

«ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ» ՀԱՅ-ՌՈՒՄԱԿԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
АРМЯНСКО-РОССИЙСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ "МХИТАР ГОШ"
"MKHITAR GOSH" ARMENIAN-RUSSIAN INTERNATIONAL UNIVERSITY

«ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ»

ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆՂԵՍ
(իրավագիտություն, մանկավարժություն, տնտեսագիտություն)

“МХИТАР ГОШ”

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
(правоведение, педагогика, экономика)

“MKHITAR GOSH”

SCIENTIFIC-METHODICAL REVIEW
(jurisprudence, pedagogics, economics)

4-6 (37)
2013

ՀՐԱՏԱՐԱԿՎՈՒՄ Է «ՄԻՆԻՍՏՐ ԳՈՇ» ՀԱՅ-ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ԵՐԱՇԽԱԿՈՐՈՒԹՅԱՄԲ

ИЗДАЕТСЯ ПО РЕКОМЕНДАЦИИ УЧЕНОГО СОВЕТА АРМЯНСКО-РОССИЙСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА "МХИТАР ГОШ"

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ Վաչիկ ԲՐՈՒՏՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, «Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի ղեկավար

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР Вачик БРУТЯН

Кандидат педагогических наук, доцент Ректор Армянско-Российского международного университета "Мхитар Гош"

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ԽՄԲԱԳԻՐ Լևոն ՍԱՐԳՍՅԱՆ

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР Левон САРКИСЯН

ԳԻՏԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴ

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Հայկ ԴԵՐՉՅԱՆ

Իրավաբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Гаїк ДЕРЦЯН

Доктор юридических наук, профессор

Ռուդիկ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Իրավաբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Рудик ГЕВОРКЯН

Кандидат юридических наук, доцент

Հասմիկ ԴԵՐՉՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

АСМИК ДЕРЦЯН

Кандидат педагогических наук, доцент

Գրավիկ ԲԱԲԱՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր

Гравик БАБАЯН

Кандидат педагогических наук, профессор

Իրինա ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ

Տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր

Ирина ОВАКИМЯН

Доктор экономических наук, профессор

Սերգեյ ԱՂԱՋԱՆՅԱՆ

Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Сергей АГАДЖАНИЯН

Кандидат филологических наук, доцент

Մնացական ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Мнацакан МАНУКЯН

Доктор педагогических наук, профессор

Էմմա ՆԱՍԻԼՅԱՆ

Տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ

Эмма НАСИЛЯН

Кандидат экономических наук, доцент

Հայկ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ

Гаїк ПЕТРОСЯН

Доктор педагогических наук, доцент

Գառնիկ ՍԱՖԱՐՅԱՆ

Իրավաբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Гарник САФАРЯН

Доктор юридических наук, профессор

*Սրբազրիչ
Գոռ ՍԱՐԳՍՅԱՆ*

*Համակարգչային ձևավորող
Արմենուհի ՄՈՍԻՆՅԱՆ*

*Корректор
Гор САРКИСЯН*

*Компьютерный дизайнер
Арменуи МОСИНЯН*

Հանդեսում տպագրված բոլոր հոդվածները գրախոսված են և երաշխավորված խմբագրական խորհրդի անդամների կողմից

Все статьи, опубликованные в журнале, рецензированы и рекомендованы к публикации членом редакционного совета

ՀԱՆԴԵՍԸ ԳՐԱՆՑՎԱԾ Է ՀՀ ԱՐԴԱՐԱԴԱՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԳՐԱՆՑՄԱՆ ՎՎԱՅՆԱԿԱՆ ՕՍՄ 000219

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН В МИНИСТЕРСТЕ ЮСТИЦИИ РА СВИДЕТЕЛЬСТВО О РЕГИСТРАЦИИ 01У 000219

Լույս է տեսնում տարեկան 4 անգամ
Հրատարակության 10-րդ տարի

Издается 4 раза в год
10-ый год издания

ՀՈՒՇԱԳԻՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻՆ

«ՄԻՒԹԱՐ ԳՈՇ» հանդեսի խմբագրությունը գիտական հոդվածներն ընդունում է, եթե դրանք՝

- ա) պարունակում են սպառիչ տեղեկություններ հեղինակների մասին.
- բ) ունեն 300 dpi խտությամբ էլեկտրոնային կամ 7x8 չափսի հեղինակի լուսանկար.
- գ) ունեն հայերեն և անգլերեն լեզուներով ամփոփումներ.
- դ) ունեն հղում-ծանոթագրություններ և (կամ) օգտագործված զրականության ցանկ.
- ե) կից ունեն մասնագետի գրախոսություն:

Հոդվածներն ընդունվում են պնակիտով (diskette) կամ էլ. փոստով:

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Редакция журнала «МХИТАР ГОШ» принимает научные статьи, если они:

- а) содержат исчерпывающие сведения об авторах;
- б) имеют фото автора в формате 300 dpi или размером 7x8 см;
- в) имеют резюме на армянском и английском языках;
- г) имеют ссылки-сноски и (или) список использованной литературы;
- д) приложена рецензия специалиста.

Статьи принимаются на дискете или по электронной почте.

ԱՆՁԻ ԻՐԱՎԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԵՎ ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԵՏԵՐԸ*

Վաչիկ ԲՐՈՒՏՅԱՆ

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի ռեկտոր*



Յուրաքանչյուր հասարակություն պահանջում է հասարակական հարաբերությունների սոցիալական կարգավորման խիստ որոշակի չափանիշ:

Հասարակական հարաբերությունների կազմակերպման կարևորագույն միջոց են հանդիսանում սոցիալական, իրավունքի, բարոյական, հասարակական կազմակերպությունների, սովորուբային, ավանդուբային և արարողակարգային նորմերը: Դրանք ապահովում են հասարակության առավել նպատակասլաց և ներդաշնակ գործունեությունը նրա զարգացման պահանջներին համապատասխան:

Սոցիալական նորմերը կանոններ են, որոնք կարգավորում են մարդկանց վարքագիծը և կազմակերպությունների գործունեությունը նրանց փոխհարաբերություններում [3, 236]:

Անձի հոգևոր աշխարհի, նրա գիտակցության և մշակույթի, ակտիվ կենսագործունեության դիրքորոշման ձևավորման գործում առանձնահատուկ տեղ է տրվում իրավունքին ու բարոյականության. վերջիններս հանդիսանում են սոցիալական կարևորագույն կարգավորիչներ այն հարաբերությունների, որոնք նպատակաուղղված կերպով ներգործում են անձի գիտակցության վերափոխման վրա:

Որպես սոցիալական նորմերի տեսակ՝ բարոյական դրույթները բնորոշվում են ընդհանուր ծագումնաբանական առանձնահատկություններով և հանդիսանում են վարքագծի կանոններ,

որոնք պայմանավորում են մարդու հարաբերությունը մարդու հետ: Եթե մարդու գործողությունները չեն առնչվում այլ մարդկանց հետ, նրա վարքագիծը սոցիալական տեսանկյունից անկարևոր է: Այդ պատճառով ոչ բոլոր գիտնականներն են բարոյականության նորմերը համարում բացառապես սոցիալական երևույթ:

Իրավունքը և բարոյականությունը, լինելով պատմական երևույթներ, դասվում են մարդկային մշակույթի հիմնական նվաճումների շարքը: Ամենից առաջ դրանք մարդկության կողմից մշակված հոգևոր արժեքներ են: Իրավունքը և բարոյականությունն այն իրողություններն են, որոնցում ամփոփվում է մարդկանց գիտակցված կեցությունը [1, 84]: Ընդ որում՝ դրանք պարունակում են վարքի կանոններ, որոնցով պետք է ղեկավարվեն մարդիկ, որպեսզի ապահովվի նրանց բնականոն կենսաձևը:

Հարկ է նշել, որ որպես սոցիալական կարևորագույն նորմատիվ կարգավորիչներ՝ բարոյական նորմերը միշտ էլ գրավել են իրավաբանների, փիլիսոփաների, պատմաբանների ուշադրությունը: Որոշակի բարոյություն ներկայացնող հարցերի թվին են դասվում իրավունքի ու բարոյականության կապը և հարաբերակցությունը: Դրանց գիտական լուծումն ունի ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական նշանակություն և դուրս է գալիս նեղ իրավաբանական շրջանակներից: Հիմնախնդրի լուծումից է մեծապես կախված նաև հասարակության սոցիալական կյանքում իրավունքի գնահատականը:

Կանտի ժամանակներից սկսած գոյություն ունի համոզմունք, որ բարոյականության ոլորտն ընդգրկում է բացառապես մարդու ներքին աշխարհը, այդ պատճառով արարքը բարոյական կամ անբարոյական կարելի է որակել սոսկ այն

* Ներկայացվել է 18.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

անձի առնչությամբ, ով այդ արարքը կատարել է: Մարդն ինքն իր ներսում, իր հոգու խորքում տալիս է իր արարքների գնահատականը: Այս տեսանկյունից մարդը, առանձին վերցրած՝ այլ մարդկանց հետ իր հարաբերություններից դուրս, կարող է առաջնորդվել բարոյական կանոններով:

Գոյություն ունի նաև բարոյական կարգավորման գնահատման փոխզիջումային դիրքորոշում, ըստ որի՝ բարոյականության նորմերն ունեն երկակի բնույթ. ոմանք ի նկատի ունեն հենց անհատին, մյուսները՝ անհատի վերաբերմունքը հասարակության նկատմամբ:

Կա տեսակետ, թե բարոյական օրենքները դրված են մարդու հենց էության մեջ: Արտաքնապես դրանք դրսևորվում են՝ կախված այս կամ այն կենսական իրավիճակից, որում հայտնվում է անհատը: Ոմանք էլ պնդում են, թե բարոյականության նորմերը պահանջներ են, որ մարդուն ուղղված են ոչ դրսից: Սոցիալական ցանկացած նորմ ունի ընդհանուր բնույթ, և այդ իմաստով այն հասցեագրվում է ոչ թե կոնկրետ անհատին, այլ բոլորին կամ անհատների մեծ խմբի: Բարոյական նորմերը կարգավորում են ոչ թե մարդու «ներքին» աշխարհը, այլ մարդկանց փոխհարաբերությունները: Ներկա պայմաններում հայաստանյան հասարակության մեջ անհրաժեշտ է հաղթահարել իրավական նիհիլիզմը, դաստիարակել օրենքի հանդեպ հարգալից վերաբերմունք, պատասխանատվության գիտակցում և զգացում, ամենաթողության, կոռուպցիայի հանդեպ ձևավորել անհանդուրժողական դիրքորոշում:

ՀՀ քաղաքացիների առողջ բարոյական և իրավական գիտակցության ձևավորման հիմքեր են հանդիսանում քաղաքացիական համաձայնությունը, ժողովրդի բարեկեցության բարձրացումը, մարդու իրավունքների երաշխիքների ընդլայնումը:

Իրավական դաստիարակությունը պետք է ուղղված լինի մարդու իրավական զարգացմանը, որը դիտվում է որպես իրավական գիտակցության և իրավական մշակույթի ձևավորման գործընթաց:

Քաղաքացիների զարգացած իրավագիտակցությունը և իրավական ակտիվությունը հանդիսանում են քաղաքակիրթ հասարակության մեջ իրավունքի գերակայության հիմքը: Քաղաքացիների իրավագիտակցության դաստիարակումը իրավախախտումների կանխարգելման, հանցավորության դեմ պայքարի անհ-

րաժեշտ մասն է:

Տվյալ հիմնախնդրի վերլուծությունը կարելի է գտնել հայ և ռուս գիտնականների աշխատություններում (Ն. Ա. Սպիյան, Ս. Ս. Ալեքսեև, Մ. Ն., Մարչենկո, Վ. Պ. Մալախով, Ա. Տ. Նազարով, Վ. Ն. Խրոպանյուկ և այլք):

Բարոյականությունը՝ *moral*-ը (լատիներեն «*mos*», «*moralis*» - սովորույթներ, բարքեր, վարքագիծ) մշակութային համակարգի արժեքային բովանդակության բաղադրատարր է: Որպես այդպիսին՝ այն ուսումնասիրվել է շատ մտածողների կողմից, որոնց թվում են Է. Դյուրկհայմը, Ս. Վերբերը, Տ. Պարսոնը: Սակայն բարքերի բնույթի մասին նոր որակի գիտելիքների ի հայտ գալը կապված է Ի. Կանտի աշխատությունների հետ:

Հենց Կանտին էր տրված բարքերի հիմքում ընկած նախադրյալների դասակարգումը, որի համաձայն էական են հանդիսանում՝

ա) բնական, կենդանական նախադրյալները (ինքնապահպանման, իր տեսակը շարունակելու և հաղորդակցման ձգտելու ձևով),

բ) մարդկայնության նախադրյալները՝ որպես բանական էակի նախադրյալներ, որը դատում է ինքն իր մասին՝ համեմատելով ուրիշների հետ, հասնում է իր արժեքավորության ճանաչմանը ուրիշների դատողություններում, բայց միաժամանակ ուզում է ուրիշների նկատմամբ գերազանցության հասնել,

գ) անձի նախադրյալները, որոնք արտահայտված են բարոյական օրենքի հանդեպ հարգանք տածելու ընդունակությամբ:

Ի Կանտը ներմուծում է նաև բարոյական մարդաբանության հասկացությունը, որն ուսումնասիրում է բարքերը որպես մարդկային բնության յուրահատկություն և կոնկրետ գիտելիքներ է պարունակում դաստիարակության, կրթության, լուսավորության միջոցով դրանց տարածման և ամրապնդման վերաբերյալ: Բարոյականությունն էլ հենց առաջանում է մշակույթում որպես հասարակության մեջ գործողությունների համաձայնեցվածության ապահովման մեխանիզմ, որը կոչված է մարդու՝ որպես կենսաբանական տեսակի, գոյատևման գենետիկ կենսանախադրյալի պահպանմանը:

Որպես հասարակական գիտակցության ձևեր՝ բարոյականությունն ու իրավունքը ընդհանուր շատ բան ունեն, քանի որ ընդհանուր սոցիալական գործառույթ են կատարում, նրանք կարևորագույն միջոցներ են հանդիսանում հասարակության մեջ մարդկանց վարքագիծը կարգավորելու համար, կրում են նորմատիվ բնույթ, և քա-

ղաքացիները այդ նորմերն ու սկզբունքները պահպանում են, որպես կանոն, կամավոր և գիտակցաբար, բարոյականությունն ու իրավունքը զարգանում են նրանց համար միասնական՝ համամարդկային արժեքների հիմքի վրա:

Չնայած, որ իրավունքի նորմերը, հազվադեպ բացառություններով, կրում են գրավոր բնույթ, այսինքն՝ պաշտոնապես հռչակվում են պետության կողմից, իսկ բարոյականության նորմերը, հիմնականում, ապրում են հասարակական գիտակցության մեջ, և՛ բարոյականությունը, և՛ իրավունքը ներկայացնում են վարքագծի կանոնների ծավալուն համակարգեր, որոնք ընդգրկում են գործնականորեն հասարակական հարաբերությունների ամբողջությունը, հարաբերություններ, որոնք արտահայտում են այս կամ այն սոցիալական խմբերի, շերտերի և ամբողջ հասարակության կամքը, ինչպես նաև որոշակի չափով՝ համամարդկային պատկերացումներն արդարի ու անհրաժեշտի վերաբերյալ: Այդ նորմերն ունեն համընդհանուր բնույթ, տարածվում են հասարակության բոլոր անդամների վրա:

Բացի այդ, բարոյական և իրավական պահանջները միավորված են իրենց գնահատող-պարտադրող բնույթով: Ե՛վ իրավունքը, և՛ բարոյականությունը ներկայացնում են վարքագծի խիստ որոշակի, հարաբերակաճորեն կայուն, հասարակական գիտակցության մեջ ամրագրված նորմեր, որոնք արտացոլում են հասարակության սոցիալ-պատմական պահանջները:

Բարոյական և իրավական հարաբերությունների ոլորտները որոշակիորեն հանընկնում են: Խոսքն այստեղ ոչ միայն այն մասին է, թե՛ այս, թե՛ այն հարաբերությունների սուբյեկտներ են հանդիսանում մարդիկ, սոցիալական խմբեր ու շերտերը, որոնք միաժամանակ տիրապետում են որոշակի ամբողջություն ներկայացնող և՛ բարոյական, և՛ իրավական գիտակցության: Հայրենիքի, պետության, սեփական մշակույթի, այլ ժողովուրդների հանդեպ վերաբերմունքը տարբեր ձևակերպումներ է ստանում բարոյական պահանջներում, նորմերում, գնահատականներում՝ մի կողմից, իրավունքի, օրենքի, վարքականությունների մեջ՝ մյուս կողմից: Այնպիսի արժեքներ, ինչպիսին են հայրենասիրությունը, մարդասիրությունը, ազատությունը, արդարությունը, խիղճը, հանդես են գալիս որպես բարոյաիրավական սկզբունքներ: Բարոյականությունը նաև իր հարաբերությունների ոլորտի (բարեկամության, փոխօգնության, սիրո, կարեկցանքի և այլ հա-

րաբերություններ) սահմաններից դուրս գործունեության անենալայն դաշտն ունի:

Իրավունքն ու բարոյականությունն ունեն միևնույն խնդիրները, հասարակական մեկ նպատակ.

- մարդկանց միջև հարաբերությունների ձևավորում՝ համամարդկային բարոյական արժեքների՝ մարդասիրության, արդարության, գթասրտության, մարդու բնական իրավունքները, նրա քաղաքացիական և քաղաքական ազատությունները հարգելու հիմքի վրա,
- դրանք կոչված են մարդկանց պաշտպանելու հանրորեն վտանգավոր ոտնձգություններից, ամրապնդելու մարդկանց միջև ձևավորված նյութական և հոգևոր հարաբերությունները, նպատակաուղղված ներգործություն ունենալու նրանց վարքագծի վրա:

Իրավունքի և բարոյականության ընդհանրությունը, որն առաջացել է միասնական հասարակական հարաբերությունների արդյունքում, համալրվում է նրանց գործառնական մշակութային ընդհանրությամբ. իրավունքը և բարոյականությունը ձևավորում են չափանմուշ և կադապարներ, որոնք ներառվում են հասարակության արժեքային-նորմատիվ կազմակերպման մեջ: Իրավունքի և բարոյականության պատվիրանները առաջանում-ձևավորվում են մարդկանց գործունեությունից, նրանց հաղորդակցման ձևերից, որոնք բազմիցս կրկնվելու արդյունքում ձեռք են բերում նորմատիվ բնույթ և հանդես գալիս որպես մարդկանց վարքագծի կարգավորիչներ:

Բարոյականությունը տալիս է կյանքի և գործունեության իդեալական չափումներ, կողմնորոշում է նորմերի, արժեքների, նպատակների կատարյալ մարմնավորման ուղղությամբ: Դրան հակառակ՝ իրավունքը ձևավորում է կյանքի սոցիալապես նպատակահարմար կոորդինատներ, ելնում է նորմատիվ կարգավորման միջոցներով անհրաժեշտ հասարակական կարգուկանոնի հասնելու նկատառումներից:

Այս օպտիմալությունը պայմանավորված է, մի կողմից, իրավահարաբերությունների կոնկրետ համակարգի սոցիալական անհրաժեշտության գիտակցմամբ, մյուս կողմից՝ այդ իրավահարաբերությունների համար լիարժեք կյանք ապահովելու իրավական հնարավորություններով:

Բարոյականությունը, վերաբերելով ընդհանրապես մարդուն, անիմաստ է առանց ամեն մի կոնկրետ սոցիալական փաստի, արարքի ամ-

բողջական, ընդհանրացնող իմաստավորման: Բարոյականության համար կոնկրետ իրավիճակի, որոշման ընտրության իմաստը դրա անկրկնելիության, եզակիության մեջ է: Դրան հակառակ՝ իրավունքը ելնում է իրական-սոցիալական կյանքում տիպականի, ստանդարտի վերաբերյալ նկատառումներից: Իրավիճակների այդ տիպը ծնունդ է ոչ թե մարդկանց ներքին կյանքի, այլ արտաքին փոխհարաբերությունների, ինչը պահանջում է յուրաքանչյուր սուբյեկտի գործունեության սահմանների որոշակիացում: Իրենց փոխհարաբերություններում մարդկանց հավասարեցնելու այլ հնարավորություն չկա:

Իրավական պատասխանատվությունը, ի տարբերություն բարոյական պատասխանատվության, միշտ կոնկրետ սահմանված է, և իրավական նորմերի խախտումը հանգեցնում է պատժամիջոցների կիրառման, որոնք ամրագրված են օրենսդրության մեջ: Հակաիրավական բնույթի գործողությունների զնահատումն իրականացվում է իրավական պատժամիջոցներից համապատասխան:

Բարոյական պատժամիջոցները, որպես կանոն, օրենսդրորեն չեն ամրագրված, դրանք արտահայտված են լեզվում, բարոյական սկզբունքներում և այդ պատճառով ավելի քիչ են որոշակիացված, քան իրավականները:

Տարբեր են նաև իրավախախտումներին և անբարոյական արարքներին արձագանքող սուբյեկտները: Պատժամիջոցների կիրառումը իրավախախտումների դեպքում իրականացվում է պետության կողմից՝ ի դեմս նրա մարմինների: Բարոյական պատվիրանների ու արգելքների խախտման դեպքում պատժամիջոցներ կիրառող սուբյեկտները կարող են շատ տարբեր լինել՝ սոցիալական խումբ, առանձին անհատներ, որոնք դատապարտում են անբարո արարքը, կազմակերպություններ (օրինակ՝ կրոնական համայնք, ծառայողական կոլեկտիվ, շենքի հարևաններ և այլն): Տարբեր է նաև բարոյական պատժամիջոցների բնույթը, որոնք կիրառվում են անբարո արարք կատարած անձի նկատմամբ՝ խոսքով դատապարտում, այս կամ այն խմբից կամ կազմակերպությունից վտարում, բոյկոտում և այլն:

Այսպիսով, բարոյական և իրավական պատասխանատվություններ ունեն և՛ ընդհանուր, և՛ յուրահատուկ բնույթներ:

Բարոյականությունը կրում է ոչ բռնի բնույթ և, ի տարբերություն իրավունքի, հարկադրողական բնույթ չի կրում, բացառում է ուղղակի հար-

կադրումը, ելնում է մարդկանց վարքագծի կամավորությունից, ներքին մղումից, նրանց լայն հնարավորություն է ընձեռնում՝ ընտրություն կատարելու: Դրա համար էլ բարոյական նորմերն ինստիտուցիոնալ չեն: Իսկ երբ հասարակական կարծիքը զրկված է սոցիալական կյանքի գործունե կարգավորիչ լինելու հատկությունից, առաջ կորցնում է կառուցողական ուժը և դադարում բարոյականության երաշխավոր լինելուց:

Բարոյական պատժամիջոցները երաշխավորվում են հիմնականում հոգևոր, հասարակական ներգործության միջոցներով, օրինակ՝ պարտքի զգացումը ձևավորելով, մարդու խղճին դիմելով, սեփական արարքի համար ամոթի զգացում արթնացնելով և այլն:

Հեգելի «Իրավունքի փիլիսոփայություն» աշխատության մեջ իրավունքի հարցերը մեկնաբանվում են բարոյականության հարցերի հետ օրգանական կապի մեջ:

Բարոյականության և իրավունքի տարբերությունը Հեգելը, Կանտի նման, տեսնում էր այն բանում, որ **բարոյականությունը թույլ չի տալիս արտաքին որևէ** հարկադրանք: Հեգելը կարծում էր, որ իրավականն ու բարոյականը չեն կարող գոյություն ունենալ ինքնըստինքյան:

Իրավունքի և բարոյականության փոխկապակցվածությունն է փոխներգործության դրսևորում է հանդիսանում այն, որ բարոյական որոշումներ կարող են վերափոխվել իրավական նորմերի, երբ դրանք իրավաբանորեն ձևակերպվում են պետական իշխանության կողմից, իսկ իրավական նորմերն ավելի ու ավելի են համալրվում բարոյական բովանդակությամբ. առանձին իրավաբանական հոդվածներ դառնում են բարոյական նորմեր, ավանդույթներ, իսկ նորմերը, որոնք նախկինում միայն օրենքներում էին առկա, վերածվում են վարքագծի ընդհանուր կանոնների, որոնք պահպանելը դառնում է կամավոր և ապահովվում է հասարակական կարծիքի ներգործությամբ:

Մյուս կողմից, երբ առնչվում ենք իրավաբանական նոր դրույթների առաջացման փաստի հետ, դա ամենևին չի խոսում իրավունքի կողմից բարոյականության «դուրս մղման», նրա սահմանափակման մասին: Ընդհակառակը՝ նմանատիպ փաստերը վկայում են բարոյական սկզբունքների ուժի, իրավական հիմքերի վրա դրանց ներգործության մասին:

Բարոյականությունն ու իրավունքը գտնվում են մշտական փոխներգործության մեջ: Իրավունքը չպետք է հակասի բարոյականությանը:

Իր հերթին՝ այն ներգործություն է ունենում բարոյական հայեցակետերի և նորմերի վրա: Ընդսմին, ինչպես նշում է Յեզեյը, «Բարոյական կողմը և բարոյական պատվիրանները... չեն կարող դրական օրենսդրության առարկա լինել» [4, 233]:

Հասարակական հարաբերությունները կարգավորելիս իրավունքի և բարոյականության նորմերը փոխայանմանավորում, լրացնում և փոխապահովում են միմյանց:

Այդպիսի փոխներգործության օբյեկտիվ պայմանավորվածությունը բացատրվում է նրանով, որ իրավական օրենքները մարմնավորում են մարդասիրության, արդարության, մարդկանց հավասարության սկզբունքները: Այլ խոսքով՝ իրավական պետության օրենքները մարմնավորում են ժամանակակից հասարակության բարձրագույն բարոյական պահանջները:

Իրավական նորմերն պահպանումն ապահովվում է պետական հատուկ ապարատով, որը կիրառում է իրավական խրախուսանք կամ դատապարտում, այդ թվում՝ պետական հարկադրանք, իրավական պատժամիջոցներ: Բարոյականության մեջ գործում են միայն հոգևոր պատժամիջոցները՝ բարոյական հավանություն կամ դատապարտում, որոնք բխում են հասարակությունից, կոլեկտիվից, շրջապատողներից, ինչպես նաև մարդու ինքնագնահատականը, նրա խիղճը:

Դիտարկելով իրավունքի և բարոյականության փոխհարաբերությունները՝ կարելի է մշել, որ իրավական ամեն բան ենթակա է բարոյական գնահատականի, և ամենից առաջ՝ դասակարգման՝ բարու և չարի կատեգորիաներով: Գնահատողական այդպիսի վերաբերմունքը իրավական և բարոյական համակարգերի կապի ձևերից մեկն է:

Բարոյականությունը հանդես է գալիս որպես իրավական հարաբերությունների կողմերից մեկը, քանի որ այդ հարաբերություններն առնչվում են մարդկանց հիմնական շահերին և ենթակա են ոչ միայն իրավական, այլ նաև բարոյական գնահատականների [5, 84]:

Իրավական գիտակցությունը և իրավական մշակույթն ինքնուրույն տեղ են զբաղեցնում իրավական կարգավորման մեխանիզմում: Որպեսզի իրավունքը բարեհաջող գործի հասարակական կյանքում, այն պետք է գոյություն ունենա ոչ միայն առարկայացված ձևով (նորմատիվ-իրավական ակտերով և այլն), այլ նաև ներքնապես պետք է յուրացված և գիտակցված լինի յուրաքանչյուր անձի կողմից, ստանա անհատա-

կան իմաստ և մշանակություն՝ որոշակի պատկերացումների, գիտելիքների, կարծիքների, համոզմունքների ձևով, որոնք արտահայտում են մարդկանց վերաբերմունքը ամբողջությամբ վերցրած իրավունքի նկատմամբ, նրա առանձին նորմերի, օրենսդրական իր իրավապաշտպան մարմինների նկատմամբ:

Իրավական մշակույթը ամբողջ հասարակության մշակույթի անբաժանելի, թեկուզև՝ առանձնահատուկ մասն է: Մշակույթ հասկացությունը բազմիմաստ է, և այդ երևույթի մասին միարժեք պատկերացում կարելի է ստանալ միայն ընդհանրացնելով մշակույթ հասկացության հանդեպ տարբեր մոտեցումները: Մարդաբանական տեսանկյունից մշակույթը հասկացվում է որպես մարդու կողմից ստեղծված բոլոր բարիքների ամբողջություն, ի տարբերություն այն ամենի, ինչ ստեղծել է բնությունը:

Ընդհանրացված ձևով իրավական մշակույթը կարելի է բնորոշել որպես այն բոլոր արժեքների ամբողջություն, որոնք կուտակվել են մարդու կողմից՝ իրավական ոլորտում: Սակայն իրավական մշակույթը շատ բանով համեմատական բնութագիր է, որն արտացոլում է մարդու կողմից իրավական արժեքների յուրացման և օգտագործման մակարդակը: Իրավական մշակույթը հասարակության բնութագիրն է, որ ցույց է տալիս իրավական համակարգի հիմնական տարրերի զարգացման, այսինքն՝ օրենսդրության, իրավաբանական պրակտիկայի և հասարակական իրավագիտակցության զարգացման մակարդակը [6]:

Իրավական մշակույթի կառուցվածքի հիմնական տարրերն են՝ իրավական (պետական-իրավական) հայացքները, նորմերը, ինստիտուտները և վարքագծային հարաբերությունները [2, 96]:

Իրավական մշակույթը իրենից ներկայացնում է գնահատողական կատեգորիա: Այդ պատճառով հնարավոր է լինում խոսել իրավական բարձր, ցածր և միջին մակարդակի մշակույթների մասին:

Իրավական մշակույթի սուբյեկտ-կրողներից կախված՝ առանձնացնում են անձի իրավական մշակույթը և հասարակության իրավական մշակույթը:

Իրավական մշակույթի դրսևորման մասին վերն ասվածը լիովին վերաբերում է ընդհանրապես հասարակության իրավական մշակույթին:

Գրականության մեջ առանձնացնում են անձի իրավական մշակույթի հետևյալ ցուցիչները.

- իրավունքի իմացություն և ըմբռնում,

• իրավունքի հարգում՝ անձնական հանդուժմունքի բերումով,

• իրավունքին համապատասխան վարվելու սովորույթ,

• իրավական ակտիվություն:

Անձի իրավական մշակույթը յուրաքանչյուր անձի թելադրում է իրավական վարքագծի սկզբունքները: Անձի իրավական մշակույթն անհրաժեշտ նախադրյալ է և կառուցողական սկիզբ՝ հասարակության իրավական վիճակի համար, դա անձի զարգացման աստիճանն է և բնութագիրը, զարգացում, որն իր արտահայտությունն է գտնում անձի իրավագիտակցության և օրինաչափ գործունեության մակարդակում:

Անձի իրավական մշակույթը՝ որպես անհատի զարգացման որոշակի աստիճան, դրսևորվում է առաջադեմ գաղափարները և օրենքներն ընկալելու սեփական իրավունքներից օգտվելու նրա ունակությամբ ու հմտություններով: Այս դիրքերից՝ անձի իրավական մշակույթը բնութագրվում է իրավական մշակութային կողմնորոշիչների առնչությամբ:

Որպես իրավական մշակույթի միջանկյալ տեսակ կարելի է նշել սոցիալական խմբերի իրավական մշակույթը:

Իրավական մշակույթի կրող-խմբերը առանձնացվում են տարաբնույթ հատկանիշներով՝ մասնագիտական, տարիքային, ժողովրդագրական և այլն:

Այսպես, կարելի է խոսել բժիշկների, ուսուցիչների, բարձրագույն դպրոցի մանկավարժների, ուսանողների և այլոց իրավական մշակույթի առանձնահատկությունների մասին:

Իրավական մշակույթը ձևավորվում է իրավական դաստիարակության արդյունքում:

Իրավական դաստիարակությունն իրավագիտակցության և իրավական մշակույթի բարձր մակարդակի մշակմանն ուղղված ներգործության միջոցների համակարգ է:

Իրավական դաստիարակության նպատակն է՝ տալ մարդուն անհրաժեշտ իրավական գիտելիքներ և սովորեցնել հարգել օրենքները:

Այս ընդհանուր նպատակը կանխորոշում է իրավական դաստիարակության խնդիրները:

Իրավական դաստիարակության խնդիրներ են հանդիսանում՝

- գործող իրավունքի համակարգի մասին գիտելիքների, ինչպես նաև իրավական պատվիրանների ճիշտ ըմբռնման և պարզաբանման համակարգի մասին գիտելիքների ձևավորումը,
- իրավունքի հանդեպ ներքին խոր հարգանքի

ձևավորումը,

• գործնականում իրավական գիտելիքներն ինքնուրույն կիրառելու ունակությունների ձևավորումը,

• օրենքին համապատասխան վարքագիծ ունենալու սովորույթի ձևավորումը,

• իրավաչափ վարքագծի դրսևորման և իրավական ցանկացած նորմ խախտելու հանդեպ բացասական վերաբերմունքի դիրքորոշման ձևավորումը:

Իրավական դաստիարակությունը կարող է հասկացվել երկու իմաստով՝ լայն և նեղ:

Իրավական դաստիարակությունը լայն իմաստով (անձի իրավական ձևավորում)՝ իրավական մշակույթի և իրավական գիտակցության ձևավորման ամբողջական և բազմակողմանի գործընթացն է՝ ամենատարբեր գործոնների ազդեցության ներքո:

Իրավական դաստիարակությունը նեղ իմաստով՝ մարդկանց գիտակցության վրա նպատակաուղղված, ուղղորդված և կանխամտածված գործընթացն է՝ իրավագիտակցության և իրավական մշակույթի բարձր մակարդակ ձևավորելու նպատակով:

Անձի վրա ներգործելու համար կիրառվող դաստիարակության ձևերից կախված կարելի է առանձնացնել իրավական դաստիարակության երկու տեսակ.

• ընդհանուր. նկատի է առնվում բնակչության իրավական դաստիարակությունն ամբողջությամբ, իրավական գիտելիքների դասախոսությունների իրավական հարցերով թեմատիկ երեկոների, հասարակական խորհրդատվությունների անցկացումը, զանգվածային լրատվամիջոցների գործունեությունը և այլն,

• հատուկ. նկատի է առնվում իրավական գիտելիքների հիմունքների նպատակաուղղված ուսուցումը (հատուկ դասընթացներ հանրակրթական և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում), ինչպես նաև մասնագիտական իրավաբանական կրթությունը որպես հատուկ նախապատրաստում և ուսուցում իրավաբանական ուղղվածության բարձրագույն և միջնակարգ ուսումնական հաստատություններում:

- Իրավական դաստիարակության ձևերից են՝
- իրավական ուսուցումը,
 - իրավական քարոզչությունը,
 - ինքնադաստիարակությունը,
 - իրավաբանական պրակտիկան:

Իրավական ուսուցումը նույնպես կարելի է բաժանել ընդհանուր և հատուկ մասերի:

Ընդհանուր իրավական ուսուցումն անցկացվում է դպրոցական կրթության շրջանակներում (դասընթացներ իրավունքի հիմունքների, իրավագիտության ներածության վերաբերյալ և այլն), ինչպես նաև նախնական, միջնակարգ և բարձրագույն մասնագիտական կրթության շրջանակներում հատուկ ուսուցողական դասընթացների ձևով՝ ոչ իրավաբանական մասնագիտության ուսանողների համար իրավական գիտությունների հիմունքների վերաբերյալ:

Չատուկ իրավական ուսուցումն իրենից ներկայացնում է իրավաբանական կրթությամբ մասնագետների նախապատրաստում միջնակարգ և բարձրագույն մասնագիտական կրթության շրջանակներում:

Ժամանակակից պայմաններում հրատապ են օրինականության և անձի ազատության, մարդու իրավունքների և նրա քաղաքացիական պատասխանատվության փոխհարաբերությունների, ժողովրդավարության զարգացման հարցերը: Մարդու ազատությունն իր բարոյական և

իրավական ձևերով նշանակում է անձի վարքագծի այնպիսի տարբերակ, երբ նրա առողջ, բանական, ազնիվ մղումների ու շահերի իրականացումը համակցվում է մյուս մարդկանց, հասարակության, պետության շահերը հարգելու հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ապիյան Ն. Ա. և ուրիշներ, Պետության և իրավունքի տեսության հիմնահարցեր: Ուս. ձեռնարկ, Երևան, 2001:
2. Խրոպանյուկ Վ. Ն., Պետության տեսություն, Երևան, «Գոշ», 1977:
3. Ներսիսյանց Վ. Ս., Իրավունքի և պետության տեսություն, Երևան, «Նաիրի», 2001:
4. Гегель Г., Сочинения / Под. ред. А. Деборина и Д. Рязанова. Т. 8, М., 1935, 523 с.
5. Лукашева Е. А., Права человека и правовое государство /Права человека: учебник для вузов. М., 1999.
6. Основы права /Под. ред. Д. П. Котова. М., 1999.

PEDAGOGICAL AND JURIDICAL ASPECTS OF INDIVIDUAL'S LEGAL CULTURE FORMATION

VACHIK BRUTYAN

Rector of Armenian-Russian International University "Mkhitar Gosh"
Candidate of Pedagogical Sciences, docent

Summary

In the article it is discussed that the upbringing of legal consciousness, taking into consideration moral values, begins with norms in family, school and spiritual communication. The moral basis is given here, on which is being formed elements of legal consciousness. Upbringing of legal consciousness is considered to be the component part of the whole cultural life of society and social functions of the country, which takes care of education and upbringing of growing generation.

ԻՐԱՎՈՒՆՔԻ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴՊՐՈՑՈՒՄ*

Վաչիկ ԲՐՈՒՏՅԱՆ

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի ռեկտոր*

Ժամանակակից դպրոցում իրավական գիտելիքների ուսուցումն իրականացվում է «Հասարակագիտություն» առարկայի շրջանակներում «Իրավունքի հիմունքներ» բաժնի ուսումնասիրման ընթացքում և հիմնվում է մի շարք սկզբունքների վրա, ինչպիսիք են՝ իրավական ուսուցման և դաստիարակության միասնությունը, գիտականությունը, մատչելիությունը, կյանքի հետ կապը, կապը սովորողների անձնական փորձի հետ, միջառարկայական կապերի ապահովումը:

Իրավական ուսուցման և դաստիարակության միասնության սկզբունքը հանդիսանում է դաստիարակող ուսուցման սկզբունք, որին համապատասխան՝ իրավական ուսուցումը կազմակերպվում է առավելապես հանուն դաստիարակության խնդիրների լուծման: Հանրահայտ է, որ հասարակական հարաբերությունների կարգավորման գործառույթների հետ մեկտեղ իրավունքը դաստիարակիչ դեր է խաղում, որը դրսևորվում է այն բանում, որ օրենքը, բացի պետական հարկադրանքից, հենվում է նաև հանոգմունքի վրա: Իրավունքը կոչված է մարդկանց մեջ արթացնելու արդարության, ճշմարտության, մարդասիրության զգացումներ: Իրավունքն անբաժան է արդարությունից, որը, ըստ էության, նրա միջուկն է: Իրավունքի էությունը նրանում է, որ այն բոլորի և յուրաքանչյուրի շահերի, արդարացի փոխհարաբերությունների կայացման միջոց է: Իրավունքի և արդարության միասնությունն ամրագրվում է հռոմեական իրավունքի բանաձևերում. «Իրավունքը բարու և արդարության արվեստն է», «Իրավունքի պատվիրանները հետևյալներն են՝ ազնիվ ապրել, ուրիշին չվիրավորել, յուրաքանչյուրին հատուցել հարկ եղածը»:

Գիտականության սկզբունքը նախատեսում է

ուսումնական նյութի համապատասխանություն իրավաբանական գիտության նորագույն ձեռքբերումներին, գիտելիքների (իմացությունների) առաջնայնություն. ոչ թե գաղափարախոսությունն է որոշում գիտելիքների ընտրությունը, այլ գիտական իմացությունները թույլ են տալիս գաղափարախոսական հետևություններ կատարել: Այդ դիրքորոշման ըմբռումը կարևոր է այն առումով, որ իրավունքն ունի քաղաքական բնույթ՝ իր էությամբ հանդես գալով որպես սոցիալական մեծ խմբերի կամքի և շահերի համաձայնեցման նորմատիվ ձև: Իրավունքը կարող է ծառայել որպես քաղաքականության արտահայտման և իրականացման ձև միայն այնքան ժամանակ, քանի դեռ ինքը՝ քաղաքականությունը, կառուցվում է իրավունքի և արդարության ելակետային սկզբնադրույթների վրա: Իրավաբանական գիտությունների ուսուցման գիտականության սկզբունքը պահանջում է սովորողների ծանոթացում ուսումնասիրվող իրավական հիմնախնդիրների տարբեր տեսանկյունների:

Մատչելիության սկզբունքը հեշտից դժվարին, հայտնիից անհայտին անցման մեջ է: Այսպիսով՝ նախատեսվում է, որ ուսուցումը գտնվում է մերձակա զարգացման գոտում:

Իրավունք դասավանդելիս ուսուցչի համար կարևոր է հենվել աշակերտների ունեցած կենսական փաստերի վրա. այդպիսով իրականացվում է կյանքի հետ կապի սկզբունքը սովորողների անձնական փորձի միջոցով, ինչը ենթադրում է սովորողների իրավական գիտելիքների ընդլայնում, խորացում, հարստացում և միաժամանակ զերծ է պահում աշակերտներին իրավական սխալ պատկերացումներից, կարծրատիպերից ու դրույթներից:

Իրավունքի դասավանդման առանձնահատկությունը նրանում է, որ իրավական տեղեկու-

* Ներկայացվել է 18.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

թյունը բացատրելիս ուսուցիչն օգտվում է օրենքի կառույցներից ու բանաձևերից, որոնք բարդ են աշակերտի համար, քանի որ նրա մոտ վերացական մտածողությունը դեռ բավարար չափով զարգացած չէ: Այդուհանդերձ, անթույլատրելի է ճյուղային իրավունքի ուսուցումը փոխարինել ընդհանուր դատողություններով և իրավական դրույթների մոտավոր մեկնաբանություններով: Այսպիսին է իրավաբանական ճշգրտության և իրավական գիտությունների որոշակիության սկզբունքի պահանջը: Իրավաբանական ցանկացած կառույց, ի տարբերություն ուսումնական այլ առարկաների իմաստաբանական ապարատի, ենթադրում է ձևակերպումների որոշակիություն և ճշգրտություն: Անթույլատրելի է նյութի ոչ արհեստավարժ հարմարեցումը, այնպիսի պարզեցումը, որը խեղաթյուրում է հասկացության, նորմի իմաստը:

Միջառարկայական կապերի ապահովման սկզբունքը ուսումնական գործընթացի բաղադրատարրերի մեջ է, որոնք առանձնացված են ըստ առարկաների յուրահատկությունների: Ուսումնական առարկաների հարմարեցումը, որպես կանոն, պայմանավորված է նրանց բովանդակությամբ: Միջառարկայական կապերի իրականացման գործընթացում ապահովվում է հետևողականությունը՝ սովորողների գիտական հայացքների, աշխարհայացքի, զարգացման օրինաչափությունների ըմբռնման ձևավորման գործում (գծապատկեր 1):

Միջառարկայական կապերից զատ՝ ուսուցման մեթոդիկայում օգտագործվում են նաև ներառարկայական կապեր, որոնք ծառայում են

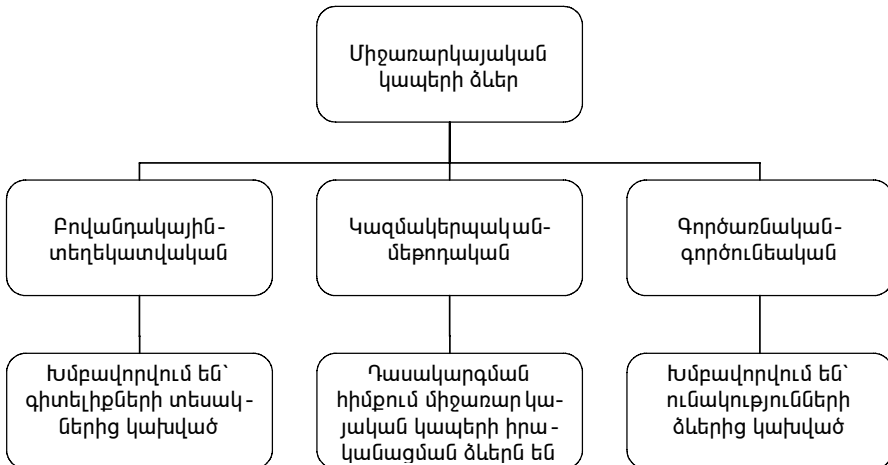
իրավական գիտելիքների խորացմանը, դրանց ընդհանրացմանը, համակարգմանը, զարգացմուն են առարկայի հանդեպ հետաքրքրություն, ակտիվացմուն են ճանաչողական գործունեությունը և ձևավորում մտածողության ինքնուրույնություն:

Այս ամենից զատ՝ ներառարկայական կապերն ապահովում են հաջորդականությունն արժեքաբանական գիտելիքների զարգացման, զնահատման կարողությունների, սովորողների մտավոր ունակությունների միջև: Իրավական ուսուցման պրակտիկայում օգտագործվում են միջառարկայական և ներառարկայական կապերի տարաբնույթ հնարքներ և միջոցներ, օրինակ՝

- նոր նյութի բացատրում՝ հենվելով այլ առարկաներից ունեցած գիտելիքների վրա,
- ծանոթ նյութի հիշեցում ուսուցչի կողմից,
- սովորած նյութի հիշատակում զրույցի ընթացքում ուսուցչի տված հարցերի օգնությամբ,
- պարբերական կրկնության կազմակերպում մշակված խնդիրների հիման վրա ուղղված գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների կիրառմանը, նախկինում յուրացված գիտելիքների արդիականացմանը:

Իրավունքի ուսուցիչը, իրականացնելով միջառարկայական կապեր, կարող է կիրառել ընդհանրացնող բնույթի խնդիրներ, օրինակ՝ ռեֆերատի հանձնարարումն հետևյալ թեմաներից որևէ մեկով.

- Իրավունքի հարցերը Աստվածաշնչում:
- Իրավունքի և օրինականության հարցերը ժողովրդական բանասիրությունում:
- Քիմիան քրեագիտության մեջ:



Գծապատկեր 1

• Կենսաբանությունը հետաքննությանը ծա-
նոթանալու գործում:

• Ֆիզիկայի նվաճումների օգտագործումը
հանցագործությունները բացահայտելիս:

Իրավական ուսուցման մեթոդները, որոնք
պատասխանում են «ինչպե՞ս ուսումնասիրել
իրավական գիտելիքները» հարցին, հնարքներ
են, միջոցներ, մոտեցումներ, որոնք օգտագործ-
վում են իրավական ուսուցման գործընթացում՝
իրավական կրթության նպատակներին հասնե-
լու համար: Կան ուսուցման մեթոդների տարբեր
դասակարգումներ: Իրավական ուսուցման հա-
մար առավել հարմար է մեթոդների դասակարգու-
մը՝ կախված սովորողների ճանաչողական գոր-
ծունեության մակարդակից (տես աղյուսակ 1):

Ուսուցման մեթոդի անվանումը վկայում է
դրա համար յուրահատուկ յուրացման եղանակի
և ուսումնական նյութի յուրացման կազմակերպ-
ման մասին:

Այսպես, օրինակ, բացատրական-պատկե-
րավոր մեթոդը հաճախ օգտագործվում է գիտե-
լիքների սկզբնական յուրացման կազմակերպ-
ման համար: Դա նոր և պատրաստի տեղեկատ-
վության յուրացման եղանակն է: Այն բաղկացած
է իրավաբանական նյութի բանավոր շարադ-
րանքից, զննական պարագաների ցուցադրու-
մից՝ դիագրամներ, ծաղրանկարներ և այլն:
Տվյալ մեթոդի հմարների թվին են դասվում նկա-
րագրությունը, այսինքն՝ արտաքին հատկանիշ-
ների բացահայտումը, բացատրությունը, պատ-
մելը, ցուցադրությունը:

Պատմելը հետևողական շարադրանք է, որը
կարող է ներկայացվել վերլուծական պատմու-
թյամբ (բացատրություն, ապացուցում) կամ
պատմվածքով (պատկերավոր պատմություն, որ
ունի սյուժե և ֆաբուլա):

Բացատրական-պատկերավոր մեթոդի
հնարքները տարբեր են լինում, բայց բոլոր դեպ-
քերում այս մեթոդի էությունը նույնն է. աշակեր-

տը գիտակցաբար է ընկալում ուսուցչի կողմից
ներկայացվող պատրաստի տեղեկատվությունը:

Վերարտադրողական մեթոդն ապահովում է
գործունեության եղանակների յուրացումը: Ու-
սուցիչը խնդիրները կազմում է այնպես, որ
դրանք ուղղված լինեն գործողությունների վե-
րարտադրմանը, օրինակ՝ խնդրում է աշակեր-
տին վերարտադրել բացատրությունը, շարադ-
րել նորմատիվ իրավական ակտի մի դրվագի բո-
վանդակությունը՝ այն կարդալուց հետո, պա-
տասխանել հարցին, որը որոնում չի պահան-
ջում: Այս բոլոր դեպքերում աշակերտը կրկնում
է այն, ինչն իրեն հայտնի է:

Յետազոտական մեթոդի էությունը ստեղծա-
գործական գործունեության կազմակերպված
յուրացման, գիտելիքների ստեղծագործաբար
կիրառման մեջ է:

Կարծիք կա, թե ստեղծագործության տար-
բերությունը գործունեության մյուս եղանակնե-
րից, որոնք դառնում են ունակություններ, նրա-
նում է, որ վերջիններս, որոնց յուրացումը
ձևավորում է ունակություններ և հմտություններ,
կարելի է ցույց տալ կամ շարադրել տարր առ
տարր, որից հետո մեկ այլ մարդ կարող է դրանք
կրկնել: Ստեղծագործության գործունեության
ընթացակարգերը ցույց տալ հնարավոր չէ:
Դրանց յուրացումը հատուկ եղանակներ է պա-
հանջում: Յետազոտական մեթոդը ձևավորում է
հենց ստեղծագործության գործունեության հմ-
տություններ, ունակություններ, ընթացակար-
գեր, որոնց օրինակներ կարող են ծառայել այն-
պիսի միջոցները, ինչպիսիք են ավելի վաղ ձեռք
բերված գիտելիքների և ունակությունների ինք-
նուրույն փոխանցումը նոր իրավիճակի մեջ,
հիմնախնդրի լուծման համար այլընտրանք
տեսնելը և այլն:

Այդ մեթոդը կիրառող ուսուցիչը կառուցում
կամ ընտրում է ըստ դասի թեմայի հիմնախնդիր-
ները, որոնք ներկայացնում է աշակերտին որո-

Աղյուսակ 1

Ուսուցման մեթոդների դասակարգումը՝ կախված սովորողների ճանաչողական գործունեության
մակարդակից

Մ. Ն. Սկատկինի առաջարկը		Ի. Յա. Լերների առաջարկը
Տեղեկատվական (ինֆորմա - ցիոն) - (ընդունիչ) շեցեպտիվ, վերարտադրողական	Պատրաստի գիտելիքների շարադրանք	Բացատրական- պատկերավոր, վերարտադրողական
Հիմնախնդրային շարադրանք, որոնողական (էվրիստիկ), հետազոտական	Արդյունավետ մեթոդներ՝ նա խա- տեսված ինքնուրույն որո նողա- կան գործունեության համար	Հիմնախնդրային շարա դրանք, մասնակի որոնողական (էվրիստիկ), հետազոտական

շակի համակարգում: Աշակերտն այդ խնդիրները լուծում է ինքնուրույն: Օրինակ՝ աշակերտը պետք է որոշի՝ կարելի՞ է արդյոք փաստաբանին մեղադրանք ներկայացնել «տեղեկություն չհայտնելու» համար, կարո՞ղ է արդյոք փաստաբանը վկա լինել դատարանում, ո՞վ կարող է և ո՞վ է պարտավոր պահպանել անձնական գաղտնիքը և այլն: Այդ հարցերին պատասխանելու համար աշակերտը պետք է միտք արտահայտի և այն ճշտի օրենքի համապատասխան հոդվածի հատվածներով:

Ուսուցման հետազոտական մեթոդը պայմաններ է ստեղծում այն բանի համար, որ սովորողն իր համար մատչելի մակարդակով կարողանա ձեռք բերել գիտական ճանաչողության հմտություններ: Հիմնախնդրային առաջադրանքները կարող են կառուցվել նաև զմնական հիմքի վրա:

Էվրիստիկ (մասնակի-որոնողական) մեթոդի էությունը նրանում է, որ ուսուցիչը, ներկայացնելով հիմնախնդիրը, որ դժվար է ինքնուրույն լուծել, այն բաժանում է ենթախնդիրների, իսկ ապա փոխկապակցված հարցերի խմբի միջոցով աշակերտին հանգեցնում լուծման: Ուսուցման այդպիսի մեթոդի դեպքում աշակերտն ինքնուրույն է միայն ուսումնական հետազոտության առանձին փուլերում:

Հետազոտական և էվրիստիկ մեթոդները հիմնախնդրային շարադրանքի մեթոդի հետ մեկտեղ, երբ ուսուցիչը ներկայացնում է խնդիրը և դատողությունների շղթայի միջոցով բացահայտում նրա լուծումը՝ ցույց տալով միաժամանակ ճանաչողական գործընթացի հակասականությունն ու բարդությունը, հիմնախնդրային ուսուցման հիմքն են կազմում: Ուսուցիչը, օգտագործելով հիմնախնդրային շարադրման մեթոդը, ժամանակ առ ժամանակ ընդհատում է իր ասելիքը և աշակերտներին առաջարկում է ենթադրություն անել, ձևակերպել հարց, որը տեղին կլինի տվյալ պահին: Այդպիսով՝ պայմաններ են ստեղծվում այն բանի համար, որ աշակերտները հետևեն մտքի ուղղությամբ, մասնակցեն նրա դատողություններին:

Մեթոդները բաղկացած են ուսուցման հնարներից: Դիդակտիկ մեթոդների բնույթն ուսուցչին հնարավորություն է տալիս իմաստավորել կոնկրետ հնարը կամ դրանց համակցումը ամբողջական մեթոդիկայում:

Մեթոդական հնարը կոնկրետ խնդրի լուծմանն ուղղված գործողություններ են: Օրինակ՝ տեսական նյութի բանավոր շարադրանքի հնարը-

ների թվին են դասում բացատրությունը, դատողությունը, բնութագրումը, պատումը, նկարագրությունը: Բացատրությունը մանրամասն բացահայտում է իրավաբանական հասկացությունների, երևույթների, իրադարձությունների էությունը: Դատողությունը բացատրության տարբերակ է: Սովորաբար այս հնարը սկսվում է հարցի ձևակերպումով, որի պատասխանը տրվում է փաստերի և կարծիքների համադրման ճանապարհով:

Որոշ դեպքերում ուսուցիչը դիմում է կոնսպեկտային, իսկ որոշ դեպքերում էլ՝ սյուժետային պատումին: Կոնսպեկտային պատումը ոչ գլխավոր բովանդակության հիմնական դրույթների կարճ թվարկումն է: Սյուժետային պատումի օգնությամբ ուսուցիչը հուզականորեն շարադրում է սյուժետային գծով իրավաբանական փաստերի բովանդակությունը: Որպեսզի տա իրավական երևույթների, փաստերի, նորմատիվ-իրավական ակտերի գնահատականը, ուսուցիչը դիմում է բնութագրման հնարքին: Համեմատական բնութագրումը թույլ է տալիս առանձնացնել էական, համադրվող հատկանիշները, գտնել ընդհանուրը, առանձնահատուկը, եզակին: Համեմատության արդյունք կծառայի եզրահանգումը: Օգտվելով նկարագրությունից, հատկապես վերլուծական՝ ուսուցիչը տալիս է էական, բայց, հիմնականում, արտաքին հատկանիշները, գծերը և մանրամասները:

Ճանաչողական գործունեության կազմակերպման հնարների թվին կարելի է դասել աշխատանքի տարաբնույթ հնարներն ուսումնական տեքստի հետ՝ տեքստի պլանի և անտաքիայի համադրումը, գրախոսությունը, ուսումնասիրված թեմայի բառարանի, տեքստի սխեմային մոդելի համադրումը:

Հատկապես առանձնացնում են ուսումնական ունակությունների ձևավորման հնարները: Տարբերակում են տեղեկատվական, կազմակերպչական, մտավոր ունակություններ:

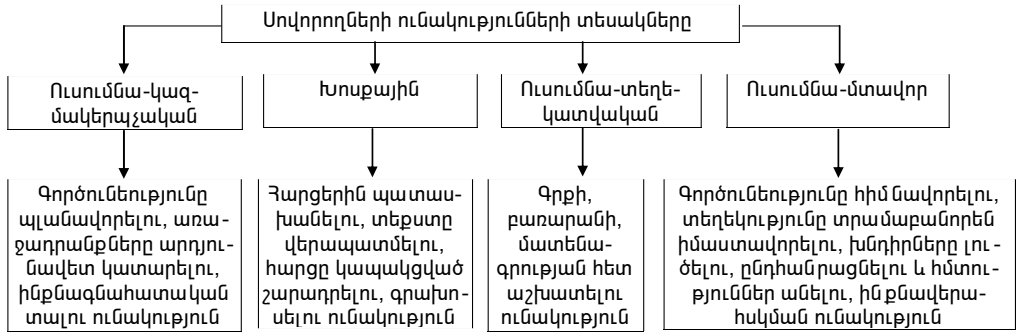
Ի. Յա. Լերներն առաջարկում է հետևյալ առաջադրանքները, որոնք թույլ են տալիս յուրացնել ճիշտ մտածողության նորմերը:

1. Ամբողջությամբ վերարտադրել ընկալած բանավոր կամ գրավոր տեքստը
2. Շարադրել այն հակիրճ
3. Վերնագրել տեքստը կամ նրա մասերը
4. Ձևակերպել սահմանումը ըստ նկարագրության
5. Առանձնացնել երևույթի առանձին հատկանիշները՝ ըստ նկարագրության

N	Հատուկ ունակություններ, որոնք անհրաժեշտ է զարգացնել	Հնարավոր մեթոդական հնարներ
1	2	3
	Սովորեցնել կարդալ իրա - վաբանական գրա կանություն, վերլուծել այն, կողմ նորոշվել իրավաբանական հիմնական աղբյուրներում	Դասերի ժամանակ անհրաժեշտ է ցուցադրել վարքականոնները և նորմատիվ-իրավական ակտերը, իրավունքի աղբյուր ներք, բացատրել, թե ինչպես կարելի է դրանցում գտնել անհրաժեշտ տեղեկությունը: Իրավաբանական խնդիրները լուծելու համապատասխան աշխատանքի ժամանակ թույլ տալ սովորողներին օգտվել ու տեղեկատու գրականությամբ:
	Խթանել իրավաբանական գրականության ընթերցումը	Իրավունքի կաբինետում (դպրոցի գրադարանում) կազմա կերպել բարոյա-իրավական գրականության թեմատիկ ցուցա հանդեսներ՝ ըստ իրավագիտա կան դասընթացի ծրագրի, կազմա կերպել գրադա նավարի ելույթ՝ նոր ստացված իրավա բանական գրականության հետ կապված: Հանձնարարել յուրաքան - չյուր սովորողի՝ կազմել անոտացիա՝ կարդացած իրավաբա - նական գրքերից որևէ մեկի վերաբերյալ :
	Սովորեցնել բնորոշելու, թե արդյո՞ք տվյալ իրավիճակ կը իրավաբանական իրավիճակ է, կյանքի իրա վիճակներում տեսնել իրավա բանական հիմնախնդիրներ	Առաջադրանք տալ գրախոսական գրելու «իրավական» ներ - կայացման, ֆիլմի, գրքի վերաբերյալ, կարդալ թերթի հոդված, վերլուծել այն և գնահատական տալ այնտեղ նկարագրված իրադարձություններին՝ օրենսդրության դիրքերից: Դասերի ժամանակ կանոնավոր կերպով օգտա գործել այլընտրանքային վարժություններ, որոնք պարունակում են այս հարցը. «Երկու իրավիճակից ո՞րն է իրավաբանական, ո՞րը՝ բարո յական»:
	Սովորեցնել կողմնորոշվել հայաստանյան իրավունքի ճյուղերում	Կարելի է սովորողներին առաջարկել՝ լուծելու «իրավա կան» խաչբառ, գրելու «իրավական» թելադրություն, բնորոշելու իրավունքի ճյուղը՝ դրա համար հատուկ պատրաստված պլա - կատով, տեսապլուստեով, ձևավորու մով, պատասխանելու, թե իրավունքի ո՞ր ճյուղի նորմերով են կանոնավորվում գրքում նկարագրված իրադարձությունները :
	Մշակել իրավաբանական գրա - կանությանը և իրավա բանա - կան աղբյուրներին դիմել լու սովորույթ	Խնդիրները լուծելիս մշտապես օգտագործել հետևյալ առա - ջադրանքը. «Բացատրեք, թե օրենքի ո՞ր հոդվածների (ենթա - օրենսդրային ո՞ր ակտի) հիման վրա եք ընդունել այդ որո - շումը»:
	Ձևավորել ունակություն՝ ինք - նուրույն կողմնորոշվելու օ - րենսդրության մեջ և կիրառելու իրավունքի նորմերի իմացու - թյունն առանձին կենսական իրավիճակներում, որոնք ունեն իրավաբանական իմաստ	Սովորել հանդես գալ իրավաբանական թեմաներով գեկույց - ներով ու հաղորդումներով՝ նորմատիվ -իրավական ակտերի և այլ աղբյուրների հիման վրա: Պարբերաբար անցկացնել գործնական պարապմունքներ՝ ուսումնական իրավաբանական խնդիրները լուծելու ուղղությամբ:

- 6. Վերարտադրել միանման օբյեկտների հա - մեմատությունը
- 7. Ընդհանրացնել երևույթների հատկանիշ - ներն ու առանձնահատկությունները
- 8. Մասնատել օբյեկտը ըստ նրա տարրերի՝ նկարագրության հիման վրա
- 9. Վերարտադրել միատիպ կամ տարատիպ երևույթների համակարգումը

- 10. Վերարտադրել ընդհանուրի բացահայ - տումը կոնկրետ երևույթների հիման վրա, կոնկ - րետացնել ընդհանուրը
- 11. Համակարգել ուսուցչի կողմից բերված կամ տեքստի ապացույցները (գծապատկեր 2):
Ընդհանուր ուսումնական ունակություննե - րից գատ յուրաքանչյուր առարկայական ոլոր - տում ավանդաբար առանձնացնում են հատուկ



Գծապատկեր 2

(առարկայական) ունակություններ: Իրավական ուսուցման մեջ որոշակի հնարքների կամ դրանց համակարգի միջոցով ձևավորվում են հետևյալ հատուկ ունակությունները.

- իրավաբանական տերմինների իմաստը բացատրելու, իրավաբանական հասկացությունների կարևորագույն հատկանիշներն անվանելու ունակություն,
- իրավաբանական տերմինների իմաստը բացատրելու, իրավաբանական հասկացությունների կարևորագույն հատկանիշներն անվանելու ունակություն,
- իրավաբանական տեքստերը մեկնաբանելու ունակություն,
- իրավաբանական գիտելիքները կիրառելու ունակություն՝ կոնկրետ կենսական իրավիճակների վերլուծության համար,
- սեփական տեսակետը ձևակերպելու և փաստարկելու ունակություն՝ իրավիճակն իրավունքի դիրքերից վերլուծելու ժամանակ,
- տարբեր ոլորտներում սեփական օրինական իրավունքներն ու ազատությունները գործ-

նականում իրագործելու ունակություն,

- որոշ պաշտոնական թղթեր (դիմումներ, բողոքներ, գրություններ, լիազորագրեր) կազմելու ունակություն,
- օրինաչափ վարքագիծ դրսևորելու ունակություն իրավաբանորեն կարևոր իրավիճակներում, մարդկանց արարքներին, սեփական գործողություններին իրավունքի դիրքերից գնահատական տալու իմացություն: (Այդուսակ 2):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Журнал “Право в школе”, 2004, N1.
2. Методическое пособие по методам преподавания права в школе. М., Изд. дом “Новый учебник”, 2002.
3. **А. Гун.** Приемы педагогической техники. М., Изд. дом “Вита-пресс”, 2001.
4. Организация преподавания права в общеобразовательном учреждении. Выпуск I М., Изд. дом “Новый учебник”, 2002.
5. **Певцова Е. А.,** Теория и методика обучению праву. М., 2003.

AMAIN PRINCIPLES AND METHODS OF LAW TEACHING TO CHILDREN IN MODERN SCHOOL

VACHIK BRUTYAN

Rector of Armenian-Russian International University "Mkhitari Gosh"
Candidate of Pedagogical Sciences, docent

Summary

In the article it is discussed that teaching of legal knowledge in modern school is based on integrity of several principles, such as unity of legal teaching and upbringing, accessibility, connection with life, connection with learners' own experience, provision interdisciplinary connections, and the principle of juridical accuracy of legal sciences and certainty.

The article is referring to above mentioned principles and methods critically.

ԱՆԽԱՏԱՆՔԱՅԻՆ ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՅՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ՊԱՅՄԱՆ*

Գրավիկ ԲԱԲԱՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր



Ժամանակակից դպրոցի հայեցակարգում առանձնահատուկ նշանակություն ունի աշխատանքի նպատակաուղղված դաստիարակության դերի բարձրացումը:

Այսօր միջնակարգ հանրակրթական դպրոցի գլխավոր նպատակն է նպաստել երեխայի մտավոր, բարոյական, զգացմունքային և ֆիզիկական զարգացմանը, բացահայտել նրա ստեղծագործական հնարավորությունները, և հաշվի առնելով տարիքային առանձնահատկությունները, զարգացնել նրա անհատականության մարդասիրական որակները: Ուղղվածությունը դեպի աճող մարդու անձի զարգացումը՝ դպրոցին մղում է դեպի այնպիսի նպատակների իրագործում, որոնցից են՝ երիտասարդ մարդկանց մոտ քաղաքացիական դիրքորոշման մշակումը, աշխատանքային և սոցիալական գործունեության պատրաստականությունը, մասնակցությունը ժողովրդավարական ինքնակառավարմանը, և պատասխանատվությունը երկրի և մարդկային քաղաքակրթության ճակատագրի համար:

Աշխատանքը մարդու նպատակային, գիտակցված ֆիզիկական կամ մտավոր գործունեություն է՝ ուղղված նրա նյութական և հոգևոր պահանջմունքների բավարարմանը: Աշխատանքի դաստիարակչական գործառույթը կայանում է նրանում, որ աշխատանքային գործընթացում սովորողների մոտ զարգանում և ամրապնդվում են անձի հասարակայնորեն արժեքավոր հատկանիշները, կյանքի հանդեպ բարոյագեղագիտական վերաբերմունքը [3, 306, 307]:

Գիտնական մանկավարժներն իրենց գործերում լուրջ ուշադրություն են դարձրել աշխատանքին: Վ. Սուխոմլինսկին նշել է աշխատանքի ազնվացնող ուժը. «Եթե երեխան մարդկանց համար աշխատանքի մեջ դնում է իր հոգու մասնիկը և դրանում գտնում է անձնական երջանկություն, ապա նա երբեք չի կարող դառնալ դաժան, ոչ բարի մարդ» [6, 134]: Ա. Մակարենկոն նույնպես խոսել է ստեղծագործական աշխատանքի կարևորության մասին. «Սովորեցնել ստեղծագործաբար վերաբերվել աշխատանքին՝ դաստիարակի հատուկ խնդիրն է: Ստեղծագործական աշխատանքը հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ մարդն իր աշխատանքին վերաբերվում է սիրով, երբ նա գիտակցաբար դրանում տեսնում է երջանկություն, հասկանում է աշխատանքի օգուտը և այն անհրաժեշտությունը, երբ աշխատանքը դառնում է իր համար անհատի և տաղանդի բացահայտման հիմնական միջոց» [4, 228]: Իսկ Վ. Ուշինսկու կարծիքով՝ «Դաստիարակությունը պետք է անընդհատ հոգ տանի, որ, մի կողմից, աշակերտների մոտ բացահայտի իրենց համար աշխարհում օգտավետ աշխատանքը, մյուս կողմից՝ ներշնչի նրանց աշխատանքի անխոնջ ծարավ» [7]:

Աշխատանքային դաստիարակությունը նպաստում է անձի ոչ միայն ֆիզիկական, այլև բարոյական զարգացմանը, ձևավորում է աշխատասիրություն, հարգանք դեպի աշխատանքի արդյունքները, համեստություն, համբերություն, նպատակասլացություն, դրական վերաբերմունք աշխատանքի հանդեպ: Ճաշակելով աշխատանքի բերկրանքը՝ աշակերտները կարող են զգալ դրա հասարակական կարևորությունը: Հենց այդ պատճառով էլ համրորեն օգտակար աշխատանքը կարևոր տեղ է զբաղեցնում դպրոցական դաստիարակության համակարգում: Այն ներառում է գործունեության այնպիսի ձևեր, ինչ-

* Ներկայացվել է 14.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

պիսիք են՝ օգնություն պատերազմի վետերաններին, հաշմանդամներին, հիվանդներին և այլն: Հասարակայնորեն օգտավետ աշխատանք է համարվում նաև շրջակա միջավայրի պահպանումը՝ թափոնների հավաքում, մասնակցություն շաբաթօրյակներին և այլն: Անգամ չնչին օգնությունը դպրոցին (գրադարանում գրքերի նորոգումը, դպրոցի տարածքի մաքրումը) կարող է ունենալ դրական դաստիարակչական արդյունք, եթե երեխան այդ հանձնարարությունները կատարում է ոչ թե վարձատրության համար, այլ ելնելով բարոյական պարտքի զգացումից: Նման աշխատանքը շատ օգտակար է երեխայի համար և կարող է պատճառել մեծ գոհունակություն [3, 313]:

Հարկ է նշել նաև աշխատանքային դաստիարակության կարևորությունը որպես սոցիալականացման տարրի: Ա. Մակարենկոյն, անդրադառնալով աշխատանքի սոցիալական կարևորությանը, նշել է. «Միայն համատեղ աշխատանքային ջանքերը, աշխատանքը կուլեկտիվում, մարդկանց աշխատանքային աջակցումը և իրենց մշտական փոխկապակցվածությունը կարող են ստեղծել ճիշտ հարաբերություններ մարդկանց միջև» [4, 228]: Աշխատանքային դաստիարակության միջոցով կարելի է ձևավորել սերտ կապեր կուլեկտիվում, որի շնորհիվ զարգացնում է երեխաների ինքնուրույնությունը, անհատական և խմբային պատասխանատվությունը, անձնական նախաձեռնողականությունը: Ժամանակակից հասարակությունն անհնար է առանց ստեղծագործ անհատների, որոնք կարող են աշխատել կուլեկտիվում:

Աշխատանքային դաստիարակության հիմնախնդիրներն արդիական են նաև ինտեգրված ուսուցման ժամանակակից փուլում: Աշխատանքային դաստիարակությունը շտկողական-մանկավարժական աշխատանքում հաշվի է առնում երեխայի հոգեկան առանձնահատկությունները, նրա շեղվածության աստիճանը և մանկավարժական բարձրորդությունը: Շեղումներով կամ թույլ զարգացած երեխաների համար աշխատանքային գործունեությունն ավելի մատչելի է, քան ուսումնականը, ինչը կախված է նրանց հոգեկան և մտավոր առանձնահատկություններից: Հաճախ նրանք ձգտում են հենց այդ միջոցով զգալ իրենց պիտանիությունը և օգտակարությունը: Ուստի շտկողական գործունեության ժամանակ աշխատանքը կարող է լինել ոչ միայն շեղում ունեցող երեխաների ֆիզիկական և հոգեբանական զարգացման, այլ նաև սոցիալակա-

նացման գլխավոր միջոցներից մեկը:

Եվ վերջապես, երեխաների ստեղծագործական ունակությունների զարգացումը նույնպես հնարավոր է աշխատանքային դաստիարակության շնորհիվ, քանի որ ազատություններն աշխատանքային հանձնարարությունների կատարման ժամանակ նպաստում են նրա ստեղծագործական զարգացմանը [1, 26]:

Մեր ժամանակներում դպրոցների ուղղվածությունը սովորողների մշտական կատարելագործման նկատմամբ տարբեր միջոցների ազդեցության շնորհիվ, պայմանավորված է նրանով, որ գիտության և տեխնիկայի առաջընթացը, նորամուծական տեխնոլոգիաների լայն կիրառումը պահանջում են հետ չմնալ և անհրաժեշտության դեպքում տեղյակ լինել այդ իրավիճակների մասին: Այս ձևերի բազմազանությունն ունի ընդհանուր ուղղվածություն, որը որոշում է դաստիարակության հիմնախնդիրների լուծման ընդհանուր մոտեցումը: Այս մոտեցման նպատակն է՝ երեխաներին նախապատրաստել կյանքին: Աշակերտներին կյանքին նախապատրաստման առավել արդյունավետ նպաստում է «Տեխնոլոգիա» առարկան, որը չի սահմանափակվում միայն տեխնիկական ուղղությունների ուսումնասիրությամբ:

«Տեխնոլոգիա» առարկայի ծրագիրն ընդգրկում է դպրոցում ուսումնասիրվող գրեթե բոլոր այլ առարկաները և ոլորտները: Այսպիսով, բազմաթիվ առարկաների ինտեգրումը և առարկայի սեփական տեխնոլոգիական հարցերը տրամադրում են աշակերտներին տեղեկատվության ամբողջական, անհրաժեշտ և հավաստի ցանկը, որը թույլ է տալիս նրանց ավելացնել իրենց գիտելիքների և հմտությունների «պաշարը» և ձևավորել սեփական ունակությունները և հմտությունները:

Աշխատանքը կարող է մեծ դեր խաղալ մարդու կյանքում: Զարգացնելով մարդուն ֆիզիկապես՝ աշխատանքը բարձրացնում է նրան նաև բարոյապես: Մասնակցությունը աշխատանքում մարդուն տալիս է վստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ, բավարարվածության և անձնական երջանկության զգացում:

«Տարբեր մարդկանց մոտ աշխատանքային վարքագծի դրոպապատճառները տարբեր են, սակայն անկասկած յուրաքանչյուր մարդ ունի իր անհատական պահանջմունքների, արժեքների համակարգը, որոնց բավարարումը իրականացվում է կամ պետք է իրականացվի աշխատանքի մեջ» [2, 12-13]: Մարդու բնավորություն-

նը, նրա վերաբերմունքը մարդկանց և սեփական պարտավորությունների հանդեպ դաստիարակվում է առաջին հերթին ամենօրյա աշխատանքով, որի սկիզբը պետք է դրվի ընտանիքում և որքան հնարավոր է՝ շուտ: Սակայն, նախապատրաստելով երեխաներին հասուն կյանքի համար՝ մեծահասակները նրանց հեռու են պահում գործնական աշխատանքներից՝ ձևավորելով նրանցից դիտորդներ և նյութական բարիք սպառողներ: Ընդ որում, ծնողները իրենք էլ չեն գիտակցում երեխաների աշխատանքի կազմակերպման կարևորությունը, տարբերությունը մշտական և առանձին հանձնարարության միջև: Կատարելով ամբողջ աշխատանքը ինքնուրույն ծնողները դա համարում են խնդիրների լուծման ձև, քանի որ իրենք այդ աշխատանքը կարող են ավելի արագ կատարել: Բայց չէ՞ որ երեխայի աշխատանքային գործունեությունը նրա մոտ ձևավորում է ապագա զարգացման բոլոր անհրաժեշտ հատկանիշները:

Չետևաբար, արդի ժամանակաշրջանում դպրոցների առաջ պետք է դրված լինի կարևոր խնդիր՝ աշակերտների դաստիարակության ձևերի և միջոցների հետագա կատարելագործում, որի հիմքում պետք է ընկած լինեն մարդկային անհատի ձևավորման օբյեկտիվ օրենքները:

Դպրոցում աշխատանքային դաստիարակության օգտակարությունը և արդյունավետությունը զգալիորեն կախված է մանկավարժից, նրա կազմակերպչական ընդունակություններից և անհատական հատկանիշներից: Նրա առջև դրված է բարդ խնդիր՝ մանկավարժորեն նպատակահարմար ձևով համատեղել ղեկավարման և կազմակերպման սեփական դերն աշակերտների ինքնուրույնության, ինքնակառավարման ու-

նակությունների հետ: Ոչ միայն աշխատանքի ուսուցիչը, այլ նաև դասղեկները, ովքեր ուղղորդում են աշակերտներին բավականին երկար ժամանակահատվածում, կարող են նպաստել երեխաների աշխատանքային հմտությունների զարգացմանը, այդպիսով ոչ միայն նախապատրաստել նրանց հասուն կյանքի համար, այլ նաև նրանց մոտ զարգացնել բարոյական հատկանիշներ և ստեղծարարություն:

Ինչպես տեսնում ենք, աշխատանքային դաստիարակությունը դաստիարակության համակարգի կարևոր մասն է և չի կորցրել իր արդիականությունը մանկավարժության ամբողջ պատմության ընթացքում: Աշխատանքային դաստիարակության ուղղորդում հայրենական մանկավարժների փորձը արդիական է և մեր օրերում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Буре Р. С. Година Г. Н.**, Учите детей трудиться. М., "Просвещение", 1983, 144 с.
2. **Гоннев А. Д.**, Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие. М., "Академия", 2010, 272 с.
3. **Лихачев Б. Т.**, Педагогика. урс лекций: учеб. пособие. М., "Орайт", 1999, 523 с.
4. **Макаренко А. С.**, Воспитание гражданина. / Сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. М., "Просвещение", 1988, 304 с.
5. Содержание трудового воспитания школьников / Под. ред. А. Я. Журкиной, А. А. Зарецкой. М., "Педагогика", 1989, 144 с.
6. **Сухомлинский В. А.**, О воспитании. / Сост. С. Соловеевич. М., Изд-во политической литературы, 1988, 269 с.
7. **Ушинский К. Д.**, Труд в его психическом и воспитательном значении Собрание сочинений. М., 1974 (Электронный ресурс).

LABOR UPBRINGING AS AN IMPORTANT CONDITION OF SOCIALIZATION

GRAVIK BABAYAN

Candidate of Pedagogical Sciences, professor

Summary

In the article it is discussed that labor upbringing is an important part of upbringing system and has not lost its actuality in the history of pedagogy. In the sphere of labor upbringing the skill of native pedagogues is actual even in our days.

ԿՐԹԱԿԱՆ ՏԱՐԱԾՔԸ ՈՐՊԵՏ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒ*

Մինաս ՍԱՅԱԴՅԱՆ

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
ՀՀ Լոռու մարզպետարանի աշխատակազմի կրթության, մշակույթի, սպորտի և երիտասարդության
հարցերով վարչության պետ*



Սոցիոլոգների, սոցիալական հոգեբանների և սոցիալական մանկավարժների աշխատություններում «սոցիալական ցանցի գործոն» եզրույթը մշակվում է կարևորագույն պայմաններ, որոնցում իրակա-

նացվում է անձի սոցիալական զարգացումը: Դրանք պայմանավորված են քաղաքացուն են՝

- մեզագործոններ (տիեզերք, մոլորակ, համաշխարհային հանրություն)
- մակրոգործոններ (թնոս, երկիր, պետություն)
- մեզագործոններ (ժողովրդագրական պայմաններ, սոցիալական խմբին, դասին, ենթամշակութային պատկանելություն)
- միկրոգործոններ (ընտանիք, դպրոց, հասակակիցների խմբեր)

Սոցիալականացման մանկավարժական կողմը դրսևորվում է նախ և առաջ միկրոգործոնների մակարդակում: Պետք է ելնել այն բանից, որ երեխայի սոցիալականացման գործընթացում անխուսափելիորեն առաջանում են երևույթներ, որոնք պահանջում են սոցիալական ազդեցության և ռեալ մանկավարժական ներգործության որոշակի համաձայնություն, կոնկրետ մանկավարժական գործիքավորում:

Երբ խոսքը կրթության մասին է, բավական չէ նրա էությունը պայմանավորել միայն ուսուցիչաշակերտ, դաստիարակ-սան փոխգործակցության համակարգով: Հայրենական մանկավարժության դասականների և ժամանակակից տե-

սաբանների կողմից կրթության բովանդակության բնութագրումը երբեմն ի հայտ է բերում ոչ բնորոշ հասկացություններ՝ «դպրոցի ոգի», «բարոյական մթնոլորտ», «ուսումնական հաստատության աշխարհակարգ», «կրթական միջավայր»: Դրանք բոլորն այս կամ այն չափով բնութագրում են թաքնված կրթական ազդեցությունը, որն ընդունակ է հաճախ լրջորեն հակազդել պաշտոնական միջոցներին: Ականավոր մանկավարժները միշտ գիտակցել են կրթության այդ «դաշտի» կարևորությունը և անընդհատ ընդգծել են նրա բնույթի անհատական բաղադրիչը: Կ. Դ. Ուշինսկին գրել է. «Շատ բան է, իհարկե, մշակում և հաստատության ոգին, բայց այդ ոգին ապրում է ոչ թե պատերի մեջ, ոչ թե թղթի վրա, այլ դաստիարակների մեծ մասի բնավորության մեջ և այդտեղից արդեն փոխանցվում է սաների բնավորությանը»:

Մանկավարժական գիտության մեջ այդպիսի անկողմնային կատեգորիայի գոյությունը մատնացույց է անում, որ մանկավարժությունն արդեն բավականին վաղուց փորձել է հասկանալ մանկավարժական այն պայմանների սոցիալականացման բնույթը, որոնք ստեղծում են դաստիարակներն ու ուսուցիչները: Ժամանակակից գիտական գրականության մեջ նկատվում է «կրթական տարածք» հասկացության մշակման մի քանի մակարդակ՝

- որպես «մեծահասակների աշխարհի տարածք» (Ի. Ս. Կոն, Մ. Վ. Օսորինա),
- որպես մշակույթի արժեքների լայն դրսևորում մանկական գործունեության տարատեսակ ձևերում՝ «խաղային տարածք», «ճանաչողական տարածք», «զեղարվեստական տարածք», «մանկության տարածք» (Օ. Ս. Գազման, Ի. Դ. Դեմակովա, Ի. Պ. Իվանով),

* Ներկայացվել է 17.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

• որպես կրթության պետական համակարգի ռազմավարական հիմք, որպես պետական կրթական չափորոշիչների գործառնության բնագավառ (Ն. Դ. Նիկանդրով, Վ. Մ. Պոլոնսկի, Վ. Վ. Սերիկով),

• որպես դպրոցի կենսագործունեության, նրա կրթական համակարգի կենսաձև (Վ. Ս. Կարակոլովսկի, Լ. Ի. Նովիկովա, Ա. Ն. Տուբելսկի, Ն. Ե. Շչուրկովա),

• որպես հաղորդակցում՝ անհատապես կողմնորոշված կրթության պայմաններում (Ե. Վ. Բոնդարևսկայա, Ս. Վ. Կոլլնիչ):

Որպեսզի պատասխանենք այն հարցին, թե ինչպես է «կրթական տարածք» հասկացությունը բնութագրում երեխայի սոցիալականացման գործընթացը, հարկավոր է ցույց տալ, որ սոցիալական միջավայրը իր բնույթով քառս է, կենդանի իրականություն՝ իրեն հատուկ ողջ անկանխատեսելիությամբ և կեցության անկատարությամբ: Ընդ որում՝ կրթական տարածքը մշակական է կարգավորված, նույնիսկ ներդաշնակված միջավայր, որը ենթարկվում է անձի զարգացման, սոցիալականացման և դաստիարակության խնդիրներին: Ելնելով մանկավարժական այդ երևույթի ընդհանուր փիլիսոփայական բնույթից՝ կրթական միջավայրը հարկավոր է համարել սոցիալականացվող անձի կեցության մանկավարժորեն կազմակերպված ձև:

Կրթական տարածքը բարդ և տարաբնույթ փոխգործակցությունների մեջ ներառում է բավականին որոշակի բնորոշիչներ՝

• նյութական-իրեղեն միջավայր (տարածքներ և բնական օբյեկտներ, տարաբնույթ գործունեության շենքեր, սարքավորումներ, իրեր, այդ թվում՝ գրքեր, տեխնիկական և հաղորդակցական միջոցներ),

• կրթական հաստատություններ՝ միկրոսոցիումի մակարդակով (մախադարոցական կրթական հաստատություններ, դպրոցներ, մշակույթի մանկական և պատանեկան հաստատություններ և լրացուցիչ կրթության հաստատություններ, հասարակական կազմակերպություններ, մարզական, ժամանցային հաստատություններ),

• զանգվածային հաղորդակցման միջոցներ (հեռուստա և ռադիոձրագրեր, մանկական և երիտասարդական հրատարակություններ, ինքնաստեղծ ամսագրեր և պատի թերթեր),

• կրթական տարածքի բովանդակությամբ կողմ-

վորված ուսուցումներ՝ խաղերի, գեղարվեստական գործունեության, սպորտի, մանկական և երիտասարդական ենթամշակույթում,

• կրթական տարածքի կազմակերպում (ռեժիմ, ժամանակի կազմակերպում և կրթական տարածքի մասնակիցների կյանքի կանոնակարգում, կրթական տարածքի և ինքնակառավարման ձևերի մասնակիցների համակազմակերպման ձևեր, նորմեր, պատվիրաններ, իշխանության և կառավարման ձևավորված համակարգ, կարգուկանոնի ձևավորված միջոցներ):

Կրթական տարածքի այդպիսի տարաբնույթ բնորոշիչները միավորվում են ընդհանուր մշակութային հիմքով: Կրթական մշակույթը միշտ իր մեջ կրում է մշակույթի մարդու կերպարը, բայց այն ներկայացնում է ոչ իմպերատիվ կերպով, այլ մեծահասակների և երեխաների իրական փոխգործակցության մեջ: Այդ պատճառով չի կարելի մանկավարժական տարածքը հասկանալ որպես հատուկ կազմակերպված մանկավարժական միջավայրի միակողմանի ազդեցություն:

Կրթական տարածքի գործառնական բնույթը պայմանավորվում է մանկավարժական փոխգործակցությամբ: Սոցիալականացվող անհատը ոչ միայն կրում է կրթական տարածքի օբյեկտների ներգործությունը, այլ նաև ինքն է ազդում նրանց վրա՝ պայմանավորելով կրթական տարածքի վիճակը: Օրինակ՝ բազմաթիվ սոցիոլոգիական հետազոտությունների տվյալներով (մասնավորապես Ռուսաստանում անցկացված՝ ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի՝ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի կողմից) հայտնի է, որ ժամանակակից դպրոցականների սիրած զբաղմունքների թվում առաջնային տեղ են զբաղեցնում հեռուստահաղորդումների և տեսաֆիլմերի դիտումը, ընկերների հետ շփումը, համակարգչային խաղերը, իսկ ժամանցային գործունեության մանկավարժորեն կազմակերպված ձևերը (խմբակներ, էքսկուրսիաներ, հանձնարարված գրքերի ընթերցանություն) զգալիորեն զիջում են դրանց: Ստացվում է, որ կրթական տարածքի այդ բնորոշիչները, որոնք ավանդաբար կազմակերպվում են դպրոցի կողմից, որպեսզի զբաղեցնեն երեխաներին, հեռու պահեն աննպատակ ժամանակ անցկացնելուց, լրացուցիչ գիտելիքներ տան, ժամանակակից երեխաները վերագնահատում են սեփական սոցիալական փորձի համար կարևորության դիրքից՝ դրանով իսկ վերակազմավորելով կրթական տարածքը:

Երեխայի սոցիալականացվող անձի ընկալման մեջ կրթական տարածքը կենտրոնացվում է կոնկրետ կրթական իրավիճակի մակարդակի վրա: Դիտելով, ընկալելով, վերապրելով, գնահատելով այն, ինչ ասում և անում են իրավիճակի այլ մասնակիցները, երեխան, հենվելով իր սոցիալական փորձի վրա, տեղի ունեցողը մեկնաբանում է և համապատասխանաբար արձագանքում դրան:

Իրադարձությունները, որ երեխան ընդունում է իրավիճակի մակարդակով, հաճախ գործում են որպես «իրավիճակային խթաններ» (Ա. Բանդուրա, Բ. Ֆ. Սքիններ) և ուղղակի ազդեցություն են գործում նրա վարքագծի վրա: Սոցիալական հոգեբանության մեջ հայտնի է Ու. Թոմասի թեորեմն այն մասին, որ եթե մարդն իրավիճակն իր համար բնորոշում է որպես իրական, ապա այն իրական է դառնում իր հետևանքներով՝ անկախ նրանից, թե որքանով է այն գործնականում իրական եղել: Բայց դա տեղի է ունենում միայն այն ժամանակ, երբ կրթական տարածքի կազմակերպումն իրականացվում է նրբորեն, երբ թաքցված են մանկավարժական գործիքավորման բոլոր «հանգույցները», երբ երեխաներին չեն ներկայացվում արհեստականորեն սարքված և դիդակտիկացված կենսական արժեքներ:

Կրթական իրավիճակը՝ որպես կրթական տարածքի ինքնատիպ, անբաժանելի բնագավառ, պետք է երեխայի կողմից ընդունվի որպես կենսական աշխարհի մաս: Նույնիսկ նպատակաուղղված սոցիալականացնող ազդեցության պահերը երեխայի համար պետք է ակտիվություն արտահայտելու հնարավորություն ընձեռեն, թույլ տան ստեղծագործելու, անհատական հետաքրքրություններն ու սեփական սոցիալական փորձը դրսևորելու: Այլ կերպ ասած՝ ոչ թե աճող-զարգացող սուբյեկտը պետք է ընկալվի կրթական տարածքի միջոցով, այլ կրթական տարածքը՝ սոցիալականացվող անձի միջոցով: Գործունեությունը, ակտիվությունը, ընտրողականությունը բնութագրում են երեխայի սոցիալականացվող անձի փոխգործակցությունը կրթական տարածքի հետ:

Կրթական տարածքի մեծահասակ կազմակերպիչները հաճախ անհարկի չափազանցում են ուղղակի սոցիալականացնող ներգործությունների դերը, երեխաներին ներկայացվող ընտրող «մաքուր գիտելիքները» և «ճիշտ կյանքի» օրինակները: Իսկ իրական պրակտի-

կայում որոշիչ դեր ունեն կեցության հենց այն ձևերը, որոնք բանականորեն միջնորդավորված չեն՝ ավանդադրույթներ, ազգություն կամ կոնկրետ ընտանիքի կենսաառձի գծեր, ասեկոսներ, մեղիա-խորհրդանիշներ, մանկական ենթամշակույթի օրինակներ: Դրանք ընդունվում են երեխաների կողմից ոչ թե որպես ճանաչողական տեղեկություն, յուրացվում են ոչ թե որպես սոցիալական դրժմաներ, այլ վերապրվում են, ընդունվում ու արմատավորվում ռեֆլեքսիվ մակարդակով:

Բավական է անցկացնել ոչ բարդ դիտարկումներ և հարցումներ մանկական միջավայրում, որպեսզի առանց դժվարության հայտնաբերենք մանկական սոցիալականացման բնույթի ռեֆլեքսիայի առավելությունը կյանքի իրավիճակի բանական իմաստավորման հանդեպ: Ճշմարիտ էր անշուշտ Վ. Ա. Սուխոմլինսկին, որ մանկավարժներին համոզում էր անհրաժեշտության դեպքում երեխաներին փոխանցել կենսական տարբեր հարաբերությունների ապրման փորձը՝ բարոյական, ճանաչողական, գեղագիտական, ուրախությանն ու տխրությանը, բարուն ու չարին, հիվանդություններին ու ծերությանը, նույնիսկ մահին հարաբերվելու փորձը: Նա գրում էր. «Սորը և հորը, մանկավարժին և գրողին՝ բոլոր նրանց, ովքեր առնչվում են դաստիարակությանը, անհրաժեշտ է երեխայի ձեռքից բռնած իմաստուն կերպով մտցնել մարդկանց աշխարհ՝ չփակելով նրա աչքերը ուրախության և տառապանքի առջև: Ճշմարտության գիտակցումը, այն ճշմարտության, որ մենք գալիս ենք աշխարհի և հեռանում նրանից, որպեսզի այլևս երբեք չվերադառնանք այդ աշխարհի, որ աշխարհում կա մեծագույն ուրախություն՝ ծնունդը և մեծագույն վիշտ՝ մահը,- այդ ճշմարտության իրական գիտակցումը դարձնում է մարդուն իմաստուն, ձևավորում է ինտելեկտի, հոգու, սրտի, կամքի նուրբ դաստիարակություն»:

Իրավաչափ չէ կրթական տարածքը դիտարկել միայն դպրոցական կենսաձևի խմբերում: Պետության կողմից կազմակերպված կրթության համակազմը, նրա շրջանակներում գործող բովանդակությունն ու կրթական տեխնոլոգիաները, մանկավարժորեն կանոնակարգված ռեժիմը, կրթական հաստատությունների կենսագործունեության ձևավորված պրակտիկան միշտ միաժամանակ «լեցուն են» կրթական տարածքի բոլոր մասնակիցների սոցիալական փորձով:

Մանկավարժության պաշտոնական գործիչները տեսաբանները և մեթոդիստները, դպրոցների ղեկավարները, ուսուցիչներն ու ծնողները, կրթական տարածքի իրական «շինարարներ» են: Նրանց մանկավարժական փիլիսոփայությունը, երեխաների կյանքում կրթության նպատակների և առաջնայնությունների մասին պատկերացումը մարմնավորում են կրթական համակարգի մոդելներում և բարեփոխումներում՝ ուսումնական ծրագրերում ու նախագծերում զարգացնող խմբերի ու ստուդիաների ստեղծման մեջ կամ, ընդհակառակը, տնային դաստիարակների և կրկնուսույցների որոնման մեջ (որպես կրթական տարածքի ընդլայնում կոնկրետ ընտանիքի ուժերով): Բայց կրթական տարածքը ոչ թե ուղղակի կառուցում է երեխայի անձի սոցիալականացման տվյալ պարամետրերը, այլ կազմակերպում է մեծահասակների և երեխաների՝ մանկավարժորեն հարստացած կենսակերպը: Դաստիարակության արվեստն էլ հենց այն է, որ երեխաներին ներկայացվի բարդ, ոչ անվտանգ իրական աշխարհը և նրանց օգնություն ցուցաբերվի՝ ընտրել և յուրացնել սոցիալականացման այն ձևը, որը կհամապատասխանի նրանց անհատական պահանջմունքներին և, միաժամանակ, հանրության պահանջներին համապատասխան կլինի:

րին և, միաժամանակ, հանրության պահանջներին համապատասխան կլինի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Амонашвили Ш. А.**, Педагогическая Симфония. М., 2002.
2. **Божович Л. И.**, Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2001.
3. **Котова И. Б., Шиянов Е. И.**, Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону, 1997.
4. **Матураца У., Варела Ф.**, Древо познания. Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. М., 2001.
5. Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. М., 1995.
6. **Реан А. А., Коломинский Я. Л.**, Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
7. **Темина С. Ю.** Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции. М., 2001.
8. **Фернхем А., Хейвен П.**, Личность и социальное поведение / Пер. с нем. СПб., 2001
9. **Эльконин Д. Б.**, Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2001.
10. **Ясвин В. А.**, Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

TERRITORY OF EDUCATION AS A SOCIALIZING FACTOR OF SCHOOLCHILD

MINAS SAYADYAN

Candidate of Pedagogical Sciences, docent

Head of Department of Administration, Education, Culture, Sports and Youth Affairs of Lori Regional Administration, RA

Summary

In the article it is discussed that the educational situation, as an inseparable sphere of unique educational territory, should be accepted by a child as a vital part of world. Yet the impact moments of targeted socialization should give the child opportunity of activeness, enable them to create, and to demonstrate personal interests and own social experience. Such kinds of questions are being discussed in the article.

Սիմաս ՍԱՅԱԴՅԱՆ

Մամկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

ՀՀ Լոռու մարզպետարանի աշխատակազմի կրթության, մշակույթի, սպորտի և երիտասարդության հարցերով վարչության պետ

Չնայած նրան, որ այսօր ավելի ու ավելի հաճախ է խոսվում համաշխարհային կրթական տարածքի մասին, որը միավորում է տարբեր տիպի ու մակարդակի ազգային կրթական համակարգեր, այնուամենայնիվ հասկանում ենք, որ տվյալ միտումը դեռևս միայն ձևավորվում է: Սենք ոչ մի կերպ չենք կարող սահմանազատվել գլոբալիզացիայի ներգործությունից կյանքի բոլոր ոլորտներում, սակայն չենք էլ ուզում կորցնել կյանքի ինքնատիպ աշխարհը: Որոշ հեղինակներ ընդհանրապես ժխտում են համաշխարհային կրթական տարածքի առաջացումը [1]:

Այսպիսի արդյունավետ հակասություն կայացողի և եղածի միջև խզումը բացահայտում է կրթական տարածքի համարժեք ժամանակի ձևավորման հիմնախնդրի լուծման անհրաժեշտությունը: Բայց հատկապես ինչպիսի՞ տարածքի: Որտե՞ղ, ե՞րբ և ինչպե՞ս: Մեր կարծիքով՝ այս հարցում առաջնային կարևորություն պետք է տալ հենց «տարածք» հասկացության ըմբռնմանը:

Բոլորի կողմից ընդունված է, որ տվյալ հասկացությունը դասվում է փիլիսոփայական և ընդհանուր գիտական հիմնական հասկացությունների շարքում, որն արտացոլում է կեցության առավել ընդհանուր վիճակը: Բայց տարածքի մասին մեր պատկերացումներն այնքան են տարբերվում մեկը մյուսից, որքան հնարավոր է այդ մասին դատել: Ֆ. Բեկոնի դրույթի հետ համաձայնելուց, թե՛ տարածքը մշտապես լցված է մատերիայով [2], թե՛ գոյություն ունեցող օբյեկտների, մատերիայի համագործակցության ձև է [3], մինչ այն տեսակները, թե՛ այն սոցիալապես կազմակերպված մատերիայի (հասարակության) գոյության և զարգացման որոշիչ ձև է [4, էջ 423]:

Այս առումով տեղին է հիշել Ա. Ֆ. Լոսկին. «Տարածության մեջ առանձին մասերը բացար-

ձակապես իրարից դուրս են և միաժամանակ ինչ-որ ձևով միասնական: Նույնն է նաև՝ տարածականորեն ըմբռնվող ժամանակի մեջ» [5]:

Մարդու կողմից իմաստավորվող տարածքի հիմնախնդիրների ամբողջության ընդհանուր պաթոսը մենք տեսնում ենք Վ. Վ. Նալիմովի մոտ. «Երևակայության միջոցով մարդուն հասու դարձավ էականը, հիմնականը՝ տարածքը տեսնելը, թիվը հասկանալը, տրամաբանությանն ու լեզվին տիրապետելը: Հիմնականի բացահայտման գործընթացն ինչ-որ չափով, թվում է, շարունակվում է նաև մեր օրերում: Գրեթե մեր աչքերի առջև մարդն այնուամենայնիվ ինչ-որ բան հասկացավ պատահականի բնույթի մասին, և հասկացավ ինչ-որ դժվարըմբռնելի բան տարածությանն ու ժամանակի մասին: Այժմ մենք, ըստ երևույթին, պատրաստվում ենք այն բանին, որ հասկանանք ինքնաբերականության բնույթը» [6, էջ 211]:

Տարածքի իր ըմբռնումը Վ. Վ. Նալիմովը համենատուն է բանասեր Վ. Ն. Տոպորովի տարածական-իմաստային հայեցակարգի հետ. «Տարածքը նախապատրաստված է իրերն ընդունելու, այն ընկալունակ է և իրեն հանձնում է նրանց՝ իրերին գիջելով ձևը և փոխարենը նրանց առաջարկելով իր կարգուկանոնը՝ տարածքի մեջ իրերի տարածման իր կանոնները: Տարածքի բացարձակ աննշմարելիությունն իր բովանդակությունը բացում-ծավալում է իրերի միջոցով: Դրա շնորհիվ իրականացվում է մասնատման՝ տարածքի յուրահատկությունը, այն ստանում է «ծայն» և «տեսք», դառնում է լսելի և տեսանելի, այսինքն՝ իմաստավորվող («աստվածաբանական նախահիմքերի» պրոկլետյան գաղափարների ոգով): Այդ մակարդակում տարածքը որոշակի մի նշան, ազդանշան է: Ավելին, իրերը տարածքի մեջ ուրվագծում են իրենց իսկ՝ իրերի կողմից ներկայացվող պարադիգման և

* Ներկայացվել է 17.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

իրենց սեփական կարգուկանոնը՝ սինտագման, այսինքն՝ որոշակի տեքստ: «Տարածքի այդ տեքստը» իմաստ է կրում, որը կարող է ընկալվել ինչպես վերևից (Պրոկլետի ուսմունքում՝ միասնական տիպի ինչ-որ բանի կողմից, որի համար ոչինչ չնչին չէ), այնպես էլ ներքևից՝ միջանկյալ էմանացիաների՝ ճառագայթումների հաջորդական շարքի միջոցով, երբ հայտնվում է «տարածքի այդ տեքստի իմաստավորման սուբյեկտը, տարիքային տարբեր կոհորտաների ու սերունդների ներկայացուցիչների ընդհանրության ձևը, նույնպես կազմավորում է իրական-իրական մշակույթի տարածք, տվյալ դեպքում՝ կազմավորվող տարածք» [10, էջ 234]:

Դ. Ի. Ֆելդշտեյնը նախազգուշացնում է. «...Միջավայրի» (լայն իմաստով) հիմնախնդիրը, մշակութային-պատմական իրավիճակի բնութագիրը՝ որպես ակտիվ գործող գործոններ, նոր հնչեղություն են ձեռք բերում մարդու գործունեության և զարգացման առավել բարդ և բազմաևկողմանի վերակազմավորված ընդհանուր սոցիոմշակութային տարածքի մեջ: Սակայն հոգեբանամանկավարժական գիտության մեջ, կրթության ընդհանուր ռազմավարություն մշակելիս, մարդու զարգացման և նրա օբյեկտիվ սոցիալականացման վրա ներգործման ոլորտների փոփոխությունը, բարդացումը և ընդլայնումը չափազանց թույլ կերպով է հաշվի առնվում» [11]:

Սոցիոլոգիայում շատ սահմանումներ են ընդունված, որոնք այս կամ այն կերպ կապված են մաս մարդու կրթական ոլորտի հետ՝ հասարակական տարածք, հասարակության տարածք, մարդու կյանքի տարածք (կենսական տարածք, կենսատարածք), հասարակության տարածական գործոն, սոցիալական երևույթների տարածական կողմ [4, էջ 423-424]: Կա «կրթական տարածք» հասկացության տարածքային մեկնաբանում, որպես սովորեցնողների և սովորողների համակեցության որակական ինքնատիպություն՝ պայմանավորված նրանց սուբյեկտիվ ակտիվությամբ, որոշարկված տարածքային սոցիոմշակութային առանձնահատկություններով [10]: Գոյություն ունի կրթական տարածքի բնույթի համապատասխան սահմանում, տարածքի, որտեղ տեղի են ունենում ուսուցչի և աշակերտի համատեղ գործողությունները, նրանց երկխոսությունը [12]:

Հասարակության համար միանգամայն հետաքրքիր և բնորոշիչ է երևում քաղաքական-մշակութային կրթական տարածքի հայեցակար-

գը (Վ. Պ. Բորիսենկով, Օ. Վ. Գուկալենկո, Ա. Յա. Դանիլյուկ), որ ենթադրում է ապրող մարդու, ուսուցչի և աշակերտի՝ որպես մշակույթի ֆենոմենի կրթության եզակիությունը՝ օբյեկտիվ իրականության ֆիզիկական և հոգևոր չափումների հատումներում [13]: Տվյալ հայեցակարգը ելնում է այն բանից, որ այդպիսի կրթական տարածքի մեջ յուրաքանչյուր սովորող ընդունակ է իր օրինակներից մեջ ինտեգրել մշակութային տարբեր ոլորտներ, ինչը նրան թույլ է տալիս ընդլայնել սեփական կայացման տարածքը: Բայց նշված հայեցակարգի հեղինակների կարծիքով՝ դա հնարավոր է, երբ մարդը մշտապես գտնվում է մշակույթների սահմանագլխին, կարողանում է խոսել տարբեր «մշակութային» լեզուներով, իր գիտակցության մեջ ապրել կյանքի տարբեր մշակութային մոդելներ: Այդպիսով, տվյալ հայեցակարգն ըստ էության հանդիսանում է մարդկինալ:

Բազմաթիվ հրապարակումներում շարունակվում է բանավեճը «կրթական տարածք» և «կրթական միջավայր» հասկացությունների շուրջ: Մ. Ն. Ախմետովայի կարծիքով՝ այդ հասկացությունների միջև գոյություն ունի ընդհանուրը, առանձնահատուկը և անհատականը: Այսպես, մարդու սոցիալական տարածական-առարկայական սահմանները թափանցելի են, և միջավայրը ներկայանում է «հավանական» (ըստ Ա. Ս. Լոբկու), «ավելցուկային»: Կրթական միջավայրի այդպիսի առանձնահատկությունը նրան դարձնում է փոխկապակցված կրթական տարածքի հետ, որը ներկայացնում է տարածականություն, որը չի սահմանափակվում տեսանելի սահմաններով (ըստ Ս. Ի. Օժեգովի): Ըստ նրա բնորոշման՝ կրթական տարածքը բառի լայն իմաստով ներկայացնում է սոցիալական փորձի փոխանակում սերնդից սերունդ մի մակարդակով, որը գերազանցում է բնական մակարդակը [14]:

Ի. Վ. Շումակովան տալիս է եղած տեսական մոտեցումների (համակարգային-ամբողջական, մենթալ-հուզական, անձնական-զարգացնող, սոցիալ-աշխարհագրական, դիստանցիոն և լոկալ-պոստերային համակարգումը կրթական տարածքի երևույթի էության՝ որպես ժամանակակից մանկավարժության ինտեգրատիվ հասկացության վերաբերյալ [8]:

Առաջարկվող բնորոշումների, «կրթական տարածք» հասկացության տարբեր մեկնաբանությունների վերլուծությունը կարելի է շարուն-

նակել, բայց «տարածք» հասկացությունը կմնա հասկացություն նաև կրթության ոլորտում, թեև փոխաբերական իմաստով, իսկ «միջավայր «ամբողջական կրթական տարածք» հասկացությունը կոնկրետացվում և ճշգրտվում է, երբ`

- այդպիսի տարածքի ձևավորման գործընթացները դիտարկվում են համակարգային, սիներգետիկ և սեմիոտիկ մոտեցումների համատեքստում,

- ապահովվում են ընդհանուր և մասնագիտական կրթության տարբեր մակարդակների հաջորդականությունը, մասնագիտական կրթության անընդհատությունը առաջանցիկ ուսուցման ընդգրկման ժամանակ և մասնագիտական կրթության տարբեր ոլորտների ինտեգրացիայի խորացումը,

- բացահայտվում են օրինաչափ կապերը՝ արտաուսումնական գործունեության մոդեռնիզացիան ամբողջական կրթական տարածքի մեջ՝ առաջատար փորձի ինտեգրացիայի հիման վրա, որ ժառանգվել է բուհերից, քոլեջներից և արհեստագործական ուսումնարաններից, ուսանողի մտավոր, հոգևոր-բարոյական, ֆիզիկական զարգացման աճը, որ պայմանավորված է արժեքների, նպատակների, բովանդակության ուսուցման ու դաստիարակության տեխնոլոգիաներով՝ ամբողջական կրթական տարածքի մեջ,

- այդ հասկացությունը բնորոշվում է որպես մանկավարժական պայման, որը պայմանավորում է հաջորդականությունը, փոխլրացումը, մասնագիտական կրթության մակարդակի տարրերի առաջընթացը ժամանակակից տեխնիկական և ինժեներական կադրեր պատրաստելու համար՝ ուսուցման ու դաստիարակության բովանդակային և գործընթացային կողմերի միասնության հիման վրա,

- ենթադրվում է մասնագիտական կրթության տարբեր մակարդակների բովանդակության ինտեգրացիա՝ առանձնացման միջոցով՝ կրթական բլոկների և մոդուլների,

- վերաբերում են «հենակետային բովանդակային միավորներին» և ուսումնական առարկայի գիտելիքի բովանդակային ընդհանրացմանը, երբ ուսումնական նյութի իմաստավորման ամբողջականությունն ուսումնական առարկաների ինտեգրման տվյալ ուղղությամբ ձեռք է բերվում ճանաչողական պրոտոտիպ-սխեմաների (ֆրեյմների) հաշվին,

- վերաբերում են «ունիվերսալ ճանաչողա-

կան գործողություններին» (ընդհանրացված հնարներ, պատրաստի ճանաչողական միջոցներ) որպես ճանաչողական սխեմաներ, որ պիտանի են մի շարք ուսումնական առարկաների համար, հիմնախնդիրների սպեկտրին, որոնց լուծումը պահանջում է տարբեր դիդակտիկ միավորների միասնություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Малькова З. А.**, Разорванное образовательное пространство // Педагогика, 5, 1999, с. 103-110.
2. **Философия: Учебник / Под ред. проф. В. Н. Лавруненко.** 2-е изд., испр. и доп. М., "Юристъ", 2002, 520 с., с. 64.
3. **Спиркин А. Г.**, Философия: Учебник, 2-е изд. М., "Гардарики", 2005, 736 с., с. 253.
4. **Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. академика Р. В. Осипова.** М., Изд-ая группа НОРМА-ИНФРА. М, 1998, 672 с.
5. **Лосев А. Ф.** Самое само. Сочинения. М., "ЭКСМО-Пресс", 1999, 1024 с., с. 672.
6. **Налимов В. В.** Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1989, с. 287.
7. **Грэхэм Л. Р.** Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. М., "Политиздат", 1991, с. 480.
8. **Шумакова К. В.** Образовательное пространство - интегративная категория современной педагогики // Образовательная политика, 6, 2007, с. 22-26.
9. **Леонова О. А.** Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация // Педагогика, 6, 2008, с. 36-41.
10. **Михайлов Ф. Т.** Самоопределение культуры. Философский поиск. М., "Индрик", 2003, с. 272.
11. **Фельдштейн Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М., Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 1999, 672 с., с. 4.
12. **Погосьян Р. А.** Философско-антропометрические аспекты природосообразного образовательного пространства (из опыта работы) // Стандарты и мониторинг в образовании, 2, 2002, с. 30-34.
13. **Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я.**, Поликультурное образовательное пространство России, история, теория, основы проектирования. Ростов-н/Д, 2004, с. 453.
14. **Ахметова М. Н.**, Образовательная среда и образовательное пространство: общее, особенное, индивидуальное//Сибирский педагогический журнал, 5, 2006, с. 30-36.

FRONTIERS OF EDUCATIONAL TERRITORY

MINAS SAYADYAN

Candidate of Pedagogical Sciences, docent
Head of Department of Administration, Education, Culture, Sports and Youth Affairs of
Lori Regional Administration, RA

Summary

In the article it is discussed that there are numerous definitions for such concepts as "territory" and particularly "educational territory", sometimes even contradicting each other, in Pedagogy, Philosophy, Psychology and Sociology. Especially the precise definition of the latter concept has an important role in Modern Pedagogy, which is used not only in demarcated from each other and in incommunicable society, but also in globalizing modern reality, which changes certain emphases when characterizing and defining above mentioned notions.

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԵՐԱՀՍՎՈՂՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ*

Գայանե ԵԳԱՆՅԱՆ (նկարում)

Խ. Արթվյանի անվան ԳՊՄԳ-ի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի դասախոս

Արուսյակ ՅՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Ատենախոսության թեման՝ Դիագնոստիկայի տեսական և մեթոդական վերլուծությունը մանկավարժության մեջ

Գիտական ղեկավար՝ Ա. ՅՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, մանկ. գիտությունների թեկնածու, դոցենտ



Մասնագիտական գրականության մեջ մանկավարժական դիագնոստիկայի վերաբերյալ կան տարբեր մոտեցումներ: Մանկավարժական դիագնոստիկան ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների պլանավորման, ուսումնասիրման, վերլուծության, գնահատման ու վերահսկողության նպատակով իրականացվող գործունեություն է: Ժամանակակից մանկավարժական գրականության մեջ ընդունված է առանձնացնել դպրոցում մանկավարժական վերահսկողության դիագնոստիկ, ուսուցանող, կազմակերպող և դաստիարակող գործառույթները:

Չորվածի շրջանակներում կներկայացնենք նշված գործառույթների էությունը և գործառնությունը ՀՀ հանրակրթության ոլորտում:

Դիագնոստիկ գործառույթը բխում է անմիջապես վերահսկողության էությունից, ուղղված է մանկավարժական խնդրի ուսումնասիրությանը, օրինաչափությունների բացահայտմանը, գնահատմանը և ստացված արդյունքների հիման վրա որոշումների կայացմանը: Դիագնոս-

տիկ գործառույթը անմիջականորեն կապված է սովորողների ուսուցման ու դաստիարակության գործընթացների արդյունավետության գնահատման, նրանց ընդհանուր ֆիզիկական զարգացման, կրթվածության մակարդակի բացահայտմանն ուղղված գործընթացների հետ: Այստեղ որպես ցուցանիշներ կարևորվում են աշակերտների վարքը, բարոյական գիտակցությունը, արժեքային կողմնորոշումները և այլն: Դիագնոստիկ գործառույթը հնարավորություն է տալիս գիտականորեն հիմնավորված տեղեկատվություն ստանալ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի իրական վիճակի և զարգացման հնարավորությունների նախագծման համար: Նշված ցուցանիշների գնահատման համար կիրառվում են դիտման, թեստերի, հարցաթերթերի, զրույցի մեթոդները, իսկ ուսուցման գործընթացի արդյունավետության գնահատման համար բանավոր և գրավոր հարցումները, քննությունները, լաբորատոր և ինքնուրույն աշխատանքները, գիտելիքների գնահատման թեստերը և այլն: Դիագնոստիկ գործառույթի իրականացման նշված մեթոդներն ու միջոցները, ձևերը համապիտանի չեն, և կախված մանկավարժական խնդրի բնույթից, սուբյեկտից և օբյեկտից, պայմաններից՝ փոխվում է նաև նրանց արդյունավետությունը: Օրինակ, բանավոր հարցումները հնարավորություն են տալիս ուսում-

* Ներկայացվել է 30.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

նասիրել գիտելիքները, խոսքի զարգացման մակարդակը: Բանավոր խոսքի միջոցով իրականացվող կրկնությունների արդյունքում սովորողը մտապահում է ուսումնական նյութը, կարողանում է ճիշտ օգտագործել գիտական հասկացությունները, զարգացնել մտածողությունը, խոսքի մշակույթը: Իսկ եթե բանավոր խոսքի կրկնություններ չեն կատարվում, ապա ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը ցածր է լինում, իմացական գործընթացները չեն զարգանում: Գրավոր հարցումների արդյունքները որոշ դեպքերում կարող են չհամապատասխանել բանավոր հարցումների տվյալներին, պահանջում են ժամանակի առումով մեծ ծանրաբեռնվածություն: Քննությունների ընթացքում սովորողները ունենում են նյարդային, հուզական լարվածություն, ինչը ազդում է նրանց քնի, ախորժակի, տրամադրության վրա, առաջանում են նաև որոշակի բացասական հետևանքներ, որոնք անմիջականորեն ներգործում են հոգեկան առողջության վրա:

Դիագնոստիկ գործառույթ իրականացնող ցանկացած մանկավարժ, չնայած գոյություն ունեցող կոնկրետ չափանիշների, գնահատման ժամանակ դրսևորում է սուբյեկտիվություն, անձնային մոտեցում յուրաքանչյուր գնահատվողի նկատմամբ, յուրահատուկ կերպով է ընկալում գնահատման օբյեկտիվության սկզբունքը: Սովորողներն այդ սուբյեկտիվիզմն անմիջապես ընկալում են, իսկ հակազդումները լինում են տարբեր՝ անտարբերությունից մինչև դժգոհություններ, բողոքներ, տագնապայնություն: Այս պարագայում անհրաժեշտություն է դառնում վերահսկողության նոր մեթոդների, գործիքների ստեղծումը և կիրառության մեջ դնելը [7, էջ 19]: Վերջինիս հիմնական պատճառներից են.

1. մանկավարժական դիագնոստիկային, նրա իրականացման մեթոդներին ու գործիքներին վերաբերող գիտական հետազոտություններ հայ իրականության մեջ առկա չեն:

2. Պրակտիկ մանկավարժական աշխատանքում դիագնոստիկային, դիագնոստիկ մեթոդներին մանկավարժները զրեթե չեն անդրադառնում:

Մեր հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ մանկավարժական գործունեության մեջ ընդգրկված ուսուցիչների մեծ մասը չգիտեն նույնիսկ, թե ինչ է մանկավարժական դիագնոստիկան, ինչ մեթոդներով և մեթոդիկաներով են իրականացնում դիագնոստիկ հետազոտություններ:

3. Հաջորդ պատճառը մանկավարժական դիագնոստիկայի վերահսկողության իրականացման համար նյութատեխնիկական բազայի, կարելի է ասել, բացակայությունն է: Նույնիսկ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ապագա մանկավարժները հնարավորություն չունեն ձեռք բերելու տեխնիկական միջոցներով դիագնոստիկ հետազոտություններ կատարելու կարողություններ, հմտություններ: Ուստի հրատապ խնդիր է բուհերը համապատասխան հետազոտական և ուսումնական լաբորատորիաներով, սարքավորումներով զինելը:

Մանկավարժական վերահսկողությունն ունի նաև **ուսուցանող** գործառույթ: Մանկավարժական վերահսկողությունը ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կարևոր բաղադրիչ է, ուսուցիչ-աշակերտ հետադարձ կապի ապահովման միջոց: Ուսուցման գործընթացի տեխնոլոգիզացումը, ալգորիթմիզացումը նպաստում է մանկավարժական վերահսկողության գործառույթների զարգացմանը: Այդ կերպ սկիզբ դրվեց քայլ առ քայլ ուսուցման տեխնոլոգիային, որի նպատակը ուսուցման գործընթացի բաղադրիչների առանձին-առանձին ուսումնասիրումն է: Երբ ուսուցման վերջնարդյունքը չի համապատասխանում նախազգծված նպատակին, անհրաժեշտ է քայլ առ քայլ հետադարձ ուղղությամբ ուսումնասիրել, թե որ քայլում է սխալը, ինչու՞մ է խնդիրը: Ընդ որում՝ յուրաքանչյուր սովորողի նկատմամբ այդ հետադարձ կապի ապահովումը պարտադիր է: Այստեղ պետք է կարևորել յուրաքանչյուր սովորողին իր հնարավորություններին, իր ներուժին համապատասխան հանձնարարություններ տալու, պահանջներ ներկայացնելու սկզբունքը:

«Ուսուցանող գործառույթը ենթադրում է նաև փորձի և սխալի հիման վրա սովորողների մեջ ձևավորել ուսումնառության, գիտելիքի նկատմամբ դրական մոտիվացիա, գնահատելով ուսումնական նյութի յուրացման մակարդակը՝ քայլեր ձեռնարկել այն զարգացնելու համար» [5, էջ 131]: Նշենք, որ ուսուցանող գործառույթի դրսևորում է նաև, որ ընկերոջ սխալը կարող է նաև օրինակ դառնալ մյուս սովորողների համար:

Մանկավարժական վերահսկողությունն իրականացնում է նաև **կազմակերպող** գործառույթ: Մանկավարժական վերահսկողության արդյունքում ձեռք բերված տվյալների հիման վրա կազմակերպվում են լրացուցիչ պարապմունքներ, իրականացվում են մանկավարժական խորհր-

դատվություններ, որոնք ուղղված են թույլ առաջադիմություն ունեցող աշակերտների աջակցությանը, լավ սովորողների խրախուսմանը, մանկավարժների միջև մրցակցության առաջացմանը: Կազմակերպչական գործառույթը ենթադրում է ակտիվացնել սովորողներին ու մանկավարժներին, խթանել սովորողների հետաքրքրությունը, ստեղծագործական ինքնուրույնությունը, գիտելիքներն ինքնուրույն յուրացնելու, գործնականում դրանք կիրառելու կարողությունների ու հմտությունների ձևավորումը: Բնականաբար, նշված խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ է համապատասխան մեթոդների, միջոցների, մեթոդիկաների կիրառում, մանկավարժական վերահսկողության արդեն նշված գործառույթների արդյունավետ իրագործում: Մանկավարժական վերահսկողության իրականացման տարբեր դրսևորումներ եղել են բոլոր ժամանակաշրջաններում: Վերահսկողության ձևերի ու մեթոդների նկատմամբ միշտ եղել է ոչ միանշանակ վերաբերմունք: Դա է պատճառը, որ ժամանակ առ ժամանակ վերահսկողության տարբեր ձևեր, մեթոդներ պարբերաբար փոփոխվում էին, հանվում կիրառությունից: Գիտելիքների ստուգման ընթացքում վերահսկողություն իրականացնող սուբյեկտները որոշակի ներգործություն են ունենում սովորողների վրա, բարձրանում է նյարդայնության, տագնապայնության մակարդակը, հուզականությունը, տեղի է ունենում մտածողության, խոսքի արգելակում հատկապես թույլ պատրաստված սովորողների մոտ:

Նման բարոյական ազդեցություններից խուսափելու համար անհրաժեշտ է դրական հուզական միջավայր ստեղծել քննությունների, գիտելիքների ստուգման ընթացքում, դրական վերաբերմունք սովորողների նկատմամբ՝ պահպանելով գնահատման օբյեկտիվությունը, պահանջկոտությունը: Նման մոտեցման դեպքում խթանվում է սովորողների ակտիվությունը, նախաձեռնողականությունը: Ընդ որում, այդ դրական արդյունքը կրում է երկկողմանի բնույթ, քանի որ ուսուցիչները ևս դրական խթաններ են ստանում, նրանց միջև առաջանում է մրցակցություն, մասնագիտական պատրաստվածության կատարելագործման ձգտում: Արդարացիությունը, օբյեկտիվությունը, դրականի վրա հենվելը մանկավարժական վերահսկողության սկզբունքներ են: Իսկ այդ սկզբունքների կիրառումը հնարավոր է միայն օբյեկտիվ մեթոդների, մեթոդիկաների օգտագործման և սեփական անձնային վե-

րաբերմունքի, հուզականության դրսևորումների բացառման պարագայում [2, էջ 10]:

Դաստիարակող գործառույթը մանկավարժական վերահսկողության հաջորդ գործառույթն է: Մանկավարժական վերահսկողությունը ենթադրում է դաստիարակչական ներգործություն: Հատկապես գիտելիքների ստուգման անպայման պետք է զուգակցել դրանց հարստացման, իմացական գործընթացների զարգացման, խոսքի մշակույթի ձևավորման գործընթացներով: Մանկավարժական վերահսկողությունը նպաստում է նաև սովորողների ու մանկավարժների անձնային դրական որակների զարգացմանը, օրինակ՝ անաչառության, սկզբունքայնության, լավատեսության, ուսման նկատմամբ դրական մոտիվացիայի: Ընդհանրապես, ուսումնառության նկատմամբ դրական մոտիվացիա ասելով հասկանում ենք, որ սովորողները ունեն գիտելիքներ ստանալու պահանջմունք, գիտակցում են, որ առանց գիտելիքների, մասնագիտական լավ պատրաստվածության հնարավոր չէ հասարակության մեջ իր համապատասխան դիրքն ունենալը, ինքնաիրացվելը, սեփական ներուժը, կարողություններն ու ընդհանրությունները դրսևորելը, ունենալ հաջողություններ, լավ աշխատանք, բարեկեցիկ և ապահովված, հուսալի կյանք: Նման սովորողներն ուսման մեջ ունենում են հաջողություններ, իրենց մտավոր կարողությունների, աշխատասիրության, լավագույնը լինելու և հաջողություններ ունենալու ձգտման հաշվին: Նրանք գիտելիքների ստուգման գործընթացը դիտում են որպես ընթացիկ հաղթահարելի դժվարություն, փորձի խնդիր, որի լուծումը հնարավորություն կտա անցնելու ուսումնառության հաջորդ փուլին [1, էջ 36]:

Կան սովորողներ, ովքեր սովորում են միայն դրական գնահատականներ ստանալու համար, ուսումնական նյութի բովանդակությունը, կայուն գիտելիքները նրանց հետաքրքիր չեն, նույնիսկ բարձր գնահատականների համար դիմում են զարտուղի միջոցների արտագրություններ, հուշաթերթիկների օգտագործում: Մանկավարժական վերահսկողության արդյունքում, եթե բացահայտվում են նման սովորողներ, անհրաժեշտ է նրանց մեջ դաստիարակել դրական վերաբերմունք ուսումնական նյութի նկատմամբ, ձևավորել համոզմունք, որ այդ գիտելիքները նրանց անհրաժեշտ են ողջ կյանքում, մասնագիտական աշխատանքում, փոխել նրանց դիրքորոշումները, կողմնորոշումները:

Լինում են սովորողներ, ովքեր ունեն բարձր

մտավոր ներուժ, լավ զարգացած իմացական գործընթացներ՝ հիշողություն, ընկալում, մտածողություն, սակայն ուսումնառության գործընթացում ծուլանում են, չեն ուզում սովորել: Ունենում են չարդարացված ինքնավստահություն, ինքնահավան են, արդյունքում, նրանց մոտ չեն ձևավորվում հիմնարար կայուն գիտելիքներ: Անհրաժեշտ է մնան սովորողներին ընդգրկել գործնական աշխատանքներում, հետաքրքրություն առաջացնել գիտելիքի նկատմամբ: Մանկավարժական վերահսկողությունն անհրաժեշտ է իրականացնել սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների հաշվառմամբ, ինչի հիման վրա էլ կազմվում է անհատական դաստիարակչական աշխատանքների պլան, գործողությունների ծրագիր, ստեղծագործական մոտեցում է ցուցաբերում յուրաքանչյուր սովորողի նկատմամբ: Մանկավարժական վերահսկողության արդյունքում բացահայտվում են ուսումնական գործընթացի թերությունները, բացթողումները, սովորողների անհատական խնդիրները, և նախագծվում են դրանց հաղթահարման համապատասխան մանկավարժական միջոցառումներ [3]:

Այսպիսով, մանկավարժական արդյունավետ վերահսկողության համար անհրաժեշտ է զու-

գակցաբար կիրառել վերոնշյալ չորս հիմնական գործառույթները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Андреев В. И.** Проблемы педагогического мониторинга качества образования //Известия РАО, 2001, N1, с. 35-42.
2. **Битинас Б. Т., Катаева А. Н.,** Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993, N2.
3. **Вишневский В. А.,** Педагогическая диагностика управления общеобразовательной школой с дифференцированным обучением. Чебоксары, 2000.
4. **Максимов В. Г.,** Программа подготовки учителя-воспитателя к профессионально-диагностической деятельности. М., 1993.
5. **Пищулин Н. П., Пищулин С. Н.,** Маркет-мониторинговый потенциал тестирования образования //Школьные технологии. 2001, N6, с.127-139.
6. **Плоткин М. М., Ширинский В. И.,** Научные основы мониторинга современного воспитательного процесса: Научно-методическое пособие. М., НИИ Семья, 2000.
7. **Симонова А.,** Внутрешкольный контроль и его реализация через систему мониторинга //Учитель. 2000, N3, с.18-24.
8. Современный словарь по педагогике /Сост. Панацевич Е.С., М., "Современное слово", 2001.

PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL MONITORING IN SECONDARY SCHOOL

GAYANE YEGANYAN

Professor at Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Department of Applied Pedagogy and Professional Education

ARUSYAK HOVHANNISYAN

Candidate of Philological Sciences, docent

Summary

In the article, the author describes pedagogical monitoring functions in secondary school, such as diagnostic, instructive, organizing, educative as well as their essence and operations. The correlated usage of the above mentioned four functions will allow to implement effective pedagogical monitoring.

**ՆԱԽԱԳԾԵՐԻ ՄԵԹՈԴՈՎ ՈՒՍՈՒՅՈՒՄԸ
ՈՐՊԵՏ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՅԱԿԱՆԻ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՄԻՋՈՑ***

ԱՆՈՒՀ ԵՂՈՅԱՆ

Վանաձորի Բաֆֆու անվան թիվ 19 դպրոցի տնօրեն, մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Օրսաննա ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

Վանաձորի Բաֆֆու անվան թիվ 19 դպրոցի դասվար

Յասարակական-տնտեսական նոր հարաբերությունները և աշխարհի հետ բազմաճյուղ շփումներն այսօր կրթության առջև դնում են անձնային-սոցիալական արժեքային համակարգ ունեցող այնպիսի մարդ ձևավորելու պահանջ, ով կունենա ստեղծագործական գործունեություն ծավալելու պատրաստակամություն և պատրաստակամություն, պատասխանատվության բարձր զգացում, ցանկացած իրավիճակում ակտիվորեն գործելու և որոշումներ կայացնելու, դրանք հիմնավորելու ունակություններ: «ՀՀ հանրակրթության նպատակը սովորողների մտավոր, հոգևոր, ֆիզիկական և սոցիալական որակների զարգացումն է»¹:

Նորագույն մանկավարժագիտության ամենակարևոր ձեռքբերումներից մեկը ուսումնական գործունեության կազմակերպման ընթացքում ուսուցչակենտրոն սկզբունքից աշակերտակենտրոն սկզբունքին անցումն է, ինչը բացառում է պատրաստի գիտելիքների մատուցումն ու շատ հաճախ նաև նյութի մեխանիկական սերտումը: Ի տարբերություն ուսուցչակենտրոն ուսուցման՝ աշակերտակենտրոն ուսուցման առաջնություն սովորողի մտածողությանն ու ստեղծագործական կարողությունների զարգացումն է, երբ աշակերտը ստանձնում է որոնողի, ուսումնասիրողի, հետազոտողի, կիրառողի, ստեղծողի դեր: Այս դեպքում ուսուցման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորվում է սովորողների սուբյեկտ կարգավիճակով: Սա նշանակում է, որ ուսումնական գործունեության դաշտում կենտրոնական դերն աշակերտինն է. ինքն է նախաձեռնություն հանդես բերողը: Արդյունքում խթանվում են սովորողի ակտիվությունը, երևակայությունն ու հայտնագործություններ

անելու ձգտումը: Ուրեմն՝ այս դեպքում սովորողն ունենում է հետաքրքրությունների կոնկրետ մոտիվացիոն դաշտ:

Ակտիվ ուսումնառության պայմաններում է, որ հանդես են գալիս աշակերտի անհատական նախասիրությունների դրսևորման և ազատ գործելու հնարավորությունները, սովորողների մեջ արթնանում են ուսման նկատմամբ հետաքրքրություններ, ինչն աշխատանքի վերջում շրջափելի արդյունքների հասնելու կարևոր նախապայման է: Այս ճանապարհով սովորողների ձեռք բերած գիտելիքներն անվերապահորեն բեհանգեցնում են նախ՝ աշակերտի մտածողական կարողությունների զարգացմանը, ապա՝ որոնողական աշխատանքի ամփոփման միջոցով այդ ամենը բանավոր կամ գրավոր խոսքով արտահայտելու ունակության ձևավորմանը:

ՀՀ նոր կրթակարգի համաձայն՝ հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտի նկարագրում, ի թիվս այլ բնութագրական որակների, նշվում է նաև հետազոտական աշխատանք կատարելու նրա կարողությունը: Այդ կարողության ձևավորումն իրականացվում է երեք փուլով.

ա) նախնական կամ նախապատրաստական փուլում (2-6-րդ դասարաններ) առաջադրվում է ինքնուրույն աշխատանք ձեռնարկելու համար գործնական հմտությունների ձևավորման խնդիրը.

բ) զարգացման կամ փորձարարական փուլում (7-9-րդ դասարաններ) խնդիր է դրվում զարգացնելու սովորողի՝ սեփական փորձով ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերելու կարողությունները.

գ) ավարտական փուլում (10-12-րդ դասարաններ) ակնկալվում են սովորողի ինքնուրույն

* Ներկայացվել է 10.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

հետազոտական աշխատանք կատարելու դրսևորումները²:

Այսինքն՝ սովորողի՝ հետազոտական աշխատանք կատարելու ունակությունները ձևավորվում և զարգանում են աստիճանաբար: Սկզբնական փուլում այդ ուղղությամբ ծավալվող աշխատանքներն իրագործվում են դասարանական աշխատանքի շրջանակներում՝ ուսուցչի անմիջական մասնակցությամբ և խորհրդատվությամբ, իսկ հետագայում՝ քայլ առ քայլ աշակերտի հետազոտական-որոնողական գործունեությունը կարող է իրականացվել նաև արտադասարանական աշխատանքների ժամանակ, երբ սովորողներն ուսուցչի ուղղորդմամբ ծավալում են պլանավորված գործունեություն՝ ողջ ընթացքում դրսևորելով ինքնակազմակերպման, ինքնավերահսկման որակներ:

Աշակերտի հետազոտական գործունեության ծավալմանը մեծապես նպաստում է նախագծային մեթոդը, որն ուղղված է սովորողների տրամաբանական-ճանաչողական մտածողության զարգացմանը: Մեթոդն օժանդակում է գիտելիքների ինքնուրույն յուրացմանը, տեղեկատվական դաշտում ինքնուրույն կողմնորոշվելուն, սովորեցնում է նախապես պլանավորել աշխատանքը, այն նպատակին հասցնելու համար հետևողական և համբերատար քայլեր ձեռնարկել, դրսևորել քննադատական և ստեղծագործական մտածողություն:

Նախագծային և հետազոտական գործունեության տեսակներն ունեն որոշակի նմանություններ և տարբերություններ: Մեթոդիստ Կ. Թորոյանի բնորոշմամբ՝ «Հետազոտությունը ճշմարտության որոնումն է, իսկ նախագիծը՝ կոնկրետ որևէ պարզորոշ խնդրի լուծումը»³: Եթե նախագիծը հետապնդում է որոշակի կոնկրետ նպատակ, ունի գործողությունների հստակ քայլաշար, նախապես տեսանելի է գործողությունների վերջնական արդյունքը, ապա հետազոտությունը ճշմարտության բացահայտումն է՝ առանց վերջնարդյունքների իմացության:

Հաշվի առնելով գործունեության այս երկու տեսակների ընդհանրությունները՝ սկզբնապես որոշեցինք իրականացնել սովորողների նախագծային-հետազոտական գործունեություն, որտեղ նախագիծն իրականացվում է հետազոտության միջոցով:

Կրտսեր դպրոցական կարողությունների հետազոտական կարողությունների աստիճանական ձևավորման համար կարևոր է հետազոտության թեմայի ընտրությունը: «Թեման պետք է մոտ և հարագատ լինի երեխայի հոգում,- գրում է պրոֆեսոր Ա. Տեր-Գրիգորյանը,- ապրումներ

առաջացնի, դաստիարակչորեն ազդի երեխայի վրա, նպաստի նրա բարոյական կերպարի ձևավորմանը, աշխարհաճանաչողական և լեզվական գիտելիքների հարստացմանը, ազնվացնի նրան»⁴:

Թեմայի ընտրությանը պետք է հաջորդեն նախապես պլանավորված աշխատանքների մի քանի փուլեր վարկածների առաջաշումը, խնդրի լուծման համար հնարավոր տարբերակների փնտրումն ու առաջարկումը, անհրաժեշտ նյութերի հավաքագրումը, ստացված տվյալների ընդհանրացումը, նախագծի տեսքով հետազոտական արդյունքների մեկտեղումը և հետազոտված թեմայի պաշտպանությունը:

Կրտսեր դպրոցում հետազոտական աշխատանքն իրականացնելու համար ընտրել ենք հետևյալ ձևերը.

- ըստ աշակերտների քանակի՝ խմբային (միասնական ուժերով ծավալված գործունեությունն աշակերտներին սովորեցնում է աշխատանքը հասցնել ավարտին և վերջում տեսնել կատարածի արդյունքը), որն առավել արդյունավետ է, քան անհատական և զույգերով աշխատանքը,
- ըստ շարունակականության՝ երկարատև,
- ըստ թեմայի՝ տեսական, որի նպատակն է տարբեր աղբյուրներից նյութերի ուսումնասիրումն ու ամփոփումը,
- ըստ առարկայական-բովանդակային հայտանիշի՝ միջառարկայական (ընդգրկում է մի քանի դասավանդվող առարկաներ՝ «Մայրենի», «Մաթեմատիկա», «Տեխնոլոգիա», «Կերպարվեստ», «Երաժշտություն», «Ես և շրջակա աշխարհը» և այլն):

Թեմայի ընտրությունը: Հետազոտական աշխատանքն ավելի արդյունավետ է, երբ ուսուցիչը հարցում է անցկացնում աշակերտների հետ, ճշտում նրանց հակումները և հետաքրքրությունները, պարզում, թե ինչ թեմայի շուրջ կցանկանային աշխատել:

Հետազոտությունն անցկացնելու համար աշակերտներին առաջարկեցինք հետևյալ թեմաները՝ «Աշխատանքն է բոլոր բարիքների մայրը», «Ժողովուրդն իմաստուն է», «Զարմանահրաշ Հայաստան»: Աշակերտների մեծամասնության ցանկությունը հաշվի առնելով՝ ընտրեցինք «Զարմանահրաշ Հայաստան» թեման:

Հայրենասիրական դաստիարակության հիմքերը դրվում են դեռևս վաղ մանկության տարիքում: Մայրենի լեզվի 1-4-րդ դասարանների դասագրքերում կան հայրենիքին նվիրված բազմաթիվ թեմատիկ խմբեր: Երեխաներն ունեն Հայաստանի մասին գիտելիքներ, որոնք ցանկա-

նուն են խորացնել: «Ձարմանահրաշ Հայաստան» թեմայի ուսումնասիրությունը կնպաստի Հայաստանի մասին գիտելիքների հարստացմանը, ազգային հերոսներին ճանաչելուն և նրանց ըստ արժանվույն գնահատելուն: Այդ ամենը կնպաստի հայրենասիրական զգացմունքների խորացմանը: Հետազոտական աշխատանքը հետապնդում է նաև ունեցած գիտելիքները կյանքի հետ կապելու, առօրյա կյանքում այն կիրառելու, աշակերտների տրամաբանությունը զարգացնելու և ընդհանրապես աշխարհաճանաչողության սահմաններն ընդարձակելու նպատակ:

Ստորև կներկայացնենք 3-րդ դասարանում կիրառված հետազոտական աշխատանքի փորձը, որը պատկերվել է հաջողությամբ և սովել է ակնկալվող արդյունքները:

Նախագծի թեման՝ «Ձարմանահրաշ Հայաստան»:

Գործունեության տեսակը՝ հետազոտական:

Հետազոտության թեմայի ընտրությանը հաջորդեց վարկածների առաջընթացն փուլը, որին համապատասխան՝ ձևակերպեցինք հետազոտական աշխատանքի հետևյալ նպատակները:

Ճանաչողական որակների դրսևորում	Ձեռք կբերեն գիտելիքներ Հայաստանի պատմության, աշխարհագրության, պետական և ոչ պետական խորհրդանիշների, մեր ժողովրդի մշակույթի մասին կիմանան հայկական ազգային ծեսերն ու սովորույթները կսովորեն ազգագրական երգեր և պարեր
Լեզվամտածողության և լեզվի մշակույթի յուրացման որոշակի մակարդակի դրսևորում	կշարադրեն իրենց ձեռք բերած տեղեկությունները գրավոր և բանավոր, խոսքը կկառուցեն գրագետ, մաքուր հայերենով, համապատասխան առողջամտությամբ և հնչերան գով
Միջանձնային հատկանիշների դրսևորում	կզարգացնեն խմբային աշխատանքի հմտությունները, կփոխանակեն տեղեկություններ, կդրսևորեն փոխօգնություն
Ներանձնային հատկանիշների դրսևորում	կզարգացնեն ուսումնական գործունեության ընթացքում ինքնուրույն տեղեկատվություն ձեռք բերելու, սեփական գործունեության պլանավորման, հետևողականորեն աշխատելու, աշխատանքն ա վարտին հասցնելու կարողություններ

Նպատակները՝ հետազոտության արդյունքում սովորողները:

Տևողությունը՝ 3 ամիս:

Ընթացքը՝ հետազոտությունն իրականացվեց երեք փուլով՝ նախապատրաստական, հիմնական և եզրափակիչ:

Նախապատրաստական փուլ (հոկտեմբերի 1-ից մինչև 15)

Նախագծի նպատակը պարզելուց հետո առաջ քաշվեցին խնդիրներ, որոնց լուծման համար ընտրվեցին մի քանի տարբերակներ, և նշվեցին դրանց իրականացման համար հնարավոր ուղիները.

1. **տեսական խնդիրներ**՝ հարց առաջ քաշվեց՝ ինչ աղբյուրներից կարելի է օգտվել Հայաստանի մշակույթի, խորհրդանիշների, պատմության, աշխարհագրության, Ամանորի ծիսական ավանդույթների ուսումնասիրության, ինչպես նաև ազգագրական պարերի վերաբերյալ տեղեկություններ հավաքելու համար,

2. **մոդելավորման գործնական-կիրառական աշխատանքներ**՝ ա) ո՞ր օբյեկտը կարելի է մոդելավորել (որոշվեց ստեղծել Արագածի և Արարատի մակետները, Արևելյան և Արևմտյան Հայաստանների քարտեզները, բ) ինչպե՞ս ի մի բերել հավաքված տեսական նյութերը (որոշվեց ստեղծել գիրք-պաստառներ),

3. **շնորհանդեսի հետ կապված խնդիրներ**՝ ի՞նչ անել, որ շնորհանդեսը հետաքրքիր և բովանդակալից լինի, կատարված աշխատանքների արդյունքները նպաստեն սովորողների հմտությունների զարգացմանը:

Մոդելավորման աշխատանքների հետ կապված՝ ուսումնասիրեցինք դասարանի պայմաններն ու նյութերի հատկությունները, որոշեցինք սարերի մակետները պատրաստել կավից, ստվարաթղթից, սավաններից, իսկ քարտեզները՝ փրփրապլաստից և ստվարաթղթից:

Աշխատանքի պլանավորում՝ տեսական խնդիրների հարթահարման ուղղությամբ աշակերտի ճանաչողական հետաքրքրությունները խթանելուն, ճշմարտությունը բացահայտելու ճանապարհներ և ուղիներ գտնելուն օգնում են ուսուցչի հետևյալ հարցադրումները.

- Ի՞նչ կարողություններ են անհրաժեշտ աշակերտներին՝ նախագծի այս աշխատանքների իրականացման համար:
- Աշակերտներն ունե՞ն արդյոք համապատասխան կարողություններ:
- Ինչպե՞ս զարգացնել այդ կարողությունները:

• Ի՞նչ տեսանկյուններից կարելի է ուսումնասիրել թե՛ման:

• Ի՞նչ նյութեր կարելի է հավաքագրել Հայաստանի մասին:

• Ի՞նչ աղբյուրներից կարելի է օգտվել:

• Հայաստանը խորհրդանշող ի՞նչ իրեր կարելի է հավաքագրել:

• Տեխնոլոգիայի դասերին ձեռքի ի՞նչ աշխատանքներ կարելի է պատրաստել:

Այնուհետև սկսվեց հետազոտության իրականացման համար նյութերի հավաքագրման փուլը: Դրա համար դասարանը նախ բաժանեցինք երեք խմբի.

Խմբերի բաժանում` աշակերտներն ընտրեցին հայկական դրոշի գույները` «կարմիր», «կապույտ», «նարնջագույն», թիմակիցներն ընտրեցին թիմերի ավագներ, ապա հետազոտվող նյութը բաժանվեց ենթաթեմաների, որը բաշխվեց հետևյալ կերպ.

«Կարմիր» թիմ` հայոց պատմության և աշխարհագրության վերաբերյալ նյութերի հավաքագրում,

«Կապույտ» թիմ` Հայաստանի պետական և ոչ պետական խորհրդանիշների մասին տեղեկությունների հավաքագրում,

«Նարնջագույն» թիմ` հայկական մշակույթը ներկայացնող նյութերի հավաքագրում:

Թիմերին հանձնարարվեց ուսումնասիրել նաև «քոչարի», «վերվերի», «յարխուշտա» ազգային պարերը և Ամանորը տոնելու ավանդական հին հայկական ծեսերը:

Ընտրվեցին այս աշխատանքների պատասխանատուները (սովորող, ուսուցիչ, ծնող): Կատարվեց պարտականությունների բաշխում:

Որոշվեց հետազոտական աշխատանքների եզրափակիչ փուլում շնորհանդեսը կազմակերպել վիկտորինայի տեսքով:

Ծնողների հետ կազմակերպվեցին հանդիպումներ, բացատրվեց, որ կատարվելիք հետազոտական աշխատանքների ընթացքում նրանք պիտի միայն աջակցեն երեխաներին, այլ ոչ թե նրանց փոխարեն աշխատեն:

Տարրական դասարաններում ուսումնական ցանկացած աշխատանքի կազմակերպման ընթացքում կարևոր դեր ունի ծնողի ներգրավածությունը: Այս փուլի աշխատանքների իրականացման համար ուսուցիչ-աշակերտ-ծնող համագործակցությունն ասես եռակողմ մի դաշինք է, որտեղ ուսուցիչն ուղղորդում է, կազմակերպում, շտկում աշխատանքները, բացահայտում աշխատանքի հնարավոր ձևերը, նպաստում է արդյունքների կանխատեսմանը: Աշակերտը

որոնողն է, գտնողը, պատասխանատվություն է կրում իր գործունեության համար, իսկ ծնողն օգնում է նրան ձեռք բերել անհրաժեշտ տեղեկատվություն, նախապատրաստվել ներկայացմանը: Այսքանով պլանավորեցինք մեր կողմից իրականացվելիք աշխատանքը:

Հիմնական փուլ (հոկտեմբերի 15-ից մինչև նոյեմբերի 30)

Այն սովորողների` նախագծի տեսքով ներկայացվող հետազոտական աշխատանքների արդյունքների համակարգման ու հետազոտված նյութը մեկտեղելու փուլն է:

1. Աշակերտներն օգտվեցին զանազան տեղեկատվական աղբյուրներից, հավաքագրեցին տեղեկություններ:

2. Դիմեցին համապատասխան մասնագետների օգնությանը` պատմության, աշխարհագրության, երաժշտության, պարի խմբակների ղեկավարներին :

3. Տեխնոլոգիայի ժամերին աշակերտները սովորեցին թղթից և այլ նյութերից մակետներ պատրաստել:

4. Պատրաստեցին Արագածի և Արարատի մակետները:

5. Պատրաստի մոդելի մոուլի վրա խճանկարի տեսքով հավաքեցին Արևելյան և Արևմտյան Հայաստանների քարտեզները: Երեխաները սովորեցին Հայաստանի մարզերի անունները:

6. Դասղեկական ժամերին քննարկեցինք և վերլուծեցինք կատարված աշխատանքները:

7. Աշակերտները սովորեցին բանավոր խոսքով ներկայացնել հավաքագրած նյութերը:

8. Հավաքագրված նյութերի համար ստեղծեցինք անհատական թղթապանակներ:

9. Ուսումնասիրեցինք հայոց հին Ամանորը, տոնակատարության վայրերը, տոնի հետ կապված ծիսական արարողությունները: Հավաքագրեցինք «կենաց» և «չաթալ» ծառերի համար անհրաժեշտ պարագաները` մոմեր, չարխափաններ, անուշեղեն, ընդեղեն և այլն:

10. Ձեռք բերեցինք տեղեկություններ «վերվերի», «քոչարի», «յարխուշտա» պարերի մասին և երեխաներին սովորեցրինք պարել:

Եզրափակիչ փուլ (դեկտեմբեր)

Աշխատանքի այս փուլը հետազոտված թեմայի պաշտպանությունն է և աշակերտների գիտելիքների ու կարողությունների խրախուսումն ու զննահատումը:

1. Ամփոփվեցին կատարված աշխատանքները:

2. Նախապատրաստվեցինք աշխատանքի ներկայացմանը՝ վիկտորինային:

3. Թիմերի կողմից պատրաստվեցին գիրք-պատաստներ հետևյալ խորագրերով՝ «Մարդու և բնության կերտած հրաշալիքները», «Հայաստանի խորհրդանիշները», «Հայաստանի մշակույթը»:

4. Կազմակերպվեց վիկտորինա:

5. Խմբերի և սովորողների աշխատանքները գնահատվեցին և խրախուսվեցին պատվոգրերով:

6. Կատարվեց անդրադարձ: Անդրադարձի հարցերն ուղղակիորեն բխում էին հետապնդած մանկավարժական խնդիրներից:

7. Հատուկ անդրադարձ կատարվեց սովորողների զգացողությունների:

Ուսումնասիրությունների ամփոփ արդյունքները տեղադրվեցին դպրոցի կայքում⁵: Ստեղծվեց դասարանի «Պատվո գիրք»:

Հետազոտական աշխատանքի արդյունքներն ամփոփվեցին «Ձարմանահրաշ Հայաստան» խորագրով վիկտորինայում, որն ընթացավ 3 փուլերով:

Վիկտորինայի **1-ին փուլում** թիմերը պատասխանեցին էկրանից հնչող հարցերին: Նախապես ընտրվել էր 9 հարց՝ ուսումնասիրված բոլոր բնագավառներից: Հարցին նախապատրաստվելու համար տրվեց որոշակի ժամանակ: Այն թիմը, որն առաջինն էր հնչեցնում սեղանին դրված գանձը, պատասխանում էր հարցին, որից հետո էկրանին ցուցադրվում և միաժամանակ հնչում էր ճիշտ պատասխանը:

Հարց 1.

Որտե՞ղ էր գտնվում հայոց մայրաքաղաք Անին: Ինչպե՞ս է քաղաքը պաշտպանված եղել թշնամու հարձակումներից:

Հարց 2

Ի՞նչ գործիքով էր հնուն գյուղացին բամբակը վերածում մանվածքի: Ի՞նչ թելեր էր ստանում նրանից և ի՞նչ էր գործում:

Հարց 3

Ո՞վ է համարվում հայ արդի նկարչության հիմնադիրը:

Հարց 4

Հայոց ո՞ր թագավորն է հիմնել Երվանդաշատ մայրաքաղաքը: Ինչպիսի՞ պարիսպով է այն շրջապատված եղել:

Հարց 5

Ինչպիսի՞ խմիչք է կոնյակը: Պատմե՞ք հայկական կոնյակի մասին:

Հարց 6

Ըստ էթներաժտագետ Ջոնաթան Մաք

Քոլլումի՝ դա այն միակ երաժշտական գործիքն է, որ հասել է մինչև օրերս և հայկականության խորհրդանիշն է: Ո՞ր գործիքի մասին է խոսքը:

Հարց 7

Ի՞նչ է պատկերված ՀՀ զինանշանի վրա և ի՞նչ է խորհրդանշում:

Հարց 8

Ո՞ր գույներն են գերակշռում հայկական տարազի վրա և ի՞նչ են խորհրդանշում:

Հարց 9

Ո՞վ է Արամ Խաչատրյանը, նրա հատկապես ո՞ր ստեղծագործություններն են հայտնի:

Վիկտորինայի **2-րդ փուլում** թիմերը ներկայացրին տեղեկություններ հայկական ազգային պարերի յուրահատկությունների և ստեղծման պատմության մասին և կատարեցին պարերը:

Վիկտորինայի **3-րդ փուլում** «Կարմիր» թիմը ներկայացրեց, թե ինչպես են հնուն հայերը տոնածառը՝ խնկի ծառը կամ ձիթենու ճյուղը զարդարել չարխափաններով, լոբու պատիճներով, հասկերով, ընկույզներով, մարդակերպ թվածքներով և այլն: Պատմեցին նաև կաղանդի ծառի կողքին մշտապես վառվող մոմերի ծառի՝ չաթալ ծառի մասին, որի մոմերը վառում էին ընտանիքի անդամները:

«Կապույտ» թիմը ներկայացրեց, թե ինչպես են տոնել Նավասարդը Աշտիշատում և Բագավանում, որտեղ մեծարում էին աստվածներին և դյուցազուններին:

«Նարնջագույն» թիմը ներկայացրեց Կաղանդը և մաքրագործման արարողությունները. վերջիններս ունենին ներքին և հոգևոր բնույթ: Պատմեցին սնտիապաշտական հավատալիքների, այդ օրերին կատարվող գուշակությունների մասին:

Վերջում հնչեցին ամանորյա մաղթանքներ՝ «Տունդ շեն իլի», «Բարաքյաթ իլի», «Լիքը հորեր շատ ունենաք», «Կարմիր օրեր շատ ունենաք»...

Միջոցառման ավարտին ժյուրին թիմերին պատվոգրեր հանձնեց հետևյալ անվանակարգերում.

«Կարմիր» թիմին՝ հայկական ազգային պարերը լավագույնս ներկայացնելու, ինչպես նաև Հայաստանի մասին հարուստ տեղեկություններ հավաքելու համար.

«Կապույտ» թիմին՝ վիկտորինայի ընթացքում ցուցաբերած ակտիվության և խոսքն արտահայտիչ, գրական հայերենով արտահայտելու համար.

«Նարնջագույն» թիմին՝ Ամանորը տոնելու հին հայկական ավանդույթների մասին հետաքրքիր տեղեկություններ հավաքելու, ինչպես

նաև լավագույն երաժշտական կատարում ներկայացնելու համար:

Կատարված հետազոտական աշխատանքի արդյունքում աշակերտները ձեռք բերեցին գիտելիքներ հայ մեծանուն նկարիչների, կոմպոզիտորների, գրողների, Հայաստանի պետական խորհրդանիշների, Հայկական լեռնաշխարհի, Հայաստանի մարզերի, գետերի, լճերի, հայկական տարազի, կոնյակի, լավաշի, խաչքարի, հայկական երաժշտական գործիքների, ինչպես նաև սփյուռքի մասին: Երեխաները ճանաչեցին հայկական ազգային պարերը: Այսպիսով՝ նախագծային մեթոդով իրականացրած հետազոտական աշխատանքների կատարման արդյունքում նկատելիորեն զարգացան կրտսեր դպրոցականի համար չափորոշչային պահանջ համարվող հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները.

- **ընդհանուր ուսումնական կարողություններ**՝ տեղեկատվության որոնում համակարգչով, հանրագիտարանով, աշխատանք բառարաններով, տեղեկությունների կուտակում, դասակարգում, կարդացածի շուրջ որոշակի թեմայով զեկուցման, հաղորդման կազմում.

- **համագործակցային կարողություններ և հմտություններ**՝ մասնակցել խմբի գործունեությանը, հանդես բերել տարբեր դերեր ստանձնելու կարողություններ, ուշադրություն դրսևորել ուրիշների կարծիքների, գաղափարների նկատմամբ.

- **ստեղծագործական կարողություններ և հմտություններ**՝ տարբեր առարկաների ինտեգրման փորձով ստեղծագործաբար կիրառել ձեռք բերած գիտելիքները, ստեղծել դասարանական թերթ կամ անսագիր⁶:

Հետազոտական աշխատանքի ընթացքում նկատվում էր ոգևորություն և նրցակցային ոգի: Խմբերից յուրաքանչյուրը ձգտում էր ցուցաբերել առավելագույն ակտիվություն:

Նախագծային մեթոդը, թեև աշակերտներից և ուսուցչից պահանջում է բավականաչափ ջանքեր, սակայն նպաստում է աշակերտների մեջ համապիտանի կարողությունների զարգացմանը. անհրաժեշտ է այն հաճախակի կիրառել ուսումնական գործընթացում:

¹ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 18:

² Հայոց լեզու և գրականություն, կրթական չափորոշիչներ, ուսումնական նյութերի փաթեթ, Երևան, 2006:

³ **Կ. Թորոսյան, Կ. Չիբուխյան**, Գործնական աշխատանքներ մայրենիից, Երևան, 2012:

⁴ **Ա. Տեր-Գրիգորյան**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980:

⁵ Vanadzor19.schools.am

⁶ Հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ (1-9-րդ դաս.), Հայոց լեզու և գրականություն, Երևան, 2011:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Թորոսյան Կ., Չիբուխյան Կ.**, Գործնական աշխատանքներ մայրենիից, Երևան, 2012:

2. Հայոց լեզու և գրականություն, հանրակրթական հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ (1-9-րդ դաս.), Երևան, 2011:

3. Հայոց լեզու և գրականություն, կրթական չափորոշիչներ, ուսումնական նյութերի փաթեթ, Երևան, 2006:

4. ՀՀ «Կրթության մասին» օրենք:

5. **Տեր-Գրիգորյան Ա.**, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, Երևան, 1980:

6. Vanadzor19.schools.am

TEACHING WITH THE METHOD OF DRAFTS AS A MEANS OF DEVELOPING ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

A. YEDOYAN

Vanadzor, The headmaster of school N19 after Raffi

O. MOVSISYAN

Vanadzor, The form master of school N19 after Raffi

Summary

The research work carried out by using sketching method helps develop the learners' research abilities and skills.

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՅԻ ԲԱՐՁՐ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ*

Ժորա ՖԱՐՍՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ



Հանրակրթական դպրոցի բարձր դասարաններում սովորողների ուսումնական գործունեությունն իր բնույթով և բովանդակությամբ բավականին տարբերվում է ավագ դպրոցի սովորողների ուսումնական

գործունեությունից: Այստեղ բանը միայն այն չէ, որ խորանում է ուսուցման բովանդակությունը, և մտցվում են նոր ուսումնական բաժիններ: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հիմնական տարբերությունն այն է, որ բարձր դասարաններում սովորողների ուսումնական գործունեությունն անհամեմատ ավելի մեծ պահանջներ է ներկայացնում նրանց ակտիվությանն ու ինքնուրույնությանը: Դրանց ծրագիրը անհրաժեշտ խորությամբ յուրացնելու համար պետք է զարգացնել սովորողների մտածողությունը:

Ռուս հայտնի մանկավարժ Վ. Ա. Սուխոմլինսկու՝ այս առթիվ ասած խոսքերն իրենց նշանակությունը պահպանում են մաև այսօր: Նա նշել է, որ բարձր դասարաններում սովորողի ուսման դժվարությունները կապված են մտապահման, փաստերի ինքնուրույն վերլուծման վրա չհիմնավորված ընդհանրացումների, սերտելու վաղորոք ձևավորված դիրքորոշման հետ:

Յետագայում բարձր դասարաններում սովորողները գիտակցեցին, որ տվյալ հասարակության ասպագա աշխատանքային կյանքին լիարժեք մասնակցելու անհրաժեշտ պայման է գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ամկա ֆոնդը, գիտելիքներն ինքնուրույն կեր-

պով ձեռք բերելու՝ դպրոցում ստացած կարողությունը: Այստեղից կարելի է կատարել հետևություն. գիտելիքների պահանջը ժամանակակից բարձր դասարանցու ամենաբնորոշ գծերից մեկն է:

Բարձր դասարաններում սովորողների նկատմամբ իրենց վերաբերմունքը որոշելիս, ինչպես ցույց են տվել հոգեբան Ն. Դ. Լևիտովի ուսումնասիրությունները, ելնում են հետևյալ նկատառումներից՝

- ա) առարկայի աշխարհայացքային նշանակությունը.
- բ) առարկայի ճանաչողական նշանակությունը.
- գ) առարկայի հասարակական նշանակությունը, նրա դերը երկրի գիտական, հասարակական ու տնտեսական կյանքում.
- դ) առարկայի գործնական նշանակությունը տվյալ սովորողի համար.
- ե) տվյալ առարկան, որի նկատմամբ սովորողն իրեն զգում է ավելի ընդունակ, յուրացնելու դյուրինությունը [1, 113]:

Մեր կողմից կատարված հետազոտությունների տվյալները վկայում են, որ վերջին տարիներին բարձր դասարանցիների մի մասի մոտ աննշան նվազել է հետաքրքրությունը ուսման նկատմամբ:

Որոշ ժամանակ անց այդ ուղղությամբ հետազոտություն կատարող ուսուցիչները հայտնեցին, որ մոտ ժամանակաշրջանում ուսման նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունն ակնհայտորեն բարձրացել է: Դա կապված է այն բանի հետ, որ որոշակի տեղաշարժեր են եղել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մեջ:

Առաջին, որ ուսումնական առարկաների ուսուցիչները հաջողությամբ են իրականացնում

* Ներկայացվել է 13.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

սովորողների ակտիվ և ինքնուրույն մտածողության զարգացման սկզբունքը, որը բարձրագույն է նրանց հետաքրքրությունը ուսման նկատմամբ:

Երկրորդ, ուսուցումն սկսում է ավելի անհատականացվել. ուսուցիչները գտնում են հնարավորություններ լավ սովորողներին հաղորդակից դարձնելու ակտիվ գործունեության և մեծ ուշադրություն դարձնելու թույլ սովորողների վրա:

Բացի դրանից, բարձր դասարաններում սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները այդ տարիքում ձեռք են բերում ավելի լայն, կայուն և գործուն բնույթ:

Մեր կողմից կատարված դիտումները նույնպես ցույց են տալիս, որ բարձր դասարանների սովորողների խմբակային աշխատանքն ավելի արդյունավետ է այն դեպքում, երբ այն ղեկավարում են փորձառու և գիտակ ուսուցիչները, բայց ստեղծագործական ինքնագործունեության սկզբունքով, երբ սովորողներին տրվում են ստեղծագործական ակտիվության ու նախաձեռնության լայն հնարավորություններ (այդ խմբակների ստեղծման նախաձեռնությունը պատկանում է իրենց՝ սովորողներին): Խմբակային աշխատանքի այսպիսի կազմակերպմանն ավելի են համապատասխանում բարձր դասարաններում սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին:

Մանկավարժական փորձը վկայում է, որ խմբակները, հատուկ դպրոցներն ու դասարանները, գիտական սեկցիաները, ֆակուլտատիվ դասընթացները, օլիմպիադաները լավագույն հնարավորություններ են ընձեռում զարգացնելու բարձր դասարաններում սովորողների ընդունակությունները և նրանց մտածողական գործունեությունը:

1. Բարձր դասարաններում սովորողների ճանաչողական գործունեության ձևավորումը

Սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացումը, ուսման նկատմամբ գիտակից վերաբերմունքի աճը խթանում են ճանաչողական գործընթացների կամային ուղղվածության հետագա զարգացումը և դրանք կառավարելու կարողությունը: Բարձր դասարաններում սովորողները դպրոցական տարիքի վերջում ամբողջությամբ տիրապետում են իրենց ճանաչողական գործընթացներին՝ ընկալմանը, հիշողությանը, երևակայությանը և մտածողությանը: Ուսումնական առարկայի ուսուցչի հե-

տազտության համաձայն՝ սովորողների դիտման դեպքում զարգանում է նրանց այնպիսի որակ, ինչպիսին է դիտունակությունը: Ընդ որում, ինչպես ճիշտ կերպով նշում է Ն. Դ. Լևիտովը, անհրաժեշտ է հետևել, որ սովորողներն իրենց դիտումներում չցրվեն, դիտումը ենթարկեն առաջադիր խնդրին, չչտապեն եզրակացություններ անել, քանի որ նրանց մոտ դեռ չի կուտակվել դիտվող փաստերի բավականաչափ քանակ: Հիշողության զարգացման մեջ մեծանում է վերացական բանատրամաբանական, իմաստային մտապահման դերը: Ուսումնական առարկայի ուսուցչի հաղորդման համաձայն կարելի է ասել, որ չնայած այստեղ գերակշռում է հոգեբանական կամային հիշողությունը, ոչ կամային մտապահումը բնավ չի վերանում բարձր դասարաններում սովորողների պրակտիկայից: Նա միայն ձեռք է բերում յուրահատուկ բնույթ՝ որոշակիորեն կապվելով բարձր դասարաններում սովորողների հետաքրքրությունների, մասնավորապես նրանց ճանաչողական մասնագիտական հետաքրքրությունների հետ: Ընդ որում ակտիվ ճանաչողական ուսումնական և հասարակական գործունեության մեջ առաջատար դերը պահպանում է կամային հիշողությունը:

Այստեղից կարելի է անել հետևություն. բարձր դասարաններում սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացումը, ուսման նկատմամբ գիտակից վերաբերմունքի աճը խթանում են ճանաչողական գործընթացների կամային ուղղվածության հետագա զարգացումը: Բացի այդ, այստեղ քննարկվեց նաև սովորողների դիտունակության զարգացումը, որը տեղի է ունենում միայն դիտելու ընթացքում: Ըստ հոգեբան Ն. Դ. Լևիտովի՝ դիտման միջոցով զարգանում են նաև սովորողների ճանաչողական գործընթացները՝ ընկալումը, հիշողությունը, երևակայությունը և մտածողությունը:

Մեր և ուսումնական առարկայի ուսուցչի հետազոտության արդյունքի համաձայն կարելի է նշել, որ սովորողների մտածողության զարգացման հետ միասին զարգանում է նաև դպրոցականների խոսքը, ձևավորվում է սեփական մտքերը ճիշտ արտահայտելու կարողությունը, պարզաբանվում է խոսքի կառուցվածքը, հարստանում՝ նրանց բառապաշարը: Ուսումնական առարկայի ուսուցիչը հաղորդում է, որ, իր կարծիքով, ուսուցման վերջում բարձր դասարաններում սովորողը պետք է տիրապետի ինքնուրույն մտածելու կարողությանը, տիրապետի նաև ինք-

նուրույն մտավոր աշխատանքի կատարման, գիտելիքներն ինքնուրույն ձեռք բերելու մեթոդիկային ու տեխնիկային:

Նշվածներից կարելի է անել մի հետևություն ևս. ուսուցման նման կազմակերպումը, որն ուղղված է այդ կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, լավագույն ձևով համապատասխանում է բարձր դասարաններում սովորողների մտավոր զարգացման և տարիքային առանձնահատկություններին:

2. Ուսումնական նյութերի վերլուծումն ու համադրումը ուսուցման գործընթացում

Սովորողների մտածողական գործունեությունն իրականության արտացոլման բարձրագույն ձևն է, այն ունի իր բնորոշ առանձնահատկությունները, բարդությունները, զարգացման օրենքներն ու օրինաչափությունները:

Յենվելով զգայական իմացության վրա՝ դպրոցահասակ երեխայի մտածողությունը կարողանում է շատ ավելի առաջ անցնել, իսկ տրամաբանական մտածողությունը իրար հետ շաղկապված գործողությունների մի ամբողջություն է, մի բարդ հյուսվածք, որը վերընթաց ուղիով անցնում է շատ օղակներ, աստիճաններ և հանգում ավարտի: Սովորողների մտածողական գործընթացի մեջ առանձնացվում են վերլուծությունն ու համադրությունը, դրանք հանդես են գալիս սովորողների ուսուցման ժամանակ՝ որպես մտածողության գործընթացի զարգացման ձևեր ու եղանակներ, և ուսումնական գործունեությանը տալիս են համապատասխան ընթացք:

Սովորողների մտածողության գործընթացի կարևորագույն եղանակներից մեկը վերլուծությունն է ու նրան հաջորդող համադրությունը: Իրականում վերլուծությունն ու համադրությունը մտածողության տարբեր եղանակներ են, նրանք ունեն տարբեր նպատակներ ու իրենց գործունեության ընթացքում ընթանում են տարբեր ուղիներով, սակայն դրանք գործնականում հանդես են գալիս միասին և փոխադարձաբար հետազոտում են ուսումնասիրվող հարցը:

Ուսումնասիրությունները վկայում են, որ վերլուծությունն ու համադրությունը, առանձին-առանձին վերցրած, սովորողների մտավոր գործունեության ինքնուրույն բաղադրամասեր լինելով հանդերձ, մտնում են մի ամբողջության մեջ և ծառայում են մի ընդհանուր նպատակի: Դա ունի իր հոգեբանամանկավարժական հիմքերը. սովորաբար հետազոտվող ուսումնական նյու-

թերը սովորողին տրվում են ամենից առաջ մի ամբողջության մեջ և ամբողջական ձևով: Սակայն ուսումնական նյութերի մանրակրկիտ հետազոտությունը պահանջում է այն մտովի բաժանել առանձին հատվածների, մասերի և այդ մասերի առանձնացված ուսումնասիրությամբ հասնել ամբողջական նյութերի ավելի խոր ըմբռնմանը: Այդ նշանակում է կատարել մտքի վերլուծական և համադրական գործողություն: Ուսումնական առարկայի ուսուցչի փորձը վկայում է, որ, ինչպես նշվել է, յուրաքանչյուր ուսումնական առարկա մի շարք հատկությունների ամբողջականություն է (ձև, զույն, համ, հոտ), սրանց միասնությունը բարձր դասարաններում սովորողին տալիս է առարկայի լրիվ պատկերը: Իրի, առարկայի համարյա ամեն մի հատկություն ունի նաև իր հատուկ ֆիզիկական, քիմիական և այլ բաղադրությունները: Ուսումնական նյութերի ուսումնասիրության ընթացքում անհնարին է այդ ամենն ըմբռնել միանգամից և խորությամբ, այդ պատճառով էլ մտավոր գործունեության ժամանակ սովորողը դիմում է նյութի վերլուծությանը, առանձնացնում է նյութի առանձին կողմերը, դրանք ուսումնական առարկայի ուսուցչի խորհրդով հետազոտում է առանձին-առանձին, այնուհետև կատարում այդ ամենի համակցում և ամբողջացում: Ամբողջից մասերի անջատումը և առանձնացված ուսումնասիրումը ոչ միայն հնարավորություն է տալիս մասերը խորությամբ ճանաչելու, այլև տեսնելու դրանց փոխադարձ կապը, պայմանավորվածությունը և համախմբակցությունը ամբողջի մեջ: Վերլուծությունը հիմնահարցի լուծման և առաջադրանքի կատարման սկզբնական գործողությունն է, սովորողի մտածողության ընթացքի առաջին քայլը, որի նպատակն է նախ հետազոտել, ստուգել և ճշտել առաջադրանքը, ծանոթանալ նրա կազմությանը, որպեսզի հեշտ լինի որոշել մտքի և կատարման հետագա ընթացքը: Այդ շրջանում դեռևս հայտնի չէ, թե մտավոր գործողությունն ինչ ուղղությամբ է զարգանալու և ինչ արդյունքի է հանգեցնելու: Սակայն մի բան մնում է պարզ, որ սովորողի մտածողության հետագա ընթացքը, հաջորդ օղակների գործունեությունն ամբողջությամբ պայմանավորված է վերլուծությամբ: Սովորողների մտածողության գործընթացը ամուր կերպով հենվում է վերլուծության վրա, նրանց մտավոր յուրաքանչյուր գործունեության մեջ ուսումնական նյութերի վերլուծության դերը անչափ մեծանում է, այն հանդես է գալիս ինչպես մեծ, այնպես էլ փոքր

ծավալի, հետազոտությունների ժամանակ: Ուսումնական առարկայի ուսուցչի հետազոտության համաձայն՝ հատկապես ուսուցման ընթացքում՝ սովորողների իմացական կարողություններն ընդարձակելու ժամանակ, վերլուծություններն ավելի ակտիվ ու վճռական նշանակություն են ստանում, համարյա ամեն մի գիտելիքի տիրապետելիս սովորողը դիմում է վերլուծության: Գիտնական հոգեբան Ն. Ա. Մենչիսկայան, երկար ժամանակ հետազոտելով ուսուցման գործընթացում սովորողների մտավոր կարողությունների զարգացումը, եկել է այն եզրակացության, որ սովորողների մտավոր գործունեության մեջ վերլուծությունը կենտրոնական տեղ է գրավում, և հիմնականում նրա հետ է կապված մտածողության գործընթացի հետագա հաջողությունը [2, 188]: Նա նկատել է, որ ուսումնական նյութերի սխալ վերլուծությունն ամբողջությամբ տանում է սխալ ճանապարհով: Վերոհիշյալ գաղափարը հաստատեցին նաև հոգեբաններ Վ. Վ. Դավիդովը, Գ. Խ. Կոստյուկը և այլ հոգեբան մանկավարժներ, սա միանգամայն ճիշտ տեսակետ է: Այս բոլորից հետևում է, որ վերլուծությունը մտածողության շենքի հիմքն է, և եթե այդ հիմքը կառուցվի սխալ ձևով, նույն կերպով էլ կընթանան նրա հետագա աստիճանները: Այս տեսակետից, անհրաժեշտ է ուսուցման հենց սկզբից մտքի վերլուծության կարողությանը առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել: Այս բոլորից կարելի է անել մի կարևոր հետևություն ևս. վերոհիշյալը պայմանավորված է սովորողների մտքի վերլուծական համադրական կարողությամբ, որը նրանց հնարավորություն է տալիս ճիշտ ըմբռնել ամբողջի և մասերի փոխհարաբերակցությունը: Ուսումնական բովանդակությունն ունեցող նյութերի վերլուծությունն անհրաժեշտ է կատարել գիտական բարձր մակարդակով, պետք է օգտագործել հարուստ խոսքը, հայոց լեզվի պատկերավորման միջոցները, բառապաշարը, արտահայտչական միջոցները, ինչպես նաև դիդակտիկ նյութերը, տեխնիկական և այլ միջոցները: Այդ բոլոր դեպքերում վճռական նշանակություն ունի նաև գեղարվեստական խոսքը, որի միջոցով սովորողներն աշխատում են ըմբռնել վերլուծվող երևույթի ներքին էությունը և բովանդակությունը: Դժվար է ասել, թե ուսուցման ժամանակ վերլուծության ձևերից որին կարելի է տալ առավելությունը. այստեղ պետք է դիմել ուսումնական առարկայի ուսուցչի օգնությանը: Նշենք, որ տարրական դասարաններում ավելի շատ նպատակահար-

մար է պրակտիկ վերլուծությունը, բարձր դասարաններում՝ տրամաբանականը: Սակայն դա պարտադիր պայման չէ. շատ հաճախ տարրական դասարաններում սովորողներն ընդունակ են ավելի բարդ վերլուծություններ կատարելու, քան ենթադրվում է [6, 178]:

Մեր կողմից կատարված հետազոտությունները վկայում են, որ վերլուծությունը հետազոտական եղանակ է, առանց որի չեն կարող զարգանալ սովորողների մտածողության գործընթացի հետագա աստիճանները՝ համադրությունը, վերացարկումը, ընդհանրացումը, կոնկրետացումը և այլն: Հատկապես անխզելի կապի մեջ են վերլուծությունն ու համադրությունը: Վերլուծությունը համադրության օգնությամբ է բացահայտում ուսումնական առարկայի առանձին մասերի փոխկապակցվածությունն ու պայմանավորվածությունը: Այսպես, յուրաքանչյուր իր կամ ուսումնական առարկա պատահական մասերի կամ հատկությունների գումար չէ, այլ ընդհանուր կապերով միավորված ամբողջություն: Ուստի, առանձին մասերի կամ հատկությունների ուսումնասիրությունը տրամաբանորեն տանում է դեպի համադրություն և առանձին մասերի միավորում: Այդ պատճառով էլ վերլուծությունն ու համադրությունը գործում են միասին, նրանք միասին կազմում են սովորողների մտածողության հիմքը, նրանցից մեկը տարալուծում է երևույթը, մասնատում, մյուսը՝ միավորում, ամբողջացնում այն: Եթե վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս ծանոթանալու առարկայի առանձին կողմերին, ապա համադրության շնորհիվ յուրացվում է ամբողջական առարկան, և ճանաչվում է այն ամենը, ինչ բնորոշ է նրան: Ինչ խոսք, համադրությունը սովորողների իմացության ավելի բարձր աստիճանն է, սակայն առանց վերլուծության այն լրիվ ձևով դրսևորվել չի կարող: Վերլուծության ժամանակ սովորողը ճանաչում է մասերը, համադրելիս՝ ամբողջը, նրա մասերի՝ միմյանց նկատմամբ ունեցած հարաբերությունը և դրանց կապը ընդհանուրի հետ: «Վերլուծության գործընթացը ամբողջն առավել խոր ճանաչելու ուղին է»,- գրում է Ա. Ա. Լուբլինսկայան [3, 304]: Ինչպես արդեն գիտենք, սովորողի մտածողության նյութը, իրը կամ առարկան սովորողին սկզբում ներկայացվում է որպես ամբողջություն, առանց դրա տարբեր մասերի գիտակցական, համադրված ձևով, դա ամենապարզ ըմբռնումն է, պատկերացումը, որը դեռևս որոշակի կերպով գիտելիք համարել չի կարելի: Այնուհետև այդ ամբողջությունը խոր

ճանաչելու համար նա վերլուծության է ենթարկում, մանրակրկիտ կերպով ճանաչում առանձին մասերը, հատվածները և այնուհետև կրկին միավորում դրանք մի ամբողջության մեջ: Դրանից հետո առարկան նորից ստանում է իր նախկին կերպարանքը: Այսինքն՝ սկզբնական շրջանում տեղի է ունենում առաջին աստիճանի կամ առաջնային համադրություն: Դրան հաջորդում է վերլուծությունը, որը տալիս է այդ ամբողջի ավելի խոր, ավելի ստույգ, մանրամասն ու ամբողջական պատկերացումը, որից հետո կատարվում է երկրորդ աստիճանի կամ երկրորդային համադրություն, որն իր բովանդակությամբ, որակական աստիճանով, երևույթների խոր ճանաչողությամբ անհամեմատ բարձր է և էականորեն տարբերվում է նախորդ համադրությունից: Սակայն այդ ընդհանուր տեղեկությունները հեշտացնում են ամբողջական թեմայի մաս-մաս ուսուցումը: Այս բոլորից կարելի է կատարել հետևություն, որ այդ ամենին հաջորդում է երկրորդ աստիճանի համադրությունը, այսինքն՝ կրկնելով վերոհիշյալ ասածները, ի մի բերելով և ամփոփելով ամբողջական նյութերը, սովորողներն այն ըմբռնում են մի նոր խորությամբ, կատարում նոր կարգի ընդհանրացում, որոնք նախկինում տեղի չեն ունեցել:

Այդ կերպով տարրական դասարաններում սովորողներին կարելի է ուսուցանել քերականության առանձին բաժինները, ընթերցանության նյութից ծավալուն թեմաները կարելի է կարդալ նախ ամբողջությամբ, այնուհետև անցնել մաս-մաս և սովորողներին հանձնարարել պատմել ամբողջը:

Առաջնային համադրությունը հեշտացնում է նյութերի վերլուծումը և հնարավորություն է տալիս առարկայի մասերը քննության առնել ամբողջի հետ սերտ կապի պայմաններում: Այդ դեպքում տարրական դասարանում սովորողի միտքն անընդհատ շարժվում է մասերից դեպի ամբողջը, ամբողջից՝ մասը. սա ակտիվացնում է ուսուցման գործընթացը և հեշտացնում ձեռք բերած գիտելիքների յուրացումը: Ուսումնական նյութերի ուսումնասիրությունը, ինչպես նաև վերլուծության հաջողությունը, որոշ դեպքերում պայմանավորված է առաջնային համադրությամբ: Ուսումնական նյութի ուսուցման վերջնական նպատակը համադրումն է: Սակայն մինչև երկրորդ աստիճանը համադրությանը անցնելը, վերլուծության միջոցով ճանաչողական մեծ աշխատանք է կատարվում:

Այսպես, օրինակ՝ Գովհաննես Թումանյանի

ստեղծագործություններից անցնելիս կարելի է նախ ընդհանուր գծով տալ նրա ստեղծագործության ամբողջական բնութագիրը՝ Թումանյանը հայ դասական գրականության խոշոր դեմքերից է, բազմաժանր գրող, թողել է հարուստ ժառանգություն, նրա գրչին են պատկանում պոեմներ, բանաստեղծություններ, քառյակներ, հեքիաթներ, պատմվածքներ: Թումանյանը հայ ժողովրդական բանահյուսության լավագույն մշակողներից է, մեծ քննադատ, հրապարակախոս, հասարակական գործիչ (առաջին աստիճանի համադրություն): Այնուհետև կարելի է քննության առնել հեղինակի ստեղծագործությունները առանձին-առանձին (վերլուծություն) և կատարել թեմայի ամփոփում, ընդհանուր եզրահանգում (երկրորդ աստիճանի համադրում): Կարելի է նաև դասանյութը բաժանել առանձին մասերի, հատվածների, մեկնաբանել ու պարզաբանել շատ կարգեր, յուրաքանչյուր կտորին համապատասխան վերնագրեր դնել և այնուհետև կատարել նյութերի ամբողջացում: Ինչպես նկատել են հայտնի հոգեբաններ Ն. Մենչիսկայան, Դ. Բոգոյավլենսկին և ուրիշներ, վերլուծության և համադրության ժամանակ գլխավորը երկրորդականից չգատել և դրանց մեջ պարզորոշ սահմաններ չդնելը ուսուցման մեջ առաջ է բերում խառնաշփոթություն, անկազմակերպվածություն և քառային դրություն, խախտվում է նաև նյութերի ներքին տրամաբանությունը, դեպքերի հաջորդականությունը և մտքի ճիշտ ընթացքը: Որքան փոքրահասակ են ուսանողները, այնքան դժվար է ճիշտ վերլուծություններ ու համադրություններ կատարելը, նյութերը համակարգված շարադրելը, ներքին իմաստը հասկանալը և այլն: Իսկպես, տարրական դասարաններում իրերի, առարկաների մանուկությունները հեշտությամբ են սովորողներին թյուրիմացության մեջ գցում և սխալ եզրակացության տեղիք տալիս: Ինչպես նկատել է Ն. Օդուևան «...մանկության տարիներին երեխաների երկրորդ ազդարարային համակարգի շրջանակներում հատուկ են տարրական համակարգումները, բայց դեռևս բացակայում են վերլուծական բարդ գործողությունները» [4, 87]: Ուսուցման ժամանակ վերլուծությունն ու համադրությունը պետք է պարբերաբար հաջորդեն իրար: Դա թույլ կտա ապահովել ամբողջի միջոցով մասերի և մասերի միջոցով ամբողջի հիմնավոր յուրացումը: Այդ մասին հոգեբանության ձեռնարկում ասվում է. «Խնդրի լուծման ամեն մի գործընթաց, այսինքն՝ մտածողական գործընթաց իր մեջ ներառում է

ընկալվող երևույթների՝ մասերի, տարրերի, կողմերի բաժանումը (վերլուծություն) և նոր, մինչև այդ մարդու համար անհայտ կապերի ու հարաբերությունների սահմանումը (համադրումը), կապեր, որոնք կարող են լինել ինչպես միևնույն առարկայի կամ երևույթի ներսում, այնպես էլ տարբեր առարկաների ու երևույթների միջև»։ Ինչպես վարժությունները, համադրումները և կարող են լինել տարբեր բնույթի, տարբեր մակարդակի ու աստիճանի։ Այդ բոլորի հետ միասին, անհրաժեշտ է հաշվի առնել, թե նյութերի մեկնաբանությունը ինչ կարգի համադրություն է պահանջում։ Ուսումնական առարկայի ուսուցչի ուսումնասիրության համաձայն, որոշակի բովանդակություն ունեցող նյութերը զարգացնում են սովորող երեխաների միայն վերլուծական կարողությունները, իսկ որոշ նյութեր էլ ավելի շատ են զարգացնում սովորողների համադրական կարողությունները։ Մինչդեռ սովորողների մտավոր զարգացումը ճիշտ է ընթանում վերլուծական և համադրական կարողությունների ներդաշնակ զարգացման դեպքում։ Ուսումնասիրելով այդ ուղղությամբ մտածողների փորձը, եթե անհրաժեշտաբար կազմակերպված դասը կրել է վերլուծական կամ համադրական բնույթ, ապա հետագայում լավ կլինի անցած այդ նյութերը ընդգրկել մի ամբողջության մեջ և դրանք կապել միմյանց։ Ընդունելով վերոհիշյալ այդ ճիշտ տեսակետը՝ միաժամանակ պետք է ասել, որ ուսումնական առարկաների ուսուցման ընթացքում ոչ միայն անհրաժեշտ է հավասար ուշադրություն դարձնել ինչպես վերլուծությանը, այնպես էլ համադրությանը, այլև հետևել այդ երկուսի՝ վերացարկման և ընդհանրացման հետ կապը մշտապես ապահովելուն։ Անհրաժեշտության դեպքում կարելի է դիմել նաև լրացուցիչ վերլուծությունների ու համադրման և բացահայտել երևույթի նոր կապեր ու հարաբերություններ։ Չնայած վերլուծությունն ու համադրումը միասնական են և անխզելի է նրանց կապը, ուսումնական առարկայի վերլուծությունը անհրաժեշտաբար առաջացնում է նաև համադրման պահանջ, սակայն պարտադիր չէ, որ բոլոր դեպքերում նրանք գործեն միասին, միշտ չէ, որ զգացվում է վերլուծության անհրաժեշտությունը։

Այսպես, մտքի այդ գործունեությանը սովորողը դիմում է հատկապես բարդ, դժվարըմբռնելի և անծանոթ խնդրի հանդիպելիս։ Սովորողներն աստիճանաբար տիրապետում են գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների,

և նրանց գիտակցության մեջ վերլուծությունների շրջանակները նեղանում ու սահմանափակվում են։ Սովորողների մեծամասնությունը ուսուցչի խորհրդով մասնակցում է լրացուցիչ կազմակերպված վերլուծություններին ու համադրմանը և ձեռք բերում բարձր մակարդակի գիտելիքներ բոլոր ուսումնական առարկաներից։

Մտքի վերլուծական և համադրման գործողության ժամանակ չափազանց կարևոր նշանակություն ունեն նաև սովորողների ակտիվությունը, ներքին ուժերի համախմբումը, կենտրոնացված ու լարված հետաքրքրությունը։ Ուսումնական առարկայի ուսուցչի կողմից հաղորդված գիտելիքների պասիվ ընկալումը դեռևս մտածողություն չի կարելի համարել։ Մտածել՝ նշանակում է մտավոր ակտիվություն հանդես բերել, խնդիրներ առաջադրել, վճիռներ կայացնել, առաջադրանքի կատարման համար ուղիներ որոնել, վերլուծել ու համադրել, համեմատություններ կատարել, օգտվել վերացարկումներից ու ընդհանրացումներից և հանգել համապատասխան եզրակացության։ Այս բոլոր նշվածներից կարելի է անել հետևություն՝ *սովորողների ակտիվությանը, հետաքրքրությանը, հաղորդված գիտելիքների խոր ընկալմանը առանձնահատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել*։

3. Ուսումնական նյութերի ընդհանրացումն ու կոնկրետացումը սովորողների ուսուցման գործընթացում

Իրականության արտացոլման և սովորողների մտավոր գործունեության անհրաժեշտ ու կարևոր ձևերից են նաև ընդհանրացումն ու կոնկրետացումը։ Դրանք սովորաբար տեղի են ունենում վերացարկումների միջոցով։ Ինչպես գիտենք, վերացարկման դեպքում սովորողի միտքը հեռանում է առարկայի կամ առարկաների բազմաթիվ հատկություններից՝ թողնելով միայն այն հատկանիշը, որը կոնկրետ կերպով հետաքրքրում է իրեն։ Մինչդեռ ընդհանրացումը միավորում է առարկաների վերացարկված, առանձնացված նման և էական հատկությունները կամ վերացարկված հասկացությունները, ցույց տալիս դրանք մեջ գոյություն ունեցող ընդհանուր կապերն ու օրինաչափությունները և ընդգրկում դրանք մի ընդհանուր ամբողջության մեջ։ Սա էլ իմացության հիմնական հիմնահարցերից մեկն է։ Եթե վերացարկումը գործ ունի

առարկաների առանձին կողմերի հետ, ուսումնասիրում է մասը, հատվածը, ապա ընդհանրացումն օգտագործում է հնարավոր ամեն միջոց համանման փաստերը միավորելու և սովորողների գիտակցության մեջ մի ամբողջական պատկերացում ստեղծելու համար: Ընդհանրացումների շնորհիվ առարկաների վերացարկված նման հատկանիշները ի մի են բերվում և ամբողջացնում մեր պատկերացումները, դրանք հանդես են գալիս նաև որպես սովորողների մտավոր գործունեության վերջնարդյունք, մտածողության գործընթացի ավարտուն գործողություն և մտքերի հանրագումար: Միաժամանակ, ինչպես նկատել է Մ. Մ. Ռոզենտալը, «ընդհանրացումը ընդհանուրի և առանձնականի փոխադարձ կապի, փոխներգործության բացահայտումն է»: Այստեղից հետևում է, որ ընդհանուրը գոյություն ունի միայն առանձին մեջ, առանձին միջոցով, ամեն մի առանձին, այսպես թե այնպես, ընդհանուր է: Ընդհանրացումների կարևոր հասկացություններից մեկն էլ այն է, որ դրանց օգնությամբ մշակվում են հասկացություններ, կատարվում դատողություններ և մտահանգումներ: Մեր կողմից կատարված հետազոտությունները վկայում են, որ սովորողներին տրվող սահմանումները, օրենքները, ֆիզիկայից արտածված բանաձևերը, օինաչափությունները եզակի դեպքերի ընդհանրացման արդյունք են: Ընդհանրացումների միջոցով բացահայտվում են նաև առարկաների ներքին հատկությունները, կապերն ու հարաբերությունները: Այդ պատճառով էլ սովորողների տեսական մտածողության զարգացման մեջ, որպես մտածողության բարձրագույն ձևի առաջին հերթին առանձնացվում են վերացարկումներն ու ընդհանրացումները:

Ուսուցման ժամանակ ընդհանրացումները վճռական դեր են կատարում: Դրանց շնորհիվ սովորողը յուրացնում է անցյալի ժառանգությունը, ձեռք բերում գիտելիքներ, օգտվում մշակված հասկացություններից, մտահանգումներից և այլն: Սովորողը հնարավորություն է ունենում նաև առանձին, կոնկրետ դեպքերից գնալու դեպի ընդհանուրը, սա հնարավորություն է տալիս սովորողին ձեռք բերելու ճանաչողական կարողություններ: Ուստի, սովորողների ընդհանրացման կարողությունները պետք է զարգացնել ուսուցման վաղ տարիներից սկսած: Վերացարկումներն ու ընդհանրացումները բարձր են գնահատել Լ. Գոտսկիին, Ս. Սկոյաբինը և ուրիշներ: Լ. Ս. Ռուբինշտեյնը, Վ. Վ. Դավիդովը և մյուս հոգեբաններից շատերը հիմնականում առանձ-

նացնում են երեք կարգի ընդհանրացումներ՝ ա) տարրական կամ էմպիրիկ, բ) վերլուծական, գ) վերացարկման և դեդուկտիվ: Տարրական ընդհանրացումները երևան են գալիս իմացության ստորին աստիճաններում, կենդանի հայեցողության ժամանակ և հիմնականում կրում են գործնական բնույթ: Այստեղ ընդհանրացումները կատարվում են անմիջական, զգայական տվյալների հիման վրա և իրենց ընդարձակման սահմաններում էմպիրիկ փորձից այն կողմ չեն անցնում: Ընդհանրացման մյուս տեսակները բարդ են, բարձրակարգ և հիմնականում զարգացնում են սովորողի տրամաբանական մտածողությունը: Վերացարկման ընդհանրացումները բացահայտում են երևույթի ներքին էությունը, առանձնացնում էականն ու կարևորը: Այդ տեսակետից մանկավարժության համար առանձնահատուկ նշանակություն են ստանում հատկապես ինդուկտիվ և դեդուկտիվ մտահանգումները: Առհասարակ ինդուկցիան և դեդուկցիան տրամաբանական մտածողության այնպիսի ուղիներ են, որոնք հանդես են գալիս միասնության մեջ և փոխադարձ լրացումներով հարստացնում են միմյանց: Նույնանման կապերի մեջ են նաև վերլուծությունն ու համադրությունը: Ինդուկցիան առանձին, մասնավոր դեպքերից, դատողություններից, եզակի փաստերից աշխատում է բխեցնել ընդհանուր դրույթներ: Հակառակ ինդուկցիայի, դեդուկցիան մտածողության այնպիսի ուղի է, որն ընդհանուր փաստերից, օրինաչափություններից գնում է դեպի մասնավորը, որպեսզի դրանց միջոցով ստուգվի ընդհանուրի ճշմարիտ լինելը: Հանրակրթական դպրոցում սովորողների ուսուցման պայմաններում, բարձր դասարաններում սովորողներին տեսական ու գործնական գիտելիքներ հաղորդելիս կիրառվում են ինչպես ինդուկցիան, այնպես էլ դեդուկցիան: Օրինաչափությունների ըմբռնմանը սովորողը պետք է հասնի հետազոտության, որոնումների և սեփական մտահանգումների միջոցով: Այստեղ շեշտենք, որ ուսուցման բարձր աստիճաններում ինդուկցիան աստիճանաբար տեղը գիշում է դեդուկտիվ մտածողությանը: Այդ դեպքում սովորողները շատ հաճախ են գործ ունենում ընդհանրացված հասկացությունների և օրինաչափությունների հետ: Սա սովորողներին ակտիվացնում է ճանաչել շրջապատի երևույթները և հնարավորություն տալիս նրանց ավելի հարուստ տեսական գիտելիքներ ձեռք բերելու: Սովորողների ինդուկտիվ մտածողության զարգացման համար առանձնակի կարևորություն

պետք է տալ փորձերի ու դիտումների կազմակերպմանը, էքսկուրսիաներին ու փաստերի հավաքմանը և այդ ամենի պարզաբանմանն ու ընդհանրացմանը: Սովորողների ուսուցման ժամանակ կարևոր հանգամանք է վերացարկունների ժամանակ փաստերի ներքին տրամաբանության, փոխկապակցության ու հաջորդական կարգի պահպանումը, որը ընդհանրացման ու եզրակացությունների լայն հնարավորություն կտա:

Այստեղ քննարկված բոլոր հարցերից կարելի է կատարել եզրակացություն. այսպիսով, տվյալ հոդվածում քննարկվել են մի քանի ուսումնական հարցեր, դրանցից են բարձր դասարաններում սովորողների ճանաչողական գործունեության ձևավորումը, ուսումնական նյութերի վերլուծումն ու համադրումը և ուսումնական նյութերի ընդհանրացումն ու կոնկրետացումը: Բոլոր ուսումնական հարցերի քննարկման ժա-

մանակ բարձրացել է սովորողների գիտական մակարդակը, զարգացել է նրանց ինքնուրույն մտածելու կարողությունը և, ինչու չէ, նաև տրամաբանական մտածողությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Н. Д. Левитов**, Детская и педагогическая психология. Учебное пособие для педагогических институтов, М., 1976.
2. **Н. А. Менчикская**, Психологическая проблема формирования научного мировоззрения школьников, М., 1968.
3. **А. А. Люблинская**, Некоторые особенности учебной деятельности младших школьников, М., 1970.
4. **Н. Одуева**, О переходе от ощущения к мысли, М., 1963.
5. **В. А. Курumeцки**, Психология подростка, М., 1965.
6. **Մազմանյան**, Դասախոսություններ հոգեբանությունից, Երևան, 1959, էջ 178:

EDUCATIONAL ACTIVITY AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SENIORS HIGH SCHOOL

ZHORA FARSYAN

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor

Summary

In article discussed questions in the fields of education, including formation of informative activity of seniors, and also synthesis and research, generalization and a specification of training materials.

ՀԱԳՈՒՍՏԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՆԱԽԱԳԾՄԱՆ ԴԱՍԱԿԱՆՂՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ*

Գայանե ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ

Խ. Արփյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դիզայնի և դեկորատիվ-կիրառական արվեստի ամբիոնի ասիստենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու



Հագուստի գեղարվեստական նախագծման բնագավառում հագուստի հորինվածքի (կոմպոզիցիա) դերն ու նշանակությունը դժվար է թերագնահատել: Տիրապետելով հորինվածքի հիմնարար օրենքներին, կատեգորիաներին, սկզբունքներին ու միջոցներին՝ ուսանողներն անցնում են թեմաներով նախատեսված աշխատանքների իրականացմանը:

Քանի որ պրակտիկ աշխատանքում հագուստի դիզայները մշտապես բախվում է նշանային-տեղեկատվական, նյութական-առարկայական և պրոցեսուալ համակարգերի տարբեր հատկանիշների, հատկությունների ու բնութագրերի վիզուալ արտահայտման և կազմակերպման հիմնախնդիրների հետ, նա պետք է կատարելապես տիրապետի դրանց լուծման մեթոդաբանությանը և գործնական վարպետությանը [3]:

Առաջին հերթին ուսանողները ծանոթանում են հիմնական մեթոդաբանական սկզբունքներին ու հորինվածքային-արտահայտչական միջոցներին:

«Գրաֆիկական ձևայնացում և հատկությունների արտահայտում» թեմայով առաջադրանքը հանդիսանում է աշխատանքների տվյալ ցիկլի ներածական մասը: Այն իր առջև նպատակ է դնում տարբեր հասկացությունների բովանդակային ծավալից առանձնացնել էական հատկությունները և դրանք հետագայում արտահայտել հորինվածքային-արտահայտչական միջոցների

օգնությամբ: Աշխատանքը միաժամանակ տարվում է ըստ երկու կոնստրաստային հատկությունների (օրինակ, տեխնիկա և լիրիկա, ճկունություն և փխրունություն և այլն), ինչը թույլ է տալիս ավելի ճշգրիտ որոշել դրանց բնույթը, էությունը, տարբերությունները և համարժեք վիզուալ արտահայտման համար գտնել միջոցներ: Վերլուծության նյութերի օբյեկտիվությունը ապահովվում է ինչպես դրա կոլեկտիվ իրականացման, այնպես էլ դասախոսի կողմից ակտիվ մասնակցության ու վերահսկողության հաշվին:

Կատարված աշխատանքների կոլեկտիվ քննարկման ժամանակ շատ կարևոր է ուսանողների ուշադրությունը կենտրոնացնել վերլուծության եզրակացությունների օբյեկտիվությունից աշխատանքի արդյունքների կախվածության, կազմակերպման և վիզուալ արտահայտման սկզբունքների ու միջոցների ընտրության ճշգրտության վրա: Ընդ որում, անհրաժեշտ է հատուկ կանգ առնել արտահայտչալեզվի մեծ հնարավորությունների վրա՝ դրա ճկունության, բազմատարբերակայնության և ակտիվության տեսանկյունից:

«Նշան-ինդեքս» թեմայով առաջադրանքը ուսանողներին ծանոթացնում է նշանային համակարգերի ձևավորման հիմնական առանձնահատկությունների հետ: Այս աշխատանքը իրականացվում է երկու փուլով: Սկզբում անհրաժեշտ է ձևավորել նշանի գրաֆիկական կառուցվածքը: Երկրորդ փուլում որոշվում են նշանի հիմնական ձևային հատկությունները և կերպարային բնութագրերը: Երկրորդ փուլի նպատակաուղղվածությունը հագուստի դիզայների մասնագիտական գործունեության ընդհանուր մեթոդոլոգիայի տեսանկյունից ունի բացառիկ կարևոր նշանակություն, քանի որ հենց դրա

* Ներկայացվել է 14.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

ձևայնացնելու, կրիչից առանձնացնելու, տարբեր հատկություններ միավորելու ու տեղափոխելու ընդունակությունը թույլ է տալիս դրանք մասնագիտորեն օգտագործել համակարգաստեղծ հիմքի որակով:

«Նշանի պլաստիկ մեկնաբանություն» թեման, ըստ էության, նախորդի շարունակությունն է, սակայն ունի որոշակիորեն այլ մեթոդական ուղղվածություն. պահանջվում է առաջադրված կառուցվածքի հիման վրա գրաֆիկական ձևով ներկայացնել նշանի պլաստիկ տարբերակները:

Արհեստական համակարգերի կերպարային կազմակերպման մեջ լայնորեն օգտագործվում են ոճավորման սկզբունքները [1]: Աշխատանքը կատարվում է տարատեսակ հասկացությունների հիման վրա: Առաջադրված հասկացության բովանդակային հիմքի կարճ վերլուծությունից հետո որոշվում են դրա առավել էական հատկություններն ու հատկանիշները: Միաժամանակ, բացահայտվում են դրա տարբեր որակական բնութագրերը: Ուսանողների առջև խնդիր է դրվում էական հատկանիշների հիման վրա ձևավորել գրաֆիկական կառուցվածք՝ բոլոր տարրերին օժտելով միասնական որակական հատկությամբ: Արդյունքում, ուսանողները, ի հաշիվ արհեստական համակարգերի որակական բնութագրերի վիզուալ արտահայտման ու կերպարային կազմակերպման միջոցների գիտակցական և նպատակաուղղված օգտագործման ընդունակության, կարող են զգալիորեն բարձրացնել իրենց ստեղծագործական ներուժը [4]:

«Պատկերանշան» թեմայով աշխատանքը ուսանողներից պահանջում է նախորդ առաջադրանքների կատարման ընթացքում ձեռք բերած ընդունակությունների, հմտությունների և գիտելիքների ակտիվ օգտագործում: Պատկերանշանի ձևավորման առաջադրանքի լուծման հիմնական պայմանը հետևյալն է. տեղեկատվությունը, որը կրում է նշանը, պետք է արտահայտի օբյեկտ-կրիչի էությունը և հանդես գա իբրև դրա համակարգաստեղծ հատկություն:

«Բարդ կերպարի ձևավորում» թեմայով աշխատանքներին ներկայացվող հիմնական պահանջներն են. տարբեր տեսակի տեխնոլոգիաների ու նյութերի մասշտաբային, ժավալատարածական և պլաստիկ բնութագրերի արտահայտում, բարդության աստիճանի ձևային արտահայտում, աշխատանքում նյութի, մշակման տեխնոլոգիայի որակական բնութագրիչների և կառուցվածքային կապերի որակական սկզ-

բունքների ընդգրկման լրիվություն, գրաֆիկական կատարման տեխնիկայի փաստավորություն և պլաստիկ մշակումների մանրակրկիտություն:

Առաջադրանքը կատարվում է երեք փուլով՝ վերլուծության կատարում, լուծման տարբերակների էքզիզային փնտրություն, պլաստիկ մշակում: Սկզբում ուսանողները, օգտագործելով նյութի հատկությունները և պարզագույն տեխնոլոգիական օպերացիաները, ծանոթանում են հարթությունը եռաչափ կազմակերպված տարածության կերպափոխելու սկզբունքներին: Դրանից հետո կատարվում են փակ, սահմանափակ և բաց տարածությունների ժավալային ձևակազմավորման վարժություններ:

Ինչպես ցույց է տալիս փորձարարական խմբերում աշխատանքի փորձը, գրաֆիկական ու պլաստիկ աշխատանքների ցիկլերը պետք է իրականացվեն զուգահեռաբար, ինչը զգալիորեն բարձրացնում է ուսանողների ակտիվությունը և նրանց կողմից նյութի ընկալման ամբողջականությունը:

Յուրացնելով տարբեր հատկությունների կերպարային արտահայտման և ձևային-հորինվածքային կազմակերպման հիմնական մեթոդոլոգիական սկզբունքները, ինչպես նաև դրանց գործառնության կազմակերպման համակարգային մեթոդոլոգիայի հիմունքները՝ ուսանողները անցնում են մասնագիտական ստեղծագործական խնդիրների լուծմանը: Այստեղ անհրաժեշտ է կանգ առնել կերպարայինի ու տրամաբանականի կապերի ու հարաբերությունների այն առանձնահատկությունների վրա, որոնք ամբիջականորեն պայմանավորում են դիզայն-արդյունքի իդեալականի ու նյութականի ձևավորման գործընթացի օբյեկտիվ բնույթն ու համակարգվածությունը և կազմում են դիզայն-գործունեության «գիտակցել-զգալ-կազմակերպել (արտահայտել)» հիմնական մեթոդոլոգիական սկզբունքի էությունը: Այդ սկզբունքը ներկայացնենք ավելի բաց տեսքով.

1. Իրականությունը և մասնագիտական նպատակադրումը որոշում են հիմնախնդրային իրավիճակի տրամաբանական անդրադարձման բովանդակությունը՝ դրա կոնկրետ որակական որոշակիության շրջանակներում:

2. Ընդհանուր առմամբ, տրամաբանականը կանխորոշում է հիմնախնդրային իրավիճակի մոդելային-տրամաբանական լուծման բնույթը, ուղղությունն ու բովանդակությունը, և, մասնա-

վորապես, կերպարայինի, որպես դիզայնի սոցիալական պրակտիկայի ոլորտի հիմնախնդիրների լուծման յուրահատուկ միջոցի, բովանդակությունը:

3. Կերպարայինի և տրամաբանականի վերլուծությունը, անցնելով մոդելային կազմակերպման, վիզուալ անդրադարձման ու նյութական մարմնավորման փուլերը, որոշում է նոր նյութական իրականությունը՝ արհեստական համակարգերի կազմակերպման որակական ու քանակական բնութագրիչներով հանդերձ:

Քանի որ կերպարային բնութագրերի մոդելային արտացոլումը պահանջում է առանձնահատուկ ձև ու միջոցներ, ապա մինչնախագծային վերլուծության ավարտական փուլում իրականացվում է «ֆորմալ կերպարի» ձևավորում, որում վիզուալ անրապնդվում և արտահայտ-

վում են հիմնական կազմակերպական, ծավալատարածական, մասշտաբային, պլաստիկ, կառուցվածքային, տեխնոլոգիական և այլ հատկություններն ու հատկանիշները, ինչպես նաև նախագծվող համակարգի որակական բնույթը, վիճակը և բարոյության աստիճանը:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Бердник Т. О.**, Основы художественного проектирования и эскизной графики. Ростов на Дону: 2005, "Феникс", 352 с.
2. **Бердник Т. О., Неклюдова Т. П.**, Дизайн костюма. Ростов н/Д., "Феникс", 2000, 448 с.
3. Вопросы композиции: Сб. науч. тр./ Под ред. В. Б. Кошаева. Ижевск, 1992, 160 с.
4. **Гусейнов Г. М., Ермилова В. В. и др.** Композиция костюма. М., "Академия", 2003, 432 с.

KEY METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHING ON ARTISTIC DESIGN OF COSTUME

GAYANE YEGHIAZARYAN

Summary

In the sphere of artistic design of costume the role and meaning of costume composition cannot be underestimated. After having learned how to deal with primary laws, categories, principles and means the students start realizing their thematic works.

As designers in practice costume always face issues on visual expression and organization on symbolic and informative, material and object and procedural systems' diverse attributes, features and descriptions, the must be completely capable to solve them by means of methodology and useful professionalism. Application of key methodological principles and means of composition and expression in creative process are called to solve the meantioned problems.

ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՀԱՆԳՍՏԻ ՃԱՄԲԱՐՆԵՐՈՒՄ ՂԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՎԵՐԱԿԱՌՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ*

Գայանե ԱՂՈՒԶՈՒՄՑՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ



Ժամանակակից հասարակությունում, կյանքի արագ շփոթումը, տեղեկատվական հոսքերն անմիջականորեն ազդում են դպրոցականների, նրանց կրթության, դաստիարակության, անձնային զարգացման տեմ-

պերի և ուղղությունների վրա: Այս պարագայում առավել ևս կարևորվում է աշակերտների հանգստի և ժամանցի նպատակային կազմակերպումը, դրա արդյունավետության բարձրացումը: Հայաստանի Հանրապետությունում, սկսած խորհրդային տարիներից, տարածում ունի աշակերտների ամառային հանգստի կազմակերպման ճամբարային ձևը:

Ժամանակակից հասարակության պայմաններում անհրաժեշտություն է առաջանում վերափոխել, վերակառուցել մանկական հանգստի ճամբարներում իրականացվող դաստիարակության համակարգը, ինչը ենթադրում է դաստիարակության ժամանակակից նպատակների, խնդիրների, բովանդակության հստակեցում, մեթոդական նոր բազայի ձևավորում, կադրային ներուժի արդյունավետ ընտրություն, այդ գործընթացում ճանաչված մանկավարժ-մասնագետների մշակում [1]: Մանկական հանգստի ճամբարներում երեխաների դաստիարակության գործընթացը մինչ այսօր իրականացվում է հիմնականում խորհրդային ժամանակաշրջանում գործող մեթոդաբանությամբ, այն կարծես պահպանվում է որոշակի իներցիայով: Հրատապ է դարձել ժամանակակից մանկական ճամբարներում դաստիա-

րակության կոնկրետ տեխնոլոգիաների, մեթոդների մշակումը, որոնք հնարավոր կլինի արդյունավետորեն ներդնել պրակտիկայում: Ժամանակակից հասարակությունը պահանջում է դաստիարակել ինքնազարգացման, ինքնաիրացման, ինքնահաստատման, սոցիալական հարմարման համար անհրաժեշտ համապատասխան անձնային որակներով, գիտելիքներով քաղաքացիներ, ովքեր պատասխանատու կլինեն իրենց կյանքի, գործողությունների, որոշումների, նաև միջավայրի համար:

Մանկական հանգստի ճամբարներում դաստիարակության գործընթացը ևս պետք է կառուցել ժամանակակից մանկավարժական գործընթացների տրամաբանությամբ, մեթոդաբանությամբ: Մանկական հանգստի ճամբարներում որպես դաստիարակության մեթոդաբանական հիմք պետք է ընդունել հունամիստական մանկավարժության դրույթները [3]: Նախկին խորհրդային շրջանից ժառանգված պիոներական ճամբարներում գործող կոլեկտիվ դաստիարակությունը աստիճանաբար փոխարինվում է անհատի դաստիարակության հայեցակարգով: Սակայն, մեր համոզմամբ, չի կարելի անհատական դաստիարակության գաղափարը անմիջականորեն հակադրել կոլեկտիվ դաստիարակությանը: Հունամիստական դաստիարակության համակարգը ենթադրում է յուրաքանչյուր երեխայի, մանկավարժի համար հարմարավետության ապահովում, յուրաքանչյուրի զարգացման համար նպաստավոր պայմանների ստեղծում, անձնական պատասխանատվություն, բարեխղճություն, ներքին մոտիվացիա ճամբարի, իր ջրկաթի գործերի կատարման նկատմամբ: Դեռևս խորհրդային շրջանից մշակված և ճամբարներում ներդրված են ճամբարի ղեկավարման ու կառավարման, կենցաղավարության, դաստիա-

* Ներկայացվել է 15.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

րակության որոշակի նորմեր: Մեր կարծիքով, այսօր ավելի շատ հնարավորություններ ենք ստեղծում երեխաների և մանկավարժների, ջրկատավարների ստեղծագործական մտքի, գործունեության զարգացման համար: Վերջինս պահանջում է երեխաների անհատական կարողությունների, գիտելիքների, հոգեբանական և տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառում և դաստիարակության գործընթացի նախագծման և իրականացման ընթացքում:

Երկա ժամանակաշրջանում գործող մանկական հանգստի ճամբարներում մանկավարժների առջև դրված կարևորագույն խնդիրներն են [2].

1. ուսումնասիրել հանգիստն անցկացնող երեխաների անհատականությունը, անձի ուղղվածությունը,

2. համապատասխան իրականացրած մանկավարժական դիագնոստիկայի տվյալների կառուցել դաստիարակության գործընթացը, նախագծել այն,

3. ուղեկցել երեխայի սոցիալական զարգացումը՝ հաղորդակից դարձնելով սոցիալական տարբեր իրադրություններին,

4. ստեղծել ճամբարում առողջ և ակտիվ համագործակցության մթնոլորտ, սուբյեկտ-սուբյեկտային փոխհարաբերություններ,

5. կազմակերպչական, ինքնակառավարման, աշխատանքային, ստեղծագործական կարողությունների, հմտությունների ձևավորում,

6. ձևավորել խմբի, կոլեկտիվի և իր սեփական գործողությունների համար պատասխանատու լինելու, բոլորի առաջ հաշվետու լինելու կարողություններ,

7. ընդգրկել յուրաքանչյուր երեխայի գործունեության մեջ անհատական և խմբային հանձնարարությունների միջոցով,

8. սովորեցնել սկսած աշխատանքը հասցնել ավարտին,

9. ձևավորել ինքնասպասարկման հմտություններ,

10. ձևավորել կամային որակներ, բարյացակամություն, հարգանք մարդու, բարոյական, համամարդկային և ազգային արժեքների նկատմամբ,

11. ձևավորել դրական վերաբերմունք գեղեցիկի, բնության նկատմամբ,

12. դաստիարակության գործընթացն իրականացնել էթնոմշակութային միջավայրին համապատասխան,

13. նշված խնդիրների լուծման համար մանկական հանգստի ճամբարներում ներդնել մանկավարժական նորարարական տեխնոլոգիաներ:

Կարևորվում են է միայն ֆիզիկական որակների, կատարողական կարգապահության, սանիտարահիգիենիկ պայմանների պահպանման մշակույթի ձևավորումը, այլև ժամանակակից աշխարհում հաջող հարմարվելու, ինքնաիրացվելու համար անհրաժեշտ սոցիալական որակների ձևավորումը, առողջ ակտիվ կենսակերպի նկատմամբ դրական դիրքորոշումների, հարմարվողական կարողությունների ձևավորումը, բացասական և վնասակար սովորությունների կանխարգելումը, ասոցիալ կամ շեղվող վարքի կանխարգելումը, դրանց հաղթահարումը, ինքնուրույն կյանքին նախապատրաստումը, խմբի և իր համար պատասխանատվություն կրելը, աշխատանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորումը: Նշված նպատակների ձեռքբերումը ենթադրում է երեխաների ընդգրկումը աշխատանքային, խաղային, մարզական, ստեղծագործական, մտավոր, կազմակերպչական գործունեության ձևերի մեջ:

Դաստիարակության գործընթացն ամառային մանկական հանգստի ճամբարներում ունի իր առանձնահատկությունները.

- դաստիարակության ողջ գործընթացում երեխաները կտրված են լինում ընտանիքներից, ընտանեկան խնամքից,

- դաստիարակության ողջ գործընթացն իրականացվում է երեխաների կոլեկտիվում, որը կազմված է տարբեր տարածաշրջանների և տարբեր խավերի երեխաներից,

- ի տարբերություն խորհրդային ավտորիտար մանկավարժության՝ դաստիարակության գործընթացը կառուցվում է երեխաների ինքնական ընդգրկումով տարբեր զբաղմունքներում կախված իրենց ցանկություններից և հետաքրքրություններից,

- կարևորվում է յուրաքանչյուր խմբի, ջրկատի խրախուսումը կատարած արդյունավետ աշխատանքի համար, որպեսզի նրանք տեսնեն իրենց աշխատանքի արդյունքը, վայելեն այն,

- դաստիարակության գործընթացում ճամբարում պետք է հաշվի առնել, որ իր համար նոր միջավայրում ավելի ազատ և արագ է երեխան դրսևորում իր անձնային այն որակները, որոնք դժվարությամբ և երկար ժամանակահատվածում կարող է բացահայտվել տանը, դպրոցում,

- տարբեր համալսարանների ուսանողներն

իրենց մանկավարժական պրակտիկան անցկացնում են մանկական հանգստի ճամբարներում (նաև մեր) որպես ջոկատավարներ, մանկավարժներ՝ դեռևս չունենալով մասնագիտական զարգացած որակներ, կոմպետենտություններ և հանդես գալով երեխաների դաստիարակության և խնամքի իրականացան անմիջական պատասխանատուներ, շատ դեպքերում իրենց պարտականություններն իրականացնում են ընդամենը սեփական պատկերացումների, կյանքի փորձի հիման վրա,

- դաստիարակության գործընթացն իրականացվում է հստակ կարգացուցակի (ռեժիմի) պայմաններում, բնության գրկում:

Մանկական հանգստի ճամբարներում դաստիարակության գործընթացն ավելի արդյունավետ դարձնելու համար անհրաժեշտ է այն բաժանել մի քանի փուլերի:

1. Ճամբարում դաստիարակության գործընթացի առաջին փուլը կարող ենք անվանել կազմակերպչական: Ճամբարներում մանկավարժների աշխատանքի կարևորագույն կողմերից մեկը մանկավարժական կոլեկտիվի ձևավորումն է, այն՝ երեխայի դաստիարակության սուբյեկտի, դաստիարակության գործիքի վերածումն է:

ա. Անհրաժեշտ է սկսել ճամբարում երեխաների կենսագործունեության կազմակերպումից, ինչը ենթադրում է.

- օգնել երեխաներին, մանկավարժներին միմյանց ավելի արագ ճանաչել,

- ապահովել երեխաների և մանկավարժների, ճամբարի անձնակազմի արդյունավետ հաղորդակցումը,

- նպաստել երեխաների անձր ուղղվածության՝ հետաքրքրությունների, հակումների, պահանջումների ազատ դրսևորմանը,

- նախագծել մանկական կոլեկտիվի անդամների համագործակցության կոնկրետ ուղղություններ,

- մշակել և հստակեցնել կոլեկտիվի պահանջները, որոնք ճամբարում ներկայացվում են երեխաներին, նրանց վարքագծին, պարտականություններին,

- ստեղծել երեխաների անձի ինքնաիրացման համար նպաստավոր պայմաններ,

- ձևավորել դրական վերաբերմունք ճամբարի, ճամբարային հանգստի, կարգուկանոնի, ավանդույթների նկատմամբ,

- խթանել երեխաների ակտիվությունը, ինքնուրույնությունը:

բ. Այնուհետև իրականացվում են երեխաների առողջության ամրապնդմանն ուղղված աշխատանքներ, ինչը ենթադրում է.

- ծանոթացնել երեխաներին օրվա կարգացուցակին, բացատրել դրա պահպանման համար անհրաժեշտ պայմանները,

- ձևավորել երեխաների մեջ իրենց առողջության պահպանման, ընդհանրապես՝ առողջ ապրելակերպի նկատմամբ գիտակցական վերաբերմունք,

- ձևավորել գիտակցական դրական վերաբերմունք անձնական հիգիենայի կանոնների պահպանման նկատմամբ,

- ձևավորել ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի նկատմամբ դրական դիրքորոշում,

- բացատրել ինքնասպասարկման կարողությունների ձևավորման անհրաժեշտությունը:

գ. Կարևորվում է նաև մանկավարժական դիագնոստիկայի խնդիրների լուծումը, ինչը ենթադրում է մանկավարժական կոնկրետ մեթոդների, տեխնոլոգիաների և մեթոդիկաների միջոցով ուսումնասիրել և գնահատել դաստիարակության գործընթացի արդյունավետությունը ճամբարում, երեխաների անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունները, մանկավարժների մասնագիտական կոմպետենտությունները, ձեռքբերումները ճամբարային մանկավարժական աշխատանքում:

2. Դաստիարակչական աշխատանքի երկրորդ՝ հիմնական փուլի ընթացքում արդեն նախագծվում են այն կոնկրետ անձնային որակները, որոնք անհրաժեշտ է ձևավորել, և այն գործիքները, որոնցով դա կիրականացվի: Այս փուլում իրականացվող աշխատանքներում կարևորվում է կոլեկտիվ ներգործությունը:

3. Մանկական հանգստի ճամբարներում դաստիարակության գործընթացի երրորդ փուլը համարվում է ամփոփիչ, քանի որ այդ ընթացքում երեխաները հնարավորություն են ստանում գնահատելու իրենց գիտելիքները, որակները, հնարավորությունները, ամփոփելու ստացած տպավորությունները, իմաստավորելու դրանք: Իսկ մանկավարժներն այդ փուլում գնահատում են իրենց աշխատանքը հերթափոխի ընթացքում, բացահայտում թերությունները, բացթողումները, դրանց պատճառները, նախագծում հետագա անելիքները, թերությունները վերացնելու ուղիները, պատրաստվում են երեխաներին ճանապարհելուն և մոր հերթափոխն ընդունելուն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Бедерханова В. П.**, Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. раснодар, 1993, 156 с.
2. **Болл А., Болл Б.**, Основы лагерного менеджмента: Учебное пособие для руководителей детских оздоровительных учреждений. СПб., 1994, 230 с.
3. **Газман О. С., Матвеев В. Ф.**, Педагогика в пионерском лагере. М., 1982, 156 с.

PROBLEMS OF THE RESTRUCTURING OF EDUCATION SYSTEM IN CHILDREN'S HOLIDAY CAMPS

GAYANE AGHUZUMTSYAN

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Summary

The article runs about the problems of educational activities in the children's summer camp. We propose to restructure the system of education in children's summer camp in new conditions.

ՈՒՍՈՒՅՉԻ ԴԵՐԸ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԱՆՑԱՆԿԱԼԻ ՎԱՐՔԻ ՇՏԿՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ*

ԱՆՈՒՑ ԱՍԻՆԱՍՅԱՆ

Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ

Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

ԱՆՈՒՑ ԱՍԻՆԱՅԱՆ

Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ, մագիստրոս

Յուրաքանչյուր ուսուցիչ իր աշխատանքում առնչվում է աշակերտների կարգապահության խնդիրներին: Աշխատանքի առաջին իսկ օրերից ուսուցիչը նկատում է այնպիսի աշակերտների, որոնք խախտում են ընդունված կանոնները:

Որոշ աշակերտներ ընտրում են տարբեր վարքաձևեր, որպեսզի ցուցադրեն իրենց նշանակալիությունը և կարևորությունը տվյալ խմբում: Եթե ուսուցիչը կարողանում է հասկանալ աշակերտի անցանկալի վարքի ետևում թաքնված նշանակալի երևալու պահանջմունքը, նա նաև կարողանում է համագործակցել վերջինիս հետ: Աշակերտի հետ համագործակցելիս ուսուցիչը պետք է նկատի ունենա հետևյալը¹

- Յուրաքանչյուր աշակերտ սովորաբար տարբեր իրավիճակներում դրսևորում է որոշակի վարք: Երբ ուսուցիչն ընդունում է, որ երեխան ընտրել է տվյալ վարքը կոնկրետ հանգամանքներից ելնելով, նա կարողանում է ազդել տվյալ ընտրության վրա և առաջարկել այլ արդյունավետ վարքաձևերի ընտրություն,

- Ցանկացած վարքի տակ թաքնված է ընդունված լինելու, ինքնահաստատվելու, տվյալ խմբին պատկանելու ցանկությունը: Աշակերտներն առաջադրված նպատակին ցանկանում են հասնել տարբեր միջոցներով, սակայն չհասնելով դրան՝ սկսում են դրսևորել անցանկալի վարք,

- Աշակերտն ընդունակ է գիտակցել, որ իր վարքագիծն անընդունելի է:

Յետևաբար առանձնացնում են հետևյալ վարքաձևերը²

- ուշադրության գրավման ժամանակ աշա-

կերտը ցանականում է արժանանալ ուսուցչի հատուկ ուշադրությանն ու վերաբերմունքին,

- իշխանության ձգտման ընթացքում որոշ աշակերտներ անցանկալի վարք են դրսևորում առաջինը լինելու մտադրությամբ:

Վրեժխնդրություն ցուցաբերելիս՝ աշակերտները սկսում են դրսևորել անցանկալի վարք, որպեսզի վրեժ լուծեն իրական կամ երևակայական վիրավորանքի համար: Աշակերտներն այնքան են վախենում անհաջողություններից, դժվարություններից, որ նախընտրում են ոչինչ չանել:

Աշակերտի անցանկալի վարքաձև նկատելիս՝ ուսուցիչը կարող է չմիջամտել, այլ բացատրել, թե ինչ է կատարվել, որպեսզի աշակերտն ինքն սկսի վերահսկել սեփական վարքը: Վերահսկողության միջոցով ուսուցիչն սկսում է նմանվել ղեկավարի՝ պահանջելով, իշխելով, ուղղորդելով: Ավտորիտար մեթոդներից սովորաբար կիրառվում են սպառնալիքներն ու շանտաժը՝ «Եթե դու չլռես, ես...»: Համագործակցության ընթացքում ուսուցիչն իր վրա է վերցնում առաջնորդի դժվարին դերը, որը երեխային կանգնեցնում է գիտակցված ընտրության և պատասխանատվության առաջ: Այս դեպքում ուսուցիչն օգնում է երեխաներին հասնելու ինքնահարգանքի՝ ընդունելով և հարգելով նրանց:

Ցանկացած անցանկալի վարք կարելի է վերահսկել՝ հասկանալով երեխայի վարքի հետևում թաքնված պահանջմունքները:

Դպրոցի հետ կապված բացասական արձույնները կարող են կրել լարված և կարծրացած բնույթ: Հաճախ այս վիճակն անվանում են «դպրոցական նկրոզ», երբ երեխան դպրոց հա-

* Ներկայացվել է 12.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

ճախելու ընթացքում դրսևորում է տարբեր ախտանշաններ (փսխում, փորացավ, գլխացավ), որոնք անցնում են արձակուրդների ժամանակ: Ուսումնական կյանքի ընթացքում հիմնական և հաճախ հանդիպող դժվարություններն են՝

Դպրոցական տազանապը մեծապես պայմանավորված է երեխայի անհատական առանձնահատկություններով, սակայն դրա առաջացմանը նպաստում են մեծահասակների չափից շատ պահանջներն ու սպասելիքները, դաստիարակության ոճը: Որոշ երեխաների մոտ տազանապն ամրապնդվում է ուսուցչի անարդար, անընթաց վերաբերմունքի հետևանքով: Երեխան, փաստորեն, դրսևորում է անհաջողություններից խուսափելու անգիտակցված եղանակը: Դպրոցական տազանապն առաջանում է ուսումնական գործընթացում բարձր անհանգստության, անհիքնավստահության, ուրիշների վատ վերաբերմունքի, վատ զնահատական ստանալու դեպքում: Դասը պատասխանելիս այդպիսի աշակերտները կարող են կաշկանդվել, կարկանդակ, կարմրել, ընդհատել խոսքը, որի հետևանքով մշտապես զգալ անլիարժեքություն և անհիքնավստահություն:

Աշակերտների մոտ հաճախ հանդիպում է ամաչկոտություն, այսինքն՝ նրանք լարվածություն, անհիքնավստահություն, վախ են զգում խոսելիս, արտահայտվելիս: Այս զգացողությունն ավելի է ուժեղանում, երբ աշակերտը հայտնվում է անծանոթ կամ անսպասելի իրավիճակում: Փաստորեն, երեխան ամաչում է ինքնադրսևորվել: Այսպիսի աշակերտները վստահ են, որ բոլորի ուշադրությունն ուղղված է իրենց, և այն կրում է զնահատող, բացասական բնույթ: Երեխայի ամաչկոտությունը կարող է խորանալ մեծերի չափից ավել պահանջների, ճնշման և անըմբռնողականության դեպքում:

Ազդեցիկ ուրիշներին կամ սեփական անձը վիրավորելն ու վնաս պատճառելն է: Մանկական տարիքում ազդեցիկ կարող է արտահայտվել կամակորոթյամբ, կռվարարությամբ, բարկության և ցասման բռնկումներով, վիրավորելու, նսեմացնելու ցանկությամբ, ուրիշներին հասկանալու անկարողությամբ և անհանդուրժողականությամբ: Երեխան սկսում է ազդեցիկ դառնալ, քանի որ չի կարողանում բավարարել սեփական պահանջմունքերը, ունի դրանց բավարարման աղճատված մոդել և տեղյակ չէ վարքի այլ արդյունավետ ձևերին:

Ներկայումս մշակված են անցանկալի վարքով երեխաների հետ հաղորդակցման ուսուցչի

մի քանի հիմնական վարքային ռազմավարություններ:

Ուսուցիչը պետք է ուշադրությունը կենտրոնացնի երեխայի անցանկալի արարքների, այլ ոչ նրա անձի վրա. երեխային պետք է հստակ բացատրել, թե ինչու են նրա արարքները տխրեցնում, բարկացնում ուսուցչին: Ընդ որում, արդյունավետ է խուսափել զնահատականներ տալուց՝ «Դու քեզ վատ էիր պահում», «Անկիրթ ես» և այլն: Քննարկման ժամանակ պետք է կենտրոնանալ ներկա իրավիճակի վրա, այլ ոչ թե զնալ դեպի անցյալ կամ ապագա, քանի որ այն դիրքորոշումը, որ երեխան միշտ այդպիսին է եղել կամ կլինի, օգտակար չէ որևէ դաստիարակչական աշխատանք իրականացնելու համար: Երեխան պետք է զգա ուսուցչի բարյացական վերաբերմունքը:

Ուսուցիչը պետք է կարողանա վերահսկել իր հույզերը: Երբ աշակերտն իրեն լավ չի դրսևորում, ուսուցիչն, բնականաբար, համակում են տարաբնույթ բացասական հույզեր: Սակայն դրանք անհրաժեշտ է վերահսկել, քանի որ հույզերի գերակայությունը թույլ չի տալիս սթափ նայել իրավիճակին և վերլուծել այն: Հաճախ ուսուցչի բացասական հույզերը կարող են վատ անդրադառնալ աշակերտի վրա, օրինակ՝ ունենալով չգիտակցված վրեժխնդրություն կամ իշխանության ձգտում, որի միջոցով ուսուցիչն աշակերտի մոտ ամրապնդում է անցանկալի վարք: Կառավարելով սեփական հույզերը՝ ուսուցիչը զրկում է երեխային ցանկալի արձագանքից և արդյունավետ հող ստեղծում բարենպաստ համագործակցության համար: Հմուտ ուսուցիչը պետք է կարողանա չանել և չասել այն, ինչը կարող է ուժեղացնել իրավիճակի լարվածությունը: Օրինակ՝ լարվածությունը մեծացնում են ձայնի բարձրացումը, բղավոցը, վիրավորանքը, ծաղրանքը, ֆիզիկական ուժը, աշակերտի անձի նսեմացումը, երկարատև քարոզներ կարդալը, ընդհանրացնող արտահայտությունները, ճնշումը, անհարգալից մոտեցումը և այլն: Շատ նպատակահարմար է քննարկել երեխայի վարքածնը անցանկալի արարքից մի փոքր ուշ, երբ և՛ ուսուցիչը, և՛ աշակերտը գտնվում են հուզական հանգիստ վիճակում և կարող են դրական լուծումներ ընդունել: Ուսուցիչը կարող է սկսել քննարկումը, երբ զգում է, որ կարող է օբյեկտիվ զնահատել աշակերտի վարքը:

Երբեմն անհրաժեշտ է թույլ տալ աշակերտին պահպանել իր դիրքորոշումը: Դպրոցական պրակտիկայում պատահում է, որ աշակերտը

համաձայնում է անել ուսուցչի ասածը ուրույն ձևով: Այդպիսի պահերին ուսուցիչը պետք է կարողանա իր մեջ ուժ գտնել՝ ուշադրություն չդարձնելու երեխայի արարքներին, քանի որ, միևնույնն է, արդեն հասել է իր նպատակին: Նա ուղղակի թույլ է տալիս աշակերտին զգալ իրեն փոքր-ինչ հաղթանակած:

Ուսուցչի հանդուրժողական վերաբերմունքից շահում են բոլոր կողմերը՝ ուսուցիչը, որը սկսում է ավելի արդյունավետ աշխատել, աշակերտը, ծնողները, դպրոցի տնօրինությունը:

Հանդուրժողականությունը ձևավորվում է

տարիների ընթացքում: Փորձառու ուսուցիչը դառնում է ավելի իմաստուն և հեշտությամբ կողմնորոշվում տարբեր իրավիճակներում:

¹ **Клепцова Е. Ю.**, Терпимое отношение к ребенку. М., “Академический Проект”, 2005, с. 45.

² **Սեկոյան Ա.**, Հոգեբանի անկյուն, 12.11.12., <http://www.mss.am>, 14.11.12.

³ Դաստիարակելու համար պետք է ճանաչել երեխային / Լ. Ս. Սլավինա; ՀՍՄՀ Մանկավարժ. ընկ., Երևան, «Լույս», 1977, էջ 25:

TEACHER'S ROLE IN CORRECTING UNACCEPTABLE OR ABNORMAL BEHAVIOUR OF CHILDREN

ANNA MINASYAN
ANNA SINANYAN

Summary

The article comes across the types of unacceptable behaviour of children. Modern strategies, concerning the work held by teacher to learners with abnormal behavior, take special attention. Present article specifically emphasizes tolerant behaviour towards such learners.

ԱՆՈՒՑ ԵՄԻՆԱՅԱՆ

Վ. Բոլոսովի անվան ԵՊԼՀ
Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ղոցենտ

ԱՆՈՒՑ ԵՄԻՆԱՅԱՆ

Վ. Բոլոսովի անվան ԵՊԼՀ, մագիստրոս

Երեխայի անձի ձևավորման և դաստիարակության գործընթացում նշանակալից և առաջնային դեր է կատարում ընտանիքը, սակայն դպրոց ընդունվելուց պես այս պատասխանատվությունը հավասարապես սկսում են կիսել մանկավարժները, որոնք երեխայի հետ անցկացնում են նրա օրվա մեծ մասը: Համաձայն Ա. Ադլերի՝ դպրոցը պետք է միջնորդի դեր կատարի երեխայի ընտանիքի և կյանքի միջև՝ լինելով այն վայրը, որտեղ երեխան ձեռք է բերում ոչ միայն տեսական գիտելիքներ, այլև սովորում է կյանքի արվեստը¹: Դպրոցը պատասխանատու է երեխայի ներդաշնակ զարգացման և հասարակական բարոյ հարաբերությունների մեջ նրա հարմարման համար: Դպրոցական դաստիարակությունը մեծապես նպաստում է մարդու ապագա կյանքի մոդելի ձևավորմանը:

Երեխայի զարգացման լիարժեքությունը, դրդապատճառների և պահանջմունքների, հետաքրքրությունների և հակումների, ստեղծագործական մտածողության, սոցիալական ակտիվության, բարոյական ինքնագիտակցության զարգացումը մեծապես կախված են ուսուցչի անձից և նրա արհեստավարժությունից: Ներկայումս առաջ են մղվում անձ-անձ փոխհարաբերությունները: Կրթության հումանիզացիայի գործընթացում առավել կարևորում են ուսուցչի անձը, նրա գործունեությունը և մանկավարժական հաղորդակցումը:

Ուսուցչի անձնային առանձնահատկությունները քննարկելիս առաջնային են դառնում այն որակները, որոնք նպաստում են մանկավարժական գործունեության լիարժեք տիրապետմանը: Ուսուցիչ լինելու համար անձնային որակները, գաղափարային, իմացական և արժեքային ուղղվածությունը, մասնագիտական գիտելիք-

ներն ու հմտությունները դառնում են առաջնային: Մանկավարժական ընդունակություններ ասելով հասկանում ենք ուսումնական նյութի մատչելի դարձնելը, աշակերտին ճանաչելը, ստեղծագործականությունն աշխատանքում, կազմակերպչական ծիրքերը, երեխաների հանդեպ հետաքրքրվածությունը, հստակ, համոզիչ խոսքը, ուսումնական նյութն իրական կյանքի հետ կապելու հմտությունը, պահանջկոտությունը և այլն:

Պրակտիկան ցույց է տալիս, որ լավ ուսուցիչ հասկացության մեջ նախ և առաջ ընդգծվում են հետևյալ կարևոր հասկացությունները՝ ապրումակցում, հստակություն, համակարգայնություն, ուսումնական նյութի այնպիսի մատուցում, որը խթանում է աշակերտների ստեղծագործական հնարավորությունների զարգացումը, աշակերտների հանդեպ բարեհամբույր մոտեցում, հուզական կայունություն, խոսքի զարգացվածության բարձր աստիճան²:

Ուսուցչի ընդհանուր ընդունակությունն է երեխաների հանդեպ սերը, կապվածությունը, նրանց հետ աշխատելու ձգտումը: Բացի ընդհանուր ընդունակություններից, յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է, անշուշտ, տիրապետի մասնագիտական կարողությունների, որոնք օժանդակում են կոնկրետ առարկայի դասավանդմանը:

Մանկավարժական աշխատանքում կարևոր դեր է խաղում ուսուցչի սթրեսակայունությունը: Սթրեսի դրսևորումներն ուսուցչի աշխատանքում բազմազան են և բազմաբնույթ: Այսպես, առաջին հերթին, ընդգծվում են ուսուցիչների շփոթվածությունը, տագնապը: Սթրեսակայունության ձևավորման մեջ առաջնային դեր է խաղում ուսուցչի հանդուրժողականությունը, ինչը պայմանավորված է ուսուցչի դրական դիրքո-

* Ներկայացվել է 12.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

րոշումներով, կարծրատիպերի բացակայությամբ, ներքին պատասխանատվության զգացումով: Որքան բարձր են պատասխանատվությունն ու հանդուրժողականությունը, այնքան ավելի հաջողակ է ուսուցիչն իր մանկավարժական աշխատանքում:

Ուսուցիչը, դրսևորելով որոշակի անձնային որակներ ու ընդունակություններ, իր մանկավարժական աշխատանքում հանդիպում է մի կարևոր հարցի. ինչպիսի պայմաններում երեխայի անձի ձևավորումը կարող է ընթանալ առավել արդյունավետ³ երեխայի անձի ձևավորումն ու դաստիարակությունն ենթադրում են երեխայի հուզական ոլորտի վրա որոշակի ազդեցություն: Հետևաբար ուսուցիչը պետք է լավ ճանաչի և հասկանա իր աշակերտներին, ճանաչի այն հողը, ուր պետք է գցի դաստիարակության սերմերը: Դաստիարակության արվեստը կապող օղակ է ուսուցչի ցանկության և երեխայի պահանջմունքների բավարարման միջև: Ցանկալի արդյունք կստացվի, եթե ուսուցիչը կարողանա հենվել երեխայի առկա պահանջմունքների վրա: Որքան շատ պահանջմունքներ են բավարարվում, այնքան արդյունավետ է ազդեցությունը: Օրինակ՝ հմուտ ուսուցիչները գիտեն, թե որքան կարևոր է աշխատանքում հաշվի առնել, հարգել և ընդունել դեռահասների ինքնահաստատման, ինքնուրույնության ձգտումները:

Անձի ձևավորման մեկ այլ կարևոր պայման է սովորողների ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը: Եթե աշակերտներն ինքնուրույն կարողանում են վերլուծել, փաստել, եզրակացություններ անել, ցուցաբերել սեփական վերաբերմունքն ու գնահատականը, կարելի է վստահ լինել, որ բարենպաստ հող է ստեղծվել համոզմունքների ձևավորման համար: Հաջողության հասնելու համար ուսուցիչը պետք է ընդունի երեխայի ինքնուրույն դատողությունները, գնահատականները, հարգի դրանք և փորձի նրա հետ միասին վերլուծել:

Կարևոր դեր են խաղում խրախուսանքները, գնահատականները: Երեխային տեղին խրախուսելը բավարարվածության զգացում է առաջացնում, դրդում կատարելագործման: Մյուս

կողմից, ուսուցչի խրախուսանքը, դժգոհությունները բացասական հույզեր և զգացողություններ են առաջացնում, որոնք հետագայում ստիպում են երեխային զերծ մնալ մեծ վարքաձևից: Սակայն և՛ խրախուսանքը, և՛ պատիժը պետք է կիրառվեն տեղին, ժամանակին և հմտորեն: Երեխային խրախուսելիս և պատժելիս ուսուցիչը կիրառում է հրապարակային գովեստի մեթոդը, որն ուժեղացնում է ազդեցությունը, մինչդեռ հրապարակային պարսավանքը ճնշում է երեխային: Դժգոհությունները անհրաժեշտ է հայտնել երեխային առանձին: Կարևոր դեր է խաղում նաև երեխայի անհատականությունը, նրա հոգեկան վիճակը, տարիքային առանձնահատկությունները, ինչն ուսուցիչը պետք է ամպայման հաշվի առնի:

Այս ամենի իրագործումը, անշուշտ, կատարվում է մանկավարժական հաղորդակցման միջոցով, որն էլ նպաստում է սովորողների մոտիվացիայի բարձրացմանը, ուսումնական գործունեությանը ստեղծագործական բնույթ հաղորդելուն, կրթության դրական մթնոլորտի ստեղծմանը, ներխմբային գործընթացների արդյունավետ կառավարմանը, ուսումնական դժվարությունների հաղթահարմանը: Արդյունավետ շփումն օգնում է ուսուցչին և երեխային՝ լիարժեք բացահայտելու սեփական ներաշխարհն ու դրսևորել այն: Կարելի է նկատել, թե որքան են կարևորվում ուսուցչի անձն ու նրա հաղորդակցման հմտությունները, քանի որ անհրաժեշտ անձնային որակների, մասնագիտական հմտությունների առկայության, ինչպես նաև արդյունավետ հաղորդակցման շնորհիվ կարելի է խթանել երեխայի անձի զարգացումը, հակառակ դեպքում՝ սահմանափակել այն:

- 1 **А. Адлер, Е. А. Цыпина, М. В. Козикува.** Понять природу человека. Санкт-Петербург, "Прогресс", 1997, с. 41.
- 2 **Wickman Gary,** "How to Become More Tolerant", 24.12.12., <http://www.healthguidance.org/pages/Terms-of-Service..>, 26.01.13
- 3 **Песталоцци И. Г., Ротенберг В. А., Ларин В. М.,** Избранные педагогические сочинения., В 2-х т. Том 1, 1981, с.17.

PRESENT DEMANDS TO A TEACHER

**ANNA MINASYAN
ANNA SINANYAN**

Summary

The present demands to a teacher are discussed in the article. The fact is, that nowadays' teacher should have not only professional skills, knowledges, but also be fond of children, as well as her job.

ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՄՏԱՎՈՐ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՅՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ԽՈՐԱՅՄԱՆ ԵՎ ԸՆԴԱՅՆՄԱՆ ՄԻՋՈՑ*

Արփենիկ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

ԳՊՄԴ Լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու



Բնագիտության դասավանդման գործընթացում ուսումնադաստիարակչական խնդիրների լուծումն անհնար է պատկերացնել առանց արտադասարանական պարապմունքների, որոնք հանդիսանում

են ծրագրով նախատեսված դասերի տրամաբանական շարունակությունը: Դրանք հիմնված են սովորողների ինքնակամության, նախաձեռնության, ակտիվության վրա և նպաստում են նրանց բնագիտական գիտելիքների ընդլայնմանն ու խորացմանը: Այս առումով, սխալ կլիներ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները սահմանափակել միայն դասարանում կատարվող ուսուցման գործընթացով, քանի որ երեխաների ձգտումներն ու բնության հետ հաղորդակցվելու բազմաձևության տիրապետումը հնարավոր չէ զարգացնել միայն ծրագրով նախատեսված ուսումնական աշխատանքների շրջանակներում: Բնության ուսումնասիրության ձգտումն ու հոգեբանական պահանջմունքը երեխաներն ունեն դեռևս վաղ մանկական տարիքից, ինչն առաջին անգամ բացահայտել է Կ. Յագոդովսկին: Ուրեմն, բնության նկատմամբ երեխաների հետաքրքրություններն ու անհրաժեշտ գիտելիքների մակարդակը չի կարող ապահովվել միայն դասարանում կատարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների շրջանակներում. այն իր արտահայտությունն է

գտնում նաև արտադասարանական աշխատանքներում:

Այս իմաստով ճիշտ է նկատում Գ. Ի. Շչուկինան, որ ուսուցումը պետք է մշտապես լրացվի դպրոցականների գիտելիքների ընդլայնմանն ու խորացմանը, բազմակողմանի գործունեության կազմակերպմանն ուղղված արտադասարանական աշխատանքներով: Արտադասարանական աշխատանքների բազմաձևության օգտագործումը հնարավորություն է ընձեռնում ուսուցման ու դաստիարակության փոխգործունեության համար, որի շնորհիվ ապահովվում է սովորողների ակադեմիական անհրաժեշտ ու պարտադիր գիտելիքների մակարդակը և բազմակողմանի ճանաչողության զարգացումը:

Իրենց բովանդակությամբ, կազմակերպման ձևով ու մեթոդներով արտադասարանական աշխատանքները բազմազան են: Գոյություն ունեն արտադասարանական աշխատանքների անհատական և խմբային ձևեր: Դրանց նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունը ձևավորվում է անմիջապես դասի և արտաժամյա տարբեր բնույթի պարապմունքների ժամանակ: Հետաքրքրության զարգացման մեջ քիչ դեր չի խաղում մանկավարժը: Այն բանից, թե ուսուցիչն ինչպես է կազմակերպում դիտումները, կախված է դրանց նկատմամբ հետաքրքրության առաջացումը: Հետաքրքրասիրության զարգացումը բարդ պրոցես է, որն ընդգրկում է անձի տարբեր կողմերը՝ մտավոր, զգացմունքային, կամային, և կարող է լինել կայուն ու ոչ կայուն, երկարատև ու կարճատև: Ուսուցչի խնդիրն է՝ բնագիտության դասավանդման գործընթացում ձևավորել և զարգացնել կայուն, երկարատև հետաքրքրություն,

* Ներկայացվել է 06.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

որի արդյունքը կարող է լինել սովորողների հակվածությունը շրջակա աշխարհի ճանաչմանը: Սկզբից ուսուցիչն անհատական աշխատանքներ է տալիս բնության նկատմամբ առավել հետաքրքրություն հանդես բերող շահագրգռված սովորողներին: Սովորողների մոտ ծագած տաերային հետաքրքրություններն ուսուցիչը համակարգում և զարգացնում է վերջիններիս աստիճանաբար ներգրավելով արտադասարանական աշխատանքներում:

Արտադասարանական աշխատանքներն առավել կարևոր են մտավոր խանգարումներ ունեցող սովորողների բնագիտության դասավանդման գործընթացում, որոնք լայն հնարավորություն են ընձեռնում երեխաների կողմից բնության բազմակողմանի ճանաչողության համար: Այս պարապմունքների շնորհիվ մտավոր խանգարումներով սովորողներն անմիջական շփման միջոցով կարող են ոչ միայն ճանաչել և տիրապետել բնության բազմազանությանը, այլ նաև մշակել նրա նկատմամբ ճիշտ վերաբերմունք և բնությունը ճանաչելով ծառայեցնել իրենց շահերին չվնասելով նրանում եղած հավասարակշռությունը:

Սակայն, մեր ուսումնասիրությունները (երևան քաղաքի թիվ 1, 2, 6 և 8 հատուկ (օժանդակ) դպրոցներ) ցույց են տալիս, որ բնագիտության ուսուցիչները մտահոգված են նրանով, որ սովորողների որոշ մասնատարբեր է ուսման նկատմամբ, չունի հետաքրքրություն և ցանկություն սովորելու: Եվ այս իմաստով ուսուցիչները ելքեր են փնտրում սովորողների անտարբերությունը վերացնելու և ուսուցումը ճիշտ կազմակերպելու համար: Իհարկե, մի կողմից դժվար է այսօր հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում բնագիտության ուսուցման գործընթացի կազմակերպումը, երբ չկան դասագրքեր, մեթոդական ձեռնարկներ, մյուս կողմից՝ այս դպրոցներում ուսուցումն ընթանում է միօրինակ և սահմանափակվում է հիմնականում դասարանային պայմաններում, բնությունից ու նրա հետ աշխատելու, շփվելու հնարավորություններից կտրված, որը հանգեցնում է սովորողների հետաքրքրասիրության նվազման, և ի վերջո, բացակայության: Մինչդեռ, ուսուցման գործընթացում չպետք է թույլ տալ, որ սովորողի հետաքրքրությունը մարի, պետք է պահպանել, ուղղություն տալ, խորացնել այն: Այս իմաստով, բնագիտության ուսուցման գործընթացում մեծ նշանակություն ունեն արտադասարանական պարապմունքները, որոնք սովորողներին հնարավորություն

կտան շփվել բնության հետ և ճանաչել բնությունը, ծավալել բազմաբնույթ ստեղծագործական աշխատանքներ, ինչը կնպաստի նրանց հետաքրքրության արթնացմանն ու անտարբերության վերացմանը:

Ցավոք, մեր կողմից ուսումնասիրված հատուկ (օժանդակ) դպրոցներում այս պարապմունքներն անուշադրության են մատնված և թեև հարցումներից պարզ էր, որ ուսուցիչները գիտակցում են դրանց կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը ուսուցման գործընթացում, սակայն պրակտիկայում դրանք չէին կիրառում:

Զմոռանալով նաև, որ ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը շատ բանով կախված է նրա խելամիտ պլանավորումից ու կազմակերպումից: Չէ որ դասավանդման մեջ, որը համարվում է արվեստ, պետք է արտացոլվի ուսուցչի անձը, և որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ իր դասընթացը պարտադիր կարգով պետք է հարմարեցնի սովորողների տարիքին, նրանց զարգացման ու առարկայի համար հատկացված ժամաքանակին (Լ. Ս. Սևրով):

Այդ առումով, ուսումնասիրությունների ընթացքում մեր ուշադրությունը գրավեց Երևան քաղաքի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի կենսաբանության փորձառու ուսուցչուհի Նահապետյանի կողմից ուսուցման գործընթացի և արտադասարանական պարապմունքների կազմակերպումը, որը պարզապես զովեստի ու խրախուսանքի է արժանի: Դրանք կազմակերպելիս Նահապետյանի կողմից հաշվի է առնվում սովորողների զարգացման մակարդակը, իսկ նյութը հաղորդվում է այնպիսի մեթոդներով ու հնարներով, որ այն հետաքրքիր է դառնում, ոչ թե ձանձրալի: Ճիշտ է, վերոհիշյալ խնդիրները (դասագրքի, մեթոդական ձեռնարկի բացակայություն, սովորողի անտարբերություն) Նահապետյանին մույնպես մտահոգում էին, սակայն նա ջանք չէր խնայում և մեթոդական վարպետությամբ ելքեր էր փնտրում և գտնում իր աշխատանքային պրակտիկայում կիրառելու համար: Նա օգտվում էր շատ հանրահայտ ու ժամանակակից գրքերից ու ամսագրերից, համացանցից և նրանցում տեղ գտած մեթոդական առաջարկներից ու ուղեցույցներից, որոնք թույլ էին տալիս ուսուցման գործընթացում կիրառել անհրաժեշտ նյութեր, բազմաբնույթ մեթոդական հնարներ՝ դասերը դարձնելով հետաքրքիր ու ցանկալի: Նմանօրինակ աշխատանքների արդյունքում նաև ծրագրային նյութը խորացնելու նպատակով արտադասարանական աշխատանքները

կազմակերպվում են որոշակի համակարգով: Այսպես, օրինակ, տարիների ընթացքում ուսուցչուհին սովորողների մեջ զարգացնում է հետաքրքրություն յուրաքանչյուր թեմայի նկատմամբ՝ մեծ տեղ հատկացնելով նրանց ինքնուրույն աշխատանքին, որը նույնպես պլանավորվում և հետևողականորեն ղեկավարվում է իր կողմից (բույսերի աճեցում սերմերի, տերևների արմատների, ցողունի միջոցով, սածիլում, բույսերի և կենդանիների, հողի բաղադրության ուսումնասիրում, կենդանի բնության անկյան կահավորում և այլն): Անհատական հնարավորությունների և ցանկությունների հիման վրա սովորողներին ուսուցիչը ներգրավում է խմբային աշխատանքների մեջ՝ «Պատանի բնասեր», «Ուզում եմ ամեն ինչ իմանալ», «Մենք բնության բարեկամներն ենք», «Բնության պատանի պաշտպաններ» և այլն, որոնց հիմնական նպատակն է բնագիտական հմտությունների, կարողությունների ընդլայնումն ու խորացումը, ինչպես նաև հասարակական օգտակար աշխատանքներին մասնակցությունը՝ դպրոցամերձ հողամասի մաքրում, կանաչապատում, թռչունների բնի պատրաստում, պայթար այգու վնասատուների դեմ: Այդ ընթացքում սովորողները ոչ միայն ձեռք են բերում պրակտիկ գիտելիքներ բնապահպանական աշխատանքների շրջանակներում, այլ նաև նրանց մոտ ձևակերպում է գործի նկատմամբ պատասխանատվության զգացում և հաստատում վերաբերմունք: Ասվածի վառ ապացույցն է Ավանի թիվ 6 հատուկ (օժանդակ) դպրոցի կենդանի բնության անկյունը և խնամված ու բերքառատ դպրոցամերձ հողամասը, որոնք նույնպես ուսուցչուհի Նահապետյանի և իր սաների նպատակաուղղված, հետևողական և քրտնաջան բնապահպանական և ստեղծագործական աշխատանքների արդյունքն են: Խմբակի անդամները հավաքվում են ոչ պակաս, քան ամիսը 2-3 անգամ: Նիստերի ժամանակ խմբի անդամները ներկայացնում են զեկուցումներ աշխատանքի արդյունքների մասին: Խմբակի անդամները ակտիվորեն օգնում են ուսուցչին բնագիտական երեկոների անցկացման, թեմատիկ տեղեկությունների հավաքման ուղղությամբ, լույս են ընծայում պատի թերթեր և մի շարք այլ հետաքրքիր ստեղծագործական աշխատանքներ:

Ուսումնասիրությունների արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի կողմից բազմազան մեթոդների, միջոցների ու հնարների կիրառումը կարևոր նախապայման է ուսուց-

ման գործընթացում սովորողների ակտիվության ու հետաքրքրության ապահովման համար, որն էլ իր հերթին կարևոր գրավական է ուսուցման ու դաստիարակության խնդիրների լուծման՝ ինչպես դասապրոցեսում, այնպես էլ արտադասարանական պարապմունքների ընթացքում:

Նահապետյանի աշխատանքային գործունեության արդյունքների ամփոփումը թույլ է տալիս ապագա մանկավարժներին՝ ուսանողներին ցույց տալ վառ օրինակ լավագույն ստեղծագործ ուսուցչի, որը դժվարությունների դեպքում չի հանձնվում, այլ մշտապես փորձում է գտնել ծառայած խնդիրների, ստեղծված բարդությունների լուծումներ՝ փնտրելով նոր մոտեցումներ, հնարներ, դիդակտիկական միջոցներ, գտնելով և կիրառելով դրանք իր պրակտիկայում և ցույց տալով դրանց արդյունավետությունը:

Ամփոփելով ուսումնասիրությունների արդյունքները՝ եկանք այն եզրակացության, որ, թեև մեր կողմից ուսումնասիրված հատուկ (օժանդակ) դպրոցների բնագիտության ուսուցիչները շատ կարևոր էին համարում արտադասարանական աշխատանքների կազմակերպումը բնագիտության դասավանդման գործընթացում, սակայն մի շարք պատճառներով դրանք դեռևս նրանց կողմից չէին կիրառվում, որի հետևանքով այդ դպրոցներում սովորող մտավոր խանգարումներով երեխաների բնագիտության դասավանդման գործընթացն ընթանում էր անհետաքրքիր ու անարդյունավետ: Սովորողների բնության ճանաչողությանը վերաբերող գիտելիքները շատ ցածր էր գնահատվում, և այդ գիտելիքներով նրանք պարզապես անգոր էին մասնակից լինել պարզագույն բնապահպանական հանրօգուտ և ստեղծագործական աշխատանքներին: Ուստի ամփոփելով արդյունքները, մենք գտնում ենք, որ հատուկ (օժանդակ) դպրոցների բնագիտության դասավանդման գործընթացում այս բացը լրացնելու և արտադասարանական աշխատանքները արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է՝ ա) ուսուցչի մասնագիտական և մանկավարժական վարպետություն, բ) սովորողների հետաքրքրության արթնացում ու արտադասարանական աշխատանքների նկատմամբ ճիշտ վերաբերմունքի ձևավորում, գ) սովորողների հնարավորությունների ու դրսևորումների ճիշտ գնահատում ու խրախուսում, դ) արտադասարանական աշխատանքների իրականացման միջոցների ու պայմանների ապահովում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գ. Ի. Շչուկինա**, Մանկավարժություն, Երևան, 1969, էջ 349:
2. **Минаева В. М.**, Внеклассная работа по природоведению. Минск, 1980.
3. **Шинкаренко В. А.**, Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. /В.А.Шинкаренко. Минск, 1990, с. 46-50.
4. **Пузанов Б. П., Коняева Н. П., Горский Б. Б. и др.** Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Олигофренопедагогика/. М., "Академия", 2000.
5. **Аквилева Г. Н., Клепинина З. А.**, Методика преподавания естествознания в начальной школе. М., "ВЛАДОС", 2001.

OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES AS A MEANS TO EXTEND AND BROADEN
THE KNOWLEDGE IN SCIENCE OF STUDENTS WITH MENTAL DISORDERS

ARPINE MKRTCHYAN

Candidate of Pedagogical Science

Lecturer at the Chair of Logopaedics and Rehabilitational Therapy, ASPU

Summary

In the article are presented the significance of out-of-school activities as a means to extend and broaden the knowledge of students with mental disorders in the process of teaching Science and the pedagogical conditions necessary for their organization.

ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՐ, ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՆՈՐ ԴԵՐԸ*

Ալեքսան ԶՈՎՅԱՆՆԻՍՅԱՆ

Համաշխարհային բանկի խորհրդատու¹

Խ. Արքայանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի դասախոս

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ հասարակական փոփոխություններ, մրցակցություն, համագործակցություն, ուսուցում, կարողություններ, հմտություններ, անդրադարձ, փոխներգործություն, մոտիվացիա:

Հասարակական փոփոխությունները որոշակի և երբեմն՝ նաև շրջադարձային ազդեցություն են գործում կրթության համակարգի և դրա բովանդակային բաղադրիչների վրա՝ առաջադրելով նոր հիմնախնդիրներ: Ի պատասխան՝ կրթության համակարգը ենթարկվում է փոփոխությունների, որոնք միտված են շրջանավարտների գիտելիքներին, կարողություններին ու հմտություններին աշխատաշուկայի կողմից ներկայացվող պահանջների բավարարմանը և արժեհամակարգի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Այդպիսի փոփոխությունների շրջանակը լինում է տարբեր՝ կախված ժամանակաշրջանից, հանրային կառավարման և տնտեսական հարաբերությունների բնույթից, դրանց հասունացած լինելու մակարդակից ու առաջնահերթություններից: Իսկ դրանց անմիջական արդյունքներն ու ազդեցությունը, բացի առաջարկվող փոփոխությունների շրջանակից, ծավալից և առաջադրված խնդիրների բարդությունումնից, մեծապես կախված է նաև իրականացման մեխանիզմներից ու անմիջական կատարողների՝ դասավանդողների պատրաստվածությունից, և նրանց փոխգործակցության ձևից ու խորությունից:

Փոփոխություններն ուսուցիչներից պահանջում են նոր գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ և ստեղծագործական մոտեցում, իսկ ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման հաստատություններից և կրթական քաղաքականության վերաբերյալ որոշումներ կայացնողներից՝ նոր ռազմավարություններ,

նախաձեռնություններ և ուսուցիչների շարունակական զարգացման համար նպաստավոր միջավայրի ապահովում: Ակնկալվող վերջնարդյունքներին հասնելն ու փոփոխությունների հաջողությունը ենթադրում են դպրոցներում և բուհերում որոշակի քայլերի ձեռնարկում: Դպրոցներում դրանք պետք է ուղղված լինեն ուսուցչի դերի վերանայմանը և նրա հիմնարար մասնագիտական կրթության ու շարունակական զարգացման բարենպաստ միջավայրի ստեղծմանը՝ հիմնված ժամանակակից մանկավարժական տեսությունների մվաճումների վրա, իսկ բուհերում՝ դասավանդողների համար ազատ ստեղծագործական միջավայրի ստեղծմանը և ուսումնական ծրագրերի համապատասխանեցմանը հանրակրթական համակարգում իրականացվող փոփոխություններին: Ուսումնառության մանկավարժահոգեբանական նոր տեսություններն ու մանկավարժական գիտափորձ անցած ուսուցման նորագույն տեխնոլոգիաները լայն հնարավորություններ են ստեղծում ուսուցման ժողովրդավարական և արդյունավետ միջավայր ստեղծելու համար: Դրանք կարող են ուսուցման գործընթացում ապահովել սովորողների ակտիվ մասնակցությունը, նպաստել նրանց մոտիվացիայի ուժեղացմանը, եթե համապատասխանաբար վերանայվեն ուսուցչի դերն ու գործառույթները, նրանց համատեղ ուսումնական աշխատանքի ձևերը:

Ուսուցման բարենպաստ միջավայրի ստեղծման համար էապես կարևոր են արդիական ուսումնական ծրագրերի ու դասագրքերի, ուսումնամեթոդական ձեռնարկների ու ուսումնական պարագաների, ուսուցման արդիական տեխնիկական միջոցների և այլ գործոնների առկայությունը և դասավանդողի կողմից անընդհատ զարգացող տեխնիկական միջոցներին տիրա-

* Ներկայացվել է 18.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

պետելու հմտությունները: Սակայն, միայն դրանց առկայությունը դեռևս բավարար չէ ապահովելու ուսուցման ստեղծագործական և մասնակցային միջավայր դասարանում: Ուսուցման գործընթացի արդյունավետության ու արդյունքների բարելավումը հնարավոր է, երբ այդ գործընթացի անմիջական կազմակերպիչը՝ ուսուցիչը, օժտված է համապատասխան գիտելիքներով, կարողություններով, հմտություններով և դրանք շարունակաբար և անընդհատ կատարելագործելու հնարավորություններով: Ավելին, ուսուցիչը պետք է մասնակցի փոփոխությունների մշակմանը և լինի դրանց գաղափարախոսության կրողը: Այս պարագայում ուսուցիչը պատրաստ և մոտիվացված կլինի ստանձնելու լիարժեք պատասխանատվություն և դասարանում դրսևորելու կառուցողական վարքագիծ՝ արդեն ձևավորված իր սեփական դիրքորոշումների վրա:

Նկար 1-ում ներկայացրել ենք փոփոխությունների հաջողության առաջարկող մոդել, որը կիրառելի է ցանկացած որորտում, այդ թվում՝ կրթության համակարգում, իսկ որպես փոփոխությունների գլխավոր դերակատար՝ դիտարկել ենք ուսուցչին:

Դպրոցների և ուսուցիչների հետևելը առաջարկվող մոդելին կապահովի կրթական փոփոխությունների հաջողությունը: Դրա համար կարևոր է, որ նպաստավոր լինի համապատասխան քաղաքականությունը, իսկ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի պլանավորումն ու իրականացումը խարսխված լինեն մոդելում ներկայացված սկզբունքների վրա: Այս պարագայում ուսուցիչը՝ որպես ուսուցման գործընթացի հիմնական պատասխանատու, կունենա ձևավորված և համոզմունք դարձած հստակ տեսլական փոփոխությունների մասին, կլինի մոտիվացված և պատասխանատու ակնկալվող արդյունքների համար և հետևաբար՝ կունենա իր մասնակցությամբ մշակված փոփոխություններն իրականացնելու պլան: Դա նաև ուսուցչի անձնական և մասնագիտական արժանապատվության հարց է, որը զալիս է դասավանդողի մասնագիտության բնույթից, ինչը Ֆուլանը բնութագրում է «եռյան մեջ խիստ բարո-

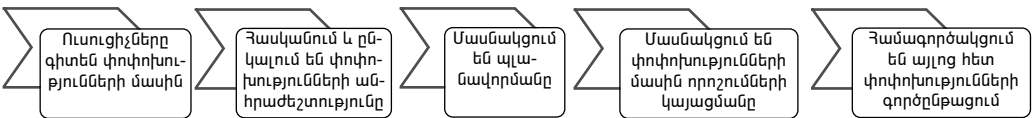
յական» [9, էջ 1]: Նշելով, որ ուսուցչի պրոֆեսիոնալիզմը պետք է լինի բարձրակետում, նա առանձնացնում է նաև հասարակության դերը և չօգտագործված հասարակական ռեսուրսի կարևորությունը կրթության արմատական և շարունակական բարելավումների համար: Հետևաբար, նա առաջարկում է զնալ դեպի հասարակությունը նոր և հստակ հիմնավորմամբ, թե ինչո՞ւ են ուսուցումն ու ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը վճռորոշ հասարակության ապագայի համար:

Մրցակցություն, անհատական ուսուցում, թե՞ համագործակցություն

Ուսուցչի վարքագծային փոփոխությունների խորությունն ու կայունությունը կախված են նաև նրա՝ իր դերի մասին ունեցած պատկերացումներից, ուսուցման տարբեր մոտեցումների մասին տեղեկացվածության և դրանք դասարանում կիրառելու հմտություններին տիրապետելու աստիճանից: Այդ հանգամանքները էական ազդեցություն ունեն ուսուցման ռազմավարության ընտրության և հետևաբար՝ սովորողների մոտիվացիայի, դասարանում ուսուցիչ-սովորող ու սովորող-սովորող փոխհարաբերությունների բնույթի և ուսուցման անհատական կամ խմբային արդյունքների վրա: Դասակարգելով հնարավոր մոտեցումները՝ Ձոնսոնները և Հոլլերբեքը նշում են, որ յուրաքանչյուր դասարանում՝ անկախ դասավանդվող առարկայից, ուսուցիչները կարող են դասը կառուցել այնպես, որ սովորողների վարքագիծը բնութագրվի հետևյալ իրավիճակներից մեկով՝

- ներգրավված են հաղթող-կորցնող պայքարում՝ պարզելու, թե ով է լավագույնը,
- աշխատում են անկախ՝ սեփական ուսումնական նպատակի իրականացման ուղղությամբ, սեփական արագությամբ և տարածքում՝ իրենց կողմից իսկ ընտրված գերազանցության մշածողին հասնելու նպատակին համապատասխան,
- սովորողները աշխատում են փոքր խմբերով, համագործակցելով, ապահովելով նախատեսված ուսումնական նյութի յուրացումն ու տիրապետումը բոլորի կողմից [10, էջ 1]:

Ուսուցման գործընթացի կազմակերպման



Նկար 1

այս երեք մոտեցումները կարող են լրացնել միմյանց, սակայն էապես կարևոր է առաջինի և երրորդի միջև ընտրությունը (ուսուցիչը ընտրում է մրցակցության խթանումը, թե՛ նա սովորողներին մղում է կառուցողական համագործակցության) առանց իրար հակադրելու: Փորձառու և ստեղծագործող ուսուցիչը ուսուցման կազմակերպման տարբեր փուլերում, երբ լուծվում են տարբեր խնդիրներ, կարող է հմտորեն համադրել այդ մոտեցումները: Իդեալական դասարանում բոլոր սովորողները կարող են տիրապետել բոլոր երեքին էլ՝ ինչպե՞ս աշխատեն մյուսների հետ համագործակցելով, ինչպե՞ս մրցակցեն հետաքրքրությունների բավարարման համար և ինչպե՞ս աշխատեն ինքուրույն [10, էջ 3]: Դա, հիարկե, առավելապես ուսուցչի խնդիրն է: Իսկ կրթական քաղաքականություն մշակողները ուսուցման բուն գործընթացի վրա պետք է ունենան սահմանափակ ազդեցություն՝ ավելի շատ կենտրոնանալով ուսուցիչների համար հավասար պայմաններ և ազատ ստեղծագործական մթնոլորտ ապահովելու, շարունակական մասնագիտական զարգացման համար ռեսուրսներ հայթայթելու, դպրոցների ու ուսուցիչների միջև համագործակցությունը խթանելու վրա: Այդ պայմաններում ուսուցիչների մեծամասնությունը կարող է կարճ ժամանակահատվածում վերահաստատվորել իր դերը ուսուցման գործընթացում և վերանայել դասավանդման իր ոճը: Նոր դերի ձևավորումն ու ամրապանդումը կախված կլինի համապատասխան հնարավորությունների և գործընթացին աջակցող ու դրա անջրջելիությունն ապահովող մեխանիզմների առկայությունից և դրանց բազմազանությունից:

Սովորողների համագործակցություն ի հակադրություն մրցակցության

Սովորողների համար ուսումնական հավասար հնարավորությունների ստեղծումը հանրակրթության հիմնական սկզբունքներից է, որի իրագործումը կարող է ապահովվել բոլոր սովորողների համար ակտիվ, հավասար և մատչելի կրթական միջավայր ստեղծելու միջոցով: Այդ տեսանկյունից, հիմնական լծակներից մեկը սովորողների ներքին մոտիվացիայի ապահովումն է, որը մեր կողմից ներկայացվել է խմբային հետազոտության արդյունավետությանը նվիրված աշխատանքում [3]: Փոքր խմբերով համագործակցային հետազոտական աշխատանքը առանձնացվում է, որպես նորի կառուցման գործընթաց, ինչն ապահովվում է սովորողների ներքին մոտիվացիայի բարձր մակարդակն ու խթանում է նրանց ուսումնական գործունեությունը: Ընդ որում չափազանց կարևորվում է սովորողների կողմից իրենց ուսուցման համար պատասխանատվություն ստանձնելու հանգամանքը:

Մրցակցային ուսուցման դեպքում դա որոշակիորեն առկա է միայն նրանց մոտ, ովքեր շատ արագ առաջ են անցնում մյուսներից, և դասարանում ստեղծվում է «հաղթածների» ու «պարտվածների» իրավիճակ: Այդ պարագայում ձևավորվում է փոքրամասնության մի խումբ, որին ուսուցիչները ընդունում են որպես լավ սովորողներ, իսկ մնացածները, որոնք հաճախ կազմում են մեծամասնություն, դիտարկվում են որպես ետ մնացողներ: Այս բաժանումը, մի կողմից, իր կնիքն է թողնում սովորողների վրա՝ նպաստելով մեծամասնության աստիճանական և խորացող օտարացմանը ուսումնառությունից, մյուս կողմից՝ ուսուցիչների, որոնք շարունակում են «դասավանդել» փոքրամասնությանը, իսկ «չսովորող» մեծամասնության համար ընդամենը փորձում են ապահովել դրական գնահատվելու հնարավորություն: Ուսուցման գործընթացի նման երկփեղկվածությունը ավելի է խորացնում տարանջատումը տարբեր մակարդակի սովորողների միջև, ինչն արտահայտվում է նաև ուսուցչի կողմնակալ վերաբերմունքով՝ լրացված վարքի համապատասխան դրսևորումներով, որոնք ժամանակի ընթացքում դառնում են կայուն վարքագծային նորմեր: Արդյունքում, ետ մնացածները կորցնում են անենակարևոր՝ ներքին մոտիվացիան և ուսումնառության համար անհատական պատասխանատվությունը:

Համագործակցային ուսուցման դեպքում ուսուցիչը ստեղծում է ուսուցման այնպիսի միջավայր, որտեղ սովորողները մասնակցում են ուսումնական գործընթացի պլանավորմանը և իրենց ուսումնառության համար ստանձնում պատասխանատվություն: Փոքր խմբերով ուսուցման կազմակերպման դեպքում, երբ խմբում ուսանողների միջև ստեղծվում է համագործակցության, իսկ տարբեր խմբերի միջև՝ մրցակցության մթնոլորտ, ծագում է անհատական և խմբային պատասխանատվություն առաջադրանքի կատարման համար: Սովորողներն ինքնուրույն են որոշում աշխատանքի կանոնները, հետևաբար հակված են հետևելու ու վերահսկելու ուսուցման գործընթացն ամբողջությամբ և կրելու պատասխանատվություն դրա իրականացման համար [3]: Այսպիսով, ընդհանուր նպատակին հասնելու պատասխանատվության բաշխումն ու յուրաքանչյուր սովորողի անհատական ներդրում

ման կանխատեսումը ապահովում է նրանց հետաքրքրասիրությունն ու անձնական շահագրգռվածությունը [3]:

Ուսուցման այսպիսի գործընթացի իրականացման համար կարևոր է անհրաժեշտ պայման է համագործակցային խմբային աշխատանքի հմտությունների տիրապետելը և սովորելու հմտությունների զարգացումը համագործակցության միջոցով: Ջոնսոնները շատ հստակ են ձևակերպել այդ խնդիրը դեռ նախորդ դարի 90-ական թվականներին՝ նշելով, որ այն, ինչ մենք սովորում ենք, ավելի կարևոր չէ, քան այն հմտությունները, որոնց կարիքը մենք ունենք ուրիշների հետ համագործակցված աշխատել կարողանալու համար: Մարդկանց հաղորդակցվելը առավելապես համագործակցային է: Առանց արդյունավետ համագործակցելու հմտությունների, դժվար կլինեն, եթե ոչ անհնար, ամուսնանալ և լավ ընտանիք ունենալ, պահպանել աշխատանքը, լինել որևէ համայնքի կամ սոցիալական խմբի անդամ [10, էջ 73]:

Այսպիսով, ուսուցչի նոր դերի միջոցով ուսուցման նոր մշակույթի ներդրման համար առանցքային է դառնում սովորողների միջև համագործակցության խթանումը և դրա համար համապատասխան պայմանների ստեղծումը:

Ուսուցիչների համագործակցություն, թե՛ մրցակցություն

Տարբեր երկրների փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կրթական բարեփոխումների հաջողության գլխավոր գրավականը որակյալ հետազոտող-ուսուցիչների առկայությունն է բոլոր դարոցներում՝ հիմնված ուսուցիչ-ուսուցիչ համագործակցության մշակույթի վրա: Մինչդեռ կրթության ավանդական համակարգերում խրախուսվում է ուսուցիչների մրցակցությունը: Այդ պարագայում ամեն ինչ գրեթե կարգավորված է ի սկզբանե, և չկա համագործակցության իրական անհրաժեշտություն ու սահմանափակ է ստեղծագործական աշխատանքի հնարավորությունները: Ուսուցիչներին մնում է հետևել սահմանված կանոնակարգերին և ապահովել ուսումնական ծրագրերի կատարումը: Առաջարկվող նոր փոխհարաբերությունների պարագայում, երբ խրախուսվում է սովորողների մասնակցությունը ուսուցման գործընթացի պլանավորմանը, անհրաժեշտություն է ծագում ժամանակ և ռեսուրսներ հատկացնել սովորողների համագործակցության և սոցիալական հմտությունների զարգացմանը, իսկ ուսուցիչների համար ստեղծվում է համախմբվելու, համագոր-

ծակցելու և համատեղ ուսուցման նորարարություններ մշակելու և ներդնելու անհրաժեշտություն:

Այս ենթատեսքստում կարևոր է քննարկել ուսուցչի վարքագիծը և նույն դասարանում դասավանդող ուսուցիչների փոխհարաբերությունները: Ուսուցիչների համագործակցությամբ հնարավոր է մշակել և տվյալ դասարանում կիրառել ուսուցման կազմակերպման միասնական մոտեցումներ, որոնք ուղղված կլինեն աշակերտների մոտ համագործակցության մշակույթի արմատավորմանը, համապատասխան հմտությունների զարգացմանն ու նրանց մոտ ուսումնառության նկատմամբ ներքին մոտիվացիայի խթանմանը: Այս նպատակներին հասնելու համար ուսուցիչները որևէ պարզևի կամ առանձնահատուկ կարգավիճակի համար մրցակցելու փոխարեն պետք է համագործակցեն: Այստեղ միջանձնային մտերմիկ փոխհարաբերությունների (հրաշալի է, եթե առկա է) հետ մեկտեղ, առավել կարևոր է էական են վստահությունն ու պատասխանատվության ստանձնումը [7, էջ 243]: Միաժամանակ, Բալոչն ուսուցչին առաջարկում է լինել անկեղծ իր պահանջումներների ու նպատակների հարցում, և լինել այնպիսի պատասխանատու ու լավ գործընկեր, ինչպիսին կցանկանար գտնել և ունենալ իր կողքին:

Ուսուցիչների համագործակցության խնդիրը դառնում է չափազանց կարևոր, եթե նաև հաշվի առնենք, որ ուսուցման նոր մոտեցումների և մեթոդների կիրառումը միայն մեկ ուսուցչի կողմից չի կարող լինել շատ արդյունավետ: Աշակերտների մոտ դա կարող է առաջացնել շփոթմունք և ուսուցիչների նկատմամբ անվստահություն: Ուստի, հաստատությունը պետք է շահագրգիռ լինի դասի պլանների մշակման, նոր մեթոդների փորձարկման ու ներդրման, առաջավոր փորձի փոխանակման, հետադարձ կապի ապահովման և հետազոտական աշխատանքների կատարման բնագավառներում ուսուցիչների համագործակցության հարցում: Դա կնպաստի ուսուցիչների համատեղ գործունեության խթանմանն ու զարգացմանը, ինչն իր հերթին՝ համակարգում իրականացվող փոփոխությունների հաջողությանն ու շարունակականությանը: Տվյալ դասարանում դասավանդող ուսուցիչների համագործակցությունը և համատեղ գործողությունների պլանի առկայությունը այն հիմնաքարն է, որի վրա կկառուցվի նրանց հետագա համատեղ աշխատանքը և կապահովվի ուսուցման արդյունավետ մեթոդների ու տեխնոլոգիաների սահուն

ներդրումը: Այն նաև նպաստավոր պայմաններ կստեղծի նորարարությունների համար: Ուսուցիչների համագործակցությունը, միաժամանակ, կստեղծի համապատասխան միջավայր այլ խնդիրների լուծման համար ևս: Մասնավորապես, այդ դպրոցները կարող են դառնալ ապագա ուսուցիչների պատրաստման իսկական կլիմիկական միջավայր:

Լավ ուսուցիչներ՝ որակյալ ուսուցման, թե՛ որակյալ ուսուցում՝ լավ ուսուցիչներ ունենալու համար:

Առաջին հայացքից այս խնդիրը շատ մեծ է փակ շրջանի՝ բացահայտ կամ անբացահայտ փոխադարձ կապով և փոխներգործությամբ: Դպրոցում անորակ կրթության արդյունքում ունենում ենք թույլ շրջանավարտներ, որոնք հետագայում դառնում են միջակ կամ ցածրորակ ուսուցիչներ, վերջիններս էլ պատրաստում են միջակ կամ թույլ աշակերտներ, և կրթության որակի անկման այս ցիկլը կարող է անվերջ շարունակվել: Միակողմանի և միայն «դեպի ներս» ուղղված ռազմավարություններն ու քաղաքականությունը էական փոփոխությունների չեն կարող հանգեցնել: Ինչքան էլ համալսարանները բարելավեն իրենց ուսումնական ծրագրերը, նրանց ջանքերն էական արդյունքներ չեն տա, եթե ամեն տարի ընդունելության արդյունքում ուսուցիչ դառնալու հայտ են ներկայացնում դպրոցների միջակ կամ թույլ սովորողները: Մյուս կողմից, ինչքան էլ դպրոցներում արվեն ներդրումներ և վերապատրաստվեն ուսուցիչները, դարձյալ արդյունքները շոշափելի և առավել ևս շարունակական չեն կարող լինել: Կրթական փոփոխությունների շարունակականության և ուսուցիչների նպաստավոր վարքագծային նորմերի ձևավորման համար կարևոր են համալսարանական կրթական ծրագրերի և ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի համահունչ լինելը՝ հիմնված դասավանդման և ուսումնառության հոգեբանամակավարժական արդի տեսությունների ու պրակտիկայի ձեռքբերումների վրա: Այստեղ գլխավոր խոչընդոտը երկու փոխկապակցված խնդիրների արհեստական տարանջատումն է և դրանց լուծումը առանձին-առանձին: Համալսարանները շարունակում են ուսուցիչների պատրաստումը դիտարկել միայն որպես իրենց խնդիր, իսկ դպրոցների խնդիրը համարում են միայն աշակերտների կրթումը: Բնականաբար, հարցը կարող է լուծվել բոլոր դպրոցներում ուսուցման հավասար հնարավորությունների և դասավանդման

նույն որակն ապահովելու շուրջ բուն և դպրոցի համագործակցության միջոցով, ինչը հնարավոր է համատեղ անընդհատ սովորող ու հետազոտող ուսուցիչներապատրաստելու միջոցով:

Համալսարանների և դպրոցների միջև արհեստական անջրպետ է նաև տեսության ու պրակտիկայի խիստ տարանջատումը: Դիմանիկ զարգացող կրթության համակարգերին բնորոշ է տեսության ու պրակտիկայի սերտ կապը: Դրանք իրար սնող գործընթացներ են, որոնք ավանդաբար բաժանվել են միմյանցից՝ առաջինը դիտարկելով որպես միայն ակադեմիական հանրույթի առանձնաշնորհ, իսկ երկրորդը՝ դպրոցներում աշխատող ուսուցիչների գործառույթ: Այս բաժանումն ըստ էության արհեստաժին է և խիստ պայմանական, քանի որ մանկավարժագիտական յուրաքանչյուր տեսական նորույթ պետք կիրառվի ուսուցիչների կողմից և ապա միայն մանկավարժական գիտափորձի արդյունքներով ներդրվի կիրառության լայն դաշտ: Մյուս կողմից, յուրաքանչյուր տեսական նորույթ ունի պրակտիկ արմատներ, որոնք ծագում են դասավանդման գործընթացում, երբ ուսուցիչն ստեղծագործում է ազատ, և նոր գաղափարը ծնվում է հենց դասապրոցեսում: Այս մոտեցումը ընդհանրական է, քանի որ գիտությունը ծնվում է արտադրական աշխատանքի գործընթացում և ներդրվելով նույն արտադրական աշխատանքի մեջ՝ լայն կիրառություն գտնում՝ փոխարկվելով հարստանում, ուրեմն՝ գործնականը ըստ էության տեսականից առաջնային է [5, էջ95]: Սակայն շատ հաճախ ուսումնական գործընթացում ծնված և ոչ ստանդարտ գաղափարները այդպես էլ չեն քննարկվում հենց հաղորդակցության պակասի կամ գործընթացին միակողմանի մոտեցման արդյունքում: Ստորև ներկայացվող դասավանդող-սովորող սխեմայի օրինակով այստեղ ևս գործում է տեսությունն ստեղծող-կիրառող մոդելը՝ վերևից-ներքև սկզբունքով: Դա, իհարկե, ունի նորարարությունների մշակման ու ներդրման որոշ ներուժ, սակայն այն սահմանափակ է և ունի մեկ ուղղություն՝ ակադեմիական միջավայրից դեպի պրակտիկա, ինչն էապես խոչընդոտում է ուսուցիչների ակտիվ ներգրավմանը գործընթաց և էապես դանդաղեցնում ստեղծագործական և նորարարական գործընթացները:

Ուստի, տեսաբանների և պրակտիկների միջև համագործակցության զարգացումը այն արդյունավետ ուղին է, որը կապահովի հավասարների փոխազդեցությունը համուն երկու խն-

դիրների լուծման՝ որակյալ կրթության ապահովման և դրան նպաստող տեսության, նորարարությունների և պրակտիկայի փոխշարժապակած ու դինամիկ զարգացման: Նկատենք, որ նորարարությունները հիմնականում ծնվում են տարասեռ միջավայրերում՝ ապահովելով դրանց կիրառելիությունն ու համապատասխանությունը ուսուցման խնդիրներին:

Դասավանդում որակյալ ուսումնառության համար

Քննարկենք ուսուցման գործընթացի հիմնական մասնակիցների դերերը և նրանց փոխհարաբերությունների ազդեցությունը ուսուցման արդյունքների վրա: Ուսուցման կարևորագույն առանձնահատկությունն այն է, որ այն ավանդաբար դիտարկվում է երկկողմ՝ սովորող և սովորեցնող գործընթաց: Այդ դերերի վերասահմանումը և դրանց կրողների փոխհարաբերությունների վերաիմաստավորումը կարող է եական ազդեցություն ունենալ ուսուցման հիմնական՝ բոլոր սովորողների համար նպաստավոր և խթանող կրթական միջավայր ապահովելու խնդրի լուծման վրա:

Կրթության ավանդական համակարգը հիմնականում խարսխված էր դասավանդող-սովորող ուղղագիծ կապի վրա, մի կողմից՝ գիտելիքների հաղորդման, իսկ մյուս կողմից՝ դրանց յուրացման ու վերարտադրման: Արդյունքում՝ ուսուցիչը զնահատվում է իր տված գիտելիքների ծավալի ու որակի համար, իսկ սովորողները՝ մատուցված գիտելիքների վերարտադրման, մասսամբ նաև խնդիրների լուծման ժամանակ դրանց կիրառման համար: Այս համակարգում թույլ է սովորող-սովորող կապը և չի դիտարկվում որպես ուսուցման կարևորագույն բաղադրիչ: Արդյունքում, ուսուցչի պատասխանատվությունը սահմանափակվում է գիտելիքների հաղորդմամբ և աշակերտների կողմից դրանց յուրացման և վերարտադրման մակարդակն ստուգելով: Այդ դեպքում սովորողներն աշխատում են լավ տպավորություն թողնել և հակված չեն ռիսկի դիմելու և սխալվելու, քանի դեռ սովորում են [7, էջ 95]: Նրանք մտնում են մի դերի մեջ, որը ենթադրում է նյութի անսխալ ներկայացում, ինչպես այն ներկայացված է դասագրքում կամ ինչպես մատուցել է դասավանդողը: Այսպիսի սովորողները ավելի շատ հակված են մի կողմ քաշվելու, երբ առաջադրանքը դժվարանում է, քանի որ նրանք վախենում են սխալվելուց: Այս իրավիճակի գլխավոր պատճառը ուսուցիչ-սովորող կապի գերակայությունն է սովորող-սովորող կա-

պի նկատմամբ, կամ վեջինիս բացակայությունը: Մեր պրակտիկայից ստորև ներկայացվող դեպքը լավագույնս նկարագրում է վերոնշյալ իրավիճակը:

Սագիստրոսի կրթական ծրագրի առաջին կուրսի ուսանողներին հանձնարարված էր ուսումնասիրել դասընթացի հետ կապված լրացուցիչ թեմաներ: Դրանք բաժանված էին ուսանողներին, և յուրաքանչյուրը պետք է ներկայացներ մեկ թեմա: Ակնկալվում էր, որ արդյունքում ուսանողները ձեռք կբերեն նոր գիտելիքներ՝ լսելով միմյանց ներկայացումները: Ըստ նախնական պայմանավորվածության՝ կուրսի գերագանցիկներից մեկը պետք է առաջինը սկսեր, սակայն նա հրաժարվեց և խնդրեց հաջորդ դասին ներկայացնել իր թեման՝ պատճառաբանելով, որ լիարժեք պատրաստ չէ: Ակնհայտորեն, նա շատ անհանգիստ էր, քանի որ հինգ տարվա ուսումնառության ընթացքում միշտ պատասխանել էր փայլուն ու արժանացել միայն գովասանքի: Իսկ հիմա չէր ուզում ռիսկի դիմել:

Խնդիրը վերածնակերպեցինք և պայմանավորվեցինք, որ սա մրցույթ չէ, գնահատական չի դրվելու, և նպատակը բոլոր ուսանողների ակտիվ մասնակցության ապահովումն է յուրաքանչյուր թեմայի քննարկմանը, տեսակետների արտահայտմանն ու համատեղ ուժերով նոր գիտելիքի կառուցմանը: Իսկ ներկայացնողից պահանջվում է պարզապես համառոտ ներկայացնել իր թեմայի շրջանակն ու խնդիրները, բաց և պրոբլեմային հարցերի միջոցով ապահովել մյուսների ակտիվ մասնակցությունը նյութի հիմնական բովանդակության բացահայտմանը, վերջում՝ ամփոփել թեման՝ ներկայացնելով համատեղ աշխատանքի արդյունքները: Ուսանողը շատ արագ ազատվեց կաշկանդող «փայլուն պատասխանելու» պատասխանատվությունից և հրաշալի կատարեց մողեբատորի իր նոր դերը: Նա հիմնականում օգտագործեց կարծ դասախոսության և մտագրոհի մեթոդները:

Երբ ամփոփվում էր դասը, նա նշեց, որ դասի ընթացքում ինքը զգաց ստեղծագործական մտքի թռիչքի հաճույքը և հիմա վստահաբար կարող է առանց կարողալու ներկայացնել իր թեման, որը լրացվեց մյուս ուսանողների դատողություններով, երբեմն անսպասելի նոր գաղափարներով: Մյուս ուսանողները նշեցին իրենց մասնակցության խրախուսման ու ինքնավստահության ձեռք բերման կարևորությունը, որպես ուսումնառության շարժառիթ առանձնացնելով «չքննադատվելու» նախապայմանի կարևորությունը

իրենց ակտիվ ներգրավվածության ապահովման և ստեղծագործական մտածողության զարգացման համար: Նրանք նկատել էին, որ անհատական և խմբային աշխատանքների զուգակցումը լավագույն մոդելներից մեկն է, որն ապահովեց բոլորի մասնակցությունն ու ներդրումը, և բոլորը քննարկվող թեմայի վերաբերյալ ձեռք բերեցին որոշակի գիտելիքներ հետագայում այն ինքնուրույն ուսումնասիրելու և խորացնելու համար:

Ոչ ավանդական կամ ուսուցման ժողովրդավարական կրթական համակարգերում, որպես որակյալ դասավանդման կարևոր պայման, դիտարկվում է սովորող-սովորող կապի և փոխներգործության խթանումը: Սովորողների համագործակցությունը դիտվում է որպես ուսումնառության որակի անբաժանելի բաղադրիչ՝ խթանելով մտածողության հմտությունների զարգացմանն ուղղված ուսուցման տարբերի մոտեցումների կամ մեթոդների գործածումը: Այս մոդելի հիմքում ուսուցիչ-սովորող-սովորող եռանկյունին է, որտեղ սովորող-սովորող կապը դառնում է առանցքային մոր գիտելիքների ձեռք բերման ու ժամանակակից իրականության մեջ շատ անհրաժեշտ սոցիալական հմտությունների զարգացման համար: Այդ դեպքում սովորեցնողի դերում, բացի ուսուցչից, համդես են գալիս նաև սովորողները, թե՛ սովորողը: Այդ պնդումը շատ ակնառու ներկայացրել է Լ. Ս. Վիգոտսկին՝ նշելով, որ այն՝ ինչ կարելի է սովորել մեծահասակի կամ հասակակցի օգնությամբ, մի քանի անգամ գերազանցում է մենակ սովորելու հնարավորություններին [6, էջ 66]: Վիգոտսկու առավել նշանակալից գաղափարներից մեկը՝ «ներծավոր և ակտուալ սահմանների» տեսությունը, նույնպես ամրապնդում է վերը բերված մոտեցումը՝ հաշվի առնելով, որ զարգացման և ուսումնառության ընթացքում սովորողն անընդհատ միտում ունի անցնելու ակտուալ սահմանն ու մտնելու ներծավոր գոտի, որի դեպքում նա ունի ուսուցչի կամ ուսուցման գործընկերոջ օգնության կարիքը: Ուսուցման այս մոտեցման կիրառումը և սովորող-սովորող համագործակցության ապահովումը պահանջում է արմատական փոփոխություն ուսուցչի մտածողության մեջ, նրա վարքում և ենթադրում է նրա դերակատարության լուրջ վերանայում:

Ուսուցչի նոր դերը

Ուսուցչի դերի վերանայումը անհրաժեշտ է դիտարկել որակյալ ուսուցման գործընթացի

կամ արդյունավետ դասավանդման համատեքստում՝ հաշվի առնելով, որ սովորելը տեղի է ունենում հենց սովորողի մեջ, նրա ցանկությամբ: Ուսուցչի խնդիրը այն ուղղորդելն է և նպաստավոր միջավայրի ստեղծումն ու մտածելու հնարավորության ընձեռումը: Ուսուցչի կողմից պատրաստի մտքերի հաղորդումը և աշակերտի կողմից դրանք հիշելը դեռևս սովորել չէ: Ուսուցումը տեղի է ունենում միայն այն դեպքում, երբ գիտելիքի կամ հմտությունների կիրառության արդյունքում փոխվում է մարդու վարքը [4, էջ 24]: Ուստի, պատրաստի մտքեր հաղորդելու փոխարեն, լավ ուսուցիչը պարտավոր է օգնել աշակերտին, որ դրանք ծնվեն նրա մոտ: Պողապին այդ առթիվ նշում է, որ ուսուցչի գլխավոր դերը ուսուցման, դաստիարակության, զարգացման և ձևավորման կառավարումն է [11, էջ 232]:

Հայ մանկավարժական միտքը ամերիկացի ծել է այդ վերափոխումներին դեռևս 19-րդ դարում: Շ. Ոսկանյանը, հղում կատարելով Հինդլեանին, նշում է, որ ուսուցչին պետք է տալ ստեղծագործական ազատություն, ուսուցման կամ դաստիարակության այն մեթոդների, ձևերի, հնարների ու միջոցների ընտրության հնարավորություն, որոնք նպատակահարմար է գտնում օգտագործել տվյալ պահին, և որոնք ավելի են համապատասխանում իր աշխատանքի ոճին: [5, էջ 163]: Այս իմաստով իսկական շրջադարձ էր 2004 թվականին հաստատված ՀՀ պետական կրթակարգը: Դրանով համարձակ փորձ արվեց վերանայելու ուսուցչի դերը՝ փորձելով անցում կատարել զուտ դասավանդողից ուսուցման գործընթացը համակարգողի դերին: Մասնավորապես, ուսուցչին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում կրթակարգը կարևորում է իր աշխատանքը ծրագրելու, ուսուցման գործընթացն արդյունավետ իրականացնելու համար անհրաժեշտ կրթության բովանդակության յուրացումն ապահովող ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ և հնարներ ներդնելու և ուսուցման համար բարենպաստ սոցիալ-հոգեբանական միջավայր ստեղծելու, գնահատումը որպես սովորողի խրախուսման և նրա շարունակական զարգացումն ապահովող միջոց դիտարկելու, ինքնուրույն և գործընկերների հետ մասնագիտական նպատակային հետազոտություն կատարելու և սեփական մասնագիտական զարգացումը պլանավորելու և իրականացնելու կարողությունները [2, էջ 17-18]:

Նկար 2-ում ներկայացված է ուսուցչի նոր դերի և սովորողների գործունեության մոր ձևերի

մի սխեմա, որը կարող է լրացվել և մանրամասնվել ըստ ուսուցման գործոնների: Մենք փորձել ենք ընդգրկել դասավանդման և ուսումնառության հիմնական նոր բաղադրիչները: Սխեմայի առաջին աստիճանում տրված է սովորողների կողմից գիտելիքների ձեռք բերման նոր օրակարգը, որտեղ շեշտադրվում է անցումը գիտելիքները մատուցումից և սովորողների կողմից դրանց յուրացումից ու վերարտադրումից դեպի դրանց հայտնաբերումը, համադրումը, ձևակերպումը, կիրառումը և զարգացումը՝ ուսումնական գործունեության անհատական և համագործակցային ձևերի համադրման միջոցով: Գիտելիքների ձեռք բերման կամ կառուցման այս մոտեցումից բնականորեն բխում է ուսուցչի դերի վերանայման հարցը՝ նրան վերապահելով առավելապես ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն ու կառավարումը, սովորողների մոտ համապատասխան սոցիալական հմտությունների զարգացումը և զնահատման նոր տեխնոլոգիաների միջոցով ուսումնառության խթանումը: Այս բոլորի իրականացումը ուսուցչից պահանջում է մասնագիտական բարձր պատրաստվածության և համապատասխան նպաստավոր քաղաքականության և միջավայրի առկայություն (նկար 2):

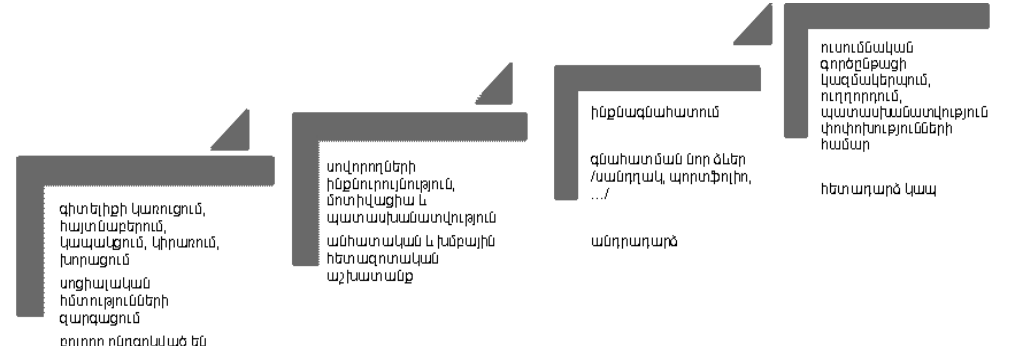
Եզրակացություններ

Յոդվածում կատարված վերլուծությունները և բերված փաստերը թույլ են տալիս կատարել որոշակի ընդհանրացումներ և եզրահանգումներ դասավանդման նպատակների և ուսուցչի դերի փոփոխությունների մասին: Մասնավորապես, անհրաժեշտ է անցում կատարել գիտելիք տալուց դեպի այդ գիտելիքի ձեռք բերման օժանդակության և գործընթացի կառավարման: Դասավանդումը պետք է խթանի մոտիվացված ուսումնառությունը: Դա կապահովի բոլոր սովորողների ակտիվ ներգրավվումը ուսուցման գործընթաց՝ նպաստելով սեփական ուժերի նկատմամբ ինքնավստահության ձևավորմանը և արժանապատիվ մասնակցությանը դասագործընթացին:

Ուսուցչի նոր դերը չի նշանակում նոր և հին դերերի փոխբացառում: Խնդիրը դրանց հաշվեկատ զուգակցումն է՝ հաշվի առնելով հասարակական փոփոխությունների հետևանքով առաջացած նոր պահանջները, ուսումնառության փոփոխվող նպատակները, մանկավարժագիտության և մանկավարժական հոգեբանության նվաճումները:

Ուսուցչի դերի փոփոխությունը և ուսուցման նոր ռազմավարությունների մշակումն ու ներդրումը պահանջում են ուսուցիչների համագործակցության խրախուսում և այդ մշակույթի արմատավորում: Միայն համագործակցող և անընդհատ ուսումնառող ուսուցիչների խմբերը կարող են մշակել և իրականացնել որակյալ ուսուցման կազմակերպմանը միտված ուսուցման նոր մոդելներ:

Որակյալ ուսուցիչներ պատրաստելու և դպրոցում լավ ուսուցում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է ուսուցիչների մասնագիտական կրթության և հետագա շարունակական զարգացման համակարգերը դիտել որպես մեկ ամբողջական օրգանիզմ, որի տարբեր մասերը սնվում են միմյանցից ի հաշիվ իրենց տարբերությունների և դրանցից բխող յուրաքանչյուրին բնորոշ առավելությունների: Աճշուշտ, կրթական համապատասխան քաղաքականությունների անհրաժեշտությամբ հանդերձ, որոնք կապահովեն նպաստավոր միջավայր և մթնոլորտ, անհրաժեշտ է վերանայել նաև բուն կրթական գործընթացի տարբեր բաղադրիչների նախասահմանվածության աստիճանը, որպեսզի ուսուցիչն



Նկար 2

ունենա ազատության բավարար աստիճան՝ պատասխանատվություն վերցնելու և ստեղծագործաբար աշխատելու համար:

Ուսուցիչը պետք է լինի կրթության համակարգի փոփոխությունների հիմնական կրողն ու զաղակարախոսը՝ մասնակցելով դրանց մշակմանն ու իրականացմանը, ինչը կերաշխավորի այդ փոփոխությունների հաջողությունը և շարունակականությունը:

¹ Հոդվածում ներկայացված տեսակետները հեղինակին են և չեն հավակնում ներկայացնելու համաշխարհային բանկի կամ դրա որևէ կառույցի տեսակետները:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ կառավարության 2004 թվականի մայիսի 27-ի N20 արձանագրային որոշում:
2. Հանրակրթության պետական կրթակարգ: Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչ: Երևան, «Անտարես», 2004:
3. **Հովհաննիսյան Ա.**, Ուսուցման արդյունքների բարելավումը և հետազոտական աշխատանքների խթանումը խմբային հետազոտության միջոցով (հանձնված է տպագրության, 2013):
4. **Հովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Կ., և ուրիշներ**, Համագործակցային ուսուցում: Ձեռնարկ, Երևան, «Անտարես», 2006:
5. **Ոսկանյան Շ.**, Ուրվագծեր արևմտահայ դպրոցի և մանկավարժական մտքի պատմության (1850-1920), Երևան, «Լուսակն», 2009:
6. Ձեռնարկ մանկավարժների և ուսուցիչների համար. ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, 20-րդ դարի մանկավարժական տեսություններ: Ս. Վարդումյան, Ջ. Ջոհրաբյան, Լև Վիգոտսկի, Տեսություն, Երևան, «Նոյան Տապան», 2005:
7. **Baloch A. Lunda**, (1998). The Cooperative Classroom: Empowereing Learning. Prentice Hall, Inc.USA
8. **Bransford, J. D.** ... (2000) "How People Learn: Brain, Mind, Experience and School." Expanded Edition, National Academy Press, Washington, D.C.
9. **Fullan G. Michael** (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. Educational leadership, volume 50, number6, march 1993.
10. **Jonhson, D., Johnson, T., Holubec, E.** (1994) Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, ASCD.
11. **Подласый П.**, Педагогика. Общие основы. Процесс обучения. нига 1. М., Гуманитарный узд. центр, "Владос", 2002.

TEACHING FOR GOOD LEARNING: TEACHER'S NEW ROLE

ALEKSAN HOVHANNISYAN

Consultant, World Bank Armenia Office

Associated Lecturer, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

Summary

The article discusses teaching and learning issues in the context of societal changes and new requirements to results of education. Contrasted various approaches to teaching and learning, analysed teacher-student, student-student interactions to be followed by rethinking teacher's role in the context of societal changes for ensuring equal access to education opportunities against the choice. For that purpose, we consider inevitability of association of individual and small group work in the context of cooperative learning. The new role of teacher and teachers' cooperation over curriculum design, innovations, and implementation of joint research programs generate and underpin efficiency of learning. The article also substantiates the importance of teacher participation in curriculum design, development of methodological changes and related decision making.

ԱՆՁՆԱԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ՊԱՐԱԴԻԳՄԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴԱՍԻ ԿԱՌՈՒՅՎԱԾՔԻ ՎՐԱ*

Անահիտ ՄԻՆԱՍՅԱՆ

*Սանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Խ. Արովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի սոցիալ-տնտեսական
աշխարհագրության և աշխարհագրության դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն*



Ուսուցման մեթոդիկական վերապրում է բարդ ժամանակաշրջան: Ստեղծվում են կրթական նոր հայեցակարգեր ու չափորոշիչներ, որոնցում ներկայացվում են ոչ միայն բովանդակությունը, այլև

կրթության արդյունքներին ներկայացվող պահանջները: Այսօր աշակերտի գիտելիքի որակի գնահատման չափանիշը նրա կողմից այդ գիտելիքը կիրառելու ունակությունն է: Արդի ժամանակաշրջանում գործում են կրթության և անձի զարգացման երկու պարադիգմ՝ ավանդական, որն ուղղված է գիտելիքի ուղղակի փոխանցմանը աշակերտին, և անձնակողմնորոշիչ, որն ուղղված է աշակերտի ինքնուրույն ակտիվության, բնական ներուժի զարգացմանն ու գործունեության եղանակների տիրապետմանը: Կրթության յուրաքանչյուր պարադիգմին համապատասխանում է որոշակի դիդակտիկական մոդել: այն որոշում է ուսուցանողի և ուսուցանվողի գործառույթներն ու ազատության աստիճանը, ընդգրկում է հստակ նպատակին ծառայող ուսուցման ձևերի, մեթոդների և միջոցների համակարգը: Ուսուցման ավանդական պարադիգմին բնորոշ է ուսուցչի գերիշխող դերը աշակերտի նկատմամբ (ուսուցչակենտրոն ուսուցման դիդակտիկական մոդել): Այս պայմաններում դասավանդման նպատակը գիտելիքների ձևավորումն է՝ անտեսելով, սակայն, համոզմունքների և գիտելիքի նկատմամբ սեփական վերաբեր-

մունքի ձևավորումը: Դասավանդման հիմնական միջոցներն են՝ հաղորդում և վերարտադրում, ուսուցչի մանկավարժական շփման ոճը վարչահրամայական է, ենթադրում է պարտադրանք, պահանջ, արգելք, պատիժ, ուսուցչի մտածողությունը՝ տեխնոկրատական է, վերաբերմունքը աշակերտի նկատմամբ՝ դիտում է աշակերտին իբրև մանկավարժական ներգործության օբյեկտ: Այս ամենը բացասաբար է ազդում սովորողի հուզական ոլորտի զարգացման վրա՝ առաջացնելով բացասական հույզեր՝ ընկճվածություն, անհանգստություն, անապահովություն, անվստահություն, ինչը չի նպաստում դասավանդվող առարկայի արդյունավետությանը:

Ուսուցման ավանդական պարադիգմը ժամանակակից պայմաններում առավել անբարենպաստ է աշխարհագրական կրթության համար: Աշխարհագրությունն իր բնույթով և բովանդակությամբ պահանջում է ազատ ստեղծագործական մտածողություն՝ վառ պատկերացում, երևակայություն, պատճառահետևանքային կապերի բացահայտում, նախագծում, կանխատեսում, մի խոսքով՝ մտքի ազատ թռիչք, հետևաբար աշխարհագրական կրթության ապահովման համար անհրաժեշտ է առավել բարենպաստ կրթական միջավայր, որը կապահովի համապատասխան ուսումնական պայմաններ և տեղ կտա հուզականությանը: Այսօր երևան է եկել անձնակողմնորոշիչ ուսուցման պարադիգմը, որի գաղափարական հիմքը աշակերտի անձի կարևորումն է, նրա անձնային հատկանիշների զարգացումը, այն ուղղված է աշակերտի կողմից ուսումնական նյութի իմաստավորմանը, ընկալմանն ու յուրացմանը իբրև սեփական փորձի բաղադրամաս: Անձնակողմնորոշիչ ուսումնա-

* Ներկայացվել է 06.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

կան պարադիգմին համապատասխանում է աշակերտակենտրոն ուսուցման դիդակտիկական մոդելը, որի պայմաններում ուսուցման կենտրոնն է գալիս աշակերտը, փոփոխվում են նրա գործառնությունները: Աշակերտին տրվում է գործելու ավելի մեծ ազատություն ավելացնելով նրա պարտականություններն ու պատասխանատվության աստիճանը: Ուսուցչի խնդիրն արդեն ոչ թե նյութի ուղղակի հաղորդումն է, այլ նյութի յուրացման և իմաստավորման խթանումն (ֆասիլիտացիա) ու ակտիվացումը: Աշակերտը դառնում է ոչ թե ներգործության օբյեկտ, այլ համագործակցող սուբյեկտ, որին պետք է օգնել իրացնելու սեփական հնարավորությունները ստեղծելով համապատասխան կրթական միջավայր (հատուկ կազմակերպված տարածություն մարդկային գործունեության տարբեր տեսակների յուրացման համար):

Նոր պարադիգմի նպատակն է՝ աջակցել սովորողի անձի զարգացմանն ու կայացմանը, հիմնական միջոցներն են՝ արդիականացում, խթանում, պրոբլեմայնություն, մանկավարժական շփման ոճն է՝ համագործակցություն, վերաբերմունքը աշակերտի նկատմամբ՝ լիիրավ համագործակցող գործընկեր [1, էջ 9]: Նշված հայեցակարգային փոփոխությունները իրենց ազդեցությունը ունեցան աշխարհագրության ժամանակակից դասի կազմակերպման և կառուցվածքի վրա: Ավանդական և ժամանակակից դասերի հիմնական և ակնառու տարբերությունը ուսուցչի և աշակերտների գործառնությունների և դասում ունեցած մասնակցության մասնաբաժնի փոփոխման մեջ է:

Եթե ավանդաբար դասի 1-ին փուլում՝ հաշվառում, տնային աշխատանքների ստուգում, ճակատային հարցում, աշխատանքները կատարում է ուսուցիչը, ապա նոր պայմաններում աշակերտները կատարում են հաշվառում, ստուգում են տնային աշխատանքների առկայությունը տեսողական և ուրվագծային քարտեզներում ու տվյալները հանձնում ուսուցչին: Ուսուցիչը գրանցում է տվյալները, ստուգում է կատարման որակը և արտահայտում իր կարծիքը: Գակատային հարցումը կատարում են աշակերտները նախապես պատրաստված հարցերի միջոցով, ուսուցիչը հետևում է գործընթացին և մեկնաբանում այն:

Դասի 2-րդ փուլում ավանդաբար կատարվում է անհատական հարցում, որում աշակերտը պատմում է ողջ դասանյութը կամ նրա որևէ հատվածը, այժմ ուսուցիչը ներկայացնում է դա-

սանյութի հիման վրա ձևակերպված հարցերի ցանկը, որոնք համապատասխանում են հետևյալ մակարդակներին՝ 1. փաստացի գիտելիքների ստուգում՝ աշակերտները պարզ վերադարձության եղանակով ներկայացնում են հիմնական գաղափարները, 2. կարողությունների և հմտությունների ստուգում՝ աշակերտների պատասխանները պահանջում են քարտեզի և այլ դիդակտիկական պարագաների կիրառում, 3. տրամաբանական մտածողության ստուգում և ստեղծագործական մտածողության ձևավորում՝ աշակերտների պատասխանները պահանջում են պատճառահետևանքային կապերի բացահայտում և եզրահանգում, 4. հուզարժեքային վերաբերմունքի ձևավորում՝ պատասխանները ենթադրում են կանխատեսումների կատարում իրականության մեջ՝ մշտնապես գիտելիքի էկոլոգիական մշակութային արժեքը և այլն: Աշակերտը կատարում է անհատական պատմում իր նախընտրած մակարդակի հարցով, դրանով իսկ խուսափում ենք նյութի բազմակի մեխանիկական կրկնությունից և խորացնում իմաստավորումը:

Դասի 3-րդ փուլը՝ նոր նյութի հաղորդումը, ավանդաբար իրականացնում է ուսուցիչը՝ ամբողջովին պատմելով դասանյութը: Այժմ ուսուցիչը հակիրճ ներկայացնում է նոր նյութի հիմնական գաղափարները, ձևավորում է հասկացություններն ու պատկերացումները, ծանոթացնում է աշխարհագրական անվանացանկին, որից հետո հանձնարարում առաջադրանքներ՝ ուղղված նոր նյութի յուրացմանը, բացատրում է կատարման եղանակները՝ ուղղորդելով աշակերտների միտքը անհրաժեշտ ուղղությամբ: Այնուհետև հետո գործի են անցնում աշակերտները՝ կատարելով նյութի մշակում, խմբավորում, համեմատում, կապերի բացահայտում և եզրահանգում:

Դասի 4-րդ փուլում՝ գնահատում և տնային աշխատանքների հանձնարարում, աշխատանքն ավանդաբար կատարում է ուսուցիչը. այժմ ուսուցիչը նախապես ներկայացնում է գնահատման սկզբունքներն ու չափանիշները, իսկ աշակերտները կատարում են գնահատումը, ուսուցչի և աշակերտների համատեղ քննարկումից հետո ուսուցիչը մշակակում է գնահատականը:

Գնահատման այս սկզբունքը ապահովում է գնահատման օբյեկտիվությունը և սովորեցնում աշակերտին ճիշտ արժևորել գիտելիքը:

Այսպիսով, ուսուցման կազմակերպման նոր մոտեցման պայմաններում ստեղծվում է բարեն-

պաստ կրթական միջավայր, ուր աշակերտը ստանում է ազատ, ինքնուրույն գործելու և մտածելու հնարավորություն, ինչն անշուշտ նպաստում է աշխարհագրության ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Митина Л. М.**, Психология труда и профессионального развития учителя, "Академия", 2004.
2. **Мюнстерберг Г.**, Психология и учитель, М., ЛКИ, 2007.

PERSON ORIENTED PARADIGM'S INFLUENCE ON CONTEMPORARY STRUCTURE OF GEOGRAPHY LESSON

ANAHIT MINASYAN

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
Chair of Socio & Economical Geography and Geography Teaching Methodology
Candidate of Pedagogical Sciences, docent

Summary

Person oriented paradigm's influence on contemporary structure of geography lesson consists in increasing of the role of student in the process of organization of lesson. In this context the student is not a passive object of impact, but an active equal in rights individual. In contemporary organization of lesson it is a priority direction to develop the creativity of student by using geographic knowledge.

ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԴԱՍԻ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄՆ ՈՒ ԿԱՌՈՒՅՎԱԾՔԸ ԱՆՁՆԱԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉ ՊԱՐԱԴԻԳՄԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ*

Անահիտ ՄԻՆԱՍՅԱՆ

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի սոցիալ-տնտեսական աշխարհագրության և աշխարհագրության դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն

Մ. Ն. Սկատկինը դասը համարել է մանկավարժական գործընթացի «բջիջը», և նրա դերը պայմանավորվում է ուսուցանող, զարգացնող և դաստիարակող գործառույթներով: **Դասը ուսուցման կազմակերպման ձև է, որն իրականացվում է որոշակի ժամանակահատվածում, ունի իր նպատակները, խնդիրներն ու մեթոդները:** Աշխարհագրության դասի հիմնական նպատակը աշակերտի աշխարհագրական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորումն է և դրանց օգնությամբ սովորողի զարգացումն ու դաստիարակումը: Դասը ուսուցման կազմակերպման ամենադինամիկ ձևն է, նրանում մշտապես առկա են երկու «հակամարտող» տարրեր՝ չափորոշիչայնությունն ու ստեղծագործությունը: Սակայն «հակամարտելով» հանդերձ դրանք գտնվում են դիալեկտիկական միասնության մեջ: Այդ պատճառով դասին ցուցաբերվող ստեղծագործական մոտեցումը պահանջում է դրա չափորոշիչների լիարժեք իմացություն: Ողջ դասի ընթացքում աշակերտների զբաղվածությունը արգասավոր աշխատանքով համարվում է դասի արդյունավետության նախապայման: Այս իմաստով դասի ամենաեական կողմը աշակերտների ուսումնական գործունեության կազմակերպումն է, ինքնուրույն աշխատելու ունակությունների ձևավորումը:

Կրթական բարեփոխումների արդի փուլում յուրահատուկ ուշադրություն է հատկացվում ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածությանը, նրա կազմակերպչական կարողությունների և հմտությունների մակարդակին: Ուսուցիչը դասի հեղինակն է: Դասը՝ իբրև ուսուցչի մանկավարժական ստեղծագործություն, ունի գեղար-

վեստական գունավորում, որը կախված է հեղինակի անհատական որակներից, նրա վարպետությունից և տաղանդից, դասին ու դպրոցին ներկայացվող նոր պահանջների իմացությունից: Ուսումնառության ընթացքում աշակերտները մասնակցում են մոտ 10 000 դասի: Հետևաբար խիստ անհրաժեշտ է անընդհատ կատարելագործել դասի կառուցման մեթոդիկան:

Աշխարհագրության դասն ունի բազմաթիվ ասպեկտներ: Նրա ընթացքում փոխկապակցվում են ուսումնադաստիարակչական գործընթացի բոլոր բաղադրիչները՝ նպատակն ու խնդիրները, բովանդակությունը, ուսուցման միջոցներն ու մեթոդները, ուսուցման կազմակերպման ձևերը (ֆրոնտալ, անհատական, կոլեկտիվ): Դասի **առանցքն** է ամօի զարգացումը ուսումնական առարկայի միջոցներով, **հիմքը**՝ ուսուցչի և աշակերտի գործունեության միասնականությունը: Ավանդական դասը աչքի է ընկնում նրանով, որ ուսումնական գործունեության սուբյեկտի դերը ամրագրված էր ուսուցչին, իսկ աշակերտը՝ ներգործության օբյեկտը, նրա պահանջները կատարողն էր (ուսուցման կազմակերպման ուսուցչակենտրոն մոտեցում): Ժամանակակից դասը բնութագրվում է այլ մեթոդիկայով. նրա հիմքում ուսուցչի կողմից աշակերտի ինքնուրույն իմացական գործունեության կազմակերպումն է: Աշակերտը պասիվ օբյեկտից վերածվում է ակտիվ սուբյեկտի և պատասխանատվություն է կրում դասի ընթացքի համար (ուսուցման կազմակերպման աշակերտակենտրոն մոտեցում), ուսուցչի գործառույթների մի մասը փոխանցվում է աշակերտին: Ուսուցման մեթոդներին և ուսուցման կազմակերպման ձևերին

* Ներկայացվել է 06.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

ներկայացվող նոր պահանջները դիդակտիկայում առաջադրեցին «ժամանակակից դաս» նոր հասկացության ձևավորում:

Ներկայացնում ենք ժամանակակից դասի մոդել, որը կիրառելի է տարբեր դասարաններում աշխարհագրության տարբեր դասընթացների ուսուցման շրջանակներում:

Թեմա 4՝ Ավստրալիա, դաս 11. «Ավստրալիա, ընդհանուր բնութագիրը», էջ 54-59:

Ուսուցողական նպատակ՝ 1. **ժամոթացնել** սովորողներին մայրցամաքի ուսումնասիրման պլանին (գիտելիքներ գործողության կատարման վերաբերյալ, այսինքն տիպային պլանով աշխատելու կարողություն); 2. **ձևավորել** «Ավստրալիա մայրցամաքի աշխարհագրական դիրքը», «Ավստրալիայի մակերևույթը», «Ավստրալիայի կլիմայական գոտիները», «Ավստրալիայի ներքին ջրերը» հասկացությունները: 3. **ձևավորել** մայրցամաքի աշխարհագրական դիրքը որոշելու, մակերևույթը, կլիմայական գոտիներն ու ներքին ջրերը ուսումնասիրելու հմարներն ու քարտեզագրման եղանակները, Ջարգացնող նպատակ 4. **վերլուծել** տարբեր կլիմայական գծակարգեր և քարտեզներ, համադրելով դրանք ֆիզիկական քարտեզի հետ ստեղծել որևէ տարածքի կլիմայական բնութագիրը, **5 բացահայտել** մակերևույթի հիմքի կառուցվածքի և արտաքին տեսքի փոխադարձ կապը, փոփոխություններն ու պատճառները տարածության ու ժամանակի մեջ (քարտեզի և պրոֆիլի օգնությամբ), 6. **բացատրել** Ավստրալիայի աշխարհագրական դիրքի, կլիմայական գոտիների ու ներքին ջրերի ազդեցությունը մայրցամաքի բուսական ու կենդանական աշխարհի ձևավորման վրա: Կանխատեսում կատարել, թե ինչպես մարդու ներգործության արդյունքում կփոփոխվի բնաշխարհի ընդհանուր պատկերը: **Դաստիարակող** նպատակ 7. **ներկայացնել** Ավստրալիայի բնաշխարհը գեղագիտական տեսանկյունից (օգտագործել դասագրքում և ատլասում գետեղված նկարները):

Դասի տեսակը - նոր նյութի ուսումնասիրման:

Դասի գիտամեթոդական բովանդակությունը՝ (դասանյութի հիմնական գիտական գաղափարներն ու հասկացություններն են): Ավստրալիայի աշխարհագրական դիրքը, մայրցամաքի ծայրակետերը, մակերևույթի առանձնահատկությունները, կլիմայական պայմաններն ու գոտիները, ռելիեֆի ազդեցությունը կլիմայի ձևավոր-

ման վրա մայրցամաքի տարբեր մասերում, ներքին ջրերը՝ գետային ցանցի առանձնահատկություններն ու կապը կլիմայական պայմանների հետ, լճերի ջրային ռեժիմը և կապը կլիմայի հետ, կորալային պոլիպներ, խութեր և կրիկներ հասկացությունները:

Անվանակարգը (գեոնոմենկլատուրա)՝ Յորք հրվ., Զարավ-Արևելյան հրվ., Սոփի Փոյնթ հրվ., Բայրոն հրվ., Արևմտաավստրալական սառը հոսանք, Նոր Գվինեա, Նոր Զելանդիա կղզիներ, Թորեսի նեղուց, Կարպենտարիայի ծոց, Առնհեմ-լենդ և Քեյփ Յորք թերակղզիներ, Կորալյան և Թասմանի ծովեր, Արևելաավստրալական տաք հոսանք, Մեծ Արգելախութ, Բասսի նեղուց, Թասմանիա կղզի, Մեծ Ավստրալական ծովածոց, Արևմտաավստրալական սարահարթ, Կենտրոնաավստրալական դաշտավայր, Էյր լիճ, Մեծ Ջրբաժան լեռնաշղթա, Կոսցյուշկո լեռնագագաթ, Կուպերս-կրիկ, Մուրեյ, Դառլինգ գետեր, Ավստրալական Ալպեր, Մեծ Արտեզյան ավազան:

Մեթոդական համակարգը՝ վերհիշական կամ ռեպրոդուկտիվ մեթոդ (ըստ մոնուշի կամ տիպային պլանի), մտազորի,

Կահավորանքը՝ Ավստրալիայի ֆիզիկական քարտեզ, ծայրակետեր՝ քարտեզ-սխեմա (դասագիրք էջ 54) «Աշխարհը և Դայաստանը» աշխարհագրական ատլաս՝ «պրոֆիլ» էջ 78, «Ավստրալիայի կլիմայական գոտիների և մարզերի քարտեզ» [դասագիրք, էջ 57], ատլաս՝ քարտեզներ [էջ 14-15] գծակարգեր [էջ 80], բնաշխարհը պատկերող նկարներ [դասագիրք էջ 55, նկ 1., էջ 56 նկ 2, էջ 58 նկ 3.], ինչպես նաև նկարներ, սլայդների տեսքը և տեսյուսեր:

Դասի ընթացքը՝ ողջույնի խոսք, հաշվառում (տե՛ս արյուսակ):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Մինայան Ա.**, Աշխարհագրության ուսուցման մեթոդներն ու միջոցները, «Ատոլիկ», 2011:
2. **Հովսեփյան Ա. Ա., Գրիգորյան Ա. Թ. և ուրիշներ**, Աշխարհագրություն 6, «Ատոլիկ գրատուն» հրատ., 2007:
3. **Душина И. В.** Под ред., Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях, М., Дрофа, 2007.
4. **Петрова Н. Н., Новенко Д. В.**, Настольная книга учителя географии, М., "Эксмо", 2008.
5. **Финаров Д. П.**, Методика обучения географии в школе, М., "Астрель", 2007.

Դասի փուլերը ու նպատակ մեղը	Ինֆացական խմբի	Ուսումնական գործունեություն		Ուսուցման միջոցներ ամփոփական			Ուսուցման միջոցներ ընդհանուր դասարանական			Տևողու թյունը: Միափո րային այժմեղը	
		ուսուցիչ	աշակերտ	դասագիրք	ներդիր քարտեզ, ատլաս	ուրվա- զծային քարտեզ	աշխա- տանքային տետր	գրա- գրա- տախ- տակ	10		11
1 Ներածություն: Նախապատ- րաստում աշխատանքին	2 բացահայտել աշակերտների գիտելիքների պաշարը թե- մայի վերա- բերյալ	3 հարց. Ի՞նչ գիտեք Ավստրալիա բանավոր մ. 9-ի մասին	4 պատաս- խանում են բանավոր	5 դասագիրք	6 ներդիր քարտեզ, ատլաս	7 ուրվա- զծային քարտեզ	8 աշխա- տանքային տետր	9 գրառում են դասի վերնա- գիրը	10 ինտերակ- տիվ գրա- տախտակ	11 9ույց են տալիս իրենց հայտնի օբյեկտը	12 5-րդ և 5-րդ և
Իմաստավոր- րում: Մաս 1 Հիմնական գիտելիքների ձևավորում /գիտամեթո- դական բո- լանդակու- թյուն/	2 ձևավորել «Ավստրալիա մայրցամաքի վերաբերյալ ընդհանուր պատկերա- ցում	3 Չակիրճ ներկայաց- ում է դա- սանյութի հիմնական դրույթները, լինճը, բացատրում մոր եզրույթ ները.	4 աշխատում են տիպային պլանով Մ. 9-ի աշխ դիրքը, ռե- լիեֆը, բացատրում տեկ-ն կառքը. կլի- ման, ներքին ջրերը: պա- տասխանում են օգտվե- լով սեփա- կան մշա- կուններից	5 գրագիտե ուսումնասի- րում են դա- սանյութն ու քարտեզները	6 գտնում են ուսուցչի խոսքում ներառված օբյեկտնե- րի սերյա- րիքը	7 կատարում են Մշում- ներ	8 Մշում են ըստ պլանի հիմնական կետերն ու դրանց բնու- թագրիչները	9 կազմում են ՀՏՍ տիպ. պլ-ի հիման վրա /հե- նարանա- յին տրա- մա բանա- կան սեր- նագիր/	10 ներկայաց- վում է տի- պային պլանի էլ. տարբե- րակը	11 առավե- լագույնը	1-միավ 15 րոպե առավե- լագույնը 3-միա- կող

1	Մաս 2 Դասի մասերի միջև տրամաբանական կապի հաստատում: Տրամաբանական աշխարհագրական գրավայրերի հիմնմտադրության ձևավորումը	2 Պարզել ինչու է թեևս բնակավայրը ամենախոստումնալից քում վերլուծել «պոռֆիլ» առև / էջ 78/ պարզել գուգահեռակամ հետազոտությունը, գտնում են կապը մակերևույթի հիմքի միջև, կամ խելել	3 Ենթադրում ենք, որ քարտեզների տեղը ուղղորդում է	4 համարում են քարտեզները ու գծաբանությունը /էջ 80/ վերլուծում են պորֆիլը գտնում են կապը մակերևույթի հիմքի և ռելիեֆի միջև, կամ խելել են փոփոխությունները ազդեցության մեջ	5 ճկմանոտում յոյ ցրտիտո	6 մեկը մեկը մեկը /էջ 14-15/	7 Ենթադրում ենք բնակավայրի տեղը /պլան/ ստույգ քարտեզներում են պորֆիլը /շում են տեղանունները և միացնում հոռի գծով/	8 գրառում և սխեմատիկ ներկայացում են գործունեությունը որոշում են գուգահեռակամի լայնությունը, զրամեն, զրամեն, զրամեն	9 մոլորակաբանություն	10 քարտեզագրում են տեղանունները, բարձր, զերիշխան, ծերմաստ, տեղանունների բանակը ինտ-ակտիվ ուրվագծով քարտեզի վրա քարտեզագրվում է պորֆիլը, նշում են գուգահեռակամը, մակագրում լայն.-ը	11 ներկայացում են հետազոտության արդյունքները քարտեզի ցուցադրությունը ներկայացում են հետազոտության արդյունքները քարտեզի ցուցադրությունը	12 մակարդակի վրա քարտեզագրում են հետազոտության արդյունքները քարտեզի ցուցադրությունը	
2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ	2-րդ
3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ	3-րդ
4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ	4-րդ
5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ	5-րդ
6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ	6-րդ
7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ	7-րդ
8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ	8-րդ

PLANNING AND STRUCTURE OF MODERN GEOGRAPHY LESSON IN THE CONTEXT OF
PERSON-ORIENTED PARADIGM

MINASYAN ANAHIT

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan
Chair of Socio & Economical Geography and Geography Teaching Methodology
Candidate of Pedagogical Sciences, docent

Summary

The main purpose of the modern lesson of geography is education creatively active individual student through geographical knowledge and skills. The most important aspect is formation of pupil autonomy in view of its individual cognitive needs and promotion personal self-development. Distinctive feature of modern geography lesson is to increase the autonomy of the pupil during the lesson and in the educational process as a whole.

ԲԱՂՂԱՍԱՐ ՄԵՏՐՈՊՈԼԻՏ
ՀԱՍԱՆ ԶԱԼԱԼՅԱՆԻ ԵՎ ՍԱՐԳԻՍ ԱՐՔԵՊԻՍԿՈՊՈՍ
ԶԱԼԱԼՅԱՆՏԻ ԼՈՒՍԱՎՈՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԱՐՑԱԽՈՒՄ 1800-1880-ԱԿԱՆ ԹԹ.*

Մարինե ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Պատմական գիտությունների թեկնածու, իրավաբան

19-րդ դարը և 20-րդ դարի առաջին երկու տասնամյակները հայկական մշակույթի դարավոր պատմության նոր շրջանն են: Դարեր ի վեր օտար տիրապետությունների տակ գտնվող հայ ժողովուրդը 19-րդ դարի սկզբին հասարակական-քաղաքական ու մշակութային առունով որոշակիորեն ետ էր մնացել համաշխարհային զարգացման մակարդակից:

Նոր ժամանակներում հայ քաղաքական, ազգային ու հասարակական կյանքում տեղի ունեցած էական տեղաշարժերին (կապիտալիստական հարաբերությունների ներթափանցումը հայ իրականության, ինչպես նաև դարաշրջանի սոցիալական ու քաղաքական կարևոր տեղաշարժերը՝ եվրոպական բուրժուական հեղափոխությունները, Ռուսաստանում ծավալված ազատագրական պայքարը, առաջադեմ լուսավորական գաղափարները, որոնք իրենց ազդեցությունն ունեցան հայ ժողովրդի ստեղծագործ ուժերի վրա) զուգընթաց, արցախահայության առաջադեմ մտավորականությունը կարողացավ կարճ ժամանակում յուրացնել դարի շունչը, քայլ առ քայլ վերագտավ ու գիտակցեց նախնիների ստեղծած ազգային մշակութային արժեքների ոգին և, հենվելով դրանց վրա, կերտեց ժամանակի պահանջներին համահունչ իր մշակույթը: Այդ մշակույթի զարգացման մեջ ներքաշվեցին հայ մտավորականության նոր կարող ուժեր, որոնք բեղմնավոր գործունեություն ծավալեցին Հայաստանի արևելյան հատվածում՝ Արցախում, նպաստելով հարազատ ժողովրդի հոգևոր վերակենդանացմանն ու վերափոխմանը:

Արցախյան լեռնաշխարհում ծնվել են տաղանդավոր գիտնականներ, արվեստի, գրականության, ռազմական-քաղաքական, հոգևոր-

մշակութային ասպարեզի ականավոր գործիչներ: Նրանք միշտ միասին պայքարել են օտար զավթիչների դեմ, դեկավարել ազգային-ազատագրական շարժումը, կոփել իրենց մարտական ոգին, միմյանց հետ կիսել ուրախությունն ու տխրությունը, ստեղծել ու թողել են հարուստ ժառանգություն մշակութային կյանքի տարբեր բնագավառներում: Այս ականավոր գործիչների շարքում իրենց առանձնահատուկ տեղն ունեն Գանձասարի Հասան Ջալալյան տոհմի հոգևոր մշակույթի մշանավոր գործիչները, որոնց հոգածության շնորհիվ Արցախ աշխարհում պահպանվել են Գանձասարի, Շուշիի, Դաղի, Ամարասի, Գտիչի (Քթիչի, Գոչա), Երից Մանկանց և այլ վանքերի մշակութային կենտրոնները, որոնք միաժամանակ եղել են հայ ազատագրական շարժումների հենակետեր: Նրանց ազգամեր գործունեության շնորհիվ երկրամասում ծավալվել է մշակութային շինարարական լայն գործունեություն: Վերակառուցվել են բազմաթիվ վանքեր, եկեղեցիներ, ձեռագրատուն, դպրանոց և մշակութային-լուսավորական այլ օջախներ:

Մեր հոդվածում հիմնականում անդրադարձել ենք Արցախի հոգևոր-մշակութային կյանքում առանձնակի դեր կատարած ազգամեր, մշանավոր գործիչներից երկուսի՝ Գանձասարի Հասան Ջալալյան տոհմի ներկայացուցիչներ Բաղդասար մետրոպոլիտ Հասան Ջալալյանի և Սարգիս արքեպիսկոպոս Ջալալյանի լուսավորչական ձեռնարկումներին, որոնց ամբողջ գործունեությունը սերտորեն առնչվում է քննարկվող ժամանակաշրջանում արցախահայության կյանքի հուզող հարցերի հետ:

Բաղդասար մետրոպոլիտ Հասան Ջալալյան (1775-1854): Բաղդասար Հասան Ջալալյանը (Ջալալեան), ինչպես երևում է նրա «ցուցակ ծա-

* Ներկայացվել է 10.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

ռայութեան»-ից¹, ծնվել է Գանձասար գյուղում 1775 թ. հունվարի 12-ին: Նրա հայրն էր Դանիել-բեկը՝ Մելիք-բեկ Յասան Զալալյանի որդին:

Բաղղասարի մանկությունն անցել է այնպիսի մի ժամանակում, երբ Ղարաբաղի մելիքությունները տատանվում էին հույների ու հուսախաբության միջև: Դա մի ժամանակ էր, երբ նորից բորբոքվել էլ ազատագրական շարժումը: Հովսեփ արքեպիսկոպոս Արղությանի ժամանակը, որ լեռնական փոքր իշխողներին մտցնում էր Եկատերինա կայսրուհու և նրա շրջապատողների դիտավորությունների և գաղափարների մեջ, ծրագրվում էր հայկական անկախություն Անդրկովկասում, և Հովսեփ արքեպիսկոպոսին մնում էր միայն ոգևորել հայ մելիքներին, դրոշել, որ նրանք լինեն գործունյա, դիմադրեն Շուշու խանին և այլն: Հարկ է նշել, որ այդ ժամանակ բանակցությունները հայերի և ռուսների մեջ նորից ընդունել էին շատ եռանդուն դրսևորում, և Գանձասարը նորից դարձել էր գաղտնի ժողովների, խորհրդավոր գրագրությունների մի կենտրոն, ուր հավաքվում էին Ղարաբաղի ուխտապահ մելիքները, որոնց միացնում, նրանց առաջնորդող մտքեր էր տալիս Բաղղասարի հորեղբայր Հովհաննես կաթողիկոսը՝ Եսայի կաթողիկոսի այդ արժանավոր հաջորդը: Նման խառը սոցիալ-քաղաքական պայմաններում, Բաղղասարը 1792 թ. Գանձասարի վանքում ընդունել էր սարկավագության աստիճան իր հորեղբորից, որի մոտ էլ, ինչպես երևում է, ստացել էր իր սկզբնական դաստիարակությունը: Կարելի է ասել, որ Բաղղասարի ստացած սկզբնական կրթությունը շատ քիչ էր: Հաղպատում հաստատվելուց հետո, նա գնում է Թիֆլիս և այդտեղ աշակերտում Սերովբե Պատկանյանին:

Ցանկանում են ընդգծել, որ Բաղղասար մետրոպոլիտ Յասան-Զալալյանի կյանքի հիմնական դրվագներ ներկայացնելը նյութի վերարժարծան խնդրիցս դուրս է, այդ իսկ պատճառով չեջող դնում են Արցախի թեմում նրա ծավալած լուսավորական գործունեության վրա:

Մեծ վիպասան Բաֆֆին նշում է այն փաստը, որ երբ ռուսները տիրացան Ղարաբաղին և Երևանի խանությանը, էջմիածնում էր Ներսեսը, իսկ Գանձասարի վանքում՝ Բաղղասար մետրոպոլիտը: Այդ երկուսն իրենց գործունեությամբ նման էին միմյանց, այն տարբերությամբ, որ Ներսեսն ուներ քաղաքական իղեալներ, իսկ Բաղղասարը՝ եկեղեցական և վանքային բարեկարգության եռանդ²:

Մետրոպոլիտի գործունեության շրջանն ազգային վերածնության (Արևելյան Հայաստանի

Ռուսաստանին միանալուց հետո) նորաբողջոց գաղափարների և հին մտայնության դեմ պայքարի մի ժամանակաշրջան էր, երբ գրողը, գիտնականն ու հասարակական-քաղաքական հոգևոր գործիչը հաճախ միաձուլվում էին մեկ անձնավորության մեջ. այդ տաղանդի բազմակողմանի դրսևորումները բարձրանում էին համատարած գործության ու անտարբերության ծովից՝ կյանքի ու արթնացման կոչելով ազգին, հույս ու հավատ ներշնչելով զալիքի հանդեպ: Այդ շրջանը լուսավորական, մշակութային շարժման աշխուժացման տարիներ էին Արցախում, երբ ազգը կրթելու, տնտեսական բարգավաճման հասցնելու, ազգամիավորման ձգտումները հետզհետե հստակ ձևեր էին ստանում:

Բաղղասար մետրոպոլիտի եռանդուն կյանքի դրվագները ուրվագծում են դարաշրջանի մտավորականության ճակատագիրը: Նա եկեղեցական բարենորոգումների, լուսավորական-մշակութային շարժման հորձանուտը մետվեց համազգային մեծ նպատակների միտումով և իր ամբողջ կյանքն անմնացորդ նվիրեց երկրամասի մշակույթի զարգացմանն ու առաջընթացին:

Լեոն Ղարաբաղի (Արցախի) հոգևոր թեմական դպրոցի պատմությանը նվիրված աշխատությունում գրում է. «1830 թվականի նոյեմբերի 13-ին Եփրեմ կաթողիկոսը տուեց նրան մետրապոլիտի աստիճան և նրան յանձնեց Գանձասարի թեմի առաջնորդութիւնը: Ահա այս ժամանակից է, որ Բաղղասար մետրապոլիտը սկսում է իր գործունեութեամբ հռչակ և ընդարձակ ժողովրդականութիւն ստանալ: Մետրապոլիտի շինարար ջանքերը երբեք չեն ընդհատուում և նրանք մեծագույն մասամբ նուիրուած են Գանձասարի վանքին, որ մի տեսակ նուիրական պաշտամունք էր նրա համար, մանավանդ, շատ էր աշխատում, որ Յասան-Զալալյանների հռչակավոր վանքը դառնա մտավոր գործունեութեան կենտրոն»³:

Բաղղասար մետրոպոլիտի կենսագրության նշանակալից մասն է կազմում ոչ միայն եկեղեցական-շինարարական գործունեությունը, այլև ակնառու ջանքերը մշակութա-լուսավորական հիմնարկներ հիմնելու, դպրոցաշինության ու տպագրական գործի ասպարեզում: 1837 թ. հուլիսի 1-ին կայսերական հրամանով (Հովհաննես Կարբեցի կաթողիկոսի միջնորդությամբ) մշակվելով Արցախի թեմի առաջնորդ և նույն թեմի կոնսիստորիայի նախագահ⁴, Բաղղասար մետրոպոլիտն օգոստոսին Գանձասարից տեղափոխվեց Շուշի, որտեղ նրա համար բացվեց գործունեության ավելի լայն ասպարեզ ու միա-

ժամանակ սկսվեց ծանր աշխատանք: Արցախի պատմության հնուտ հետազոտող Բագրատ Ուլուբաբյանը գրում է. «Այս ժամանակից, անշուշտ, ոչ պաշտոնի թեղադրությամբ, այլ հանգամանքների հարմար դասավորության շնորհիվ, մետրոպոլիտի գործունեության շրջանակներն ավելի ծավալվեցին, նրա նախաձեռնության ու եռանդի արդյունքում Շուշին ոտք դրեց քաղաքակրթության մի նոր շրջան: Արցախը լծվեց համահայկական մշակութային զարգացման նոր փուլի»⁵: Նա իր շուրջն է համախմբում ժամանակի հայտնի լուսավորիչներ, եկեղեցական գործիչներ Հովսեփ Արցախեցուն, Պողոս վարդապետ Ղարաբաղցի Տեր-Հովհաննիսյանին, Ավետիք Տեր-Սարգսյանին, Առաքել Յուզբաշյանին և ուրիշների, հորդորում նրանց իրականացնել լուսավորական մի շարք ձեռնարկումներ:

Թեմի առաջնորդի մշակութա-լուսավորական առաջին ձեռնարկը եղավ հրատարակչական գործի բարենորոգումը: Իր միջոցներով նա գնում է Շվեյցարիայի Բազել քաղաքի միսիոներների (որոնք 7-8 տարի լուսավորական գործունեություն էին ծավալել Շուշիում) տպարանը բոլոր սարքավորումներով, նորոգում և այն վերանվանում «Տպարան վիճակավոր առաջնորդին Ղարաբաղու ու բարձր սրբազան մետրոպոլիտի»: Տպարանը գործում է կանոնավոր, հարստանում է Մուսկվայի Լազարյան ճեմարանի տպարանից բերված տառատեսակներով և տպագրական պարագաներով: Մեծ գունար հատկացնելով Միխայելյանների վանքին, մետրոպոլիտը բերել տվեց մի-մի օրինակ նրանց բոլոր հրատարակություններից և հոգևոր դպրոցին կից ստեղծեց հարուստ գրադարան՝ այնտեղ հավաքելով նաև Արցախի վանքերում գտնված նշանավոր գրչագիր մատյանները: Այդ գրքերն իր սեփական տպարանում աստիճանաբար տպագրելու մտադրություն ուներ: Տպագրած գրքերի թվում էր Միքայել Չամչյանի «Քերականութիւն հայկազեան լեզուի», Եսայի կաթողիկոս Հասան-Ջալալյանի «Պատմութիւն կամ հիշատակ ինչ-ինչ անցից դիպելոց աշխարհին Ադուանից», Խաչատուր Տեր-Օհանյանի «Համառոտ Հայկազեան քերականութիւն» և այլ գրքեր:

Ակնառու է Բաղդասար մետրոպոլիտի ծառայությունը դպրոցաշինության ասպարեզում: Պայքարելով թեմում եղած թերությունների վերացման համար, նա ձեռնամուխ է լինում դպրոցական բարենորոգումների իրագործմանը, ընդլայնում եկեղեցական-ծխական դպրոցների ցանցը, որ հանրամատչելի լինի հասարակու-

թյան բոլոր խավերի և, մանավանդ, հասարակ ժողովրդի համար, ինչպես նաև դպրոցներն ապահովում է եկեղեցիներից, վանքերից և այլ աղբյուրներից ստացված միջոցներով: Նրա նպատակն էր լուսավորել ժողովրդին, զարգացնել հայ սերնդի մտավոր ու բարոյական կարողությունները, լույս տարածել չքավոր ու խավար զանգվածի մեջ: Վանքերին, եկեղեցիներին կից հիմնած դպրոցներում սովորում էին տասնյակ աշակերտներ: Նշանավոր էր հատկապես 1837 թ. Շուշիում հիմնված եռալեզվյան (հայերեն, ռուսերեն և թաթարերեն) հոգևոր ուսումնարանը, որի մասին վկայում է նրա ազգական և խոշոր մշակութային գործիչ Սարգիս արքեպիսկոպոս Ջալալյանը⁶:

Բաղդասար մետրոպոլիտը թեև կանոնավոր ուսում չէր ստացել, բայց դպրոցաշինության լայն ծրագրերի իրականացման մեծ ձգտում ուներ: Այդ նպատակով թեմի առաջնորդն իր մոտ խորհրդակցության է հրավիրում Շուշիի հայ հասարակության աչքի ընկնող ներկայացուցիչներին, հնչեցնում երկրամասի ժողովրդի անմխթար ներկայի և նրան այդ վիճակից հանելու անհրաժեշտության հարցեր, ծանոթացնում ազգային հոգևոր թեմական դպրոց հիմնելու իր ծրագրին: Հավաքված հայ մտավորականները, տեսնելով մետրոպոլիտի բարենորոգչական ու շինարարական մեծ աշխատանքները, համախմբվում են նրա շուրջ, իրենց պատրաստակամությունը հայտնում՝ դպրոցի բացման համար կատարել նվիրատվություններ և ամեն կերպ օգնել, նպաստել թեմի առաջնորդի ձեռնարկումներին: Եվ այսպես, արցախահայության մեջ սկսվում է դրամական, շարժական ու անշարժ կայքերի, մեծ ու փոքր նվիրատվությունների մի լայն շարժում: Քաջալերված այդ նվիրատվություններից (ամենամեծ ներդրումը ինքն է կատարում), Բաղդասար մետրոպոլիտը կոնսիստորիայի անդամներ խաչատուր Տեր-Հովհաննիսյանի, Ավետիք Տեր-Սարգսյանի, Առաքել Յուզբաշյանի և ուրիշների նախաձեռնությամբ կազմում է Շուշիի հոգևոր դպրոցի և հոգևոր ուսումնարանների նախահաշիվը և ներկայացնում Էջմիածնի սինոդին⁷: 1838 թ. մարտի 7-ի նիստում սինոդը որոշում է բացել թեմական դպրոց. այն հիմնադրվում է նույն թվականի հունիսի 22-ին⁸:

Արցախի թեմի առաջնորդը մոտ էր կանգնած ժողովրդին, նա մեծ նվիրվածություն է դրսևորում կրթական գործին, ձգտում է բարելավել այն և վաստակում է դպրոցատերի համբավ:

Ազգային լուսավորության քարոզիչը մեծ նշանակություն է տալիս նաև կանանց կրթու-

թյանը և նրանց հասարակական ակտիվ գործունեության մղելուն: 1852 թ. ապրիլի 18-ին Շուշիի կոնսիստորիայի խորհրդի նիստում Բաղղասար մետրոպոլիտն առաջարկում է Շուշիում բացել օրիորդաց դպրոց, քանի որ կինն ավելի շատ է շփվում երեխաների հետ, և դրա համար էլ նրա ազդեցությունը մեծ է ընտանեկան դաստիարակության գործում: Հարկ է նշել, որ հետագայում երկրամասում իգական դպրոցներ հիմնելու միտումն արժանացել է հասարակության ու կրթական գործիչների առավել սևեռուն ուշադրությանն ու աջակցությանը:

Բաղղասար մետրոպոլիտը նշանակալից գործունեություն է ծավալել նաև շինարարական-վերանորոգչական ասպարեզում: Նրա ուշադրության կենտրոնում էին նահանգի հոգևոր կենտրոնները, որոնց ճարտարապետական վաղեմի շուքը պահպանելու հետ միասին՝ ջանում էր դրանցում կենդանի պահել մշակութային օջախների շունչը: Մետրոպոլիտի գործունեության շրջանում Արցախում մշակութային կյանքի ամենամշակակալից երևույթներից էր խաչքարեր կանգնեցնելու ավանդույթի վերականգնումը և արվեստի այդ բնագավառի պատմական զարգացման ընթացքը նոր ժամանակներում հունի մեջ դնելը: Թեմի առաջնորդը շինարարական լայնածավալ աշխատանքներ է կատարում: 1851 թ. Շուշի բերդաքաղաքում նա կառուցեց հոյակապ առաջնորդարան, 1853 թ. իր միջոցներով գնեց մի ընդարձակ հողամաս՝ իր հիմնադրած թեմական դպրոցի համար առանձին շենք կառուցելու, սակայն վաղաժամ մահիլը (1854 թ.) նրա ձեռնարկումը թողեց անկատար:

Սարգիս արքեպիսկոպոս Ջալալյանցի (1810-1879): Քննարկվող ժամանակաշրջանում Արցախի հոգևոր-մշակութային կյանքում որոշակի առաջընթաց է նկատվում Բաղղասար մետրոպոլիտի ազգական, խոշոր մշակութային գործիչ Սարգիս արքեպիսկոպոս Ջալալյանցի բեղուն գործունեության շրջանում: Ուսումնական գործի ջատագով Սարգիս Ջալալյանցն իր տնօրինության տակ է վերցնում տպագրական-հրատարակչական գործը և Շուշիի հոգևոր հայրերի տպարանը, շարունակում է տպագրել ուսումնական ձեռնարկներ, դասագրքեր, գիտական աշխատություններ, դպրոցական կանոնադրություններ, պարբերականներ:

Պատմական այս շրջանում ծավալվող լուսավորական շարժումը նոր իմաստ էր հաղորդում Սարգիս Ջալալյանցի գործունեությանը: Նա ժողովրդին լուսավորելու գործում առաջնակարգ տեղ է հատկացնում դպրոցին, քանի որ

մշակութային օջախների հետ, դպրոցին վիճակված էր խոշոր դեր խաղալ արցախահայության կյանքում: Նորընտիր թեմի առաջնորդի (1865-1876)⁹ ձեռնարկած քայլերից էր դպրոցական գործի կարգավորումը: Հոգաբարձությանը գրած իր թղթի մեջ նա առաջարկում էր այսպիսի մի ծրագիր. «Այժմ ես յիմնե՛ կողմանե բարուք դատիմ, եթե Մատթեոսն(Հախումյանց տեսուչը) թոյլ է և ծուլությամբ չկամի շարունակել գիւր պաշտօն և դուք պաշարեալ կայք, կոչեցեք զՏեր Կարապետն, որ գիտե՛ ռուսերէն, պարսկերէն և հայերէն, և կարգեցեք զնա վերատեսուչ, տալով նմա ի տարին չորս հարիւր մանեթ, ի ռուսաց վարժարանէ կալարուք ի վարձու զվարժապետ մի գի տացե դաս զառակայս Հախումյանցին, տալով նման վարձ երեք հարիւր մանեթ կամ չորս հարիւր մանեթ, դարձեալ ուսումնարանն ունի շահիլ չորս հարիւր մանեթ, մինչև որոնեսցոք զայլ ոք»¹⁰:

1865 թ. Շուշիի կոնսիստորիայի նիստում նա կազմում է հանձնաժողով՝ կարգադրելով շրջագայել գավառի գյուղերը և ստուգել դպրոցների վիճակը: Սարգիս արքեպիսկոպոսը կոնսիստորիայի անդամների առաջ խնդիր է դնում յուրաքանչյուր գյուղում դպրոց բացել, հոգ տանել ապահովելու նյութական միջոցներով: Ամենից կարևորը, որ պարունակվում էր կոնսիստորիայի նիստում ընդունած հրահանգում, այն է, որ թեմում գործող եկեղեցական-ծխական դպրոցները կազմվելու են 1-2 դասարանից, իսկ միջոցները ներելու դեպքում կարելի էր ունենալ նաև երրորդ դասարանը:

Սարգիս արքեպիսկոպոս Ջալալյանցի Արցախի թեմից երկար ժամանակ բացակայելու տարիներին (1867-1870) որոշակի փոփոխություն է կատարվում թեմական դպրոցի ներքին կյանքում: Ինչպես հայտնի է Գևորգ Դ կաթողիկոսը նրան ուղարկել էր Կ. Պոլիս¹¹: 1870 թ. գարնանը վերադառնալով Արցախ, թեմի առաջնորդը ձեռնամուխ է լինում նոր ձեռնարկումների իրականացմանը: Ի թիվս մի շարք մշակութային-լուսավորական ձեռնարկումների, նա հատուկ ուշադրություն է դարձնում նաև արվեստի ճյուղերի զարգացմանը: Արվեստի բնագավառում Սարգիս Ջալալյանցի ձեռնարկած քայլերից մեկը թատերական կյանքի աշխուժացումն էր: Ճիշտ է, մշտական պրոֆեսիոնալ թատրոն դեռ չկար, բայց նրա հորդորներով թատերասեր երիտասարդները հաճախակի ներկայացումներ էին տալիս Շուշիի թեմական, օրիորդաց դպրոցներում, ինչպես նաև գյուղերում:

Սարգիս արքեպիսկոպոսի աշխատանքն ար-

գասավոր եղավ քաղաքաշինության, բնակելի տների վերակառուցման, ճարտարապետության զարգացման ասպարեզում: Շուշի քաղաքում ծավալվում են շինարարական աշխատանքները, կառուցվում են վարչական և հասարակական, ուսումնական շենքեր: Գնահատանքի է արժանի հատկապես թեմական դպրոցի շենքի կառուցումը: Բաֆֆին հիշատակում է. «1872 թվին Սարգիս արքեպիսկոպոս Յասան Ջալալյանը ավարտեց դպրոցի շենքը և առաջնորդարանի շինությունն ավելի ընդարձակվեց: Այն օրից այդ տան մեջ զետեղվեցավ Շուշիի թեմական դպրոցը, առաջնորդարանը և կոնսիստորիան»¹²: Թեմական դպրոցի բացման արարողությունը տեղի ունեցավ նույն թվի հունիսի 22-ին, ի հիշատակ դպրոցի հիմնադրմանը: Թեմի առաջնորդի աշխատանքների թվում կարելի է հիշել վանքերի, եկեղեցիների, զանգակատների շինարարությունը: Համախմբվելով նրա շուրջը, ժողովուրդը ձեռնամուխ եղավ հայրենի երկրի ավերված գյուղերն ու վանքերը, եկեղեցիները, կամուրջներն ու մատուռները վերականգնելու աշխատանքներին: Խոշոր կառուցողական աշխատանքներ կատարվեցին հատկապես Ամարասուն, Գանձասարում, Դադի վանքում և այլուր: Ականավոր գործիչն իր ամբողջ կյանքը նվիրեց Արցախի մշակույթի զարգացմանը: Բաֆֆին գրում է. «Բաղդասար մետրոպոլիտից հետո, Յասան- Ջալալյանների տոհմից միայն Սարգիս

արքեպիսկոպոսը բավական ժամանակ վարեց Դարաբաղի թեմական առաջնորդի պաշտոնը. նրա մահից հետո Յասան-Ջալալյաններից այլևս նշանավոր եկեղեցականներ չհայտնվեցան»¹³:

Բաֆֆու մատնանշած փաստը հիմք ընդունելով, պետք է նշել նաև, որ Արցախի թեմի առաջնորդները, հայ մտավորականության կարող ուժերը շարունակեցին Յասան-Ջալալյան տոհմի հոգևոր գործիչների մշակութային շինարարական բարենորոգումները:

¹ Կազմուած Շուշու Կոնսիստորիայում, 1850 թուին:
² **Բաֆֆի**, երկերի ժողովածու, հ. 10, Երևան, 1964, էջ 322:
³ **Լեո**, Պատմութիւն Դարաբաղի հայոց թեմական հոգևոր դպրոցի, էջ 114-115:
⁴ Նույն տեղում, էջ 116:
⁵ **Բ. Ուլուբաբյան**, Հայոց Արևելից կողմանց եկեղեցին և մշակույթը, Երևան, 2001, էջ 236:
⁶ **Սարգիս Ջալալեանց**, ճանապարհորդութիւն ի մեծն Հայաստան, մաս Բ, Տփղիս, 1858, էջ 355:
⁷ Գործ Դարաբաղի Կոնսիստ. 1837, N12:
⁸ **Լեո**, նշվ. աշխ., էջ 181-182: Թեմական դպրոցի բացման հետ առնչվող մանրամասն իրադարձություններ հիշատակված են Գործ կոնսիստ. 1837, N. 4 փաստաթղթում:
⁹ Լեո, նշվ. աշխ., էջ 350:
¹⁰ Գործ հոդ. 1865, N18:
¹¹ Նույն տեղում:
¹² Բաֆֆի, Երկերի ժողովածու հ. 10, էջ 326:
¹³ Նույն տեղում, էջ 327:

EDUCATIVE ACTIVITY OF BAGHDASAR METROPOLITAN HASAN JALALYAN AND SARGIS ARCHBISHOP JALALYANTS IN ARTSAKH IN 1800-1880 S.

MARINE HARUTYUNYAN

Summary

Metropolitan Bagdasar Gasan Dzhahaljan and archbishop Sarkis Dzhahaljants variety of the activity have created priorities for the further advancement of consciousness of values of national culture. They movably by love for the country, connected with native land, have achieved that the culture and education have served the primary goal of national clearing. Great spiritual figures have been filled by feeling of national advantage, feeling love and sympathy for national culture and its figures. In difficult social and economic and political conditions of that time they have managed to keep originality and unity of the Armenian national culture that has played an important role in national association, in a primary problem of working out of progressive ideas. It is necessary to notice that for years of their fruitful activity the culture in Artsaxe has moved ahead that has created conditions for the further development of values of national consciousness.

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԴԵԿԱՎԱՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՅՈՒՅՈՒՄՆԵՐ*

Գևորգ ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ

Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտի ԸՖԴ և ԱԻՉ ամբիոնի ղեկավար



Գործունեության յուրաքանչյուր ոլորտի գիտական ղեկավարման հարցը կարևորագույն խնդիրներից մեկն է հանդիսանում արդի մանկավարժության մեջ: Բացառություն չէ նաև ֆիզկուլտուրային-սպորտային մանկավարժական գործունեությունը:

Ղեկավարման տեսության գաղափարների կիրառումն անկասկած կհարստացնի ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտային մարզման տեսությունը: Այժմ մեծ ուշադրություն է դարձվում ղեկավարման և կազմակերպման գիտական հիմունքների վերլուծության, անալիտիկ հետազոտությունների, ինչպես նաև ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտային մանկավարժության ղեկավարման հարցերին: Կազմակերպման և ղեկավարման խնդիրը մեծ հետաքրքրություն է առաջացնում՝ կապված ժամանակակից գիտության և նրա մեթոդաբանական գիմանոցի ընդլայնման հետ:

Ղեկավարումն ինքնանպատակ չէ: Այն անհրաժեշտ է այնտեղ, որտեղ գործունեության նպատակների խնդիրներ են առաջադրվում: Խնդիրները և նպատակները լինում են պլանավորված, որոնց ղեկավարումը հնարավորություն է ստեղծում նպատակասլաց հասնել իրական արդյունքների:

Մարզիչ-մանկավարժի ղեկավարման գործունեության մեթոդաբանական հիմնախնդիրը իրականի և անհրաժեշտի հարաբերակցությունն է սպորտային մանկավարժությունում: Մարզիչ-մանկավարժի գործունեության ղեկավարումը բնութագրվում է «նպատակ», «միջոց» և «արդ-

յունք» կատեգորիաների միջև որոշակի հարաբերակցություններով: Այս ձևակերպումները հաստատվում են իրական գործունեությամբ, քանի որ մարզիչ-մանկավարժը առաջադրված նպատակին հասնելու համար հենվում է մարզիկի վրա ազդելու այն միջոցների վրա, որոնցով պետք է մարզվողի նպատակային գործունեությունը վերածվի կատարելության արդյունքների իրական ձևի: Սակայն ոչ միշտ են գործունեության արդյունքները կամընկնում նպատակադրված ցուցանիշների հետ:

Մարզիչ-մանկավարժի ղեկավարման գործունեությունը, բացի ընդհանուր մանկավարժական խնդիրներից, ունի նաև որոշ յուրահատուկ խնդիրներ, մասնավորապես՝ սպորտային մարզումների մանկավարժական գործընթացի մասին իրական տեղեկությունների հավաքագրումը, և թե ինչպիսին պետք է լինի մանկավարժական գործունեության համակարգը նպատակադրված արդյունքների հասնելու համար:

Մանկավարժական գործունեության յուրաքանչյուր նոր, առավել արդյունավետ տեղեկությունները գրանցվում են, ուսումնասիրվում և վերամշակվում: Ստացված տվյալների հիման վրա ուսումնամարզական գործընթացի հղկումներ են կատարվում, մշակվում են մարզման գործունեության նոր, առավել արդյունավետ հնարներ: Նման ցիկլային աշխատանքին զուգընթաց ձևավորվում են երկու ձևի՝ իրականում կիրառվող մանկավարժական գործունեության և դեռևս չիրականացրած գործընթացի հետազայում իրականացման ուղիների և փուլերի իմացության վերաբերյալ գիտելիքներ: Առաջանում է մանկավարժական գործունեության խնդրահարույց իրավիճակ, որը կարող է որոշակիանալ որպես ուսումնամարզական գործընթացի իրատեսական պայման՝ մարզիչ-մանկավարժի և մարզիկի փոխհարաբերություններում:

* Ներկայացվել է 22.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

Մարզիչ-մանկավարժը պետք է լուծի կազմակերպչական-կառավարման համալիր խնդիրներ՝ կապված մարզումների կարգավորման ձևերի, սխալների ուղղումների, արդյունքների վերլուծության և մարզիկի գործունեության գնահատման (և իր անձնական) հետ:

Ղեկավարման ընդհանուր տեսության գրական աղբյուրներում դիտարկվում են ղեկավարման երկու նմանատիպ և միևնույն ժամանակ սկզբունքորեն տարբեր տեսակետներ: Մի դեպքում ղեկավարումը բնորոշվում է որպես գործունեություն, մյուս դեպքում՝ որպես գործընթաց:

Ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտային մարզման առանձնահատկությունների կիրառմամբ պլանավորվում են նոր, կոնկրետ մեթոդներ և հնարներ, որոնք բարձրացնում են մարզիկի պատրաստվածության մակարդակը և ապահովում մարզիկին ցուցադրելու առավել բարձր մարզական արդյունքներ:

Մարզիչ-մանկավարժի գործունեությունը, մինչ օրս, ընդհանուր առմամբ, մնում է սուբյեկտիվ կատեգորիայի շրջանակներում՝ առանց մարզչական գործընթացի ղեկավարման քանակական չափանիշների արդյունավետության գնահատման: Սակայն շարժողական գործունեության ղեկավարման խնդիրը կարելի է հաջող լուծել, քանի որ ղեկավարման գիտության հիմունքներից մեկը հանդիսանում է բարդ համակարգերի ղեկավարման հնարավորության ապացույցը ամբողջական մեխանիզմի ոչ լիարժեք իմացության ժամանակ: Շարժողական ակտիվության դաստիարակման արդյունավետությունը մեծամասամբ կախված է նրանից, թե որքանով է դաստիարակչական ուղղվածությունը համապատասխանում գործունեության ձևավորման հաջորդականությանը, որը բխում է զարգացման գործընթացի ընդհանուր օրինաչափություններից:

Ղեկավարման տեսության մի շարք հասկացությունների բովանդակության հիման վրա

ձևավորվում են հիմնական օրինաչափություններ և սկզբունքներ:

Ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտային մարզման ինքնաղեկավարման գործընթացը կարելի է դիտարկել որպես բարդ զարգացող համակարգի վերափոխում մի վիճակից մյուսին այն փոփոխական մեծությունների ազդեցությամբ, որոնք որոշում են դիտարկվող համակարգի գործունեությունը:

Այս գործընթացի իրականացման համար պետք է ներկայացվեն ղեկավարվող օբյեկտի բնութագիրը որպես սուբյեկտ՝ ելակետային վիճակում, և այն կարգավիճակը, որն անհրաժեշտ է ստանալ հետագայում:

Ֆիզիկոլոգիայի մարզական մանկավարժական գործունեության պրակտիկայում այն նշանակում է.

- Ֆիզիկական զարգացման օրինաչափության գիտելիքներ և ֆիզիկական պատրաստականության պահպանում:

- Ֆիզիկական պատրաստականության անհրաժեշտ վիճակի կանխատեսում նախապատրաստական տարբեր փուլերում:

Կարծում ենք, թե ղեկավարման գործընթացի իրագործման ընթացքում հիմք ընդունվեն միայն համակարգի տվյալ ժամանակահատվածը նկարագրող տեղեկություններ (ինչպես այն ավանդաբար ընդունված է մանկավարժական հսկողության ժամանակ), և ուշադրություն չդարձվի գործունեության նախորդող և հետագա պայմանների վրա, ապա ղեկավարումը օպտիմալ չի լինի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Абрамова Н. Т.**, Целостность и управление. 1994.
2. **Амосов Н. М.**, Моделирование сложных систем. 1998.
3. Системы, организации и междисциплинарные исследования. Акоф Р.С., 1999.

METHODOICAL INSTRUCTIONS OF THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORT'S PEDAGOGICAL LEADING

GEVORG SHAHVERDYAN
Assistant of VSTTI GPE and PES chair

Summary

Having bases on the theory of the systematic approaches of the modern methodological comprehension, having led by the modern viewpoints of the leading specialists of the physical education and sport theory, having proceeded from the practical inquiry of the optimal activity's leading of the preparation, a new organizational methodological way is suggested for the united solution of the pedagogical analyzing, controlling, modeling and providing problems which will be observed as a pedagogical methodological position by "diagnostic" conception.

«ՑԱՏԿՈՂ ՆԱՊԱՍՏԱԿՆԵՐ»
ՏՐԱՄԱԲԱՆԱԿԱՆ ԽԱՂ-ԽՆԴՐԻ ԳՐԱՖԻԿԱԿԱՆ
ՆԵՐԿԱՅԱՅՈՒՄԸ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԻ ՕԳՆՈՒԹՅԱՄԲ*

Ռուզաննա ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ

ՎՊՄԻ, Ինֆորմատիկայի և տնտեսագիտամաթեմատիկական մեթոդների ու մոդելավորման ամբիոնի դասախոս

Անի ՓԱՐԵՄՈՒԶՅԱՆ (ձախից)

ՎՊՄԻ, «Ինֆորմատիկա» բաժնի IV կուրսի ուսանողուհի

Տաթև ԳՈԳԻՆՅԱՆ (աջից)

ՎՊՄԻ, «Ինֆորմատիկա» բաժնի IV կուրսի ուսանողուհի



Համակարգիչների օգնությամբ գրաֆիկական աշխատանքների կատարումն այսօր հանդիսանում է համակարգչի կիրառության ամենակարևոր բնագավառներից մեկը: Գրաֆիկական ծրագրերի միջոցով մատուցվող նյութը դառնում է մատչելի, դիտողական և հասկանալի: Առավել հետաքրքիր են տրամաբանական խնդիրների գրաֆիկական ներկայացումները և լուծումները:

Կազմված է տրամաբանական խաղ-ծրագիր, գլուխկոտրուկ՝ «Ցատկող նապաստակներ»: Ծրագիրն աշխատում է գրաֆիկական ռեժիմում: Այն կազմված է Windows միջավայրում աշխատող Visual Basic ծրագրավորման լեզվով, և օգտագործվում է այդ լեզվի հարուստ գրաֆիկական միջոցները: Ծրագիրն աշխատում է գրաֆիկական տարբեր էջերի հետ միաժամանակ: Ծրագրի մուտքը, ելքը, տարբեր էջերի ընտրությունը, մեկից մյուսին անցումը կատարվում է գրաֆիկական էկրանին ձևավորած կոճակների

օգնությամբ [1, 105-107], որոնց ընտրությունը կատարվում է մկնիկի ձախ սեղմակի սեղմումով: Այն գրաֆիկական անիմացիաներով հարուստ ծրագիր է: Ծրագրի բոլոր էջերում տեղակայված են տարբեր երաժշտություններ, և մի էջից մյուսին անցման ժամանակ միանում է տվյալ էջին համապատասխանող երաժշտությունը [1, 118]: Մուտքի էջը ծրագրի բեռնավորման էջն է (Նկ. 1):



Նկ. 1 Մուտքի էջ

* Ներկայացվել է 30.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

Բեռնավորումից հետո բացվում է ծրագրի գլխավոր էջը (Նկ. 2):



Նկ. 2 Ծրագրի գլխավոր էջ

Այս էջում տեղակայված են «Ցուցում», «Սկիզբ», «Հեղինակներ» և «Ելք» կոճակները: «Ցուցում» կոճակի վրա մկնիկի ձախ սեղմանկի սեղմումով բացվում է մի նոր էջ (Նկ. 3), որում, առանձին կետերով, բերված են գլուխկոտրուկ խաղի կանոնները:



Նկ. 3 խաղի կանոնների բացատրության էջ

Սլաքի պատկերով կոճակի վրա մկնիկի ձախ սեղմանկի սեղմումով կարելի է վերադառնալ գլխավոր էջ:

«Սկիզբ» կոճակի վրա մկնիկի ձախ սեղմանկի սեղմումով բացվում է խաղի հիմնական էջը (Նկ. 4): Այս էջի վրա է իրականացվում խաղը և նրա տրամաբանական լուծումը: Խաղի էությունը հետևյալն է: Գետում կոճիկերի վրա նստած երկու խումբ նապաստակները՝ կարմիր և մոխրագույն՝ յուրաքանչյուրից երեքական, պետք է փոխվեն տեղերով: Նրանցից յուրաքանչյուրը կարող է ցատկել իր ուղղությամբ դեպի առաջ իրեն կից գտնվող ազատ կոճիկ վրա, կամ կարող է ցատկել մեկ նապաստակի վրայով, եթե նրանից հետո կա ազատ կոճի: Նապաստակներին ցատկե-

լու իրահանգ տրվում է խաղացողի կողմից նապաստակի վրա մկնիկի ձախ կոճակի սեղմումով [1, 182-183]: Խաղի կանոնների պահպանման և ճիշտ տրամաբանական լուծման դեպքում ընտրված նապաստակը կցատկի ազատ կոճիկ վրա, հակառակ դեպքում՝ ոչ:



Նկ. 4 խաղի հիմնական էջ

Հիմնական էջի վրա տեղակայված սլաքի պատկերով կոճակի միջոցով կարելի է վերադառնալ գլխավոր էջ, իսկ նապաստակի պատկերով կոճակի միջոցով կարելի է վերսկսել խաղը:

Գլխավոր էջի «Հեղինակներ» կոճակի սեղմումով բացվող էջը (Նկ. 5) ինֆորմացիա է տալիս խաղ-ծրագրի հեղինակների՝ կատարողների մասին:



Նկ. 5 Ծրագրի հեղինակների մասին ինֆորմացիոն էջ

Սրտածև կոճակի սեղմումով կարելի է անցում կատարել գլխավոր էջին: Գլխավոր էջի նապաստակի պատկերով կոճակի սեղմումով ավարտվում է ծրագրի աշխատանքը:

Գրաֆիկական և երաժշտական հարուստ էֆեկտներով ուղեկցվող տրամաբանական այս խաղը հետաքրքիր է և գրավիչ: Այն զարգացնում է տրամաբանությունը, սովորեցնում է մտածել: Հետևաբար, այն ունի նաև ուսուցողական նշանակություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **М. Рајтингер, Г. Муч.**, Visual Basic 6, Полное руководство, Киев, "Ирина", 1999, 718 с.
2. **Слепцова А. Д.**, Программирование на языке VBA (Самоучитель), М., "Вильямс", 2004, 384 с.
3. **Зуборов В. В.**, Visual Basic 2010 на примерах, СПб, "БХВ-Петербург", 2010, 336 с.
4. **Сафронов И. К.**, Visual Basic в задачах и примерах, СПб, "БХВ-Петербург", 2008, 401 с.

GRAPHICAL REPRESENTATION OF THE "JUMPER RABBITS" LOGICAL GAME-TASK VIACOMPUTER

***RUZANNA MAZMANYAN
ANI PAREMUZYAN
TATEV GOGINYAN***

Summary

"Jumper Rabbits" is a logical game-program full of graphical images and sound effects that make the game more attractive and more interesting for the user. It is not only an interesting and entertaining game, but it also helps to check the user's logic and his ability to orient himself properly. The puzzle of "Jumper Rabbits" is of instructional character. It develops logic and stimulates immediate reaction, it teaches to think thoroughly before each step.

«ԹՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՏՈՒԳՈՒՄ» ԽԱՂ-ԾՐԱԳՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ՄՇԱԿՈՒՄ*

Ռուզաննա ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ

ՎՊՄԻ, ԻնՖորմատիկայի և տնտեսագիտամաթեմատիկական մեթոդների ու մոդելավորման ամբիոնի դասախոս

Նաիրա ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ՎՊՄԻ, «ԻնՖորմատիկա» բաժնի IV կուրսի ուսանողուհի



Կրթության և գիտության զարգացման բնագավառում կարևոր նշանակություն ունեն տարբեր բնույթի և բարդության ուսուցողական գրաֆիկական ծրագրերը, որոնք ծառայում են մատուցվող նյութի յուրացմանը: Այդ բնույթի ծրագրային համակարգերի մեջ առավել տարածված են ուսուցանող և, միաժամանակ, ստուգող ու գնահատող ծրագրային փաթեթները: Գաղտնիք չէ, որ նյութի մատուցման գրաֆիկական ձևն այն դարձնում է ավելի տեսանելի, տպավորիչ և հետաքրքիր: Առավել տպավորիչ է, երբ այն կազմակերպված է գրաֆիկական խաղի տեսքով՝ ուղեկցված անհմացիաներով և երաժշտությամբ:

Ուսուցանող և, միաժամանակ, ստուգող մի ծրագիր է ներկայացված աշխատանքը, որը հանդիսանում է պարզագույն մաթեմատիկայի ստուգման խաղ-ծրագրի էլեկտրոնային մշակում: Այն նպատակ ունի ստուգել տարրական դասարանների աշակերտների գիտելիքները պարզագույն մաթեմատիկայից՝ առաջարկելով նրանց գումարման, հանման և բազմապատկման գործողությունների վերաբերյալ տարբեր առաջադրանքներ: Նշված գործողություններից յուրաքանչյուրի ստուգումը կատարվում է առանձին՝ առաջադրելով տասը առաջադրանք: Յուրաքանչյուր գործողության համար առաջադրանքները հայտնվում են էկրանին, որոնց պատասխանները պետք է ներմուծել ստեղծա-

շարի օգնությամբ: Տասը առաջադրանքի պատասխաններն ստանալուց հետո՝ այն գնահատվում է: Ծրագիրը հնարավորություն է տալիս, առանց ծրագրի աշխատանքն ընդհատելու, յուրաքանչյուր գործողության համար ստուգում իրականացնել ցանկացած թվով անգամ:

Ծրագիրը կազմված է Windows միջավայրում աշխատող Visual Basic ծրագրավորման լեզվով՝ օգտագործելով այդ լեզվի հարուստ գրաֆիկական միջոցները: Ծրագիրն ունի գրաֆիկական հարուստ անհմացիաներ, և աշխատանքն ուղեկցվում է երաժշտությամբ: Ծրագիրը բազմաճյուղ է, ունի մուտք և ելք: Յուրաքանչյուր ճյուղի աշխատանքի արդյունքը երևում է առանձին ձևի (Form) վրա [1, 102-105]: Մի ճյուղից մյուսին անցումը կատարված է գրաֆիկական էկրանին ձևավորած հատուկ կոճակների օգնությամբ [1, 106-110]:

Ծրագրի աշխատանքը դասապրոցես է հիշեցնում, որտեղ գրատախտակի վրա առաջադրվում են առաջադրանքներ և ընդունվում պատասխաններ: Վերջնական գնահատումը նույնպես կատարվում է գրատախտակի վրա, իսկ ցանկության դեպքում՝ կարելի է բացել օրագիրը և գնահատել նաև այնտեղ: Օրագրում գնահատականը դրվում է մկնիկի միջոցով [1, 100]:

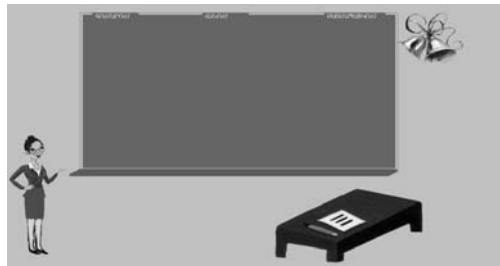
Ծրագրի աշխատանքն սկսվում է նրա բեռնավորումով, որից հետո բացվում է մուտքի էջը (նկ. 1):

Մուտքի էջից հետո բացվում է մի էջ, որը դասասենյակ է հիշեցնում: Աշակերտների դերում այստեղ համդես են գալիս կենդանիները, որոնք զանգի հնչյունների ներքո գալիս և զբաղեցնում են իրենց տեղերը (նկ. 2, նկ. 3) [1, 114, 118-119]:

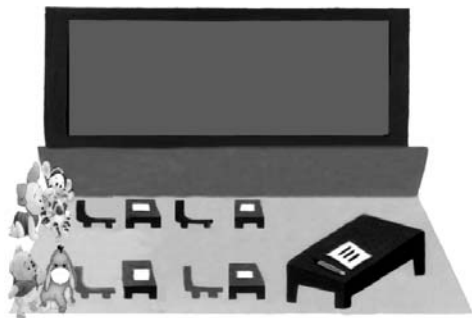
* Ներկայացվել է 30.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:



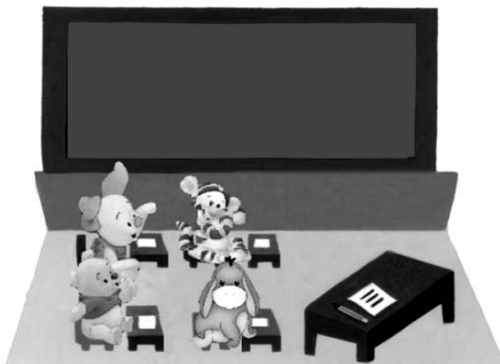
Նկ. 1 Մուտքի էջ



Նկ. 4 Ծրագրի հիմնական էջ

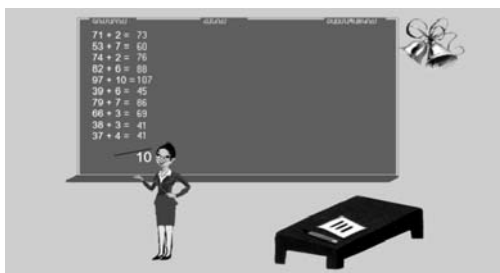


Նկ. 2 Կենդանիները դասասեսնյակ մտնելիս



Նկ. 3 Կենդանիները դասասեսնյակում նստած

Ստուգում իրականացնելուց առաջ ընտրվում է գործողությունը: Այն իրականացվում է գործողությունն մատնանշող կոճակներից ցանկացածին մկնիկի միջոցով սեղմելով: Գործողության նշանին սեղմելուց հետո այդ կոճակի տակ հայտնվում է առաջին առաջադրանքը՝ համապատասխան գործողության նշանով: Առաջադրանքի մեջ թվերն ընտրվում են 1-ից 99 միջակայքից՝ պատահական ձևով: Դրվում է նաև հավասարման նշանը: Պատասխանը ստեղծաշարի միջոցով մուտքագրելուց և «Enter» կոճակին սեղմելուց հետո հայտնվում է հաջորդ առաջադրանքը: Տասը առաջադրանքի պատասխանելուց հետո մոտենում է ուսուցչուհին, զննատուն և վերադառնում իր տեղը: Գնահատումը կատարվում է տասը բալանոց համակարգով (նկ. 5):



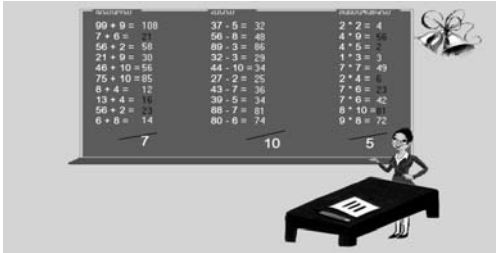
Նկ. 5 Գումարման գործողության առաջադրանքների գնահատում

Զանգի հնչյունների ներքո, կենդանիների տեղավորվելուց հետո, բացվում է ծրագրի հիմնական էջը, որտեղ երևում է ուսուցչուհին՝ գրատախտակի մոտ կանգնած (նկ. 4): Հիմնական էջում իրականացվում է թվաբանական երեք գործողությունների (գումարում, հանում, բազմապատկում) վերաբերյալ առաջադրանքների առաջադրման, պատասխանների ներմուծման, դրանց ստուգման և արդյունքների գնահատման պրոցեսը:

Գրատախտակի վերևի մասում կան կոճակներ համապատասխանաբար «Գումարում», «Հանում» և «Բազմապատկում» գրառումներով:

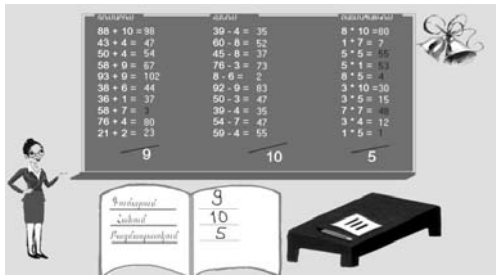
Նույն ձևով կարելի է ընտրել ցանկացած այլ գործողություն, պատասխանել առաջադրված հարցերին և զննատվել: Ծրագրի առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ այն թույլ է տալիս նույն գործողությունն ընտրել բազմիցս՝ առանց սահմանափակման: Նույն գործողությունը երկրորդ կամ ավելի անգամ ընտրելիս տվյալ գործողությանը վերաբերող նախկին առաջադրանքները մաքրվում են և տրվում նոր առաջադրանքներ: Այսպիսով, կարելի է պատասխանել բոլոր երեք գործողությունների վերաբերյալ

առաջադրված հարցերին և գրատախտակի վրա միաժամանակ տեսնել դրանց արդյունքները (նկ. 6): Ասենք, որ սխալ պատասխանները գրատախտակի վրա առանձնանում են իրենց կարմիր գույնով:



Նկ. 6 Երեք գործողությունների առաջադրանքների գնահատում

Վերջում, սեղանի վրա դրված օրագրին մկնիկի ծախ սեղմակի միջոցով սեղմելով, կարելի է բացել այն և, նորից մկնիկի միջոցով՝ այն օգտագործելով որպես գրիչ, գրատախտակին դրված գնահատականները անցկացնել օրագրի մեջ (նկ. 7):



Նկ. 7 Երեք գործողությունների գնահատում օրագրում

Դասը կավարտվի գրատախտակի կողքին գտնվող զանգին մկնիկի միջոցով սեղմելուց հետո: Ջանգը կհնչի, և կբացվի ծրագրի վերջը մատնանշող էջը (նկ. 8): Այս էջում պատկերված է, թե ինչպես են հանգստանում դասից հոգնած կենդանիները:



Նկ. 8 Ծրագրի վերջը մատնանշող էջ

Ծրագրի աշխատանքի ողջ ընթացքն ուղեկցվում է երաժշտությամբ: Այն ունի ոչ միայն ստուգող, այլև ուսուցանող բնույթ: Գրաֆիկայով հարուստ, երաժշտությամբ ուղեկցվող այս դասաժամը հետաքրքիր և անկաշկանդ է դարձնում առաջադրանքներին պատասխանելու պրոցեսը, որը օգնում է ոչ միայն ստուգել գիտելիքները, այլև սովորել և ամրապնդել դրանք:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **М. Раўтингер, Г. Муч**, Visual Basic 6, Полное руководство, Киев, "Ирина", 1999, 718 с.
2. **Зуборов В. В.**, Visual Basic 2010 на примерах, СПб, "БХВ-Петербург", 2010, 336 с.
3. **Сафронов И. К.**, Visual Basic в задачах и примерах, СПб, "БХВ-Петербург", 2008, 401 с.

DEVELOPMENT OF THE "ARITHMETIC TEST" GAME-PROGRAM

**RUZANNA MAZMANYAN
NAIRA POXOSYAN**

Summary

Represented program "Arithmetic test" is checking anda trainer program,which is a simple math test game program, which aims to test knowledge of simple mathematics for elementary school students, offering them addition, subtraction and multiplication operations on a variety of tasks. Accompanied by music and a rich graphical animations, this lessonmakes interesting and feel free to respond to tasks. This work aims not only to test knowledge, but also to contribute to the strengthening of owning them.

ԹՎԱՐԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ՓՈԽԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱԼԳՈՐԻԹՄՆԵՐ*

Անահիտ ՍԱՂՈՒՄՅԱՆ

Վանաձորի թիվ 17 ավագ դպրոցի ուսուցչուհի



Թվարկության համակարգ ասելով հասկանում ենք որոշակի այբուբենի սիմվոլների (որոնք կոչվում են թվանշաններ) միջոցով թվերի ներկայացման համակարգ: Աշակերտին հասկանալի լինելու համար կարելի է այն համեմատել լեզվի հետ, որն ունի իր տառերը, բառերն ու նախադասություններ կազմելու կանոնները: Թվային համակարգի տառերը թվանշաններ են, որոնք իրար կցելով ստանում ենք բառեր, իսկ դրանք էլ որոշակի կանոններով միավորելով ստանում ենք նախադասություններ: Ընդ որում պետք է նշել, որ որոշակի կարգով ստացած տառերը նախօրոք իմաստ են ստանում, և դրանք այլ իմաստով օգտագործել չի թույլատրվում: Դրանք կոչվում են պահեստավորված բառեր: 10-ական համակարգի համար տառեր են 0-9 թվանշանները, բառերը թվեր են, որոնք ստացվում են թվանշանները իրար կցելով, իսկ նախադասությունները թվաբանական արտահայտություններ են:

Գոյություն ունեն թվարկության տարբեր համակարգեր: Դրանց առանձնահատկություններից է կախված թվերի ներկայացման, նրանց հետ թվաբանական գործողությունների կատարման բարդությունը: Ըստ թվերի ներկայացման իրենց առանձնահատկությունների՝ թվարկության համակարգերը լինում են երկու տիպի՝ դիրքային և ոչ դիրքային թվարկության համակարգեր:

Թվարկության համակարգը կոչվում է **ոչ դիրքային**, եթե նրանում թվի արժեքը որոշվում է միայն թվանշաններով և կախված չէ թվի մեջ թվանշանների ունեցած դիրքից:

Դիրքային թվային համակարգում թվի արժեքը միարժեքորեն որոշվում է նրա թվանշաններից ու յուրաքանչյուր թվանշանի թվի մեջ ունեցած դիրքից:

$$545 = 5 \cdot 100 + 4 \cdot 10 + 5 \cdot 1$$

Յուրաքանչյուր դիրքային համակարգ բնորոշվում է իր հիմքով, այսինքն իրարից տարբեր թվանշանների քանակով, որոնցով ներկայացվում են բոլոր թվերը: Հիմքն է որոշում, թե թվանշանը ինչպես է արժեքավորվում թվի մեջ: Օրինակ՝ 10-ական թվային համակարգում, որի թվանշաններն են 0,1,2,...9, (10 հատ), 473 թվի արժեքը որոշվում է այսպես:

$$473 = 3 \cdot 10^0 + 7 \cdot 10^1 + 4 \cdot 10^2,$$

իսկ 8-ական թվային համակարգում, որի թվանշաններն են 0,1,2,...7,(8 հատ), 473 թվի արժեքը որոշվում է այսպես՝

$$473 = 3 \cdot 8^0 + 7 \cdot 8^1 + 4 \cdot 8^2$$

ՈՉ ԴԻՐՔԱՅԻՆ ԹՎԱՐԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐ

Մարդիկ սովորել են հաշվել հնագույն ժամանակներից, առաջացել է դրանց գրառման անհրաժեշտություն: Տարբեր ժողովուրդներ տարբեր ժամանակներում օգտագործել են գրառման տարբեր թվարկության համակարգեր: Հավանաբար թվերի գրառման առաջին և պարզագույն համակարգը **1-ական համակարգն** է, որում բնական թիվը պատկերվում է կողք կողքի գրված միավորների միջոցով: Օրինակ, 1,2,3,4,... հաջորդականությունը կներկայացվի այդ համակարգում 1, 11, 111, 1111, ... տեսքով: Այս համակարգում մեծ թվերի գրառումը, նրանց հետ գործողությունների կատարումը շատ աշխատատար է, և զարգացման որոշակի աստիճանում մարդիկ հրաժարվեցին գրառման այս եղանակից: Այս համակարգը իրենից ներկայացնում է ոչ դիրքային թվարկության համակարգի օրինակ, քանի որ թվի արժեքը որոշվում է թվանշանի

* Ներկայացվել է 15.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

քանակից և ոչ թե թվի մեջ ունեցած դիրքից:

Եզիպտական թվարկության համակարգը

(մթա 3000 տարի) Հին Եզիպտոսում թվերի ներկայացման համար օգտագործվել է գրառման մի եղանակ, երբ ընտրվել են հատուկ նշաններ 1, 10, 100, 1000... և այլն նշանակելու համար: Բնական թիվը ներկայացվել է միավորների, տասնավորների, հարյուրավորների և այլն գումարի տեսքով՝ նշելով նրանց համապատասխան սիմվոլները անհրաժեշտ քանակությամբ: Այս համակարգը նույնպես ոչ դիրքային համակարգ է:

Հռոմեական թվարկության համակարգը

ոչ դիրքային հաշվանքի համակարգի օրինակ է, սակայն նրանում արդեն առկա են որպես հիմնական (I, V, X), իսկ մնացածները ստացվում են նրանից գումարման (օր-կ VI, VII) կամ հանման (օր-կ IV, IX) միջոցով: Ոչ դիրքային համակարգում թվանշանի արժեքը (այսինքն այն արժեքը, որով նա մտնում է թվի մեջ), կախված չէ իր դիրքից թվի մեջ: Օրինակ հռոմեական համակարգում X թվանշանի արժեքը բոլոր թվերի մեջ 10 է, V-ինը՝ 5 և այլն (XXVI = 26₁₀):

ԴԻՐՔԱՅԻՆ ԹՎԱՐԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐ

Թվարկության համակարգը կոչվում է **դիրքային**, եթե միևնույն թվանշանը կարող է ունենալ տարբեր արժեքներ՝ կախված թվի մեջ նրա ունեցած դիրքից: Թվանշանների s քանակը, որն օգտագործվում է դիրքային համակարգում, կոչվում է նրա հիմք: Սովորաբար դրանք նշանակում են ամբողջ թվերով՝ 0, 1, ..., s-1: Ընդհանուր դեպքում s հիմքով դիրքային համակարգում x թիվը ներկայացվում է հետևյալ տեսքով.

$$x = a_r s^r + a_{r-1} + s^{r-1} + \dots + a_1 s^1 + a_0 s^0 + a_{-1} s^{-1} + a_{-2} s^{-2} + \dots$$

որտեղ $a_i = 0, 1, \dots, s-1$

x թիվը ավելի պարզ գրվում է հետևյալ տեսքով

$$(a_r a_{r-1} \dots a_1 a_0 a_{-1} a_{-2} \dots)_s$$

$$\text{Օրինակ. } (5074,23)_{10} = 5 \cdot 10^3 + 0 \cdot 10^2 + 7 \cdot 10^1 + 4 \cdot 10^0 + 2 \cdot 10^{-1} + 3 \cdot 10^{-2}$$

ԹՎԱՅԻՆ ԵՐԿՈՒԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ

Քոմփյութերը էլեկտրոնային սարք է: Իսկ ինչպե՞ս է էլեկտրոնային սարքը մշակում թվային, տեքստային, գրաֆիկական, տեսա և ձևային ինֆորմացիան: Ահա այս հարցադրումով երևի թե պետք է սկսել աշակերտին 2-ական թվային համակարգի հետ ծանոթացումը: Նախ պետք է աշակերտներին բացատրել, թե ի՞նչ է

թվային համակարգը, ծանոթացնել դիրքային և ոչ դիրքային թվային համակարգերի հետ, հետո արդեն ներկայացնել մի թվային համակարգից մյուսին անցման ալգորիթմներին՝ կոնկրետ աշխատելով 2-ական, 8-ական, 16-ական թվային համակարգերի հետ:

Ինֆորմացիայի տարբեր տեսակները քոմփյութերում ներկայացվում են էլեկտրական իմպուլսների որոշակի հաջորդականությամբ. կա իմպուլս (1) և չկա իմպուլս (0), այսինքն 0-երի և 1-երի հաջորդականությամբ: Ինֆորմացիայի նման կողավորումը (0-երի և 1-երի օգնությամբ) կոչվում է 2-ական կողավորում: Իսկ 2-ական միջը ստացել է թիթ անունը (անգլ. binary digit): Երկրական կողավորման ժամանակ ինֆորմացիայի յուրաքանչյուր սիմվոլին համապատասխանեցվում է նրա կողը՝ ֆիքսված քանակով 0-երի և 1-երի հաջորդականությունը:

Ի՞նչ է ստացվում: Մենք սովորել ենք աշխատել տասնյակներով (տասնավոր, հարյուրավոր, հազարավոր և այլն): Մենք գործում ենք 10-ական թվային համակարգում: Իսկ քոմփյութերում գործում է 2-ական թվային համակարգը: Ինչո՞ւ և ինչպե՞ս են ներկայացվում 10-ական համակարգի թվերն ու գործողությունները նրանց հետ 2-ական թվային համակարգում:

Ընդհանրացնելով 10-ականից 2-ականի և հակառակը անցման ալգորիթմները՝ կարելի է ստանալ.

1. 10-ական թվային համակարգից n հիմքով թվային համակարգին անցման ալգորիթմը: Այն է.

1.1. 10-ական թիվը բաժանում ենք n-ի, ճշտում քանորդը և մնացորդը,

1.2. Եթե քանորդը $\geq n$, ապա կրկնում ենք 1.1 քայլը քանորդի համար

Եթե քանորդը $< n$, ապա գրում ենք մնացորդների հաջորդականությունը ներքևից վերև, սկսած վերջին քանորդից և ստանում թվի n-ական ներկայացումը:

2. n հիմքով թվային համակարգից 10-ական անցման ալգորիթմը: Այն է.

2.1. n-ական թվի թվանշանները համակալել աջից ձախ, սկսած 0-ից:

2.2. Թվի յուրաքանչյուր թվանշան բազմապատկել n-ի թվանշանի դիրքին համապատասխանող աստիճանով և արդյունքները գումարել:

Հիմա արդեն կարող ենք ներկայացնել 8-ական և 16-ական համակարգերից 2-ական և հակառակ անցումների ալգորիթմները: Դրա համար տանք 8-ական համակարգի թվանշանները՝ 0,1,2,3,4,5,6,7 (8 հատ) և 16-ական համակարգի

թվանշանները 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,A,B,C,D,E,F (16 հատ): A-ից F տառերը նշանակված են 10,11,12,13,14,15 արժեքները համապատասխանաբար ներկայացնելու համար: 2-ական թվային համակարգից 8-ականին անցնելու համար թվի թվանշանները խմբավորում ենք 3-ական (8=2³) ձախից պակաս ճիշդը լրացվում են 0-ներով, և յուրաքանչյուր եռյակ փոխարինում է նրա 10-ական համարժեքով: Քանի որ ամենամեծ արժեքով եռյակը կլինի 111 (7₁₀), ապա արդյունքում կունենանք 8-ական թիվ: Հակառակ անցման ժամանակ 8-ական յուրաքանչյուր թվանշան ներկայացվում է 2-ական եռյակների տեսքով, օրինակ՝

$$\underline{10101110}_2 \rightarrow 256_8 \quad 347_8 \rightarrow \underline{011100111}$$

2-ականից 16-ականին և հակառակ անցումները կատարվում են նույն ձևով, միայն 0-ները և 1-երը խմբավորում են 4-ական:

$$\underline{10101110}_2 \rightarrow A F_{16}$$

ԹՎԱՐԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ՓՈՒՆԱԿԵՐՊՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԱԼԳՈՐԻԹՄ

Դիտարկենք թվարկության մի համակարգից մյուսին անցման ընդհանուր դեպքը, S հիմքով համակարգից h հիմքով համակարգին: Քննարկենք երկու դեպք.

Ամբողջ թվեր

Ենթադրենք ունենք y ամբողջ թիվը s հիմքով համակարգում: Նրա արժեքը կհաշվվի հետևյալ կերպ.

$$Y = c_r c_{r-1} c_{r-2} \dots c_0 = c_r * h^r + c_{r-1} * h^{r-1} + c_{r-2} * h^{r-2} + \dots + c_0 * h^0$$

$$y/h = c_r * h^{r-1} + c_{r-1} * h^{r-2} + c_{r-2} * h^{r-3} + \dots + c_1 + c_0/h$$

հետևաբար $y = y_1 * h + c_0$, որտեղ y_1 -ը h հիմքի վրա բաժանման ամբողջ մասն է, իսկ c_0 – Ը մնացորդը: Շարունակելով բաժանումը h հիմքի վրա՝ կունենանք

$$Y_1/h = c_r * h^{r-2} + c_{r-1} * h^{r-3} + c_{r-2} * h^{r-4} + \dots + c_2 + c_1/h$$

$$Y_1 = y_2 * h + c_1$$

Այսպիսով S հիմքով թվարկության համա-

կարգից h հիմքով համակարգին x թվի փոխակերպման համար պետք է հաջորդաբար x թիվը և ստացված քանորդները բաժանել h հիմքի վրա՝ գործողությունները կատարելով համակարգում այնքան ժամանակ, քանի դեռ քանորդը մեծ է կամ հավասար h-ից: h հիմքով համակարգին x թվի ներկայացման ավագ կարգի թվանշանը կլինի վերջին քանորդը, իսկ նրան հաջորդող թվանշանները մնացորդների հաջորդականությունն է՝ ստացման հակադարձ ուղղությամբ վերցրած:

Կոտորակային թվեր s հիմքով z ճիշտ կոտորակը h հիմքով համակարգում ներկայացման տեսքը հետևյալն է.

$$Z = 0, c_1 c_2 c_3 \dots c_i = c_1 * h^{-1} + c_2 * h^{-2} + c_3 * h^{-3} + \dots + c_i * h^{-i}$$

$$Z * h = c_1 + c_2 * h^{-1} + c_3 * h^{-2} + \dots + c_i * h^{-(i-1)} + \dots = c_1 + Z_1$$

որտեղ c_1 և Z_1 համապատասխանաբար այդ արտադրյալի ամբողջ և կոտորակային մասերն են: Ընդ որում c_1 -ը h հիմքով համակարգում z թվի ներկայացման ավագ կարգի թվանշանն է: Եվ այդպես շարունակ:

$Z_1 * h$ արտադրյալի ամբողջ մասը կլինի c_2 և այլն:

Այսպիսով, ճիշտ կոտորակը s հիմքով համակարգում ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է հաջորդաբար սկզբնական կոտորակն ու ստացված արդյունքների կոտորակային մասերը բազմապատկել h-ով, գործողությունները կատարելով s հիմքով համակարգում: Արդյունքների ամբողջ մասերը կլինեն կոտորակային թվի ներկայացման թվանշանները: Բազմապատկվում է մինչև պահանջվող քանակությամբ թվանշանների ստացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ս. Ս. Ավետիսյան, Ս. Վ. Դանիելյան, Ինֆորմատիկա, Երևան, 2010:
2. Վ. Հովսեփյան, Ինֆորմատիկայի և հաշվողական տեխնիկայի հիմունքներ, Երևան, 2005:

The men have learnt counting since the ancient time. They have existence different system of the numeration. Is of them complexity of fulfilment of the performance, arithmetical actions who hanged of the numbers with them. Check(Try) pupil explain what is the digital system and how is the transition from a system to the other is accomplished.

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԽԱՆՈՒՄ ՈՒՆԵՅՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԿՈՂՆԻՏԻՎ ՈԼՈՐՏԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ*

Գեղեցիկ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

ՀԴՄԴ հատուկ կրթության ֆակուլտետի մագիստրոս

Առանցքային բառեր՝ կոզմիտիվ ոլորտ, բարդ խոսքային խանգարումներ, ճանաչողական գործունեություն, հոգեկան գործընթացներ, լոգոպեդական աշխատանք, արատի համակարգային կառուցվածք, առաջնային և երկրորդային խանգարումներ:

Նախադպրոցական տարիքի վերջում և դպրոցական տարիքի սկզբում ձևավորվում է երեխաների ճանաչողական պահանջմունքի զարգացման որակապես յուրօրինակ փուլը՝ նոր գիտելիքներ և կարողություններ ձեռք բերելու պահանջմունքը, որն իրականանում է ուսուցման հասարակական պայմաններում՝ որպես հասարակության համար նշանակալի գործունեություն: Վերջինս երեխայի համար ստեղծում է նոր սոցիալական դիրք [1; 7]: Զարգացման ընթացքում մեծահասակները մեծ ազդեցություն ունեն երեխայի հոգեկան և հուզականային ոլորտների ձևավորման վրա, քանի որ հուզական անտարբերության, հոգատարության բացակայության պայմաններում երեխան հակված է լինում պասիվության և ապատիկ վիճակների: Կարևոր է նաև երեխայի հաղորդակցումը հասակակիցների հետ, քանի որ կոլեկտիվում հարաբերությունները կարող են տարբեր կերպ ձևավորվել, և նույնիսկ երեխայի ֆիզիկական կամ հոգեկան աննշան խնդիրը կարող է նրան դարձնել ընկճված, իջեցնել ինքնագնահատականը, ինչն էլ հետագայում կարող է արտահայտվել թե՛ անձնավորության ձևավորման, թե՛ հաղորդակցման և թե՛ հոգեկան զարգացման, մասնավորապես՝ խոսքի զարգացման բնականոն ընթացքի խանգարմամբ [6; 8]: Հիմնական հոգեբանական գործոնները, որոնց ձևավորումը կարևոր պայման է հանդիսանում խոսքի զարգացման համար, հետևյալն են.

- կինեսթետիկական գործոնը (սենսոմոտորային փոխգործունեությունը),
- կինետիկական գործոնը (դինամիկական պրոցեսները),
- տարածական գործոնը,
- էներգետիկ ապահովումը (շնչառական վարժություններ, մերսումներ, լիցքաթափում և այլն),
- կիսագնդերի փոխհամաձայնեցված աշխատանքը (ակնադիտական, ինտելեկտուալ, մնեստիկական, խոսքային անվանողական պրոցեսները, խաչաձև կամ ռեցիպոկ շարժումները),
- հոգեկան գործունեության ինքնակարգավորումը (ծրագրավորումը, նպատակադրումը, ինքնատիրապետումը, ուշադրությունը, պատճառա-հետևանքային կապերը, հաղորդակցման հմտությունները):

Տարերային, անկազմակերպ մոտեցումները իրենց հետքն են թողնում երեխայի հոգեկան գործընթացների ոչ լիարժեք դրսևորման վրա: Ինչպես նշում է Լ. Վիգոտսկին, յուրաքանչյուր տարիքային փուլում տարբերակվում են զարգացման երկու գոտիներ՝ ակտուալ և մոտակա: Ակտուալ գոտի ասելով ընդունված է հասկանալ հոգեկան գործընթացների այնպիսի մակարդակ, որը ձևավորվել է զարգացման որոշակի ամփոփ փուլի ավարտման արդյունքում, իսկ այն, ինչը երեխան ի վիճակի է իրականացնել մեծի միջամտությամբ, մատանշում է նրա զարգացման մոտակա գոտին [1; 4]: Ընդհանուր առմամբ երեխայի հոգեկան զարգացումը պայմանավորված է մի շարք օրինաչափություններով, ընդ որում կոզմիտիվ ոլորտի զարգացումը ևս ընթանում է որոշակի օրինաչափ առանձնահատկություններով, ինչը դպրոցական ուսուցման ընթացքում դառնում է ավելի հրատապ:

Այսպիսով, գրեթե բոլոր դեպքերում երեխայի կոզմիտիվ ոլորտը նրա ընդհանուր զարգացման հիմնական և անփոխարինելի գրավակամն

- տեսողական, լսողական և տակտիլային գնդգիտը,

* Ներկայացվել է 10.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

է: Պետք է հիշել, որ լավ զարգացած է դպրոցահասակ երեխաների էքսպրեսիվ խոսքը և, հետևաբար, էքսպրեսիվ մտածողությունը: Կարող և մտածել նա կարող է բարձրաձայն կատարել այնքան ժամանակ, մինչև որ կձևավորվի իմպրեսիվ խոսքը և, հետևաբար, իմպրեսիվ մտածողությունը [6]: Մտքերը գրավոր խոսքին փոխանցելն ավելի դժվար պրոցես է, որին մասնակցում են մեծ կիսագնդերի կեղևի շատ գոտիներ՝ զգայական, հիմնական լսողական, լսողական ասոցիացիաների (գուգորդումների) հիմնական տեսողական, խոսքի մոտորային գոտին և ճանաչողական կենտրոնը:

Երեխայի հոգեկան զարգացումը պայմանավորված է մի շարք օրինաչափություններով.

1. *անհամաչափություն*, երբ տարբեր հոգեկան գործառույթները, հատկությունները, գոյացությունները զարգանում են ոչ հավասարաչափ, տատանողական, այսինքն՝ նրանցից յուրաքանչյուրն ունի վերելքի, կայունացման և անկման փուլեր.

2. *անկայունություն*, ինչը դրսևորվում է երեխայի զարգացման ճգնաժամներում, երբ հոգեկան տարբեր գործընթացները ժամանակի մեջ չեն համընկնում.

3. *կուտակայնություն*, ինչը նշանակում է, որ զարգացման յուրաքանչյուր նախորդ փուլի արդյունքը ներառվում է հաջորդում՝ որպես նախահիմք.

4. *կոնվերգենտություն*՝ զարգացման մեջ իրականանում է հոգեկան գործընթացների համաձուլման միտում:

Լոգոպեդական կանխարգելիչ աշխատանքը խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ պետք է ընդգրկի այնպիսի համակարգ, որն ուղղված կլինի վերը նշված գործոնների անբարենպաստ ազդեցության հաղթահարմանը, երեխայի ընդհանուր հոգեկան վիճակի լավացմանը, խոսքային հաղորդակցման հանդեպ հետաքրքրության ձևավորմանը: Խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքներ կազմակերպելիս անհրաժեշտ է հետևել համակարգայնության սկզբունքին և բժշկական, հոգեբանական ու մանկավարժական մեթոդների փոխգործունեությանը:

Երեխայի հոգեկան զարգացման յուրահատուկ շրջան է նախադպրոցական տարիքը, որի ընթացքում վերակառուցվում են երեխայի ողջ հոգեկան կյանքը և նրա վերաբերմունքը շրջապատող աշխարհի նկատմամբ: Ըստ Լ. Ս. Վիգոտսկու՝ նախադպրոցական տարիքում կա-

ռուցվում է հոգեկան ֆունկցիաների նոր համակարգ, որի կենտրոնում հիշողությունն է, ինչն էլ որոշում է մնացած գործընթացների զարգացումը: Նախադպրոցական տարիքում երեխայի մտածողությունը ակնառու գործնականից վերածվում է ակնառու պատկերավորի, ձևավորվում են մտավոր նոր կառույցներ: Երեխան կարող է հաստատել պարզ պատճառահետևանքային հարաբերություններ, ինչ-որ ձևով բացատրել երևույթները, կատարել որոշակի դասակարգումներ: Այս շրջանում ճանաչողական պրոցեսներից կարևոր նորագոյացություն է համարվում երևակայությունը, որը մեծ ընդհանրություն ունի հիշողության հետ և կարելի է դիտել որպես «վերարտադրող երևակայություն»: Խոսքային խանգարումներ ունեցող կոզմիտիվ ուլորտի զարգացումն իրականանում է դանդաղ, մակերեսային ձևով, ինչը պայմանավորված է նախ՝ գլխուղեղի միմիանալ դիսֆունկցիայով և ապա՝ բանավոր և գրավոր խոսքի թերզարգացումներով պայմանավորված անբավարար գիտելիքներով, աղքատ բառապաշարով և առհասարակ իրենց մտածողությունը ղեկավարելու անկարողությամբ: Այս բարդությունը ակնբախ է դառնում հատկապես *խոսքի տարբեր խանգարումներ* ունեցող բոլոր երեխաների գործունեությունում: Նրանք մեծ դժվարություններ են ունենում, երբ դասապրոցեսի ժամանակ անհրաժեշտ է լինում որոշակի ընդհանրացումներ կատարել: Նրանց համար մեծ չափով անմատչելի է մնում առարկաների փոխաբերական, ընդհանրացված նշանակությունը:

Դեռևս Լուրիան առանձնացրել է գրելու հետևյալ օպերացիաները՝ մտահաղացում, դրդապատճառ, խնդիր: Մարդը գիտակցում է, թե ինչի համար է գրում [4; 9]: Նա մտովի կազմում է գրավոր արտահայտության պլանը, իմաստային ծրագիրը, մտքի ընդհանուր հաջորդականությունը: Այս ամենն իրենից պահանջում է կամավոր ճիգերի գործադրում և ուշադրության կենտրոնացում, ինչն էլ այս երեխաների համար հանդիսանում է դժվար իրագործելի գործունեություն: Այսպիսով գրավոր խոսքի խանգարումներ ունեցող երեխաների ուշադրության անկայունության պատճառներ կարելի է համարել խոսքային հրահանգների անբավարար ընկալումը և ուշադրության կենտրոնացվածության համար անհրաժեշտ կամային ճիգերի գործադրման անկարողությունը:

Խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների կոզմիտիվ ուլորտի զարգացումը կապված է հետևյալ խնդիրների լուծման հետ.

1. գործունեության կողմնորոշման հիմքի ձևավորում,

2. բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների զարգացում (ուշադրություն, հիշողություն, մտածողություն, խոսք),

3. խոսքային և ոչ խոսքային ֆունկցիաների զարգացում, նախադրյալներ ուսումնական գործունեության արդյունավետ հմտությունների ռազմավարության ձևավորման համար:

Բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների զարգացման նպատակով կիրառվում է կոգնիտիվային մարզումների մեթոդը՝ հիշողության, ուշադրության մարզումների համար առաջադրանքներ, բառատրամաբանական խնդիրների լուծման կարողություն և այլն: Մեծ տեղ է հարկավոր հատկացնել (խոսքային) բառային խաղերի օգնությամբ խոսքի զարգացմանը [4]: Մարզումների ամենակարևոր պահը հանդիսանում է երեխայի համար շրջակա աշխարհի տեսողա-շարժողա-լսողական պատկերի ամբողջականության ստեղծման կարողության զարգացումը: Այս կարողությունը հանդիսանում է երեխայի գործունեության հիմնական կոգնիտիվային տարրը, այսինքն՝ կարողանալ ընկալել և պատկերացնել, վերլուծել և կատարել գործողությունների ներքին պլանավորում:

Խոսքային խանգարումների կանխարգելմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքները հանրակրթությունում մեծ նշանակություն ունեն: Ըստ բարձրագույն հոգեկան գործընթացների ձևավորման և զարգացման վերլուծության, տարրական դասարանների սովորողների խոսքային խանգարումների կանխարգելմանն ու շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքի յուրահատկությունը, հիմնականում, պայմանավորվում են ուսուցման լուրջ դժվարություններով և խթանում երեխաների գիտելիքների լիարժեք յուրացմանը [1; 5]: Այս կարևոր հանգամանքով է պայմանավորված մեր կողմից անցկացված հետազոտությունը՝ բարձրագույն հոգեկան գործընթացների ձևավորման առանձնահատկությունը խոսքային խանգարումների՝ մասնավորապես, գրավոր խոսքի խանգարումների կանխարգելման գործընթացում: Մեր կողմից իրականացված հետազոտության ընթացքում նպատակ ենք հետապնդել ուսումնասիրել խոսքային խանգարումների կանխարգելման լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման յուրահատկությունը: Հետազոտության առարկա է հանդիսացել տարրական դասարաններում սովորողների գրաճանաչության և գրավոր խոսքի խանգարումների կանխարգելման հոգեբա-

մանակավարժական գործընթացը:

Ուսումնասիրվել են տարրական դասարաններում սովորող երեխաների խոսքային խանգարումների՝ մասնավորապես, գրավոր խոսքի խանգարումների կանխարգելման առանձնահատկությունները՝ գրաճանաչության գործընթացում ընտրված միջոցներն ու մեթոդները, գրաճանաչության գործընթացի ունակության ձևավորման հիմքում ընկած բարձրագույն հոգեկան գործընթացների առանձնահատկությունները, առաջադրանքների բովանդակությունը:

Հետազոտական աշխատանքում հաշվի է առնվել տարրական դասարանների սովորողների գրաճանաչության ունակության ձևավորման հիմքում ընկած հոգեկան գործընթացների ձևավորվածության առանձնահատկությունները, որոնք գրավոր խոսքի կայացման հիմք են հանդիսանում [5]:

Մեր կողմից իրականացված հետազոտության ընթացքում իրականացվել է.

- Հնչյունահնչությային խանգարումների ուսումնասիրում
- Գրավորի գործառության հիմքի ձևավորում
- Գրավորի ուսուցման տեմպի և մեթոդների անհատականացում
- Մանկավարժների և հատուկ մասնագետների մանկավարժական աշխատանքի առաջատար փորձի ուսումնասիրում և վերլուծություն:

Հետազոտության ընթացքում, որպես առաջնահերթ խնդիր, կարևորվել է սովորողի գրաճանաչության գործընթացի կայացումը, լոգոպեդական առանձնահատկությունների և բարձրագույն հոգեկան գործընթացների հետազոտության մեթոդների ձևավորման աշխատանքների բովանդակությունը, մանկավարժական միջոցների գործնական մշակումն ու ներդրումը, ինչը պայմանավորում է խոսքային խանգարումների կանխարգելումը հոգեկան գործընթացների ձևավորման ճանապարհով:

Հետազոտվող խնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը մեզ թույլ են տվել որոշել հանրակրթական դպրոցների տարրական դասարաններում սովորողների հետ տարվող լոգոպեդական կանխարգելիչ աշխատանքների բովանդակության, մանկավարժական պայմանների գործնական մշակումը, ինչը պայմանավորում է դրանց կիրառման արդյունավետության բարձրացումը [2; 3]: Անցկացված հետազոտության արդյունքում առաջարկվել են մեթոդական հանձնարարություններ՝ գրավոր գործընթացին անհրաժեշտ հատուկ բովանդակությամբ առա-

ջադրանքների և կիրառվող լոգոպեդական խաղերի կազմակերպման և անցկացման ընտրությանը, որոնք ուղղված են տարրական դասարաններում սովորող երեխաների խոսքային խնդրի հաղթահարմանը:

Խոսքային խանգարում ունեցող աշակերտի հնարավորությունների և կարիքների գնահատումը շատ կարևոր է նրա հետագա ուսումնառությունը պլանավորելու համար: Կրթական կարիքի գնահատումը հնարավորություն է տալիս պատկերացում ունենալ աշակերտի և նրա շրջապատի մասին, ժամանակի և տարածության նրա ընկալման մասին, հաղորդակցման կարողությունների մասին [1; 9]: Հետազոտության ընթացքում գնահատվում են խոսքային խանգարում ունեցող աշակերտի շարժողական, ճանաչողական և ինքնասպասարկման հմտությունները, ինչպես նաև՝ հաղորդակցման մակարդակն ու գիտելիքներ ստանալու ունակությունները: Գնահատումը պետք է իրականացվի երեխայի համար հնարավորինս սովորական պայմաններում և հնարավորություն ընձեռի նրան իր ներուժն ու գիտելիքները արտահայտել: Գնահատման ժամանակ օգտագործվում են տարբեր դիզակտիկ նյութեր: Երեխաների հետ տարվող այսպիսի կանխարգելիչ, շտկողական և զարգացնող աշխատանքի ուսումնասիրությունը ցույց է տվել մեծ արդյունավետություն: Նկարագրված մոտեցումը թույլ է տալիս տարբեր շտկողական միջոցների ու տեխնոլոգիաների համակցում [7; 8]:

Այսպիսով, խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների կողմից ուղրտի զարգացման հիմնական խնդիրը գործնության կողմնորոշման հիմքի ձևավորումն է, որն ընդգրկում է երեխայի կողմից պրոբլեմային իրավիճակի վերլուծման կարողությունը, նպատակին հասնելու միջոցների ընտրությունը, գործողությունների իրականացումը և ստացված արդյունքի գնահատումը: Այս ամենի համար երեխայի ու-

ջադրությունը պետք է կենտրոնացնել գործունեության ամեն մի տարրին՝ իրենց առջև դրված ցանկացած խնդրի լուծման ժամանակ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Արզումանյան Ս. Ջ., Ուսուցչի ընդհանուր հոգեբանական պատրաստվածության խնդիրները մանկավարժական կրթական համակարգում: Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ: Գիտական ժողովածու, Երևան, 2007, էջ 20-21:
2. Գալստյան Ա., Խարազյան Ռ., Ավագյան Լ., Բալայան Ա., Գիրք տետր 1 / Գրել-կարդալ սովորողների համար, Երևան, 2009, ԷՊ հրատարակչություն:
3. Գալստյան Ա., Խարազյան Ռ., Ավագյան Լ., Բալայան Ա., Գիրք տետր 2 / Գրել-կարդալ սովորողների համար, Երևան, 2009, ԷՊ հրատարակչություն:
4. Խարազյան Ռ. Ֆ., Խոսքի զարգացման աշխատանքները գործող այբբենարանում: ՀՊՄՀ-ի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայրերի և գիտաշխատողների 52-րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, Երևան, 2003, էջ 236-238:
5. Հովյան Գ. Ռ., Ջարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների լոգոպեդական վերականգնումը: Հոդվածների ժողովածու 53-րդ գիտաժողովի նվիրված ՀՊՄՀ-ի 85-ամյակին, 2008, 1-ին պրակ:
6. Հովյան Գ. Ռ., Խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ տարվող հոգեշտկողական աշխատանքների առանձնահատկությունները: ՀՊՄՀ-ի մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրները, Երևան, 2008, 3 էջ 52-55:
7. Մարտիկյան Ս. Ա., Խոսքի զարգացման պարապմունքների կազմակերպման ժամանակակից մեթոդները: ՀՊՄՀ-ի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայրերի և գիտաշխատողների 53-րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, Երևան, 2008, էջ 60-62:
8. Միքայելյան Ա. Վ., Մտավոր զարգացման խաթարում ունեցող երեխաների գրավոր խոսքին բնորոշ սխալները, դրանց կանխարգելման և ուղղման մի քանի մեթոդական հնարներ: ՀՊՄՀ-ի Գիտական աշխատանքների ժողովածու, Երևան 2002, էջ 285-288:
9. Վարդանյան Ա., Զոհրաբյան Ջ. Ա., Հովյան Գ. Ռ., Գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված վարժությունների ձեռնարկ, Երևան, 2007, էջ 106-110:

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS AMONG CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

G. GRIGORYAN

Summary

The weakening or the absence of learning motivation and the occurrence of adverse reactions to some components of the Metal Leglife require a search for ways and methods to overcome them, drawing on the interests and preferences, the account of which will help in choosing the means of optimal correction. In the way of analyzing speech and other closely interacting with the cognitive processes among school-age children with features of the younger age groups, answers to the questions connected with the problem of underdevelopment of speech among children of pre-school and primary-school period.

ՀՀ ԲԱՂԱՔԱՅԻՆԵՐԻ ՈԱԶՄԱՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԻ ԱՏԵՂԾՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ*

Վարդան ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

ԳՊՄԻ-ի մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ



Խորհրդային Միության անկումից հետո ՀՀ-ում վերելք ապրեց հայրենասիրական դաստիարակության համակարգի ազգային ուղղվածությունը, ինչը պայմանավորված էր նրանով, որ այդ ժամանակաշրջանը համընկավ ազգային ազատագրական շարժման և հայրենասիրական զգացմունքների վերելքի, արցախյան ազատամարտի, հայրենիքին սպառնացող իրական վտանգին դիմագրավելու տարիների հետ: Սակայն հետպատերազմյան իրականության մեջ այդ միտումները, զգացմունքները սկսեցին իրենց տեղը որոշակիորեն զիջել սոցիալ-տնտեսական հիմնախնդիրներով պայմանավորված հույզերին, զգացմունքներին: Հայրենասիրության, ռազմահայրենասիրական դաստիարակության առումով մենք ունեցանք բացթողումներ, թերացումներ: Միայն վերջին տարիներին գիտակցեցին ռազմահայրենասիրական դաստիարակության նոր համակարգի ստեղծման անհրաժեշտությունը: Ներկա ժամանակաշրջանում ընթացում են երիտասարդների հայրենասիրական դաստիարակության նոր համակարգի կառուցման աշխատանքներ: Այն արդեն սկսվել է գործել ողջ հանրապետությունում: Կազմակերպվում են հայրենասիրական դաստիարակության կենտրոններ, ինչպես նաև տարբեր կոնֆերանսներ, մրցույթներ, ռազմահայրենասիրական խաղեր և այլն: Ռազմահայրենասիրական դաստիարակության խնդիրները սկսեցին քննարկվել միջգերատեսչական (ՀՀ Կրթության և գիտու-

թյան, Պաշտպանության նախարարություններ) համընթացողվեցին: Նման մոտեցումը խնդրին կապված է այն բանի հետ, որ հայրենասիրությունն ամուր պետության հիմքն է, և աճող սերնդի մոտ դրա դաստիարակությունը պետք է իրականացնեն հատուկ պատրաստված մասնագետները, ինչը Հայաստանի Հանրապետության ռազմաքաղաքական իրավիճակով պայմանավորված՝ ավելի է կարևորվում:

ՀՀ քաղաքացիների հայրենասիրական դաստիարակության հայեցակարգը կլինի այնպիսի փաստաթուղթ, որը կարտացոլի այս բնագավառում պետական քաղաքականության պաշտոնապես ընդունված հայացքների միասնությունը: «Հայեցակարգը երիտասարդների ռազմահայրենասիրական դաստիարակության տեսական հիմունքների համակարգված և հաջորդական շարադրանք է, նրա ելակետային դիրքորոշումների, նպատակների, բովանդակության, խնդիրների, սկզբունքների, մեթոդների, ինչպես նաև այդ գործունեության արդյունավետության ապահովման պայմանների հիմնավորումն է» [1]: Հայեցակարգի մշակումը կարող է իրականացվել, օրինակ «ՀՀ քաղաքացիների հայրենասիրական դաստիարակությունը 2010-2015 թթ.» պետական ծրագրի իրականացման շրջանակում: Նպատակը ՀՀ քաղաքացիների մոտ հայրենասիրության դաստիարակման տեղի ու դերի որոշումն է՝ որպես հասարակության և պետության գործունեության կարևոր ուղղվածություն: Հայեցակարգը տալիս է հայրենասիրության երկու սահմանում. առաջին՝ հայրենասիրությունը քաղաքացիների ինքնաիրացման և սոցիալական վարքի հատուկ ուղղվածություն է, որի համար չափանիշ է սերը և հայրենիքին ծառայելը, ՀՀ տարածքային ամբողջականության պահպանումը, նրա ազգային անվտանգությունը, կայուն

* Ներկայացվել է 15.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

զարգացումը, պարտքը և պատասխանատվությունը, երկրորդ, որի վրա հենվում է տվյալ հայեցակարգը՝ հայրենասիրությունը քաղաքացիների կողմից դիրքորոշման գիտակցական և ինքնական ընդունումն է, որում հասարակականի, պետականի առաջնայնությունը հանդես է գալիս ոչ սահմանափակ, այլ որպես անհատական ազատության խթան և քաղաքացիական հասարակության բազմակողմանի զարգացման պայման: Խնդիրները, որոնք առանձնացնում են հայեցակարգը որպես հայրենասիրական դաստիարակության խնդիր հետևյալներն են.

- հասարակության մեջ, քաղաքացիների գիտակցության մեջ և զգացմունքներում սոցիալականորեն կարևոր հայրենասիրական արժեքների, հայացքների և համոզմունքների, Հայաստանի պատմական անցյալի և մշակույթի, ավանդույթների նկատմամբ հարգանքի հաստատումը, պետական, հատկապես զինվորական ծառայության հեղինակության բարձրացումը,

- սոցիալ-տնտեսական, իրավական և այլ խնդիրներում քաղաքացիների առավել ակտիվ ընդգրկման հնարավորությունների ստեղծում և մասնակցության ապահովում,

- ՀՀ քաղաքացիների մոտ սահմանադրության, օրենքների, հասարակական և կոլեկտիվ կյանքի նկատմամբ հարգանքի դաստիարակում, մարդու սահմանադրական իրավունքների և պարտականությունների, քաղաքացիական, մասնագիտական և զինվորական պարտքի իրականացումը ապահովելու համար պայմանների ստեղծում,

- ՀՀ քաղաքացիների մեջ հպարտության, ՀՀ պետական խորհրդանիշները խորապես հարգելու զգացմունքի ձևավորում,

- համբերատարության ձևավորում, ազգերի միջև հանդուրժողականության, բարեկամական հարաբերությունների զարգացում:

Հայրենասիրական դաստիարակության համար ելակետային են.

- համակարգային-կազմակերպչական մոտեցումը (բոլոր պետական և հասարակական կառույցների կողմից նախատեսված և նպատակաուղղված աշխատանքը),

- հասցեական մոտեցումը (հայրենասիրական աշխատանքի հատուկ մեթոդների և ձևերի օգտագործումը՝ հաշվի առնելով տարիքային, սոցիալական, մասնագիտական և այլ խմբերի առանձնահատկություններ),

- ակտիվությունը և նախաձեռնողականությունը,

- հայրենասիրական դաստիարակության հիմնական ուղղությունների բազմակողմանիությունը (համալիր և ընդհանուր մոտեցումը դրանց նկատմամբ),

- մարգային ենթամշակույթի պայմանների հաշվառումը:

Տվյալ հայեցակարգի սկզբունքները պետք է լինեն փոխկապակցված և իրականացվեն միասնաբար: Օբյեկտներն են՝ ընտանիքը, երիտասարդ քաղաքացիները և երիտասարդական հասարակական միավորումները, զինծառայողները, իրավապաշտպան մարմինների համակարգի աշխատողները, աշխատանքային կոլեկտիվները, իշխանության ներկայացուցիչները, ստեղծագործող մտավորականությունը, դասական-դրողները և դաստիարակները: Սուբյեկտներն են՝ պետությունը, տեղական ինքնակառավարման մարմինները, ուսումնական հաստատությունները, հասարակական կազմակերպությունները, մշակութային հաստատությունները, ընտանիքը, աշխատանքային և ռազմական կոլեկտիվները և այլն:

Հայրենասիրական դաստիարակությունը, հանդիսանալով ընդհանուր դաստիարակչական գործընթացի մի մասը, պետական մարմինների և հասարակական կազմակերպությունների համակարգային և նպատակաուղղված գործունեություն է, ինչը կապված է քաղաքացիների մոտ բարձր հայրենասիրական գիտակցության, հայրենիքի նկատմամբ հավատարմության, հայրենիքի շահերը պաշտպանելու հետ կապված քաղաքացիական պարտքը և սահմանադրական պարտականությունները կատարելու պատրաստականության ձևավորման հետ:

Հայրենասիրական դաստիարակության գործընթացը պետք է լինի պլանավորված, համակարգված, անընդհատ և պետական քաղաքականության ծրագրերում դաստիարակչական գործունեության ոլորտում առաջնային ուղղություններից մեկը: Հայրենասիրական դաստիարակությունը հիմնվում է օրենսդրական ակտերի վրա: Հայրենասիրական դաստիարակության նպատակն է հասարակության մեջ բարձրացնել սոցիալական ակտիվությունը, քաղաքացիական պատասխանատվությունը, դրական արժեքներ և որակներ ունեցող քաղաքացու կայացումը [2]:

Հայրենասիրական դաստիարակության համակարգի ստեղծումը ենթադրում է գործադիր մարմինների, գիտական և կրթական հաստատությունների, հասարակական միավորումների

գործունեության զուգակցում՝ համապատասխան ՉՉ ազգային անվտանգության հայեցակարգի:

Հայրենասիրական դաստիարակության մասն է կազմում ռազմահայրենասիրական դաստիարակությունը, որն ուղղված է զինծառայությանը՝ որպես պետական ծառայության հատուկ ձևի նկատմամբ պատրաստակամության ձևավորմանը: Հայրենասիրական դաստիարակության իրականացմամբ զբաղվում են համապատասխան պետական հաստատությունները, հասարակական կազմակերպությունները, որոնց համար կարևոր են դաստիարակների նորմատիվ-իրավական և բարոյահոգեբանական բազան, զանգվածային լուսավորչական գործունեությունը, ինչպես նաև միջոցառումները՝ կապված քաղաքացիների մոտ հայրենասիրական զգացմունքների և գիտակցության ձևավորման հետ: Այն ներառում է դաստիարակչական գործունեության բոլոր մակարդակները՝ սկսած ընտանիքից և վերջացրած պետության բարձրագույն մարմիններ, և ենթադրում է հայրենասիրական ուղղվածության միջոցառումների կազմակերպում ինչպես պետական մակարդակում, այնպես էլ առանձին անհատի հետ անհատական

աշխատանքների իրականացման մակարդակում: Հայրենասիրական դաստիարակության համակարգում կարևոր բաղադրիչ է զանգվածային հայրենասիրական աշխատանքը, որը կազմակերպվում և անցկացվում է պետական մարմինների կողմից գիտական և ստեղծագործական միությունների, վետերանների, երիտասարդական և հասարակական կազմակերպությունների ակտիվ մասնակցությամբ:

Այսպիսով, հայրենասիրական դաստիարակության համակարգը կոչված է քաղաքացիների մոտ ապահովելու ակտիվ դիրքորոշման նպատակաուղղված ձևավորում, նպաստելու նրանց ներգրավմանը ընդհանուր պետական խնդիրների լուծման մեջ, ստեղծելու պայմաններ, որ նրանց մեջ ձևավորվի պետական մտածողություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայաստանի Հանրապետության Պաշտպանության նախարարության Հանրային իրազեկման հայեցակարգ, Գլուխ 2, կետ 4: www.mil.am
2. Гурьева Г. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности. Текст. [Г. Лунецк] / Г.Гурьева //Новая библиотека. 2004, N5, с. 17-19.

ON THE NECESSITY OF THE ELABORATION OF THE CONCEPT OF THE PATRIOTIC EDUCATION OF THE CITIZENS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

VARDAN MURADYAN

Researcher at the chair of pedagogy at GMSI

Summary

The article discusses the scientific rationale of the elaboration of the concept of the patriotic education in Armenia. Based on the research the author attempts to justify the development of a unified state policy of the patriotic education of the citizens in Armenia in order to involve citizens in the context of patriotic issues and raise the range of their responsibilities in the field.

УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТ КОМПЕТЕНТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Армине ДАЛЛАКЯН

Соискатель АГПУ им.Х.Абовяна

Ատենախոսության թեման՝ Տարրական դպրոցի ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորումը կրթական բարեփոխումների պայմաններում

Գիտական ղեկավար՝ Արուսյակ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ՝ մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ



В современном быстро меняющемся мире, реагируя на изменения общества, коренным образом меняется система педагогического образования. Изменения произошли не только в структуре, но и в содержании педагогического образования. Востребованность компетентного учителя-профессионала и личности, который практически и психологически подготовлен к творческому подходу к обучению, воспитанию и развитию школьников, выдвигает в ряд весьма актуальных проблем, связанных с повышением профессионально-педагогической культуры, развитие профессионально творческой компетентности учителя начальных классов. Современное школьного образование наполняется новым содержанием. Особую остроту эта проблема получает в связи с информатизацией и гуманизацией образования. Современный этап развития профессионального образования высветил ряд проблем в подготовке будущих учителей. Подготовка педагога к будущей профессиональной деятельности, отвечающей новым требованиям, должна быть направлена не только на обеспечение его компетентности в определенной предметной области, но и на

развитие ценностных установок, личностных качеств педагога гуманиста, готового к выполнению функций воспитателя подрастающего поколения. Особо важно для педагога начальных классов владение методами и средствами развития познавательной, творческой, социальной активности своих учеников, быть способным повлиять на их социализацию¹.

Многие студенты вузов чувствуют потребность не столько в получении теоретических знаний, которая несомненно важна и нужна для будущего специалиста, сколько в сформированности практических навыков, технологических умений, преобразующих необходимые знания и опыт педагогической деятельности в индивидуально - творческий стиль и мастерство учителя. Однако система подготовки специалистов в области образования ориентирована, в основном, на профессиональное становление, и лишь декларативно подтверждает необходимость творческого саморазвития студента – педагога, а его практическая подготовка, формирование компетенций реализуется в ходе малочисленных практик, которые не могут полностью решить проблему практической подготовки студента. На лицо обостряющееся противоречие между объективной необходимостью современного учителя в самосовершенствовании и реальными возможностями его подготовки, решение которого может поднять профессиональную педагогическую

* Երկրայացել է 20.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 25.06.2013 թ.:

подготовку будущего учителя на качественно новую ступень.

В современной профессиональной подготовке учителей немаловажна роль личностных качеств педагога. Особо важную интерпретацию получает этот вопрос при подготовке учителя начальных классов. ем же является учитель? Личность, организующая и реализующая учебно-воспитательный процесс в школе [5]. Учитель - человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью. В этом контексте важно учесть значение слова "профессионально". Непрофессионально педагогической деятельностью занимаются почти все люди, а профессиональная подготовка дает возможность действовать в соответствии с педагогическими законами.

Учитель начальной школы – особенный учитель. Он является посредником между взрослыми и детьми. В связи с этим к нему предъявляются особые требования, которые составляют основу его компетентности. Он должен в совершенстве знать особенности школьного возраста, уметь передавать знания, знать методику преподавания начальных классов, уметь быть человеком, научить ребенка учиться. Многие в дальнейшей образовательной деятельности ребенка зависят именно от его первого учителя. Он не только сам мотивированно работает, но и постоянно формирует мотивацию учения ученика начальных классов. Человек, выбравший эту профессию, имеет уникальную миссию - формировать гражданина общества и государства, он ответственен за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения. Трудно себе представить другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа. Воистину, какова школа-такого и общество.

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленный человеческим культурой и опытом, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Для

проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий, результата. Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Это общая стратегическая цель достигается решением конкретных задач обучения и воспитания по различным направлениям. Цель педагогической деятельности – явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предельная совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Структура педагогической деятельности учителя начальных классов очень специфична. Каждому учителю, для совершенствования профессиональной умелости и выработки педагогического мастерства, необходимо детально представить структуру педагогической деятельности и освоить связанную с ней систему теоретических знаний и навыков. Ряд психологических исследований (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.) [4, 7] показывают, что существуют взаимосвязанные виды педагогической деятельности учителя, из которых мы выделили те, которые специфичны и важны для учителя начальных классов. Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются преподавание и воспитательная работа.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на

организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. А преподавание – это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность – понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания, которые в их единстве составляют педагогический процесс.

Обучение, раскрытию сущности и содержания которого посвящено много исследований, лишь условно, для удобства и более глубокого его познания, рассматривается изолированно от воспитания. Не случайно педагоги, занимающиеся разработкой проблемы содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), неотьемлемыми его компонентами наряду со знаниями и умениями, которыми человек овладевает в процессе обучения, считают опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Без единства преподавания и воспитательной работы реализовать названные элементы образования не представляется возможным. Таким образом, *целостный педагогический процесс – это процесс, в котором воедино слиты “воспитывающее обучение” и “обучающее воспитание”* (А. Дистервег).

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитательная работа в их единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Но в процессе работы учителя начальных классов воспитательная деятельность и преподавание неотделимое целое, можно сказать, что вся деятельность учителя просто направлена на формирование личности, а не на передачу знаний и воспитание, как отдельно взятые процессы.

Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются прежде всего те учителя, которые владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы детей,

создавать на уроке атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах одноклассников. Это говорит о том, что не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в содержании профессиональной готовности учителя начальных классов. В связи с этим профессиональная подготовка будущих учителей имеет своей целью формирование их готовности к управлению целостным педагогическим процессом.

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Произведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие виды педагогической деятельности:

- диагностическая,
- ориентационно-прогностическая,
- конструктивно-проектировочная,
- организаторская,
- информационно-объяснительная,
- коммуникативно-стимулирующая,
- аналитико-оценочная,
- исследовательско-творческая [8].

Уровень проведения каждой из видов педагогической деятельности говорит о степени подготовленности учителя, его профессиональную пригодность и компетентность. Рассмотрим сущность каждого вида педагогической деятельности и требования к учителю начальных классов, которые обуславливаются ими.

Диагностическая деятельность связана с изучением учащихся и установлением уровня их развития, воспитанности. Нельзя осуществлять учебно-воспитательную работу, не зная особенностей физического и психологического развития каждого школьника, уровня его умственной и нравственной воспитанности, условий семейной жизни и воспитания. После завершения каждого этапа обучения и воспитания тоже необходимо узнать, как он пройден, какие результаты дос-

тигнуты, насколько эффективным был процесс, что можно считать уже сделанным, а что придется совершенствовать повторно. Диагностическая деятельность нужна учителю для получения информации о протекании и результатах учебно-воспитательной работы. В процессе диагностики учитель решает следующие задачи:

- анализ процессов и результатов развития школьников (готовность к школьному образованию, темпы созревания психических функций, достигнутых сдвигов),

- анализ процессов и результатов обучения (объем и глубина обученности, умение использовать накопленные знания, навыки, уровень сформированности основных приемов мышления и др.),

- анализ процессов и достигнутых результатов воспитания (уровень воспитанности, глубина и сила нравственных убеждений, сформированность нравственного поведения и т.д.) [5].

Для этого учителю необходимо быть наблюдательным, владеть методами изучения и определения (диагностики) уровня воспитанности учащихся, знать круг их интересов, склонностей, характер их деятельности вне школы и т.д.

Ориентационно-прогностическая деятельность выражается в умении учителя определять направление предстоящей воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, прогнозировать ее результаты, т.е. то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие сдвиги в формировании и развитии личности учащегося он стремится обеспечить. Прогностическая деятельность выявляется в умении учителя передавать культуру данного исторического периода и прогнозировать общественное развитие с целью подготовки молодого поколения для жизни в завтрашнем обществе. Изменение экономической формации в постсоветский период показал, что молодое поколение, не подготовленное к жизни в развивающемся обществе, не умеет адаптироваться в новых условиях. Эту проблему можно решить прогностической деятельностью учителя, который ориентирует поколение к новым, требуемым общественным условиям. Учитель, который не является носителем

данной культуры, не может передавать ее новому поколению и редуцировать новые знания и умения для завтрашнего дня.

Конструктивно-проектировочная деятельность тесно связана с предыдущей формой деятельности. После прогнозирования деятельности встает задача конструирования, проектирования содержания воспитательной работы. Для этого учителю необходимо хорошо разбираться в психологии и педагогике организации воспитательного коллектива, формах и методах воспитания учеников начальных классов, обладать творческим воображением, конструктивными и проектировочными способностями, уметь планировать учебную и воспитательную работу. Проектная деятельность включает действия учителя, связанные с предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течении времени. Проектирование-это работа на перспективу, поэтому ему свойственна некоторая неопределенность, но в то же время проектирование опирается на планирование, программирование и прогнозирование. Планирование-это осознание путей, способов, действий и сроков, необходимых для достижения целей. Оно направлено также на преодоление возникающих на этом пути неясностей, трудностей и препятствий. План учителя позволяет структурировать и реализовать определенное содержание, выступает как форма организации деятельности, поведения, выполняет функции как управления, так и самоуправления. Итак, проектная деятельность, основанная на планировании, играет существенную роль и имеет определенное значение, так как процесс планирования означает ясное понимание существа предстоящей деятельности, что позволяет эффективно управлять ею, что повышает эффективность и качество педагогического труда. Но проектная деятельность учителя также не должна сковывать действия учителя в нестандартных ситуациях.

Особую значимость имеет *организаторская деятельность* учителя начальных классов. Она направлена прежде всего на вовлечение учащихся в намеченную воспитательную работу и стимулирование их активности. Для этого необходимо выработать целый ряд умений, в частности, определять конк-

терные задачи по обучению и воспитанию учащихся, развивать их инициативу в планировании совместной работы, самостоятельной работы с учебником, организации домашних работ и т.д. Очень важным аспектом в этой деятельности является организация мотивации учеников начальных классов, так как в этом возрасте она очень часто подлечит изменениям.

Организаторская деятельность учителя начальных классов предполагает также включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Традиционно важным видом деятельности является *информационно-объяснительная* деятельность. Она наиболее актуальна сегодня, в условиях информационного общества. Обучение и воспитание основаны на информационных процессах. Овладение знаниями, мировоззренческие установки и нравственно-этические, в том числе и этнические традиции являются важнейшими средствами развития и формирования личности. Учитель выступает источником научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации. Хотя в современном технологически развитом обществе учитель не может являться единственным источником информации, все же он учит находить нужную, необходимую информацию, сопоставлять ее, использовать ее к конкретным и меняющимся условиям.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность учителя начальных классов - влияние учителя, оказываемое на учеников, его личное обаяние, нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать с ними доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной учебной деятельности. Эта деятельность включает в себя проявление любви к детям, к выполняемой работе, что в совокупности характеризует стиль гуманных взаимоотношений учителя с детьми в широком смысле этого слова. Такая деятельность учителя направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями. От мотивированного и душевного преподавания зависит уровень мотивация учения самих

учеников, их заинтересованность процессом обучения. Учитель, который с пониманием относится к их потребностям и интересам, завоевывает доверие детей и их уважение. В этом проявляется и авторитет учителя. Проблема эффективности влияния учителя на учеников, всегда была в центре внимания педагогов. Авторитет учителя - состоящая компетенций учителя и подлежит более глубинному рассмотрению на страницах наших дальнейших исследований.

Сущность аналитико-оценочной деятельности учителя заключается в самом названии. Учитель, осуществляющий педагогический процесс, анализирует ход обучения, воспитания, выявляет положительные и отрицательные стороны, сравнивает результаты с намеченными целями, сопоставляет свою работу с опытом коллег, с предъявляемыми требованиями и делает выводы. Аналитико-оценочная деятельность помогает учителю в рефлексивной деятельности, он поддерживает обратную связь, непрерывно сравнивает то, что намечалось достигнуть в обучении и воспитании учащихся с достигнутым, на этой основе вносит коррективы в учебно-воспитательный процесс. Рефлексивная деятельность учителя является основой компетентностной деятельности учителя начальной школы.

В современной педагогике все большую значимость получает *исследовательско-творческая* деятельность, которая характеризует учителя как креативную личность. реативность (от лат. creatio-созидание) - творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом, продукты его деятельности, процесс созидания?. Креативность определяется восприимчивостью учителя к новым идеям. Дело в том, что педагогические идеи отражают типичные учебно-воспитательные ситуации. В педагогическом процессе встречаются конкретные условия и ситуации, которые требуют от учителя творческого подхода, т.е. учитель должен творить, выдумывать, пробовать какие именно воспитательные приемы здесь необходимо применить. Этот тип деятельности учителя предполагает также освоение нового и его

внедрение, т.е. инновационная деятельность, которая принесет положительные результаты. Исследовательская деятельность учителя в научной литературе называют гностической. Гностика - познание человека, для того чтобы определенным образом передать знания, накопленные цивилизацией, и в процессе передачи углубить и расширить эти знания (Чепляева Л. А.) [6].

Гностическая деятельность учителя начальной школы в педагогическом процессе реализуется в направлении анализа, изучения, диагностики целостного педагогического процесса и субъектов этого процесса, посредством определенных показателей. В ходе гностической, исследовательской деятельности учителю удастся изучить свою деятельность, личностно-профессиональные качества с целью совершенствования педагогического мастерства и компетентной деятельности; прогнозировать этапы и уровни сформированности профессионального жизненного цикла; анализ профессиональной деятельности для пополнения знаний и возможности использования своего профессионального опыта при созидании и внедрении инноваций. Такая деятельность направлена на профессиональное саморазвитие учителя, на развитие профессиональных компетенций. Но гностическая деятельность педагога предназначена также для прогнозирования развития обучаемого в результате усвоения информации как знания и результатов его учебной деятельности, создания программы развития субъекта педагогической деятельности, изучение личности учащегося во всех формах проявлений и т.д.

Все названные виды деятельности учителя можно отнести к любой другой деятельности человека и у исследователей разные подходы к систематизации видов деятельности педагога. Мы рассмотрели те виды и их совокупность, которые дает возможность рассмотреть учителя как субъекта педагогической компетентной деятельности, как профессионала и мастера своего дела.

Например, А. И. Щербаков относит конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты (функции) к общетрудовым, т.е. проявляющим работ в любой сфере. Но он конкретизирует функцию учителя

на этапе реализации педагогического процесса, представив организаторский компонент педагогической деятельности как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций. Особо следует обратить внимание на исследовательскую (гностическую) функцию. Реализация исследовательской функции требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей. А конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции. Углубленное изучение содержания коммуникативной функции позволяет определить ее также через взаимосвязанные перцептивную, коммуникативную и коммуникативно-операционную функции.

Профессионально компетентная деятельность учителя начальных классов предполагает углубленное погружение в конкретный вид деятельности, путем изучения связанных с ней теоретических положений и практического освоения передового опыта. Зимняя И. А. под педагогической деятельностью подразумевает воспитывающее и обучающее воздействие педагога на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования [3]. Все представленные нами виды деятельности ориентированы именно на эти процессы. При анализе педагогической деятельности важно помнить что, педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной.

По сути педагогическая деятельность носит творческий характер. Существует ли взаимосвязь между профессионализмом и творческой деятельностью педагога? Они взаимосвязаны, однако не синонимичны, так как профессионально грамотные действия необязательно должны быть творческими. Сегодня особое внимание уделяется творческой деятельности, считая, что посредством ее можно достичь вершин совершенства в педагогической деятельности. Репродуктивная же деятельность считается нежела-

тельной, но он необходим для перехода к творчеству. Бордовская Н. В., Реан А. А. считают, что нельзя недооценить тот факт, что репродуктивность в педагогической деятельности имеет двухуровневую структуру: от неуверенного пересказа знаний до умения адаптировать материал с учетом многих внешних факторов [1], т.е. репродуктивность означает способность перестроить собственную педагогическую деятельность в изменяющихся обстоятельствах, что очень важно для компетентного учителя - профессионала.

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности, а также от степени развития его профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. Если творческая работа не соответствует предъявляемым требованиям и целям, то она неуместна. Очень часто эта компетенция отсутствует, что может привести к потере времени, к нерешенным педагогическим задачам, и еще хуже, к отрицательному воздействию на психику ребенка - дидактогеническим явлениям [6].

Таким образом, целью современного педа-

гогического образования является подготовка учителя нового типа, который готов к непрерывному образованию и постоянному пополнению знаний.

¹ Новые целевые установки обновление содержания подготовки педагога в профессиональном учебном заведении актуализирует значимость воспитательной деятельности вуза, на что сегодня не особо обращают внимания.

² Салов Ю. И., Тюнников Ю. С., Психолого-педагогическая антропология. М., 2003, с. 225.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А., Педагогика. СПб, 2009.
2. Дистерверг А., Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
3. Зимняя А. И., Педагогическая психология. М., 1999.
4. Кузьмина Н. В., Профессиональная деятельность преподавателя и мастерства производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
5. Педагогика начальной школы, учебник для студ. пед. училищ и колледжей /И. П. Подласый. М., "ВЛАДОС", 2004.
6. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С., Психолого-педагогическая антропология, М., 2003.
7. Сластенин В. А. и др., Педагогика. М., 2002.
8. Харламов И. Ф., Педагогика. Мн., 2000, с. 521.

ՏԱՐԲԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՌԻՍՈՑԻՉԸ ՈՐՊԵՍ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՍՈՒԲԵԿՏ

ԱՐՄԻՆԵ ԴԱԼԼԱՅԱՆ

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված է տարրական դպրոցի ուսուցչի գործունեությունը, որպես կոմպետենտ մանկավարժական գործունեության սուբյեկտ, կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից վերլուծվել է մանկավարժական գործունեության կառուցվածքը և ուսուցչին ներկայացվել պահանջներ այդ գործունեության տեսակների իրականացման համար:

PRIMARY SCHOOL TEACHER AS A SUBJECT OF COMPONENT PEDAGOGICAL ACTIVITY

ARMINE DALLAQYAN

Summary

The article describes scopes of elementary school teacher, as a component of pedagogical subject, structures of pedagogical scopes have been analyzed from the componential point of view, as well requirements for the implementation of types of scopes have been presented to the teachers.

ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ*

Թեհմինե ԱՂԱԶԱՐՅԱՆ

Վանաձորի թիվ 23 դպրոցի պատմության ուսուցչուհի



Ներկայումս չափազանց կարևոր է այն հանգամանքը, որ Հայաստանի Հանրապետությունում իրականացվող միջազգային կրթական ծրագրերը համահունչ լինեն մեր երկրի կրթական քաղաքականությանը: Այս պահանջի պահովումը շատ կարևոր է, որպեսզի մեր կրթական համակարգի զարգացումը ավելի նպատակային ու արդյունավետ դառնա:

Հայաստանի Հանրապետության իրավական կրթության ծրագիրը փորձում է համաքայլ ընթանալ երկրի կրթական քաղաքականության հիմնական ուղղությունների հետ: Նախ և առաջ խոսքը վերաբերում է աշակերտակենտրոն ուսուցման սկզբունքներին, որոնք ամրագրվել են մեր կրթական քաղաքականության մեջ: Աշակերտի կրթական պահանջմունքները բավարարելը, աշակերտին զարգացնելը, նրա հետաքրքրությունների տեսակետից խնդիրներին մոտենալը իրավական կրթական ծրագրի ելակետային սկզբունքներից են: Այժմ ՀՀ կրթական համակարգը թևակոխում է բովանդակային բարեփոխումների փուլ, որի առաջնային քայլերից մեկը հանրակրթության նպատակների և չափորոշիչների հստակեցումն է: Չափորոշիչ պետության, ուսուցչի և երեխայի միջև հասարակական դաշինք ամրագրող փաստաթուղթ է: Այն ոչ թե վարչական գործիք է, այլ համագործակցային սահմանների ուրվագիծ: Դրանց սահմանումից հետո ուսուցիչները հնարավորություն են ստանալու ուղիներ գտնել այդ չափորոշիչների պահանջները բավարարելու համար: Այս ծրագիրն օգտա-

կար է այն ուսուցիչների համար, ովքեր պետք է ուսումնական ծրագրեր կազմեն չափորոշիչների պահանջները բավարարելու համար: Այս համատեքստում առաջնային է դառնում ուսուցիչներին դասագրքերից բացի այլընտրանքային ռեսուրսներից օգտվելու հնարավորությունների ընձեռումը: Այդ նպատակով ծրագրում ներառվում են այնպիսի մոտեցումներ, որոնք կօգնեն ուսուցիչներին այլընտրանքային ուսումնական նյութեր ստեղծելու և դրանցից օգտվելու հարցերում: Ծրագիրը կենտրոնանում է ուսուցման նոր մեթոդների, գնահատման այլընտրանքային ձևերի կիրառման վրա:

Ժամանակակից ուսումնառության շատ մեթոդական նորամուծություններ կապված են ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների կիրառման հետ (անգլ. inter – փոխադարձ, act – գործողություն): Ինտերակտիվ ուսուցումն ամենից առաջ ուսուցում է երկխոսության ձևով, որի ընթացքում իրականացվում է փոխադարձ գործողություն դասավանդողի և ուսումնառողի միջև¹:

Ինտերակտիվ ուսուցման էությունը աշակերտների և ուսանողների ճանաչողական կարողությունների ու նկրտումների կենտրոնացման, ճանաչողական գործընթացի նկատմամբ ինքնուրույն հետաքրքրություն արթնացնելու, գործնական սեփական շահեր ձևավորելու, ստեղծագործելուց հաճույք ստանալու ունակության զարգացումն է:

Ինտերակտիվ ուսուցումը ճանաչողական գործունեության կազմակերպման յուրահատուկ ձև է: Այն ունի լիովին որոշակի և կանխատեսելի նպատակներ: Այդ նպատակներից մեկը ուսուցման այնպիսի նպաստավոր պայմանների ստեղծումն է, որոնց դեպքում ուսումնառողը զգում է իր հաջողակությունը, ինտելեկտուալ կարողությունների աճը, որն էլ նպաստում է ուսուցման գործընթացի արդյունավետությանը:

* Ներկայացվել է 05.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

Մանկավարժության մեջ տարբերակում են ուսուցման մի քանի մոդելներ.

- պասիվ մոդել, որի դեպքում ուսումնառողը հանդես է գալիս «ուսուցման օբյեկտ»-ի դերում. լսում է և դիտում,

- ակտիվ մոդել, որի դեպքում ուսումնառողը հանդես է գալիս «ուսուցման սուբյեկտ»-ի դերում. կատարում է ինքնուրույն աշխատանք, ստեղծագործական առաջադրանքներ,

- ինտերակտիվ մոդել, որը ենթադրում է դասավանդողի և ուսումնառողի միջև փոխգործողություն:

Ինտերակտիվ ուսուցման էությունը աշակերտների և ուսանողների ճանաչողական կարողությունների և նկրտումների կենտրոնացման, ճանաչողական գործընթացի նկատմամբ ինքնուրույն հետաքրքրություն արթնացնելու, գործնական սեփական շահեր ձևավորելու, ստեղծագործական գործընթացում կենտրոնանալու և ստեղծագործելուց հաճույք ստանալու ունակության զարգացումն է:

Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդները թույլ են տալիս ուսումնառողի համար ստեղծել դաստիարակչական և ուսումնական անընդհատ նորացվող իրադրությունների պայմաններ, որտեղ իրականացվում է նրա անձի ամբողջական ներգրավումը գործունեության և փոխադարձ շփման գործընթացին, ինչն ակտիվացնում է նրա ներքին ձգտումներն ու կարողությունները՝ նպաստելով ներքին հասունացմանը: Դասավանդողը ուսուցման գործընթացի մասնակիցներին նոր գիտելիքներ հաղորդելու հետ մեկտեղ նրանց առաջնորդում է դեպի ինքնուրույն որոնումների գործընթաց: Դասավանդողի ակտիվությունը իր տեղը գիջում է ուսումնառողների ակտիվությանը՝ նպատակ ունենալով ստեղծել պայմաններ նրանց սեփական նախաձեռնությունների համար:

Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդները թույլ են տալիս կարգավորել անհատի կամային որակները, որոնք ինչպես համարում են ինքնադաստիարակման բոլոր հետազոտողները, առավել նշանակալից են տվյալ գործընթացի համար: Մի կողմից ինքնաճանաչողությունը, ինքնագնահատումը, ինքնաքննադատությունը ոչ այնքան ուսումնառող սեփական կամային հատկությունների լարման արդյունք են, որքան ուսումնական խմբում ձևավորված ինտերակտիվ փոխազդեցության հետևանք: Մյուս կողմից, ուսումնառողի կամային հատկությունների ոչ բա-

վարար զարգացումը լրացվում է խմբային աշխատանքում նրա ինքնահաստատման պահանջներով և ինտերակտիվ ուսուցման իրադրությունների շարքի փոփոխվող պայմաններին համարվելու ձգտումով: Դրանով է պայմանավորված ուսումնառողների առավել մեծ հետաքրքրությունը դաստիարակության և ուսուցման գործընթացում ինտերակտիվ մեթոդների կիրառության նկատմամբ՝ որպես անհատի գործողությունների դրդապատճառների պարզաբանում, ինքնազարգացման աղբյուր, անհատի էներգիայի և նպատակասլացության ակտիվացման միջոցներ:

Ուսուցիչներից շատերն են իրավագիտական առարկաների դասավանդման ընթացքում որպես ինտերակտիվ մեթոդ կիրառում խմբային աշխատանքը, սակայն քչերն ունեն ուսուցման գործընթացում համագործակցային ուսուցման հիմնական տարրերն ու մեթոդներն ինտեգրելու համար անհրաժեշտ հմտություններ: Այդ պատճառով է, որ համագործակցային ուսուցումը քիչ է կիրառվում դասարանում, իսկ դպրոցում կիրառվող փոքր խմբերով աշխատանքներն ավելի շուտ խմբային են, քան թե համագործակցային ուսուցում են:

Համագործակցային ուսուցման ընթացքում կարևորվում է ոչ միայն ակադեմիական գիտելիքների և հմտությունների ձևավորումը, այլև խմբային գործընթացի մշակման միջոցով հմուտ համագործակցողներ և գիտելիքի ակտիվ կիրառողներ ձևավորելը: Համագործակցային ուսուցումը մեծացնում է սովորողների ինքնուրույնությունը և պատասխանատվությունը:

ՀՀ հասարակական և կրթական բարեփոխումների գործընթացում լուրջ դերակատարում է վերապահված իրավական կրթությանը: Իրավունքի առարկաները մի քանի տարի հանրապետության դպրոցներում փորձարկվելուց հետո ներառվեցին պարտադիր առարկաների ցանկում: Զգալի աշխատանքներ են կատարվել ուսուցիչների վերապատրաստման գործում. վերապատրաստել են իրավունքի 3500 ուսուցիչներ:

Ներկայումս խոշոր բանավեճերի առարկա է ուսուցչի դերը դասարանում²: Խնդիրն ավելի է բարդանում հատկապես իրավագիտական առարկաների դասավանդման հետ կապված: Բանն այն է, որ ի տարբերություն ճշգրիտ գիտությունների, հասարակական գիտություններն առավել ճկուն են և մեծապես ենթակա են դրանք դասա-

վանդող ուսուցիչների մեթոդաբանություններին:

Որոշ մասնագետներ պնդում են, որ իրավագիտական առարկաների ուսուցչի դերի գլխավոր գործառույթը որոշումների կայացումն է: Սա հատկապես վերաբերում է իրավագիտական առարկաների այն ուսուցիչներին, ովքեր ձգտում են աշակերտների մեջ զարգացնել խորհրդածելով, կշռադատելով որոշումներ կայացնելու հմտություններ: Ուսուցչի կարևոր հատկանիշներից է նաև առաջնորդող դերը, քանի որ, ըստ հետազոտության տվյալների, ուսուցիչների հմուտ առաջնորդությունից է կախված թե՛ դպրոցի ընդհանուր արդյունավետությունը և թե՛ աշակերտների առաջադիմությունը:

Այսպիսով, իրավական կրթությունը կարելի է դիտել որպես առանձին առարկա, բայց կարելի է դիտել նաև որպես ընդհանրապես կրթության փիլիսոփայություն, մոտեցում, որ պետք է առկա լինի յուրաքանչյուր դասի ընթացքում: Իրավական կրթությունը ենթադրում է դասի ընթացքում աշակերտների փոփոխում, քանի որ հասարակայնորեն ակտիվ անձնավորությունը միանգամից չի ձևավորվում, նա անցնում է ակտիվ որոշումներ կայացնելու, ինքնուրույն լինելու և իրեն հուզող հարցերն արտահայտել կարողանալու փուլերով: Աշակերտը խմբային քննարկումների շնորհիվ սովորում է լսել և լսված լինել, բանակցել, համաձայնության գալ և այլն:

Մի խոսքով, իրավագիտական դասավանդման գործընթացը աշակերտի մոտ ոչ միայն

ձևավորում է մի շարք սոցիալական հմտություններ, այլև հնարավորություն է տալիս դրանք օգտագործել, և դասից դաս դրանք ավելի են կատարելագործվում:

Յեռանկարում իրավական կրթությունը դիտարկվում է ոչ միայն որպես առանձին առարկա, այլև ուսուցման ռազմավարություն, որը պետք է ներառվի բոլոր ուսումնական առարկաների բովանդակության մեջ:

- 1 «Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում», Երևան, 2005, էջ 12:
- 2 Տե՛ս «Ժողովրդավարության հիմնարար արժեքներ», Երևան, 2005, էջ 12:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ս. Վարդումյան, Ն. Զաղինյան, Լ. Հարությունյան, Գ. Վարելյա**, Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում, Երևան, 2005:
2. **Դ. Դ. Պետրոսյան**, Ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, Երևան, 2008:
3. **Խաչատրյան Ս., Պետրոսյան Ս., Հակոբյան Ս., Խախամյան Ս., Տեր-Սկրտչյան Թ., Ավանեսյան Վ.**, Ժողովրդավարության հիմնարար արժեքներ, Երևան, 2005:
4. Իրավունք, մեթոդական ձեռնարկ, 2004:
5. **Ս. Խաչատրյան, Ս. Պետրոսյան և այլք**, Հասարակագիտության ուսումնասիրության արդի հիմնահարցեր, Երևան, 2005:

THE IMPORTANCE OF THE ROLE OF LEGAL EDUCATION IN SCHOOLS

TEHMINE AGHAZARYAN

Summary

The article tells about the importance and the roli of ceridicial education in modern school. It is shown, that inter-active methods make it much easier especially those which are connected with law.

Չերմինե ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ

Վանաձորի թիվ 17 ավագ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցչուհի



«Դ ժ վ ա ր դաստիարակելիություն» տերմինը նշանակում է դաստիարակվողի անընթաց ուղղություն և դիմադրություն մանկավարժական ներգործությանը: Դրա պատճառն ամենից հաճախ անձի ետ մնալն է դրական զարգացումից: Այդտեղից էլ՝ թերությունների, բացասական հատկանիշների ձևավորումը բնավորության մեջ, սխալ ուղղվածությունն ու կողմնորոշումները վարքագծում, անառողջ պահանջմունքները և այլն:

Վերջին ժամանակներս «դժվար» սովորողներն ավելի ու ավելի են շատանում: Դա հասարակության մեջ քաղաքական, տնտեսական և սոցիալական անկայունության, արժեքային կողմնորոշումների փոփոխության, ընտանեկան-կենցաղային տհաճ հարաբերությունների հետևանք է: Ծնողների չափից դուրս զբաղված լինելը անձնական կյանքը դասավորելու և մասնավոր ձեռներեցության ոլորտում հանգեցնում է երեխաների ուսուցման և վարքի հանդեպ անհրաժեշտ վերահսկողության բացակայության:

Ընտանեկան դաստիարակության սխալները հաճախ համալրվում են երեխայի անձի վրա դպրոցի ներգործության սխալներով՝ հարաբերությունների վարչահրամայական ոճով, մանկավարժական չափից դուրս հովանավորությամբ, ուսուցման և դաստիարակության պասիվ և ստիպողական բնույթով, մանկավարժական շփման տեխնիկայի անբավարար մակարդակով:

Այս ամենը խարխլում է երեխայի ինքնավստահությունը, ինքնակարգավորման, կենսական կարևոր իրավիճակներում ինքնահաստատման

ունակությունը: Ձևավորվում է անհատապաշտության և մեծանկության զգացում:

Դժվար դաստիարակության նախադրյալների բազմազանությունը, որոնք միավորված են հաճախ պատճառների համալիր ամբողջությամբ, թույլ է տալիս հետևյալ կերպ որակավորել սոցիալ-մանկավարժական այդ երևույթը:

1. Ըստ բարձիթողության տիպի
 - մանկավարժորեն պասսիվ դիրքորոշմամբ (ետ մնացողներ և անկարգապահներ)
 - կենսական պասիվ դիրքորոշմամբ (ես – կամազրկություն, անտարբերություն, անվստահություն)
 - ոչ համարժեք հակազդեցությամբ (ես էզո – եսասերներ, կամակորներ)
 - հակահասարակական վարքագծով (ես ազր – դաժաններ, բարոյազուրկներ)
 - սոցիալապես բարձիթողիներ (կազմաքանդողներ՝ պասիվ և ակտիվ)
 - իրավախախտներ (շրջմոլիկություն, գողություն, խուլիգանություն)
 - առողջապես նորմայից շեղվողներ (հոգեկան և մարմնական հիվանդություններ):
2. Ըստ հոգեկան շեղումների ոլորտի
 - հաղորդակցության ոլորտում շեղումներով
 - բարձր կամ ցածր հուզական ռեակցիայով
 - միակողմանի մտավոր զարգացմամբ
 - կամային ոլորտի ոչ ճիշտ զարգացմամբ:
3. Ըստ դիրքորոշման
 - մանկական կոլեկտիվում սեփական դիրքից չբավարարվածներ
 - կազմաքանդողների հետ ունեցած կապերի գերակշռությամբ
 - ճնշված հոգեվիճակով
 - էներգիայի ավելցուկով, որը կիրառում չի գտնում:

Դժվար դաստիարակելիության կանխումն ու հաղթահարումն ամբողջական գործընթաց է, որ իրականացվում է համակարգային մոտեցման

* Ներկայացվել է 05.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

չրջանակներում՝ դպրոցի ղեկավարության, սոցիալական մանկավարժի, հոգեբան-մանկավարժի, դասղեկի, տարբեր առարկաների ուսուցիչների, ծնողների, անչափահասների գործերով տեսուչների և այլոց կողմից:

«Դժվար» երեխաներին օգնություն ցուցաբերելու կազմակերպումը

I. Մանկավարժական օգնության կազմակերպում

1. «Դժվար» երեխայի անձի զարգացման համար բարենպաստ պայմանների ստեղծում:

2. «Դժվար» սովորողների գիտելիքների, ունակությունների և հմտությունների մեջ բացթողումների մշտական վերահսկում: Լրացուցիչ պարապմունքների, օգնության և խորհրդատվության համակարգի սահմանում: «Անհաջողակի համախտանիշի» չեզոքացում:

3. Դպրոցական կոլեկտիվում երեխաների դիրքի ամրապնդման հանդեպ հոգացողություն, «դժվար» երեխաներին ցուցաբերվող օգնության կազմակերպում հասարակական հանձնարարությունները կատարելիս:

4. Դրական Ես – հայեցակարգի ձևավորում: Անձի համար հաջողության հասնելու, խրախուսելու, սատարելու, բարյացակամության մթնոլորտի ստեղծում: Գործունեության արդյունքների, ձեռքբերումների վերլուծություն: Դրական փոփոխությունների խրախուսում: Ավտորիտար մանկավարժությունից անցում համագործակցության և հոգացողության մանկավարժության:

II. Բժշկական օգնության կազմակերպում

1. «Դժվար» երեխաների դիսպանսեր զննման կանոնավոր կազմակերպում և անցկացում նորմալ վարքագծից շեղումների ախտորոշման նպատակով:

2. Կանխարգելիչ միջոցառումների անցկացում վնասակար սովորությունները կանխելու նպատակով:

3. «Դժվար» երեխաների սեռական դաստիարակություն:

III. Հոգեբանական օգնության կազմակերպում

1. «Դժվար» երեխաների հոգեբանական յուրահատկության, նրանց կյանքի և դաստիարակության առանձնահատկությունների, մտավոր զարգացման, անձի կամային զարգացման մասնագիտական ուղղվածության, հուզական զարգացման անբավարարությունների, հիվանդա-

զին դրսևորումների ուսումնասիրություն:

2. Ընտանեկան դաստիարակության խնդիրների բացահայտում անձնական խնդիրների չգիտակցված պրոյեկտում երեխաների վրա, չհասկանալու, հակակրանքի դրսևորումներ և այլն:

3. Հոգեբանական խորհրդատվություն երեխային օգնելու սեփական խնդիրներից գլուխ հանելու, դրանց լուծման միջոցներ գտնելու համար:

4. Անհատական զրույցներ «դժվար» երեխաների հետ նրանց օգնելու համար՝ ավելի կշռադատված գործելու, սեփական ապրումներից վեր կանգնելու, վախն ու անվստահության զգացումն այլոց հետ շփվելիս հաղթահարելու:

5. Դաստիարակության միջոցների սրբագրում դրական դաստիարակչական ներգործության համար:

«Դժվար» երեխաները լինում են տարբեր տարիքի, դրա համար էլ դաստիարակող պետք է տիրապետի տարիքային մանկավարժության գիտելիքների, որպեսզի ճիշտ պլանավորի իր աշխատանքը:

«Դժվար» կրտսեր դպրոցական տարիք

Կրտսեր դպրոցական տարիքում դրսևորվում են ոչ ճիշտ ընտանեկան և մանկապարտեզի դաստիարակության հետևանքները: Երեխաները չեն կարողանում խաղալ, հաղորդակցվել իրենց հասակակիցների հետ, տիրապետել և ղեկավարել իրենց, համատեղ ջանադիր աշխատանք կատարել: Այստեղից՝ ձախողումները խաղի մեջ, աշխատանք կատարելիս, սեփական անձի հանդեպ անվստահությունը, խոցելիությունը, համառությունը, կամակորությունը, կոպտությունը, անզսպությունը, թույլ ու ալարկոտ լինելը, չեզոքությունը:

Շատ կարևոր է տվյալ փուլում բացահայտել զարգացման մեջ ետ մնացող, դժվար բնավորությամբ, մանկավարժորեն բարձիթողի, դպրոցի համար թույլ նախապատրաստված երեխաներին: Պետք է ուշադրություն դարձնել կյանքի և գործունեության նոր ռեժիմի բարդության, ուսուցչի հետ փոխհարաբերությունների, ընտանիքի հետ հարաբերությունների փոփոխության, ուսումնական գործունեության դժվարությունների և տնային աշխատանքի կատարման դժվարությունների վրա:

Տվյալ փուլում հարկավոր է սովորեցնել երե-

խային ինքնուրույն դասերը սովորել, հաղթահարել դժվարությունները, իմանալ՝ «ինչն է լավ և ինչը՝ վատ»: Ստեղծելով «հաջողության իրավիճակ»՝ երեխային պետք է ներգրավել իրեն հետաքրքրող գործունեության մեջ (խաղ, աշխատանք, ուսում), ուսուցանել նրան՝ ճիշտ մոտեցնել անհաջողություններին, կարողանալ ուղղել սխալները, հարգել ընկերներին և մեծերին, ներել ուրիշների թերություններն ու թուլությունները: Երեխան չպետք է զգա, որ ետ է մնում, պետք է վերացնել «անհաջողակի համախտանիշը»:

«Դժվար» միջին դարոցական տարիք

Դեռահասության տարիքում դժվար դաստիարակելիությունը բացասական առումով խթանվում է ոչ միայն հոգեկան զարգացման մեջ ետ մնալով, այլ նաև անբավարար կենսափորձով: Դեռահասները պատճենում են մեծերի վարքը, ինքնուրույն չեն, ժամանակից շուտ են մեծանում: Այդպես առաջանում են կոպտությունը, անհամբերությունը, ագրեսիվությունը, մեծամտությունը, ուսման հանդեպ բացասական վերաբերմունքը, շրջապատողների հետ կոնֆլիկտները: Դարոցականների տարիքային առանձնահատկություններին ոչ համարժեք դաստիարակչական ներգործությունները նրանց մոտ առաջացնում են դիմադրություն, կուտակվում է բացասական փորձ, ինչը խորացնում է անձնական թերությունները:

Անհրաժեշտ է ընդգծել դեռահասի մեծ լինելը, նրա պատասխանատվությունն իր և իր արարքների համար, սովորեցնել տարբերել իսկական և կեղծ գեղեցկությունը, դաստիարակել անհանդուրժողություն բացասական արարքի հանդեպ, ձևավորել կոլեկտիվիզմ, կանխել եսասիրությունը՝ ձևավորելով համարժեք ինքնագնահատական: Չափազանց կարևոր է ճիշտ ընտրել հանձնարարությունները դասարանում՝ հաշվի առնելով երեխայի և տարեկիցների հետաքրքրությունները:

«Դժվար» ավագ դարոցական տարիք

Ավագ դեռահասները, մեծանալով, ձգտում են ինքնուրույնության: Բայց սոցիալական փորձ, գործնական շատ հմտություններ, անհրաժեշտ ուժեր և ունակություններ դեռ չկան: Հասունանում է կոնֆլիկտ վարքագծի նորմերի ըմբռնման և դրանց կատարման, զգացմունքներ-

րի և բանականության, ծրագրերի և հնարավորությունների միջև, և այդ խզումը երեխային զրկում է ինքնակարգավորման ու ինքնադաստիարակման հնարավորությունից: Հետաքրքրությունները մարում են, գերիշխում է անպատասխանատվությունը, իշխում է աննպատակ ու անբովանդակ կենսակերպը:

Անհրաժեշտ է այնպիսի գործունեություն, որն ուղղված է ինքնաճանաչմանն ու ինքնորոշմանը, մշտապես ինքնադաստիարակվելու պահանջմունքի ձևավորմանը, աշխատանքին ակտիվորեն հաղորդակցմանը՝ անձնական և հասարակական նպատակների համար: Դրա համար զլխավոր պայմանը՝ ուսուցչի՝ հաղորդակցության բարձր մշակույթն է և մանկավարժական տակտը, համբերատարությունն ու դեռահասի ուժերի նկատմամբ հավատը:

Ազատ ժամանակը խելամիտ և հետաքրքիր, սեփական անձի համար օգտավետ տնօրինելը «դժվար» երեխաների համար սուր հիմնահարց է: Մի կողմից՝ ազատ ժամանակ գործունեություն ծավալելը գրավում է սովորողներին իր ոչ կանոնակարգությամբ, գործունեության ձևերի ու տեսակների կամավորությամբ, ինքնագործունեության համար լայն հնարավորություններով, հարաբերությունների ոչ ձևական բնույթով: Այդպիսի երեխաների մոտ ազատ ժամանակի քանակը կազմում է շաբաթական մինչև 50 ժամ, իսկ օրական՝ մինչև 8 ժամ: Մյուս կողմից՝ երեխաների մոտ նկատվում է ազատ ժամանակը ռացիոնալ օգտագործելու անընդունակություն, ազատ ժամանակ գործելու ունակությունների ու հմտությունների թերազդագածություն: Անհրաժեշտ է լցնել այդ դատարկությունը, երեխային օգնել ձեռք բերելու ինքնահաստատման փորձ, ինքնակազմակերպման ունակություններ ու հմտություններ՝ սեփական ժամանակը պլանավորելու, հետաքրքրությունները ձևավորելու, իր առջև դրված նպատակին հասնելու համար: Իսկ դրա համար պետք է՝

1. ուսումնասիրել «դժվար» երեխաների հետաքրքրություններն ու ընդունակությունները:

2. Ներգրավել նրանց հանրօգուտ աշխատանքում, խմբակներում ու մարզական խմբերում, բարեգործական միջոցառումներում:

3. Խրախուսել գեղարվեստական և տեխնիկական ստեղծագործության բոլոր ձևերը, մասնակցությունը հասարակական և դասարանային միջոցառումներին:

4. Օգտագործել «հաջողության իրավիճակ»

մեթոդիկան, որը վերապրելով՝ դեռահասը ձեռք է բերում արժանապատվություն: Իր մարդկային և անհատական հատկանիշները ճանաչելիս նա հայտնաբերում է, որ ինքն ինչ-որ բան արժե որպես մարդ:

5. Ստեղծել վստահության և փոխադարձ աջակցության մթնոլորտ դասարանում:

Հարկ է հիշել, որ դժվար դաստիարակելիության մանկավարժական ընդհանուր սկզբունք է հանդիսանում երեխայի նկատմամբ մարդասիրական-անձնական մոտեցումը: Կարելի է առանձնացնել «դժվար» երեխաների նկատմամբ դրա կիրառման հետևյալ առանձնահատկությունները.

1. սիրել և հարգել «դժվար» երեխաներին ավելի բարդ է, քան լավ երեխաներին, բայց սերն ու հոգատարությունը նրանց ավելի շատ են պետք, քանի որ նրանք, որպես կանոն, զուրկ են դրանցից,

2. «դժվար» երեխաների հետ խոսել՝ ինչպես մեծերի հետ, կտրուկ չկոտրել նրանց բարոյական կողմնորոշումը, եթե անգամ դա սխալ է, այլ ազդել նրանց վրա աստիճանաբար,

3. որպես աշխատանքի հիմք՝ ընդունել լավատեսական վարկածը, հավատալ «դժվար» երեխաների ուղղմանը,

4. հնարավորություն տալ «դժվար» երեխա-

յին՝ իրեն դրսևորելու դրականորեն,

5. կազմակերպել տարիամոզումը սեփական փորձի վրա,

6. պահանջներ ներկայացնելիս չպետք է սպառնալ, հիշեցնել անցած մեղքերը, չպետք է այնպիսի խոստումներ կորզել, որոնք նա չի կարող կատարել,

7. «դժվար» երեխաների հետ լինել անկեղծ, չստորացնել նրանց, երկերեսանի չլինել,

8. ժլատ չլինել, խրախուսելիս և զովելիս նշել նրանց լավ կողմերը, արժեքավոր արարքները,

9. միշտ սատարել նրանց, երբ քանք են թափում ինքնադաստիարակվել և վերադաստիարակվել, ստեղծել մանկավարժական հատուկ իրավիճակներ,

10. ազդել նախևառաջ սեփական վարքագծով, բարի, արդար վերաբերմունքով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Рожков М. И.**, Воспитание трудного ребенка. М., "Владос", 2001.
2. **Степанов В. Г.**, Психология трудных школьников. Уч. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, М., 2001.
3. **Тухомирова Н. К. и др.**, Работа с трудными детьми. Методические рекомендации для учителей.

"DIFFICULT" CHILDREN AT SCHOOL

HERMINE DARBINYAN

Summary

In the article it is discussed that the mistakes of parental upbringing are often replenished with impact mistakes of school on the child in the level of relations, administrative style, pedagogical exorbitant support, with passive and imposing nature of teaching and upbringing, and unsatisfied level of technique of pedagogical relation.

In the article it is discussed the peculiarities of pedagogical support demonstrating in different ages to upbringing of "difficult" children, and certain solutions are represented.

ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՏԱՐԻԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻՑ ՄԻՋԻՆ ԴՊՐՈՑ ԱՆՅՄԱՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ*

Նոնա ՊՐՈՂՈՍՅԱԼ

Խ. Արովյանի անվան ԳՊՄԳ մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի հայրորդ

Ատենախոսության թեման՝ Կրտսեր դպրոցականի սոցիալականացման ապահովման մանկավարժական ուղիները

Գիտական ղեկավար՝ Իզաբելա ԲԱԲՅԱՆՆԻ՝ մանկ. գիտությունների թեկնածու, դոցենտ



Սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության չափանիշներից է երեխայի սոցիալական հարմարվածությունը, որը ենթադրում է նրա ակտիվ հարմարումը և օպտիմալ ընդգրկումը նոր միջավայրին, նրա նոր և փոփոխվող պայմաններին և իր առջև դրված նպատակներին ու հաջողությանը հասնելու նոր մոտիվացիային: Սոցիալական հարմարումը համարվում է անհրաժեշտ պայման մարդու օպտիմալ սոցիալականացումն ապահովելու համար: Արդյունավետ հարմարման ցուցանիշներն են մարդու բավարարվածությունն իր միջավայրով, ինքնադրսևորման ակտիվությունն ու համապատասխան փորձի ձեռք բերումը [7,82]:

Քանի որ կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխան հանդիպում է երկու անցումային փուլի, որոնք իրենց հետ բերում են նոր սոցիալական միջավայրեր և նոր պայմաններ, ապա նա պետք է կարողանա հարմարվել դրանց, հաղթահարել անցումային դժվարություններն ու ճգնաժամերը, որի արդյունքում սոցիալականացման գործընթացը կիրականանա արդյունավետ, ինչն էլ կօգնի նրան հեշտությամբ անցում կատարել մի սոցիալական միջավայրից մեկ այլ սոցիալական միջավայր:

Առաջին անցումային շրջանը, որին հանդիպում է երեխան կրտսեր դպրոցական տարիքում, նախադպրոցական տարիքից անցումն է կրտսեր դպրոցական տարիք, երբ երեխան դառնում է դպրոցական: Երկրորդ անցումային փուլը կրտսեր դպրոցից անցումն է միջին դպրոց: Ինչպես նախորդ, այնպես էլ այս փուլը համարվում է ճգնաժամային, քանի որ ցանկացած անցումային շրջանի հատուկ է ճգնաժամը իրեն հատուկ բազմաթիվ դժվարություններով ու տարաբնույթ խնդիրներով:

Տարրական դպրոցի վերջում երեխայի հոգեկան աշխարհը միանգամայն հանգիստ վիճակում է գտնվում: Բայց անցնելով միջին դպրոց՝ նրա մոտ ամեն ինչ փոխվում է: Աշակերտը կրտսեր դպրոցական տարիքից անցում է կատարում դեռահասության: Այն ընդունված է անվանել բեկումնային, ճգնաժամային տարիք, քանի որ կրտսեր և ավագ դպրոցական տարիքների համեմատ այն, թերևս, ամենաբարդ ու ամենադժվարին տարիքն է համարվում ուսուցման, դաստիարակության և սոցիալականացման համար: Այս շրջանը նաև ընդունված է անվանել անցումային, քանի որ տեղի է ունենում յուրատեսակ անցում մանկությունից դեպի հասունություն կապված դպրոցականի հոգեկան գործընթացների, գործունեության լուրջ վերակառուցման հետ: Այդ պատճառով էլ պահանջվում է վճռական, բայց աստիճանական փոփոխություններ կատարել փոխհարաբերությունների, գործունեության կազմակերպման, մեծահասակների, մասնավորապես ուսուցիչների կողմից ղեկավարման ձևերում [2, 125]:

Տարրական դպրոցից անցնելով միջին դպրոցում է երեխան կրտսեր դպրոցական տարիքում, նախադպրոցական տարիքից անցումն է կրտսեր դպրոցական տարիք, երբ երեխան դառնում է դպրոցական: Երկրորդ անցումային փուլը կրտսեր դպրոցից անցումն է միջին դպրոց: Ինչպես նախորդ, այնպես էլ այս փուլը համարվում է ճգնաժամային, քանի որ ցանկացած անցումային շրջանի հատուկ է ճգնաժամը իրեն հատուկ բազմաթիվ դժվարություններով ու տարաբնույթ խնդիրներով:

* Ներկայացվել է 22.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 25.06.2013 թ.:

րոց, աշակերտը հայտնվում է նոր սոցիալական միջավայրում, որտեղ առկա են նոր պայմաններ ու բազմաթիվ փոփոխություններ, որոնց նա միշտ չէ, որ կարողանում է հեշտ հարմարվել ու հաղթահարել:

Ամենաառաջին և թերևս ամենակարևոր փոփոխությունը նոր ուսուցիչների առկայությունն է: Եթե տարրական դասարաններում դասարան էր մտնում մեկ ուսուցիչ, որի համար նա յուրահատուկ էր, տարբերվում էր ուրիշներից, որը գիտեր իր խառնվածքը, առանձնահատկությունները, որն իր համար հեղինակություն էր, և որին ինքը վստահում էր, ապա միջին դպրոցում պատկերն այլ է: Այստեղ դասավանդում են տարբեր ուսուցիչներ, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր բնավորությունը, յուրաքանչյուրը թելադրում է իր պահանջները: Բոլոր աշակերտներին նրանք վերաբերվում են միանման, քանի որ դեռ ոչ մեկին չեն ճանաչում: Եվ ահա պետք է հարմարվել ստեղծված իրավիճակին, բայց ինչպե՞ս: Իրականում ոչ բոլորն են հեշտ հաղթահարում այս փուլը: Ոմանց մոտ կարող է ի հայտ գալ տագնապալիություն, ոմանց մոտ՝ ամաչկոտություն, երրորդների մոտ՝ աշխատունակության անկում, մոռացկոտություն, նույնիսկ՝ վախ, բողոք, ագրեսիա: Ոմանք էլ աչքի ընկնելու համար դրսևորում են անընդունելի վարք, խախտում են ընդունված կանոնները, խանգարում են դասը, խառնաշփոթ են ստեղծում և այլն: Այս ամենի արդյունքում ստեղծվում է այնպիսի վիճակ, որ որոշ ուսուցիչներ սխալ կարծիք են կազմում դասարանի աշակերտների մտավոր ունակությունների և գիտելիքների մակարդակի վերաբերյալ: Երբեմն անգիտակցաբար ոչ ճիշտ մոտեցում են ցուցաբերում, որն էլ աստիճանաբար բերում է առաջադիմության անկման, նվազում են բարձր գնահատականները:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխայի հոգեկանում ի հայտ են գալիս հոգեբանական երեք հիմնական նորագոյացություններ. գործողությունների կամաժինությունը, դրանց ներքին բնույթը (ներքին պլանի առկայությունը) և ռեֆլեքսիան: Ռեֆլեքսիան երեխայի՝ ինքն իրեն ուրիշի աչքերով դիտելու ունակությունն է, ինքնադիտումը և իր գործողությունների ու արարքների համաձայնեցումը համամարդկային նորմերի հետ: Կարելի է նաև նշել, որ տարիքի հետ երեխան ավելի քննադատ է դառնում և կարող է կոնկրետ-իրավիճակային իրենազնահատակահից անցնել ավելի հասարակականի: Ռեֆլեքսիան իր և իր գործողությունների գիտակցումն է: Չափազանց կարևոր ձեռքբերում է կրտսեր դպ-

րոցականի կյանքում նաև այն, որ նա սկսում է տիրապետել իր ներքին աշխարհում կողմնորոշվելու հմտությամբ: Կամաժինությունը երեխայի՝ սեփական գործողությունները կարգավորելու ունակությունն է [4,517]:

Այս ձեռքբերումների շնորհիվ կրտսեր դպրոցականի հոգեկանը հասնում է զարգացման այնպիսի մակարդակի, որն անհրաժեշտ է հետագայում միջին դպրոցում հարմարվելու և սովորելու համար: Որոշ կրտսեր դպրոցականներ պատրաստ չեն լինում միջին դպրոցում սովորելուն, որն ամենից հաճախ կապված է անձի այդ ընդհանուր որակների և առանձնահատկությունների բավարար չափով ձևավորված չլինելու հետ [3, 108]:

Իսկ ինչպե՞ս պարզել՝ պատրաստ է արդյոք երեխան միջին դպրոցում սովորելուն: Եթե երեխայի մոտ տարրական դպրոցի ավարտին բավարար չափով ձևավորված են ուսումնական գործունեության հիմնական բաղադրիչները, ապա դա հնարավորություն կտա նրան հաջողությամբ յուրացնել ծրագրային նյութը: Եթե կրտսեր դպրոցական տարիքը ուսումնական գործունեության հետ սկզբնական ժանոթության, նրա հիմնական բաղադրիչներին տիրապետելու շրջանն է, ապա միջին դպրոցական տարիքը աշխատանքի ինքնուրույն ձևերին տիրապետելու շրջանն է, երեխաների իմացական, ճանաչողական ակտիվության զարգացման ժամանակն է, երբ ուսուցման մոտիվացիան ուղղված է ոչ միայն նոր գիտելիքների ստացմանը, այլև ընդհանուր օրինաչափությունների որոնմանն ու նոր գիտելիքների ստացմանն ուղղված ինքնուրույն միջոցների ձեռքբերմանը:

Ուսումնական գործունեությունը չպետք է կրի ձևական բնույթ, այն պետք է բխի երեխայի հետաքրքրությունների շրջանակից, հետաքրքրությունը ուսման նկատմամբ պետք է դառնա հիմնական խթան, ուսումը երեխայի համար պետք է ներկայացնի որոշակի արժեք: Իսկ դա տեղի է ունենում այն դեպքում, երբ երեխայի ճանաչողական ակտիվությունը լավ է զարգացած: Հակառակ դեպքում ի հայտ են գալիս հիասթափություն, ծանձրույթ, բացասական վերաբերմունք ուսման նկատմամբ:

Ինչպես արդեն վերը նշվեց, տարրական դպրոցում սովորելու ընթացքում երեխաների մոտ պետք է ի հայտ գան, այսպես կոչված, նորագոյացությունները (այսինքն՝ այն, ինչ մինչ այդ երեխաների մոտ չկար):

Տարրական դպրոցի ավարտին երեխան պետք է պատրաստ լինի կառուցելու ավելի

«հասուն» հարաբերություններ ուսուցիչների և համադասարանցիների հետ: Ինչ վերաբերում է հասակակիցների հետ հարաբերություններին, ապա պետք է նշել, որ այս փուլում նրանց հետ շփումը սկսում է ազդել աշակերտի անձնային զարգացման վրա: Այս տարիքում երեխայի մոտ առաջանում է դասարանում գործնական և անձնական փոխհարաբերությունների համակարգում որոշակի դիրք ունենալու ձգտում, ձևավորվում է երեխայի՝ բավականին կայուն սոցիալական կարգավիճակը: Երեխայի համար չափազանց կարևոր են դառնում հարաբերությունները ընկերների հետ՝ առավել, քան հաջողությունները ուսման մեջ և փոխհարաբերությունները ուսուցիչների հետ: Առաջնահերթ տեղում են դրվում «խսկական ընկերոջ» հատկանիշները: Եթե կրտսեր դպրոցական տարիքում ուսուցիչն էր ուղղորդում նրա հասարակական շփումները, ուսուցչի միջոցով էր ընդունում այս կամ այն աշակերտին, ապա այս փուլում չափազանց մեծ է դառնում ընկերների կարծիքն ու վերաբերմունքը [5, 257-258]:

Տարրական դպրոցից միջին դպրոց անցնելիս աշակերտների հոգեբանական, զգացմունքային և անձնային պատրաստվածության գործուն չափազանց մեծ է և՛ ծնողների, և՛ տարրական դպրոցի ուսուցիչների դերը, ովքեր պետք է զրույցների միջոցով ճիշտ պատկերացումներ ստեղծեն միջին դպրոցում ուսումը շարունակելու վերաբերյալ և ամեն ինչ ամեն հետազայում տազնապնդից ու բացասական երևույթներից խուսափելու և դրական տրամադրվածություն ստեղծելու համար: Ցանկալի է, որ տարրական դպրոցի ավարտին դասվարը զրույցներ ունենա երեխաների հետ այն մասին, թե ինչ է նրանց սպասվում միջին դպրոցում: Ոչ թե վախեցնի, այլ ընդհակառակը, հոգեբանորեն նրանց նախապատրաստի և դրական տրամադրի՝ նախապես նրանց պատմելով այն նոր փոփոխությունների մասին, որ պիտի տեղի ունենան նրանց կյանքում:

Տարրական դպրոցից միջին օղակ սահուն անցումն ապահովելու գործում չափազանց կարևոր է տարրական և միջին դպրոցների համագործակցությունը, իսկ ավելի կոնկրետ, նրանց աշխատանքներում հոգեբանա-մանկավարժական շարունակականության ապահովումը:

1. Ամենից առաջ պետք է ստեղծել սիստեմատիկ աշխատանքային կապեր տարրական դասարանների և առարկայական ուսուցիչների միջև: Սովորողների նախապատրաստումը հիմնական դպրոցին պահանջում է մանկավարժներից ստեղծագործական համագործակցություն:

2. Պետք է կազմակերպել հանդիպումներ փորձի փոխանակման նպատակով: Ուշադրություն դարձնել այս խնդրին մանկավարժական խորհրդի նիստերի ժամանակ:

3. Ցանկալի է, որ ինչքան հնարավոր է շուտ որոշվեն, թե ովքեր են լինելու տվյալ դասարանի դասղեկը և առարկայական ուսուցիչները: Ժամանակին անցկացվող դիտարկումը հնարավորություն կտա առարկայական ուսուցիչներին ծանոթանալու ապագա աշակերտների հետ, ինչպես նաև առաջին ուսուցչի աշխատելուժին:

4. Անհրաժեշտ է հաշվի առնել տարրական դասարանների ուսուցչի և ապագա դասղեկի անձնային առանձնահատկությունները: Իրենց հերթին դասվարները ևս պետք է հաշվի առնեն միջին դպրոցի ուսուցիչների աշխատանքի ոճը, իմանան նրանց պահանջների բնույթը, աշխատելու մեթոդներն ու ձևերը:

5. Պակաս կարևոր նշանակություն չունի նաև շարունակականությունն ապահովելու նպատակով տարրական դասարանների ուսուցիչների՝ 5-րդ դասարանի դասազբքերի բովանդակությանը ծանոթ լինելը: Շարունակականությունը կարելի է ապահովել միայն այն դեպքում, երբ ուսուցիչը լավ է պատկերացում կոնկրետ դասարանի կոնկրետ աշակերտների գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների «երեկ-այսօր-վաղը» կապը: Տարրական դասարանների ուսուցիչները պետք է իմանան, թե որ թեմաներից են ավելի շատ թերանում, դժվարանում հիմնգերորդ դասարանցիները:

6. Ծնողական ժողովներին հրավիրել առարկայական ուսուցիչների: Իսկ միջին դպրոցի սկզբնական փուլում ցանկալի է տարրական դասարանների ուսուցչի ներկայությունը:

7. Ուսուցիչներն անընդհատ պետք է վերլուծեն իրենց գործունեությունը, ձգտեն նորացնել ուսուցման ձևերն ու մեթոդները՝ յուրաքանչյուր աշակերտի նկատմամբ անհատական կողմնորոշումն ապահովելու նպատակով:

8. 4-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակում տարրական և միջին դպրոցների մանկավարժները պետք է ծանոթանան նոր առարկաների ցանկին, որ պետք է անցնեն 5-րդ դասարանում, առարկայական ուսուցիչները երեխաներին հետաքրքիր ոճով պետք է ներկայացնեն ապագա առարկաները, պատմեն միջին դպրոցում սովորելու առանձնահատկությունների մասին այնպիսի զգացմունքային-բարեհաճ տոնով, որպեսզի չեզոքացնեն երեխաների տազնապալիությունը, պահպանեն ուսումնական գործունեության ճանաչողական մոտիվները: Կազմակեր-

պել էքսկուրսիաներ դպրոցում, ծանոթացնել կաբինետների հետ:

9. Տարրական դպրոցի ուսուցիչները և փոխտնօրենը պետք է կազմեն բնութագրեր տարրական դպրոցն ավարտողներից յուրաքանչյուրի համար, որոնք կպարունակեն աշակերտի անձնային և բնութագրական առանձնահատկությունները, ինտելեկտուալ հնարավորությունները, այդ թվում գործունեության տեմպը, ուսումնական գործունեության մոտիվները, հետաքրքրությունները, իքնագնահատականը, հավակնությունների մակարդակը, ինչպես նաև ընտանեկան առանձնահատկությունները, հասակակիցների խմբում ունեցած դիրքը:

Ապագա առարկայական ուսուցիչները, ապագա դասուցիչները պետք է ծանոթանան այդ բնութագրերին, դասարանական կոլեկտիվների առանձնահատկություններին, նրանց սովորույթներին, ինչպես նաև այդ դասարանում աշխատած դասվարի շփման ոճին:

10. Ուսուցիչները պետք է հաշվի առնեն, որ միջին դպրոցում ուսումնական գործունեության ճանաչողական մոտիվները նվազում են, երեխայի առաջատար գործունեությանը՝ ուսմանը, փոխարինելու է զալիս նոր առաջատար գործունեություն՝ շփումը: Ուսման նկատմամբ մոտիվացիան պահելու համար պետք է ավելի շատ օգտագործել դպրոցականների համագործակցությունը դասի ժամանակ, անցնել ուսման ռեպրոդուկտիվ մակարդակից պրոդուկտիվին (զարգացնել խնդրի լուծման մի քանի տարբերակներ որոնելու և կազմելու, լուծման ոչ ստանդարտ եղանակներ գտնելու կարողություններ):

Եթե տարրական դպրոցի ուսուցիչների և առարկայական ուսուցիչների աշխատանքում պահպանվում է շարունակականությունը, ապա դպրոցականների հոգեբանական պատրաստվածության ձևավորման գործընթացը ընթանում է ավելի բարեհաջող:

Նորություն չէ, որ յուրաքանչյուր մանկա-

վարժ նախ և առաջ պետք է լինի հոգեբան, հասկանա երեխայի հոգեկան աշխարհը, հաշվի նստի նրա անհատական և տարիքային առանձնահատկությունների և անձնային որակների հետ: Եվ եթե միջին դպրոցի ուսուցիչները մի փոքր ավելի մեղմ ու նրբանկատ լինեն, համբերատար վերաբերմունք ցուցաբերեն, կկարողանան օգնել երեխային հեշտ հաղթահարելու ճգնաժամը: Որպես կանոն, մեկ-երկու ամսից աշակերտները հարմարվում են նոր փոփոխություններին, սակայն հարմարումը կարող է դժվարանալ, երբեմն նաև բացասական հետևանքներ ունենալ, եթե ուսուցիչները հաշվի չառնեն երեխաների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները: Տարրական և միջին դպրոցների ուսուցիչների համատեղ փոխօգնության պայմաններում կարող են հաղթահարվել հարմարման դժվարություններն ու անցումային ճգնաժամը, արդյունքում չի տուժի երեխայի հոգևոր աշխարհը, կբարձրանա առաջադիմությունը և բարձր գնահատականների թիվը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Էլոյան Տ. Ս.**, Ուսուցիչը և նրա գործունեության հոգեբանական առանձնահատկությունները, Երևան, «Լույս», 1980, 124 էջ:
2. **Կրուտեցկի Վ. Ա.**, Մանկավարժական հոգեբանության հիմունքներ, Երևան, «Լույս», 1976, 443 էջ:
3. Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն, Պրոֆ. Ա.Վ. Պետրովսկու խմբ., Երևան, «Լույս», 1977, 398 էջ:
4. **Абрамова Г. С.**, Возрастная психология, Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип, М., «Академия». 1999, 672 с.
5. **Божович А. И.**, Личность и ее формирование в детском возрасте, М., «Просвещение», 1968, 464 с.
6. **Подласый И. П.**, Педагогика начальной школы: учеб. для студентов пед. уч-щ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование», М., «ВЛАДОС», 2008, 463 с.
7. **Мардахаев А. В.**, Социальная педагогика: Учебник. М., «Гардарика», 2005, 269 с.

THE SOCIALIZATION OF A JUNIOR SCHOOL PUPLE IN THE TRANSITION PERIOD FROM JUNIOR SCHOOL TO MIDDLE SCHOOL

NONA POGHOSYAN

Competitor of the Chair of Professional Education and Applied Pedagogy of ASPU after Kh. Abovyan

Summary

The article presents all the difficulties and adaptation problems that exist in the period of a junior school pupil's transition in stepping middle school from junior school. In the process of solving the above mentioned problems the teachers' role from both grade and middle schools has been essentially highlighted, their cooperation and more specifically, the support of psycho-pedagogical continuity in their work.

ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ*

Джюльетта ПАНДУХТЯН

Магистр филологии



Современные образовательные технологии ориентированы на эффективное формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной

деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие качество современного образования. Одна из таких технологий – технология образовательных веб-квестов (Web Quests) направлена на максимальную практическую деятельность и является актуальным механизмом включения учащихся в процессы, способствующие развитию их информационных и коммуникационных компетенций.

Образовательным веб-квестом (quest – от англ. – поиск, искать) называют сайт в Интернете, посвященный определенной теме и состоящий из нескольких связанных единой сюжетной линией разделов, насыщенных ссылками на другие ресурсы Интернет.

Авторами данной технологии являются Берни Додж и Том Марч. Данная технология разрабатывалась для интеграции Интернета в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов. Веб-квест (webquest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

*“Скажи мне – и я забуду.
Покажи мне – и я запомню.
Вовлеки меня – и я научусь”.*

Конфуций

(Шулаев В., 500 избранных афоризмов и шуток)

Веб-квест направлен на развитие у учащихся навыков аналитического и творческого мышления; преподаватель, создающий веб-квест, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и инфокоммуникационной компетенции.

Филипп Бенц описывает веб-квест следующим образом: «Это конструктивный подход к обучению. Студенты не только собирают и организуют информацию, полученную из Интернета, они направляют свою деятельность на поставленную перед ними задачу, часто связанную с их будущей профессией»¹.

Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности.

Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т.п.

Как определяет веб-квест Быховский: «Образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Различают два типа веб-квестов: для кратковременной (цель: углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на одно-три занятия) и длительной работы (цель: углубление и преобразование знаний учащихся, рассчитаны на длительный срок – может быть, на семестр или

* Երկրայայտվել է 06.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

учебный год). Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет)»².

В наши дни данная технология может найти достойное место среди педагогических технологий в обучении английского языка, используемых в Армении.

Веб-квест обычно состоит из следующих разделов – введение, формулировка задания, порядок работы и необходимые ресурсы, оценка работы учащихся над веб-квестом, заключение, комментарии для преподавателя.

Берни Додж предлагает следующие виды заданий для веб-квестов³ (см: таблица 1).

Методическая оценка веб-квестов

Критерии методической оценки веб-квестов, которые разработали Б. Додж и Т. Марч направлены на определение степени реализации поставленных задач в каждом разделе квеста⁴.

Введение - мотивирующая и познавательная ценность.

Задание - проблемность, четкость формулировки, познавательная ценность.

Порядок работы и необходимые ресурсы - точное описание последовательности действий; релевантность, разнообразие и оригинальность ресурсов; разнообразие заданий, их ориентация на развитие мыслительных навыков высокого уровня; наличие методической поддержки - вспомогательных и дополнительных материалов для выполнения заданий; при использовании элементов ролевой игры - адекватный выбор ролей и ресурсов для каждой роли.

Оценка - адекватность представленных критериев оценки типу задания, четкость описания критериев и параметров оценки, возможность измерения результатов работы.

Заключение - взаимосвязь с введением, точное описание навыков, которые приобретут учащиеся, выполнив данный веб-квест.

Веб-квесты, удовлетворяющие данным методическим критериям, размещаются в коллекциях на портале веб-квестов университета Сан Диего (Калифорния, США): <http://webquest.org> и на портале Best WebQuests <http://www.bestwebquests.com>.

На сайтах предложены разработки веб-квестов для совершенствования языковых

Таблица 1

Пересказ	Планирование и проектирование	Самопознание
Демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа	Разработка плана или проекта на основе заданных условий	Любые аспекты исследования личности
Компиляция	Творческое задание	Аналитическая задача
Трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры	Творческая работа в определенном жанре - создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика	Поиск и систематизация информации
Детектив, головоломка, таинственная история	Достижение консенсуса	Оценка
Выводы на основе противоречивых фактов	Выработка решения по острой проблеме	Обоснование определенной точки зрения
Журналистское расследование	Убеждение	Научные исследования
Объективное изложение информации (разделение мнений и фактов)	Склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц	Изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных онлайн источников

навыков, расширения страноведческих знаний, развития личностных качеств. Сама работа над заданиями, предложенными в квесте помогают учащимся развивать навыки работы в команде, учат их работать над своим заданием самостоятельно и быть ответственным за свой аспект в командной работе. При презентации продукта работы учащиеся совершенствуют умения выступать перед публикой, отстаивать свое мнение.

Для успешной реализации данной технологии обычно требуются определенное аппаратное и программное обеспечение. Обязательное условие – наличие Интернета. Учащиеся могут работать над веб-квестом как в аудитории, а также вне ее. Веб-квесты лучше всего подходят для работы в мини-группах, при этом дополнительную мотивацию при выполнении веб-квеста можно создать, предложив учащимся выбрать роли (например, ученый, журналист, детектив, архитектор и т.п.).

На ресурсе <http://teacherweb.com/> преподаватель может ознакомиться с миллионами примеров готовых веб-квестов, а также создать свои собственные на основе уже существующих шаблонов и инструкций по их созданию. Одним из наиболее популярных англо-язычных сайтов для создания Веб-квестов является <http://questgarden.com/>, а также <https://sites.google.com/site/internetehnologi/>.

О полезные советах по созданию веб-квеста можно прочитать здесь:

<http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php>;

<http://gorbunovaoh.ru/>, ознакомиться с примерами готовых веб-квестов по следующим адресам:

<http://inshakovaoh.jimdo.com/>;

<http://kidschoollife.ru/ikt-na-uroke>.

Структура веб-квеста, требования к его отдельным элементам

Ясное вступление, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

Центральное задание, которое понятно, интересно и выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы (например, задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, определе-

на позиция, которая должна быть защищена, и указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации).

Список информационных ресурсов (в электронном виде - на компакт-дисках, видео и аудио носителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернет, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания. Этот список должен быть аннотированным.

Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

Описание критериев и параметров оценки веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

Руководство к действиям (как организовать и представить собранную информацию), которое может быть представлено в виде направляющих вопросов, организующих учебную работу (например, связанных с определением временных рамок, общей концепцией, рекомендациями по использованию электронных источников, представлением “заготовок” веб-страниц и др.).

Заключение, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом. Иногда полезно включить в заключение риторические вопросы, стимулирующие активность учащихся продолжить свои опыты в дальнейшем⁵.

Этапы работы над квестом

Начальный этап (командный)

Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами аналогичных проектов. Распределяются роли в команде: по 1-4 человека на 1 роль. Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работать с компьютерными программами.

Ролевой этап

Индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение

членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернетом. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели – создания сайта.

Задачи:

- 1) поиск информации по конкретной теме;
- 2) разработка структуры сайта;
- 3) создание материалов для сайта;
- 4) доработка материалов для сайта.

Заключительный этап

Команда работает совместно, под руководством педагога, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования.

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и учащиеся путем обсуждения или интерактивного голосования.

Реальное размещение веб-квестов в сети позволяет значительно повысить мотивацию учащихся на достижение наилучших учебных результатов.

Формы web-квеста также могут быть различными. Приведем наиболее популярные:

- Создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят студенты.
- Создание микромира, в котором учащиеся могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство.
- Написание интерактивной истории (студенты могут выбирать варианты продолжения работы; для этого каждый раз указываются два-три возможных направления).
- Создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающий учащихся согласиться или не согласиться с мнением авторов.
- Интервью on-line с виртуальным персонажем. Ответы и вопросы разрабатываются учащимися, глубоко изучившими данную личность. (Это может быть политический дея-

тель, литературный персонаж, известный ученый, инопланетянин и т.п.) Данный вариант работы лучше всего предлагать не отдельным студентам, а мини-группе, получающей общую оценку (которую дают остальные учащиеся и преподаватель) за свою работу (см: таблица 2).

Опыт различных преподавателей английского языка показывает, что самыми суровыми судьями работ являются сами учащиеся. Здесь важно в заключительном этапе, когда производится публичное представление выполненных работ, организовать конструктивное обсуждение. Открытое оценивание собственной работы и работы коллег позволяет учиться быть корректными в высказывании замечаний, определять наиболее интересные находки в выполненных заданиях, формулировать собственные критерии оценивания.

В завершении работы над проектом, после подведения итогов, важно использовать материальное и моральное стимулирование высоких результатов.

Необходимо также отметить практическую значимость данной технологии, так как она предоставляет возможность совершенствоваться как педагогу, так и студенту. Для полноты описываемой картины представляем вашему вниманию разработанный нами авторский веб-квест о достопримечательностях Армении, с которым можно ознакомиться по следующей ссылке:

<http://zunal.com/webquest.php?w=202492>

В заключение можно констатировать, что веб-квест технология в целом выступает как эффективное дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов, изучающих английский язык, поскольку:

- во-первых, повышает мотивацию обучения за счет предоставления свободы творчества студентов в рамках коллективного веб-проекта, обеспечения их необходимыми учебно-информационными ресурсами и источниками, предъявления простых критериев оценки, что формирует уверенность в успехе;
- во-вторых, существенно насыщает содержание обучения языку разнообразным, профессионально ориентированным материалом за счет использования возможностей

Таблица 2

Критерии оценки работ учащихся

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Понимание задания	Работа демонстрирует точное понимание задания	Включаются как материалы, имеющие непосредственное отношение к теме, так и материалы, не имеющие отношения к ней; используется ограниченное количество источников.	Включены материалы, не имеющие непосредственного отношения к теме; используется один источник, собранная информация не анализируется и не оценивается.
Выполнение задания	Оцениваются работы разных периодов; выводы аргументированы; все материалы имеют непосредственное отношение к теме; источники цитируются правильно; используется информация из достоверных источников.	Не вся информация взята из достоверных источников; часть информации неточна или не имеет прямого отношения к теме.	Случайная подборка материалов; информация неточна или не имеет отношения к теме; неполные ответы на вопросы; не делаются попытки оценить или проанализировать информацию.
Результат работы	Четкое и логичное представление информации; вся информация имеет непосредственное отношение к теме, точна, хорошо структурирована и отредактирована. Демонстрируется критический анализ и оценка материала, определенность позиции.	Точность и структурированность информации; привлекательное оформление работы. Недостаточно выражена собственная позиция и оценка информации. Работа похожа на другие ученические работы.	Материал логически не выстроен и подан внешне непривлекательно; не дается четкого ответа на поставленные вопросы.
Творческий подход	Представлены различные подходы к решению проблемы. Работа отличается яркой индивидуальностью и выражает точку зрения микрогруппы.	Демонстрируется одна точка зрения на проблему; проводятся сравнения, но не делаются выводы.	Студент просто копирует информацию из предложенных источников; нет критического взгляда на проблему; работа мало связана с темой веб-квеста.

Интернет-ресурсов в соответствии с ведущими дидактическими принципами наглядности, доступности, культуросообразности, научности, профессиональной направленности, связи с жизнью, учета индивидуально-возрастных особенностей студентов, актуальности и новизны информации;

- в-третьих, на базе активных методов обучения у студентов формируется устойчивая субъектная позиция, которая способствует их полноценной самореализации в процессе языковой подготовки.

Кроме того можно выделить следующие причины для использования веб-квестов как эффективную технологию преподавания английского языка:

1. Данная технология – один из способов включения Интернета в учебный процесс. При этом не требуется особых технических

знаний как для обучающегося, так и для преподавателя.

2. Веб-квест помогает организовать активную самостоятельную или групповую поисковую деятельность. Но наилучшим образом он выполняется в группе. При этом достигаются две основные цели обучения – коммуникация и обмен информацией. При работе с группой более сильные студенты могут помочь другим.

3. Веб-квесты развивают критическое мышление. Учащиеся не просто собирают информацию, а трансформируют ее, чтобы выполнить задание, решить поставленную проблему.

4. Веб-квест позволяет использовать большое количество актуальной аутентичной информации.

5. Веб-квест организует работу над

любой темой в форме целенаправленного исследования.

6. Веб-квест способствует развитию коммуникативных умений и навыков, навыков интерпретации текста, обогащает словарный запас, способствует развитию творческих способностей, развивает речь.

7. Веб-квест учит социальному взаимодействию, реализации собственных способностей, знаний.

8. Благодаря веб-квесту происходит личностный рост и интеллектуальное развитие студента.

- 1 **Бенц Ф.**, Применение веб-квестов в учебной деятельности.
- 2 **Быховский Я. С.**, Образовательные веб-квесты.
- 3 **Dodge B.**, Some Thoughts About WebQuests.
- 4 **March T.**, Criteria for Assessing Best WebQuests.
- 5 <http://en.wikipedia.org/wiki/WebQuest>
- 6 **Бобровских О. Н.**, Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Андреева, М. В.**, Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции / М. В. Андреева // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. **Багузина Е. И.**, Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа) (Автореферат диссертации на соискание ученой степени) - http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2012/abstracts/Baguzina_EI.pdf
3. **Бенц Ф.**, Применение веб-квестов в учебной деятельности - <http://www.natalia-chimera.ru/view.php?id=42>
4. **Бобровских О. Н.**, Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка) - <http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.htm>
5. **Бовтенко М. А.**, Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: учеб. пособие / М. А. Бовтенко. Новосибирск. кандидата педагогических наук. М., 2012 http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2012/abstracts/Baguzina_EI.pdf
6. **Быховский Я. С.**, Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". <http://ito.bitpro.ru/1999>
7. **Шулаев В.**, 500 избранных афоризмов и шуток, Санкт-Петербург Издательство «Альфарет», 2005.
8. Информационные технологии в обучении языку. <http://www.itit.edu.nstu.ru/webquest.php#it9>
9. **Dodge B.** Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
10. **Lamb A.** Locate and Evaluate WebQuests. 2000-2004 / EduScapes. Teacher Tap. Internet resources. Webquests - <http://eduscapes.com/tap/topic4.htm>
11. **March T.** Criteria for Assessing Best WebQuests. 2002-2003. <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>
12. <http://en.wikipedia.org/wiki/WebQuest>
13. <http://teacherweb.com/>
14. <http://questgarden.com/>
15. <http://www.webquest.org/>
16. <http://zunal.com/>

ՎԵՐ-ՔՎԵՍՏ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՍԱՆ ՄԵԶ

ՋՈՒԼԻԵՏՏԱ ՊԱՆԴՈՒԿՏՅԱՆ

Ամփոփում

Սույն հոդվածում բացահայտվում են վեր-քվեստ տեխնոլոգիայի կիրառման առավելությունները անգլերենի դասերին: Ուսումնասիրվել են տեխնոլոգիայի առանձնահատկությունները, ստեղծվել է հեղինակային վեր-քվեստ Ջայաստանի տեսարժան վայրերի մասին:

THE WEB-QUEST TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH

JULIETTA PANDUKHTYAN

Summary

The advantages of using WebQuest technology in English lessons have been revealed in the given article. The peculiarities of the technology have been analyzed and the author's web-quest has been created about the sight-seeings of Armenia.

THE ROLE OF PROVERBS IN PEDAGOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING*

Hasmik HARUTYUNYAN

English Teacher at school N177



Proverbs is a well-known phrase or sentence that gives or says something that is true (7). Proverbs have been used as teaching tools for centuries to teach moral values and social skills. In fact, there exist special proverbs that deal with such matters as the mind, wisdom, experience, learning, authority. Proverbs contain much educational wisdom and they have long been used as didactic tools in child rearing, in linguistic and religious instruction in schools, and in teaching about general human experiences. Such proverbs continue to play a major role as a pedagogical tool in modern societies, especially among family members and at school. They deserve to be taught as part of general education, and since they belong to the common knowledge of basically all native speakers, they are indeed very effective devices to communicate wisdom and knowledge about human nature and the world (9, p. 146). What are proverbs? Proverbs and sayings are short statements of wisdom or advice that are transmitted from generation to generation and have passed into general use. Proverbs have also been employed in native language instruction and to bring culture traditions to foreign-language classes. Textbooks on both the teaching of native and foreign languages usually include at least some lists of proverbs and accompanying exercises. For English this began in the Middle Ages when Latin proverbs were used for translation exercises and to teach children moral precepts. This pedagogical and didactic use of proverbs contin-

ued well into the sixteenth and seventeenth centuries, as Martin Orkin explains in his article on 'The Poor Cat's Adage and Other Shakespearean Proverbs in Elizabethan Grammar-School Education (1978). Having learned proverbs pupils can employ them in meaningful contexts and they act according to their wisdom is proof that children age 9 to 10 can cope with abstract and metaphorical proverbs as rules of moral conduct. But proverbs also play a major role in the teaching of English as a foreign language, where they are included as part of metaphorical and cultural learning. Obviously it behooves new speakers of English to be acquainted with proverbs and other phraseological units for effective communication. As instructors plan the curriculum and devise textbooks for teaching English as a foreign language. All of this also holds true for foreign languages instruction in general where proverbs have always been included as fixed cultural expressions (9, p. 147). Proverbs should be distinguished from sayings. The main feature of proverb is its completeness. Saying differs by incompleteness and lacking of instructive meaning. Sometimes it is very difficult to distinguish proverb from saying. They border each other and in the case of omitting a single word or changing the words order proverb may become saying. In speech proverbs often become sayings and vice versa. Proverbs are interpreted in two ways: either literally or metaphorically. Some English proverbs contain universal truths and to be taken literally: Hope for the best and prepare for the worst; A little knowledge is a dangerous thing. Others say about a particular case, but imply a broad metaphorical meaning: A rolling stone gathers no moss; Who repairs not his gutters repairs his whole house. As in Armenian language, many English proverbs logged into modern

* Ներկայացվել է 15.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

English speech and are widely used in all areas - by politicians, in books, movies, songs, newspapers, magazines, commercials, in everyday life. This is not surprising, because using of proverbs and sayings makes our speech more colorful, imaginative and memorable.

Scholars can share proverbs from their own countries. In EFL classes where you might have pupils from several countries and several first languages, proverbs allow pupils to affirm that insights and experiences on their native culture. "Home is the location where the heart is. English language pupils can easily memorize proverbs. Using the right proverb at the proper moment gives pupils a tremendous sense of competency together with fluency in English. Practicing proverbs in a new tongue, displays their intelligence to their English listeners. Studying proverbs from world wide helps create a much more global education, together with counters the fears involving English displacing the ideas and words of many other tongues and times. "The sky is blue everywhere" and "birds bring back to old nests".

FROM THEORY TO PRACTICE

Working with proverbs in the classroom can improve pupils' learning experiences, their language skills, and their understanding of themselves and the world. Among several advantages we should mention that working with proverbs "acknowledges the pupil as an expert", "encourages respect for oneself, for each other, and for shared values of the community", "provides pupils with the opportunity for insight", "creates the transition from home culture to school culture", and "enriches thinking and writing skills as well." These lessons can tap into those benefits by introducing pupils to proverbs.

1. School pupils can easily reveal proverbs through their unique nations around the world. Inside EFL classes where you get pupils through various nations and diverse very first languages, proverbs permit pupils in order to agree your insights as well as encounters of their native way of life. "Home is actually in which the particular soul can be."

2. English foreign language learning can effortlessly memorize proverbs. Using the ideal proverb with the right moment gives pupil an incredible sense associated with proficiency as well as fluency throughout English.

How can we help our pupils learn proverbs? Some common practices are a good illustration of

waiting to cross the bridge until you come to it: address a proverb in the context of a reading passage, a listening passage, or when it slips out in your own speech.

Below is the list of popular English proverbs and sayings with their meaning, a brief explanation and Armenian counterpart.

A broken friendship may be soldered, but will never be sound / Սիրտը ապակի է, որ կոտորվեց, էլ չի կաշի:

A cat in gloves catches no mice / Ով աշխատի, նա կուտի:

There is no place like home / Մեր տնից լավ տեղ չկա:

East or West home is best / Ուր էլ գնաս, տնից լավ տեղ չկա:

A friend in need is a friend indeed / Լավ ընկերը դժբախտության մեջ է ճանաչվում:

The right thing in the right place / Ճիշտ պահին ճիշտ տեղում:

Never put off till tomorrow what you can do today / Այսօրվա գործը վաղվան մի թող:

Tastes differ / Ճաշակին ընկեր չկա:

Every thing is good in its season / Ամեն ինչ լավ է իր ժամանակին:

A tree is known by its fruits / Պտուղը ծառից հեռու չի ընկնում:

It's always darkest before the dawn / Չկա չարիք առանց բարիք (1, 2, 4, 8, p. 166).

It's interesting to note that the two most common words in English proverbs are 'good' and 'never'.

English teachers and a lot of English pupils will immediately recognize these traditional sayings or proverbs. They convey the best way of looking at the world in a few short-term, dazzling words. British language pupils, often struggling with a limited vocabulary, get these memorable proverbs simple to learn and fun to make use of.

Teaching Techniques.

Drill 1 Deal with proverbs when they crop up in their contexts, such as in reading and listening tasks or when you use one naturally in class.

Drill 2 Group the sayings by topic and introduce in conjunction with other activities around the topic. For example, teach several 'body idioms' together. E.g. to be head and shoulders above the rest, to be long in the tooth, to shoot yourself in the foot etc. It will be easier for pupils to remember some of them if they're in groups.

Drill 3 Use visuals and pictures to help pupils remember them. For example, draw a bid in the

hand and two in the bush or you may show thematic pictures like fruit. English Language has many Proverbs and Sayings about Fruit. The English language is rich in imagery, metaphors, proverbs and sayings. Look about you and many common objects are reflected in every day speech.

Drill 4 Do some matching activities. For example, give pupils five proverbs that have been cut in half and get them to match them up.

a) Supply the beginning of the proverb: (1)... in the winter. (2)... what you can do today. (3) ... differ. (4)... in its season. (5) ... by its fruits.

b) Supply the end of the proverb: (1) A broken friendship ... (2) A cat in gloves ... (3) There is no place ... (4) East or West ... (5) A friend in need ... (5, p. 26, 38).

Drill 5 Ask pupils if any of the proverbs translate directly into their own language. Most of the time pupils will know a similar expression in their language and it can help them to remember them if they compare the differences between English and their language.

Drill 6 Put them into context. Try to use situations when people actually use the expressions and get pupils to create dialogues or role-play and to use a few of the proverbs to reinforce the meaning.

Drill 7 Explain to pupils that it may be more useful for them to be able to understand the expressions when they hear them than to be able to produce them. Ask them how they would react if you used this type of expression in their language. Would they find it a bit strange?

Drill 8 Consider activities that present and activate a small list of proverbs through conversation or writing. List 4-5 proverbs on the board and explain their meanings. Then each pupil can choose a proverb to sum up a personal experience. Their choices are shared either with a partner or in a small group. Model:

Question: Which proverb best reflects how your weekend was spent? Why?

Choices:

- (1) The early bird catches the worm.
- (2) All work and no play makes Jack a dull boy.
- (3) If you can't beat them, join them.
- (4) Every dog has its day.
- (5) What goes up must come down.

Drill 9 Which of the proverbs mean the same as these sentences.

- (1) It is not a good idea to decide if a thing is

good or bad just by how it appears at first or by its outward appearance. (2) When a bad thing happens there is always a positive aspect to it. (3) If you don't see someone for a long time you like them better. (4) When you are in a strange place (temporarily) it is better to follow the local customs. (5) You should be happy with what you have got even if it is less than what you want.

Drill 10 Explain one of the proverbs to your classmates. See if he can guess which proverb you are referring to. Remember that your partner may have interpreted the proverb in a different way.

Drill 11 Try to decide which proverb could help you express yourself in the following situations.

(1) You make an appointment with your teacher for 6pm. You arrive at 6.15. He complains that he has been waiting for 15 minutes. What would you say? (2) Your headmaster calls you into his study to ask you why you haven't finished the task that he asked you to do earlier and he complains that you are slow. What would you say to him? (you are being cheeky). (3) Your best friend gets married to a very ugly fat person who has a very kind, pleasant personality. Your spouse asks you how he could have possibly married her. What would you say?

Drill 12 Working in groups of two or three work out a sketch to perform in front of your classmates that encapsulates one of some proverbs. When you are organising your sketch remember to keep speaking in English. When you have performed your sketch see if your classmates can guess which proverb you are referring to.

Drill 13 If you are learning the proverbs separately without any story behind, create your own story. Eg. Great boast, small roast. (we are talking about a person who talks a lot about the abilities and possibilities one has, but doesn't do much to prove it). Story might be short my friend always tells me she is going to the university. Year after year has gone, and she hasn't even applied for the admission. Great boast, small roast. Something like this might help.

Drill 14 Under which circumstances would you use the proverbs below? Are they connected with colloquial speech or writing?

- (1) Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise.
- (2) A cat has nine lives.
- (3) All work and no play makes Jack a dull boy.
- (4) Best defence is attack (5, p. 45).

Drill 15 Translate the following excerpts and

give a corresponding Armenian equivalent for each of the English proverb.

(1) The next morning she had a letter. When she saw the handwriting she thought, 'Talk of the devil and he'll appear.' And her heart leapt suddenly. (L. Bromfield).

(2) 'I never met her alive,' said Kelsey, 'but from the way everyone speaks of her, I get the impression that she might have been a nosy woman.' 'I think that's really the most probable explanation,' agreed Adam. 'Curiosity killed the cat. Yes, I think that's the way the Sports Pavilion comes into it' (A. Christie).

(3) I'm very sorry, sir, I'm afraid it's no good. I'm too old a dog to learn new tricks. I've lived a good many years without knowing how to read and write (S. Maugham).

(4) Your mother is certainly ill, I would say very ill. But she may live yet a score of years. You know how it is, a creaking door hangs long on it's hinges (S. Gould).

(5) Dog does not eat dog; and it is hard to be robbed by an Englishman after being robbed a dozen times by the French (Th. Kingsley).

Drill 16 Paraphrase the sentences using the proverbs from the list: (1) Out of the frying pan and into the fire! (2) A stitch in time saves nine! (3) Look before you leap! Traditional proverbs like these, meant to convey cultural knowledge and wisdom, are often closely tied to a culture's values and everyday experience, and their meanings are not always readily apparent to us today. In this lesson, pupils learn about proverbs: how they work, how they differ from clichés, how to interpret them, and how they can be culturally and personally significant. They begin by talking about proverbs that they already know and the differences between proverbs and clichés. Next, they interview family and friends to find proverbs that were not discussed in class. Then they try to figure out the meaning of these proverbs and talk about why they think some of the proverbs were difficult to understand. Finally, pupils create a new definition of proverbs based on what they've learned.

Don't overload pupils with too many at a time. Five is probably a good number for one class.

Those are good and helpful practices, but let's consider an alternative: You bring a proverb to the pupils' attention deliberately, that is, before a chance encounter. Wait, you say. Doesn't this mean there's a lack of context? Not necessarily. It

all depends on your presentation.

In order to use this worksheet you will need to have an almost ideal class. Eg. Advanced enthusiastic pupils who are willing to participate and contribute. In my experience some pupils will have very different interpretations of the proverbs although this can give rise to interesting conversations. Conversations do not occur in isolation, they always take place as a part of a certain situation, of a large context (3, p. 269).

Before deciding to teach your pupils proverbs it may be worth considering the following:

1 How often do I actually use proverbs?

2 Are my pupils going to use their English mainly to communicate with native speakers or other non-native speakers?

3 Do my pupils need to be able to produce proverbs or only recognise them and understand them?

4 Have pupils asked me to teach them some proverbs or am I forcing it on them because I think it will be fun?

5 Are my pupils ever likely to spend time in and English speaking country? However, after considering the needs of your pupils and deciding if they do need to learn some proverbs here are a few ideas to help you on your way. It can be a lot of fun to work with proverbs but just try to ensure that the time you invest in teaching them will be worth it for your pupils.

Wall of Proverbs – You've likely heard of word walls and perhaps have used them in some way in your own classroom. Typically, a word wall is used as an interactive display of common words to promote reading among children in their first language. Could we not adapt the concept for proverbs? Each week add one or two proverbs to the wall. Avoid a clutter, limit the number of proverbs displayed at one time, and recycle old ones to increase familiarity. At the start of the week, call attention to the newest additions, explain their meanings, and give examples. Then make a practice of referring to them a couple of times throughout the week. For instance, when assigning homework you can remind pupils not to procrastinate by pointing to the proverb of the week: Don't put off until tomorrow what you can do today. Or when asking pupils to work in pairs, you point to a proverb posted the week before: Two heads are better than one. American English is filled with vocabulary, idioms, allusions, and cultural values from the ancient Western world.

EFL pupils will improve their English through a better understanding of the stories and ideals of the ancient Greeks, Romans, and English speakers of the Middle Ages and Renaissance that have influenced modern American English and our culture. Out of the frying pan and into the fire! A stitch in time saves nine! Look before you leap! Traditional proverbs like these, meant to convey cultural knowledge and wisdom, are often closely tied to a culture's values and everyday experience, and their meanings are not always readily apparent to us today. Pupils learn about proverbs: how they work, how to interpret them, and how they can be culturally and personally significant. They begin by talking about proverbs that they already. Next, they interview family and friends to find proverbs that were not discussed in class. Then they try to figure out the meaning of these proverbs and talk about why they think some of the proverbs were difficult to understand. Finally, pupils create a new definition of proverbs based on what they've learned (10, 11).

What Will Your Pupils Learn?

Teaching these popular English proverbs to your EFL pupils will benefit them greatly. They are common in the American culture and yet difficult to understand without instruction. Once they've written and understand the meanings to these quotes, have your pupils study them with EFL games?

Giving proverbs shows a respect for tradition along with the past while pupils expand their vocabulary in the new, modern day language. Several adult immigrants, extremely older ones, have very mixed feelings concerning their new lives in an English speaking nation. Quite possibly refugees who fled warfare, overall economy, religious persecution, or political oppression usually maintain an extreme inside "authentic" culture of their own native country. The proverb "old habits kick the bucket hard" acknowledges this trend. An additional proverb, "you're do not ever too old to learn", gives anticipate to English language pupils.

Teaching Proverbs: What to do with that proverbial bridge?

Don't cross that bridge before you come to it. This is a familiar proverb, one of those succinct and wise expressions we rattle off when commenting on everyday situations. It's often hard to translate proverbs because they are so colorful and clever, yet their meanings are important to

understand. Proverbs are a reflection of a culture and woven tightly into communication. For these reasons proverbs have their place in language instruction.

Those are good and helpful practices, but let's consider an alternative: You bring a proverb to the pupils' attention deliberately, that is, before a chance encounter. Wait, you say. Doesn't this mean there's a lack of context? Not necessarily. It all depends on your presentation. We teach new vocabulary and idioms, improve reading skills, and introduce EFL pupils to the most famous proverbs and values of mainstream Armenian, Russian, English, American etc cultures. The stories also challenge pupils' thinking and clearly illustrate word derivations through a rich variety of reading skill exercises and activities.

I almost always tell my pupils that all that glitters is not gold. Do not be fooled by appearances. Something may look valuable, but may not really be valuable. Also, I tell them do not judge a book by its cover. You should not judge something only by its appearance.

Some times I tell my pupils to cooperate to solve a problem. After all, two heads are better than one. Two people working together can get better results. But another proverb says too many cooks spoil the broth. If too many people try to do something, then the job will not be done well.

I also tell my pupils that two wrongs do not make a right. You should not do something bad just because someone did the same to you.

Finally, I always liked this proverb: You can catch more flies with honey than with vinegar. Honey is sweet while vinegar is not. In other words, you can win people to your side more easily with gentle persuasion than by hostile actions.

I suggest you to teach English proverbs and sayings. English proverbs and sayings are very good way to dive into real live English language, understand traditions, history and culture of the people, whose native language is English. Proverbs and sayings accompany us for a long time. The exact rhyme, simplicity and brevity make proverbs and sayings resistant, memorable and necessary in our speech. Proverbs and sayings concentrate wisdom, spirit and experience of any nation. Therefore knowledge of English proverbs and sayings will help us not only to study English, but also to understand better way of thinking, habits, traditions, nature and world-view of English people. English proverbs and say-

ings reflect folk omens, historical experience, views related to work, nature mode of life and culture of the inhabitants of England. Origins: English proverbs and sayings came not only from the centuries-old folk experience and creativity. Many English proverbs have biblical roots, some of them are quotes from the works of Shakespeare and other authors, many English proverbs are borrowed from other languages (Latin, German, French, Spanish, etc.). It's good to know the really common English proverbs because you hear them come up in conversation all the time. Understanding proverbs via across the world helps create a more world-wide training. Revealing proverbs demonstrates the regard with regard to custom and the earlier even though School pupils grow his or her vocabulary in fresh modern words. Correct and appropriate use of proverbs gives unique identity and special expressiveness to our speech. Using proverbs timely we confirm and emphasize the essence of what was said. This is true at all times, proverbs and sayings were, are and will be in our speech. That's why we should teach them.

A teacher affects eternity: he can never tell where his influence stops. Henry Adams.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ա. Ղանալանյան, Հայկական առածանի, Երևան, 1951:
2. Լ. Վորոնկովա, Բանականության սիմֆոնիա, Հայաստան, Երևան, 1981:
3. Ելենա Երզնկյան, Լիլիթ Վարդանյան, ԵՊՀ, Օտար լեզուները բարձրագույն դպրոցում, Գիտական աշխատությունների ժողովածու, Երևանի Համալսարանի հրատարակչություն, 1998:
4. Սուսաննա Մելիքյան, «Հայոց տղաբերքի և մանկատանության սովորույթներն ու ծեսերը», Պատմաբանասիրական հանդես, Երևան, 2001, էջ 220:
5. Н. А. Афанасьева, Л. И. Мустаева., Г. А. Стефанович, Я. Г. Буренбаум, Интерпретация текста (на материале английских пословиц и поговорок), М., "Высшая школа", 1991.
6. И. Н. Верещагина, О. В. Афанасьева, Английский язык, Учеб. для III класса, М., "Просвещение", 2001.
7. A. S. Hornby, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press.
8. G. V. Hovhannisyán, M.R. Karapetyán, My Topic, Encyclopedia, Yerevan, 2010.
9. Wlfgang Mieder, Proverbs: A Handbook, Greenwood Publishing Group, 2004.
10. <http://www.article-mania.com>
11. <http://www.canadawiderealestate>

ԱՍՏՅՎԱԾՔՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԶ

ՀԱՄԱԿ ԳՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Ամփոփում

Գողվածը ներկայացնում է ասացվածքների դերը մանկավարժության և անգլերենի ուսուցման մեջ, ներկայացված են որոշ վարժություններ, որոնց միջոցով իրականացվում է անգլերենի դասավանդումը: Ասացվածքների միջոցով հղկվում է մեր խոսքը, այն ավելի արտահայտիչ և ճկուն է դառնում: Դրանք հնարավորություն են տալիս ընդգծել մեր միտքը: Ասացվածքներն ու ասույթներն իրենց մեջ պարունակում են հնուց եկած կրթական իմաստություն, բարոյական արժեքներ և սոցիալական հմտություններ: Այս ամենից ելնելով կարևորվում է դրանց կիրառումը դասավանդման մեջ՝ որպես ուսուցչի դասավանդման գործիք:

THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION AND IMPROVEMENT THROUGH PRINT MEDIA*

Hasmik HARUTYUNYAN

English Teacher at school N177

Julietta PANDUKHTYAN

Master of philology

The use of 'audiovisual aids' or 'media' is familiar enough to language teachers. The tape recorder, filmstrip projector and language laboratory have played a key role in the transformation of language teaching during the past thirty years. Many aspects of technology have become an integral part of the language teacher's equipment; and the changing position and the major functions of media deserve to be investigated (3, p.443).

Thus, it is not easy to find authentic newspaper materials that are at an accessible level for learners and interesting as well. The reading materials should be L+1 or at a level just slightly above the learner's level which causes the learner to have to "reach" a little. We have scoured the media for years to find appropriate material. The article which is among worth mentioning is 'Russian president Medvedev may visit Prague' (1) which is about the Czech ambassador Petr Kolar, Russian President Dmitry Medvedev, U.S. President Barack Obama and President Vaclav Klaus. In fact, articles like this are success stories and lots of learners have some hopes to be successful in life and find these stories (articles) interesting especially if they are interested in politics as well. Here are some fragments of the above mentioned article:

...Klaus invited Medvedev, whose arrival is likely to coincide with the opening of an art exhibition of art from Kremlin that will be displayed at Prague Castle. ...The planned expansion of the Temelin nuclear power plant in south Bohemia is likely to rank high on the discussion agenda as the Russian firm Atomstroyexport comprises part

of a Czech-Russian consortium that is among the three finalists to construct the estimated 500 billion Kc project. ... (1, A4)

We do not recommend "pre-teaching" the vocabulary from the text as many course books do. Although pre-teaching sounds like a practical idea it is very boring for the learners. Good teaching allows an element of mystery and curiosity and the thirst for knowledge. In addition, good teaching provides the salt first and then the water. The good teacher gets the learner to search his memory, his personal resources in his recollection, and draw on what the learner already knows to apply to the problem. Besides, good teaching also gets him/her to personally recognize what he/she does not know which causes him/her to be curious and want to learn it. We use several separate but simultaneous and parallel processes when we try to understand spoken or written language (8, p.55).

So typically, we suggest before letting the learners look at the material, get them to talk about what they know about some of the points in the story. Pre-teaching sort of digests the text for the learner leaving little mental exercise beyond simply trying to remember what he was told a couple minutes ago. We also suggest encouraging the learners to guess the meaning of what they do not understand. Actually there are a few words the learner may not know and may not really need to retain. A student has active command of a pattern if he/she can use it in the speech or writing. He/she has passive command of a pattern if he can understand it when he hears or reads it, but is, as yet, incapable of using it (5,

* Ներկայացվել է 06.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

p.13).

H.D. Brown spoke about the Active Vocabulary, Latent Vocabulary and the Unknown. (3) Some vocabulary the learners encounter is destined for their Latent Vocabulary, words that will be important for them to be able to read or recognize when they hear them but are not necessary for them to be able to produce them on the spot like their Active Vocabulary. Some words they may only see once or twice in their lifetime and could well do without ever learning them. Therefore, equal stress should not be made on all words that learners will encounter some words should be pointed out more than others because they will be more useful for learners. Language learning is like packing a suitcase, you have got to choose what you will likely need and leave the rest behind. Decisions about what to teach are as important as decisions about what not to teach. Accordingly, in the sample text above the intermediate learner might need to acquire vocabulary like: *coincide, expansion, consortium, intrigue, lobbying, inquiry, nuclear arms reduction, perceive*, etc. However, some vocabulary may not be as important to retain in the learner's Active Vocabulary. Still, the learner could be encouraged to guess some of these and should be encouraged to find that he can figure some of these out without a dictionary. He may be able to figure out: *underway, nuclear power, agenda, estimated*, etc. Some words the learner can easily forget without serious damage to their English competency like: *500 billion Kc project, Westinghouse (firm name), Areva (French company name)*, etc. Of course we should do some speaking after all the time invested in reading the text. There is a lot of vocabulary covered in what they just read and some speaking can help to consolidate it and allow the learner to test his/her understanding and usage of it. If our goal was solely speaking and we wanted to use a text we'd use a very short one. 'Russian president Medvedev may visit Prague' is too long for that purpose. But if we used a long text for something else then let's roll into a speaking exercise. On the whole, here are several ideas that could be realized in pairs or small groups:

* Learners could be asked to talk as if they were the characters. They could do a short monologue explaining themselves and what happened and why they felt the way they felt and adding in made-up details and parts of the story.

* They could try to isolate various aspects of the story such as nuclear power and people of influence and discuss those. Then they could follow up with their own personal life stories and people of influence.

Imagine one teacher asking this: "Learners, remember the ten words we learned on Tuesday?" or "Learners, remember the story 'Russian president Medvedev may visit Prague'. In which case will the learner best be able to retrieve the words and use them in a proper context?"

Of course, the teacher should create some opportunity for the learners to use the words they learnt. Perhaps they could talk about what they would do if they were a president or an ambassador.

Andrew Littlejohn, author of *Primary Colours* and *Cambridge English for Schools*, said: 'It is not the teacher's job to motivate the learners - it's the teacher's job to not de-motivate them.' (2). With this purpose in mind, we would like to represent six suggestions for using newspapers in class:

1. Use English language newspapers produced for the local community. The topics within local papers are likely to have more of an impact on the learners than topics that are specific to the British or American press.

2. Allow learners to select an article that interests them; they can read it and report back to other learners.

3. Be clear on aims. Is it reading or speaking you want to practice? Or both?

4. Encourage learners to read outside class as much as possible.

5. Make your tasks as authentic as the material. Tasks like "underline all the verbs in the past" are of limited value and should be used sparingly. Think about what people do when they read newspapers in their own language.

6. Help learners to become better learners. Reading is a great way of acquiring language. If you can get your learners to regularly dip into English newspapers, their reading skills, writing skills, and vocabulary will improve. Talk about reading and comprehension of English texts with your learners as well, and share strategies that they can use when reading. How often do they use a dictionary for example?

The following is the list of the most frequently used media on which, over the last two decades, experience has been gathered and research has

been carried out: films, filmstrips; radio, television, closed circuit television; teaching machines and programmed instruction; overhead projector; tape recorder; computer aided instruction (CAL); simulation and games (3, p.444).

Media teaching method has been used in EFL teaching wider and wider. It has contributed a lot to higher teaching quality. Chalk and Talk teaching method is not enough to teach English effectively. We should change our teaching ideas and recognize its impersonal attribute as one kind of teaching method. Thus we can utilize modern education technology reasonably to fulfill the target of EFL teaching.

Technology enabled English Language learning tools are only available in some schools, It is quite imperative for a EFL teacher to use resources which are readily available to them, including English newspapers. However, in planning a lesson using a newspaper, the teacher should take into consideration the length of the article, paragraph, the complexity of the language, the density of information, the subject matter and content, the time available and the level of the students (7).

Taking into consideration all the above mentioned factors, this is high time that teachers must work out a strategy on developing their teaching model about using the English print media as an effective tool to improve their students communicative skills and enrich their vocabulary. Moreover, the students are expected to be trained in such a manner so that they can be able to read the English newspapers in an organized manner and avail the optimal mileage to hone their

English language skills.

Key words and phrases: Media teaching method, English newspapers/print media, Teaching EFL through newspapers, media texts in teaching English, using newspapers in class.

BIBLIOGRAPHY

1. **B. Cunningham**, Staff Writer, The Prague Post, August 31-September 6, 2011, Volume 20, Number 35
2. **D. Kees**, "The real challenge is to not demotivate the students" <http://davekees.blogspot.com/2007/02/real-challenge-is-to-not-demotivate.html>
3. **H. H. Stern**, Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford University Press 2008 p.443-444
4. **J. B. Brown**, "Is Gairaigo English?" The Internet TESL Journal, Vol. 1, No. 2, December 1995, <http://iteslj.org/Articles/Brown-Gairaigo/>
5. **L.G. Alexander**, Practice And Progress, Longman, 1967, p. 13.
6. **N. K. Mehta**, "English newspapers: Exploring innovative methodological paradigm. A Study into classroom dynamics", Romanian Journal of Education; Volume 1 number 1, p. 55-60.
7. **T. Vilma**, "Teaching English through Mass Media", Acta Didactica Napocensia, Vol.2 No.1.84 (2009).
8. **T. Scovel**, Psycholinguistics, Oxford University Press, 2009, p. 55
9. **Н. В. Анамова**, Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Анамова. М., "Просвещение", 1994, с. 48.
10. **Е. Ф. Балашова**, Англоязычные медиатексты в контексте интерактивного обучения //Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. N3, 2009, с. 77-83.

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՏԻՐԱՊԵՏՈՒՄՆ ՈՒ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՏՊԱԳԻՐ ՄԱՍՈՒԼԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
ՋՈՒԼԻԵՏՏԱ ՊԱՆՈՒԽՏՅԱՆ**

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են տպագիր մամուլի միջոցով անգլերենի դասավանդման առանձնահատկությունները, կոնկրետ հոդվածի օրինակով ուսումնասիրվել են անգլերենի բառապաշարի հարստացման և հաղորդակցման հնտությունների զարգացման ուղիները, ներկայացված են նաև որոշակի առաջարկություններ անգլերենի դասերին մամուլի օգտագործման վերաբերյալ:

ՈՒՄ ԹԱՐԳՄԱՆԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄԱՆԿԱԴՊԱՏԱՆԵԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ԸՆԹԵՐՑՈՂՆԵՐԻ ՀՈԳԵՎՈՐ ԱՐԺԵՔՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ*

Լուսինե ԱՐՈՒԲՋԱՆՅԱՆ

ՀՊՄՀ Գրադարանագիտության և մատենագիտության ամբիոնի հայցորդ



Գիրքը կենսունակ է միայն այն դեպքում, եթե նրա ոգին ուղղված է ապագային:

Օտորե դը Բալզակ

Թարգմանական գործը և թարգմանական գրականությունը բոլոր ժամանակներում

և այսօր էլ նպաստել և նպաստում են տարբեր մշակույթների ներթափանցմանը, գրականության մասսայականացմանը, հասարակական հաղորդակցության և ընթերցանության դերի բարձրացմանը: Եվ պատահական չէ, որ գիրքը մարդկության պատմության տարբեր ժամանակաշրջաններում հանդիսացել է սրբազան մատուց՝ անկախ նրա լեզվական և բովանդակային դրսևորումներից: Թարգմանական գրականության մատենագիտությունը կարևոր արտահայտություն է գտել թե՛ տեսական և թե՛ կիրառական ուսումնասիրություններում [5, էջ 123-124; 3]:

Սույն հոդվածում նպատակ է դրվել մատենագիտական տեղեկատվության միջոցով ցույց տալ ռուսերենից հայերեն թարգմանված նշանավոր գրողների գեղարվեստական ստեղծագործությունները, նրանց դերն ու նշանակությունը մանկապատանեկան տարիքի ընթերցողների հոգևոր կյանքի ու դաստիարակման գործում: Հիրավի ճշմարիտ է, որ ապագան մատաղ սերնդի ձեռքերում է: Վ. Բելինսկու այն միտքը, թե՛ «Այն գրքերը, որոնք հասցեագրված են մատաղ սերնդին, գրվում են դաստիարակության համար... իսկ դաստիարակությունը մեծ գործ է,

դրանով է վճռվում մարդու ճակատագիրը» [1, էջ 35]: Ասվածը հիմք է տալիս պարտավորեցնելու ավագ սերնդին հոգ տանել մատաղ սերնդի դաստիարակության ու կրթության գործում, ինչը մեր օրերում անհրաժեշտ է: Գիրքը նպաստում է պատանի ընթերցողի բնավորության ձևավորմանը, աշխարհայացքի և լեզվական իմացությունների զարգացմանը, կյանքի ճանաչողության ընդլայնմանը, բարոյական և գեղագիտական դաստիարակությանը: Մ. Գորկին ասել է. «Գիրքը մարդկության հոգևոր ուժերի հետագա զարգացման ամենահզոր զենքն է: Լավ գրքերի ընթերցումը լայնացնում է մարդու մտահորիզոնը, կրթում նրա ճաշակը» [1, էջ 15]:

Անշուշտ, գրքի և ընթերցանության հարցը այսօր ավելի է սրվել. հարցով հատկապես զբաղվում են հայ և օտարագի բազմաթիվ գրադարանավար-մատենագետներ, գրադարաններ և կրթական հաստատություններ՝ գիտակցելով, որ երեխային հարկավոր է մատուցել միայն բարձրարժեք, ճանաչողական-ուսուցողական-դաստիարակչական ներհուն զարկերակներով նրա հետ խոսող գրականություն: «Փոխվում են ժամանակները, սերունդներն են փոխվում, և ամեն սերունդ իր ժամանակի ճշմարիտ «ծայներն» է ուզում ունկնդրել՝ նաև գեղարվեստական, տվյալ դեպքում՝ մանկապատանեկան իսկական գրականության համանվագում» [2, էջ 2-4]:

Այսօր թե՛ դպրոցական և թե՛ հանրային գրադարաններում պատանի ընթերցողներին լայն հնարավորություն է ընձեռնված տեղեկատվական աղբյուրների միջոցով ծանոթանալու թարգմանական գրականությանը, որը ներկայացվում է առանձին գրքերի կամ մատենաշարերի տեսքով: Կարելի է ասել, որ հանրակրթական դպրոցներում ռուս և արտասահմանյան դասա-

* Ներկայացվել է 20.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 25.06.2013 թ.:

կաններին «ծանոթանում են» ոչ բավարար չափով. այն մատուցվում է մակերեսորեն, ոչ ընդգրկուն: Երեխան հարկ եղած դեպքում չի կարող զուգահեռներ տանել հայ և ռուս, ինչպես նաև արտասահմանյան հեղինակների ստեղծագործությունների միջև: Եհիշտ է, դպրոցական ծրագրերով նախատեսված և դասագրքերում տեղ գտած պատառիկները (Պուշկին, Կռիլով, Լև Տոլստոյ, Մ. Գորկի և այլոց) ընդգրկում չեն, բայց դա շտկելի խնդիր է: Կարծում եմ, որ խելամիտ ուսուցիչը և ծնողը կարող են միջոց գտնել երեխային մղելու դեպի գիրքը:

Մանկապատանեկան գրականության զարգացման արդի վիճակի ու ընթերցանության հանդեպ իր մտահոգությունն է հայտնել Լյուդվիգ Կարապետյանը. «*Չատկապես անմխիթար վիճակ է տիրում մանկական գրականության թարգմանական ոլորտում: Այս առումով, ժամանակակից հայ մանկագրությունը հայտնվել է «փակ խեցու» մեջ և թարգմանական լեզվով համարյա չի հաղորդակցվում աշխարհի ու հենց երեխաների հետ: Նախկինում սովորական երևույթ էր հայ երևելի մանկագիրների լավագույն գործերի թարգմանությունները այլ լեզուներով, և ընդհակառակը՝ մեր ընթերցողներին հայերեն թարգմանություններով ներկայացնել այլ ազգի գրողների ստեղծագործությունները» [2, էջ 3-4]:*

Փորձելով ներկայացնել դպրոցահասակ պատանուն առավել նախընտրելի և հետաքրքրող ռուս դասականների ստեղծագործությունները, որոնք առկա են գրադարանային ֆոնդերում, մենք կատարել ենք հարցում Երևան քաղաքի մի քանի հիմնական դպրոցների (Վ. Թոթովենցի անվան թիվ 57, Պ. Չայկովսկու անվան, Վ. Սարյանի անվան թիվ 138) ուսուցիչների, ինչպես նաև քաղաքային և դպրոցական գրադարանավարների հետ և նրանց պատասխանների հիման վրա կազմել ենք առավել ընթերցվող ռուս թարգմանական գրականության համառոտ մատենագիտությունը, ինչպիսիք են՝ Ա. Պուշկինը, Լև Տոլստոյը, Ի. Կռիլովը, Կ. Չուկովսկին, Ա. Տոլստոյը, Ս. Մարշակը:

Պուշկին Ալեքսանդր - «*Պուշկինը մարդկային հանճարի անհատակ օվկիանոս է, որից կարող է հոգևոր սնունդ քաղել ամեն ոք՝ հասարակության որ խավն էլ լինի նա*», - ասել է Ե. Չարենցը՝ ընդօժեյվով նրա ստեղծագործությունների ժողովրդայնությունն ու մատչելիությունը: Ա. Պուշկինի ստեղծագործություններն իրենց

համամարդկային նշանակությամբ եղել և մնում են աճող սերունդներին կրթող հիանալի երկեր:

- Պուշկին Ա. Ս., Տերտերն ու իր Բալդի ծառան: Կրտսեր տարիքի դպր. համար: Թարգմ.՝ Աթ. Խնկոյան: Խմբ.՝ Գ. Վ. Վարդանյան: Նկ.՝ Ա.Յ. Գրիգորյան: Եր., «Սովետական գրող», 1982, 14 էջ:

- Պուշկին Ա. Ս., Դեքիաթ քնած ոչխուհու և յոթ քաջերի մասին: Թարգմ.՝ Աթ. Խնկոյան: Նկ.՝ Ռ.Մանուկյան: Եր., «Լույս», 1984, 29 էջ:

- Պուշկին Ա. Ս., Կապիտանի աղջիկը, թարգմ.՝ Ս.Սուքիասյան, Գ. Մազմանյան, խմբ.՝ Քալաշյան Ռ.: Վերջաբ.՝ Սկրտչյան Կ. Եր., «Սովետական գրող», 1986, 230 էջ:

- Պուշկին Ա. Ս., Դեքիաթներ, պոեմներ, արձակ: Կազմ.՝ Վ. Թ. Սուքիասյան: Թարգմ.՝ Աթ. Խնկոյան և ուրիշներ: Խմբ.՝ Ե. Պ. Չալիկյան. Եր., «Լույս», 1986, 455 էջ:

- Պուշկին Ա. Ս., Չմեռվա իրիկունը: /Բանաստեղծություն/ թարգմ.՝ Յուլի.Թումանյան: Նկ.՝ Ս.Լաճիկյան: Եր., «Արևիկ», 1990, 11 էջ:

- Պուշկին Ա. Ս., Դեքիաթ ձկնորսի ու ձկան մասին: Թարգմ.՝ Յու.Սահակյան: Նկ.՝ Գ.Պողոսյան: Եր., «Ամտարես», 2006, 15 էջ: (Նաև՝ Ղ.Աղայանի թարգմանությամբ):

Տոլստոյ Լև - «*Տոլստոյը խորապես ազգային է. նա ապշեցուցիչ լրիվությամբ մարմնավորում է իր հոգում ռուսական բարդ հոգեբանության բոլոր առանձնահատկությունները ... Տոլստոյը մի ամբողջ աշխարհ է»* [2, էջ 46]:

Տոլստոյի գործերը հայերեն թարգմանվել են 1880-ական թվականներից: 1948-50 թթ.-ին 10 հատորով հայերեն հրատարակվել են նրա գրեթե բոլոր երկերը՝ Պ. Պռոշյանի, Ե. Օտյանի, Վ. Տեր-Առաքելյանի, Ստ. Ջորյանի և ուրիշների թարգմանությամբ: Գրողի կյանքի և ստեղծագործության մասին հողվածներ են գրել Յուլի. Թումանյանը, Ալ. Շիրվանզադեն, Վ. Տերյանը, Ստ. Ջորյանը և ուրիշներ:

- Տոլստոյ Լև, Մանկական պատմվածքներ: Թարգմ.՝ Ս. Ջորյան: Նկ.՝ Բ. Յակոբյան: Եր., «Արևիկ», 1988, 50 էջ:

- Բովանդ.՝ Բուկյան: Բուկյան և վարագը: Կրիան: Միլիտոնն ու Բուկյան: Բուկյան ու գայլը: Կատվի ծագը: Ծիտն ու ծիծեռնակները: Գայլի դասը: Թռիչք: Առյուծն ու շնիկը:

- Տոլստոյ Լև, Քրիստոսի վարդապետարանը մանուկների համար: Թարգմ.՝ Կ. Սիմոնյան: Եր., 1992, 95 էջ:

- Տոլստոյ Լև Երեք արջերը: Դեքիաթ:

Թարգմ.՝ Ռ. Հովսեփյան: Նկ.՝ Ա. Դոմբայան: Եր., «Արևիկ», 2002, 17 էջ:

- Տոլստոյ Լև, Առակներ երեխաների համար: Թարգմ.՝ Ս. Բազյան: Եր., «Ծիծեռնակ», 2006, 43 էջ:

- Տոլստոյ Լև, Երեք արջի հեքիաթը: Թարգմ.՝ ռուս, Արմավիր, «Զատիկ Նար», 2008, 15 էջ:

Կռիլով Իվան Անդրեևիչ – Չկա որևէ մեկը, որ ընթերցած չլինի Իվան Կռիլովի առակներից գոնե մեկը: Կան առակներ, որ նույնիսկ ուզում են ընթերցել մի քանի անգամ, քանի որ ամեն անգամ ընթերցելիս բացահայտում են նոր դրվագներ, որոնք հեղինակը ցանկացել է ներկայացնել ընթերցողներին: Կռիլովը գրել է շուրջ 220 առակ՝ սուր ու դիպուկ լեզվով, ժողովրդական ոգով, երգիծանքով, որոնք առ այսօր լայն ժողովրդականություն են վայելում: Դրանց մեծ մասն ինքն է հորինել, մի մասն էլ՝ փոխադրել է համաշխարհային գրականությունից, թարգմանել այլ լեզուներից:

- Կռիլով Ի., Ճարուռն ու մրջյունը: /Առակ/: Թարգմ.՝ և փոխադրեց՝ Խնկո-Ապեր: Նկ.՝ Ս. Սաֆյան: Եր., «Սովետական գրող», 1983, 12 էջ: / Այս առակը հրատարակվել է նաև Բուկինիստ, 2010թ, Յու Սահակյանի թարգմանությամբ/:

- Կռիլով Ի., Առակներ: /Ժող./: Թարգմ.՝ Գ.Գողթնեցի: Եր., «Լուսակն», 2002, 24 էջ:

Կորնեյ Չուկովսկի – Չուկովսկու բոլոր ստեղծագործությունները երեխաներին սովորեցնում են լինել մաքրակենցաղ, ընկերասեր, բարի, հետաքրքրասեր և հարգալից: Նրա ստեղծագործությունների հիման վրա նկարահանված են մուլտֆիլմեր, որոնք սիրելի են թե՛ մեծերի, թե՛ փոքրերի համար («Չոփչոփիկ»):

- Չուկովսկի Կորնեյ, Չոփչոփիկը: /Մանկ բանաստեղծ./: Թարգմ.՝ Վ.Հովակիմյան: Նկ.՝ Գ. Հովհաննիսյան: Եր., «Լույս», 1983, 8 էջ:

- Չուկովսկի Կորնեյ, Բժիշկ Այբոլիտ: /Յեքիաթ/: Թարգմ.՝ Մ. Կորյուն: Եր., «Չար», 1992, 72 էջ:

- Չուկովսկի Կորնեյ, Տզգան ճանճը: /Չափածո հեքիաթ/: Թարգմ.՝ Յու Սահակյան: Նկ.՝ Լ.Աբրահամյան: Եր., «Անտարես», 2001, 12 էջ:

- Չուկովսկի Կորնեյ, Բարմալեյ: /Չափածո հեքիաթ/: Թարգմ.՝ Յու Սահակյան: Նկ.՝ Ե. Երմակովա: Եր., «Բուկինիստ», 2010, 10 էջ:

Տոլստոյ Ալեքսեյ – Դժվար թե գտնվի մեկ երեխա կամ մեծահասակ, ով չի լսել կամ չի կարդացել ռուս գրող կոմս Ալեքսեյ Տոլստոյի հայտնի հերոսի՝ Բուրատինոյի մասին: Գրքի

մտահղացումը նա վերցրել է իտալացի գրող Կառլո Կոլլոդիի «Պինոքիոյի արկածները» («Փայտե տիկնիկի պատմությունը») գրքից: Չնայած նա ստեղծագործել է հիմնականում մեծահասակների համար, սակայն երեխաների համար գրված նրա հեքիաթներն ու պատմվածքները նույնպես մեծ ճանաչում ունեն:

- Տոլստոյ Ալեքսեյ, Ինժեներ Գարինի հիպերբոլիդը: Աելիտա: /Վեպեր/: Թարգմ.՝ Ս. Խաչատրյան, Պ.Մարտիրոսյան: Եր., «Սովետական գրող», 1982, 543 էջ:

- Տոլստոյ Ալեքսեյ, Պյոտր Առաջին: /Վեպ/: Թարգմ.՝ Ա. Հովհաննիսյան: Եր., «Սովետական գրող», 1987, 718 էջ:

Մարշակ Սամուել – Շատ հայ մանուկներ դեռևս վաղ մանկությունից ծանոթ են ռուս մանկագիր, մանկավարժ Ս. Մարշակի գրական ստեղծագործություններին, նրա ստեղծագործությունների հիման վրա ստեղծվել են հրաշալի մուլտֆիլմեր, որոնք էլ ավելի են մտերմացնում երեխային ռուս հեղինակի գործերին:

- Մարշակ Ս., Կլոր տարի: Թարգմ.՝ Ն.Սիքալեյան: Նկ.՝ Ա. Բայանդուր: Եր., «Սովետական գրող», 1984, 12 էջ:

- Մարշակ Ս., Հեքիաթ հիմար մուկիկի մասին: Թարգմ.՝ Ս. Մուրադյան: Նկ.՝ Ս.Սաֆարյան: Եր., «Արևիկ», 1988, 14 էջ:

- Մարշակ Ս., Մանուկներին: /Յեքիաթ, բանաստեղծ./: Թարգմ.՝ Ա.Հարությունյան: Եր., «Լույս», 1984, 46 էջ:

Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս նաև, որ հայ պատանին բացի թարգմանական գրականությունից նախընտրում է կարդալ նաև բնագրերը, ինչը, մեր կարծիքով, ողջունելի է և զնահատելի:

Ապրելով տեխնոլոգիաների զարգացման դարում՝ պատանուն հասու են նաև էլեկտրոնային գրադարանները: Շնորհիվ այդ միջոցի՝ երեխան դասի ընթացքում կարող է նաև օգտվել տարբեր ուսումնական նյութերից և բնագիր աղբյուրներից: Մեր խորին համոզմամբ՝ գիրքը և գիտելիքը պետք է մատչելի լինեն սոցիալական բոլոր խավերին, և յուրաքանչյուր նորույթ պետք է մատուցվի տպագիր տեսքով: Տպագիր գիրքը մարդկային քաղաքակրթության մեծագույն ձեռք բերումներից է:

Այսպիսով, ընթերցողը ներկա հողվածում կգտնի իրեն հետաքրքրող ռուս հեղինակների գեղարվեստական (մանկապատանեկան) գործեր, որոնք կարող են նպաստել նաև տեղեկատ-

վական նորանոր աղբյուրների ձեռքբերմանը՝ հարստացնելով և զարգացնելով նրանց աշխարհայացքը, հմտություններն ու կարողությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գիտահանրամատչելի գրականության դերը երեխայի կյանքում: /Մեթոդական օգնություն գրադարանավարներին/: Կազմ՝ Մ. Կոչկակարյան: Խմբ.՝ Ռ. Իշխանյան: Եր., 1984, 185 էջ:
2. **Կարապետյան Լ.**, «Ծերացած» մանկագրության տազնապներն ու հույսերը, // Գրական թերթ, 29 մարտի, 2013, թիվ 9, էջ 1-4:
3. Հայ գրականությունը օտար լեզուներով: Մատենագիտություն / կազմ.՝ Ա. Նազիկյան և ուրիշներ, Եր., 1971, 376 էջ:
4. **Горький М.**, История русской литературы. М., 1939, 245 с.
5. **Сукиасян Г. А.** Библиография в Армении и армянской диаспоре в контексте истории (V-XX вв). Монография. М., 1997, 250 с. (История мировой информационно́й культуры. Библиографическая культура народов СНГ).

RUSSIAN TRANSLATED LITERATURE IN THE LIVES OF JUNIOR READERS

LUSINE ARUBJANYAN

Summary

This article aims to demonstrate, with the help of bibliographic information the introduction of translated works of famous Russian writers into Armenian and their role and importance of spiritual life and education activities in the lives of junior readers.

Միթրա ԱՐԴՈՒԼԼԱՅԻ

ԵՊԴ մանկավարժության ամբիոնի ասպիրանտ

Գիտական ղեկավար՝ Նազիկ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ՝ մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր



Կրթության համակարգը յուրաքանչյուր հասարակության առանցքային ու ազդեցիկ կառույցներից մեկն է, հետևաբար այդ հույժ կարևոր համակարգի ձևավորման ու զարգացման ուղու և նախորդ

սերունդների կուտակած փորձի ուսումնասիրությունը կարող է լույս սփռել Իրանի կրթության համակարգի ներկա գործընթացների վրա՝ ապահովելով մանկավարժական և կրթադաստիարակչական աշխատանքների կայուն և շարունակական առաջընթաց: Հետազոտություններն ապացուցում են, որ Իրանի կրթադաստիարակության պատմությունը հազարավոր տարիների վաղեմություն ունի, այն սկսվել է Հին Իրանից և Ղաջարական դինաստիայի օրոք (19-րդ դար) ստացել պաշտոնական բնույթ, այնուհետև շարունակել իր զարգացման ուղին 20-րդ դարում՝ Իսլամական հեղափոխությունից առաջ և հետո:

Ա. Կրթադաստիարակությունը Հին Իրանում.

Պատմական ամենահին վկայությունը մանկավարժության մասին հնադարյա սյունի արձանագրությունն է (2000 մ.թ.ա.)՝ հայտնի «Համուրաբի օրենքներ» անունով, որտեղ համաշխարհային պատմության մեջ առաջին անգամ խոսվում է կրթադաստիարակության կանոնների և օրինակի ու փորձի միջոցով երեխաներին ու պատանիներին արհեստներ սովորեցնելու մասին:

Ինչ վերաբերում է Իրանին, պետք է ասել, որ արիական ցեղերի նախահայրերի մեծ գաղթից

առաջ (չորս հազար տարի առաջ) Իրանում ապրել են մի շարք այլ ցեղեր, որոնց մասին չկան պատմական բավարար հիշատակումներ, միայն որոշակի հետքեր ու հիշողություններ են մնացել հետագա սերունդների հավատալիքների ու սովորույթների մեջ, հատկապես՝ զրադաշտական կրոնում:

Կրթադաստիարակության անցյալն Իրանում հասնում է մինչև Աքեմենյան թագավորության ժամանակաշրջանը, երբ գոյություն ուներ արքունական կրթություն, կային նաև հատուկ զինվորական դպրոցներ, որտեղ ուսուցանվում էին ռազմարվեստ և զինվորական հմտություններ, գոյություն ունեին նաև արհեստների ուսուցման կենտրոններ: Այնուհետև Սասանյանների թագավորության օրոք ավելի ծաղկեց կրթությունը, հիմնադրվեցին դպրոցներ ու համալսարան: Հին Իրանում երեխաների կրթությունն սկսվել է 5-7 տարեկանում: Զրադաշտական շրջանում կրակատներն ու տաճարները ծառայում էին նաև որպես կրթարան:

Հին Իրանում առանձնակի նշանակություն էր տրվում ուսուցիչների աշխատանքին, քանզի մշակութային արժեքների, քաղաքակրթության ժառանգության և նախորդ սերունդների կուտակած գիտելիքների փոխանցման գործը հիմնականում կատարվում էր նրանց միջոցով, և ուսուցիչների հոգևոր առաջնորդությունը նշանակալից դեր ուներ հասարակության մշակութային զարգացման գործում: Հին Իրանում կարևորվում էր ուսուցչի մասնագիտությունը, և յուրաքանչյուր ուսուցիչ դասավանդում էր ըստ իր մասնագիտության:

Հին Իրանի աշակերտները մի քանի խմբի էին բաժանվում.

- Հատուկ աշակերտներ. Ա. իշխանագուհուներ, ովքեր քաղաքագիտություն, ռազմարվեստ

* Ներկայացվել է 10.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

և պետական գործերի կառավարում էին սովորում, Բ. մեծանեժների զավակներ, ովքեր սովորում էին քաղաքականություն և ռազմարվեստ:

• **Մասնագիտություն և արհեստներ սովորող աշակերտներ**, որոնք երկու խմբի էին բաժանվում Ա. մոզերի և մոզպետների զավակները, ովքեր զրադաշտական կրոնի վարդապետությունն էին սովորում, Բ. արհեստավորների ու վարպետների զավակները, ովքեր սովորում էին իրենց հոր արհեստն ու մասնագիտությունը:

• **Սովորական աշակերտներ**. Ա. ուսուցիչների զավակները, Բ. պետական աշխատողների զավակները, Գ. վաճառականների զավակները:

Յին Իրանում աշակերտում էին թե՛ աղջիկները, թե՛ տղաները:

Յին Իրանի կրթության բովանդակության մեջ ներառվում էին կարդալ-գրելը, մաթեմատիկան, կրոնագիտությունը, մարմնամարզությունը:

Յին իրանի կրթության զարգացման պատմությունը հետևյալ փուլերի է բաժանվում.

1. Մարերի շրջան կամ իրանական արիացիների վերելքի շրջան Յին Արևելքում: 2. Աքեմենյանների շրջանը կամ իրանական արիացիների իշխանության շրջան: 3. Սակեդոնական կամ Յունաստանի գերիշխանության շրջան: 4. Պարթևների ժամանակաշրջան: 5. Սասանյան թագավորության շրջան:

Բ. Իրանի կրթության համակարգը և նրա օրինական դաշտը Իսլամական հեղափոխությունից առաջ

Կրթության նախարարությունն իր ձևավորումից ի վեր ստացել է տարբեր անվանումներ և կազմակերպչական առումով կրել բազմաթիվ փոփոխություններ:

Իրանում սահմանադրական իշխանության կազմվելուց և 1879 թ. Յինական օրենքի ընդունումից հետո, պետությունը կրթության համակարգի ձևավորման նպատակով մի շարք միջոցներ ձեռնարկեց²: Առաջին քայլն այս ուղղությամբ 1907 թվականին երկրի սահմանադրության 18-րդ և 19-րդ կետերում կրթության հարցի ներառումն էր, որտեղ ամրագրվեց, թե բոլոր գիտությունների, արհեստների ու արվեստների ուսուցումն ու հետազոտումը ազատ է, բացի այն դեպքերից, երբ երկրի օրենքները և շարիաթի պահանջներն արգելում են դրանք: Նաև նշվում էր, որ համրակրթական դպրոցների հիմնադրումը կատարվում է պետության կողմից, և դպրոցներն ու բուհերը գտնվում են Գիտությունների ու արվեստների նախարարության վերահսկողության տակ³:

1911 թ. խորհրդարանն ընդունեց Կրթության նախարարության շտաբային-վարչական կառույցի մասին օրենք⁴: Այս օրենքը հետագայում որոշակի փոփոխություններով գրեթե նույնությամբ կիրառվում է մինչև այսօր և համարվում է Իրանի կրթության համակարգի կառավարման օրինական ու իրավական հիմնաքարը:

1911 թ. խորհրդարանի կողմից ընդունած այս օրենքը հայտնի է Կրթության նախարարության հիմնական օրենք անվամբ: Այն բաղկացած է 28 հոդվածից: Օրենքի կարևորության պատճառով ստորև ներկայացնում ենք գլխավոր կետերը⁵:

• Տարրական դպրոցի կրթությունը պարտադիր է բոլոր իրանցների համար:

• Ծնողները պարտավոր են իրենց երեխաների համար տանը կամ դպրոցում ապահովել տարրական կրթության պայմաններ:

• Պետությունը հանձն է առնում քաղաքների ու գյուղերի տարրական դպրոցների ծախսերի և ֆինանսական կարիքների բավարարումը: Այդ ֆինանսները ապահովվում են հարկերի հավաքման միջոցով՝ ըստ օրենքում նախատեսված կարգի:

Դպրոցներում արգելվում է ֆիզիկական պատիժը:

Սույն օրենքի հատկանշական կողմերից է առաջին հերթին այն հանգամանքը, որ շեշտվել է տարրական կրթության պարտադիր և հանրային լինելը, թեև Կրթության նախարարությունը երկար տարիներ ոչ մի միջոց չի ձեռնարկել այդ դրույթի գործնական իրականացման համար, այնուամենայնիվ օրենքը ամրագրել է այդ հիմնախնդիրը: 1943-ին այս կապակցությամբ ընդունվեց օրենք, որտեղ հստակեցվում էին պարտադիր կրթության իրականացման ուղիներն ու միջոցները: Պետությունը ձեռնարկեց մի շարք գործնական քայլեր. պատրաստվեցին անհրաժեշտ դասագրքերը և անվճար բաժանվեցին կարիքավոր աշակերտներին: Սահմանվեցին տարրական կրթության երկու ռեժիմներ՝ 6-ամյա կրթություն քաղաքային դպրոցների համար և 4-ամյա կրթություն գյուղական դպրոցների համար: Որոշվեց 10-ամյա ժամկետ, սակայն չհաջողվեց օրենքի բոլոր դրույթները լիարժեքորեն իրականացնել այս ժամկետում և պարտադիր կրթությունը ամբողջապես տարածել ամենուր:

Պետության ղեկավարները, մտավորականները և հասարակությունը, ազգային ու միջազգային կազմակերպությունները, գիտակցելով անգրագիտության վնասները, լուրջ մտահոգու-

թյուններ ունեին այս կապակցությամբ: Միջազգային շահախնդիր կառույցներից ամենազվազվորը ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն էր⁶: 1960 թ. անվճար հանրակրթություն ապահովելու նպատակով ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն Քրաչիի ծրագրի շրջանակում ասիական 17 երկրներին առաջարկեց մինչև 1980 թ. իրականացնել անվճար 7-ամյա հանրակրթություն: Իրանը միացավ Քրաչիի պարտավորվածությանը և այդ ուղղությամբ ծրագրեց իր քայլերը:

1962 թ. կրկին օրակարգում դրվեց քոչվորական շրջաններում կրթության ընդլայնման հարցը: Հետագայում Իրանի շահի վարչակարգի կողմից առաջադրվեցին նախագծեր ու ծրագրեր, որոնք հայտնի են «սպիտակ հեղափոխություն» անվամբ, որով նախատեսվում էին հողային նոր քաղաքականություն և ռեֆորմներ ու նաև գյուղական շրջանների կրթության հիմնախնդրի լուծումներ: Այս ուղղությամբ առաջարկվեց «Գիտելիքի բանակ» նախագիծը, որը իրականացվում էր զինծառայողների միջոցով և Կրթության նախարարության ու Պաշտպանության նախարարության համագործակցությամբ: Ըստ «Գիտելիքի բանակ» ծրագրի՝ միջնակարգ դպրոցի երկրորդ (լրիվ) մակարդակն ավարտած արական սեռի շրջանավարտները, ովքեր բուհական կրթությունը չեն շարունակում և անցնում են զինվորական պարտադիր ծառայության, կարող են զինվորական նախնական չորս ամիս զինավարժություններից հետո ծառայության մնացած ամիսները գործուղվել գյուղեր և այնտեղ 14 ամիս ծառայությունը կատարել որպես գյուղական ուսուցիչ⁷:

1927 թ. Իրանի խորհրդարանի կողմից ընդունվեց ֆիզկուլտուրայի կրթության մասին օրենք, և Մշակույթի նախարարությունը պարտավորվեց Թեհրանի և այլ կենտրոնների դպրոցներում գործադրել օրենքը⁸:

Հաջորդ տարի ընդունվեց ուսանողների արտասահմանում սովորելու կարգը, պետությունը հանձն առավ իր կողմից մի խումբ ուսանողների գործուղումը: 1934 թ. բեկումնային իրադարձություն տեղի ունեցավ Իրանի նորագույն կրթության պատմության մեջ՝ հիմնադրվեց Թեհրանի պետական համալսարանը և նախապատրաստվեց մի շարք այլ բուհերի հիմնադրման գործը⁹:

1934 թ. հաստատվեց մանկավարժների և ուսուցիչների կրթության ու վերապատրաստման մասին օրենքը, որով կանոնակարգվեցին ու անրագրվեցին տարրական և միջնակարգ դպրոցների մասնագիտական ու աշխատանքային հարցերը՝ ուսուցիչների աշխատանքի ընդուն-

ման և նշանակումների կարգը, պահանջվող առանձնահատկությունների և մասնագիտական որակների, ստաժի, աշխատանքային առաջխաղացման և այլ պայմանների մասին դրույթները: Օրենքը քաղաքապետարանին պարտավորեցնում էր դպրոցների շենքերի պահպանման և վերանորոգման աշխատանքներում աջակցել Կրթության նախարարությանը¹⁰:

Մշակույթի բարձրագույն խորհուրդը (Կրթության նախարարությունը) 1958-ին ընդունեց մի օրինագիծ, որով թույլ էր տրվում բուհերում աշխատանքի հրավիրել օտարերկրացի դասախոսներ¹¹:

Նույն տարում ընդունվեց օրենք նախարարությունում ձևավորել տարրական, միջին և գյուղական շրջանների կրթության հատուկ վարչություններ, որպեսզի հնարավոր լինի յուրաքանչյուր ոլորտի հիմնախնդիրները առավել արդյունավետությամբ համակարգել, զարգացնել ու վերահսկել¹²:

1960 թ. Կրթության նախարարությունը, մանկավարժական համեմատական հետազոտություններ կատարելու և տարբեր երկրների կրթության համակարգը ուսումնասիրելու նպատակով, կյանքի կոչեց հետազոտական գրասենյակ, որպեսզի բացահայտվեն ու վեր հանվեն Իրանի կրթության ոլորտի հիմնախնդիրները¹³:

1965 թ. ձևավորվեց Կրթության ազգային հանձնախումբը, որի պարտականությունն էր սահմանել ու գնահատել կրթության համակարգի նպատակներն ու գործունեությունը և երկրի սոցիալ-տնտեսական պայմաններին համապատասխան առաջադրել կրթական բարեփոխումներ:

1965 թ. Թեհրանում կայացավ անգրագիտության դեմ պայքարի օրակարգով Կրթության նախարարների համաշխարհային համագումարը, ինչը խոսում է իրանական իշխանության կողմից այս հարցի հանդեպ ցուցաբերվող ուշադրության մասին: Հաջորդ տարի՝ 1966 թ., Իրանում կյանքի կոչվեց անգրաճանաչության դեմ պայքարի ազգային կոմիտե: Նույն տարի հրապարակվեց տարրական և միջնակարգ դպրոցների կառուցվածքի վերաձևման մասին ծրագիրը¹⁴:

1968 թ. կազմվեց Գիտությունների և բարձրագույն կրթության նախարարությունը, բարձրագույն կրթության կառավարումը առանձնացվեց հանրակրթության ոլորտից: Տարրական և միջնակարգ դպրոցի կառավարումը մնաց Կրթության նախարարության ենթակայության

տակ, իսկ բուհերն ու գիտահետազոտական աշխատանքները դրվեցին Գիտության և բարձրագույն կրթության տնօրինության տակ:

Բ. Իրանի կրթության համակարգը իսլամական հեղափոխությունից հետո

1979 թ. փետրվարի 11-ին Իրանի իսլամական հեղափոխության հաղթանակից հետո Իրանում հաստատվեցին Իսլամական Հանրապետության կարգերը, որոնք արմատական փոփոխություններ մտցրին Իրանի հասարակության հայացքների, նպատակների, աշխարհայացքի և բնականաբար նաև կրթադաստիարակության փոփոխության ու սկզբունքների մեջ, սակայն հեղափոխությունից հետո կրթության համակարգի կառուցվածքն ու կառավարումը խոր փոփոխությունների չենթարկվեցին, քանի որ հեղափոխությունից հետո Իրանին պարտադրվեց պատերազմը: Բացի այդ, կրթության համակարգը բավականին մեծածավալ ու ծանրաբեռնված համակարգ է Իրանում, հետևաբար փոփոխությունները պետք է լինեին խորքային ու նպատակային: Իսլամական հեղափոխությունից հետո կատարվեցին մի քանի հիմնարար փոփոխություններ, որոնք էին.

Իրանի Իսլամական Հանրապետության ընդունած նոր սահմանադրությունը (1979, հոկտեմբերի 14) ձևակերպում է նոր կարգերի կրթության նպատակը և ուղղվածությունը: Ըստ սահմանադրության երրորդ կետի՝ պետությունը պարտավորվում է վարչակարգի գերագույն նպատակների ուղղությամբ գործի դնել բոլոր հնարավորությունները հասարակության բարոյական արժանիքների զարգացման, հանրային գիտակցության բարձրացման, ֆիզիկական դաստիարակության, ստեղծագործական ու հետազոտական ոգու խթանման ուղղությամբ¹⁵:

1979 թ. լուծարվեց սկաուտական կազմակերպությունը, և այդ կառույցի լիազորությունները փոխանցվեցին «Դաստիարակչական աշխատանքներ» ինստիտուտին: 1987 թ. ընդունվեց օրենք՝ ոչ-շահադիտական դպրոցներ բացելու թույլտվության մասին: Նույն տարում ընդունվեց նաև օրենք կրթության համակարգի նպատակների և պարտականությունների մասին, որտեղ շեշտը դրված էր կրոնական ու բարոյական նպատակների վրա: Ընդհանուր առմամբ, նպատակները միտված էին իսլամական ինքնություն և նկարագիր ունեցող անձի ձևավորման գործին: Ինչ վերաբերում է պարտականություններին, դրանց մեջ ներառվում են՝ հանրակրթության իրականացում (կարդալ, գրել, բարոյա-

կրոնական ընդհանուր ուսուցում, արվեստի ուսուցում, գիտատեխնիկական ուսուցում, տրամաբանական մտածողության զարգացում)¹⁶:

1993 թ. ընդունվեց կրթության նախարարության խորհուրդների կազմման մասին օրենք, որով հաստատվեց հասարակության ընդգրկումն ու մասնակցությունը կրթական ոլորտում և ժողովրդական օգնությունների ու աջակցության համակարգումը դպրոցաշինության և դպրոցների վերազինման աշխատանքներում¹⁷:

Իրանի կողմից Իրանին պարտադրված ութամյա պատերազմի ավարտից հետո նպատակոր պայմաններ ստեղծվեցին Իրանի կրթության ոլորտի մասնագետների ու փորձագետների համար՝ իրականացնելու մի շարք նորարարություններ և ծրագրեր: 2010 թվականին հաստատվեց կրթության համակարգի հիմնարար փոփոխությունների փաստաթուղթը, որտեղ փորձ է արվել, օգտվելով առաջատար երկրների ձեռքբերումներից, շուտափույթ բարեփոխումներ ներդնել Իրանի կրթության համակարգում, խթանել ու զարգացնել այն:

Ընդհանուր հայացք ձգելով նախահեղափոխական և հետհեղափոխական Իրանի կրթության համակարգերին՝ կարող ենք արձանագրել.

1. Նախահեղափոխական շրջանի մի շարք ծրագրեր փոխելով միայն իրենց անվանումը պահպանվեցին հեղափոխությունից հետո և շարունակվեցին, օրինակ՝ հեղափոխությունից առաջ կազմված Անգրագիտության դեմ պայքարի ազգային կոմիտեն հեղափոխությունից հետո վերանվանվեց Գրագիտության շարժման, որոնք երկուսն էլ նպատակ ունեին երկրում արմատախիլ անել անգրագիտությունը:

2. Մերժվեցին նախահեղափոխական Իրանում իրականացվող մի շարք ծրագրեր և մոտեցումներ՝ չհամապատասխանելով կրոնական ուսմունքին և հեղափոխության գաղափարներին ու ոգուն, ինչպես օրինակ՝ երկսեռ դպրոցների առկայությունը կամ տղայոց դպրոցներում կին ուսուցիչների դասավանդումը:

¹ Ալմասի, 1991, էջ 13:

² **Ղասեմզադեհ Ղ.**, Իրանի սահմանադրություն, 6-րդ հրատ., Թեհրան, Թեհրանի համալսարանի հրատ., 1955, էջ 30:

³ Նույն տեղը, էջ 169:

⁴ **Սադիդ Ի.**, Իրանի պատմությունը և մշակույթը, 5-րդ հրատ., Թեհրան, Թեհրանի համալսարան, 1970, էջ 467:

⁵ Arasteh, 1962, p. 228-231.

- ⁶ UNESCO-IBE, International Conference On Public Education. Geneva. Publication N192. Paris, Geneva: Unesco IBE. 1958, p.236:
- ⁷ **Սադիդ Ի.**, նշվ. աշխ., նույն տեղում:
- ⁸ Arasteh , 1962, էջ 143:
- ⁹ Նույն տեղում, էջ 142:
- ¹⁰ Նույն տեղում, էջ 141:
- ¹¹ UNESCO-IBE, International Conference On Public Education. Geneva. Publication N192. Paris, Geneva: Unesco IBE. 1958, p. 236:
- ¹² Նույն տեղում, էջ 237:
- ¹³ Unesco, The Needs Of Asian In Primary Education . Unesco Education Sttudies And Document. N4 Press: Paris. ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 1961, p. 213:
- ¹⁴ Կրթության նախարարություն, Տարրական կրթության սկզբունքները, Թեհրան, էջ 10-14:
- ¹⁵ **Ալադեբանդ Ա.**, Կրթության կառավարման նախարարյալներ, Թեհրան, Ռավան հրատ., 1997, էջ 155-156:
- ¹⁶ Կրթության նախարարություն, ԻԻՅ կրթության համակարգի ընդհանուր հիմունքների նախագիծ, Թեհրան, 1988:
- ¹⁷ **Ալադեբանդ Ա.**, Կրթադաստիարակության ընդհանուր սկզբունքներ, Թեհրան, «Ռավան» հրատ., էջ 155-156:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Arasteh R.**, Education and Awaking in Iran, Leiden: Brill. P., 1962:
2. **Ալադեբանդ Ա.**, Կրթադաստիարակության ընդհանուր սկզբունքներ, Թեհրան, «Ռավան» հրատ.:
3. **Ալադեբանդ Ա.**, Կրթության կառավարման նախարարյալներ, Թեհրան, «Ռավան» հրատ., 1997:
4. Կրթության նախարարություն, ԻԻՅ կրթության համակարգի ընդհանուր հիմունքների նախագիծ, Թեհրան, 1988:
5. **Սադիդ Ի.**, Իրանի պատմությունը և մշակույթը, 5-րդ հրատարակություն, Թեհրան, Թեհրանի համալսարան, 1970:
6. UNESCO, The Needs Of Asian In Primary Education, UNESCO Education Studies And Document. No. 4 Press: Paris. ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 1961:

EMERGE AND EVOLUTION OF IRANIAN EDUCATIONAL SYSTEM

MITRA ABDOLLAHI

Summary

In any society the Educational system is one of the most effective and most prominent training and social units. Working on the evolution of it to know more about educational thoughts of ancestors can be the best guide for expanding educational activities of Iranian education system which has, come fully detailed in this article.

АДАПТИВНЫЕ ЗАКОНЫ В УГОЛОВНОМ ПРАВЕ РФ*

Самвел АМБАРЦУМЯН

Докторант кафедры Уголовного Права и Криминологии Московского Государственного университета им. М. В. Ломоносова, кандидат технических наук, доцент, юрист

Статья посвящена раскрытию понятия адаптивный закон и обосновывает актуальность выбора темы исследования, а именно разработка системы адаптации уголовного закона РФ.

Данное исследование актуально ввиду необходимости применения достижений адаптивных систем управления в юриспруденции.

Ключевые слова: уголовный закон, адаптивное управление, адаптивный закон.

В связи с бурным развитием общественных отношений, в современном обществе акцентируется проблема правового регулирования этих отношений. Различают три группы общественных отношений, регулируемых уголовным правом.

Охранительные уголовно-правовые отношения возникают в связи с совершением преступления, когда между лицом, совершившим уголовно наказуемое деяние и государством в лице суда, следователя, прокурора, органа дознания возникают отношения.

Отношения, связанные с удержанием лица от преступного посягательства посредством угрозы наказания, содержащейся в уголовно-правовых нормах.

Регулятивные уголовно-правовые отношения возникают при реализации гражданами права на причинение вреда при защите от опасных посягательств при необходимости обороне, а также крайней необходимости и других обстоятельствах, исключающих преступность деяния.

Перемены, реформы государственного управления непременно сопровождаются разработкой новых пакетов законов в том числе и в уголовном праве. Поскольку изменения происходят очень быстро, то эти самые “новые” законы нуждаются в постоянных дополнениях, поправках и изменениях. Естественно,

что при этом законы очень быстро устаревают. При этом принято говорить о некоторой динамике изменений законов как о некотором показателе частоты изменений. Наряду с этим говорят и о динамике развития законов, под которым понимается поступательное ее совершенствование или адаптация к новым изменившимся условиям внешней среды. Безусловно, что эта динамика всегда существовала и ранее, но поскольку она была мала, то она была незамечена и ею пренебрегали. Однако, сегодня динамика развития уголовных законов в уголовном праве как никогда ранее высока. Поэтому, возникают новые требования к современному уголовному праву.

Если ко всему выше сказанному прибавить и то, что некоторые страны вынуждены брать готовые пакеты законов развитых стран и вследствие чего предстают перед проблемой, что законы не работают, то проблема устойчивости уголовных законов выходит на передний план и весьма актуальна сегодня.

А возможно ли заранее предусмотреть в новых законах возможность их адаптации к изменчивой среде, или как переделать законы, устаревшие от требований современного общества? Каким образом снабдить законы новыми рычагами управления и сделать их адаптивными? Каким требованиям должен удовлетворять адаптивный закон?

Это и есть тот перечень вопросов, на которые мы постараемся ответить в настоящей работе.

Рассмотрев историю развития и становления российских уголовных законов, автор установил свойство законов адаптировать к внешним условиям, а стало быть и возможность их искусственной адаптации с по-

* Արվայտագրվել է 15.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

мощью разработки системы адаптивного управления уголовным законом.

Создание системы адаптивного управления актуально в первую очередь благодаря возможности применения ее в работе широкого круга лиц: следователей, адвокатов, юристов, студентов юридических специальностей, а также аспирантов и научных работников.

Актуальность выбранной темы исследования – создание системы адаптивного управления уголовным законом РФ не вызывает сомнения и освещена в ранних работах [1, с. 5] и [2, с. 16].

Автором разработана Теория адаптации уголовного закона [1, с. 5] и [2, с. 16], позволяющая рассмотреть уголовный закон РФ как объект адаптивного управления, выработана математическая модель адаптивного управления уголовным законом. Блок-схема системы адаптивного управления уголовным законом приведена на Рис. 1.

Рассмотрим, что же позволяет сделать система адаптации уголовным законом по подробнее.

На первом этапе, когда объектом регулирования является правонарушитель система фактически регулирует отношения между правонарушителем и законом. А точнее приводит поведение правонарушителя в состояние соответствующее установленному законом, иначе говоря, корректирует поведение преступника. Для этого программа вначале своей работы собирает все данные о правонарушителе и правонарушении, затем путем изучения поведения объекта регулирования определяет и пути коррекции или исправления и способы и размеры.

На втором, более сложном уровне, объектом регулирования является сам уголовный закон. Что под этим подразумевается?

Это означает, что система анализирует насколько успешно работает тот или иной закон, устойчив ли он вообще в своей работе. Предполагается, что программа должна позволять вводить изменения в закон или адаптировать их с учетом специфики или особенностей конкретного народа или уголовного законодательства.

Система адаптивного управления работает следующим образом. На вход системы поступает информация о правонарушении. Эта информация обрабатывается, кодируется

и формируется Код Преступления. Путем диалогового обмена сообщается вся необходимая информация от источника информации и запускается работа системы. Программа путем анализа входных данных, дополнительной информации, а также информации из банка данных, формирует Код Наказания. Путем сравнения входного сигнала и выходного сигнала определяется дальнейшая работа. При отсутствии ошибки (разности сигналов) программа останавливает свою работу. И, наоборот, система продолжает свою работу до полного устранения рассогласования.

Что может оказать действие на этот процесс? Это Отбытие наказания, Новые законы, Психологический портрет преступника и Амнистия.

Фактически, вся работа системы сводится к изучению Объекта регулирования. Это в одном случае правонарушитель, а в другом сам уголовный закон. Т.е. под изучением понимается сбор информации не только в момент правонарушения, но и последующее непрерывное наблюдение за его поведением. Если этот объект уголовный закон, то программа есть не что иное как самообучающаяся система. Более того, путем искусственных изменений в самом законе можно проанализировать вопрос его устойчивости к тому или иному изменению.

Адаптивные законы должны иметь рычаги управления. Сегодня уже недостаточно разрабатывать новые уголовные законы.

С точки зрения адаптивных систем управления чем больше возможностей варьирования мерами наказания, тем лучше. Конечно, это не должно создавать возможности обхождения закона. Например, этого можно добиться введением новых обстоятельств смягчающих или отягчающих наказание. Думается, что с развитием общества появляются новые жизненные ценности, оперируя которыми, новые уголовные статьи, являясь по сути своей адаптивными, лучше бы регулировали общественные отношения.

Поле зрения, область применения закона должна быть гибкой, иметь возможность “поворачиваться” и находить правильное применение в каждом частном, конкретном правонарушении. После того, как адаптивный закон выбран, рычаги управления должны предоставлять полный спектр возможностей

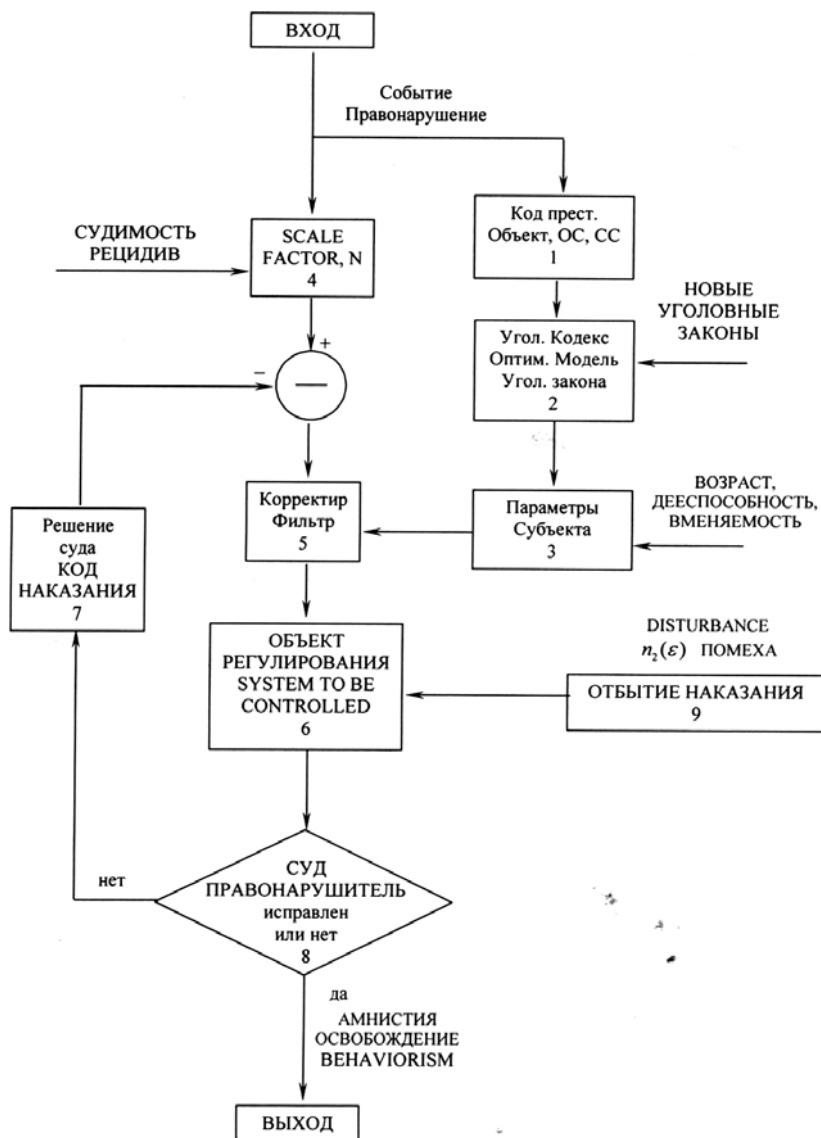


Рис. 1. Блок-схема системы адаптивного управления уголовного закона

применения закона с учетом новых жизненных ценностей. Безусловно, пределы спектра должны быть ограничены требованиями устойчивости закона.

Какой аналог можно привести в качестве примера адаптивному закону? Это адаптивные или так называемые "умные" светофоры. Рассмотрим, как же они создавались?

Как только появились первые автомобили

возникла проблема обеспечения безопасности пешеходов. Были разработаны правила вождения автомобилями, а также правила поведения пешеходов на дорогах. С увеличением выпуска автомобилей возникла необходимость искусственного регулирования автотранспортом и пешеходами на перекрестках с помощью регулировщиков. Следующий шаг развития – замена регулировщика светофо-

ром. Однако поток автомобилей настолько вырос, что обычный регулировщик или светофор уже не справляется. Дело в том, что в различные часы, оказывается, светофор должен работать в разных режимах (имеется ввиду временные паузы на красном, желтом и зеленом цветах). А тем более в критических ситуациях, например, при дорожно-транспортных происшествиях, светофор должен быть адаптивным. Иначе говоря, светофор должен наблюдать за движением, изучать его и вырабатывать единственно правильный, текущий режим работы. Т.е., фактически, адаптивный светофор должен уметь думать и принимать ответственные решения.

Сегодня адаптивные светофоры – реальность. Они разработаны и служат обществу и приносят незаменимую помощь.

Все сказанное об адаптивных светофорах применимо и к адаптивным законам только на более сложном уровне.

Таким образом разработка системы адаптации уголовного закона позволяет адаптировать “устаревшие” законы и диктует новые условия регулирования общественных отношений с учетом всего предшествующего опыта. Разработанная нами система позволяет ввести в уже разработанные ранее законы специфику конкретного народа, государства.

Новые адаптивные законы должны иметь рычаги управления. Введение адаптивных

законов повышает эффективность работы уголовных законов, превращая их из неработающих в работающие.

Выводы.

Да, принципиально возможно рассмотреть уголовный закон (Правонарушитель) как объект управления (регулирования) в Системе Адаптации Уголовного Закона РФ. Разработанная автором математическая модель уголовного закона Рис. 1. позволяет моделировать, а затем и адаптировать уголовный закон. Работаны программы ввода информации для начала работы Системы. Система работает в 2-х режимах: Активном и Пассивном. Сбор информации осуществляется в диалоговом режиме вопрос-ответ. В результате сбора исходной информации формируется Код Преступления, с которым в дальнейшем оперирует Система в ходе своей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарцумян С. Г., Теория адаптации уголовного закона РФ//Уголовное право: истоки, реалии, переход к устойчивому развитию: Материалы Шестого Российского Конгресса уголовного права, 26-27 мая, 2011, М., 2011.
2. Амбарцумян С. Г., Адаптивные законы и проблема устойчивости уголовного закона // Актуальные проблемы уголовного права, процессуальной криминалистики: Сб. материалов 3-й Международной Научно-практической конференция: Одесса: Международного гуманитарного университета, 2011.

ԱՂԱՊՏԱՑՄԱՆ ՕՐԵՆՔՆԵՐԸ ՈՂ ԶՐԵԱԿԱՆ ԻՐԱՎՈՒՆՔՈՒՄ

ՍԱՄՎԵԼ ՀԱՄԲԱՐԶՈՒՄՅԱՆ

Ամփոփում

Աշխատանքը նվիրված է ադապտիվ հասկացության մեկնաբանությանը: Հոդվածում տրվում է հետազոտության թեմայի ընտրության պատճառաբանությունը, այսինքն՝ Ռուսաստանի Դաշնության քրեական օրենքի ադապտացման համակարգի զարգացման անհրաժեշտությունը: Տվյալ հետազոտությունն անհրաժեշտ է ադապտիվ ղեկավարման իրավաբանության մեջ կիրառության տեսանկյունից:

ADAPTIVE LAWS IN THE RUSSIAN CRIMINAL LAW

SAMVEL HAMBARDZUMYAN

Summary

The reasoning in the theme choice is given in the article i.e. The Development of the Russian Federation Criminal Law's System of Adaptation.

The necessity of the application of the modern adaptive control system's achievements in the jurisprudence is the reason for this investigation. At the second part the author introduces the adaptive criminal laws.

Keywords: criminal law, adaptive control, adaptive laws.

СИСТЕМА АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ (САУ) УГОЛОВНЫМ ЗАКОНОМ. ВЫВОД РЕЗУЛЬТАТОВ. ФОРМИРОВАНИЕ КОДА НАКАЗАНИЯ*

Самвел АМБАРЦУМЯН

Докторант кафедры Уголовного Права и Криминологии Московского Государственного университета им. М. В. Ломоносова, кандидат технических наук, доцент, юрист

В статье приводится обоснование выбора темы исследования, а именно разработка системы адаптации уголовного закона РФ.

Данное исследование необходимо ввиду необходимости применения достижений адаптивных систем управления в юриспруденции.

Во второй части работы автор останавливается на алгоритме формирования Кода Наказания внутри самой системы.

Ключевые слова: уголовный закон, математическая модель, адаптивное управление.

Создание системы адаптивного управления актуально в первую очередь благодаря возможности применения ее в работе широкого круга лиц: следователей, адвокатов, юристов, студентов юридических специальностей, а также аспирантов и научных работников.

Актуальность выбранной темы исследования – создание системы адаптивного управления уголовным законом РФ не вызывает сомнения и освещена в ранних работах [1, с. 5] и [2, с. 16].

Автором разработана Теория адаптации уголовного закона [1, с. 5] и [2, с. 16], позволяющая рассмотреть уголовный закон РФ как объект адаптивного управления, выработана математическая модель адаптивного управления уголовного закона. Блок–схема системы адаптивного управления уголовного закона приведена на Рис.1.

Остановимся более подробно на работе системы по блок-схеме (см. Рис.1). На вход

системы подается сигнал в виде правонарушения, состоящего из объективной стороны, объекта, субъективной стороны и субъекта. Вначале система делает запрос и заполняет, хранит полную информацию о правонарушении. Затем возможны разные варианты реагирования. Сразу с самого начала работы необходимо ответить на вопрос о субъекте. Известен ли субъект преступления? В зависимости от ответа на этот вопрос решается вопрос режима работы программы. А именно Активный или Пассивный режим.

Для правильной дальнейшей работы необходимо еще ответить на вопрос нужна ли программе дополнительная информация? Что имеется ввиду? Ну, например, если правонарушитель впервые совершил преступление, то естественно, что как обстоятельство, смягчающее наказание, эта дополнительная информация необходима. Но с другой стороны этот же правонарушитель не может иметь рецидива, поэтому такая дополнительная информация теряет смысл.

А кто отвечает или точнее решает эти вопросы? Сама система или пользователь? Конечно, было бы правильнее, если бы программа сама выбирала режимы работы, но на сегодня пока пользователь сам отвечает за выбор вида работы системы

После сравнивающего устройства и соответствующего преобразования закодированная информация из блока 1 в виде Кода Преступления поступает на подсистему, именуемую Criminal Code или Уголовный

* Երկրայացել է 15.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

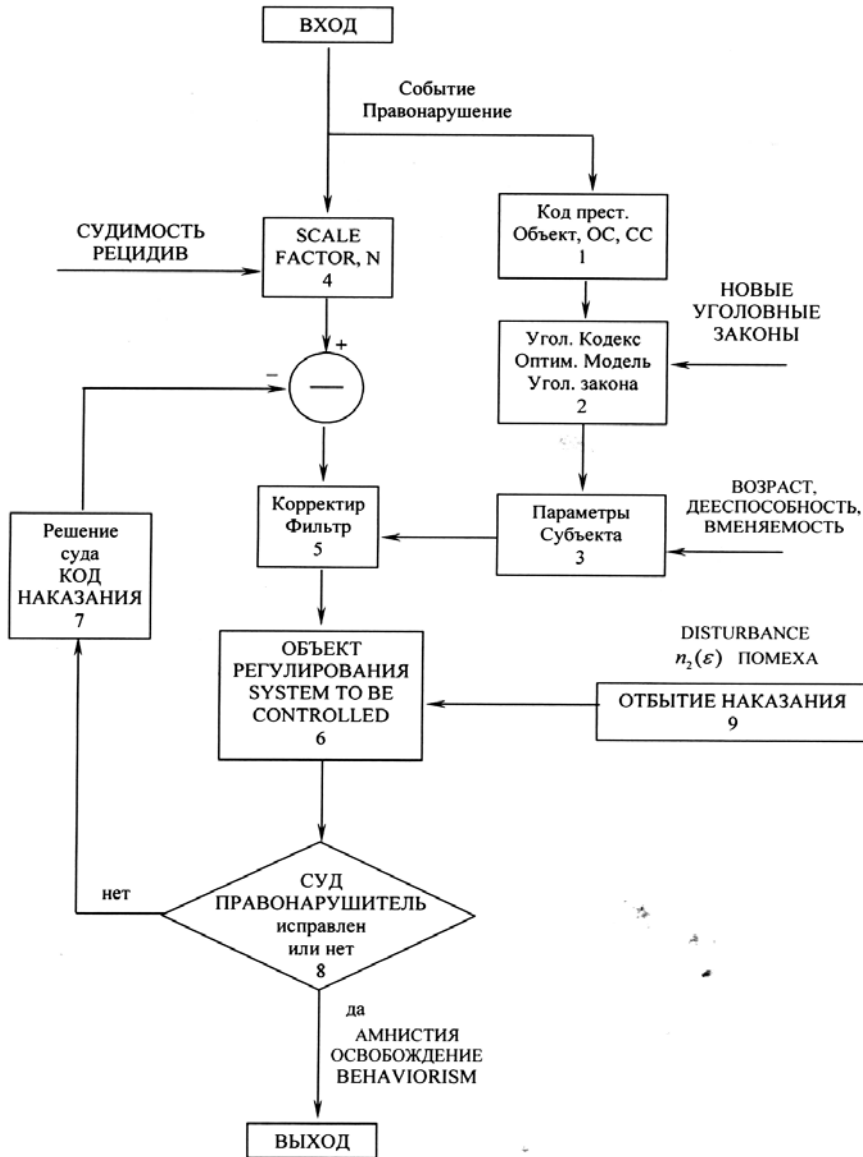


Рис. 1. Блок-схема системы адаптивного управления уголовного закона

Кодекс. Опуская подробности скажем, что на выходе подсистемы вырабатывается Код Наказания, который вновь подается на сравнивающее устройство с целью определения разницы между входным и выходным сигналами. Процесс работы системы продолжается до момента установления согласования этих двух сигналов.

Данная работа посвящена освещению процесса формирования Кода Наказания.

Функцией каких величин является Код Преступления? Можно ли сказать, что только от входного сигнала? В первом приближении да. Но при углубленном изучении видим, что еще зависит от помех и сигнала от сравнивающего устройства. Примером поме-

хи может быть, например, отбытие наказания, тем более если правонарушитель имел уже судимость. Другим примером может быть психологический портрет преступника.

Чтобы ответить на вопрос функцией каких величин является Код Наказания необходимо более детально разобраться с его формированием.

В Табл. 1 приведены меры наказания по главе 16 У КРФ – Преступления против жизни и здоровья в виде Кода Наказания:

1. Штраф.
2. Лишение права занимать определенную должность или заниматься определенной деятельностью.
3. Лишение специального воинского или почетного звания, класса, чина и государственных наград.
4. Обязательные работы.
5. Исправительные работы.
6. Ограничения по воинской службе (конфискация имущества).
7. Ограничения свободы.
8. Арест.
9. Содержание в дисциплинарной воинской части.
10. Лишение свободы на определенный срок.
11. Пожизненное лишение свободы.
12. Смертная казнь.

Система предусматривает 2 режима работы: Пассивный, когда Субъект правонарушения неизвестен или не установлен и Активный, когда Субъект правонарушения известен.

В настоящей работе остановимся толь-

ко на рассмотрении систем вида Single Input – Single Output (см. Рис. 2).

Будем различать математическую модель уголовного закона как систему законов объединенных в виде Кодекса и математическую модель отдельно взятого уголовного закона как подсистему внутри общей системы. Иначе говоря, в первом приближении объектом регулирования системы является Субъект, правонарушитель, а во втором – объектом является сам уголовный закон.

Рассмотрим алгоритм работы готовой программы в случае, когда объектом является Субъект по блок-схеме Рис.1.

Система работает в диалоговом режиме, т.е. по системе вопрос – ответ собирает всю информацию для запуска работы системы.

Система начинает работу с запроса личных данных правонарушителя. Пользователем системы заполняются все необходимые анкетные данные и соответственно в закодированном виде вводятся в систему.

Затем собирается дополнительная информация о правонарушителе.

Вводятся: обстоятельства отягчающие и смягчающие наказание (см. блок 5 Рис.1.).

Для простоты изложения опустим рассмотрение работы блоков 5 – Смягчающие и Отягчающие обстоятельства, и 9 – Отбытие Наказания.

Итак на вход блока 7 подается окончательно оформленный Код Преступления и по Табл. 2 (Пример составления массива Кода Наказания по главе 16 УК РФ) начинается формирование Кода Наказания.

При поступлении Кода Преступления на

Аналогом рассматриваемой нами системы является следующая система Single Input Single Output (SISO).

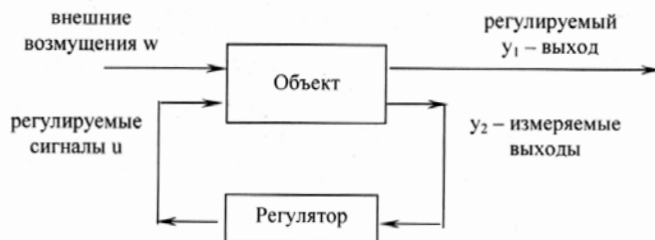


Рис. 2.

Таблица 1. ОБРАЗЕЦ, ПРИМЕР СОСТАВЛЕНИЯ ВХОДНЫХ ДАННЫХ
COMMAND INPUT

Классификация уголовного закона по составу преступления
по главе 16 УК РФ Преступления против жизни и здоровья.

I. Объект	II. Об. сторона	III. Суб. сторона	IV. Субъект
<p>Родовой признак (разделы)</p> <p>7 – против личности 8 – в сфере экономики 9 – против общественной безопасности и порядка 10 – против государственной власти 11 – против военной службы 12 – против мира и безопасности человечества 2. – Специальный признак 3. – Групповой признак</p> <p>Видовой признак (главы)</p> <p>16 – против жизни и здоровья 17 – против свободы, чести и достоинства личности 18 – против половой неприкосновенности и свободы личности 19 – против конституционных прав и свобод человека и гражданина 20 – против семьи и несовершеннолетних 21 – против собственности 22 – против экономической деятельности ⋮ 28 – против коммерческой информации ⋮ 34 – против мира и безопасности человечества 5. – Непосредственный признак – конкретные общественные отношения</p>	<p>Обязательный признак</p> <p>1 – деяние (1 – действие, 0 – бездействие)</p> <p>Факультативные признаки общественно-опасные последствия</p> <p>2 – ущерб</p> <p>3 – реальная угроза нанесения ее</p> <p>4 – наличие причинной связи</p>	<p>1. – Признак вины в форме прямого умысла</p> <p>2. – Признак вины в форме косвенного умысла</p> <p>3. – Признак вины в форме неосторожности в виде легкомыслия</p> <p>4. – Признак вины в форме неосторожности в виде небрежности</p>	<p>1. – Вменяемость</p> <p>2. – Дееспособность</p> <p>3. – Возраст 16 лет</p> <p>4. – Возраст 14 лет</p> <p>5. – Неоднократность</p> <p>6. – Специальный</p> <p>7. – Невменяем</p>

Таб 2. ПРИМЕР СОСТАВЛЕНИЯ МАССИВА КОД НАКАЗАНИЯ
по главе 16 УК РФ

	Объект	Иб. ст.	Суб. ст.	Суб.	Код Нак.	Отягчающие обстоятельства	Смягчающие обстоятельства
105	I-7-16	II-1 U II-4	III-1 U III-2	IV-4 à IV-5 à IV-1	V-10 (6-15)	-	
					V-10(8-20) U V-12 U V-11	+	
106	I-7-16-2	II-1 U II-4	III-1 U III-2	IV-1 à IV-3 à IV-6	V-10 (0-5)		+
107	I-7-16	II-1 U II-4	III-1 U III-2	IV-1 à IV-3	V-7 (0-3) U V-10 (0-3) U V-10 (0-5)		+
							+
108	I-7-16	II-1 U II-4	III-1 U III-2	IV-1 à IV-3	V-7 (0-2) U V-10 (0-2) U V-7 (0-3) U V-10 (0-3)		+
109	I-7-16	II-1 U II-4	III-1 U III-2	IV-1 à IV-3	V-7 (0-3) U V-10 (0-3) U V-7 (0-5) U V-10 (0-5) à V-2 (0-3)		
⋮							
125							

вход блока 6 – Объект Регулирования (см. Рис.1) по Табл. 2 программа выбирает вначале номер статьи по имеющемуся составу преступления, а затем формирует массив Кода Наказания. Конечно, чем меньше исходная информация (Субъект неизвестен, не установлена вменяемость и т.д.), тем больше будет массив выходной информации, т.е. программа вместо одного наказания должна выработать все возможные виды наказания.

Эту выходную информацию можно вывести в виде одного многомерного массива причем с переменным размером, либо по аналогии с входной информацией (Код Преступления) в четырехразмерном виде.

Надо отметить, что в этом случае имеются свои недостатки вывода. Во первых размерность массива будет строго ограничена четырем. Это значит, что даже если вариантов выхода больше четырех мы будем выводить только 4 из них, т.е. произойдет потеря информации. Во вторых, если вариантов выхода меньше чем 4 придется заполнять нулями оставшиеся места в массиве.

Нами принята вторая схема Кода Наказания. Для иллюстрации рассмотрим пример

составления массива Кода Наказания (см. Табл. 2.).

Раскроем вначале Код Объекта: I-1-7-16-2.

I – номер Объекта, 1-родовой признак, 7-против личности, 16-против жизни и здоровья, 2-специальный объект.

од Объективной Стороны: II-1-1-0-1.

II – номер Объективной Стороны, 1- наличие деяния, 1- наличие ущерба, 0-отсутствие реальной угрозы, наличие причинной связи.

Субъективная Сторона: III-1.

III – номер Субъективной Стороны, 1-признак вины в форме прямого умысла.

Субъект: IV-1-3.

IV – номер Субъекта, 1- вменяем, 3- возраст 16 лет.

В соответствии с таблицей Примера Составления Массива Кода

Наказания выбирается 105 статья, которой соответствует Код I-10(6-15) или II-10(8-20) или III-11 или IV-12.

Раскроем Код Наказания.

I – 10(6-15). I- номер первого вида наказания, иначе говоря, по Табл.1) лишение свобо-

ды на определенный срок от 6 до 15 лет.

II – 10(8-20). II- номер второго возможного вида наказания – лишение свободы на определенный срок от 8 до 20 лет.

III – 11 третий возможный вид наказания – пожизненное лишение свободы.

IV – 12 смертная казнь.

Дополнительной информацией в нашем примере может являться, например, наличие умысла. Итак, Код Наказания, следуя Табл. 2, принимает вид: V-10(6-15).

Есть и другая возможность. А именно, при отягчающих обстоятельствах (см. Табл. 2) мы получим следующий выход: V-10(8-20) или V-12 или V-11.

Подведем итог. Чем больше и полнее исходная информация, тем конкретнее выход и, наоборот, чем меньше вход, тем больше выход.

Выводы.

Да, принципиально возможно рассматривать уголовный закон (Правонарушитель) как объект управления (регулирования) в Системе Адаптации Уголовного Закона РФ. Разработанная автором математическая модель

уголовного закона Рис. 1 позволяет моделировать, а затем и адаптировать уголовный закон. Работаны программы ввода информации для начала работы Системы. Система работает в 2-х режимах: Активном и Пассивном. Сбор информации осуществляется в диалоговом режиме вопрос-ответ. В результате сбора исходной информации формируется Код Преступления, с которым в дальнейшем оперирует Система в ходе своей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Амбарцумян С. Г.**, Теория адаптации уголовного закона РФ//Уголовное право: истоки, реалии, переход к устойчивому развитию: Материалы Шестого Российского Конгресса уголовного права, 28-27 мая, 2011. М., 2011.
2. **Амбарцумян С. Г.**, Адаптивные законы и проблема устойчивости уголовного закона// Актуальные проблемы уголовного права, процессуаи криминалистики: Сб. материалов 3-й Международной Научно-практической конференция: Одесса: Международной гуманитарный университет, 2011.
3. **Skorin Victor**. Adaptive Control Systems. SUNY Lectures. NY, Binghamton, 1996, 100 p., p. 5.

ՌՈՒՍԱԿԱՆ ՔՐԵԱԿԱՆ ԻՐԱՎՈՒՆԵՔԻ ԱՂԱՊՏԻՎ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ: ՔՐԵԱԿԱՆ ՕՐԵՆՍՊՐԵՔԻ ԿԱԶՄԱՎՈՐՈՒՄԸ

ԱՍՍՎԵԼ ՀԱՄԱՐԿՈՒՄՅԱՆ

Ամփոփում

Հոդվածում տրվում է հետազոտության թեմայի ընտրության պատճառաբանությունը, այսինքն՝ Ռուսաստանի Դաշնության քրեական օրենքի ադապտացման համակարգի զարգացման անհրաժեշտությունը:

Տվյալ հետազոտությունն անհրաժեշտ է ադապտիվ ղեկավարման իրավաբանության մեջ կիրառության անհրաժեշտությունից:

ADAPTIVE CONTROL SYSTEM OF THE RUSSIAN CRIMINAL LAW. CORRECTION CODE

SAMVEL HAMBARDZUMYAN

Summary

The reasoning in the theme choice is given in the article i.e. The Development of the Russian Federation Criminal Law's System of Adaptation.

The necessity of the application of the modern adaptive control system's achievements in the jurisprudence is the reason for this investigation.

Keywords: adaptation, criminal law's Theory of adaptation, Russian Federation's criminal law.

Նարինե ՄԻՐԶՈՅԱԼ

ԵՊՀ դասախոս

Ատենախոսության թեման՝ Մխիթար Գոշը և նրա Դատաստանագիրքը

Գիտական ղեկավար՝ Ռաֆիկ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ՝ պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր



«Ձի ուր դատաստանը պակաս է - խռովութիւն բազում է, եւ ուր դատաստանը եւ իրաւունք կայցեն-խաղաղութիւն բազում է յաշխարհի եւ յեկեղեցիս»:

Մխիթար Գոշ

Հայ միջնադարյան իրավաբանական մտքի խոշորագույն հուշարձանի՝ Հայոց առաջին դատաստանագրքի ստեղծման պատճառները բազում են: Հայագիտության մեջ այս հարցին անդրադարձել են շատ ուսումնասիրողներ: Մի քանի ուսումնասիրողներ էլ պարզապես լռել են կամ էլ հաղորդել միևնույն տվյալները:

Գրեթե բոլոր հայագետները ներկայացրել են Մխիթար Գոշի ապրած ժամանակաշրջանը, որը հող նախապատրաստեց «Դատաստանագրքի» ստեղծման համար, և նախադրության Բ գլխում հեղինակի (իմա՝ Մխիթար Գոշ) ներկայացրած տասներկու պատճառները: Նրանք վերլուծել են Գոշի ներկայացրած պատճառները՝ ցույց տալով տվյալ ժամանակաշրջանում Հայաստանում տիրող իրավիճակը:

Սույն հոդվածով ցանկանում ենք դիտարկել Մխիթար Գոշի «Դատաստանագրքի» ստեղծման պատճառներն ու նպատակներն այլ հայեցակետից. ինչո՞ւ ստեղծվեց «Դատաստանագիրքը», և ո՞րն էր գլխավոր նպատակը. պատճառները բազում էին, նպատակները՝ ևս, բայց առկա էր մեկ ընդհանուր պատճառ՝ ազգային ինքնության պահպանում, և մեկ ընդհանուր նպատակ՝ հայոց

պետականության վերականգնում:

«Դատաստանագրքի» ստեղծման պատճառներին և ընդհանրապես «Դատաստանագրքին» առաջինն անդրադարձել է Վ. Բաստամյանցը՝ «Դատաստանագրքի» առաջին ուսումնասիրողը և Բ խմբագրության հրատարակողը: Վերջինս առաջաբանում մի քանի էջերի շրջանակներում, ներկայացրել է Հայ առաջին դատաստանագրքի ստեղծման շարժառիթները [1, 94-98]:

Մխիթար Գոշի «Դատաստանագիրքն ու հին հայոց քաղաքացիական իրավունքը» մենագրության մեջ Խ. Սամուելյանը ներկայացրել է քաղաքացիական իրավունքը, դատավարությունը, դատարանակազմությունը և այս հարցերը քննելիս անդրադարձել նաև «Դատաստանագրքի» ստեղծման շարժառիթներին [2, 36-43]:

Վ. Բաստամյանցից հետո մի շարք ուսումնասիրողներ հետևեցին նրան և իրենց եզրակացություններն արեցին նրա հրատարակած Բ խմբագրության հիման վրա:

Ի վերջո, «Դատաստանագրքի» հաջորդ Ա և Գ խմբագրությունները հրատարակեց Խ. Թորոսյանը՝ կցելով մի առաջաբան, որտեղ համառոտակի անդրադարձավ Մխիթար Գոշի ապրած ժամանակաշրջանին և «Դատաստանագրքի» ստեղծման պատճառներին ու նպատակներին [3, Է-ԼԱ]:

Հայագետ Ռ. Թոմսոնը «Դատաստանագրքի» անգլերեն հրատարակությանը իր իսկ կողմից կցած առաջաբանում ևս խոսել է Գոշի ապրած ժամանակաշրջանի [4, 14], ստեղծման պատճառների, շարժառիթների մասին [4, 21-23], սակայն գրեթե կրկնել է նախորդ ուսումնասիրողների հաղորդած տվյալները:

Նշված ուսումնասիրողները գրեթե միևնույն

* Ներկայացվել է 19.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

տեղեկությունն են հաղորդում՝ շատ թե քիչ տվյալների տարբերությամբ: Այն, որ «Դատաստանագիրքը» Մխիթար Գոշի ապրած ժամանակաշրջանի արձագանքն էր, ժամանակի հրամայական պահանջ, հասարակական պահանջ և գիտակցված անհրաժեշտություն, ակնհայտ էր բոլոր ուսումնասիրողների համար, և դրա վառ ապացույցն են իրավանորմերը: Վերջինները արտացոլում են ժամանակի տիրող իրավիճակը, հասարակական հարաբերությունները:

Մխիթար Գոշի ապրած ժամանակաշրջանի ուսումնասիրությունը շատ կարևոր է «Դատաստանագիրքի» ստեղծման շարժառիթների մասին տեղեկանալու տեսակետից:

Մխիթար Գոշի ապրած ժամանակաշրջանը հայ ժողովրդի պատմության սակավ ուսումնասիրված շրջանն է: «Հայաստանի ներքին կացությունը սելջուկյան արշավանքներից հետո և Ջաքարյանների տիրապետության ժամանակաշրջանում դեռևս մի մութ խնդիր է, որը շատ քիչ է ուսումնասիրված: Այս շրջանի ներքին կյանքը լուսաբանելու համար առաջնակարգ աղբյուրներ կարող են համարվել վիճակյալ արձանագրությունները և պեղումների ու հնագիտական հետազոտությունների միջոցով ստացվող փաստական տվյալները:

Սակայն հայ պատմագիտության կարևորագույն այդ աղբյուրները, դժբախտաբար, բավարար չափով հավաքված, հրապարակված ու ուսումնասիրված չեն, - գրում է Յ. Մանանդյանը, այնուամենայնիվ, Հայաստանի ներքին կյանքը վերոհիշյալ դարերում հնարավոր է ցուցադրել ընդհանուր գծերով» [5, 161-162]:

11-րդ դարի առաջին կեսին ներքին ու արտաքին մի շարք անբարենպաստ հանգամանքների հետևանքով, ժողովրդի համառ ու հերոսական դիմադրությունից հետո Բյուզանդիան գրավեց Անի, ընկավ Բագրատունյաց թագավորությունը, և հայ ժողովուրդը կորցրեց պետականությունը: Սակայն շուտով Բյուզանդիան իր տեղը զիջեց Ասիայի տափաստաններից հուժկու հորձանքով Անդրկովկաս ու Փոքր Ասիա խուժած սելջուկ-թուրքերին: 1047 թ. սելջուկները առաջին անգամ արշավեցին Հայաստան, ավերեցին հայկական գավառները, գերեվարեցին հազարավոր մարդկանց: 1047-1048 թթ. առաջին արշավանքից հետո կարճ ժամանակում նրանք գրավեցին Անդրկովկասը, մի շարք երկրներ ու հիմնեցին իրենց աշխարհակալությունը Զինաստանից մինչև Եգիպտոս:

Սելջուկյան արշավանքների շրջանում Հա-

յաստանը խիստ ավերվել էր, իսկ բնակչությունը սրի ու գերության էր մատնվել կամ գաղթել ապահով տեղեր: Ձանգվածային տեղաշարժերը և հարձակումները քայքայեցին Հայաստանի տնտեսությունը: Սկսվեց գաղթ դեպի հարևան երկրներ՝ գլխավորապես Կապադովկիա և Կիլիկիա: Սելջուկյան տիրապետությունը խիստ դժգոհություն էր առաջացրել հայ հասարակության բոլոր խավերում: Դժգոհ էր նաև հոգևորականությունը, որովհետև գոյություն ուներ կրոնական հալածանք հոգևորականների նկատմամբ:

Սելջուկների արշավանքները ժանր դրություն էին ստեղծել նաև Վրաստանում: Ստեղծվեց հայ-վրացական զինակցությունը, որը մեծ հաջողություններ բերեց թե՛ Հայաստանին, թե՛ Վրաստանին: Վրաստանում ներքին ուժերի համախմբման գործը գլխավորեց թագավորը, իսկ Հայաստանում՝ Ջաքարյանները:

12-րդ դարի վերջին քառորդից սկսած՝ հայ ժողովուրդը թևակոխեց ազգային-պետական վերականգնման մի նոր շրջան, որն անխզելիորեն կապված է Հայաստանի հարավ-արևմուտքում՝ Ռուբինյան, հյուսիս-արևելքում՝ Ջաքարյան իշխանական տների հետ: Արևմուտքում պայմաններն ավելի բարենպաստ էին, և Ռուբինյան իշխանական իշխանությունը շուտով պսակվեց արքայական թագով (1198 թ.), իսկ Ջաքարյանների բուռն վերելքը սկսվեց 12-րդ դարի 80-ական թվականներից: Հենց այդ ժամանակ էր, որ Մխիթար Գոշը սկսեց մտածել դատաստանագիրք կազմելու մասին. «Ի բազում ժամանակաց հետև տարակուսեալ յաղագս սորին լինի՝ խոցոտելով ի նախատելն զնձ մերոց եւ աւտարաց ազգաց...Բայց զի զանընդունելութիւն ազգիս գիտի պատճառել եւ այնու ոչ կամեցայ զոք առ այս աղերսել. լռեցի ապա այնուհետեւ եւ ես: Եւ զարմացեալ յաղագս այսորիկ լինի, թե զի՞արդ յառաջնոցն հարանցն մերոց ոչ կարգեցաւ: Եւ զնոյն գիտացեալ պատճառ, զի եւ ոչ առաքելոց Տէրն տուաւ, եւ կամ զի ոչ ոք հրաւիրեաց եւ անձամբ ոչ ետուն՝ զարհուրեալք ի պարսաւագիտաց, եւ կամ ի հալածանաց եւ ի խռովութեանց անպարապ պատահեցան, եւ կա ընդ տէրութեանք անկեալ այլոց ազգաց՝ նոցունց վարեցան դատաստանաւ» [3, Ա խմբ., նախադրութիւն, գլուխ Բ, 4-5]:

Վերը բերված բնագրից երևում է, որ Մխիթար Գոշը երկար ժամանակ մտադիր է եղել կազմել դատաստանագիրք, բայց հանգամանքները, տիրող իրավիճակը նրան հնարավորու-

թյուն չեն տվել դա անելու: Բացի այդ՝ ակնհայտ է, որ ներքին խռովություններ, հալածանքներ կային: Չենց այդ խռովությունները կարգավորելու և ուժերը կենտրոնացնելու համար ստեղծվեց դատաստանագիրքը:

Դեպքերի ժամանակակից ու ականատես Մխիթար Գոշը հստակ Գանձակեցու վկայաբանության մեջ ներկայացնում է Չայաստանի հյուսիսարևելյան հատվածի վիճակը 12-րդ դարի 60-70-ական թթ.: Արցախի իշխանները միավորված չէին, չէին հնազանդվում միմյանց, հատկապես Արցախ աշխարհի ամրոցներում բնակվող իշխանները գերադասում էին ուրիշ ազգերի տիրապետության տակ ապրել, քան հնազանդվել միմյանց և ազատության մեջ ապրել, որի պատճառով նեղվեցին և տառապեցին «յանօրեն և յամբարիշտ ազգաց...», որոնք ավերում էին աստվածաշչեն եկեղեցիները, անարգում էին պատվական անձանց [6, 23-24]: Մխիթար Գոշը ընդգծում է, որ Չայաստանում տիրող այդ իրադրության հիմնական պատճառներից մեկը երկրի զինական ուժերի ցրվածությունն է, իշխանների ներփակումը իրենց գավառների կամ ամրոցների անձուկ շրջանակներում, որոնք թեև պայքարում էին օտար բռնակալության դեմ, բայց պայքարում էին անկազմակերպ և միավորված չէին:

12-րդ դարի 80-ական թվականների երկրորդ կեսից արդեն Ջաբարյանները գլխավորում էին հայ ժողովրդի ազատագրական պայքարը: Քսանհիկնգ տարի տևած գրեթե անընդհատ ու միշտ հաղթական պատերազմների շնորհիվ հայկական բանակը Ջաբարյանների առաջնորդությամբ ազատագրեց երկրի զգալի մասը սելջուկյան տիրապետությունից: Ջաբարյանները պատմական կարճ ժամանակահատվածում վերականգնեցին հայկական պետականությունը մի տարածքի վրա, որն ավելի մեծ էր, քան Բագրատունյաց Չայաստանը: Չայաստանի վերականգնման այս ժամանակաշրջանում ոչ միայն հայ ազնվականությունը վերահաստատվեց կալվածատիրական ու քաղաքական իրավունքներում, այլև հայ եկեղեցին ամենուրեք ստացավ նախկին հեղինակությունը և քաղաքական նշանակությունը:

Վերոբերյալ իրավիճակը հող նախապատրաստեց «Դատաստանագրքի» ստեղծման համար: «Դատաստանագիրքը» այս ժամանակաշրջանի արտացոլումն է:

Մխիթար Գոշը դատաստանագիրք գրելու անհրաժեշտությունը բացատրում է տասներկու պատճառով և այդ թիվը ընտրում է ոչ թե պա-

տահմամբ, այլ նմանությամբ իսրայելացիների տասներկու նահապետների, Քրիստոսի տասներկու առաքյալների, նաև այն պատճառով, որ գիտնականները համարում են այդ թիվը իբրև կատարյալ թիվ. այն գոյանում է երկու անգամ վեցից, իսկ աշխարհը Աստված վեց օրում ստեղծեց. «Յայտսիկ երկուտասան գլուխս պարունակեալ եղև պատճառ գրոցս դատաստանի: Ձի եւ երկուտասան բաղկանայ յերկուց վեցեկաց, եւ վեցեակն առաջին կատարեալ թիւ է (Ծննդոց, 2:3)...Եւ է խորհուրդ երկուտասան առաքելոցն դատաւորաց աշխարհի, զի զայլս ծնան դատաւորս յեկեղեցի...Ի սոյն թիւ դատաւորին եղև զալուստ երկնաւորի, զոր եւ ի վեցից վշտաց փրկեաց զարդարն եւ նովին թուով զտանջողսն առաքեաց գիսրայելի տապարաւքն» [3, Ա խմբ., նախադրութիւն, գլուխ Բ, 4]:

Մխիթար Գոշը «Դատաստանագրքի» «Յաղագս թէ ընդէ՞ր կամեցաք գրել կամ յունէ շարժեալ յայտսիկ եկաք միտս» [3, Ա խմբ., նախադրութիւն 2] վերտառությունը կրող նախադրության Բ գլխում ներկայացնում է դատաստանագիրք գրելու իր պատճառները, թեև գրեթե բոլոր հողվածներից կարել է եզրակացնել տիրող իրավիճակի և շարժառիթների մասին, հատկապես նախադրության բոլոր 11 (ժԱ) գլուխներից:

Ինչպես երևում է Մխիթար Գոշի թվարկած պատճառներից, օտարագրիները պարսավում էին հայերին, որ նրանք չունեն դատաստանագիրք, հայերը զգում էին դատաստանագրքի պակասը: Բոլոր դեպքերում նրա շարժառիթները գալիս են այն իրականությունից, որ հայերը չունեին գրավոր իրավական դատաստանագիրք, և նրանք, ովքեր ցանկանում էին լուծել որևէ իրավական հարց, ստիպված էին օգնության դիմել այլազգիներին: Այստեղ Մխիթար Գոշը օգտագործում է «այլասեռ» (այլադավան) բառը, որը մեկնաբանում է իբրև անհավատ: Նա ակնհայտորեն նկատի ուներ ոչ թե հույն կամ վրաց քրիստոնեական դատարանները, այլ մուսուլմանական ղեկավարություններին, ովքեր պահանջում էին, որ դատական գործընթացում կողմերն օգտագործեն իրենց ազգային ավանդությունները: Այս պատճառները ցույց են տալիս այն իրավական համակարգի գոյությունը, որը Գոշը համարում էր իր ժամանակաշրջանի պահանջներին չհամապատասխանող: Բնական օրենքը այժմ դժվարիմաց է դարձել մարդկային չարիքի հետևանքով, հիմնականապես օրենքը դուրս է մղվել: Ոչ միայն Ս. Չոգին երկար ժամանակ չէր ուղեկցում քրիստոնյաներին իրենց

կյանքի կարգավորման մեջ, այլև քրիստոնյաները ընկել էին օտար ազգերի իշխանության տակ և հարկադրված էին իրենց գործերը օտարների օրենքներով վարել: Ըստ Մխիթար Գոշի ճիշտ ըր, որ հավատացյալները գնալին անհավատների դատարան, ուստի նա ձեռնամուխ եղավ գրելու դատաստանագիրք [3, Ա խմբ., նախադրութիւն, գլուխ Բ, 4]:

Իրավական կարիքների բավարարման համար դատաստանագիրքը անհրաժեշտություն էր դարձել: Այն պետք է ստեղծվեր: Մխիթար Գոշը չի անտեսում արտաքին գործոնները, բայց շեշտը դնում է ներքին ուժերի համախմբման ու զորեղացման ճշմարիտ գաղափարի վրա: Նա ազգային-եկեղեցական, պետական-հասարակական գործիչ էր:

«Դատաստանագրքով» Մխիթար Գոշը ամրապնդում էր հայ իշխող դասի դիրքերը երկրի ներսում, բայց և մեծապես նպաստում ընդհանուր համազգային շահերին՝ հայ ժողովրդի ինքնապահպանման ու քաղաքական ինքնորոշման գործին: Ներկա կյանքի դիտումների ու անցյալ փորձի ընդհանրացմամբ նա հանգում է այն եզրակացության, որ պետությունն ու եկեղեցին են այն երկու հիմնասյուները, որոնք պահում են հասարակական ամբողջ շենքը: Նրանք հայ ինքնության պահպանման հիմնասյուներն են, բայց երբ բացակայում է պետությունը, հայ ինքնության պահպանումն իր վրա է վերցնում եկեղեցին, իսկ պետականության առկայության պայմաններում եկեղեցին և պետությունը պետք է գործեն միասին: Ինչպես հողին և մարմինը միասնական են, այնպես էլ կանոնն ու օրենքը, պետությունն ու եկեղեցին, պետական դատարանն ու եկեղեցական դատարանն են միասնական, բայց տարբեր գործունեությամբ՝ հանուն մեկ նպատակի, տվյալ դեպքում՝ ազգային ինքնության պահպանման, ապա հայոց պետականության վերականգնման:

Մխիթար Գոշը ընդառաջ է գնում է ցանկալի գալիքին ու սահմանում ապագա թագավորության պետա-իրավական հիմունքները: Նրա բուն նպատակը պետականության վերականգնումն էր և ձգտումը սատարել այն ուժերին, որոնք կարող են ապահովել այդ իշխանության ստեղծումը: Այստեղ առաջնակարգ նշանակություն է ստանում եկեղեցին: Վերջինս կրողն էր ազգային կրոնի, մշակույթի, լեզվի, ըստ այդմ՝ ազգային ինքնության պահպանման: Այդ ամենից բացի՝ եկեղեցին նաև կազմակերպություն էր, հաստատություն, որ ներքին կապով իրար էր միացնում

Հայաստանի բոլոր մասերը և միավորում ամբողջ հայ ժողովրդին ոչ միայն մի կրոնի, լեզվի, մշակույթի, այլև մի գաղափարի՝ մեկ միասնական ազգի, պետության շուրջ: Բայց դրա համար պետք էր, որ եկեղեցին ազգային լիներ: Ահա այս էր Մխիթար Գոշի նպատակը: Հոգևոր-եկեղեցական իր գործունեությամբ նա զորացնում էր ազգային եկեղեցին: Այն պիտի դառնար տիրապետող դասակարգի կազմակերպություն՝ պետություն, պետական գաղափարախոսության կրող հաստատություն, պետական համակարգ, պետության կրող՝ պետականության բացակայության պայմաններում:

Եկեղեցու նպատակն էր հետապնդել ազգային-պետական շահեր: Եվ Գոշի իրավական հողվածներն արտացոլում են այդ գաղափարները ու ցույց տալիս նրա վերաբերմունքը ազգային-պետական հարցերի վերաբերյալ. «Ծաղր ամենայն արինակաւ զաւրենս իրաւանցս արասցեն, որք ընթերցման սորա պատահին, նման զմեզ տեսանելով այնոցիկ, որք յանուրջս երեսութանան թագաւորութիւնս եւ բազում ինչ ախորժելիս, եւ զարթոցեալ դատարկս եւ ունայնս յամենայն իցեն: Բայց զիտասցեն, զի ոչ անգիտանամ, եթէ ամենայն թագաւորութիւն երկրաւոր անցաւոր եւ փոփոխելի է, այլ առաւել մերս եղև արքայութիւն, զի անցեալն ոչ է ի միջի, եւ ի ներկայս չիք, եւ ապագային ոչ պատահիմ, բայց զփափագս ձեւանալով լնում եւ զյարմարութիւն առաջարկութեանս ամբողջ պահել փութան» [3, Ա խմբ., գլուխ Բ, 33]:

Վերը բերվածից ակնհայտ է, որ Մխիթար Գոշը գործում էր հանուն հայոց պետականության վերականգնման. դա էր նրա նպատակը:

Մխիթար Գոշը մեծ նշանակություն է տալիս աշխարհիկ (պետական) և հոգևոր (եկեղեցական) իշխանությունների փոխհարաբերությանը: Դատաստանով, օրենքով և կանոններով նա ցանկանում էր ներքին խաղաղությամբ վերացնել դասակարգային հակամարտությունը, կասեցնել դասակարգային բախումները՝ դրանով իսկ հնարավորություն ստեղծելով կենտրոնացնելու իր ժողովրդի բոլոր ուժերն ընդդեմ արտաքին ուժերի և հանուն պետականության վերականգնման: Դրա համար կարևոր էր նաև հոգևոր և աշխարհիկ դասերի հարաբերությունների կարգավորումը, որի համար «Դատաստանագրքում» մի շարք նորմեր են սահմանվում. «Զի ուր դատաստանք պակաս է - խռովութիւն բազում է, եւ ուր դատաստանք եւ իրաւունք կայցեն-խաղաղութիւն բազում է յաշխարհի եւ յեկեղե-

ցիս»[1, Բ խմբ., գլուխ Գ, 20]:

«Դատաստանագիրքը» զգալիորեն նպաստեց այն նպատակների իրագործմանը, որոնց համար ստեղծվել էր: Այն ուներ համազգային նշանակություն. ստեղծվել էր հայ ինքնության պահպանման միջոցով հայոց պետականության պահպանման համար ոչ միայն այդ ժամանակաշրջանում, այլև հետագայում: Դրա վառ ապացույցն է այն, որ «Դատաստանագիրքը» հետագա դարերում կիրառվեց նաև Լեհաստանի, Ուկրաինայի, Դրիմի, Նոր Նախիջևանի, Աստրախանի, Չնդկաստանի, Սուդանի և այլ հայկական գաղթավայրերում:

Որպես հայ ինքնության պահպանման հիմնասյուներից մեկը՝ Մխիթար Գոշը «ծնեց» մի եզակի, հավիտենական, արդիական աշխատություն, որ չուներ իր նախորդը և առ այսօր իր վրա է սևեռում բազում ուսումնասիրողների ուշադրությունը:

ԳՐԱՎԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Մխիթարայ Գոշի Դատաստանագիրք Չայոց», իրաւաբանական հետազոտութիւնք հանդերձ ծանօթութեամբ Վահան Ժ. վարդապետի Բաստամեանց, Վաղարշապատ, ի տպարանի Սրբոյ Կաթուղիկէ Էջմիածնի, 1880:
2. **Խ. Սամուելյան**, Մխիթար Գոշի Դատաստանագիրքն ու հին հայոց քաղաքացիական իրավունքը, Վիեննա, Մխիթարեան տպարան, 1911:
3. **Մխիթար Գոշ**, Գիրք դատաստանի, աշխատասիրությանը Խ. Թորոսյանի, Երևան, Չայկական ՍՍՀ ԳԱՀ, 1975:
4. The Lawcode of Mxit'ar Gos?, translated with commentary and indices by Robert W. Thomson, The Netherlands, Amsterdam-Atlanta, GA 2000.
5. **Չ. Մանանդյան**, Քննական տեսություն հայ ժողովրդի պատմության, հատոր Գ, Երևան, 1952:
6. «Չայոց նոր վկաները», աշխատասիրությամբ Չ. Մանանդյանի և Չ. Աճառյանի, Վաղարշապատ, 1903:

OVERVIEW OF THE REASONS OF WRITING THE LAWCODE OF MKHITAR GOSH

NARINE MIRZOYAN

Summary

The article aims to present the reasons of writing the Lawcode of Mkhitar Gosh focusing on the period of Mkhitar's life. In the article is outlined the main reason to write the Lawcode-to protect the identify for rebirth Armenian Government.

МЕХАНИЗМ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ В РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ*

Симон МАРГАРЯН

Магистр экономики и управления

Эльвира МУРАДЯН

Доктор философских наук, профессор

Людмила ПИКАЛОВА

Кандидат экономических наук, профессор

Гоар ХАЧАТРЯН

Магистр экономики и управления

В рыночно-конкурентных отношениях, как мы знаем, руководители тратят значительную часть времени на принятие управленческих решений. Во многих случаях от этих решений зависят реальные возможности достижения целей организации и, в целом страны, и ее эффективной деятельности. Оценка работы руководителя производится исходя из числа и значимости принятых им решений. Характер принимаемых организационных решений может классифицировать следующим образом:

- по степени структурированности – слабоструктурированное, т.е. незапрограммированное: высокоструктурированный, то есть запрограммированные.
- По содержанию: экономические, социальные, организационные, механические, научные.
- По количеству целей: одноцелевые и многоцелевые
- По длительности действия, долгосрочные (стратегические); среднесрочные (тактические), краткосрочные (оперативные)
- Индивидуальные, групповые
- По уровню принятия решений организации (страны в целом), структурных подразделений, функциональных служб: одноуровневые, многоуровневые
- Внутри организации (страны) и выходящие за ее пределы.

Процесс принятия решений должен включать стадии:

- Определение проблемы
- Поиск информации и альтернатив

- Выбор среди альтернатив
- Принятие решения.

Существенную помощь в накоплении и учете необходимой информации играет анализ внешней среды в текущем и перспективном периодах.

Способы выбора решения среди альтернатив можно разделить на минимальные и максимализационные.

Одним из значительных факторов принятия решений – давление времени (количество) или нехватка времени. Другим фактором является окружающая среда, то есть “определенность – неопределенность”. При этом есть необходимость учета возможных рисков, связанных с принятием решения, классифицируя их: капитальный селективный, временный, риск законодательных изменений, ликвидности, кредитный, инфляционный, процентный. При оптимизации решений необходимо использование линейного, динамического программирования, теория игр, теория сложных систем, теория массового обслуживания, Пуассона, Монте Карло и т.п.

Таким образом, этапы процедур процесса принятия решения можно выразить следующим образом:

- Постановка задачи решения проблемы, возникновение новой ситуации, выявление проблемы, сбор необходимой информации, описание проблемной ситуации;
- Разработка вариантов решения: оформление требований, сбор необходимой информации, разработка вариантов;

* სტრატეგიული 15.06.2013 წ., ექსპერტიზა 20.06.2013 წ.

• Выбор решения: определения критериев выбора, выбор соответствующих решений, оценка последствий, выбор предпочтительного решения;

• Организационное выполнение решения и его оценка: план реализации выбранного варианта решения, контроль и оценка решения проблемы.

Поскольку в рыночных отношениях главное место занимает в организационной экономике агентские отношения и трансакционные издержки, то рассматриваем компанию (организацию) как серию конкретных – договорных отношений между собственником и работником. Он заключает контракты с работниками (менеджерами, сотрудниками) для производства товаров и услуг, которые влекут контр-продуктивные действия при многочисленных вышеизложенных факторах, что приводит к агентским издержкам. Контракты, договора и соглашения, которые регулируют выполнение работ и соответствующих функций, необходимы для осуществления контроля, что требует времени и затрат.

Собственники должны применять организационные технологии, максимально повышающие экономическую эффективность – снижающие как внутренние, так и трансакционные издержки [1].

Трансакционные издержки содержат затраты по проблемам эффективности операций, которые определяют границы эффективности фирмы (страны), что означает выбор между проведением операции в рамках фирмы (страны), ее пределами – или найти какой-нибудь смешанный вариант.

Например, решать будет ли компании или стране выгоднее с лишними трансакционными издержками закупать важнейшие компоненты у внешнего поставщика, чем производить эти комплекты самим, учитывая при этом процессы рецессии во многих фирмах и странах, где наблюдается относительный некритический спад производства или замедление темпов экономического роста, уменьшения валового национального продукта в течение продолжительного времени.

Проблема, с которой сталкивается собственник фирмы связана с определенными трансакционными или агентскими издержками – иначе “издержки” по отношению к широ-

кому кругу затрат, которые несут собственники компаний, чтобы создать такую организацию, которая позволит достигнуть максимальную эффективность. В некоторых государствах, Правительство через приоритетную налоговую систему дает организациям возможность создания равновесия.

Необходимо отметить, что возможности собственника (фирмы) ограничены при накоплении и обработке информации, так как сталкиваясь с неопределенностью при совершении операций или контрактных (договорных) взаимоотношениях, поскольку не способны переработать всю даже доступную информацию. Так как они ограничены во времени или возможностями эффективно собрать и использовать необходимые данные, поскольку ситуации являются сложные по сути и неопределенными. Даже потенциально доступная информация о поставщиках или потребителях нередко остается необработанной и невостребованной [2].

Как известно, целью собственника является высокая экономическая эффективность операций фирмы и сведение до минимума рисков, такой подход приводит к увеличению материальных благ и повышению производительности в целом. Здесь необходимо сократить информационную асимметрию с помощью использования всех механизмов управления.

Нам представляется, что агентские и трансакционные издержки организации используются как механизм поддержки многообразных видов обмена таких как – между собственником и сотрудниками, между организацией и внешней средой. Здесь главное в организационной экономике в том, чтобы найти адекватные механизмы управления, которые снизят издержки всех видов обмена, обратив внимание на правовые аспекты и очерчение границ эффективности организации, четко разделив операции на внутренние и внешние.

Проблемы, возникающие в процессе функционирования организаций часто являются результатом различного понимания целей собственника и агентами (сотрудниками).

Собственник стремится к увеличению т.е. максимализации богатства за счет эффективности работы фирмы. Агенты стремятся к увеличению своей доли богатства и

сокращению усилий, вложенных в выполнение работы, то-есть максимум оплаты при минимуме усилий. Тогда как, проблема в том, что собственник ожидает от сотрудников максимум отдачи от сотрудников максимум отдачи при минимальных затратах, то-есть высокую эффективность, а сотрудники стремятся сократить усилия и получить максимальное вознаграждение.

Собственник защищает свои интересы, заключая контракты (договора), предписывающих сотрудникам определенное поведение – выполнение функций или необходимую производительность. Поскольку контракты на оплату труда по результатам или производительности, связывают вознаграждение за труд с измеряемым результатом, то важным источником контроля управлением, оказывающим давление на организацию, является дисциплинирующее воздействие рынка. Это означает, что различные рынки (рынок ценных бумаг, рынок труда, рынок ссудного капитала и т.д.) могут служить источником информации, они же рынки могут дисциплинарно воздействовать на руководство фирмы по улучшению механизма управления.

Исходя из трансакционных издержек и эффективности границ фирмы – организаций, важным является выбор границ, к которым должна прийти компания. Это означает, что собственник фирмы должен определиться, какие виды деятельности выбрать внутри фирмы, какой мониторинг рынка производить в поисках надежных источников основных ресурсов.

Исходя из того, что признание любой достаточно сложной системы, а тем более самоорганизующей капиталистического хозяйственного механизма, показало его противоречивость, где сутью является конкуренция и рынок и их взаимодействие. Противоречия – противоречия существования, выражающаяся в одновременном полагании и отрицания явлений: противоречия взаимодействия когда два или более явления находятся во взаимном напряжении, столкновении, борьбе, наконец, противоречия превращения, когда одна противоположность не только противостоит другой, но и превращается в эту последнюю, обеспечивая при этом сохранение себя и всего явления в целом.

Конкурентно-рыночная система организации имеет в себе все эти противоречия – самоотрицания, взаимодействия и превращения. Предприниматель – собственник капитала, средств производства, создаваемого продукта; рабочий – собственник рабочей силы; непосредственный потребитель – собственник денег. Хозяйственные отношения, а собственно и вся хозяйственная организация (фирма и т.п.), общество (страна) обусловлены собственностью, непосредственно от нее зависят. Таким образом, между собственниками идет борьба за собственность, ее реализацию и результат, идет конкуренция. Хозяйственный механизм – организатор производства, но производство не только объект и среда хозяйственной организации, но и ее активная организующая сила, он не свободен от условий, сообщающих ему производством, его структурой и закономерностями движения [3].

Хозяйственный механизм капитализма – товарный механизм, который имеет противоречия: между организацией производства потребительских благ и организацией производства стоимости, то, обобщающим противоречием капиталистического хозяйственного механизма является противоречие между конкуренцией и рынком. Хозяйственный механизм капитализма принадлежит к тем сверхсложным явлениям, где не все поддается обозрению и описанию. Здесь имеются скрытые процессы, которые присущи самоорганизующимся системами, где человека-работника интересуют не ее связи, а ее реакции. Наблюдателю необходимо следить за входом и выходом (имея ввиду систему связей) из него, анализируя входящую и выходящую информацию, процессы, разворачивающиеся у входа и выхода. Вот эти наблюдения позволяют составить определенное мнение о работе самоорганизующейся системы. При характеристике капиталистического хозяйственного механизма, обозначая скрытые от наблюдателя организационные процессы, можно установить стык микрохозяйствования и макрохозяйствования, то-есть там где хозяйствование предпринимателя переходит в хозяйствование рынка.

Переход от микрохозяйствования к макрохозяйствованию есть не просто смена уровней хозяйствования, а переход от одной



Рис. 1. Механизм изменения цен в условиях растущей или спада (при рецессии) экономики

системы капиталистического хозяйствования к другой, от одних принципов и закономерностей организации к другим, от одного информационного языка к другому. Таким образом, переход от качественно одного способа деятельности к качественно другому – процесс необыкновенный, сложный и трудноуловимый, но он исключительно важный для самоорганизации и является ее узловым моментом.

Нам представляется, что экономический рост той или иной организации во многом зависит от трудовых ресурсов, от видов производства, уровня производительности труда, и в результате также измененности оптовых цен повышения цен потребительских, которые могут быть объяснены не только различиями товаров, но и различиями, учитываемых при расчете, но и ростом издержек обращения, так как сфера обращения как раз и относится к отраслям, в которых рост заработной платы очень трудно ком-

пенсировать повышением производительности труда. Учтя все перечисленные моменты и факторы управления, нами представлен механизм изменений цен в условиях растущей или спада экономики см. рис. 1, где возможны процессы рецессии.

Рост размера национального дохода на душу населения и напряженное состояние баланса спроса и предложения рабочей силы неизбежно вызывают в условиях развивающейся экономики общее повышение уровня заработной платы. При этом в отраслях, спрос на продукцию, которые попутно с экономическим ростом резко расширяются, возникают возможности повышения производительности труда на основе изменения типа производства (от мелкосерийного к массовому), предпосылкой создания таких возможностей является конкурентная борьба, что позволяет компенсировать увеличение заработной платы и ведет к снижению товарных цен [4].

Таким образом, неравномерность распределения факторов производства, в данном случае трудовых ресурсов, порождает установления равновесия в экономике, так как становится необходимостью. Наши исследования позволяют сделать аксиоматический вывод о том, что к началу XXI-XXII столетия преобладающей становится тенденция, что люди более интенсивно идут к капиталу, сырью и технологии, чем последние к людям. С этой точки зрения въезд мигрантов в Россию, США, Испанию, Италию, Канаду и т.д. является потребностью этих стран, ведь это шанс удешевить производство единицы продукции этих стран и сделать более конкурентноспособной национальную экономику. Вместе с тем эмигрировавшая рабочая сила, получает возможность для более

экономного, производительного применения, что ускоряет процесс равновесия и снижает рецессионный разрыв, то-есть изменяются совокупные расходы с тем, чтобы реальные чистый национальный продукт достиг неинфляционного уровня при полной занятости, таким образом, происходит рециклирование, то-есть перераспределение средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. **В. М. Мишик.**, Исследование систем управления. М., 2005.
2. **А. Я. Кибанов.**, Управление машиностроительными предприятиями. М., 2007.
3. ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2013 թ. հունվարին, Երևան, 2013.
4. **Г. Каграмян.**, Основы геоэкономики, Ереван, 2010.

ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԸՆԴՈՒՆՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄԸ ՇՈՒԿԱՅԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

ՄԻՍՈՆ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Տնտեսագիտության և կառավարման մագիստրոս

ԼՅՈՒՄԻԼԱ ՊԻԿԱԼՈՎԱ

Տնտեսական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր

ԷԼՎԻՐԱ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԳՈՂԱՐ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Տնտեսագիտության և կառավարման մագիստրոս

Ամփոփում

Հոդվածում դիտարկված են կազմակերպության կառավարման տնտեսական որոշումների բնույթի, մեթոդների ու փուլերի դասակարգման հարցերը:

THE MECHANISM OF DECISION-MAKING OF MANAGEMENT OF THE ORGANIZATION IN MARKET CONDITIONS

SIMON MARGARYAN

Magistr of Economics and Management

LYUDMILA PIKALOVA

Candidate of Economics Sciences, professor

ELVIRA MURADYAN

Doctor of Philosophical Sciences, professor

GOHAR KHACHATRYAN

Magistr of Economics and Management

Summary

In article considered questions of classification of character, methods and stages of economic decisions in organization management.

О МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ УСТОЙЧИВОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ПРЕДПРИЯТИЯ*

Грануш ГАБРИЕЛЯН

Государственный экономический университет Армении, кафедра "Микроэкономика", ассистент, кандидат экономических наук

Тигран АВАНЯН

Государственный экономический университет Армении, кафедра "Микроэкономика", ассистент, кандидат экономических наук

В современных условиях качество выступает главной составляющей конкурентоспособности продукции. Его обеспечение не может быть достигнуто с помощью отдельных, даже крупных организационных действий, поскольку решение этой проблемы требует целенаправленного применения большого комплекса технических, экономических, правовых и организационных мероприятий, т.е. системного подхода с использованием и внедрением систем менеджмента качества (СМК) и сертификации по международным стандартам.

Это доказывает и международная практика, которая говорит, что внедрение и сертификация систем менеджмента качества является одним из самых действенных механизмов повышения конкурентоспособности продукции и эффективности деятельности организации. В мировой практике отмечаются следующие основные положительные моменты внедрения системы менеджмента качества.

- снижение себестоимости и улучшение качества продукции;
- снижение рисков несоблюдения сроков и бюджетов;
- повышение устойчивости деятельности предприятия.

Последний отмеченный положительный момент внедрения СМК (повышение устойчивости) следует рассматривать с точки зрения способности предприятия реагировать

на воздействия, т.е. как на компенсационный механизм, позволяющий предприятию адаптироваться к дестабилизирующему влиянию как внутренней, так и внешней среды в процессе достижения своих целей.

Создание эффективных систем качества, ориентированных на внедрение современных технологий и методов менеджмента качества – это залог устойчивого положения предприятий на рынке. Иначе говоря, развитие СМК на основе международных стандартов ИСО серии 9000 стали одним из наиболее эффективных инструментов обеспечения качества продукции и услуг. В настоящее время эти стандарты применяют в 170 странах, а более 1 млн. предприятий и организаций сертифицировали свои системы менеджмента качества на соответствие международному стандарту ИСО 9001.

Модель СМК, основанная на процессном подходе и положенная в основу стандартов ИСО серии 9000, является обобщением накопленного мирового опыта в области управления качеством продукции и охватывает практически все основные требования стандарта ИСО 9001, не детализируя их (модель СМ представлена на рис.1)

Внедрение СМК представляет собой не разрушение существующей системы управления, а ее модернизацию за счет использования мирового опыта и современных методов управления в соответствии с требованиями международных стандартов. Современная

* Արևիկայացվել է 20.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 25.06.2013 թ.:

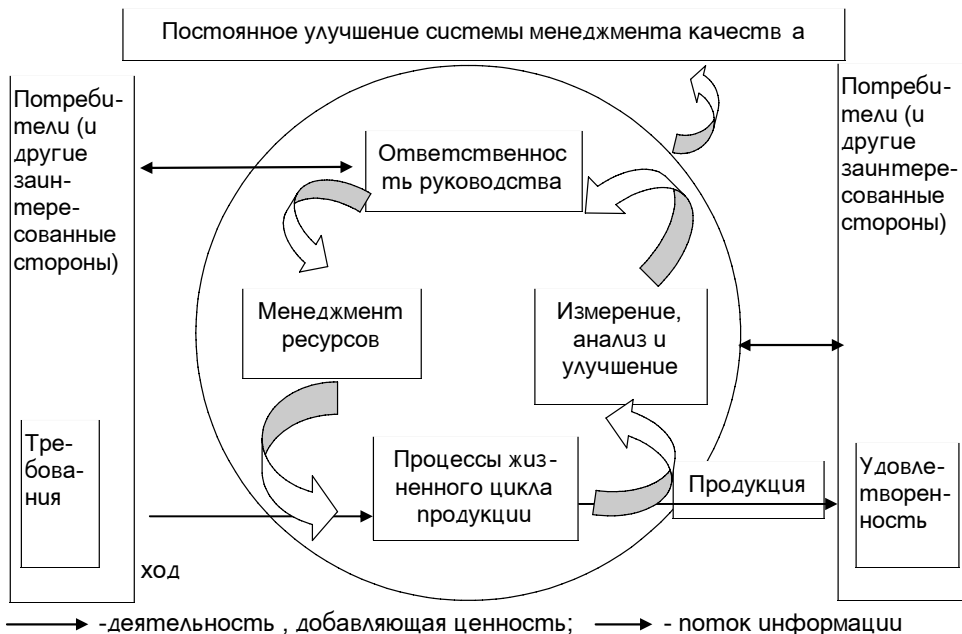


Рис.1. Модель СМК, основанная на процессном подходе

стратегия внедрения СМК в деятельность предприятий представлена на рис. 2.

Однако при внедрении СМК на предприятии возникают определенные риски (см. рис. 3), поскольку при таком подходе внутренние и внешние риски (устойчивость) одновременно

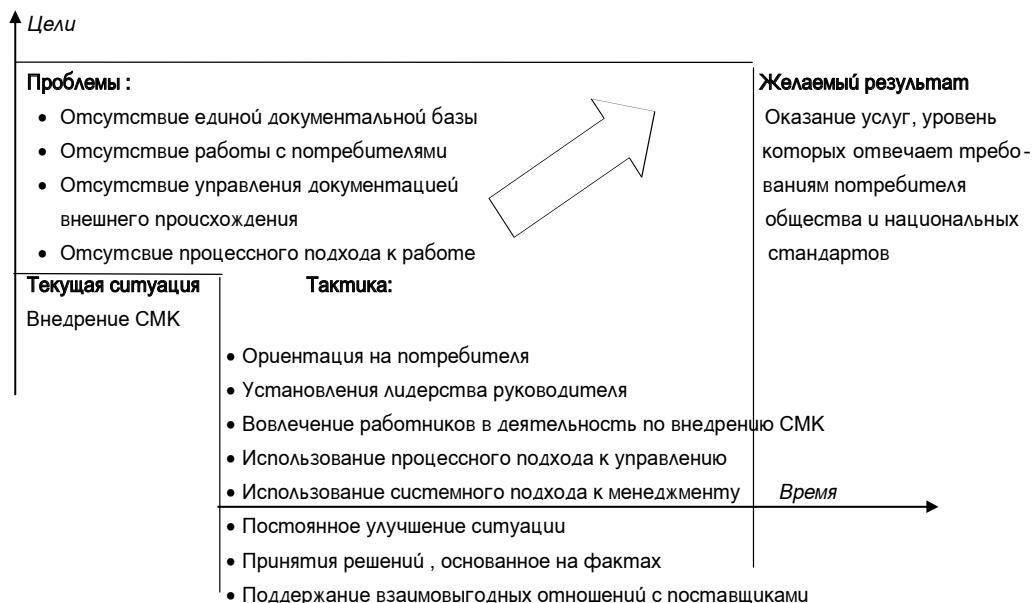


Рис. 2. Механизм выработки стратегии внедрения СМК на предприятии

вливают на один и тот же процесс - достижение целей, однако действуют в противоположных направлениях, поскольку с постом устойчивости снижается риск недостижения целевого состояния системы. С этой целью повышение экономической эффективности деятельности предприятий может быть связано с внедрением интегрированных систем менеджмента качества, которые обеспечивают взаимодействие всех участников цепи производства.

С одной стороны, исследование результативности и эффективности СМК и их влияние на конкурентоспособность организации предоставляет организации реальные преимущества над конкурентами посредством совершенствования организации работы предприятия. С другой стороны, результатом внедрения СМК является интенсивное развитие интеграционных процессов как внутри предприятия, так и внешней среды, усиливая сотрудничество субъектов управления, их объединение и взаимодействие.

Принципы построения СМК и ее ключевые положения направлены, прежде всего, на обеспечение на предприятиях условий для создания качественных изделий на всех этапах жизненного цикла продукта. Поэтому

внедрение и улучшение уже имеющихся на предприятиях СМК – это процесс, который обеспечивает привнесение целей качества во всех направлениях – административной, хозяйственной и экономической деятельности, принятия мер, обеспечивающих установление потребностей и ожиданий потребителей и других заинтересованных сторон к качеству продукции. Соответственно, у предприятия создается уверенность в возможностях своих процессов и качестве своей продукции, возрастает конкурентоспособность продукции и самого предприятия.

Следует отметить, что создание СМК является сложным инновационным проектом, направленным на повышение эффективности предприятия. Ожидаемая результативность создания СМК может быть достигнута лишь в случае ее устойчивости.

Поскольку устойчивость СМК – это одна из сторон общей устойчивости предприятия, то в таком случае граничные значения устойчивости СМК с учетом рисков снижения качества продукции (запас устойчивости) могут быть сформулированы следующим образом:

а) Максимальная устойчивость СМК – существующих средств предприятия доста-



Рис. 3. Возможные риски при внедрении СМК

точно для покрытия обязательств, связанных со снижением качества, оценки рисков минимальны;

б) Минимальная устойчивость SMK – обязательства предприятия, связанные с компенсацией потерь снижения качества не выполнены, величины рисков значительно превышают собственный капитал предприятия, а ущербы не покрываются уставным капиталом и фондами;

в) Средняя устойчивость SMK – покрытие обязательств по устранению потерь снижения качества осуществляется с прив-

лечением заемных и страховых средств.

Как известно, показатели экономической устойчивости предприятий – это количественное выражение критериев. Они характеризуют эффективность деятельности:

- По достижению целевых и плановых показателей;
- По выполнению планов и программ, в том числе по уменьшению потерь от снижения качества продукции.

Большинство современных предприятий представляют собой многоуровневые структуры, являющиеся частями еще более круп-

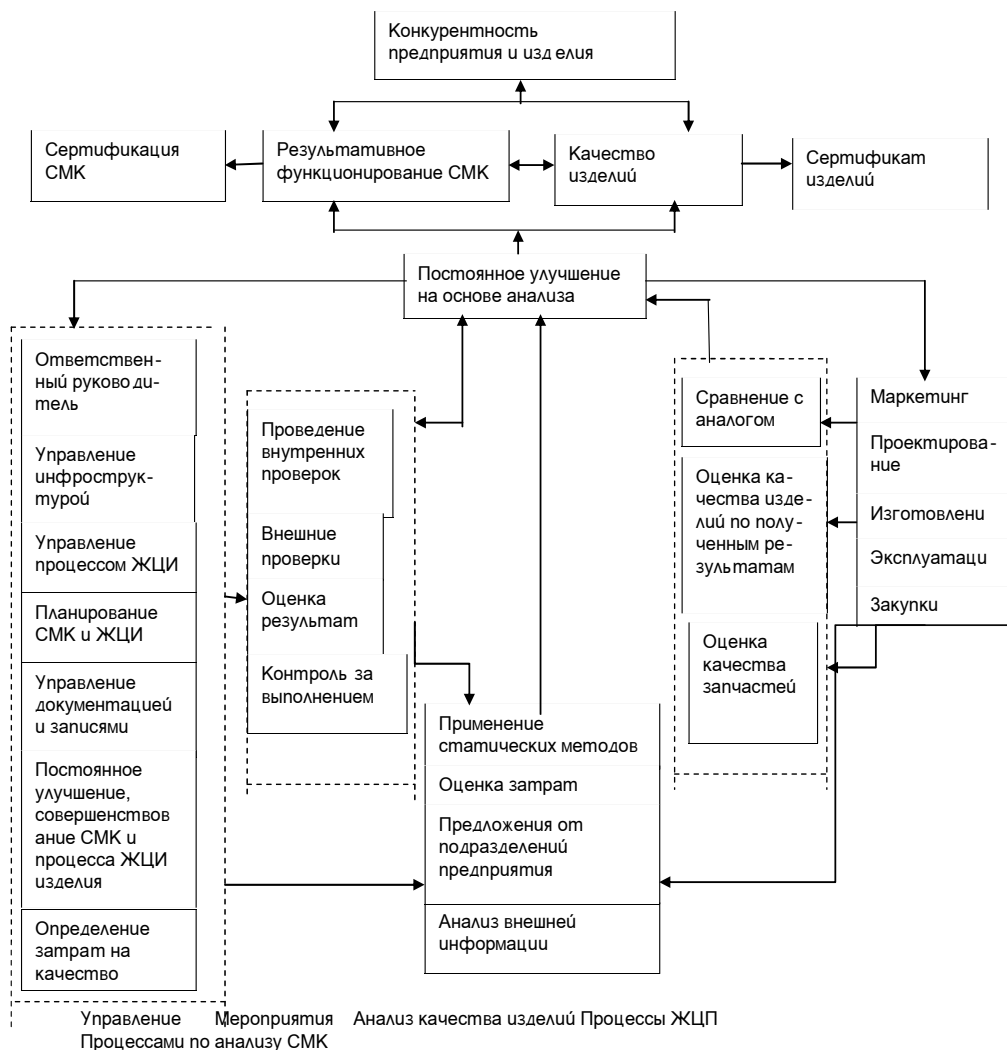


Рис. 4. Взаимосвязь обеспечены конкурентоспособности и качества изделий на предприятиях

Таблица 1

Критерии для оценки результативности СМК

Показатель	Расчет показателя	Нормативное требование показателя, обеспечивающее повышение устойчивости СМК	Условное обозначение
1. Степень выполнения планов в области СМК	количество выполненных планов в срок в области СМК / общее количество планов в политике качества	стремится к 1	K ₁
2. Степень квалификации персонала	число работников прошедших обучение в области СМК /общее число работников предприятия	стремится к 1	K ₂
3. Уровень выполнения плана НИОКР	количество принятых проектов /общее количество разработанных проектов	стремится к 1	K ₃
4. Потери от брака	объем брака/ объем произведенной	стремится к 0	K ₄
5. Степень выполнения плана модернизации оборудования	количество выполненных пунктов плана/общее количество пунктов плана	стремится к 1	K ₅
6. Уровень соответствия средств измерений и испытательного оборудования технологическим требованиям	количество единиц СИ и ИО, соответствующих технологическим требованиям / общее количество СИ и ИО	стремится к 1	K ₆
7. Уровень соответствия изготовленной продукции требованиям стандарта	объем продукции, принятой ОТК / объем изготовленной продукции	стремится к 1	K ₇
8. Уровень выполнения договоров поставки	количество выполненных договоров за период / количество заключенных договоров за период	стремится к 1	K ₈
9. Доля рынка в определенном сегменте	количество произведенной продукции предприятием / общее количество произведенной продукции в рыночном сегменте	стремится к 1	K ₉
10. Степень удовлетворенности потребителей	количество рекламации / количество произведенной продукции	стремится к 0	K ₁₀

ных экономических систем. Поэтому при формировании стратегий развития необходимо согласования целей по соответствующим уровням управления, т.е. для каждого из уровней формируется и набор критериев, которые показывают, насколько полно достигнуты поставленные цели.

Однако важнейшим моментом является согласование целей, которые в результате формируют следующую цепочку: цель системы ⇒ критерии достижения ⇒ наборы пока-

зателей для каждого критерия ⇒ набор первичной информации для расчета показателей.

В результате получаемая структура целей, критериев и показателей свидетельствует о необходимости использования иерархических систем показателей СМК. При этом иерархичность системы предприятия накладывает отпечаток на структуру системы показателей, на основе которых должна проводится диагностика состояния СМК

предприятия.

Исходным источником, на который следует ориентироваться при определении устойчивости СМК, являются стандарты ISO серии 9000, поскольку они динамичны в своем развитии и, не смотря на свою статичную природу, объединяют передовой опыт. При этом главное назначение стандартов - это необходимость систематизировать концептуальные представления и нормативные требования.

Поэтому при оценке устойчивости СМК требуется уточнить прогрессивные технологические подходы при организации систем менеджмента качества и необходимо учитывать функциональную структуру предприятия с выделением в ней направления по оценке качества разработок (см. рис. 4).

Общая направленность предприятия на повышение организованности, эффективности, экономической и финансовой устойчивости может быть сформулирована набором целевых установок, которые отражают устойчивость СМК. Очевидно, что критерии для выбора требований к наилучшему режиму СМК могут быть различны. В частности, в качестве такого критерия может выступать поддержание (рост) устойчивости предприятия.

Для оценки устойчивости СМК можно использовать следующие критерии, представленные в таблице 1, которые в совокупности позволяют описать устойчивость СМК и провести необходимые расчеты.

Внедрение систем менеджмента Качества (СМК) в производственных предприятиях Республики Армении, будет способствовать не только повышению качества производственной продукцией, но и конкурентоспособности предприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Алякина Л. А.** Система менеджмента качества: маркетинговый ход или полномасштабное внедрение // Вестник Чувашского университета, 2007, N3, с. 377-380
2. **Карпузов В. В.,** Системы качества. М., ФГОУ ВПО МГАУ, 2009.
3. ГОСТ Р ИСО 9001-2008 «Системы менеджмента качества. Требования». М., Стандартинформ, 2009.
4. **Буров В. Ю., Гонин В. Н.,** Инновационное развитие: систем менеджмента качества в электроэнергетике // Известия ИГЭА, 2010, N3(71), с. 45-49.
5. Экономика организации (предприятий): Учебник для вузов /Под ред. В. Я. Горфинкеля, В. А. Швардара. М., "ЮНИТИ-ДАНА", 2003.

ՈՐԱՎԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԻՆՏԵԳՐԱՅՎԱԾ ՉԱՍՎԱՐԳԻ ԳՆԱՅԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻՆ ՄԱՍԻՆ

**ՀՐԱՆՈՒՇ ԳԱՐՐԻԵԼՅԱՆ
ՏԻԳՐԱՆ ԱՎԱՆՅԱՆ**

Ամփոփում

Ներկայումս ապրանքի որակը համդիսանոում է մրցունակ ապրանքատեսակների հիմնական բաղադրիչը: Դրա ապահովմանը հնարավոր չէ հասնել առանձին (նույնիսկ խոշոր ձեռնարկությունների դեպքում), քանի որ այս խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ է կիրառել նպատակաուղղված տեմիկական, տնտեսական և կազմակերպական համալիր միջոցառումներ, ինչպես նաև որակի կառավարման օգտագործման և ներդրման համակարգային մոտեցում և միջազգային ստանդարտների սերտիֆիկացում:

ARTICLE ON THE METHOD OF ASSESSING THE SUSTAINABILITY OF THE INTEGRATED QUALITY MANAGEMENT SYSTEM

**HRANUSH GABRIELYAN
TIGRAN AVANYAN**

Summary

The problem of improving the quality management requires a focused use of a large number of technical, economic, legal and institutional arrangements, i.e. a systematic approach to the application and implementation of quality management systems.

Արտյուն ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ



Մարդու աշխատանքային և աշխատանքային մոտիվացիա՝ շահադրդում առաջացնող գործոնները տարբերվում են անբավարարվածություն պատճառով գործոններից: Այս

հարցերի շուրջ, բացի ամերիկացի փիլիսոփա Ֆրեդերիկ Դերցբերգից, Մաք Քլեյլանդից, Դուգլաս Մաք Գրեգորից, խոսել են Կիկտոր Վռուճը և, մասնավորապես, Պորտ-Լոուերը:

Նրանք գտնում են, որ բացի աշխատանքի հիգիենիկ գործոններից՝ ձեռնարկության և ղեկավարության քաղաքականությունը, միջանձնային փոխհարաբերությունները, աշխատանքային պայմանները, աշխատանքի ռեժիմը, կազմակերպումը և այլն, ինչպես նաև շահադրդական գործոններից՝ աշխատանքն ինքնին, առաջխաղացման, զարգացման հնարավորությունը, ինքնուրույնությունը, պատասխանատվությունը, աշխատանքի արդյունքների ճանաչումը և այլն, շեշտը դնում են պահանջմունքների վերին մակարդակների վրա և գտնում, որ մարդուն բնորոշ են երեք հիմնական պահանջմունքներ՝ իշխանություն, հաջողություն և մասնակցություն: Դուգլաս Մաք Գրեգորը, որի գաղափարները լայն տարածում գտան 1960-70-ական թվականներին, շեշտադրում էր աշխատողին ներքնապես բնորոշ շահադրդման ուսումնասիրությունը՝ հիմնավորելով, որ մարդն ունի չհագեցած պահանջմունքներ, որոնց բավարարումը մղում է որոշակի վարքագծի [6, 132]:

Այդ տեսությունների հետագա զարգացումն առաջ բերեց շահադրդման լծակի նոր բացա-

տրություններ, որոնք գիտական գրականության մեջ հանդես եկան որպես շահադրդման գործընթացային տեսություններ: Վերջիններս, ժխտելով անձի գործունեության մեջ պահանջմունքների դերը, անձի վարքը պայմանավորում են նրա սպասելիքների, առաջադրված նպատակին հասնելու համար գործադրած ջանքերի հատուցմամբ [4, 28]:

Առավել տարածված գործընթացային տեսություններ են՝ սպասելիքների արդարացիության և Պորտ-Լոուելի մոդելը, որի հիմքում ընկած են Վ. Վռուճի աշխատանքները: Վռուճի հիմնական թեզն այն է, որ որոշակի նպատակի հասնելու համար մարդու շահադրդման միակ անհրաժեշտ պայմանն ակտիվ պահանջմունքի առկայությունը չէ. մարդը նաև պետք է հույս ունենա, որ իր ընտրած վարքի կերպը իրականում կհանգեցնի բավարարման կամ ցանկալի ձեռք բերման:

Միջանձնային հարաբերությունները որպես փիլիսոփայական կատեգորիա անհրաժեշտ է դիտարկել ավելի լայն փիլիսոփայական համատեքստում, քան զուտ տեղեկատվությունը որպես կազմակերպության ներսում մարդկանց միջև ամբողջական հաղորդակցման անքակտելի մաս: Միջանձնային հաղորդակցությունը ներկայանում է երեք գործառույթների ամբողջության տեսքով.

ա. փոխադրած ընկալման և ըմբռնման (պերցեպտիվ) գործառույթ: Հաղորդակցման ընթացքում և դրա միջոցով մարդիկ ընկալում են միմյանց, ձևավորում են կայուն պատկերացումներ միմյանց մասին, վարքի գնահատման չափանիշներ և այդ ամենի հիման վրա հասնում որոշակի փոխըմբռնման,

բ. փոխազդեցության (ինտերակտիվ) գործառույթ: Հաղորդակցման ընթացքում և դրա միջոցով մարդիկ ազդում են միմյանց վրա, հնա-

* Ներկայացվել է 30.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

րավորություն են ստանում համատեղելու իրենց ջանքերը, գումարելու իրենց փորձն ու հնտությունները, ուղղորդելու դրանք որոշակի նպատակների կենսագործմանը, կազմակերպելու իրենց միասնական գործունեությունը,

գ. *տեղեկատվության (կոմունիկացիոն) գործառույթ*: Մարդիկ, անմիջական կամ միջնորդավորված հաղորդակցության ընթացքում, ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն բնական խոսքի և արտալեզվական միջոցներով, բանավոր կամ գրավոր միմյանց զանազան կարգի ու բնույթի տեղեկություններ են հաղորդում և ստանում, ինչպես նաև իմաստավորում դրանք, ճշգրտում, վերծանում, կուտակում, ձևափոխում, զարգացնում և այլն:

Մարդկային հաղորդակցման այս երեք կողմերը կամ գործառույթները կարելի է տարանջատել լոկ պայմանականորեն, որովհետև միջանձնային կոմունիկացիոնը (տեղեկատվական), միջանձնային ինտերակցիոնը (փոխազդեցություն) և միջանձնային պեղեցացիոնը (փոխադարձ ընկալման և ըմբռնման) ո՛չ տարածակաճորեն, ո՛չ էլ ժամանակային առումով մեկուսացնել հնարավոր չէ:

Ընդսմին այդ միասնակությունը դրսևորվում է դրանց թե՛ գոյության և թե՛ գործածության մեջ, քանի որ ամեն մեկը նպաստում է մյուսի արդյունավետությանը: Այսպես, դիմացինի մասին ճիշտ պատկերացում կազմելու, համարժեք ընկալելու համար մենք կարիք ունենք բավարար տեղեկության, ուստի լիարժեք տեղեկատվությունն անհրաժեշտ պայման է միջանձնային պեղեցացիայի՝ փոխադարձ ընկալումն ու փոխըմբռնումն ապահովելու համար: Իսկ որքան լավ ենք ճանաչում նրան, ում տեղեկատվություն ենք հաղորդում, այսինքն՝ որքան ավելի լավ գիտենք տեղեկատվությունն ընկալողի կարգավիճակը, շահերը, հետաքրքրությունները, դիրքորոշումը, նպատակները, ակնկալիքները, տվյալ տեղեկատվության հանդեպ հնարավոր վերաբերմունքը և այլն, այնքան տեղեկատվությունն ավելի նպատակային է, միջանձնային կոմունիկացիան՝ ավելի արդյունավետ:

Նույն կերպ՝ որքան ավելի հավաստի է ընկալվում ստացված տեղեկությունը, հետևաբար, որքան ավելի վստահելի է համարվում տեղեկության արդյուրը, այնքան մեծ հավանականությամբ հաղորդողը (կոմունիկատորը) և ստացողը (ռեցեպիենտը) կարող են համագործակցել, արդյունավետորեն փոխազդել ընդհանուր գործունեության շրջանակներում:

Միջանձնային կոմունիկացիայի և, ընդհանուր առմամբ, մարդկային հաղորդակցության արդյունավետության կարևոր պայմաններից մեկը անձի, այսպես կոչված, «հաղորդականությունն» է, այսինքն՝ այն կարողությունը, որ մարդը բնականոն փոխհարաբերություններ է հաստատում ուրիշների հետ, համարժեքորեն ձևակերպում է իր ասելիքը, տեղեկություններ հաղորդում և ստանում՝ ճշտորեն վերծանելով դրանք, զանազանելով կարևորն ու երկրորդականը, ապահովելով պատշաճ ուղիղ և հետադարձ կապը:

Անձի հաղորդականության հիմնական բաղադրիչները երեքն են.

1. *Անձի դիտողականությունը*, այսինքն որքանով է նա կարողանում համարժեք ընկալել և հավաստի ըմբռնել շրջապատի անձանց՝ նրանց շահերը, ցանկությունները, մտադրությունները, դիրքորոշումը:

Այլոց ըմբռնելու եղանակներն են.

ա. *նույնացումը (ինդենտիֆիկացիա)*, երբ անձն ուրիշին հասկանում է՝ իրեն նրա տեղը դնելով,

բ. *սպրումակցումը (ենպաթիա)*, երբ անձը ըմբռնում է դիմացինի հոգեվիճակը, տրամադրությունը, կողմնորոշումը՝ վերապրելով նրա հույզերն ու տրամադրությունը,

գ. *խորհրդածությունը (ռեֆլեքսիան)*, երբ անձը մտածում, խորհում է այն մասին, թե ինքն ինչպես է ընկալվում դիմացինի կողմից:

2. *Անձի ինքնադրսևորումը*, այսինքն՝ որքանով է նա կարողանում սեփական մտքերն ու հույզերը ճիշտ ձևակերպել, արտահայտել, ներկայացնել ուրիշներին:

3. *Անձի վարվեցողությունը*, այսինքն՝ որքանով է նա տիրապետում հաղորդակցման ընդունված եղանակներին և կանոններին:

Հաղորդականությունը, որպես փիլիսոփայական կատեգորիա, հույժ անհրաժեշտ կարողություն է ղեկավարի համար:

Ձեռնարկությունում միջանձնային կոմունիկացիաների տարածված ձևերից են ղեկավարենթակա կոմունիկացիաները:

Բացի այդ, կառավարման բուն գործընթացը տեղի է ունենում ղեկավար-ենթակա միջակայքում: Բացառությամբ կառավարչական որոշումների ընդունման գործընթացի, կազմակերպության ներսում իրականացվող բոլոր կառավարչական ներգործությունները ղեկավարի կողմից ենթականերին հրամանների, հրահանգների, կարգադրությունների, այդ թվում նաև իրախտումների, նախազուշացումների ու պատժա-

միջոցների ձևով ակտիվ գործողությունների նպատակամղելն է:

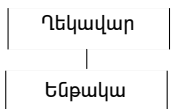
Կոնկրետ կառավարչական ներգործությունն ունի երկու կողմ՝ ենթակա և ղեկավար: Դրանով պայմանավորված՝ ղեկավար-ենթակա փոխհարաբերությունները տեսության մեջ գնահատվում են որպես երկխոսություն, այսինքն կոմունիկացիոն ձևեր: Դեկավարի և ենթակայի միջև տեղեկության բազմաթիվ տարատեսակներից են.

1. *Խնդիրների, առաջարկությունների և սպասվող արդյունքների ճշգրտումը,*
2. *Խնդիրների լուծման մեջ ստորաբաժանման մասնակցության ապահովումը,*
3. *աշխատանքի արդյունավետության հիմնախնդիրների քննարկումը,*
4. *սպասվող փոփոխությունների վերաբերյալ ենթականերին տեղեկացնելը և այլն:*

Առանձնացվում է ղեկավար-ենթակա փոխհարաբերությունների երկխոսության երկու համակարգ՝ ուղղահայաց և հորիզոնական: Ուղղահայաց համակարգը հիմնված է ուղղակի գծային ենթակայության սկզբունքի վրա: Դեկավարի կողմից ընդունված ամեն մի որոշում պարտադիր է ենթակայի կողմից անվերապահ (առանց որևէ լրացուցիչ պայմանի) կատարման համար: Դրանց կարգավիճակների տարբերությունը հնարավորություն է տալիս ղեկավարին առանց մեծ ջանքերի գործադրման ձեռք բերել ոչ միայն ղեկավարի, այլև առաջնորդի կարգավիճակ:

Հորիզոնական կոմունիկացիոն համակարգի պայմաններում ղեկավար-ենթակա փոխհարաբերությունները կրում են պայմանագրային բնույթ: Պայմանագիրն իրավական նորմ է, որը կոչված է նախապես կանոնակարգելու սպասվելիք և ենթադրվող փոխհարաբերությունները, որտեղ արձանագրվում են ղեկավարի, ինչպես նաև ենթակայի իրավունքներն ու պարտականությունները, պատասխանատվության չափը: Այս համակարգի պայմաններում ղեկավարն ի պաշտոնն ձեռք է բերում միայն ղեկավարի կարգավիճակ, իսկ առաջնորդի կարգավիճակը նա վաստակում է քրտնաջան աշխատանքով:

ՈՒՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ



ՀՈՐԻԶՈՆԱԿԱՆ



Ի լրումն ենթակայի և ղեկավարի միջև տեղեկատվության փոխանակման՝ գոյություն ունի նաև հաղորդակցություն *ղեկավարի և նրա աշխատանքային խմբի միջև*, որի հետ կոմունիկացիաները հնարավորություն են ընձեռում բարձրացնել խմբի գործողությունների արդյունավետությունը: Նպատակը՝ աշխատողների մեջ աշխատանքի, նրա արդյունքների և փոխհատուցման նկատմամբ վստահության ձեռք բերումն է: Ինչպես յուրաքանչյուր, այնպես էլ միջանձնային կոմունիկացիաներում կարող են հանդիպել արգելքներ. «սուբյեկտ-օբյեկտ» վարանամտության անհամապատասխանություն, տեղեկատվության իմաստի աղավաղում, որը հոգեբանական ինքնապաշտպանության հետևանք է և օրինաչափություն: Դրանք են՝ *ընկալման պայմանավորված արգելքները, իմաստաբանական արգելքները, անորակ հետադարձ կապը, վատ ունկնդրումը* և այլն:

Խմբի բոլոր անդամները հնարավորություն ունեն խորհելու նոր խնդիրների և առաջադրանքների մասին, և թե ինչպես համատեղ աշխատեն:

Ինչպես նշեցինք, գործարար հաղորդակցման առանձնահատկությունները վերլուծելու, միջանձնային օրինաչափությունները բացահայտելու ընթացքում Պորտեր-Լոուելի, Դեյլ Քարնեգիի աշխատություններում կարևորվում է ողջունելու և ներկայանալու բարոյագիտությունն ընդհանրապես՝ դրանց կանոններին տիրապետումը տարբեր իրավիճակներում:

Կարևորվում է նաև գործարար մարդու արտաքին տեսքը, զրույցի վարման ունակությունը, գործարար զրույցի թիկան, քննադատման հիմնական կանոնները, ելույթի նախապատրաստումը, վարքագիծը ելույթի ժամանակ և այլն: Ինչպես հասարակական յուրաքանչյուր գործունեություն, այնպես էլ գործարարությունը, բնականաբար, պետք է ունենա ոչ միայն իր բարոյագիտական նորմերը, այլև խստորեն առաջնորդվի դրանցով: Բարոյականությունը հասարակական (փիլիսոփայական) գիտակցության ձև է, որը կատարում է մարդկանց վարքի կարգավորման գործառույթ՝ հասարակական կարգապահության այլ ձևերի հետ մեկտեղ [7, 96]:

Որպես մարդկանց մասսայական վարքի և կարգապահության վրա ներգործելու երկու կարևորագույն ձևեր՝ բարոյականությունը և կառավարումը միմյանց միջև շատ ընդհանուր բան ունեն: Ըստ էության բարոյականությունը և կառավարումը կատարում են կենսագործու-

նեության միևնույն գործառույթը: Սակայն այդ գործառույթների իրականացման եղանակներն ու լծակները տարբեր են:

Բարոյականությունը հենվում է *հասարակական կարծիքի* և *խղճի* վրա, որոնք սահմանափակ իրավասություն ունեն, իսկ սոցիալական կառավարումը դիմում է իշխանության հատուկ մարմինների ու կարգադրությունների: Իրական կյանքում բարոյականության և կառավարման հարաբերությունները փոխվել են կախված այն հասարակական համակարգերի բնույթից, որի շրջանակներում նրանք գործել են, հասարակության քաղաքական կազմակերպման ձևերից, նրանցից, թե որ դասակարգն է հանդես եկել որպես առաջադիմության կրող և որքանով լայն է եղել նրա աջակցությունը ժողովրդական մասսաներին, ինչպես նաև այն բանից, թե որքանով են համարժեք ձևով հասարակական օրինաչափություններն արտահայտվել բարոյականության և կառավարման ոլորտում: Ահա թե ինչու կարևոր են ոչ միայն ողջունելու, գործարար մարդու արտաքին տեսքը, գործարար զրույցի վարման ունակությունը, հեռախոսային զրույցի էթիկան, քննադատությունն ընդունելու կանոնները, ելույթի մախապատրաստումը, վարքագիծը ելույթի ընթացքում, այլև խոսքի ազդեցիկությունը:

Խոսքն ազդեցիկ է, եթե հասկանալի է ու հանդիչ, եթե մտքերն ազուցված են մեկմեկու, եզրակացություններն ապացուցված են ու փաստարկված: Դատողությունների ընթացքը կանոնավոր ու անհակասական են, եթե այդ խոսքը համապատասխանում է տրամաբանական մտածողության պահանջներին:

Արդյունավետ կառավարել մարդկանց՝ նշանակում է նախ և առաջ կառավարել սեփական

խոսքը, իմանալ տրամաբանության չորս պահանջները.

Նույնության՝ ըստ որի խոսքի ընթացքում գործածվող ամեն մի հասկացություն, արտահայտություն, ձևակերպում պիտի մնա նույնը:

Հակասության՝ երկու հակադիր դատողությունները միաժամանակ չեն կարող ճշմարիտ լինել (թեպետ՝ միանգամայն սխալ կարող են լինել):

Երրորդ բացառման՝ մասնավորեցնում է նախորդի գործողությունը և ապահովում խոսքի հետևողականությունը. երկու հակասական դատողություններից մեկը ճիշտ է՝ երրորդը գոյություն չունի:

Բավարար հիմունքի՝ ամեն մի եզրակացություն պետք է ունենա իր հիմնավորվածությունը, բխի առկա նախադրյալներից:

Այսպիսով, կարևոր պահանջներից մեկը աստիճանավորությունն է, անցումը պարզից դեպի բարդը, ծանոթ տեղեկություններից անծանոթները, նորերը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գևորգյան Յ.**, Հայ փիլիսոփայության պատմության մշակութաբանական տեսանկյունները, Ե., ԳԱ հրատ., 1992:
2. **Սուվարյան Յու.**, Մենեջմենթ, Ե., 2005:
3. **Շաքարյան Զր.**, Փիլիսոփայություն, Ե., պետհամալսարանի հրատ., 2005:
4. **Դրաբեր Փ.**, Ձեռնարկիչը և նորի ստեղծումը, Ե., 1993:
5. **Սարմեզի Դեյլ**, Ինչպես ձեռք բերել բարեկամներ և ազդել մարդկանց վրա, Ե., 1992:
6. **Պողոսյան Ս. Մ.**, Աշխատանքի տնտեսագիտություն, Ե., 2004:
7. **Նաչաջյան Ա. Ա.**, Անձ, խմբային սոցիալականացում և հոգեբանական ադապտացիա, Ե., 1985:

THE PHILOSOPHICAL ASPECTS OF BUSINESS INTERCOMMUNICATION

ARTYOM ANDREASYAN

Candidate of Philosophical Sciences, docent

Summary

As the mass of people to influence on behavior and discipline two important forms. discipline, morality and management. They are having much in common with each other. Morality and life managements are performed by the equitable function but these functions are various methods and instruments. These functions and business association aspect reference in this article.

Սասուն ԲԱՂՂԱՍԱՐՅԱՆ

ՎՊՄԻ, աշխարհագրական գիտությունների թեկնածու

Յանգուցային բառեր և արտահայտություններ: Բնապահպանություն, ընդերքօգտագործում, լանդշաֆտ, էկոլոգիա, ռեզիդնալ զարգացում, լանդշաֆտային պլանավորում, զարգացման ռազմավարություն:

Լոռու տնտեսական զարգացման հեռանկարները անմիջականորեն առնչվում են մարզի տնտեսական ներուժի, դրա օգտագործման և տնտեսական քաղաքականության հետ: Մարզում այժմ առկա են բազմաթիվ տնտեսական հիմնախնդիրներ, որոնց հաղթահարման ուղիները չի կարելի պատկերացնել ինչպես առանց մրցունակ տնտեսական քաղաքականության, այնպես էլ առանց լուրջ ֆինանսական միջոցների:

Լոռու մարզի մարզպետարանի կողմից կառավարությանն է ներկայացվել մարզի զարգացման քառամյա ծրագիր, որն ընդգրկում է 2010-2013 թթ., և այն կառավարության կողմից հավանության է արժանացել: Մարզի տնտեսական զարգացման և աղքատության հաղթահարման կարևորագույն ուղղությունը գործարար ակտիվության բարձրացումն է մասնավորապես փոքր և միջին ձեռնարկատիրության աջակցության ձևով, ինչպես նաև արդյունաբերական և էներգետիկայի բնագավառներում ունեցած հզոր ներուժի հիման վրա տնտեսության ոլորտների բազմաճյուղ զարգացումը, լանդշաֆտների արդյունավետ օգտագործումը և պահպանությունը:

Սոցիալական պաշտպանության ոլորտում կանխատեսվում է այդ ծառայությունների որակի և մատչելիության բարձրացում:

Գյուղատնտեսության զարգացման ռազմավարությունը հիմնվում է ֆերմերային եկամուտների ավելացման վրա, որպես արդյունք ակնկալվում է գյուղական աղքատության կրճատում, հիվանդությունների կանխարգելում, գյուղական ենթակառուցվածքների զարգացում, գյուղատնտեսական արտադրանքի ապրանքայնության աճի ապահովում:

Բնապահպանության և ընդերքօգտագործման բնագավառում նախատեսվում է հանքարդյունաբերական և բնապահպանական համալիր ծրագրերի ընդունում, որոնք ուղղված են բնապահպանական խնդիրների լուծմանը, մարզի լեռնային արտավայրերի վիճակի գնահատմանն ու նրանց բարելավման միջոցների մշակմանը:

Քաղաքաշինության զարգացման ռազմավարությունն ուղղված է աղետի գոտու բնակարանաշինությանը և ենթակառուցվածքների վերականգնման հարցերին:

Մարզային և համայնքային ենթակառուցվածքների ռազմավարությունն ուղղված է մարզի և համայնքների ճանապարհների, ջրամատակարարման և գազամատակարարման ցանցերի զարգացմանը, մարզի համայնքների գազաֆիկացման գործընթացի շարունակությանը:

Արտակարգ իրավիճակներից բնակչության և տարածքների պաշտպանության հարցերին ուղղված աշխատանքներում նախատեսվում են պոտենցիալ վտանգ ներկայացնող երևույթների (սողանքներ, քարաթափումներ, սելավներ, ջրհեղեղներ, անտառային հրդեհներ, ինչպես նաև կարկուտ, ուժեղ քամիներ և ձնաբուք) կանխարգելիչ միջոցառումներ:

Մարզի (առանց մարզկենտրոնի) համայնքների քառամյա ծրագրերով ոլորտային կապիտալ ծրագրերի ֆինանսավորման համար պահանջվող ընդհանուր գումարը կազմում է 49321.81 մլն դրամ, իսկ Վանաձոր քաղաքինը՝ 57285.29 մլն դրամ¹:

Ծրագրի իրագործման արդյունքում ակնկալվում է ապահովել հետևյալ հիմնական տնտեսական մակարդակներ.

- կայուն, ռեզիդնալ զարգացում
- տնտեսության աճի ապահովում
- բնակչության եկամուտների աճ, աղքատության կրճատում

* Ներկայացվել է 10.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

- բնակչության զբաղվածության ապահովում
- ՓՄՁ զարգացման համար նպաստավոր և մրցակցային դաշտի ստեղծում
- գյուղատնտեսական արտադրանքի իրացման ծավալների և ապրանքայնության մակարդակի բարձրացում
- բնապահպանական իրավիճակի բարելավում
- սոցիալական ծառայությունների որակի բարձրացում
- Մարզային և համայնքային ենթակառուցվածքների զարգացում:

2010-2013 թթ. Լոռու մարզի քառամյա ծրագրերին հատկացվող ֆինանսական միջոցները լրուսաբանված են ստորև բերված աղյուսակ 1-ում:

Լոռու մարզի տնտեսության կարևոր և հիմնական ճյուղն արդյունաբերությունն է, որի կայուն դինամիկ աճով է պայմանավորված մարզի տնտեսական հետագա զարգացումը: Կառուցվածքային փոփոխությունների արդյունքում խորհրդային տարիների առաջատար ճյուղերը՝ մեքենաշինությունը և սարքաշինությունը զիջել են իրենց տեղերը քիմիական և մետալուրգիական ճյուղերին, իսկ սննդի արդյունաբերությունը

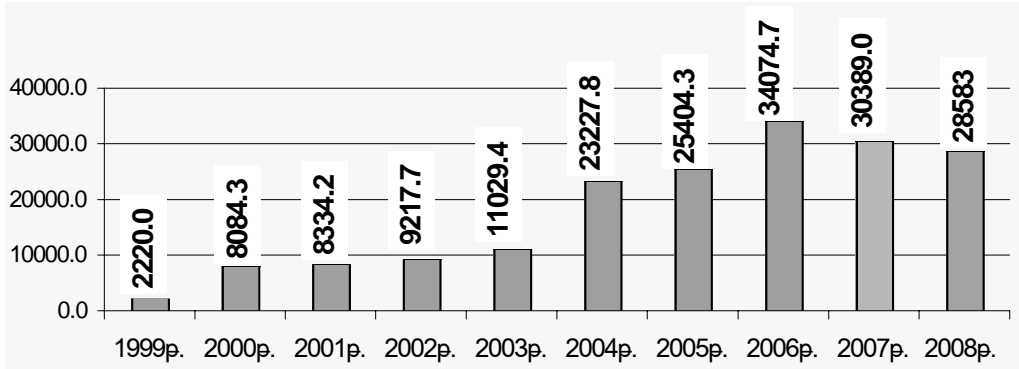
ընդլայնել է արտադրական ծավալները: Այժմ արդյունաբերական ամենամեծ ներուժը կենտրոնացված է Թումանյանի տարածաշրջանում՝ մոտ 76%՝ շնորհիվ «Էյ-Սի-Փի» և «Ախթալայի ԼՂԿ» ՓԲԸ-ների: Մարզում գործում են 180 խոշոր և միջին արտադրական ձեռնարկություններ, որոնցից միայն երկուսն են պետական մասնակցությամբ: Արդյունաբերական համախառն արտադրանքի տեսակարար կշիռը կազմում է 29,37%: 2001-2006 թթ. նկատվել է արդյունաբերական արտադրանքի դինամիկ աճ՝ մոտ 4 անգամ, իսկ 2007-2008 թթ. նկատվել է արտադրական ծավալների նվազում (նկար 1):

Ստորև բերված դիագրամից (նկար 2) պարզվում է, որ 2008 թ. մշակող արդյունաբերական ճյուղերից մարզում ամենամեծ տեսակարար կշիռը ունի մետալուրգիան, այնուհետև սննդի և քիմիական արդյունաբերությունը: Դա նշանակում է, որ մարզի էկոլոգիական վիճակի խախտումների (միջավայրի աղտոտում) հիմնական բաժինը շարունակում է մնալ մետալուրգիային և քիմիական արդյունաբերությանը: Ոչ պակաս դերակատարություն ունեն մաև լեռնահանքային և սննդի արդյունաբերությունները:

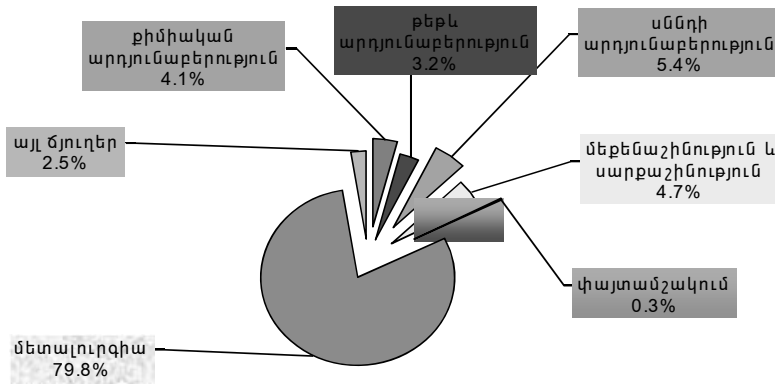
Աղյուսակ 1

	Ոլորտ	Ընդամենը պահանջվող ֆինանսներ	Կանխատեսվող ֆինանսավորում (հազար դրամ)			
			2010 թ.	2011 թ.	2012 թ.	2013 թ.
1	2	3	4	5	6	7
1.	Կրթություն	4264180	557000	1245000	127000	1192180
2.	Մշակույթ	1057900	450000	327900	150000	130000
3.	Սպորտի	870000	200000	335000	200000	135000
4.	Առողջապահություն	1163120	175000	380000	298120	310000
5.	Սոցիալական պաշտպանություն	2097975	146000	637725	636789	677461
6.	Գյուղատնտեսություն	13552140	3048100	3294040	3520000	3690000
7.	Քաղաքաշինություն (Բնակարանաշինություն)	32445000	11615000	10010000	10110000	710000
8.	Ենթակառուցվածքներ, այլ թվում	16675590	6025110	3951200	3630200	3069080
	8.1 Գնահատարհներ	12796000	5313000	2820000	2628000	2035000
	8.2 Ջրամատակարարում	909000	150000	407000	205000	147000
	8.3 Գազիֆիկացում	2970590	562110	724200	797200	887080
	Ընդամենը	72125905	22216210	20180865	19815109	9913721

Լոռու մարզի 2010-2013 թթ. ծրագրերի կանխատեսվող ֆինանսավորում²



Նկար 1. Լոռու մարզի արդյունաբերական արտադրանքի ծավալն ընթացիկ գներով (մլն դրամ)³



Նկար 2. Լոռու մարզի 2008 թ. մշակող արդյունաբերության հիմնական ճյուղերի տեսակարար կշիռները⁴

Արդյունաբերական խոշոր ձեռնարկություններից մարզում աչքի են ընկնում Վանաձորի քիմպրոմ ՓԲԸ-ն, որը 2009 թ. արտադրել է 20000 տ կարբիտ, 2010 թ. նախատեսվում է 30000 տ արտադրություն, ընկերությունում աշխատում է 820 մարդ:

«Ախթալայի ԼՅԿ» ՓԲԸ, որը 2008 թ. կատարել է 7,5 մլն ԱՄՆ դոլարի ներդրում և ամենախոշոր ձեռնարկությունը «Եյ-Սի-Փի» ընկերությունը համարվում է «Վալեքս» խմբի անդամ, որը զբաղվում է պղնձի և պղինձ-ոսկու խտանյութի վերամշակմամբ ու սև պղնձի արտադրությամբ: 2008 թ. արտադրել է 70000 տ չգտված պղինձ: Այն համարվում է մարզի, ինչպես նաև ամբողջ հանրապետության առաջատարներից մեկը: Թեղուտի պղնձամուլիբդենային հանքի շահագործումն իրականացվելու է 3 փուլերով 30 տարվա

ընթացքում: Հանքաքարի պաշարները կազմում են 450 մլն տոննա, նախատեսվում է ստեղծել 2000 աշխատատեղ⁵:

Վերլուծելով վերը նշվածը՝ կարելի է հստակ եզրակացնել, որ մարզի արդյունաբերության զարգացումը պայմանավորված է հետևյալ հիմնական գործոնների կիրառմամբ՝

- հանքային ռեսուրսների հավաստի գնահատում և արդյունավետ օգտագործում
- ներդրումների ծավալների ավելացում
- նոր տեխնոլոգիաների ներդրում
- փոքր և միջին ձեռնարկությունների կազմակերպում
- իրացման շուկաների ընդլայնում
- էներգակիրների գների նվազում
- կադրային ճիշտ քաղաքականություն
- տնտեսական ծրագրերի իրական վերահս-

կողմնություն և կիրառում:

Մարզի տնտեսական զարգացման գործընթացը, հատկապես 20-րդ վերջին և 21-րդ դարի սկզբին ուղեկցվել է էկոլոգիական իրավիճակների սրացմամբ⁶:

Լոռու մարզի տնտեսական զարգացման էկոլոգիական բացասական հետևանքները պայմանավորված են առաջին հերթին դեռևս խորհրդային տարիներից պահպանված արտադրական հնացած տեխնոլոգիաների կիրառմամբ և բնապահպանական նորմերի անտեսմամբ: Այն բնապահպանական պահանջները, որոնք ֆինանսական լուրջ միջոցներ են պահանջում, գրեթե չեն կիրառվում: Էկոլոգիական վիճակի վատթարացման գործում իրենց ազդեցությունն են թողնում քիմիական և մետալուրգիական արդյունաբերական ձեռնարկությունները: Բավական է մշել, որ ըստ վիճակագրական ծառայության նյութերի՝ 2007 թ.- ին մարզի մեկ բնակչի հաշվով մթնոլորտային արտանետումները կազմել են 67,6 կգ, 1 կմ²-ի վրա 3072,7 կգ, իսկ մեկ կազմակերպության հաշվով՝ 376,9 տ: Մթնոլորտ արտանետվող նյութերի մեջ մեծ բաժին ունեն թունավոր գազերը (ծծմբի օքսիդներ, ածխածնի օքսիդներ և այլն)⁷:

Անտառահատման տեսակետից Թեղուտի պղնձամոլիբդենային հանքավայրի օրինակը առավել քան խոսում է:

Հանքավայրի շահագործման ընթացքում հատվելու է շուրջ 357 հա անտառ⁸:

Այժմ «Թեղուտ» ՓԲԸ-ի կողմից իրականացվում է հանքավայրի լեռնահարստացուցիչ ֆաբրիկայի, պոչամբարների և այլ ենթակառուցվածքների շինարարություն, որի հետևանքով 2008 թ. ընթացքում հատվել է 20 հա անտառ – 2814 խ.մ: 2009 թ. հունվար-փետրվար ամիսներին հատվել է 2 հա անտառ – 286 խ.մ: Թեղուտի հանքավայրի շահագործման ծրագրով նախատեսված է մինչև 2020 թ. հատել 158.1 հա անտառ, իսկ մնացած 198.9 հա-ը՝ 2020 թ. և հետագա տարիներին⁹: Մարզի էկոլոգիական հիմնախնդիրների շարքում առանցքային նշանակություն ունեն, ինչպես մթնոլորտի աղտոտվածությունը, անտառահատումները, այնպես էլ ջրերի աղտոտվածությունը, թափոնների ավելացումը և այլն:

Էկոլոգիական հիմնախնդիրները մարզում աստիճանաբար ավելի մեծ հնչեղություն են ստացել: Էկոլոգիական լարվածությունը իր անմիջական ազդեցությունն է թողնում մարզի սոցիալ-տնտեսական առաջընթացի, ինչպես նաև

բնակչության առողջության և ռեզիոնալ հիվանդությունների ձևավորման գործում:

Հաշվի առնելով վերը նշված վերլուծությունները՝ կարելի է հստակ եզրակացնել, որ մարզի տարածքում տնտեսական զարգացմանը խոչընդոտող գործոններից մեկը էկոլոգիական բացասական հետևանքների առկայությունն է: Պետք է հստակ պատկերացնել, որ տնտեսական զարգացումը խարսխված է էկոլոգիական հավասարակշիռ պայմանների վրա, որին հասնելու ճանապարհը լանդշաֆտային պլանավորումն է և ԲՏՀ-ների նպատակային օգտագործումը¹⁰:

Որքան էլ արտադրության մեջ ֆինանսական ներդրումները մեծ ծավալների հասնեն, միևնույն է, տնտեսական առաջընթացը պայմանավորված կլինի էկոլոգիական ծրագրերի իրականացմամբ: Որովհետև տնտեսական զարգացում ասելով պետք է հասկանալ տնտեսական առաջընթաց էկոլոգիական կայուն իրավիճակում: Այդ տեսակետից կարևոր է հաշվի առնել հետևյալ առաջարկությունները.

Յուրաքանչյուր թունավոր արտանետումներ արտադրող ձեռնարկություն պետք է ունենա անհատական բնապահպանական ֆինանսավորվող ծրագիր, որը կապահովի հետևյալ պահանջները՝

- ձեռնարկություններից դուրս եկող ջրերի քիմիական մաքրում
- մթնոլորտ արտանետվող գազերի մաքրում
- ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառում
- սեփական թափոնների վերջնական ոչնչացում
- հատված անտառների վերականգնում
- բնակչության առողջության վատթարացման դեպքում իրավական պատասխանատվության և ֆինանսական փոխհատուցման կիրառում:

Պետության կողմից նշված միջոցառումների ժամկետային և վերջնական կատարման վերահսկողություն:

¹ ՀՀ Լոռու մարզի 2010-2013 թթ. սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագիր, Վանաձոր, 2009, էջ 237:

² ՀՀ Լոռու մարզի 2010-2013 թթ. սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագիր, Վանաձոր, 2009, էջ 238:

³ Լույս տեղում, էջ 26, 29:

⁴ Լույս տեղում:

⁵ ՀՀ Լոռու մարզի 2010-2013 թթ. սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագիր, Վանաձոր, 2009, էջ 152-153, 155:

⁶ **Խոյեցյան Ա. Վ.** Անապատացման տնտեսաէկոլոգիա-

- կան զնահատումը և կանխատեսումը ՀՀ տարածքում: «Երկրագործության արդի հիմնախնդիրները», V գիտական կոնֆերանսի նյութեր, ՀՀ ԳԱ, Երևան, 2001, էջ 45:
- ⁷ Հայաստանի Հանրապետության մարզերը թվերով, 2002-2006, վիճակագրական ժողովածու, Երևան, 2007, էջ 171:
- ⁸ ՀՀ Լոռու մարզի 2010-2013 թթ. սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագիր, Վանաձոր, 2009, էջ 152, 153, 155:
- ⁹ Նույն տեղում:
- ¹⁰ **Антупов А. Н.**, Сибирская географическая школа, "География и природные ресурсы", Иркутск, изд. Института географии СО РАН, 2007, с. 5.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Խոյեցյան Ա. Վ.** Անապատացման տնտեսաէկոլոգիական զնահատումը և կանխատեսումը ՀՀ տարածքում: «Երկրագործության արդի հիմնախնդիրները», V գիտական կոնֆերանսի նյութեր. ՀՀ ԳԱ: Երևան, 2001, էջ 45-53:
2. ՀՀ Լոռու մարզի 2010-2013 թթ. սոցիալ-տնտեսական զարգացման ծրագիր, Վանաձոր, 2009, 238 էջ:
3. Հայաստանի Հանրապետության մարզերը թվերով, 2002-2006, վիճակագրական ժողովածու, Երևան, 2007, 282 էջ:
4. **Антупов А. Н.**, Сибирская географическая школа, "География и природные ресурсы", Иркутск, изд. Института географии СО РАН, 2007, с. 5-11.

THE ECONOMIC DEVELOPMENT AND THE ECOLOGICAL PROBLEMS OF LORI REGION

SASUN BAGHDASARYAN

Vanadzor, VTTI

Summary

The economic development of any region first of all depends on the correct economic policy and the efficient use of natural resources.

In the article are mentioned the fundamental directions of the economic policy, the realization of which will create conditions for proportional development of the region. Also it is important to mention that the regional development depends on the solution of ecological problems, the most important of which are the air pollution, deforestation, the pollution of water, the waste and so on.

The ecological tension has its direct influence on the social-economic development of the region as well as on people's health and the formation of regional diseases.

That's why the economic development must be certainly associated with the solution of ecological problems.

ԼՈՌՈՒ ՄԱՐԶԻ ՀՈՂԵՐԻ ԷՐՈՋԱՑՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ*

Սասուն ԲԱՂՂԱՍԱՐՅԱՆ

ՎՊՄԻ, աշխարհագրական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր: Վարելահողերի էրոզացվածություն, Լոռու սարահարթ, Փամբակի գոգավորություն, լանդշաֆտային պլանավորում, խոցելիություն, անթրոպոգեն բեռնվածություն:

Առաջադրված խնդիրները: Աշխատանքի հիմնական խնդիրներն են բացահայտել հողերի էրոզացվածության առաջացման պատճառները, դրանց տեղաբաշխումը մարզի տարածքում, էրոզացվածության աստիճանի գնահատումը և դրանց բարելավման կարգավիճակների որոշում:

Աշխատանքի մեթոդիկան: էրոզացվածության գնահատման համար հիմք ենք ընդունել համատարած բուսածածկույթի ընդգրկման մակերեսները և դրանց ինքնավերականգնման ունակությունները: Այն հողակտորները, որոնց մակերեսների 50%-ից ավելին զուրկ են բուսականությունից, դրանց էրոզացվածությունը գնահատել ենք ուժեղ, 30-50%-ը՝ միջակ, և 10-30%-ը՝ թույլ:

Աշխատանքի բովանդակությունը: Վարելահողերի ամենամեծ զանգվածները գտնվում են Լոռու սարահարթում (20873 հա) և Փամբակի (10685 հա) գոգավորությունում՝ 1400-1850 մ բարձրության գոտում: Դրանք հիմնականում կրազերծված և կարբոնատային սևահողեր են, որոնց 71% սեփականաշնորհված է քաղաքացիների կողմից, իսկ 28% համայնքային սեփականություն է:

Վարելահողերի էրոզացվածությունը մարզում բավականին մեծ է. հատկապես Փամբակի սարահարթում և Դեբեդ գետի ավազանի միջին և ստորին հոսանքներում այն կազմում է 70%:

Լոռու սարահարթի սևահողերում հումուսի պարունակությունը 0-20 սմ հողաշերտում հասնում է 10-12%, իսկ Փամբակի գոգավորությունում՝ 2-9%: Մարզի վարելահողերի հողակտոր-

ների մեծ մասի մակերեսները հասնում են 5-10 հա: Սակայն Լոռու սարահարթում գերակշռում են 50-60 հա մակերեսի հասնող հողամասեր, որոնց թեքությունը կազմում է 3-5°: Դրանք ՀՀ-ում դասվում են ամենից բարձր բերրիության հողահանդակների թվին: Վարելահողերի մեծ մասը զբաղեցնում են հացահատիկի (աշնանացան ցորեն, գարնանացան ցորեն, գարի, եգիպտացորեն), կարտոֆիլի, բազմամյա կերաբույսերի, կաղամբի, սոխի, լոլիկի, սմբուկի, շաքարի ճակնդեղի ցանքատարածությունները և այլն:

Վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում հողի մշակման առաջավոր տեխնոլոգիաները թույլ են կիրառվում: Բացակայում է ցանքաշրջանառությունը, պարարտացումն անբավարար է, ոռոգման համակարգն ունի վերակառուցման լուրջ կարիք, տարեցտարի աճում է հողատարածքների էրոզիան, վարելահողերի մի զգալի մասը (25-30%) չի մշակվում՝ վերածվելով խոպանի, մելիորատիվ միջոցառումները (ջրահեռացում), բույսերի պաշտպանության աշխատանքները համարյա բացակայում են, բերքատվությունը միջին մակարդակից ցածր է, բուսաբուծության ապրանքայնությունը նվազագույն մակարդակի վրա է, ապրանքային շուկան ձևավորված չէ, հողագործն անվճարունակ է, չունի հուսալի ֆինանսավորում, հողի մշակման մեխանիզմներ և այլն: Նման պայմաններում անբարենպաստ եղանակային պայմանների դեպքում (երաշտ, ցրտահարություն, կարկտահարություն և այլն) գյուղացին զրկվում է ապրուստի միջոցներից, հաճախ լքում է հողը, բնակավայրը: Այսպիսի իրավիճակներում դժվար է խոսել վարելահողերի ռացիոնալ օգտագործման, էկոլոգացման և հատկապես լանդշաֆտային պլանավորման մասին: Այդ պատճառով մարզի վարելահողերի առումով լանդշաֆտային պլա-

* Ներկայացվել է 10.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

նավորման աշխատանքների հաջողությունը մեծապես պայմանավորված է հողագործի սոցիալ-տնտեսական վիճակի բարելավումով: Լանդշաֆտների այդ ոլորտը, ի տարբերություն լանդշաֆտային այլ տիպերի, պահանջում է ամենամյա աշխատանքային, նյութական և ֆինանսական ներդրումներ, որոնք բացակայության դեպքում հողագործության օպտիմալացումն անհնար է:

Վարելահողերի կարգավիճակը լանդշաֆտային պլանավորման արդյունքում պայմանավորված է յուրաքանչյուր հողամասի էկոլոգիական վիճակով՝ էրոզացվածությունից, անթրոպոգեն բեռնվածությունից, խոցելիությունից, ինչպես նաև բերրիությունից (հումուսի, ազոտի, ֆոսֆորի, կալիումի, միկրոէլեմենտների պարունակությունից), խոնավության աստիճանից ու ռեժիմից և այլն [1]: Այդ պատճառով հողահանդակների բոնիտետը, որն ընդգրկում է վերը նշված հատկանիշների ամբողջությունը, մենք համարել ենք վարելահողերի հետագա կարգավիճակի հիմնական բնորոշիչ:

Լոռու մարզի 5 տարածաշրջանների հիմնական հողատիպերի քանակական և որակական ցուցանիշներն ավելի մանրամասնորեն լուսաբանված են աղյուսակ 1-ում: Վերլուծելով այն հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումներին.

1. **Գուլգարի տարածաշրջանում** ուժեղ և միջակ էրոզացված են դարչնագույն անտառային և սևահողերը (20-30%): Մնացած հողատիպերը թույլ են էրոզացված: Ուժեղ քարքարոտ են Փամբակ գետավազանի հյուսիսահայաց և Բագումի լեռների հարավահայաց լանջերը, Դեբեդի ստորին հոսանքի աջակողմյան և ձախակողմյան լեռնալանջերը: Միջակ քարքարոտություն ունեն Ֆիոլետովո-Վանաձոր նայրուղու աջակողմյան լեռնալանջերը:

Ընդհանուր առմամբ Գուլգարի տարածաշրջանի հողերի մեծ մասն ունի միջին և փոքր հումուսայնություն: Այստեղ գերակշռում են կավավազային և կավային, ինչպես նաև ոչ քարքարոտ ու թույլ քարքարոտ և միջին քարքարոտ հողերը: Շրջանի հողերի ճնշող մեծամասնությունը էրոզացված և թույլ էրոզացված է:

2. **Տաշիրի տարածաշրջանում** ուժեղ և միջակ էրոզացվածություն ունեն լեռնամարգագետնային հողերը, որոնք զբաղեցնում են շրջանի արևմտյան մասը: Ուժեղ քարքարոտությամբ աչքի են ընկնում սևահողերը (28%), իսկ միջակ քարքարոտությամբ՝ մարգագետնատափաստանային և մարգագետնասևահողերը (55-75%),

որոնք զգալի տարածքներ են զբաղեցնում տարածաշրջանի կենտրոնական հատվածում, Մեծավան, Միխայլովկա գյուղերի և Տաշիր քաղաքի հարակից տարածքներում:

Ընդհանուր առմամբ Տաշիրի տարածաշրջանի հողերի զգալի մասը (41.4% և 45.3%) աչքի է ընկնում միջակ և թույլ հումուսայնությամբ, կավավազային կազմով, ոչ քարքարոտ և թույլ քարքարոտությամբ: Այստեղ հողերի գերակշիռ տարածքները չեն էրոզացված կամ թույլ են էրոզացված:

3. **Սպիտակի տարածաշրջանում** ամենամեծ էրոզացվածությունն ունեն սևահողերը, դարչնագույն անտառային և մարգագետնատափաստանային հողերը (15-20%): Սևահողերն զբաղեցնում են տարածքի արևմտյան և հյուսիսային հատվածները: Էրոզացվածությունը հատկապես մեծ է Փամբակ գետահովտի երկարությամբ, որն ընդգրկում է լայն գոտի: Ուժեղ քարքարոտ են լեռնամարգագետնային և լեռնատափաստանային հողերը (35-57%), որոնք գտնվում են տարածաշրջանի հյուսիսային մասերում, իսկ միջակ քարքարոտ են մարգագետնատափաստանային և դարչնագույն անտառային հողերը (65-85%), որոնք տարածվում են Փամբակ գետի միջին հոսանքի աջակողմյան լեռնալանջերում: Սպիտակի տարածաշրջանի հողերի գերակշիռ մասն ունի միջին և թույլ հումուսայնություն և կավավազային կազմ, իսկ քարքարոտությունը թույլ է կամ միջակ:

4. **Ստեփանավանի տարածաշրջանում** ամենամեծ էրոզացվածություն ունեն դարչնագույն անտառային հողերը (60%), գորշ անտառային և սևահողերը (17%): Դարչնագույն անտառային հողերը տարածվում են Չորագետի ստորին հոսանքի ձախակողմյան լեռնալանջերին՝ Յաղան գյուղից դեպի հյուսիս-արևելք ընկած տարածքներում: Դարչնագույն անտառային հողերը նաև ուժեղ քարքարոտ են (59,3%): Միջակ քարքարոտ են գորշ անտառային և մարգագետնատափաստանային հողերը:

Ստեփանավանի տարածաշրջանի հողերն ունեն հիմնականում միջին և թույլ հումուսայնություն, կավավազային կազմ, թույլ և միջին քարքարոտություն: Այդտեղ էրոզացվածությունը թույլ է:

5. **Թումանյանի տարածաշրջանում** ամենամեծ էրոզացվածությունն ունեն դարչնագույն անտառային հողերը (19,7%), որոնք տարածվում են Դեբեդ գետի հովտի աջակողմյան և ձախակողմյան լանջերին: Այդ հողերը նաև ուժեղ

Աղյուսակ 1

Հողա- կիսեր	Տա- րածք (հազ. հա)	Հումուսայնությունը (%)			Մեխանիկական կազմը (%)			Քարքարոտությունը %			Էրոզացվա- ծությունը (%)	
		Թույլ	Միջին	Ուժեղ	Ավազ	Կավ	Կավ, ավազ	Չկա, թույլ	Միջին	Ուժեղ	Չէրոզ թույլ	Միջ. ուժեղ
1. Գուգարքի տարածաշրջան												
լեռնա- մարգագ.	11.1	66.8	33.2	–	–	–	100	57.5	39.5	3.0	98.8	1.2
լեռնա- տափաստ.	15.0	66.8	33.2	–	–	–	100	77.6	8.3	14.1	94.6	5.4
գորշ անտառ.	33.7	3.0	72.6	24.2	–	62.6	37.4	60.7	39.3	–	96.8	3.2
դարչն. անտառ.	12.5	45.0	47.0	8.0	–	10.5	89.5	50.0	24.6	25.4	71.6	28.4
սևահողեր	12.1	47.1	48.6	4.3	–	14.0	86.0	38.8	36.8	24.4	77.2	22.8
մարգագ. սևահողեր	0.2	–	100.0	–	–	–	100.0	100.0	–	–	100.0	–
ողողատա- դարավանդ.	0.4	17.2	82.8	–	17.2	–	82.8	100.0	–	–	100.0	–
2. Տաշիրի տարածաշրջան												
լ-մարգագ.	13.6	55.8	44.2	–	–	–	100.0	53.4	46.6	–	96.4	3.6
մարգագ.- տափաստ.	5.2	56.5	43.5	–	–	–	100.0	43.5	56.6	–	100.0	–
սևահողեր	42.2	44.6	37.3	18.1	–	39.2	60.8	65.7	31.5	28.0	98.7	1.3
մսևահողեր	3.4	–	88.3	11.7	–	91.8	8.2	25.8	74.2	–	100.0	–
ո-դարավ.	0.9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3. Սպիտակի տարածաշրջան												
լ-մարգագ.	2.0	12.8	78.8	8.4	48.5	–	51.5	–	43.2	56.8	100.0	–
մար-տափ.	3.2	17.7	82.3	–	64.4	–	36.5	–	64.4	35.6	85.7	14.3
դ-անտառ.	6.4	65.1	31.9	3.0	11.5	–	88.5	3.1	85.4	11.5	84.4	16.5
սևահողեր	37.8	45.8	39.9	14.3	4.1	12.5	83.4	72.6	6.2	21.2	80.9	19.1
դարավանդ	0.5	38.1	61.9	–	38.1	–	61.9	61.9	38.1	–	100.0	–
4. Ստեփանավանի տարածաշրջան												
լ-մարգագ.	13.2	36.2	63.8	–	–	–	100.0	63.8	36.2	–	100.0	–
մար-տափ.	9.0	49.8	50.2	2-	24.7	–	75.3	–	88.8	11.2	97.2	2.8
գորշ անտառ.	5.6	–	86.7	13.3	–	–	100.0	12.0	88.0	–	82.3	17.7
դարչն. անտառ.	1.0	50.0	36.0	14.0	8.1	30.7	61.2	73.8	9.2	17.0	83.0	17.0
մարգագ.- սևահողեր	1.6	–	100.0	–	–	100.0	–	100.0	–	–	100.0	–
ողոտադա- վանդ.	0.8	100.0	–	–	–	–	100.0	100.0	–	–	100.0	–
5. Թումանյանի տարածաշրջան												
լ-մարգագ.	5.0	63.5	36.5	-2	–	–	100.0	28.2	71.8	–	94.0	6.0
մար-տափ.	13.1	86.3	13.7	–	–	–	100.0	13.7	86.3	–	93.8	6.2
գորշ անտառ.	33.1	49.1	43.3	7.6	–	15.0	85.0	31.7	63.3	–	94.6	5.4
դարչն. անտառ	51.2	72.5	23.0	4.5	–	17.0	83.0	41.2	45.8	13.0	80.3	19.7
սևահողեր	3.7	7.6	45.3	47.1	–	81.3	18.7	100.0	–	–	100.0	–

Լոռու մարզի հիմնական հողատիպերի քանակական և որակական ցուցանիշները
(%-ով հողատիպի տարածքից) ըստ մարզի տարածաշրջանների [2]

քարքարոտ են (13,0%): Մնացած հողատիպերը միջակ քարքարոտ են (45-85%):

Թունանյանի տարածաշրջանի հողերի հունուսայնությունը հիմնականում թույլ է, կավավազային մեխանիկական կազմով, միջին և թույլ քարքարոտությամբ և թույլ էրոզացվածությամբ:

Հողատարված տարածքները մարզում առաջացել են կլիմայի արիդայնության, անտառահատումների, հողի սխալ մշակման, արոտավայրերի գերարածեցման, սելավային երևույթների և այլ պատճառներով: Ամենից ընդարձակ հողատարված տարածքները գտնվում են Փամբակի սարահարթում, որտեղ կլիման արիդային է, լանջերը՝ թեք, բուսածածկը՝ նոսր:

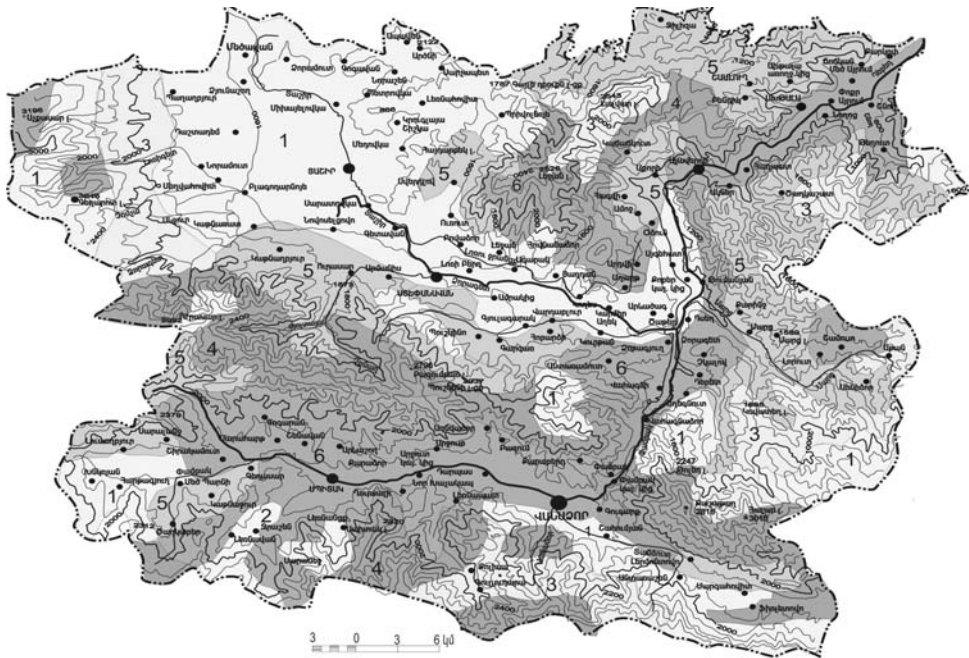
Հաշվարկները ցույց են տալիս, որ մարզի հողատեսքերի 35,6% հողատարված է, որը մոտ 10% փոքր է հանրապետական ցուցանիշից (նշենք, որ ՀՀ-ում ամենաբարձր ցուցանիշն ունի Վայոց Ձորի մարզը՝ 61,2%): Հողատարված տարածքների մեծ մասը թույլ է վնասված (21,4%),

իսկ ուժեղ վնասված տարածքները կազմում են ընդամենը 5,1% [3]:

Մարզում բավականին մեծ մակերես են զբաղեցնում շինարարական և հանքարդյունահանման հետևանքով **խախտված հողատարածքները**՝ մոտ 330 հա, ընդ որում՝ դրանց մեծ մասը գտնվում է Լեռնապատի, Ստեփանավանի, Շոճկանի, Շահումյանի և այլ բնակավայրերի շրջակայքում (հաշվի չի առնված Թեղուտի հանքավայրը):

Մարզի հողերի էրոզացվածությունը լուսաբանված է ստորև քարտեզում՝ նկար 1, կազմված ըստ [4]-ի նյութերի:

2002 թ. տվյալների համաձայն՝ մարզի 56 խախտված տեղամասերի մեծ մասը ժամանակին հանդիսացել են գյուղատնտեսական հողատեսքեր: Հատկանշական է նաև այն, որ շահագործումն ավարտած մոտ 150 հա տարածք ենթակա են ռեկուլտիվացիայի, բայց դա չի իրականացված և շարունակվում են մնալ որպես սելավային օջախներ, ինչպես նաև օդային, ջրա-



Հողերի էրոզացվածության աստիճանը %-ը

1	Մինչև 1	4	25-45
2	1-10	5	45-70
3	10-25	6	70-ից ավելի

Նկար 1. Լոռու մարզի հողերի էրոզացվածությունը

յին ավազանների, հողերի և կենսոլորտի աղ-տոտման օջախներ: Չափազանց վտանգավոր են այն տեղամասերը, որտեղ կուտակված են կենցաղային աղբը (աղբյուսներ), 1988 թ. երկրաշարժից փլուզված շենքերի մնացորդները և քիմիական վտանգավոր տարրեր պարունակող արդյունաբերական թափոնները (Վանաձոր, Ալավերդի, Շամլուղ, Ստեփանավան քաղաքի և այլ բնակավայրերի շրջակայքում): Դրանց ընդհանուր մակերեսը հասնում է 30 հա:

Հողատարված տարածքները նպատակային օգտագործման տեսակետից պետք է բարելավել, օգտագործումը սահմանափակել կարգավիճակին համապատասխան:

Եզրակացություններ: Այսպիսով՝ մարզի տարածքում ուժեղ էրոզացված հողերը տարածվում են Փամբակի գոգավորությունում, Դեբեդ գետի հովտի հարակից տարածքներում, Բազումի լեռնաշղթայի հարավահայաց և հյուսիսահայաց

լանջերին, Լեջան-Լալվար լեռնազանգվածների հարավահայաց լանջերին: Նշված տարածքները համընկնում են մարզի սելավավտանգ ու տղանքավտանգ տարածքների, ինչպես նաև արիդ լանդշաֆտների խոցելի տարածքների հետ: Կարելի համոզված նշել, որ էրոզացվածության տարածմանը նպաստում են բնական բացասական գործընթացները, որոնց կանխարգելման ուղղությամբ իրականացվող միջոցառումները շոշափելի ու դրական արդյունքներ չեն տալիս:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Корытный А. Н.**, Бассейновая концепция в природопользовании. Иркутск, Изд-во Ин-та географии СО РАН, 2001, 188с.
2. Атлас почв Республуги Армения, Ереван, 1990, 64с.
3. Հայաստանում անապատացման դեմ պայքարի գործողությունների ազգային ծրագիր, Երևան, 2002, 180 էջ:
4. Հայաստանի ազգային ատլաս, Երևան, 2007, 232 էջ:

THE EROSION OF THE SOIL IN LORI REGION AND THE PROBLEMS OF ITS USING

SASUN BAGHDASSARYAN

Vanadzor, VTTI

Summary

The soil is considered to be one of the most basic means of production, from that viewpoint its protection and improvement is important and current problem. The evolution of the erosion of the soil of Lori region gives a chance to explain ecological condition and possibilities of productivity. The part of the land of the region is in the zone of extensive erosion, where the level of erosion is above 50 % . It is urgent to take measures for the improvement of the soil. Taking into consideration the researches and carrying out the suggested measures, it will be possible to improve the soil, to use, to plan and to develop economy of the region.

ԱՐՏԱԴՐԱՆՔԻ ՈՐԱԿԻ ԲԱՐՁՐԱՅՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՈՐՈՇՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ*

Հայկազ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանի հայցորդ

Ատենախոսության թեման՝ Որակի բարձրացման կառավարման հիմնախնդիրները Հայաստանի Հանրապետությունում

Գիտական ղեկավար՝ Հայկ ԽԱՎԱՏՐՅԱՆ՝ տնտեսական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր



Տեխնիկայի և արտադրության տեխնո-

լոգիայի զարգացումը և այդ հիման վրա արտադրանքի որակի բարձրացումը տնտեսության բոլոր ճյուղերում տանում է դեպի աշխատանքի արտադրողականու-

թյան բարձրացում: Այս ընթացքում տեղի է ունենում արտադրանքի որակի բարձրացում, որի արդյունավետության չափանիշը աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումն է:

Սակայն արտադրանքի որակի բարձրացման ամեն մի առանձին դեպք պահանջում է նոր և հին պայմանների տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների կոնկրետ համադրում և համեմատում: Այսպիսով, խնդիրը արտադրության, տնտեսաշարժային ցուցանիշների բացարձակ և հարաբերական մեծությունների փոփոխումը հաշվարկելու կոնկրետ մեթոդների մշակումն է, որով հնարավոր է ավելի ճիշտ գնահատել արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետությունը:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման մեթոդները հիմնականում խարսխված են արտադրանքի որակի բարձրացումից ստացված շահույթի մեծության հաշվարկների վրա:

Շահույթի գումարից հանելով առանձին արտադրատեսակների՝ պահանջվող որակի անհամապատասխանությունից առաջացած կորուստ-

ների գումարը՝ ստանում են ձեռնարկության արտադրանքի որակի բարձրացման բացարձակ արդյունավետության ցուցանիշը:

Արտադրանքի որակի բարձրացման հարաբերական արդյունավետությունը որոշվում է բացարձակ արդյունավետության գումարից հանելով այն ընթացիկ ծախսերի գումարը, որն ապահովել է արտադրանքի համապատասխան ան:

Արտադրանքի որակի բարձրացման հարաբերական արդյունավետությունը միայն շահույթի ցուցանիշի օգնությամբ որոշելն ամբողջովին չի կարող արտահայտել նրա տնտեսագիտական բովանդակությունը: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ շահութաբերության մակարդակը արդյունաբերության ճյուղերում և առանձին ձեռնարկություններում տարբեր է: Համեմատական շահութաբերությունը դեռ թույլ չի տալիս դատելու ոչ միայն արտադրության տարբեր ճյուղերի տնտեսական գործունեության մակարդակի մասին, այլ նաև միևնույն ճյուղի ձեռնարկությունների գործունեության համեմատական գնահատական տալու համար:

Ձեռնարկությունների շահութաբերության մակարդակները միատեսակ չեն, որովհետև միատեսակ չեն արտադրության բնական պայմանները, սարքավորումները, մատակարարման պայմանները, թողարկվող արտադրանքի տեսականիւն և ձեռնարկությունից անկախ շատ այլ պայմաններ:

Գնագոյացման ժամանակակից պրակտիկայում պահանջարկի և առաջարկության շուկայական օրենքի օգտագործումը պատրանքներ է ստեղծել արտադրանքի որակի բարձրացումից ստացված շահույթի վերաբերյալ և այս պատ-

* Ներկայացվել է 21.05.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

ճառով տեսականորեն, և գործնականորեն չեն լուծված արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման խնդիրները:

Արտադրանքի որակի բարձրացումը նշանակում է արտադրության մեջ կիրառել աշխատանքի նոր միջոցներ, որոնք գլխավորապես բարելավելով արտադրանքի որակը, կարող են բերել նաև արտադրանքի միավորին ընկնող նյութերի, վառելանյութերի, էներգիայի, գործիքների փաստացի ծախսումների ավելացում:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը արտադրության պրոցեսի որևէ օղակում որոշելիս հարկավոր է հաշվի առնել նաև այն պայմանները, որ արտադրանքի որակի բարձրացումը տվյալ օղակում կարող է փոխել միանվագ և ընթացիկ ծախսերի հարաբերությունը հարակից արտադրամասերում և ինչպես նաև սպառման բնագավառում:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը կոմպլեքս ցուցանիշ է, այն կախված է արտադրության առանձին գործոնների ազդեցությունից և միաժամանակ բնութագրում է արտադրության արդյունավետության բարձրացումը:

Արտադրության կատարելագործման յուրաքանչյուր միջոցառում, փոփոխելով արտադրության տեխնիկական ցուցանիշները, արտադրանքի որակի բարձրացման վրա ամեն անգամ ազդում է յուրահատուկ ձևով՝ կախված տվյալ միջոցառման բնույթից:

Արտադրության կատարելագործման յուրաքանչյուր միջոցառում ներգործում է ձեռնարկությունների տնտեսական ցուցանիշների վրա տարբեր ուղղություններով, ուստի արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը գնահատելու համար անհրաժեշտ է հաշվել դրանց փոփոխման քանակական արտահայտությունը արտադրանքի որակի բարձրացման տարբեր օղակներում: Այսպիսի հաշվարկներ կատարելու ժամանակ անհրաժեշտ է որոշել այն գործոնների ազդեցությունը, որոնք առաջանում են ձեռնարկության գործունեությունից անկախ: Դրանք են արտադրության կառուցվածքային փոփոխությունները, արտադրանքի տեսականու տեղաշարժերը, գների փոփոխությունը և այլն:

Այս պայմաններում արտադրանքի որակի փոփոխման աստիճանը ստանում է հարաբերական նշանակություն: Արտադրության կատարելագործման նպատակն է արդյունաբերական ձեռնարկություններում տնտեսելու նյութական և

աշխատանքային ծախսերը, այսինքն՝ իջեցնել արտադրանքի ինքնարժեքը: Այսպիսով, արտադրության արդյունավետության բարձրացման նպատակով արտադրանքի որակի բարելավումը պետք է ապահովի նաև արտադրանքի ինքնարժեքի, աշխատանքի արտադրողականության ու ֆոնդատվության բարձրացման առաջադրանքների կատարումը: Ժամանակակից գիտատեխնիկական առաջադիմության պայմաններում տեխնիկական վճիռները շատ դեպքում բարձր տնտեսական արդյունավետություն են ապահովում հատկապես արտադրանքի որակի բարձրացման դեպքում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ մեքենաշինության արտադրության ձեռնարկություններում արտադրանքի կշիռը տարեցտարի փոխվում է, և միաժամանակ բարելավվում են արտադրանքի շահագործողական ցուցանիշները: Այսպես, օրինակ, մինչև 100 կվտ հզորության գեներատորների քաշը վերջին 35 տարվա ընթացքում կրճատվել է 2 անգամ, իսկ էլեկտրականության կորուստները՝ 20 տոկոսով: Արտադրանքի քաշի իջեցումը նշանակում է նյութական ռեսուրսների տնտեսում, իսկ շահագործողական ցուցանիշների բարելավումը՝ արտադրանքի որակի բարձրացում: Ուշագրավ է տեխնիկայի զարգացման այն օրինաչափությունը, որի դեպքում քաշի իջեցումը և շահագործողական ցուցանիշների՝ բարելավումը հանդես են գալիս միաժամանակ, որպես միասնական տեխնիկական լուծման արդյունք: Որպես կանոն դա տեղի է ունենում տեխնիկական բուրրույնի նոր լուծումների իրականացման ժամանակ, իսկ սովորաբար շատ դեպքերում շահագործողական ցուցանիշների, այսինքն՝ արտադրանքի որակի բարձրացումը և նրա արտադրության ծախսերը հանդես են գալիս տեխնիկական լուծման հակադիր ծայրամասերում: Այստեղ է, որ արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության հաշվարկները ձեռք են բերում լուրջ գիտական նշանակություն:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը պայմանավորված է ոչ միայն թողարկվող արտադրանքի տեխնիկատնտեսական ցուցանիշներով, այլև արտադրության տեխնիկական մակարդակով և արտադրության կազմակերպման առաջավոր մեթոդներով: Այս իմաստով արտադրանքի որակի բարձրացման ցուցանիշները պետք է դնել արտադրության արդյունավետության ցուցանիշների հետ մի միասնական կոմպլեքսում: Այսպիսի մոտեցումը

պայմանավորված է նրանով, որ արդյունաբերական ձեռնարկություններում թողարկվող արտադրանքը անընդհատ կոնստրուկտիվ կատարելագործման պրոցեսում է, արտադրությունից հանվում են հնացածները և դրանց փոխարեն յուրացվում, են նոր բարձրորակ արտադրատեսակներ: Նոր արտադրատեսակների արտադրությունը իր հերթին պահանջում է վերակառուցել արտադրության տեխնոլոգիական պրոցեսը և կազմակերպման եղանակները:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը կախված է նախ՝ կոնստրուկտորի աշխատանքից, այսինքն՝ ինչպիսին է նախագծված մեքենան, առարկան (թեթև, թե՞ ծանր), ինչպիսին է արտադրության կազմակերպումը (պարզ, թե՞ բարդ), ինչքան և ինչ տեսակի նյութերով է պատրաստվում (թանկ, թե՞ էժան): Այս բոլորը կանխորոշում են արտադրանքի որակը:

Արտադրության տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների մակարդակը, որով պայմանավորված է թողարկվող արտադրանքի պատրաստման որակը, կախված է տեխնոլոգի և տնտեսագետի աշխատանքից: Վերջիններս պատասխանում են այն հարցերին, թե ինչպես են կազմակերպված արտադրության պրոցեսը և աշխատանքը, ինչպես են կատարելագործվում տեխնոլոգիական պրոցեսները, ինչ տնտեսական խթանման համակարգեր են կիրառվում և այլն:

Յնարավոր է, որ արդյունաբերության որևէ ճյուղում կապիտալ ներդրումները չապահովեն արտադրանքի ինքնարժեքի իջեցում, աշխատանքի արտադրողականության բարձրացում, բայց նրա տնտեսական արդյունավետությունն արտահայտվի տնտեսության այլ ճյուղերում տվյալ արտադրանքի շահագործման ընթացքում: Այս դեպքում արտադրանքի որակի բարձրացումը արդյունավետ է: Ամեն դեպքում՝ արտադրանքի որակի բարձրացումը պահանջում է արտադրության ծախսերի փոփոխություն, և այդ հաշվարկները անհրաժեշտ է կատարել: Պետք է պահանջել, որ յուրաքանչյուր ձեռնարկություն ունենա արտադրանքի որակի բարձրացման ծախսերի տնտեսական արդյունավետության որոշման հաշվարկներ:

Արտադրանքի որակի բարձրացման ծախսերի արդյունավետության հաշվարկները կարևոր նշանակություն ունեն ոչ միայն արտադրության արդյունավետության բարձրացման, այլև տվյալ տարվա համար նախատեսված կապիտալ ներդրումների տնտեսական արդյունավետությունը բարձրացնելու համար:

Կապիտալ ներդրումների բաշխման պլանները կազմելիս կարևոր նշանակություն ունի ոչ միայն հանրապետության բնական, աշխատանքային, էներգետիկ և մյուս ռեսուրսների կոմպլեքսային օգտագործումը հաշվի առնելը, այլ նաև արտադրանքի որակի բարձրացումը, որը ներկա պայմաններում հաշվի չի առնվում:

Ինչպես նոր գործարանների շինարարության, այնպես էլ գործող արտադրության վերակառուցման ժամանակ արտադրանքի որակի բարձրացումը կպահանջի լրացուցիչ կապիտալ ներդրումներ: Ամենակարևորն այն է, որ կապիտալ ներդրումների մույն գումարը արտադրության տարբեր ճյուղերում ապահովում է արտադրանքի որակի բարձրացման տարբեր մակարդակ և տարբեր մեծության տնտեսական արդյունք: Ահա թե ինչու կապիտալ ներդրումների տնտեսական արդյունավետության բարձրացման հաշվարկները պետք է լրացվեն արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետության հաշվարկներով և կազմեն այդ հաշվարկների բաղկացուցիչ մասը:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ մի խումբ արտադրատեսակների արտադրության որակի համապատասխան բարձրացումը չի պահանջում խոշոր չափերի կապիտալ ներդրումներ, բայց և միաժամանակ արտադրության մեջ չի ապահովում նյութական ու աշխատանքային ռեսուրսների խնայողություն: Մի այլ խումբ արտադրատեսակների արտադրության որակի մույնպիսի բարձրացումը պահանջում է մեծ չափի կապիտալ ներդրումներ, բանի որ արտադրությունը հնարավոր է կազմակերպել տեխնոլոգիական պրոցեսների մեքենայացման ու ավտոմատացման հիման վրա և դրանով իսկ ապահովել արտադրանքի ինքնարժեքի նշանակալի իջեցում՝ աշխատանքի արտադրողականության շեշտակի բարձրացման շնորհիվ: Այս դեպքում, բացի տնտեսական հաշվարկներից, անհրաժեշտ է նկատի ունենալ նաև կապիտալ ներդրումների իրականացման վայրի՝ տնտեսական շրջանի սոցիալ-տնտեսական պայմանները:

Անհրաժեշտ է ուսումնասիրել հանրապետության շրջանների աշխատանքային ռեսուրսների հաշվեկշիռը: Որտեղ կան աշխատանքային ռեսուրսներ, պետք է կազմակերպել նոր արտադրատեսակների արտադրության առաջին խումբը, իսկ ռեսուրսներ չլինելու դեպքում՝ երկրորդ խումբը:

Արտադրանքի որակի բարձրացման հետ

կապված՝ հաճախ արդյունաբերական ձեռնարկությունները գործող սարքավորումները փոխարինում են նորերով, կամ էլ փոխվում է դրանց արտադրության համար անհրաժեշտ սարքավորումների պահանջը: Այստեղ առաջանում է լրացուցիչ կապիտալ ներդրումների մեծության որոշման անհրաժեշտություն: Եթե որակյալ արտադրատեսակի արտադրությունը պահանջում է արտադրական սարքավորումների մոդեռնացում, ապա այդ ծախսերը պետք է գումարվեն լրացուցիչ կապիտալ ներդրումներին: Լրացուցիչ կապիտալ ներդրումներին է գումարվում նաև այն սարքավորումների ամորտիզացման չենթարկված արժեքը, որոնք պիտանի չեն այլ արտադրական տեղամասերում օգտագործելու համար:

Գործող սարքավորումների պահանջարկի մեծացումը կամ փոքրացումը որոշվում է ըստ արտադրատեսակների մեքենատարության: Արտադրանքի որակի բարձրացումը փոփոխում է նաև շրջանառու միջոցների պահանջը, որոնց փոփոխման չափը հարկավոր է հաշվի առնել կապիտալ ներդրումների հաշվարկներում:

Ոչ բավարար պետք է համարել արտադրանքի որակի բարձրացման պլանավորման գործող կարգը, երբ հաշվի չեն առնվում առանձին արտադրական ձեռնարկությունների առանձնահատկությունները: Արտադրանքի որակի բարձրացումը չի կապվում ժամանակակից տեխնիկայի զարգացման ու արտադրության կազմակերպման կոնկրետ օրինաչափությունների հետ: Այս խնդիրները հնարավոր է լուծել, եթե արդյունաբերական ձեռնարկությունները խորապես զբաղվեն արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության տեխնիկատնտեսական հաշվարկներով:

Արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետության որոշման համար թերևս անհրաժեշտ լինի կատարելագործել արտադրական ձեռնարկությունների տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների գոյություն ունեցող հաշվարկման որոշ մեթոդներ, որոնք կնախատեսվեն արտադրանքի որակի արդյունավետության բարձրացման որոշման ճյուղային մեթոդիկաներ կազմելիս: Ներկայումս ավելի մեծ թվով տնտեսագետներ ընդունում են, որ արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը որոշելիս պետք է հաշվի առնել ծախսերը և արդյունքը ինչպես արտադրության, այնպես էլ շահագործման բնագավառում: Լայն սպառման առարկաների գծով արտադրանքի շահագործո-

ղական ցուցանիշների բարելավման արդյունավետությունը որոշվում է հին և նոր արտադրանքի գների տարբերությամբ, որը ըստ էության լրացուցիչ շահույթն է: Սպառման առարկաների արտադրության որակի բարձրացման արդյունավետության գնահատման այս մեթոդը լրիվ չի արտահայտում որակի բարձրացման արդյունավետությունը և կատարելագործման խիստ կարիք ունի:

Լրացուցիչ շահույթը որպես ընդհանրացնող ցուցանիշ դեռևս բավարար պատասխան չի տալիս արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման հարցին: Այս պատճառով նպատակահարմար է կիրառել նաև հիմնական ու օժանդակ ցուցանիշների համակարգ, որոնց օգնությամբ կարելի է ցույց տալ լայն սպառման առարկաների որակի բարձրացման արդյունավետության բազմաբովանդակությունը և նրա փոխադարձ կապվածությունը արտադրության պրոցեսի և արտադրության տնտեսական արդյունավետության հետ:

Արտադրանքի որակի՝ բարձրացման արդյունավետության հաշվարկների թերությունները բացասաբար են անդրադառնում ամբողջ պլանավորման համակարգի վրա:

Արդյունաբերության ընթացիկ և հեռանկարային պլաններում ոչ բավարար չափով է հաշվի առնվում արտադրանքի որակի բարձրացումը: Գիտատեխնիկական առաջադիմության կանխատեսումները, գիտության ու տեխնիկայի նվաճումները արդյունաբերության մեջ կիրառելու հնարավորությունները չեն օգտագործվում արտադրանքի որակի բարձրացման պլանները կազմելիս: Առանձնապես անհրաժեշտ է ընդհանուր տնտեսական պլանավորումը փոխադարձաբար շաղկապել արտադրանքի որակի պլանավորման հետ, որը հնարավորություն կտա արտադրության ընդհանուր պլանավորումը փոխադրել գիտական բազայի վրա:

Արտադրանքի որակի բարձրացումը կապված է գիտատեխնիկական առաջադիմության նվաճումների արտադրական կիրառման հետ, որն իր արտահայտությունն է գտնում արտադրության պրոցեսի տարբեր կողմերի բազմաբովանդակ փոփոխությունների մեջ: Միաժամանակ այդ փոփոխությունները հնարավոր չէ գումարել իրար և ստանալ մեկ համացուցանիշ: Նոր արտադրանքի ցանկացած տեխնիկական ցուցանիշը միակողմանի է և չի կարող արտահայտել արտադրանքի որակի բարձրացման մակարդակը: Որոշ հեղինակներ գտնում են, որ

Էլեկտրական մեքենաների որակի բարձրացումը կարելի է արտահայտել միազումար օգտակար գործողության էներգետիկական գործակցի (օգգ): Սակայն այս ցուցանիշը միակողմանի է և չի կարող արտահայտել էլեկտրական մեքենաների որակի բարձրացման ամբողջ ընթացքը:

Գիտության ու տեխնիկայի համապատասխան բնագավառներում հետազոտական աշխատանքների և արդյունաբերության ճյուղերի տեխնիկական մակարդակների կոմպլեքս վերլուծության հիման վրա անհրաժեշտ է պլանավորել արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը: Այդ նպատակին չի կարող ծառայել ո՛չ արտադրանքի որակի բարձրացումից ստացված լրացուցիչ շահույթը, ո՛չ էլ հին և նոր արտադրատեսակների շահագործման ծախսերի համադրումը:

Անհրաժեշտ ենք համարում նշել, որ վերևում բերված մի շարք հանձնարարականներով չեն լուծվում այս կարևոր պրոբլեմի գործնական հարցերը: Մենք առաջարկում ենք արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության մեթոդիկայում որպես արդյունավետության հաշվարկման հիմնական ցուցանիշներ ընդունել.

- միավոր արտադրանքի ֆոնդատարության հարաբերական փոփոխությունը,

- աշխատուժի պահանջի հարաբերական կրճատումը և աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումը,

- միավոր արտադրանքի ինքնարժեքի հարաբերական փոփոխությունը,

- շահույթի մեծացման և շահութաբերության մակարդակի հարաբերական փոփոխությունը,

- արտադրանքի որակի կամ շահագործման ցուցանիշների հարաբերական փոփոխությունը:

Հանրապետության արդյունաբերական ձեռնարկություններում որակի բարձրացման արդյունավետության հաշվարկները ցույց են տալիս, որ արտադրանքի որակի բարձրացման միջոցառումներ ներդնելիս հաճախ հաշվի չեն առնվել որակի աճման աստիճանը և նրա իրականացման համար անհրաժեշտ ծախսերի համամասնությունները: Ավելին, մի շարք ձեռնարկություններում արտադրության վերականգնման և վերազինման ծախսերի իրականացումը աշխատանքի արտադրողականության բարձրացման, ինքնարժեքի իջեցման կողքին չի ապահովել արտադրանքի որակի բարձրացում:

Արտադրանքի արդյունավետության բարձրացման տնտեսական արդյունավետությունը հաշվելիս անհրաժեշտ է ելնել հետևյալ պայ-

մաններից.

1. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության աճ, երբ տեղի ունի ֆոնդատվության ցուցանիշի աճ աշխատանքի արտադրողականության ու արտադրանքի ինքնարժեքի անփոփոխ պայմաններում: Այս դեպքում ֆոնդատվության աճից ստացված տնտեսման գումարը պետք է փոխհատուցի միանվագ և ընթացիկ ծախսերը՝ արդյունավետության նորմատիվային գործակցի պահանջների համաձայն:

2. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետություն, երբ ֆոնդատվության ցուցանիշը նվազում է, աշխատանքի արտադրողականությունը բարձրանում է՝ արտադրանքի ինքնարժեքի անփոփոխ մակարդակի պայմաններում: Այս դեպքում աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումից ստացված տնտեսումը պետք է փոխհատուցի միանվագ ծախսերի գումարը՝ արդյունավետության նորմատիվային գործակցի պահանջներին համաձայն:

3. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի աճ, երբ տեղի ունի ֆոնդատվության ցուցանիշի աճ արտադրանքի ինքնարժեքի իջեցման և աշխատանքի արտադրողականության անփոփոխ մակարդակի պայմաններում: Այս դեպքում ֆոնդատվության աճից և ինքնարժեքի իջեցումից տնտեսումը պետք է փոխհատուցի միանվագ ծախսերի գումարը՝ արդյունավետության նորմատիվային գործակցի պահանջներին համապատասխան:

4. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի աճ, երբ ֆոնդատարության ցուցանիշի և աշխատանքի արտադրողականության անփոփոխ մակարդակի պայմաններում տեղի է ունենում արտադրանքի ինքնարժեքի իջեցում: Այս դեպքում արտադրանքի ինքնարժեքի իջեցումից ստացված անտեսումը պետք է փոխհատուցի միանվագ ծախսերի գումարը՝ արդյունավետության նորմատիվային գործակցի պահանջների համաձայն:

5. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի աճ, երբ տեղի ունի ֆոնդատվության ցուցանիշի նվազում, արտադրանքի ինքնարժեքի թանկացում: Այս դեպքում արտադրանքի շահա-

գործման տնտեսական արդյունքն այնքան բարձր պետք է լինի, որպեսզի փոխհատուցի ոչ միայն ֆոնդատարության հետ կատարված միանվագ ծախսերը, այլ նաև արտադրանքի ինքնարժեքի թանկացման և աշխատանքի արտադրողականության բարձրացման հետ կապված ընթացիկ ծախսերը:

6. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի աճ, երբ արտադրանքի ինքնարժեքի թանկացման պայմաններում տեղի ունի ֆոնդատվության ցուցանիշի նվազում ու աշխատանքի արտադրողականության աճ: Այս դեպքում աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումից ստացված տնտեսման գումարը պետք է փոխհատուցի ոչ միայն ինքնարժեքի մեծացման գումարը, այլև ֆոնդատարության աճի հետ կապված ծախսերը՝ արդյունավետության նորմատիվային գործակցի պահանջների համաձայն:

7. Արտադրության կատարելագործման ծախսերը կարող են ապահովել արտադրանքի որակի աճ, եթե տեղի ունի ֆոնդատվության ցուցանիշի նվազում աշխատանքի արտադրողականության իջեցում, արտադրանքի ինքնարժեքի թանկացում: Այս դեպքում արտադրանքի ռիսկի բարձրացումից ստացված տնտեսման գումարը պետք է փոխհատուցի աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումից և ինքնարժեքի թանկացումից գոյացած լրացուցիչ ընթացիկ ծախսերի գումարը:

Ինչպես երևում է վերոհիշյալ պայմաններից, արտադրանքի շահագործման ցուցանիշների բարելավումը, այսինքն՝ արտադրանքի որակի բարձրացումը վճռական նշանակություն ունի արդյունաբերության ամբողջ ծախսերի տնտեսական արդյունավետությունը գնահատելու համար: Միաժամանակ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այն հարցին, որ արտադրանքի ինքնարժեքի իջեցման համար կարևոր նշանակություն ունի նյութական ծախսերի տնտեսումը: Այդ ծախսերի կրճատումը տեղի է ունենում նոր տեխնոլոգիական պրոցեսների կիրառման, ինչպես նաև նյութերի խնայողաբար օգտագործման հաշվին:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության մեթոդները մշակելիս կարևոր նշանակություն ունի բարձրորակ արտադրանքի քանակը: Եթե արտադրանքի որակը բարձրանում է արտադրանքի քանակի նվազման հաշվին, ապա նրա արդյունավետությունը պետք է

շատ բարձր լինի, որպեսզի կոմպենսացնի հարակից ծախսերի մեծությունը՝ կապված ֆոնդատվության նվազման հետ: Ֆոնդատվության նվազումը նշանակում է արտադրանքի ծավալի փոքրացում, որը տանում է պայմանական կաշի միայն ծախսերի մեծացմանը՝ յուրաքանչյուր միավոր արտադրանքի ինքնարժեքի մեջ: Այս նշանակում է, որ մեծանում են ամորտիզացիոն հատկացումների, սարքավորումների ու շենքերի սպասարկման ու պահպանման հետ կապված (յուրաքանչյուր միավոր արտադրանքի վրա) ծախսերը: Արտադրանքի ինքնարժեքի իջեցումը և հատկապես աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումը թույլ են տալիս նույնիսկ լրացուցիչ ծախսերի հաշվին բարելավելով արտադրանքի որակը, ապահովել արտադրության արդյունավետության աճ:

Կատարված հետազոտությունները հնարավորություն են տալիս անել հետևյալ եզրահանգումը: Արտադրանքի որակի բարձրացման, արտադրանքի ինքնարժեքի նվազեցման, ֆոնդատվության և աշխատանքի արտադրողականության բարձրացման կապակցության մեջ արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը պետք է ունենա վճռական նշանակություն:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը ցույց տվող հիմնական ցուցանիշների հետ կարելի է կիրառել լրացնող օժանդակ ցուցանիշներ, որոնց օգնությամբ հնարավոր է գնահատել ձեռնարկությունների տեխնիկական մակարդակի բարձրացման աստիճանը:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ արտադրանքի որակի բարձրացման, աշխատանքի ֆոնդազինվածության ու էլեկտրազինվածության և այլ օժանդակ ցուցանիշները կարող են փոխվել միմյանց նկատմամբ համաչափ, երբեմն ոչ հավասար չափով, երբեմն էլ բոլորովին տարբեր ուղղություններով:

Թե ինչու արտադրանքի որակի, բարձրացումը զուգակցվում է աշխատանքի արտադրողականության, արտադրանքի ինքնարժեքի, ֆոնդատվության, աշխատանքի ֆոնդազինվածության ու էլեկտրազինվածության ցուցանիշների հետ կամ փոփոխվում է տարբեր ուղղություններով, այս և այլ հարցերի պատասխանները կարելի է գտնել միայն արտադրանքի, որակի բարձրացման միջոցառումների տեխնիկական և տնտեսական լուծումների բովանդակության մեջ: Անվիճելի է, որ այդ ցուցանիշների փոփոխությունների հաշվարկների օգնությամբ պետք

է կառավարել արտադրանքի որակի բարձրացման բազմաբնույթ ընթացքը:

Արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետության հաշվարկները ամբողջ ճյուղի և ձեռնարկությունների համար, հատկապես հիմնական ցուցանիշների գծով, որպես կանոն, կատարվում են դրամական արտահայտությամբ:

Ներկա տնտեսավարկային համակարգը և աշխատավորական կոլեկտիվների խթանման մեթոդները պահանջում են որակի բարձրացման արդյունավետության հաշվարկներ ունենալ անմիջական բանվորական տեղերում: Արդյունաբերական ձեռնարկությունները ներդնում են բազմաթիվ տեխնիկական և տեխնոլոգիական միջոցառումներ, որոնք բարձրացնելով առանձին արտադրամասերի տեխնիկական մակարդակները, ապահովում են առանձին դետալների, հանգույցների և պատրաստի արտադրանքի որակի բարձրացում: Ձեռնարկության արտադրամասերում արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության հաշվարկները, արժեքայինից բացի, հնարավոր է կատարել բնեղեն ցուցանիշներով: Արտադրանքի որակի բարձրացման բնեղեն ցուցանիշները հնարավոր է լայնորեն կիրառել նաև արդյունաբերության մի շարք ճյուղերի (քիմիական, գունավոր, սննդի) արդյունաբերական ձեռնարկությունների մասշտաբով:

Արդյունաբերության ճյուղերում, միավորումներում ու ձեռնարկություններում արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետության հաշվարկման մեթոդները պետք է օգնեն որոշելու պլանով նախատեսված տեխնիկական միջոցառումների ազդեցությունը աշխատանքի արտադրողականության, արտադրանքի ինքնարժեքի, արտադրության նյութատարության մակարդակի, շահութաբերության վրա, այսինքն՝ արտադրության տնտեսական արդյունավետությունը բնութագրող ցուցանիշների համակարգի վրա:

Ձեռնարկությունները, նախագծային կազմակերպությունները արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետությունը որոշելիս հաճախ ղեկավարվում են սկզբունքորեն իրարից տարբեր ճյուղային մեթոդական դրույթներով: Արտադրանքի որակի բարձրացման տիպային մեթոդիկայի հիմնական դրույթների գործնական կիրառման ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ առկա թերությունները հիմնականում պայմանավորված

են մեթոդիկայում հանգամանալից ցուցումների բացակայությամբ: Այս պատճառով տարբեր ձեռնարկություններում արտադրանքի որակի բարձրացման միանման միջոցառումները հաշվարկվում են տարբեր մեթոդներով:

Գործնականում դեռևս լուծված չեն արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետության որոշման ճյուղային մեթոդների մշակման ու կիրառման տիպային խնդիրները, որը դժվարացնում է տեխնիկական զանազան լուծումների գիտական հիմնավորումը: Ստորև կանգ առնենք մի քանի սկզբունքային հարցերի լուսաբանման վրա:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը որոշելու գործնական թերությունների վերացումը կապված է նոր, բարձր որակի արտադրատեսակների ստեղծման ու կիրառման, տարբերակների համադրության պայմանների ապահովման և բարձրացման հարաբերական արդյունավետության որոշման հանգամանալից մեթոդների մշակման հետ: Գործնականում նախագծման, պլանավորման և արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման ժամանակ համեմատության համար բազա են վերցնում փոխարինվող արտադրանքի ցուցանիշները, բայց հաշվի են առնվում այդ ցուցանիշների հնարավոր փոփոխությունները ներդրման պահին: Տարբերակների տնտեսական նպատակահարմարությունը բացահայտելիս, ինֆորմացիայի բացակայության պատճառով, համեմատության համար որպես բազա վերցնում են հաճախ այն արտադրատեսակները, որոնք հայրենական արտադրության մեջ դեռևս չեն հասել լավագույն տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների մակարդակին: Այս խնդրի ճիշտ լուծումը սկզբունքային մշանակություն ունի:

Կապիտալ ներդրումների տնտեսական արդյունավետության որոշման տիպային մեթոդիկայում ցուցում է տրվում, որ տեխնիկական միջոցառումների տարբերակների համեմատության ժամանակ կապիտալ ներդրումների պահանջը հին և նոր տարբերակների համար պետք է համեմատելի տեսքի բերել: Այնուհետև պետք է միատեսակ տեսքի բերել առարկայի արտադրման ու շահագործման ընթացիկ ծախսերը: Տիպային մեթոդիկայի այս ընդհանուր ցուցումները արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման ճյուղային մեթոդիկաներում կիրառելու համար անհրաժեշտ է մշակել կոնկրետ առաջարկություններ:

Հիմնական գծերով տարբերակների համեմատումը պահանջում է.

- առարկաների տարբերակների նույնաման շահագործման նշանակում,
- առարկաների շահագործման պայմանների և կարգի նույնություն,
- առարկաների արտադրությունից և շահագործումից ստացված տնտեսական արդյունքների նմանություն:

Համեմատության սկզբունքները պահանջում են նույնաման մեթոդիկայով որոշելու տարբերակների ծախսերի առանձին հոդվածները, օգտագործվող նյութերի գները բերել միատեսակ մակարդակի և այլն:

Եթե տարբերակները չեն համապատասխանում վերոհիշյալ պայմաններին, ապա դրանք համեմատելի տեսքի են բերվում, նկատի ունենալով լրացուցիչ տեխնիկական և կազմակերպչական միջոցառումները, կամ ելնելով նոր արտադրատեսակների արտադրման տեխնոլոգիայի զարգացման և շահագործման օրինաչափություններից, պայմանական հաշվարկների օգնությամբ համեմատելի տեսքի են բերվում:

Այժմ գոյություն ունեցող ամենատարածված մեթոդը տարբերակների տեսակարար տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների որոշումն է պայմանական արտադրատեսակների համար: Այսպես, տարբեր հզորություն ու պտտման արագություն ունեցող կոնստրուկցիայի էլեկտրասարքավորումների տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների օրինաչափ կապի ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հզորության ու արագության մեծացմանը զուգընթաց բարելավվում են արտադրատեսակների տեխնիկատնտեսական ցուցանիշները: Հետևաբար, նոր կոնստրուկցիայի մեքենան ավելի փոքր արագություն ու հզորություն ունեցող մեքենայի հետ համեմատելը (ըստ տեսակարար հզորության, ինչպես գործնականում ընդունված է) նոր արտադրանքի որակի բարձրացման մասին սխալ եզրակացության է հանգեցնում: Այս դեպքում ստացվում է արտադրանքի որակի բարձրացման ֆիկտիվ արդյունավետություն:

Այս սխալից խուսափելու համար անհրաժեշտ է տարբերակներից մեկի տեսակարար ցուցանիշները համապատասխանաբար ճշտել, ելնելով հզորությունից և պտտման արագությունից կախված արտադրատեսակի տեսակարար տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների փոփոխման օրինաչափություններից:

Երբ արտադրանքի որակի բարձրացումը

շահագործման բարձր ցուցանիշների շնորհիվ փոքրացնում է տնտեսության քանակական պահանջարկը այդ արտադրանքի նկատմամբ, ապա ժողովրդական տնտեսության մասշտաբով տեղի է ունենում հարաբերական տնտեսում ինչպես արտադրության, այնպես էլ շահագործման բնագավառում, նույնիսկ այն դեպքում, երբ նրա պատրաստման անհրաժեշտ ծախսերն ավելացել են (իհարկե, ոչ այն չափով, որ գերազանցի շահագործումից ստացված տնտեսման գումարը):

Արտադրանքի որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետությունը պարզելու համար չի կարելի սահմանափակվել միայն արտադրատեսակի պատրաստման տեխնիկատնտեսական ցուցանիշների փոփոխման հաշվարկներով: Այդ հարցի լուծման ժողովրդատնտեսական նշանակությունը պահանջում է որոշել նաև թողարկվող յուրաքանչյուր արտադրատեսակի շահագործման ցուցանիշները:

Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման համար ամենակարևորը շահագործողական ցուցանիշներից սպասվելիք տնտեսական արդյունքի հաշվարկն է: Մեթոդական տեսակետից այս ծախսերի հաշվարկը բարելավման կարիք ունի: Արդյունաբերության մեջ յուրաքանչյուր արտադրատեսակի շահագործման ցուցանիշներն ունեն իրենց յուրահատկությունները, քանի որ դրանք ըստ նշանակության իրարից խիստ տարբերվում են: Այս պատճառով տարբեր են նաև դրանց հաշվարկման մեթոդները:

Կանգ առնենք արտադրատեսակների շահագործման ծախսերի հաշվարկման ընդհանուր մեթոդների պարզաբանման վրա: Տարեկան շահագործման ծախսերը որոշելիս պետք է կատարել հետևյալ հաշվարկները, ա) հիմնական նյութերը և կիսաֆաբրիկատները, բ) արտադրական բանվորների աշխատավարձը հավելագրումներով, գ) անորտիզացիոն հատկացումները և սարքավորումների աշխատանքի հետ կապված ծախսերը: Վերադիր ծախսերի հաշվարկները տարվում են, երբ արտադրանքի շահագործման ցուցանիշների բարելավման հետևանքով արտադրության ծավալը ավելանում է:

Որակյալ արտադրանքի տնտեսական արդյունավետությունը կարող է դրսևորվել շահագործման մեջ, որպես միանվագ և ընթացիկ ծախսերի գումար: Այս դեպքում բարձրորակ արտադրանքի ամբողջ ծախսերը շահագործման ընթացքում նրա ձեռք բերման ծախսերի հետ

համանման տեսքի են բերվում:

Արտադրատեսակների որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման համար անհրաժեշտ է մշակել ճյուղային մեթոդիկաներ, հաշվի առնելով յուրաքանչյուր արտադրանքի կիրառման բնագավառի առանձնահատկությունները:

Օրինակ, էլեկտրատեխնիկական արդյունաբերությունում մեքենաների շահագործման ծախսերի մեջ անհրաժեշտ է հաշվի առնել հետևյալ հանգամանքները.

- էլեկտրաէներգիայի կորուստները էլեկտրական սարքերում,
- օժանդակ, կոմպլեկտավորվող և այն սարքավորումների սպառած էլեկտրաէներգիան, որոնք կապված են էլեկտրասարքավորումների աշխատանքը ապահովելու հետ,
- սպասարկող անձնակազմի աշխատավարձը՝ հավելադիրներով,
- ամորտիզացիայի հատկացումները,
- կապիտալ ներդրումները,
- ստուգումները և ընթացիկ նորոգումները,
- շահագործման նյութերը (բացի նորոգումից),
- այլ առանձնահատուկ ծախսեր:

Արտադրության կատարելագործման բոլոր միջոցառումներից ամենաարդյունավետները ընտրելու համար (որոնք կարող են ապահովել արտադրանքի որակի առավել բարձրացում)

պետք է արդյունաբերական ձեռնարկություններում կազմակերպել արտադրանքի որակի բարձրացման մախապլանային հաշվարկներ:

Արտադրատեսակների որակի բարձրացման տնտեսական արդյունավետության որոշման մեթոդիկաներ չլինելը բացասաբար է անդրադառնում արտադրության արդյունավետության պլանավորման վրա: Այստեղ մշակված մեթոդական դրույթները, մեր կարծիքով, կարող են օգտագործվել արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետությունը որոշելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գրիգորյան Յ. Ա.**, Աշխատանքի և աշխատավարձի կազմակերպումը արտասահմանյան երկրներում: Երևան, «Դար», 2001:
2. **Դենիս Լոկ**, Նախագծերի կառավարման հիմունքները: Երևան, «Անկյունաքար», 2004.
3. **Гврфинкель В., Швандар В., Горбачева Е.**, Экономика предприятия, М., "ЮНИТИ", 2007.
4. **Круглов М. Г., Шихов Г. М.**, Менеджмент качества как он есть. М., "Э СМО" 2007.
5. **Бабич Т. Н.**, Планирование на предприятии. М., "ноРус", 2007.
6. **Миронов М. Г.**, Управление качеством. М., "Проспект", 2007.
7. **Герасимов Б.И., Злобина Н.В., Спиридонов С.П.** Управления качеством.

METHODS OF DETERMINATION OF INCREASING EFFECTIVENESS OF PRODUCT QUALITY

HAYKAZ MOVSSISYAN

Competitor of the "Mkhitar Gosh" Armenian-Russian International University

Summary

In the article we are sharing with some redundancy the thought of Japanese scientists and specialists, in which is saying that the quality is considered to be such a product exploitation, designing and production, which is satisfying consumer's demand with minimal volume. According to us the quality is considered to be the production of which indexes of material usage, employment and refunding are situated on the platform of optimal relation, that means in the satisfying conditions of consumer's demand.

ՏԵՂԱԿԱՆ ԻՆՔՆԱԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄՈԴԵԼՆԵՐԸ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ*

ԱՆԻ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

ՀԴՏՀ Կառավարման ամբիոնի ասպիրանտ

Ատենախոսության թեման՝ Պետական կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների փոխհարաբերությունների կատարելագործման ուղղությունները Հայաստանի Հանրապետությունում

Գիտական ղեկավար՝ Նելլի ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ՝ տնտ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ



Տեղական ինքնակառավարման համակարգի տարբեր մոդելների ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս իրականացնել դրա համեմատական-հրավական վերլուծություն: Տեղական ինքնակառավարման տեսական-հրավական մոդելները ծառայում են որպես հիմք ազգային տեղական ինքնակառավարման համակարգի կառուցման համար՝ առանձնացնելով այս կամ այն պետության զարգացման ժողովրդավարական ուղիները: Պատմական ավանդույթների պահպանման պայմաններում կատարելագործվելով՝ տեղական ինքնակառավարման այս կամ այն մոդելը վերափոխվում է որոշակի ընդհանուր նորմատիվ ստանդարտների, որոնք որոշում են ժամանակակից կառավարման մեջ ժողովրդավարական արժեքների առկայությունը:

համարել դասական, որը բնորոշ է մի շարք պետությունների՝ ԱՄՆ, Մեծ Բրիտանիա, Հնդկաստան, Կանադա, Ավստրալիա, Նոր Զելանդիա և այլն [1, էջ 58]: Անգլոսաքսոնական տեղական ինքնակառավարման համակարգը ձևավորվել է Մեծ Բրիտանիայում: Այս համակարգի էությունն այն է, որ տեղական մարմինները դիտարկվում են որպես ինքնավար սուբյեկտներ, որոնք գործում են օրենքով իրենց տրված լիազորությունների սահմաններում: Բացակայում է ստորադաս մարմինների ուղղակի ենթակայությունը բարձր օղակներին, տեղերում չկան կենտրոնական կառավարության կողմից լիազորված անձինք: Ներկայացուցչական մարմինների հետ միասին, որոնք անմիջականորեն ընտրվում են վարչատարածքային միավորների բնակչության կողմից, կարող են նաև ընտրվել որոշ պաշտոնատար անձինք:

Չնայած գոյություն ունեցող մոդելների բազմազանությունը, դրանք բոլորն էլ հիմնված են տեղական ինքնակառավարման ընդհանուր սկզբունքների վրա: Դիտարկենք տեղական ինքնակառավարման անգլոսաքսոնական, մայրցամաքային, խառը տիպի, լատինաամերիկյան (իբերիական) և սոցիալիստական համակարգերը:

Մեծ Բրիտանիայում տեղական ինքնակառավարումն ու կառավարումը բնութագրվում է բազմազանությամբ և կարգավորվում է մեծ թվով ակտերով: Մեծ մասամբ ինքնակառավարումն իրականացվում է խորհուրդների միջոցով: Անգլիայում գործում են կոմսությունների, վարչական շրջանների և ծխական համայնքների խորհուրդներ, Ուելսում՝ կոմսությունների, քաղաք-կոմսությունների և համայնքների խորհուրդներ, Շոտլանդիայում՝ տեղական կառավարման տարածքային միավորների խորհուրդներ և համայնքների խորհուրդներ, Հս. Իռլանդիայում՝ շրջանների և ծխական համայնքների խորհուրդներ: 150-ից քիչ թվով ընտրողների

1. Անգլոսաքսոնական մոդելն ընդունված է

* Ներկայացվել է 18.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 25.06.2013 թ.:

ծխական համայնքներում խորհուրդներ չեն ընտրվում, իսկ որոշում կայացվում է ընտրողների ընդհանուր ժողովներում [2, էջ 298]:

Մեծ լիազորություններով են այստեղ երբեմն օժտված տեղական ներկայացուցչական մարմինների կոմիտեները, որոնք առանձին որոշումների նախապատրաստման և ընդունման հարցում մեծ դեր են խաղում:

Տեղական մարմինների գործունեության նկատմամբ հսկողությունն իրականացվում է անուղղակի ճանապարհով՝ ճյուղային նախարարությունների և դատական համակարգի միջոցով:

Այս համակարգի բնորոշ գծերն են՝

- տեղական ինքնակառավարման ֆորմալ ինքնավարություն և ինքնուրույնություն

- տեղերում կենտրոնական մարմինների լիազոր անձանց բացակայություն [3, էջ 24]:

Երկրներում, որտեղ գերիշխում է անգլոսաքսոնական համակարգը, կենտրոնական և տեղական մարմինների միջև փոխհարաբերությունները սահմանվում են «գործել տրված լիազորությունների շրջանակում» սկզբունքով [3, էջ 24]: Այսպիսով, լիազորությունների պատվիրակման իրավունքը և կարգը խիստ սահմանված է իրավական նորմերով: Մնացած բոլոր գործողությունները համարվում են կատարված լիազորությունների չարաշահմամբ և դատարանով կարող են ճանաչվել ոչ իրավաչափ: Պետք է նաև նշել, որ քննարկվող համակարգը չի նախատեսում տեղերում կենտրոնի կողմից նշանակված որևէ պետական վերահսկող համակարգի առկայություն տեղական ինքնակառավարման մարմինների գործունեությունը մոնիթորինգի ենթարկելու համար:

2. Մայրցամաքային մոդելն իր տարածումն է գտել մայրցամաքային Եվրոպայի երկրներում (Ֆրանսիա, Իտալիա, Իսպանիա, Բելգիա, Լեհաստան, Բուլղարիա), ինչպես նաև Լատինական Ամերիկայի երկրների մեծ մասում, Մերձավոր Արևելքում, Ֆրանսախոս Աֆրիկայում [4, էջ 6]: Այս մոդելն առաջին անգամ կիրառվել է պատմական զարգացում է ստացել Ֆրանսիայում:

Տեղական ինքնակառավարման այս մոդելի բնորոշ գծերն են՝

- պետական կառավարման և տեղական ինքնակառավարման զուգակցում.

- բնակչության կողմից ընտրված և կենտրոնական իշխանությունների կողմից նշանակված կառավարման մարմինների ինստիտուտների համակցում.

- տեղական ինքնակառավարման համակարգի աստիճանակարգություն.

- հատուկ մարմնի առկայություն, որը տեղական ինքնակառավարման մարմինների գործունեության նկատմամբ պետական վերահսկողություն է իրականացնում:

Այս մոդելը հիշեցնում է բուրգ, որտեղ տեղի է ունենում տարաբնույթ ինֆորմացիայի փոխանցում, և որտեղ տեղերում կենտրոնական իշխանությունների համար ակտիվորեն աշխատում են մեծ թվով նշանակված պաշտոնյաներ: Այս մոդելը նաև բնորոշվում է ստորին օղակների որոշակի ենթակայությամբ վերին օղակներին:

Տեղական ինքնակառավարման մայրցամաքային մոդելի վառ օրինակ է Ֆրանսիան, որտեղ ընտրվում են խորհուրդներ և համայնքի ղեկավարներ, նշանակվում են պետական իշխանության ներկայացուցիչներ՝ պրեֆեկտներ՝ ռեզիդենտներում և դեպարտամենտներում, և սուպրեֆեկտներ՝ շրջաններում: Պրեֆեկտները սովորաբար նշանակվում են կառավարության կողմից, հատկապես ռեզիդենտներում, սուպրեֆեկտները՝ ներքին գործերի նախարարի: Խորհուրդները ստեղծվում են ռեզիդենտներում և դեպարտամենտներում. շրջաններում դրանք չկան: Համայնքներում, կամ ինչպես օրենսդրությամբ դրանք կոչվում են՝ կոմունաներում, կամ միայն ընտրովի մարմիններ՝ խորհուրդ, համայնքի ղեկավար և նրա տեղակալ: Համայնքի ղեկավարը երբեմն ընտրվում է անմիջականորեն բնակչության կողմից՝ խորհրդի անդամներից անկախ, իսկ երբեմն էլ համայնքի ղեկավարը և նրա տեղակալն ընտրվում են խորհրդի կողմից [5, էջ 427]: Մայրցամաքային իրավունքի երկրներում տեղական ինքնակառավարման մարմինները ամենից առաջ դիտվում են որպես քաղաքական ինստիտուտներ, որոնց միջոցով տեղական միավորումներն իրականացնում են իրենց գործերի կառավարումը:

Ֆրանսիայում ավանդաբար գոյություն ունի տեղական կառավարման և ինքնակառավարման կենտրոնացման բարձր աստիճան, որը դրսևորվում է տեղական ինքնակառավարման մարմինների նկատմամբ կենտրոնական իշխանության վարչական վերահսկողական համակարգով: 1980-ականների սկզբներին Ֆրանսիայում կատարված ռեֆորմը որոշակիորեն նվազեցրել է այդպիսի կենտրոնացումը, ընդլայնել է վարչատարածքային միավորների լիազորությունները, ապահովել է նրանց համար զգալի ինքնուրույնություն, բայց պահպանել է տեղե-

րում կենտրոնական իշխանության ուժեղ դիրքերը: Տեղական մակարդակում գոյություն ունի կառավարության հատուկ լիազոր անձ, որն իրականացնում է տեղական ինքնակառավարման մարմինների նկատմամբ հսկողությունը [2, էջ 296]: Յուրաքանչյուր ստորաբաժանման մեջ կա կառավարության ներկայացուցիչ (հանրապետական կոմիսար), որն իրականացնում է համայնքների կողմից ընդունվող որոշումների օրինականության նկատմամբ վարչական հսկողություն: Ֆրանսիայում հաշվարկվում են ավելի քան 36 հազար համայնքներ, որոնց 90%-ը ունեն 2000-ից պակաս բնակչություն: Յուրաքանչյուր համայնք ունի խորհուրդ, որն իր կազմից ընտրում է համայնքապետի: Համայնքապետը միաժամանակ և՛ պետական ծառայող է, և՛ տեղական ինքնակառավարման ղեկավար:

3. Մի շարք երկրներում (Ավստրալիա, Գերմանիա, Ճապոնիա) տեղական ինքնակառավարումը նմանվում է ինչպես անգլոսաքսոնական, այնպես էլ մայրցամաքային մոդելներին՝ դրա հետ մեկտեղ ունենալով յուրահատկություններ, ինչը խոսում է տեղերում կառավարման «խառը» ձևերի առկայության մասին:

Տեղական (կոմունալ) ինքնակառավարումը Գերմանիայում շատ հեղինակների կողմից դիտարկվում է որպես ինքնուրույն մոդել: Այս մոդելի շրջանակներում առանձնացվում են համայնքների չորս տեսակ՝ հարավգերմանական, մագիստրական, բուրգոմիստական, հյուսիսգերմանական:

Հարավգերմանական տեսակի համար բնութագրական է համայնքի վարչական աշխատակազմի և ընտրովի ներկայացուցիչների միաձուլումը: Ընտրովի ներկայացուցիչները (համայնքային խորհուրդ և այլն) ընտրվում են անմիջականորեն բնակչության կողմից: Ընտրվում է նաև համայնքի ղեկավարը՝ բուրգոմիստր, որը միաժամանակ, ի պաշտոնե, նախագահում է խորհրդուն:

Սագիստրական տեսակը բնութագրվում է նրանով, որ բնակչության կողմից ընտրվող ներկայացուցչական մարմինը ձևավորում է իր գործադիր մարմինը՝ մագիստրատ կամ սենատ, որն էլ կազմված է բուրգոմիստրից և պատվավոր անդամներից:

Բուրգոմիստական տեսակը նախատեսում է, որ բնակչության կողմից ընտրված ներկայացուցչական մարմինն ընտրում է բուրգոմիստրի, որն էլ գլխավորում է ներկայացուցիչների խոր-

հուրդը և համայնքի աշխատակազմը, այսինքն իր մեջ միավորում է համայնքի ղեկավարի և աշխատակազմի ղեկավարի ֆունկցիաները:

Հյուսիսգերմանական տեսակի դեպքում բնակչության կողմից ընտրվող ներկայացուցչական մարմինը կազմավորում է գործադիր կոմիտե, որը չի հանդիսանում գործադիր աշխատակազմ, այլ ընդամենը նախապատրաստում է ներկայացուցչական մարմնի որոշումները:

Վարչական շրջաններում որպես ինքնակառավարման մարմիններ են հանդես գալիս ներկայացուցչական մարմինը՝ վարչաշրջանի համագումար կամ վարչաշրջանի խորհուրդ, և վարչակազմը՝ հողերի խորհրդականի գլխավորությամբ, որն ընտրվում է բնակչության կամ ներկայացուցչական մարմնի կողմից:

Չնայած Գերմանիայում ինքնակառավարման կազմակերպման առանձնահատկություններին՝ այն շատ ընդհանրություններ ունի ինչպես անգլոսաքսոնական, այնպես էլ մայրցամաքային (ֆրանսիական) մոդելների հետ:

4. Տեղերում կառավարման լատինաամերիկյան համակարգը գոյություն ունի Բրազիլիայում, Պորտուգալիայում, Մեքսիկայում և Լատինական Ամերիկայի իսպանախոս այլ երկրներում, չնայած այն բանին, որ հենց Իսպանիայում այն այլևս չի գործում: Տեղական ինքնակառավարման և կառավարման այս համակարգի պայմաններում վարչատարածքային միավորների բնակիչներն ընտրում են խորհուրդ և տվյալ վարչատարածքային միավորի գլխավոր պաշտոնատար անձ (ալկալդ, քաղաքապետ, պրեֆեկտ, ռեզիդոր և այլն) [5, էջ 427]: Երբեմն այսպիսի պաշտոնատար անձը ընտրվում է խորհրդի կողմից: Ընտրվողը համարվում է խորհրդի նախագահ և միաժամանակ հաստատվում է պետական իշխանության մարմինների կողմից որպես տվյալ վարչատարածքային միավորում պետական իշխանության ներկայացուցիչ: Նա խորհրդի գործունեության նկատմամբ հսկողության իրավունք ունի: Խորհրդի հաստատված նախագահն իր ձեռքում է կենտրոնացնում զգալի լիազորություններ՝ գործելով ոչ միայն որպես խորհրդի գործադիր մարմին, այլ նաև որպես պետության ներկայացուցիչ [5, էջ 427]:

5. Այս մոդելներից սկզբունքորեն տարբերվում է սովետական մոդելը, որը ներկայումս մեծ չափով պատմություն է դարձել և այդ պատճառով էլ իրենից ներկայացնում է ոչ թե պրակտիկ, այլ տեսական հետաքրքրություն: Այս մոդելը բնորոշ էր Սովետական Միությանը և սոցիալիս-

տական աշխարհի մյուս երկրներին, ինչպես նաև մի քանի զարգացող երկրների, որոնք սոցիալիստական կողմնորոշում ունեին: Այժմ այն շարունակվում է պահպանվել ընդամենը մի քանի երկրներում, որոնք դեռ սոցիալիստական են համարվում, ինչպիսին են Կուբան, Չինաստանը, ԿժԴՀ-ը:

Այստեղ տեղական ինքնակառավարման ինքնուրույնության սկզբունքը ընդունված չէ, և ընտրված խորհուրդը դիտվում է որպես պետական իշխանության մարմին: Այն ընտրում է իր գործադիր մարմինը՝ գործադիր կոմիտե:

Գործկոմի անդամները հանդիսանում են վարչական ստորաբաժանումների ղեկավարները և իրենց ենթակա պետական ծառայողների օգնությամբ կառավարում են տեղական կյանքի առանձին ոլորտները՝ կրթություն, առողջապահություն, առևտուր, տեղական արդյունաբերություն և այլն. [5, էջ 427]:

Չինաստանում, օրինակ, խորհուրդը բացի գործկոմից (Չինաստանում այն կոչվում է տեղական ազգային կառավարություն) ընտրում է նաև մշտական կոմիտե, որն իրականացնում է խորհրդի գրեթե բոլոր լիազորությունները նրա գումարման ընթացքում: Այս ամբողջ համակարգը գործում է կոմունիստական կուսակցության տեղական մարմինների ղեկավարության ներքո [5, էջ 427]:

Այստեղ անհրաժեշտ է արձանագրել, որ Հայաստանի տեղական ինքնակառավարման համակարգը դասվում է մարցամաքային խմբին և առավել մեծ նմանություն ունի Գերմանիայի համակարգին (Հողերի մակարդակով):

Տեղական ինքնակառավարման տարբեր մո-

դելների գոյությունը չի հակասում Տեղական ինքնակառավարման Եվրոպական խարտիայով ամրագրված տեղական ինքնակառավարման եությանը: Չնայած հարցերի և խնդիրների բազմազանությանը, որոնք պետք է լուծվեն տեղերում, տեղական ինքնակառավարման կարևորագույն առանձնահատկությունը, որն ամրագրված է խարտիայով, տեղական ինքնակառավարման մարմինների ինքնուրույնությունն է և իշխանության ապակենտրոնացումը: Այսպիսով, տեղական ինքնակառավարման կարևորագույն առանձնահատկությունը հետևյալն է. տեղական ինքնակառավարման միավորներն ունեն իրավունք ու կարողություն ինքնուրույն վերահսկելու և կառավարելու հանրային գործերի զգալի մասը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Емельянов Н. А.** Местное самоуправление: проблемы, поиски, решения. Тула, 1997, 814 с.
2. Конституционное право зарубежных стран: Учебник для вузов / Под общ. ред. чл.-корр. РАН, проф. М. В. Баглая, д.ю.н., проф. Ю. И. Леубо и д.ю.н., проф. А. М. Энтина. М., "Норма", 2004, 832 с.
3. **Кузнецов В. В.** Местное самоуправление в системе государственного управления: учебное пособие / В. В. Кузнецов, В.В. Ваховский. Ульяновск УлГТУ, 2009, 127 с.
4. Местное самоуправление в зарубежных странах (информационный обзор) / Под ред. Н.П. Медведева и др. М., "Юридическая литература", 1994, 80 с.
5. **Чиркин В. Е.** Конституционное право: Россия и зарубежный опыт. М., "Зерцало", 1998, 448 с.

MODELS OF LOCAL SELF-GOVERNMENT SYSTEM IN FOREIGN COUNTRIES

ANI MIKAYELIAN

Summary

Therefore, local activity theory and practical comparative-legal analysis in foreign countries reveals several opportunities for the future development of local self-government system taking into consideration the national traditions. The majority of democratic countries retain the freedom of local self-government. Only in exceptional cases there can be a relative autonomy, when the governing body of local self-government is the administrative official responsible for executive functions. Such analysis also indicates constantly improving trends in local government institution, as expressed through legal reforms which in their turn strengthen democratic governance principles.

ԱՆԻ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ

ՀՀ ՊՏՀ Կառավարման ամբիոնի ասպիրանտ

Ատենախոսության թեման՝ Պետական կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների փոխհարաբերությունների կատարելագործման ուղղությունները Հայաստանի Հանրապետությունում

Գիտական ղեկավար՝ Նելլի ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ՝ տնտ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Սույն հոդվածի շրջանակներում ներկայացվում են Երևան քաղաքում պետական կառավարման և տեղական ինքնակառավարման համակարգի ներդրման ողջ գործընթացը, մասնավորապես՝ ՀՀ անկախությունից հետո Երևան քաղաքին տրված իրավական կարգավիճակը և դեպի այժմյան տեղական ինքնակառավարման միավոր անցման փուլերը, նախադրյալները և դրդապատճառները, ինչպես նաև կատարված փոփոխությունների արդյունքում ձեռք բերված հաջողությունները:

Քանի որ Երևանի ներկայիս կարգավիճակը ամրագրող օրենքի ընդունումից հետո (2008 թ. դեկտեմբերի 26) Երևանի կառավարման ուսումնասիրությանը վերաբերող գրականություն, գիտական ամբողջական և համընդգրկուն աշխատություններ գրեթե չկան, ուստի աշխատանքի համար որպես տեսական հիմք են ծառայել ՀՀ Սահմանադրությունը, Երևան քաղաքին առնչվող օրենսդրությունը, հաշվի են առնվել նաև Տեղական ինքնակառավարման եվրոպական խարտիայի պահանջները, ինչպես նաև ոլորտին առնչվող միջազգային փորձագետների կարծիքները:

Նախքան Երևան քաղաքում ներկա կարգավիճակի պայմաններում տեղական ինքնակառավարման և պետական կառավարման իրականացման առանձնահատկությունները քննարկելը հակիրճ ներկայացնենք Երևան քաղաքի կառավարումը մինչև սահմանադրական բարեփոխումները:

Համաձայն 1995 թ. ՀՀ Սահմանադրության և «Վարչատարածքային բաժանման մասին» ՀՀ օրենքի՝ Հայաստանը բաժանվեց 10 մարզի, և

մայրաքաղաք Երևանին տրվեց մարզի կարգավիճակ: Սարգերը բաժանվեցին քաղաքային և գյուղական համայնքների, իսկ Երևանը՝ թաղային համայնքների:

Համաձայն 1997 թ. «Երևան քաղաքում պետական կառավարման մասին» ՀՀ նախագահի հրամանագրի՝ Երևան քաղաքում իրականացվում էր պետական կառավարում: Պետական կառավարումն ապահովվում էր Երևանի տարածքում կառավարության տարածքային քաղաքականության իրականացման և հանրապետական գործադիր մարմինների տարածքային ծառայությունների գործունեության համակարգման միջոցով [1]:

Երևանի քաղաքապետը գլխավորում էր Երևանի քաղաքապետարանը, որի միջոցով իրականացվում էր պետական կառավարումը Երևան քաղաքում: Երևանի քաղաքապետին վարչապետի ներկայացմամբ նշանակում և ազատում էր ՀՀ նախագահը: Երևանի քաղաքապետը հաշվետու և պատասխանատու էր կառավարության առջև:

Երևանում գործում էին 12 թաղային համայնքներ, որոնք ունեին տեղական ինքնակառավարման միավորների կարգավիճակ [2]:

Երևանի քաղաքապետը օրենսդրությանը իրեն վերապահված իրավասության սահմաններում Երևանի տարածքում կառավարության տարածքային քաղաքականությունն իրականացնում էր հետևյալ բնագավառներում՝

- ֆինանսներ,
- քաղաքաշինություն, բնակարանային և կոմունալ տնտեսություն,
- տրանսպորտ և ճանապարհաշինություն,

* Ներկայացվել է 18.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

- առևտուր, հանրային սնունդ և սպասարկում,
- գյուղատնտեսություն և հողօգտագործում,
- կրթություն,
- առողջապահություն,
- սոցիալական ապահովություն,
- մշակույթ և սպորտ,
- բնության և շրջակա միջավայրի պահպանություն:

Տարածքային քաղաքականությունը նշված բնագավառներում Երևանի քաղաքապետը իրականացնում էր Երևանի քաղաքապետարանի աշխատակազմի և Երևանի քաղաքային ենթակայության կազմակերպությունների միջոցով:

Նա նաև համակարգում էր ներքին գործերի և ազգային անվտանգության, պաշտպանության, կապի, էներգետիկայի, հարկային, արտակարգ իրավիճակների և քաղաքացիական պաշտպանության ու այլ ոլորտներում Երևան քաղաքում հանրապետական գործադիր մարմինների տարածքային ծառայությունների գործունեությունը [1]:

2005 թվականի սահմանադրական փոփոխությունները, սակայն, նոր էջ բացեցին հանրային կառավարման համակարգի հետագա զարգացման համար: Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրության 2005 թվականի նոյեմբերի 27-ի փոփոխությունների համաձայն՝ Երևան քաղաքն ունի համայնքի կարգավիճակ, որտեղ տեղական ինքնակառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների ձևավորման առանձնահատկությունները սահմանվում են օրենքով [3, հոդված 108]: Նույն հոդվածի համաձայն՝ օրենքով կարող է սահմանվել Երևանի քաղաքապետի ուղղակի և անուղղակի ընտրություն: Օրենքով են սահմանվում նաև Երևան քաղաքում տարածքային կառավարման առանձնահատկությունները [3, հոդված 88.1]:

2007 թ. դեկտեմբերին ՀՀ Կառավարությունը ԱԺ-ին ներկայացրեց «Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման մասին» օրենքի նախագիծը, որն ընդունվեց 2008 թ. դեկտեմբերի 26-ին:

Նկատի ունենալով, որ տեղական ինքնակառավարման մարմինների գործունեությունը կարգավորող «Տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենքը սահմանում է Հայաստանի Հանրապետության տեղական ինքնակառավարման հասկացությունը, սկզբունքները, մարմինները, լիազորությունները, դրանց իրավական, տնտեսական, ֆինանսական հիմքերն ու երաշ-

խիքները [4, հոդված 1] և չի նախատեսում դրույթներ տարածքային կառավարման վերաբերյալ, ինչպես նաև Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման և տարածքային կառավարման իրականացման առանձնահատկությունները և դրանց իրականացման փոխլրացնող բնույթը, օրինագծի հեղինակներն անհրաժեշտ համարեցին Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման և տարածքային կառավարման առանձնահատկությունները սահմանել մեկ միասնական առանձին օրենքով:

Հիմք ընդունելով վերոնշյալ հանգամանքները՝ «Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենքով սահմանվում է Երևան քաղաքում թե՛ տեղական ինքնակառավարման և թե՛ տարածքային կառավարման առանձնահատկությունները, տեղական ինքնակառավարման և տարածքային կառավարման սկզբունքները, մարմինները, դրանց լիազորությունները, իրավական, տնտեսական, ֆինանսական հիմքերն ու երաշխիքները, ինչպես նաև կարգավորվում է պետական և տեղական ինքնակառավարման մարմինների փոխհարաբերություններն ու առանձնահատկությունները:

Այս օրենքի մշակման ժամանակ, բացի ՀՀ Սահմանադրությանը Երևանի կարգավիճակը անդադող դրույթներից, հաշվի են առնվել նաև 1985 թվականի հոկտեմբերի 15-ի Տեղական ինքնակառավարման եվրոպական խարտիայի պահանջները, ինչպես նաև սույն ոլորտին առնչվող միջազգային փորձագետների կարծիքները:

Եվրոպայի խորհրդի փորձագետները ողջունում են Հայաստանի իշխանությունների իրականացրած նշանակալի առաջընթացն օրենքի ընդունման առումով և նրանց գործադրած ջանքերը՝ արձագանքելու Եվրոպայի խորհրդի վաղուց կրկնվող հորդորներին և Երևանի կարգավիճակը համապատասխանեցնելու Տեղական ինքնակառավարման եվրոպական խարտիայի (CEAL) սկզբունքներին:

Յուրաքանչյուր պետություն իր սահմանադրական իրավունքով ազատ է սահմանելու, թե արդյոք տարածքային որևէ մակարդակի տեղական ինքնակառավարման միավորի կարգավիճակը նույնը պետք է լինի ողջ երկրի համար, թե՞ կարող են լինել նաև այլ, ընդհանուր կանոնից շեղվող կարգավիճակներ: Այս առումով մայրաքաղաքին հատուկ կարգավիճակ տալը որևէ խնդիր չի առաջացնում: Այդպիսի վիճակ գոյություն ունի պետությունների մեծ մասում, և ամենից հաճախ դա նույն պատճառներն ունի՝ քա-

ղաքի մեծությունը, նրա կշիռն ընդհանուր բնակչության և երկրի տնտեսական հարստության մեջ, կառավարության նստավայր լինելու համաձայնքը, անվտանգության և կարգուկանոնի պահպանման առանձնահատուկ պայմանների պահանջը և այլն: Այնուամենայնիվ, դա չպետք է ազատի տեղական ինքնակառավարման ընդհանուր սկզբունքների պահպանությունից, և դրանցից շեղումները պետք է լինեն համամասնական, խելամիտ և համընդհանուր շահերով արդարացված:

Երևանի պարագայում նախկին կարգավիճակից բխող թե՛ իրավաբանական, թե՛ քաղաքական բնույթի դժվարությունները փոխադարձաբար կախված և սերտորեն կապակցված երեք տարրերի արդյունք էին: Երևան քաղաքը վարչատարածքային միավոր՝ մարզ էր, Երևանի քաղաքապետը նշանակվում էր կառավարության կողմից, որի մասն էր կազմում գործնականորեն և, չնայած իր անվանը, նա գլխավորապես պետության և կենտրոնական իշխանության պաշտոնյա էր: Երևանի թաղային համայնքների ավագանու լիազորությունները թույլ էին, քանի որ տեղական ինքնակառավարումը կազմակերպվում էր թաղային համայնքների մակարդակով, որոնք, իրենց հերթին, համեստ լիազորություններով ու միջոցներով էին օժտված:

Բացի իրավաբանական ասպեկտից, փորձագետները նշել են, որ այդ վիճակը վնաս էր հասցնում ՀՀ մայրաքաղաքի լավ կառավարմանը, որը պետք է օժտված լինի իր զարգացման ռազմավարությունը, քաղաքային կյանքի կազմակերպման և հանրային կարևոր ծառայություններն ազլումերացիայի մակարդակով հետևողական և համապարփակ ձևով սահմանելու լիազորությամբ: Ուստի կարևոր է, որ վերջինս կառավարվի մի իշխանության կողմից, որ բոլոր խնդիրները լավագույնս է պատկերացնում, ունի քաղաքական լեգիտիմություն՝ իր գործունեությունը պաշտպանելու համար, և ռեսուրսներ՝ իրազեկ մասնագետներ և ֆինանսական միջոցներ՝ դրանք իրագործելու համար:

Քննարկվող օրենքը հիմնականում համապատասխանում է այս պահանջներին և մայրաքաղաքի քաղաքական ու վարչական կազմակերպման առումով խոր փոփոխություններ է պարունակում: Հիմնական ձեռքբերումը Երևանի ավագանու համընդհանուր, ուղիղ ընտրությունն է և վերջինիս կողմից քաղաքապետի ընտրությունը:

Ըստ քննարկվող օրենքի՝ Երևանի տեղական

ինքնակառավարման մարմիններն են Երևանի ավագանին և Երևանի քաղաքապետը:

Երևանի ավագանին Երևանում տեղական ինքնակառավարման բարձրագույն մարմինն է, որը վերահսկողություն է իրականացնում քաղաքապետի գործունեության նկատմամբ [5, հոդված 11.1]:

Երևանի ավագանին կազմվում է 65 անդամներից: Երևանի ավագանին ընտրվում է ՀՀ ընտրական օրենսգրքով սահմանված կարգով չորս տարի ժամկետով: Օրենքով սահմանել է Երևանի ավագանու ամբողջ կազմի համամասնական ընտրություններ, որն ակնհայտորեն կնպաստի Երևանի ավագանու՝ որպես քաղաքական մարմնի ձևավորմանը: Երևանի ավագանին ձևավորում է իր հանձնաժողովները և իր կազմից ընտրում դրանց նախագահներին: Երևանի ավագանին ընդունում է տեղական ինքնակառավարմանը վերաբերող բոլոր քաղաքական որոշումները, տնօրինում է Երևան համայնքի սեփականությունը:

Համաձայն Սահմանադրության՝ Երևան համայնքի գործադիր մարմինն է Երևանի քաղաքապետը, կարող է ընտրվել ուղղակի կամ անուղղակի ճանապարհով [3, Հոդված 108]: Որոշվեց քաղաքապետի ընտրությունն իրականացնել անուղղակի ճանապարհով:

Երևանի քաղաքապետն ընտրվում է իրեն ընտրած Երևանի ավագանու լիազորությունների ողջ ժամկետով:

Տարածքային կառավարումը Երևանում իրականացնում է Հայաստանի Հանրապետության տարածքային կառավարման նախարարությունը: ՀՀ այլ օրենքներով, իրավական ակտերով մարզպետներին վերապահված լիազորություններն իրականացնում է Հայաստանի Հանրապետության տարածքային կառավարման նախարարությունն այնքանով, որքանով դրանք չեն հակասում «Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենքին:

Օրենքը երկու խնդրի է վերաբերում՝ տեղական ինքնակառավարմանը, որն իրականացնում է ապակենտրոնացած վարչատարածքային մի միավորում, և քաղաք Երևան կոչվող նույն աշխարհագրական տարածքում պետական ծառայությունների տարածքային կազմակերպմանը: Այս երկու խնդիրների միակցումը կատարվում է քաղաքային մարմիններին, մասնավորապես քաղաքապետին վերապահելով տեղական ինքնակառավարման մարմինն բնորոշ լիազորու-

թյուններ, որոնք նրա «բուն» լիազորություններն են և պետության լիազորություններ, որոնք որակված են «պատվիրակված լիազորություններ» տերմինով:

Նոր կարգավիճակը նախորդից խորապես տարբերվում է: Մինչ այժմ Երևանը կազմակերպված էր միմյանցից անջատ իրավաբանական սուբյեկտ համդիսացող տեղական կառավարման երկու մակարդակով: Առաջին մակարդակում թաղային համայնքներն էին, որոնք կարգավիճակը հիմնականում պատճենված էր սովորական համայնքներից, որոնք ունեին ուղղակի ընտրությամբ ընտրված թաղապետ և նույնպես համընդհանուր ընտրությամբ ընտրված ավագանի: Ըստ Հայաստանի իշխանությունների՝ հենց այս մակարդակում էր կազմակերպված տեղական ինքնակառավարումը և այստեղ էլ պետք է պահպանվեին CEAL-ի սկզբունքները: Չնայած թաղերը չունեին սովորական համայնքների բոլոր լիազորությունները, նրանք այնուամենայնիվ ունեին նրանց հատուկ բյուջեն և կառավարումը:

Սրա վերևում Երևան քաղաքն էր, որն ըստ Սահմանադրության՝ մարզի, այսինքն՝ պետական տարածքային կառավարման միավորի կարգավիճակ ուներ: Գործադիր մարմինը, որն անունով կոչվում էր քաղաքապետ, սակայն լիազորությունների առումով շատ բանով նման էր պրեֆեկտին, նշանակվում էր կառավարության կողմից: Այս կառավարման մարմնի մերձությունը կենտրոնական իշխանությանը թույլ էր տալիս համարել, որ մայրաքաղաքը *դե ֆակտո* ղեկավարվում է կառավարության կողմից, մի բան, որ անտարակույս չէր կարող բավարարել Տեղական ինքնակառավարման եվրոպական խարտիայի պահպանմամբ զբաղվող Եվրոպայի խորհրդի մարմիններին: Սահմանադրական փոփոխություններից հետո բարեփոխումը հնարավոր դարձավ:

Ընտրվեց թաղային կառավարումը պահպանելու տարբերակը: Սակայն Երևանին իրավունքի սուբյեկտ լինելու և իրավաբանական և ֆինանսական ինքնուրույնությամբ օժտված վարչատարածքային միավորի կարգավիճակ տալը համակարգի խոր փոփոխության է բերում: Երևանը դառնում է տեղական իշխանության ինքնուրույն մարմին: Սակայն նախորդ գոյություն ունեցածին հակառակ թաղերն այլևս ինքնուրույն ինքնակառավարվող մարմիններ չեն և այլևս չեն համապատասխանում CEAL-ի սկզբունքներին:

Երևանում արդյունավետ տեղական ինքնակառավարում և տարածքային կառավարում իրականացնելու, Երևանի տեղական ինքնակառավարման մարմինները բնակչությանը մատչելի դարձնելու նպատակով Երևան քաղաքը բաժանվում է 12 վարչական շրջանների (Աջափնյակ, Ավան, Արաբկիր, Դավթաշեն, Էրեբունի, Կենտրոն, Մալաթիա-Սեբաստիա, Նոր Նորք, Նորք-Մարաշ, Նուբարաշեն, Շենգավիթ, Քանաքեռ - Չեյթուն) [5, հոդված 86.1]:

Վարչական շրջանի ղեկավարի պաշտոնը հայեցողական պաշտոն է: Վարչական շրջանի ղեկավարին նշանակում և նրա լիազորությունները դադարեցնում է Երևանի քաղաքապետը: Երևանի քաղաքապետը վարչական շրջանի ղեկավար նշանակելու, նրա լիազորությունները դադարեցնելու մասին որոշումները ուղարկում է Երևանի ավագանու խմբակցությունների ղեկավարներին:

Վարչական շրջանի ղեկավարի և նրա աշխատակազմի գործունեության կարգը սահմանում է Երևանի ավագանին:

Երևանի քաղաքապետին կառավարության կողմից անվստահություն հայտնելու մեխանիզմները նույն են, ինչպես Սահմանադրությանը և «Տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենքով նախատեսված է մյուս համայնքների համար:

Երևան համայնքում պետական կառավարման մարմինների կողմից իրականացվող իրավական և վարչական վերահսկողությունները կատարվում են «Տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենքով սահմանված կարգով:

Երևան համայնքի բյուջետավարումը իրականացվում է «Տեղական ինքնակառավարման մասին» և «Բյուջետային համակարգի մասին» ՀՀ օրենքների պահանջներից համապատասխան: Երևան համայնքի բյուջեի եկամուտների աղբյուրներն են ՀՀ օրենսդրությամբ սահմանված համայնքների բյուջեներ ամրագրված մուտքերը՝ սեփական և պատվիրակված լիազորությունների իրականացման համար նախատեսված ֆինանսական միջոցները և Երևան համայնքին վերապահված առանձնահատուկ լիազորությունների իրականացման համար նախատեսված միջոցները, որոնք կարող են հատկացվել այլ տրամաֆերտների տեսքով:

Երևան համայնքի սեփականությունը ձևավորվել է լուծարվող թաղային համայնքների ամբողջ սեփականությունից և Երևանի քաղաքապետարանի ենթակայության տակ գտնվող գույ-

քից, ինչպես նաև որոշ պետական սեփականության փոխանցմամբ:

«Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենքի (26.12.2008) համաձայն երևանի ավագանու առաջին ընտրություններն անցկացվեցին 2009 թ. մայիսի 31-ին: Երևանի ավագանու լիազորությունների ստանձնումով (2009 թ. հունիսի 8) Երևանի 12 քաղաքի համայնքները վերակազմակերպվեցին որպես Երևան համայնք: Դրա արդյունքում Հայաստանի համայնքների թիվը 926-ից դարձավ 915՝ որից 866-ը՝ գյուղական և 49-ը՝ քաղաքային: Երևանում օրենքի համաձայն փաստացի ձևավորվեց միամակարդակ տեղական ինքնակառավարում [6, 14-15]:

«Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ նոր օրենքով սահմանված Երևանի ՏԻՄ-երի լիազորությունների ու իրավասությունների բնույթը, ընդհանուր առմամբ, համընկնում է ՀՀ այլ ՏԻՄ-երի լիազորությունների ու իրավասությունների բնույթին, սակայն նրանց միջև կան նաև մի շարք էական տարբերություններ և առանձնահատկություններ [6, 35]:

Երևանի և ՀՀ այլ համայնքների ՏԻՄ-երին տրված լիազորությունների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այդ լիազորությունների ձևակերպումները, ծավալները և բնույթը զգալիորեն տարբերվում են իրարից: Մյուս կողմից, դա ինչ-որ տեղ բնական է, քանի որ Երևանն իր մեծությամբ, հանրապետության

կյանքում իր ունեցած դերակատարությամբ, խնդիրների մասշտաբներով և այլ չափորոշիչներով էականորեն տարբերվում է ՀՀ այլ քաղաքներից [6, 37]:

Այս համատեքստում հիմնական հարցն այն է, թե ընդունված նոր օրենքը և դրան համապատասխան Երևանում ձևավորված տեղական ինքնակառավարման նոր համակարգն ինչքանով են նպաստելու Երևան քաղաքի սոցիալ-տնտեսական խնդիրների առավել արդյունավետ լուծմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Երևան քաղաքում պետական կառավարման մասին» ՀՀ Նախագահի հրամանագիր, ՆՀ-727, 6 մայիսի 1997:
2. «ՀՀ վարչատարածքային բաժանման մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-18, 7 նոյեմբերի 1995:
3. ՀՀ Սահմանադրություն (փոփոխություններով), 27 նոյեմբերի 2005թ., ՀՀ Պաշտոնական Տեղեկագիր, ՀՀ տեղական ինքնակառավարման մարմինների օրենսդրական և ենթօրենսդրական ակտեր, Հատուկ թողարկում, 2009, Երևան, «Տիգրան Մեծ», 1059 էջ:
4. «Տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-337, 7 մայիսի 2002:
5. «Երևան քաղաքում տեղական ինքնակառավարման մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-5-Ն, 26 դեկտեմբերի 2008:
6. «Տեղական ինքնակառավարման բարեփոխումները Հայաստանում (2009-2010 թթ.)», գիրք 4/ խմբ. Դ. Թումանյանի, Երևան, «Նոյան Տապան», 2011, 348 էջ:

STATE GOVERNMENT AND LOCAL SELF-GOVERNMENT IN THE CITY OF YEREVAN

ANI MIKAYELIAN

Summary

In accordance with The Constitution of RA adopted on July 05, 1995 and The Law on Administrative and Territorial Division the territory of Armenia was divided into 10 marzes and the status of a marz was given to the capital Yerevan. The marzes were divided into urban and rural communities and Yerevan was divided into district communities. In accordance with the Presidential Decree on State Governance in Yerevan adopted in 1997, state governance was being implemented in Yerevan. But due to the constitutional reforms of RA made on 27th of November, 2005 Yerevan received the status of a community. The Law on Local Self-Government in Yerevan was adopted on 28th of December, 2005 which defined the features of implementation of local self-government and territorial administration in Yerevan.

ՆՈՐԱՄՈՒԾԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՌԻՍԿԸ ԵՎ ՆՐԱ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԵՆԹԱՅԸ*

Արարատ ՄԿՐՏՈՒՄՅԱՆ

Հայցորդ, ՀԴԾՀ (Պոլիտեխնիկ)



Առանցքային Բառեր. ռիսկ, ռիսկայնություն, նորամուծություն, կառավարում, նախագիծ:

Ն ո Ր ա մ ո լ ծ ու թյունները ցանկացած տնտեսական համակարգի զարգացման կարևորագույն հիմքերից են:

Ռիսկայնությունը, նորամուծությունը, նորարարությունը և նորամուծությունը համակարգի զարգացման կարևորագույն հիմքերից են: Դրանք կարևորությունը նույնիսկ պայմանավորել է այնպիսի տեսությունների առաջացումը, որոնք տնտեսական տատանումների հիմքում դնում են հենց նորամուծությունների հետ կապված երևույթներն ու գործընթացները: Թերևս ամենանշանավորներից է Ն. Կոնդրատևի «Տնտեսական երկար ալիքների» տեսությունը, որի շրջանակներում տնտեսական տատանումների հիմնական պատճառ են համարվում նորարարությունների և նորամուծությունների ալիքները, որոնք հանգեցնում են տնտեսության կառուցվածքային հիմքի փոփոխության: Ըստ Կոնդրատևի՝ այդ փոփոխությունները սովորաբար արտահայտվում են նշանակալի տեխնիկական ու տեխնոլոգիական հայտնագործությունների միջոցով [1]: Նմանատիպ մոտեցում է ընկած նաև Ժ. Շումպետերի տեսության հիմքում, ով ցանկացած տնտեսական տատանման պատճառ համարում է նորամուծական գործընթացները: Ըստ Շումպետերի՝ ցանկացած տնտեսական երկարաժամկետ ու միջնաժամկետ տատանում կապված է առևտրի կամ արդյունաբերության ոլորտում որևէ խոշոր նորամուծության հետ [2]:

Նորամուծությունների դերը մեծապես պայմանավորված է նրա հիմնարար ազդեցություններով: Նորամուծություններն ընդգրկում են ռազմավարական կարևորություն ունեցող այն-

պիսի ոլորտներ ու հարաբերությունների համակարգեր, որոնցից յուրաքանչյուրը կարող է բախտորոշ նշանակություն ունենալ երկրի տնտեսության զարգացման գործընթացի համար: Կարծում ենք, որ արդի պայմաններում կարելի է առանձնացնել նորամուծական գործունեության ակնառու ազդեցության հետևյալ ուղղությունները:

1. Նորամուծությունները մեծ ազդեցություն են ունենում մակրոտնտեսական փոփոխականների համակարգի վրա: Այդ ազդեցությունն առաջին հերթին արտահայտվում է տնտեսական աճի վրա, քանի որ ներկայումս գերակշռող է ինտեսիվ աճի ապահովման քաղաքականությունը՝ պայմանավորված ռեսուրսների սահմանափակության խնդրի առավել ցայտուն դրսևորմամբ: Նորամուծությունները, որոնք գիտելիքների առարկայացումն են, հնարավորություն են տալիս առավել արդյունավետ օգտագործելով սահմանափակ ռեսուրսներն ապահովել կայուն տնտեսական աճ: Ըստ Թ. Սթոուների՝ գիտելիքը ներագրում է մյուս տնտեսական ռեսուրսների վրա. հողի վրա ներագղելով՝ հնարավորություն է տալիս խնայել միլիոնավոր ակր հողատարածություններ (ցածրահարկ շինությունների փոխարեն կառուցվում են երկնաքերեր), աշխատանքի վրա ներագղելով՝ հնարավորություն է տալիս բարձրացնել աշխատանքի արտադրողականությունը, իսկ կապիտալի վրա ներագղելով՝ հնարավորություն է տալիս կրճատել արտադրանքի ինքնարժեքը [3]:

2. Նորամուծությունները պայմանավորում են տնտեսության կառուցվածքային հիմքի փոփոխության դինամիկան: Խնդիրն այն է, որ նորամուծությունների հետևանքով որոշակի ոլորտներից ու ճյուղերից ռեսուրսներն «ազատվում են»՝ ուղղորդվելով այլ ճյուղեր: Սրա հետևանքով վերջին տարիներին նկատելի են նորամուծություններով թելադրված համաշխարհային

* Ներկայացվել է 30.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

տնտեսության զարգացման միտումներ. աստիճանաբար նկատվում է նյութական արտադրության ոլորտներում, հատկապես գյուղատնտեսությունում զբաղվածների թվաքանակի կրճատում, և ավելի ու ավելի է մեծանում ծառայությունների ոլորտի դերն ու նշանակությունն ինչպես տնտեսական աճի, այնպես էլ զբաղվածության ապահովման տեսնակյուններով:

3. Նորամուծությունները կարևոր ազդեցություն են ունենում տնտեսական հարաբերությունների համակարգի վրա՝ կերպափոխելով դրանք: Ձևավորվում են նոր տիպի կառուցվածքային միավորներ, ինչպիսիք են վենչուրային հիմնադրամները և վիրտուալ ձեռնարկությունները, որոնք պահանջում են կառավարման և կարգավորման նոր մոտեցումներ:

4. Նորամուծությունները նշանակալի կերպով փոփոխում են սպառման բնույթը՝ ազդելով սպառողական վարքագծի վրա: Այստեղ կարծես թե գործում է «պահանջումը քննարկման փակություն-արտադրական հնարավորությունների սահմանափակության» հակասության ինքնազարգացման օրենքը:

Նորամուծական գործունեության իրականացումը մշտապես կապված է որոշակի ռիսկի հետ: Այսինքն նորամուծական գործունեությունը բնութագրվում է նրա արդյունքները որոշող գործոնների բարձր ռիսկայնությամբ: Ռիսկի հետ մշտապես և ամենուրեք գործ է ունենում նորամուծական գործունեությամբ զբաղվող յուրաքանչյուր ձեռներեց, նեկայացուցիչ: Ընդունված որոշումների պատասխանատվությունն ամբողջովին ընկնում է այն ընդունողի՝ տնտեսավարող սուբյեկտի վրա, և անդրադառնում է նրա գործունեության ֆինանսական արդյունքների վրա: Այդ իսկ պատճառով ռիսկի գործոնը դառնում է որոշումների կայացման ուժգին խթան կամ սահմանափակիչ:

Ռիսկը կարելի է ընդունել որպես բազմաթիվ հակասական բնութագրերով տնտեսա-կառավարչական բարդ կատեգորիա: Ռիսկի առավել տարածված բնութագրիչ է տնտեսական գործունեության արդյունքում վնասի առաջացման, օգտագործվող ռեսուրսների կորստի վտանգը: Այդ իմաստով ռիսկը ֆինանսատնտեսական գործունեության ոլորտում սպասվող անհաջողության, այդ թվում ռեսուրսների կորուստների հանգեցնող անբարենպաստ հետևանքների ի հայտ գալու, արտաքին միջավայրում փոփոխություններ տեղի ունենալու վտանգի հավանականությունն է, որից գիտակցված և չափավոր ապահովագրվելն անհրաժեշտություն է, և պետք է գնահատել

ռիսկային վճռի հետևանքով ակնկալվող կորուստների չափը:

Նորամուծական գործունեության ռիսկերի կառավարման գործընթացը անհրաժեշտ է իրականացնել ըստ հետևյալ փուլերի.

1. նպատակների սահմանումը,
2. ռիսկերի դասակարգումը,
3. ռիսկերի վերլուծությունը և գնահատումը,
4. ռիսկերի նվազեցումը,
5. ստուգում և ամփոփում:

1) Նպատակների սահմանումը: Ռիսկերի կառավարման առաջին փուլը ենթադրում է ընդհանուր նպատակների և չափանիշների սահմանում, որոնց շրջանակներում որոշակի ռիսկը կարող է ուսումնասիրվել, կայացվել որոշում:

2) Ռիսկերի դասակարգումը: Այս փուլում անհրաժեշտ է որոշել այն ռիսկերի ցանկը, որոնց կարող է ենթարկվել ձեռնարկությունը, և սահմանել, թե դրանցից որոնք են կարևորները և որոնք՝ նվազ վտանգավորները: Անհրաժեշտ է բացահայտել նաև այն իրադարձությունները (ինչպես բարենպաստ, այնպես էլ ոչ բարենպաստ), որոնք կարող են էական ազդեցություն բողնել ձեռնարկության գործունեության վրա:

3) Ռիսկերի վերլուծությունը և գնահատումը: Այս փուլն ընդգրկում է ռիսկերի կայացման հնարավորությունների և հավանականությունների որոշումը և հնարավոր հետևանքների գնահատումը: Այլ կերպ ասած՝ անհրաժեշտ է պարզել, թե որ ռիսկերն են քիչ հավանական, և որոնք են շատ հավանական, ինչպես նաև գնահատել այս կամ այն ռիսկի ազդեցության հնարավոր հետևանքները ձեռնարկության վրա:

4) Ռիսկերի նվազեցումը: Այս փուլն ընդգրկում է հնարավոր ռիսկի իջեցմանն ուղղված միջոցառումների մշակումը: Բացի այդ, անհրաժեշտ է փնտրել ֆինանսական կորուստները ծածկելու միջոցներ:

5) Ստուգում և ամփոփում: Այս փուլում անհրաժեշտ է սահմանել, թե ինչպես են աշխատում ռիսկի ընտրված ռազմավարությունը և մարտավարությունը, որպեսզի անհրաժեշտության դեպքում արվեն համապատասխան ճշգրտումներ:

Ռիսկը կարելի է դասակարգել ըստ հնարավոր արդյունքի, ըստ ծագման հիմնական պատճառի և ըստ այլ հատկանիշների [4]:

Ոլորտին նվիրված տնտեսագիտական գրականությունում չկա ռիսկերի դասակարգման կանոնակարգված համակարգ [5]: Գոյություն ունեն ռիսկերի դասակարգման բազում մոտեցումներ, որոնք որոշվում են դասակարգման նպատակներով և խնդիրներով:

Համաձայն Վ. Մ. Գրանատունովի՝ ռիսկերի դասակարգման հիմքում ընկած կարևոր և հիմնական տարրերի թվին են դասվում՝

- ծագման ժամանակը (հետադարձ, ընթացիկ, հեռանկարային),
- ծագման հիմնական գործոնները (քաղաքական և տնտեսական կամ առևտրային),
- հաշվառման բնույթը (արտաքին և ներքին),
- հետևանքների բնույթը (մաքուր և սպեկուլյատիվ),
- ծագման ոլորտը (ըստ գործունեության բազմաթիվ ոլորտների) և այլն:

Գոյություն ունեն նորամուծական գործունեության ռիսկի նվազեցման բազում, գործնականում փորձված ուղղություններ: Ռիսկայնության թուլացմանը նպաստող պայմանների առկայության դեպքում էլ կա ռիսկային իրավիճակների ստեղծման հնարավորություն: Արդի պայմաններում կազմակերպությունների նորամուծական գործունեության դաշտի վրա ազդում են քանակական և որակական գնահատման դժվար ենթարկվող գործոններ: Այդ իսկ պատճառով ռիսկային իրավիճակների և դրանց շարժառիթների, ռիսկի քանակական և որակական գնահատման, նորամուծական գործունեության ռիսկի իջեցման, ինչպես նաև նորամուծական գործունեությունից սպասվող արդյունքների կանխատեսման հարցերը կազմակերպությունների համար առանձնահատուկ կարևորություն են ձեռք բերում:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հատկապես մեծ ռիսկայնությամբ գործունեությունն է ապահովում առավելագույն եկամուտ կամ շահույթ: Հետևաբար հիմնականում ռիսկային բարձր մակարդակ ունեցող գործընթացներն են առավել մեծ տնտեսական հետաքրքրություններ կայացնում: Ռիսկայնության պայմաններում ծրագրերի իրականացման գործընթացը զարգանում է բազում այլընտրանքային տարբերակներից մեկով: Նույնիսկ նորամուծական ծրագրերի իրականացման ռիսկի գնահատման գոյություն ունեցող լավագույն մեթոդի դեպքում գործնականորեն անհնար է ստույգ կանխատեսել կորուստների կամ սպասվելիք շահույթի չափերը:

Նորագույն գիտական գիտելիքների վրա հիմնված կազմակերպության կողմից շուկա նոր արտադրանքների և ծառայությունների, առանց բարձր մակարդակի անորոշությունների առկայության, մատուցման խնդիրները լուծվում են նորամուծական գործունեության ռիսկերի կառավարման համակարգի կառուցման միջոցով:

Նորամուծական գործունեության արդյունավետությունը ուղղակիորեն կախված է այն բանից, թե որքան ճշգրիտ է իրականացվել ռիսկի վերլուծությունը և գնահատումը, ինչպես նաև որքան համապատասխան են որոշվել դրա կառավարման մեթոդները:

Ցանկացած նորամուծական նախագծի իրականացման արդյունք կախվածության մեջ է գտնվում իր ներքին բնութագրերից, այն իրականացնող կազմակերպության ֆինանսատնտեսական վիճակից, ինչպես նաև կազմակերպության և նորամուծության վրա ազդող արտաքին պայմաններից:

Կազմակերպության արտաքին միջավայրի վիճակների բազմազանությունները նորամուծական գործունեության ձևերի և եղանակների լայն միջակայքի դեպքում բերում են նրան, որ նորամուծությունների իրականացման ընթացքում առաջացած բոլոր իրավիճակների դիտարկումը գործնականում ոչ միայն հնարավոր չէ, այլև տնտեսապես անպատասխահարմար է: Այդպիսի դեպքերում խոսքը անորոշության գործոնի գոյության մասին է: Համաձայն Ա. Պ. Ալգինի՝ ռիսկը անխուսափելի ընտրանքի դեպքում անորոշության հաղթահարման հետ կապված գործողություն է, որի ընթացքում կա կանխատեսվող արդյունքին հասնելու հավանականության քանակական և որակական գնահատման հնարավորություն [6]: Անորոշության տակ հասկացվում է որոշակի ծրագրերի իրականացման արդյունքների վրա ազդող բոլոր գործոնների լրիվ և սպառիչ վերլուծության անհնարինությունը: Անորոշության պայմաններում անհրաժեշտություն է առաջանում նորամուծական գործունեության ոլորտում ընդունել սպասվող և փաստացի արդյունքների անհամապատասխանության հետևանքով առաջացող կորուստների նվազեցման ուղղված որոշումներ: Ինչն էլ հանդիսանում է նորամուծական գործունեության ռիսկերի գնահատման և իջեցման գործընթացի կառավարման հիմնական խնդիրը:

Նորամուծական գործունեության ռիսկը առաջանում է նրա իրականացման այլընտրանքային տարբերակների առկայության պարագայում: Այլընտրանքային տարբերակների բացակայության դեպքում, և, հատկապես, երբ այդ միակ ընտրանքը կախվածության մեջ չէ որևէ գործոնից, հնարավոր չէ խոսել ռիսկի կառավարման մասին:

Նորամուծական գործունեության ռիսկի կառավարումը տվյալ բնագավառում անորոշության գործոնի ազդեցության նվազեցման, նո-

րամուծական գործունեության իրականացման արդյունքների արդյունավետության բարձրացման և գործընթացի վրա կատարվելիք ծախսերի նվազեցման նպատակներին ուղղված գործունակ միջոցառումների համալի է:

Նորամուծական գործունեության ռիսկի կառավարման հիմնական նպատակներից են.

- նորամուծական գործընթացի վրա ազդող բացասական գործոնների դրսևորման կանխատեսումը,

- նորամուծական գործընթացի բացասական գործոնների ազդեցության գնահատումը,

- նորամուծական նախագծերի ռիսկերի նվազեցման մեթոդների մշակումը:

Ռիսկերի կառավարման գործընթացը բաղկացած է գործողությունների լայն շղթայից, որի յուրաքանչյուր նախորդ փուլը հիմք է հաջորդների համար՝ կազմելով ամբողջական համակարգի անբաժան մասը: Կարծում ենք, որ ներկայիս տնտեսական զարգացման պայմաններում ձեռնարկատիրական ռիսկի կառավարումը պետք է հիմնված լինի հետևյալ սկզբունքների վրա.

1. Ռիսկերի կառավարման գործընթացին առնչվող գործողությունները պետք է լինեն գիտականորեն հիմնավորված և զերծ հնարավոր բացասական հետևանքներից: Սա ենթադրում է, որ ռիսկերի կառավարման ռազմավարության համատեքստում ընդգրկված միջոցառումները պետք է բխեն հավաստի տվյալներից, և հիմնական եզրակացությունները պետք է ունենան ամուր գիտական հիմք: Այսպիսի մոտեցումը հնարավորություն կտա խուսափել անցանկալի երկրորդական հետևանքներից, որոնք կարող են բացասաբար ազդել ֆիրմայի ֆինանսատնտեսական գործունեության վրա:

2. Ռիսկերի կառավարման միջոցառումները պետք է մշակվեն և իրականացվեն կազմակերպության զարգացման ռազմավարության համատեքստում: Այսպիսի մոտեցումը հնարավորություն կտա խուսափել հակասություններից, որոնք կարող են ձևավորվել ռիսկերի կառավարման և ընդհանուր ռազմավարական զարգացման ծրագրերի շրջանակներում: Այդպիսի հակասությունները հաճախակի են հատկապես այն կազմակերպություններում, որտեղ ռազմավարական զարգացման հիմնական ուղին նորարարությունն է:

3. Ռիսկերի կառավարման միջոցառումների հետ կապված որոշումները պետք է հիմնված լինեն անհրաժեշտ ծավալով հավաստի տվյալների վրա: Կարծում ենք, որ այս սկզբունքը հիմնարար ազդեցություն ունի ցանկացած կառավար-

չական որոշման արդյունքների վրա: Այս պնդումը պետք է դիտարկել երկու տեսանկյուններով: Մի կողմից տեղեկատվության անհրաժեշտ ծավալի, իսկ մյուս կողմից տվյալների հավաստիության: Այդուհանդերձ, այս երկու պարամետրերը փոխապայմանավորում են միմյանց, քանի որ երկուսն էլ ռացիոնալ որոշում կայացնելու համար անհրաժեշտ պայմաններ են: Պատճառն այն է, որ հավաստի, բայց ոչ բավարար ծավալով տեղեկատվությունը հնարավորություն չի տալիս լիարժեք պատկերացում կազմել տնտեսական իրավիճակի վերաբերյալ, որի հետևանքով կայացվող որոշման արդյունավետությունը կասկածի տակ է դրվում: Իսկ եթե առկա է տեղեկատվության անհրաժեշտ ծավալ, որտեղ ընդգրկված տվյալները չեն համապատասխանում իրականությանը, ապա դրանց հիման վրա ընդունվող ցանկացած որոշում չի կարող լինել արդյունավետ, քանի որ սխալ տվյալների հիման վրա կատարված եզրակացությունները չեն արտացոլում իրական պատկերը:

4. Ռիսկերի կառավարման հետ կապված որոշումների ընդունման ժամանակ պետք է հաշվի առնել տնտեսական իրավիճակի օբյեկտիվ հատկանիշները: Այս սկզբունքի կարևորությունը բացատրվում է նրանով, որ ցանկացած կազմակերպություն, գործելով որևէ տնտեսական միջավայրում, իր վրա կրում է այդ միջավայրի ազդեցությունը: Այս պայմաններում ռիսկերի կառավարման համակարգը ենթադրում է նաև որոշումների ընդունման ժամանակ հաշվի առնել հնարավոր իրավիճակային փոփոխությունները:

5. Ռիսկերի կառավարման միջոցառումները պետք է ունենան համակարգային բնույթ: Կարծում ենք, որ առանց այս սկզբունքի հնարավոր չէ մշակել և իրականացնել ռիսկերի կառավարման արդյունավետ քաղաքականություն: Պատճառն այն է, որ իրականացվող միջոցառումները պետք է լինեն միասնական՝ լրացնելով միմյանց: Հակառակ դեպքում դրանք կարող են հակադրել միմյանց՝ հնարավորություն չտալով հասնել ցանկալի արդյունքի:

Նորամուծական գործունեության ոլորտում ի հայտ են գալիս իրարամերջ նպատակներ հետապնդող տարբեր կողմերի շահերը, հետևաբար նորամուծական նախագծեր ընտրելիս կարևորվում է ռիսկերի գնահատման գործոնը: Ռիսկի գնահատման կարևորագույն նախապայման են ռիսկերի ճանաչումը, չափումը և լավարկումը: Այս պարագայում անհրաժեշտ է իրականացնել ռիսկերի քանակական և որակական

վերլուծություն, ռիսկերը հնարավորինս կրճատել և կազմակերպել ռիսկերի հսկում և վերահսկողություն:

Ռիսկի վերլուծության համար անհրաժեշտ է լուծել խնդիրների սպեկտոր՝

- իրականացնել ռիսկի քանակական և որակական գնահատում,
- որոշել նրա թույլատրելի մակարդակը,
- մշակել և իրականացնել ռիսկի կառավարման համալիր մոտեցում:

Ռիսկերի որակական գնահատման համար սովորաբար կիրառվում է փորձագիտական գնահատման մեթոդը, իսկ քանակական գնահատման մեթոդի ընտրությունը կախված է իրավիճակային գործոններից: Քանակական գնահատումն այս կամ այն ռիսկի, ռիսկի ընդհանուր մակարդակի հետևանքով և քանակական այլ բնութագրիչներով պայմանավորված դեպքերի ի հայտ գալու հավանականության որոշումն է: Ընդամենը պետք է նկատի ունենալ, որ ռիսկային իրավիճակները ոչ միշտ է հնարավոր քանակապես հստակեցնել, իսկ համապատասխան տեղեկատվության ծավալը և բովանդակությունը ռիսկի մակարդակի որոշման համար հաճախ լինում են անբավարար:

Նորամուծական գործունեության ռիսկի քանակական գնահատման գլխավոր խնդիրը ծախքեր, եկամուտներ և ռիսկի աստիճան բնութագրիչ մեծությունների միջև փոխադարձ կապի սահմանումն է, ինչպես նաև ընդունելի ռիսկի պարագայում նվազագույն ծախքեր և առավելագույն օգուտ ապահովող եղանակների ընտրությունը:

Նորամուծական գործունեության ռիսկերի գնահատման նպատակներից է ներդրումային նախագծերի իրականացման հետևանքով շահույթի ստացման և ներդրված միջոցների ետ ստացման հեռանկարների հավանականության բացահայտումը:

Ռիսկերի քանակական և որակական վերլուծության նպատակների մեջ կարելի է առանձնացնել հնարավոր ռիսկերի նկարագրությունը, դասակարգումը, խմբավորումն ու սկզբնական փուլում բացթողումների բացահայտումը:

Նորամուծական նախագծերում սպասվող բոլոր ռիսկերի բացահայտման և վերլուծության ավարտից հետո անհրաժեշտ է մշակել այդ նախագծի ռիսկերի նվազեցման հանձնարարականներ: Հանձնարարականներում ներկայացված նորամուծական գործունեության ռիսկի նվազեցման մեխանիզմի կիրառման գծով հիմնական սկզբունքն իր գործունեության բնույթով համալիրությունն ու տնտեսական նպատակա-

հարմարությունն է:

Ռիսկի նվազեցմանն ուղղված միջոցները ընդգրկում են հետևյալ փուլերը.

- ռիսկի ստացած մակարդակի ընդունելիության գնահատում,
- ռիսկի նվազեցման կամ բարձրացման (դեպքեր երբ ռիսկի ստացված արժեքները նշանակալի ցածր են թույլատրելից, իսկ ռիսկի աստիճանի մեծացումը կապահովի սպասվող արդյունքների բարելավում) հնարավորության գնահատում,
- ռիսկի նվազեցման (մեծացման) մեթոդի ընտրություն,
- ռիսկերի նվազեցման (մեծացման) տարբերակների ձևավորում,
- ռիսկերի նվազեցման (մեծացման) նպատակահարմարության և տարբերակի ընտրություն:

Հաճախ կարելի է հանդիպել այնպիսի դեպքերի, երբ ռիսկային իրավիճակում հայտնվելը թվում է անխուսափելի, սակայն որոշ ձեռներեցների հաջողվում է գոյական կորուստներով և նույնիսկ օգուտով դուրս գալ իրավիճակից: Այլ խոսքերով, խելամիտ ձեռներեցն անհրաժեշտության դեպքում պետք է ցուցաբերի բարձր որակական հատկանիշներ, որոնք իրենց արտացոլանքն են գտնում մշակված ռազմավարության ճկունության և օպերատիվ որոշումների համադրության մեջ:

Սա ենթադրում է միջոցառումների ամբողջություն՝ ուղղված ռիսկերի բացահայտմանը, գնահատմանը և դրանց նվազեցմանը: Այս մոտեցումներին համապատասխան՝ մասնագիտական գրականության մեջ առանձնացնում են ռիսկերի կառավարման հետևյալ հիմնական մոտեցումները.

1. ռիսկը չընդունել,
2. ռիսկի լուկալացում,
3. ռիսկի դիվերսիֆիկացիա,
4. ռիսկի փոխհատուցում:

Առաջին մեթոդի ելությունն այն է, որ հնարավորության դեպքում ֆիրման պետք է խուսափի ռիսկից: Այս որոշումը կարող է կայացվել ինչպես տվյալ գործունեությունը սկսելու մասին որոշում ընդունելուց առաջ, այնպես էլ՝ գործունեության ընթացքում, երբ նոր առաջացող ռիսկի աստիճանն ավելի բարձր է արդեն գործողից:

Անշուշտ, շատ ավելի հեշտ է ռիսկից հրաժարվել գործունեությունը սկսելուց առաջ, քան երկրորդ փուլում, երբ ֆիրման հարկադրված դադարեցնում է իր գործունեությունը՝ կրելով ֆինանսական զգալի կորուստներ:

Ռիսկի նվազեցման կամ ռիսկից հրաժարվելու այս մեթոդը պարզ է: Սակայն, կարծում ենք, որ դրա գործնական կիրառման դեպքում անհրաժեշտ է հաշվի առնել հետևյալ հանգամանքները.

- ռիսկից խուսափելու նպատակով տվյալ գործունեությունը սկսելուց կամ շարունակելուց հրաժարվելը դեռևս չի նշանակում, որ ձեռնարկատերը գործունեության նոր տեսակի հետ կապված կրկին չի բախվելու ռիսկի և ռիսկային իրավիճակի խնդիրներին,

- ռիսկի մի տեսակից խուսափելը կարող է հանգեցնել մեկ այլ՝ ավելի անցանկալի ռիսկի առաջացմանը,

- գործունեության տվյալ բնագավառում ակտիվ ռիսկային քաղաքականության իրականացմամբ՝ հնարավոր է ստանալ կորուստներին զգալիորեն զերազանցող եկամուտներ:

Այսպիսով, հրաժարվել ռիսկից գործնականում հնարավոր չէ, քանի որ ձեռնարկատիրական գործունեություն իրականացնելիս գործարարն առնչվում է տարբեր ռիսկային իրավիճակների հետ, որոնցում գործելն անհնար է առանց որևէ ռիսկի: Կարելի է պնդել, որ խնդիրը ռիսկից ոչ թե առհասարակ խուսափելն է, այլ դրա բացասական ազդեցության հնարավոր մեղմացումը: Այդ առումով որոշակի դեր կարող են խաղալ կազմակերպություններում ստեղծվող ապահովագրական պահուստային ֆոնդերը, որոնց հաշվին փոխհատուցվում են չնախատեսված դեպքերում, մասնավորապես տարերային աղետների հետևանքով առաջացող վնասները:

Այսպիսի ռազմավարություն ընտրելու դեպքում ձեռներեցը հրաժարվում է անվստահելի գործընկերների հետ կապերից՝ պահպանելով միայն վստահելի, փորձված գործընկերային հարաբերությունները: Որպես կանոն, կասեցվում են բոլոր նորարարական ծրագրերն ու ձեռնարկները: Սակայն, բիզնեսում հաջողության հասնելու առանցքային դրույթներից մեկն այն է, որ չպետք է անընդհատ խուսափել ռիսկերից, այլ անհրաժեշտ է դրանք կանխատեսել, կառավարել:

Ռիսկից խուսափելու տարբերակներից է ռիսկը երրորդ անձին փոխանցելը: Այդ նպատակով ձեռներեցներն ապահովագրում են իրենց գույքն ու գործունեությունը կամ դիմում այլ միջոցառումների: Ապահովագրությունն իրենից ներկայացնում է ֆիզիկական ու իրավաբանական անձանց գույքային շահերի պաշտպանության տնտեսական հարաբերությունների ոլորտ, որտեղ որոշակի իրադարձություններ (ապահո-

վագրական դեպքեր) տեղի ունենալու պարագայում, նրանց իսկ կողմից կատարված վճարումների հաշվին ձևավորված նպատակային ֆոնդից տրվում է վնասի ապահովագրական փոխհատուցում:

Կազմակերպության գործունեության ռիսկերի ապահովագրության տակ հասկացվում է վնասների, սպասվող եկամուտների չստացման, լրացուցիչ ծախսերի կատարման ռիսկերի ապահովագրումը, որոնք կարող են առաջանալ կամ գործընկերների, կամ ձեռնարկատիրոջ գործունեության հետ կապ չունեցող հանգամանքների պատճառով: Ռիսկերի ապահովագրմանը զուգահեռ՝ կիրառվում են նաև դրա տարատեսակները՝ համաապահովագրությունն ու վերաապահովագրությունը:

Ռիսկի փոխանցման մեկ այլ տարատեսակ է նաև նոր գործընկերների ներգրավումը: Այս մոտեցումը ներկայումս նույնպես լայն տարածում է ստանում: Դատկապես տարածված է այն դեպքը, երբ մի քանի գործարարներ, միավորելով իրենց ռիսկը, կոնսորցիոն հիմքերի վրա հիմնում են նոր վաճառատար:

Ռիսկերի կառավարման երկրորդ մոտեցումը ներառում է ռիսկի լոկալացման մեթոդները: Սա կիրառվում է այն բացառիկ դեպքերում, երբ հաջողվում է հստակ բացահայտել և գնահատել կոնկրետ ռիսկերի աղբյուրները: Այդ դեպքում հնարավորություն է ստեղծվում անմիջական վերահսկողություն իրականացնել ռիսկի աղբյուրի նկատմամբ, իսկ վերահսկողության անհնարինության պարագայում հետևել զարգացումներին և մշակել պաշտպանիչ քայլեր: Փաստորեն, այս միջոցառումները հնարավորություն են տալիս նվազեցնել ռիսկի աստիճանը: Դրանք կիրառում են հատկապես զարգացած երկրների խոշոր կորպորացիաները, որոնք զբաղվում են նորամուծական գործունեությամբ, նոր ապրանքների և ԳՏԱ-ի արդյունքների յուրացմամբ, որոնց կոնսորցիոն հաջողությունը բավականին կասկածելի է:

Բարձր ռիսկայնության աստիճան ունեցող նախագծերի իրականացման համար, կարծում ենք, առավել արդյունավետ է հիմնել դուստր կամ վենչուրային կազմակերպություններ, որտեղ պետք է կենտրոնացվեն նախագծի առավել ռիսկային գործառույթները:

Ռիսկերի կառավարման երրորդ խումբը ռիսկի դիվերսիֆիկացիայի մեթոդներն են: Դրանք նպատակահարմար է վերագրել ռիսկերի կառավարման առավել ճկուն գործիքակազմին: Մեթոդների այս խումբը հնարավորություն է տալիս

նվազեցնել ռիսկը միավորման միջոցով, երբ խնդրի լուծման համար միավորվում են շահագրգիռ սուբյեկտների ջանքերն ու միջոցները: Այդ նպատակով կարող են ստեղծվել բաժնետիրական ընկերություններ և/կամ ֆինանսաարդյունաբերական խմբեր: Ֆիրմաները փոխանակվում են բաժնետոմսերով, ստեղծում կոնսորցիումներ, ասոցիացիաներ, կոնցեռներ և այլն: Լայն առումով, ինտեգրվում են, որը կարող է լինել ինչպես ուղղահայաց, այնպես էլ՝ հորիզոնական:

Ռիսկերի նվազեցման մեթոդների չորրորդ՝ ռիսկերի փոխհատուցման խումբը, կապված է վտանգավոր իրավիճակներին հակազդելու հետ: Յնարավոր բացասական իրավիճակների վրա ունեցած ազդեցության բնույթով պայմանավորված՝ սրանք դասվում են նախազգուշական մեթոդների խմբին: Այս մեթոդների մշակումը բավականին աշխատատար է և պահանջում է մանրակրկիտ նախնական վերլուծություններ, որոնց լիարժեքությունից և հավաստիությունից էլ կախված է գործողությունների համալիրի արդյունավետությունը:

Վտանգավոր իրավիճակներին հակազդելու գործընթացն ապահովագրվելու արդյունավետ մեթոդ է ապահովագրական ներքին ֆոնդերի ձևավորումը: Պետք է նկատել, որ ֆոնդը ձևավորվում է կազմակերպության միջոցներից, որոնք այլընտրանքային օգտագործման դեպքում կարող էին հավելյալ եկամուտ ապահովել: Փաստորեն, ստացվում է, որ ապահովագրական ֆոնդերի ձևավորման դեպքում ֆիրման իրաժարվում է հավելյալ եկամուտ ստանալու հնարավորությունից՝ հօգուտ հնարավոր ռիսկերի բացասական ազդեցությունները մեղմելու հնարավորության:

Նորամուծական գործունեության ռիսկերի կառավարման գործընթացը մշտապես իրականացվում է ընդունվող որոշման հնարավոր հետևանքների վերաբերյալ ոչ լրիվ տեղեկատվության պայմաններում, և շատ հավանական է, որ ռիսկի ընտրված ռազմավարության հայեցակետերը կարող են լինել անբավարար: Այդ պատճառով էլ ռիսկի կառավարման համակարգը պետք է ընդգրկի նաև հնարավոր խոչընդոտների կանխատեսումը և պլանավորումը՝ անբարենպաստ հետևանքների նվազեցման նպատակով:

Այսպիսով, նորամուծական գործունեության ռիսկերի կառավարումը կարելի է սահմանել որպես կառավարչական գործունեություն, որն ուղղված է ռիսկերի դասակարգմանը, վերլուծությանը, գնահատմանը, ինչպես նաև ռիսկերի նվազեցման ուղիների մշակմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Кондратьев Н. Д.**, Избранные сочинения. М., “Экономика”, 1993 47 с.
2. **Shumpter Josef A.**, Business Cycles. Theoretical, Historical and statistical Analysis of Capitalist Proces. N. Y., Vol. 1.2. 1939.
3. **Стоуньер Т.**, Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики. Новая технологическая волна на Западе. М., “Прогресс” 1986, 401 с.
4. Финансовый менеджмент: теория и практика: Учебник / Под ред. Е. С. Стояновой. 5-е изд., перерабо. и доп. М., “Перспектива”, 2001. 440 с.
5. **Гранатуров В. М.**, Экономический риск: сущность, методы измерения, пути снижения: Учебное пособие. М., “Дело и Сервис”, 1999, 16 с.
6. **Алгин А. П.**, Риск его роль в общественной жизни. М., “Мысль”, 1989, 68 с.

THE RISK OF INNOVATION ACTIVITY AND ITS MANAGEMENT PROCESS

ARARAT MKRTUMYAN

Summary

The article considers the classification of innovative activity risks the evaluation and analyzing methods and the way, to decrease the risks.

The aims of risk control activity and the methods of realization are defined in the article.

Keywords: risk, riskiness, innovation, management, project.

ՓՈՔՐ ԵՎ ՄԻՋԻՆ ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ*

Սուսաննա ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

ՀՊՏՀ Միկրոտնտեսագիտության ամբիոնի հայցորդ
«ՎՏԲ-Հայաստան Բանկ» ՓԲԸ ռիսկերի վերլուծության ծառայության ավագ վերլուծաբան



Չնայած այն հանգամանքին, որ ՓՄՁ ԶԱԿ-ի, օտարերկրյա միջազգային կազմակերպությունների, ինչպես նաև ձեռնարկատիրության աջակցման այլ կազմակերպությունների կողմից իրականացվում են բազմաթիվ միջոցառումներ ՓՄՁ սուբյեկտներին ֆինանսական և տեխնիկական աջակցություն ցուցաբերելու գործում, այսօր ՓՄՁ ոլորտի զարգացման և կայացման համար դեռևս առկա են բազմաթիվ խոչընդոտներ, որոնք անհրաժեշտ է հանգամանալից ուսումնասիրել՝ դրանց ազդեցության աստիճանը պարզելու և հաղթահարման հնարավոր մոտեցումներ մշակելու նպատակով:

Վերջին տարիներին տարբեր կառույցների կողմից իրականացվել են Հայաստանի Հանրապետության գործարար միջավայրի մի շարք ուսումնասիրություններ: Սակայն դրանց մի մասը՝ կախված ուսումնասիրությունների անցկացման նպատակներից, մեթոդաբանությունից և ուղղվածությունից, Հայաստանի Հանրապետության ՓՄՁ զարգացման հիմնախնդիրների մասին չեն տալիս ամբողջական պատկերացումներ, ինչը պայմանավորված է հետևյալ հանգամանքներով՝

- հետազոտությունները ուղղված են հիմնականում ձեռնարկատիրական գործունեության առանձին կողմերի ուսումնասիրությանը,
- հետազոտությունների շրջանակներում ուսումնասիրվում են ընդհանրապես Հայաստանի Հանրապետությունում ձեռնարկատիրական

գործունեության իրականացման հիմնախնդիրները՝ ներառելով նաև խոշոր ձեռնարկատիրության հատվածը, դրանցում տարանջատված չեն խոշոր ձեռնարկությունների և ՓՄՁ սուբյեկտների զարգացման հիմնախնդիրները, ինչն անհրաժեշտ է, քանի որ դրանք մեծամասամբ իրարից սկզբունքորեն տարբերվում են,

- հետազոտությունները անցկացվում են հիմնականում փորձագիտական գնահատականների հիման վրա, և հաշվի չեն առնում հենց ձեռնարկատերերի տեսակետները,
- հետազոտությունները հիմնականում կատարվում են ք. Երևանի կտրվածքով, և հաշվի չեն առնում մայրաքաղաքից դուրս գտնվող, հատկապես հեռավոր և սահմանամերձ համայնքներում ՓՄՁ զարգացման հիմնախնդիրները:

Հաշվի առնելով վերը նշվածը՝ սույն աշխատանքում ներկայացված են ՓՄՁ ԶԱԿ-ի և ProSME-ի¹ կողմից Հայաստանի Հանրապետությունում ՓՄՁ զարգացման հիմնախնդիրների բացահայտմանն ուղղված հետազոտությունները, որոնք մեր կարծիքով առավել համալիր և ամբողջական տեսքով են ներկայացնում ՀՀ-ում ՓՄՁ զարգացման հետ կապված առկա հիմնախնդիրները:

ՓՄՁ ԶԱԿ: ՓՄՁ ԶԱԿ-ի կողմից իրականացրած հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել և վերլուծել փոքր և միջին ձեռնարկատիրության սուբյեկտների գործունեության արտաքին միջավայրը, որը ձևավորվել է վերջին տարիներին Հայաստանի սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական կյանքում տեղի ունեցած փոփոխությունների արդյունքում:

Հետազոտության հիմքում ընկած են Համաշխարհային տնտեսական համաժողովի գլոբալ մրցակցային օրագրի (The World Economic

* Ներկայացվել է 10.06.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

Forum's Global Competitiveness Programme) կողմից անցկացվող համանման հետազոտության սկզբունքները: Այն իրականացվել է ՓՄՁ սուբյեկտների շրջանում հարցում անցկացնելու եղանակով:

Ուսումնասիրության շրջանակներում առանձնացվել են 11 գործոններ, որոնք կարևոր խոչընդոտ են հանդիսացել ՓՄՁ սուբյեկտների գործունեության իրականացման համար:

- Պրանք են՝
- 1. օրենսդրության անկատարություն,
- 2. վարկային միջոցների անմատչելիություն,
- 3. վարչարարություն,
- 4. արտարժույթի փոխարժեքի տատանումներ,
- 5. հարկային բեռ,
- 6. իրավապահ մարմինների (ԻՄ) կողմից տնտեսական գործունեությանը միջամտություն,
- 7. քաղաքական անկայունություն,
- 8. կազմակերպության գրանցում,
- 9. արտաքին շուկաներում ներկայացում,
- 10. գնաճ,
- 11. կաշառակերություն:

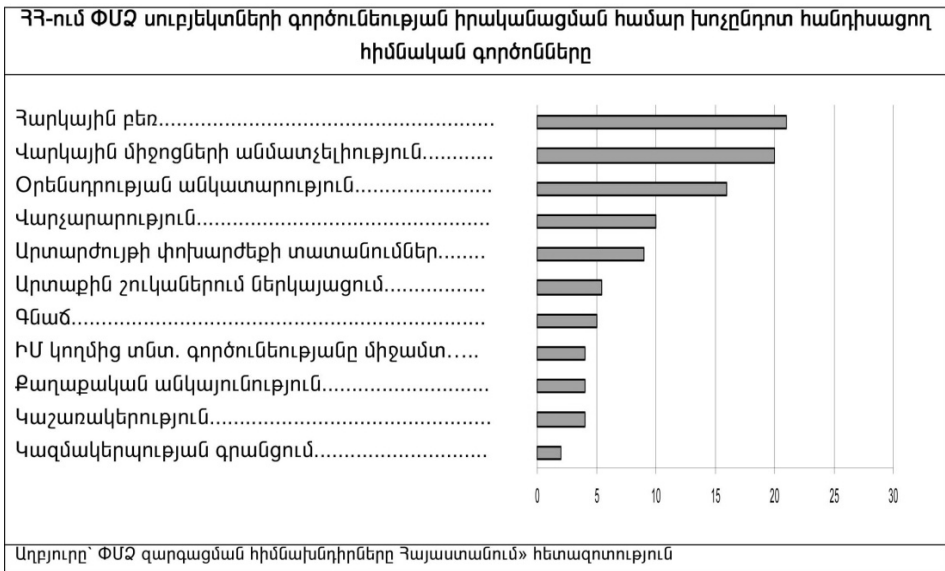
Հարցմանը մասնակցել են 525 ՓՄՁ սուբյեկտների ներկայացուցիչներ, որոնցից 500-ը գործում են ՀՀ մարզերում (50-ական ՓՄՁ սուբյեկտ յուրաքանչյուր մարզից) և 25-ը՝ ք. Երևանում:

Համաձայն հետազոտության մեթոդաբանությանը՝ հարցվողներից յուրաքանչյուրը առանձ-

նացրել է նշված 11 գործոններից 5-ը, որոնք առավել կարևոր խոչընդոտներ են հանդիսացել կամ հանդիսանում կազմակերպության զարգացման համար և դասակարգել դրանք ըստ կարևորության՝ 1-ից 5 դասակարգիչներով (առավել կարևոր գործոնը դասակարգվել է 5): Լրացված հարցման թերթիկների ամփոփումից հետո յուրաքանչյուր գործոնի համար հաշվարկվել է համապատասխան գնահատական հետևյալ մեթոդաբանությամբ. յուրաքանչյուր գործոնի համար հաշվարկվել է հարցվողների այն քանակը, որոնք տվյալ գործոնը առանձնացրել էին 5 ամենակարևորների շարքում, որից հետո հաշվարկվել է այդ քանակի տեսակարար կշիռը պատասխանների ընդհանուր քանակում՝ կշռելով դրանք համապատասխան դասակարգիչ արժեքով:

Նշված մեթոդաբանությամբ հաշվարկված գնահատականները ներկայացված են գծապատկեր 1-ում, որտեղ ազդեցության նվազման կարգով ներկայացված են ՀՀ-ում ՓՄՁ սուբյեկտների գործունեության համար խոչընդոտ հանդիսացող հիմնական գործոնները:

ProSME: 2007թ. փետրվարին գործընկեր կազմակերպությունների հետ համատեղ ProSME-ն իրականացրել է «Զեռնարկատիրական հարցում Հայաստան 2007» հետազոտությունը: Հարցմանն ընդհանուր առմամբ մասնակցել են 234 ձեռնարկությունների ներկայացուցիչներ:



Գծապատկեր 1

Ձեռնարկություններն ընտրվել են պատահական ընտրանքի միջոցով՝ անդամ կազմակերպությունների բազայից կամ էլեկտրոնային ցուցակից: Հարցված ձեռնարկությունների բաշխումն ըստ ճյուղային պատկանելության ունի հետևյալ տեսքը՝ առևտուր - 44%, արդյունաբերություն - 31.6%, ծառայություններ - 24.0%:

Ինչ վերաբերում է հարցված ձեռնարկությունների կազմակերպարվական ձևին, ապա պետք է նշել, որ այստեղ գերակշռում են անհատ ձեռնարկատերերը՝ 48,7%, և ԱՊԸ-ները՝ 36,8%, ԲԲԸ-ները կազմում են՝ 6.4%, ՓԲԸ-ները՝ 3,4%, իսկ կոոպերատիվները՝ 3.9%:

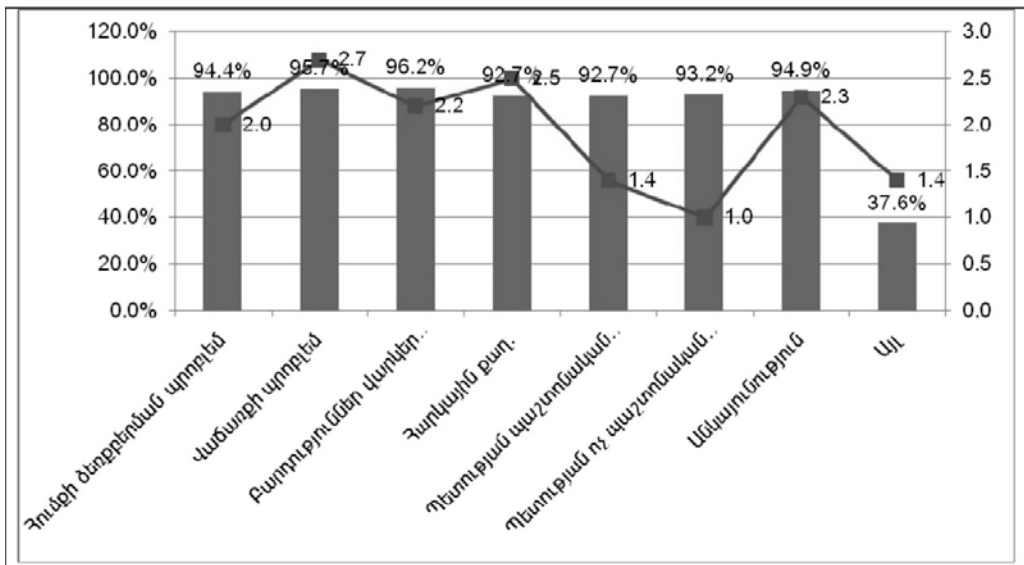
Մեթոդ: Հարցված ձեռնարկությունները նշել են խնդրահարույց ոլորտները և գնահատել դրանք 1-ից մինչև 7 սանդղակով, ընդ որում ամենակարևոր հիմնախնդիրն համապատասխանում է 7 միավորը: Մասնակիցներին առաջարկվել է ինչպես նախօրոք ձևավորված տարբերակները, այնպես էլ այլ հիմնախնդիրներ նշելու հնարավորություն: Ատորև բերված գծապատկերում փորձ է արվել ընդհանրացնել հետազոտության արդյունքները՝ ներկայացնելով խնդիրը, դրա գնահատականը և մասնակիցների տես. կշիռը, որոնք գնահատել են այդ հիմնախնդիրը:

Տվյալ գծապատկերում ծախ ուղղահայաց առանցքն իրենից ներկայացնում է մասնակի-

ների տես. կշիռները, աջ ուղղահայաց առանցքը՝ հիմնախնդրի գնահատականը, իսկ հորիզոնական առանցքը՝ հիմնախնդիրների անվանումները:

Այժմ, երբ արդեն ներկայացված են երկու հետազոտությունների մեթոդաբանությունը և ընդհանուր բնութագրերը, կարելի է անցնել առանձին հիմնախնդիրների ուսումնասիրությանը և դրանց վերաբերյալ հետազոտությունների արդյունքների ներկայացմանը:

Հարկային բեռ: Հարկային բեռը բնութագրվում է որպես պետական գանձարան վճարված հարկային մուտքերի և համախառն ներքին արդյունքի հարաբերությունը՝ արտահայտված տոկոսներով: Այլ կերպ ասած, այն ցույց է տալիս, թե հասարակության կողմից արտադրված արդյունքի որ մասն է վերաբաշխվում հարկային համակարգի միջոցով: Համախառն ներքին արդյունքի նկատմամբ հարկային եկամուտների և բյուջե վճարվող պարտադիր այլ վճարների գծով համանման ցուցանիշը բնութագրող գնահատականները բավականին հակասական են և թերի: Հայաստանում գործող մի շարք միջազգային և օտարերկրյա կազմակերպությունների կողմից վերջին տարիներին այս ուղղությամբ իրականացված հետազոտությունները, վերլուծությունները, ինչպես նաև առկա փորձագիտական գնահատականները վկայում են այն մասին,



Աղբյուրը՝ ProSME ձեռնարկատիրական հարցում 2007

Գծապատկեր 2

որ այդ ցուցանիշը Հայաստանի Հանրապետությունում տատանվել է 16-23 տոկոսի շրջանակներում, որը վկայում է թեթև հարկային բեռի մասին (համեմատության համար արևմտաեվրոպական զարգացած երկրներում այս ցուցանիշը կազմում է 40-45%):

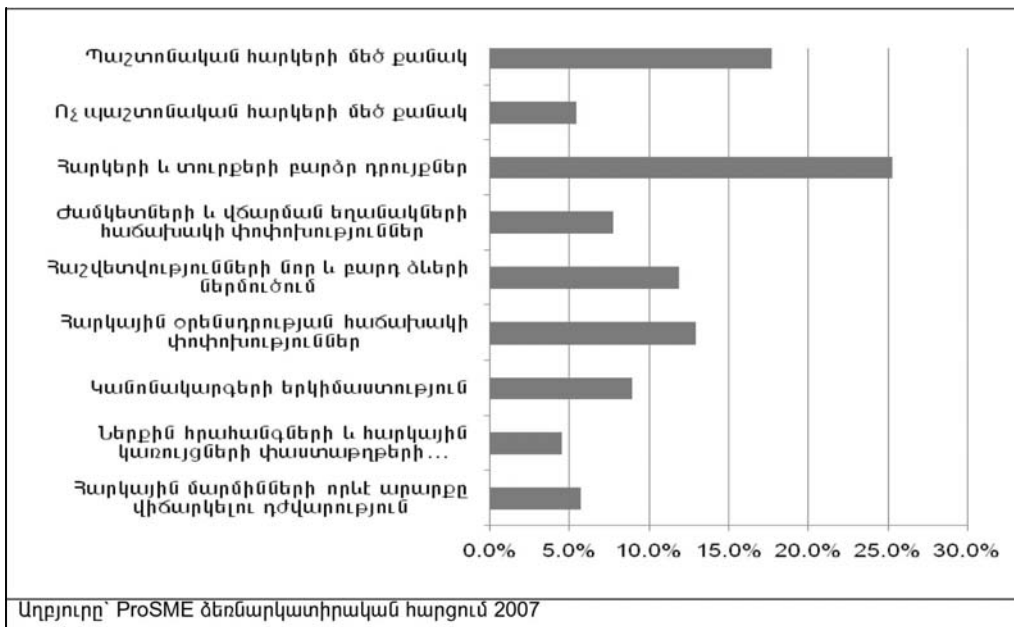
Սակայն, իրականում այն ծանր է, քանի որ հիշյալ ցուցանիշի հաշվարկման ժամանակ դեռևս չի հաշվառվում այնպիսի տնտեսական գործոնների ազդեցությունը, ինչպիսիք են հարկային համակարգի արդյունավետության ցուցանիշը, պետության և անհատի տնտեսական շահերի հավասարակշռության ապահովումը, հարկատուի նկատմամբ պետության արտոնյալ կարգավիճակը, հարկային մարմինների պաշտոնատար անձանց գործողություններից հարկատուների ոչ լիարժեք պաշտպանվածությունը և այլն: Անհրաժեշտ է նշել, որ տնտեսության ստվերային հատվածին ընկնող բաժինն իր մեծությամբ չի զիջում հաշվարկված ցուցանիշին (Համաշխարհային բանկի գնահատմամբ այս ցուցանիշը կազմում է 46.3%) և, բնականաբար, հաշվի առնելով այս հանգամանքը՝ վերոհիշյալ ցուցանիշը իրականում շատ ավելի մեծ է:

ProSME-ի կողմից կատարված հետազոտությանը համաձայն՝ մասնակցած ձեռնարկատերերի 93%-ը պետության հարկային քաղաքականությունը համարում է խնդրահարույց և նշում

այն ձեռնարկության գործունեության կարևորագույն խոչընդոտների շարքում (3,5 միավոր): Հարցման արդյունքների համաձայն՝ մի կողմից շատ բարձր են հարկերի դրույքաչափերն ու հարկային բեռը, իսկ մյուս կողմից հարկային մարմիններում առկա անօրինականությունները և վարչարարությունը ստիպում են ՓՄՁ-ներին գործել, եթե ոչ ամբողջությամբ ստվերում, ապա զոհե մասամբ անօրինական:

Հաջորդ գծապատկերը տեղեկություններ է տրամադրում այն գործոնների մասին, որոնք առավելագույնս խոչընդոտում են ձեռնարկության գործունեությունը հարկային ոլորտում: Ըստ հետազոտության արդյունքների՝ որպես խոչընդոտ առավելապես առանձնացվում են հատկապես հարկերի և տուրքերի բարձր դրույքները, ինչպես նաև հարկերի մեծ քանակությունը:

Այս հարցի արդյունքները կոնկրետացնում և մանրամասնորեն պարզաբանում են, թե ինչու են հարցման մասնակիցներից շատերը նշել հարկային քաղաքականությունը ձեռնարկության գործունեության կարևորագույն խոչընդոտների շարքում և համապատասխանաբար բարձր գնահատել: Պարզ է դառնում, որ հարցմանը մասնակցած ձեռնարկատերերի ավելի քան մեկ երրորդին խոչընդոտում են հարկային օրենսդրության հաճախակի փոփոխությունները:



Գծապատկեր 3

րը, հաշվետվությունների նոր և բարդ ձևերի ներմուծումը կան վճարման ժամկետների ու եղանակների հաճախակի փոփոխությունները: Մասնակիցները պատասխանել են նաև այն հարցին, թե իրենց կարծիքով որ հարկատեսակն է համարվում առավել բարձր: Արդյունքում մեծ տեղ է հատկացվել ԱԱՀ-ին (25.0%) և շահութահարկին (22.3%):

Վարկային միջոցների անմատչելիություն:

Այս գործոնի գնահատումը և վերլուծությունը արժանացել է առանձնակի ուշադրության: ՓՄՁ ՁԱԿ-ի կողմից իրականացված հարցման այն մասնակիցները, որոնք այս գործոնը առանձնացրել են 5 ամենաէականների շարքում (շուրջ 70 տոկոս), հետևյալ 7 գործոններից առանձնացրել են 4-ը, որոնք իրենց կարծիքով առավել էականներն են.

1. Երկարաժամկետ վարկերի գրեթե բացակայություն,
2. վարկավորման տոկոսադրույքի բարձր մակարդակ,
3. նորաստեղծ կազմակերպությունների վարկավորման անհնարինություն,
4. վարկավորման աղբյուրների վերաբերյալ տեղեկատվության պակաս,
5. վարկի դիմաց առաջարկվող գրավի խիստ պահանջներ և ցածր գնահատում,
6. վարկավորման վերաբերյալ որոշման ընդունման երկար ժամկետ,
7. վարկային հայտի ձևակերպման բարդություններ:

ՓՄՁ սուբյեկտների համար վարկային միջոցների անմատչելիությունը հիմնականում պայմանավորված է 3 գործոնների առկայությամբ.

• *Վարկավորման տոկոսադրույքի բարձր մակարդակ:* Հայաստանում վարկավորման միջին տոկոսադրույքը ըստ տնտեսության տարբեր ճյուղերի և վարկերի ժամկետայնության տատանվում է տարեկան 16-23 տոկոսի շրջանակներում: Սակայն հատկապես առևտրի, գյուղատնտեսության, թեթև արդյունաբերության և մեքենաշինության ու էլեկտրատեխնիկայի արտադրության ոլորտում, որտեղ տեղաբաշխված են առևտրային բանկերի վարկերի ավելի քան 70%-ը, մինչև 3 տարի ժամկետայնությամբ վարկերի տոկոսադրույքները տատանվում են համապատասխանաբար տարեկան՝ 20-22, 22-24, 17-20 և 19-21 տոկոսի շրջանակներում, ինչը բավականին բարձր է և մի քանի անգամ գերազանցում է եվրոպական երկրների մնանատիպ վարկերի անվանական տոկոսադրույքին (8-10%):

• *Երկարաժամկետ վարկերի գրեթե բացակայություն (3 և ավելի տարի ժամկետով):* Այս գործոնը կարևորել են հիմնականում արտադրության ոլորտում և, հատկապես, արտադրության գիտատար ճյուղերում գործող ձեռնարկատերերը:

• *Բանկերի կողմից վարկի դիմաց առաջարկվող գրավի ցածր գնահատում:* Այս հիմնախնդիրը հատկապես սուր է արտահայտված ՀՀ մարզերի հեռավոր և սահմանամերձ բնակավայրերում գործող ՓՄՁ սուբյեկտների համար: Անշարժ գույքի գրավադրման հետ կապված կան նաև մի շարք այլ խնդիրներ՝ կապված կադաստրի, ապահովագրական և այլ ծախսերի մեծ բեռի և այլնի հետ:

Ուշադրության է արժանի նաև նորաստեղծ կազմակերպությունների վարկավորման անհնարինության հիմնախնդիրը: Այսօր Հայաստանում գործող առևտրային բանկերը, որպես կանոն, չեն վարկավորում սկսնակ ձեռնարկատերերին, որոնք գործում են 1 տարուց պակաս, իսկ ֆինանսավորման այլընտրանքային աղբյուրները գրեթե բացակայում են:

Սակայն այս խնդիրն ունի նաև մյուս կողմը, այն է բանկային ոլորտում դժգոհում են վատ նախապատրաստված ձեռնարկատերերից և նրանց թերի գործարար ծրագրերից: Մյուս կողմից, սակայն, հատկապես շրջաններում, ՓՄՁ-ները բողոքում են վատ նախապատրաստված բանկային աշխատակիցներից, որոնք ի վիճակի չեն նույնիսկ լավ ծրագրերը տարբերելու վատ ծրագրերից:

Բազմաթիվ ձեռնարկատերերի կողմից հարցման ընթացքում որպես վարկային միջոցների անմատչելիության խնդիր նշվել են նաև լիզինգային ծառայությունների հետ կապված հարցերը: Լիզինգը, հանդիսանալով ձեռնարկությունների ֆինանսավորման ճյուղ, այլընտրանքային մեխանիզմներից մեկը, Հայաստանում չի ստացել բավարար տարածում: Այսօր ՀՀ-ում գործող լիզինգային կազմակերպություններից են՝ «ԱԳԲԱ Լիզինգ» ՓԲԸ-ն, «Ագրոլիզինգ» ՍՊԸ-ն: Ֆինանսական վարձակալություն են տրամադրում նաև «Ամերիաբանկ» ՓԲԸ-ն, «Հայբիզնեսբանկ» ՓԲԸ-ն, Քարո Ագրոլերդիտ ՓԲԸ-ն, «Ֆարմ Կրեդիտ Արմենիա» ՓԲԸ-ն: «ԱԳԲԱ Լիզինգ» ՓԲԸ-ի կողմից 2012թ. դեկտեմբերի 31-ի դրությամբ ֆինանսական վարձակալության գծով ներդրումները կազմել են 7.4 մլրդ դրամ³:

Ներկայումս ՀՀ-ում հիմնականում ձևավորված չեն այն օրենսդրական հիմքերը, որոնք

անհրաժեշտ են լիզինգային ծառայությունների տրամադրման համար: Համաձայն գնահատականների՝ ՓՄՁ ոլորտում գործող կազմակերպությունների շրջանում՝ մասնավորապես ՀՀ մարզերում, առկա է բավականին մեծ պահանջարկ լիզինգային ծառայությունների նկատմամբ: Սակայն, լիզինգային ծառայությունների հետագա զարգացմանը խոչընդոտում է մի կարևոր հանգամանք, այն է՝ լիզինգային ծառայությունների տրամադրման գործող պայմանները հնարավորություն են ընձեռում ձեռք բերել միայն նորագույն սարքավորումներ, որոնք հատկապես ՀՀ մարզերում գործող ՓՄՁ սուբյեկտների համար մեծամասամբ մատչելի չեն: Այս հանգամանքը ստիպում է գործարարներին անհրաժեշտ մեքենասարքավորումների և հիմնական միջոցների ցանկը զինելու և վերագինելու համար օգտվել հիմնականում առևտրային վարկերից, որոնց միջոցով ձեռք են բերվում շահագործված (օգտագործված), սակայն գնային առումով առավել մատչելի սարքավորումներ:

Օրենսդրության անկատարություն: Հարցվողների կարծիքով այս գործոնը իր կարևորությամբ երրորդն է ուսումնասիրվող գործոնների շարքում (համաձայն ProSME-ի տվյալների օրենսդրական բարեփոխումների կողմնակից են եղել հարցվողների 19.5%-ը): Սակայն հատկանշական է այն հանգամանքը, որ հարցման ընթացքում հարցվողների մեծամասնության կողմից իրենց կարծիքը հիմնավորելու համար բերված փաստարկները կրում էին ընդհանուր բնույթ կամ ավելի հաճախ չէին համապատասխանում իրականությանը: Այստեղ անհրաժեշտ է նշել, որ հարցվողների կողմից այս գործոնի մասն կարևորումը բացատրվում է ոչ միայն բուն օրենսդրության անկատարությամբ, այլ նաև այն հանգամանքով, որ գործարարները այսօր անհրաժեշտ մակարդակով տեղեկացված չեն գործարարությանն առնչվող իրավաօրենսդրական ակտերի և դրանցում տեղի ունեցած փոփոխությունների վերաբերյալ, և անհրաժեշտ է ակտիվացնել աշխատանքները գործարարների շրջանում իրավագիտակցության և օրենքների վերաբերյալ տեղեկացվածության աստիճանի բարձրացման ուղղությամբ: Հենց այստեղ իրենց ակտիվությունը պետք է դրսևորեն ԳՕՄ-ները՝ ՓՄՁ-ների համար ճիշտ կարգմթացների և խորհրդատվական ծառայությունների մատուցման առումով:

Վարչարարություն: Այս հիմնախնդրին անդրադարձած հարցվողները նշում են, որ չնայած

նրան, որ վերջին տարիներին էականորեն բարելավվել են մի շարք գործընթացներ, ինչպիսիք են, օրինակ, ընկերությունների գրանցումը, այնուամենայնիվ, այսօր առկա են բազմաթիվ վարչական ընթացակարգեր, որոնք ունեն բարելավման կարիք:

Զեռնարկատերերը նշում են, որ պետական մարմինների հետ փոխհարաբերություններում դեռևս կան մի շարք վարչարարական բնույթի խնդիրներ: Առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի հաշվետվությունները հարկային մարմիններին ներկայացնելու գործընթացը, հաշվետվությունների բանակը, ներկայացման և ընդունման ընթացակարգերը, որոնք ժամանակատար են և ավելորդ բարդացված:

Համատարած բնույթ են կրում նաև հարկային տեսչության, սանիտարական էպիդեմիոլոգիական ծառայության, աշխատանքի պետական տեսչության և հակահիդեթային տեսչության աշխատակիցների կողմից ստուգումներ իրականացնելու ժամանակ կատարվող անօրինական գործողությունները: Ստուգումները դեռևս մնում են գործարարության հանդեպ կիրառվող պատժիչ միջոց: Գործատուների խստքերով՝ ստուգումներն ունեն պարտադիր վարչական պատասխանատվության ենթարկելու նպատակ, ինչն իրականացվում է օրենքների խախտմամբ, հայտնաբերված խախտումների համար օրենքով սահմանված պատասխանատվության հողվածների խեղաթյուրմամբ և հանդիսանում են կաշառակերության միջոց: Դեռևս հստակության և թափանցիկության ամրապնդման կարիք ունեցող վարչական գործընթացներն են մաքսային ընթացակարգերը, պետական հողի մասնավորեցումը, վարձակալումը և այլն:

Ինչ վերաբերում է ProSME-ի հետազոտությանը, ապա այստեղ մասնակիցների մոտ 93%-ը նշել են ինչպես պետական, այնպես էլ ոչ պետական ստուգումներն ու միջամտությունը ձեռնարկության աշխատանքի կարևորագույն խոչընդոտների շարքում (համապատասխանաբար 2.4 և 2.0 բալ): Անօրինականությունը և խախտումները չեն սահմանափակվում միայն հարկային ոլորտով: Պետական մարմիններում վարձատրության ցածր մակարդակը նպաստում է վերոհիշյալ կառույցներում ամենատարբեր մեթոդների կիրառմանը՝ անբավարար աշխատավարձը համալրելու նպատակով: Տվյալ դեպքում առաջարկվում է, որ ԱՄՊ-ներն ու ԳՕՄ-ները դասընթացների և խորհրդատվության հետ մեկտեղ պայքարեն նաև տվյալ երևույթի դեմ:

Հունքի ձեռք բերում: Հունքի ձեռք բերման հիմնախնդիրը, համաձայն ProSME-ի հարցման արդյունքների, նշվել են 234 մասնակիցներից 221-ի կողմից (94,4%) և գնահատվել 3.0 միավորով: Հարցմանը մասնակցած ձեռնարկատերերի 80%-ը գնում են իրենց անհրաժեշտ հունքն ու նյութերը միջոտորդներից, իսկ մնացած 20%-ին մատակարարում են անմիջապես արտադրողները: Պատասխանելով հունքի մատակարարման ընթացքում ծագած խնդիրների վերաբերյալ հարցին՝ բոլոր մասնակիցների 2/3-ը նշում է հունքի բարձր նախնական գները, իսկ գրեթե կեսը բողոքում է բարձր տրանսպորտային ծախսերից: Ստորև բերված գծապատկերում ներկայացված տոկոսային արտահայտությամբ թվերը վերաբերում են պատասխանների ընդհանուր քանակին (տվյալ հարցի համար մասնակիցները կարող էին նշել առավելագույնը 3 կետ), այդ իսկ պատճառով գծապատկերում տրվող պատասխանների տարբերակներին համապատասխանող տոկոսային արժեքները փոքր են: Պատասխաններին մոտ 16%-ով հետևում են ցածր որակը, ապա շուկայի մասին տեղեկատվության պակասը: Հունքի դեֆիցիտին բաժին է ընկնում բոլոր պատասխանների ավելի քան 10%-ը, իսկ յուրաքանչյուր 8-րդ մասնակիցը բողոքում է տեղափոխման ճանապարհի կորուստներից:

Հունքի անխափան և անընդհատ մատակարարումն ապահովելու համար ձեռնարկատերերի մեծամասնությունը փորձում է նոր մատակարարներ գտնել (49.8%): Այսպիսով, փաստորեն,

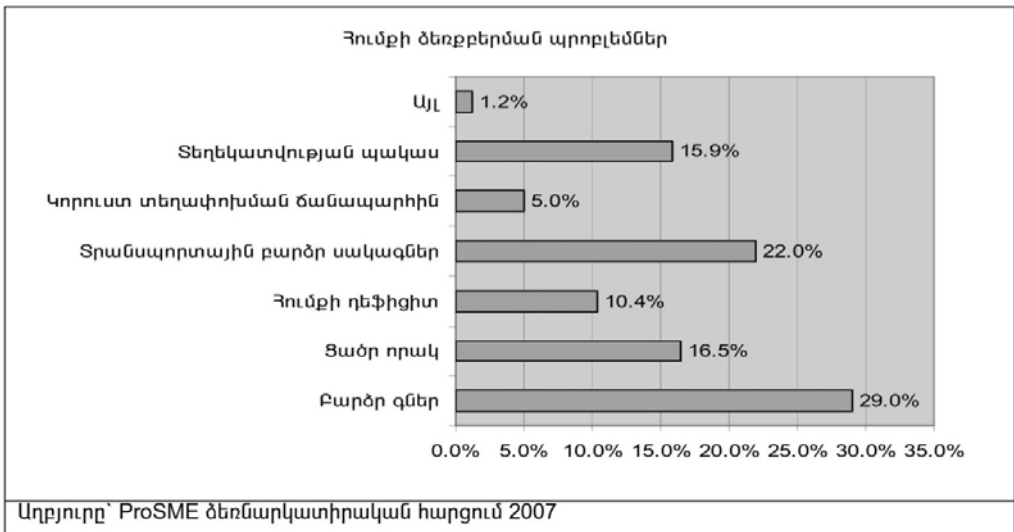
մատակարարների և հաճախորդների միջև սերտ և վստահելի հարաբերությունների մասին խոսք անգամ չի կարող լինել:

Իրացման շուկա: Վաճառքի/իրացման հիմնախնդիրը նշվել է ProSME-ի կողմից կազմակերպված հարցման 224 մասնակիցների կողմից և տրվել է 3.7 միավոր գնահատական: Այսպիսով, տվյալ ոլորտը ներկայացնում է ամենակարևոր խնդիրը: Հարցման մասնակիցները օբյեկտիվ են գնահատել իրենց կարողությունները, այն է՝ գիտելիքների պակասը մարքեթինգի և կառավարման բնագավառներում, որոնք էլ պատճառ են հանդիսանում իրացման ոլորտում վերոհիշյալ խնդիրների առկայության համար: Իրականում վիճակը կարող է ավելի բարդանալ, քանզի մասնակիցները ապագայում կանխատեսում են նաև մրցակցության աճ:

Հարցման տվյալների համաձայն՝ բոլոր ձեռնարկատերերի մոտ 76%-ը վաճառում են իրենց արտադրանքն անմիջապես վերջնական սպառողին, մնացած մասն իրացվում է միջոտորդ առևտրի միջոցով:

Արտաքին շուկաներում ներկայացում: Արտաքին շուկաներում ներկայացումը հայրենական գործարարների համար շարունակում է մնալ կարևոր հիմնախնդիրներից մեկը: Այս գործոնը պայմանավորող բազմաթիվ հանգամանքներից հարցվողների կողմից առանձնացվել են հետևյալները՝

- տեղական արտադրանքի որակական հատկանիշների անմրցունակությունն արտաքին շու-



Գծապատկեր 4

կաներում,

- արտադրանքի անհամապատասխանությունը միջազգային բազմաթիվ ստանդարտներին,

- արտերկրներում կազմակերպվող ցուցահանդեսներին մասնակցության անմատչելիությունը,

- մաքսային ընթացակարգերի բարդությունը:

Կազմակերպության գրանցում: Հայաստանում վերջին տարիների ընթացքում մի շարք բարեփոխումների իրականացման շնորհիվ զգալիորեն բարելավվել է իրավաբանական անձանց պետական ռեգիստրում (Պետռեգիստր) առևտրային իրավաբանական անձանց և անհատ ձեռնարկատերերի գրանցման գործընթացը: Էականորեն կրճատվել են գրանցման ժամկետները, պարզեցվել են ներկայացվող փաստաթղթերի նկատմամբ պահանջները, հստակեցվել են ընթացակարգերը և դրանց իրականացման մեխանիզմները: Այդ իսկ պատճառով

գործարարների կողմից ներկայացված մտահոգությունները, կարծում ենք, այժմ արդեն արդիական չեն:

Այսպիսով, մենք ներկայացրինք ՓՄՁ ոլորտի հետ կապված այն հիմնախնդիրները, որոնք գործարարները բարձրացրել էին 2011-2012 թթ. կատարված հարցման ժամանակ, և որոնք արդիական են ներկայիս պայմաններում:

¹ ProSME-ն իրականացվում է Գերմանիայի տեխնիկական համագործակցության ընկերության (GTZ) և "PEM Consul" ՍՊԸ-ի կողմից Գերմանիայի Տնտեսական համագործակցության և զարգացման դաշնային նախարարության պատվերով: Ծրագրի նպատակն է Հայաստանում ՓՄՁ-ների զարգացման տևական աջակցությունը, որպեսզի այն դառնա տնտեսության հիմնական և խթանիչ ուժը: Նշված հետազոտությունը թվով երրորդն է ՀՀ-ում:

² ՀՀ ԿՔ տեղեկագիր 2009 դեկտեմբեր, էջ 122:

³ ԱԳԲԱ Լիզինգ ՓԲԸ, Տարեկան ֆինանսական հաշվետվություններ 2012 թ.:

THE MAJOR ISSUES OF SMES SECTOR DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

SUSANNA VARDANYAN

Summary

This paper is discussing the main problems of SMEs sector of the Republic of Armenia, by briefly representation of SMEs sector researches conclusion implemented by Small and medium entrepreneurship Development National Center (SME DNC) and Pro SME agency, emphasizing the major issues, which prevent the growth of the SMEs sector.

THE MULTINATIONALS COMPANIES SITUATION AND RISK*

Huang QIANG

PhD student of the chair of microeconomics and management of entrepreneurial activities

Պիտական ղեկավար՝

Ս. ՄԵԼԲՈՒՄՅԱՆ, տնտ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր



With the deepening trend of world economic integration, frequent international business operations, every country's economic development is closely linked with the outside world. On the one hand, the economic

development of a country is largely being affected by the impact of the economic development of other countries and regions of the world; On the other hand, the development of a country's economy smoothly in turn depends on whether it can be positive, reasonable use of external conditions (such as the world resources, markets, capital, technology, human-resource etc.) to serve in their own economic development and avoid external factors adversely affected. With this cooperation and competition of the countries while avoiding disadvantages in order to centralize global resource of the benefit of the national economy and the people. Multinational is not only important carrier as an international business, but also it is the engine of development world economy. Extremely important this is driving force the main carrier of the economic globalization and scientific and technological globalization. Also it becomes the main economic activity in the world which is increasingly becoming the most organizers of major international production, and takes full advantage of the benefits of technology transfer, accelerate the development of the process of economic globalization. Multinational companies involved in business operations

because the multinationals development of a direct impact on the development of foreign economic as a comprehensive analysis of the multinational companies to the in the current situation. There are problems need to find the reason for the existence, to find a more reasonable development path for the development of multinational companies, to provide more forward-looking strategic decisions [1].

The concept of multinational companies

Multinational corporations are engaged in business activities in two or more countries, including the private sector and state-owned enterprises, multinational enterprises have multiple plants or more business units in different countries. United Nations definition: composed by two or more countries, entities, public, private and mixed forms of ownership; operations of the enterprise in a decision-making system, through one or more than one decision-making center to achieve internal coordinated policies and a common strategy; entities in the enterprise is linked through ownership or otherwise, so to share knowledge, resources and sharing of responsibilities between the various entities.

The status of the international business operations

With the integration of the world economy, more and more enterprises to implement cross-border business activities, face a more competitive market environment, regardless of the business operators or multinational companies should fully grasp the new international norms. Nowadays, the market liberalization and internationalization of the economy, international business activities presents the latest development status, for example: economic development from

* Ներկայացվել է 10.04.2013 թ., ընդունվել է տպագրության 20.06.2013 թ.:

a closed to an open economy, the level of development of the international business is closely related with the external extent and openness of the more high in international business activities. The launching of the international business depends on the degree of opening up of the country, which means that multinational transnational degree depends on the level of openness; International Business operating activities not only promote the expansion of international capital flows, international trade and international elements into international the scope of the business, but also the flow of capital, technology, land resources, accelerate the process of economic reform [3].

1. The main problems of multinationals companies:

1.1 Lack of unified planning and rational distribution. Foreign direct investment has been considered as an important channel of capital and technology flows from one country to another country. From developing and transition economies in foreign direct investment is booming. It has become an area of investment by multinationals in Asia, but transnational operations overall lack of reasonable layout and unified planning, and different ideas for neither using of foreign capital, also nor international overseas business operating system. So it manifested as a disorder of oriented mechanism from policy and the national macro incomplete information system.

1.2 Investment is generally small; it is difficult to economies of scale.

The investment overseas enterprises are low, mostly dominated by small to medium-sized projects. Overseas investments of enterprises are general export trade, cafe and restaurant and small manufacturing. There are very less high-tech industries, such as aerospace, microelectronics, bio-engineering, etc.

1.3 Lack of funds, weak for financing capacity

Due to most of national central banks controls foreign exchange, many multinational companies are financing difficulties. Many companies have neither the right to external guarantees, and also do not have its own finance company. The only way relies entirely on the operating mode of the national capital investment multinational operations. An important progress in the modern international investment theory is that in the case of a highly developed international financial markets,

foreign direct investment is not only a purely domestic capital outflow of productive capital or technology transfer, and also includes the use of the host country's financial capital and part of the supporting production of the composition of the capital. So it has gradually become a common pattern in international direct investment the financing of medium and long-term funds on the financial markets of the host country in order to make up for funds shortage.

1.4 Investment lack of effective risk prevention and measures

In the currently international economic context, foreign investment enterprises may take from politics, war, foreign exchange risks. Investment in some developing countries is often a serious threat by the host country's non-commercial risks for loss due to lack of effective risk prevention system and measures the current overseas investment, which is not conducive to the expansion of foreign investment of the enterprises.

1.5 enterprises investment low level of technology overseas, lack of international competitiveness

Most of enterprises is low investment in research. It is difficult to have a strong independent development capacity and the formation of the core technologies with independent intellectual property rights. According to incomplete statistics, 55% of overseas corporate profits (most unproductive enterprises), 28% of Korean foreign enterprises balance, 17% of enterprises the loss-making (most of them for productive enterprises).

1.6 Transnational business activities overseas legislation is lagging behind.

Since the 1990s, multinational operations from mergers and acquisitions got peaked, meanwhile transnational management system lag from policies. One is the lack of appropriate macro management and guidance, overseas investment direction is not clear, there is no timely deal with a wave of foreign investment shares surging trend. One is external investment management policies from different departments, the lack of unified management agencies, overseas investment caused by blind-free enterprise business ownership.

1.7 Enterprises less competitive in international business operations

Most of enterprises do low research invest-

ment and have not formed a strong competitive environment. Enterprises are difficult to establish a strong brand in multinational operations, as well as enterprises lack of brand awareness.

2. Overseas transnational business risk prevention

2.1 Political risk

The political risk is the host country's domestic political events, as well as the possibility of changes in political relations of the host country and the third country to adversely affect the economic interests of transnational investment enterprises. The political risk is the largest and the most unforeseen risks which is related to the country's political environment, economic environment, social environment, cultural environment, legal environment. Political risks in developing and developed countries have their own characteristics. Some developing countries have political instability, regime change, and religion, ethnic conflict even the outbreak of the civil war and secession, which will pose a risk to the overseas-invested enterprises. Developed countries general political are stability, but there is a risk of foreign investment restrictions and environmental protection. Political risk main have war, unrest, coups, policy changes, the risk of social unrest, cultural differences in risk, laws and regulations, environmental protection risks.

2.2 Operating risk

Transnational business investment overseas need to face many risks of operating on the unpredictability. Operating risk is non-system risks which can control from the process. In general, the overseas investment business risks are included: international market changing; technology innovation; international business management; exchange rate changes and personnel risk.

2.3 Monopoly and trade protectionism risk

International business activities are a strong risk of international economic activities. It is not only from the host countries political and economic conditions changes but also it can be from the international political environment changes. If the manufacturers engaged in business activities of international relatively unfamiliar with the market, which makes the risks faced by the international business activities typically have burst and trigger factors. The prediction is difficult to control the risks.

3. How to take a good international business

operating

3.1 The Government

3.1.1 develop appropriate overall strategy and policy system, and to create the conditions for multinational business operations

1) to develop the overall strategy of the rational foreign investment and industrial development strategy. It should establish investment mainly in developing countries and gradually into developed counties. It should be actively engaged in the investment framework such as "South-South cooperation, the EU integration, G20 summit" to play the advantage of the government's macro-control functions. It should establish information system too. In addition, the government should provide the necessary financing for the enterprise.

2) Improve the foreign investment and economic policy and the promotion of industry application standards. The Government should establish the system of overseas investment and enhance transparency of enterprises to implement policies and measures related to the promotion. It is very important to protect and support of overseas investment in order to reduce the risks as less as possible. Also it should be standardized financial instruments such as taxes, credit, and insurance to encourage multinational companies' development.

3) to establish the insurance system of foreign investment. Overseas investment not only bears risks of the same as domestic investment, but also will encounter political risk and non-commercial risks. So it should speed up the financial market in order to allow and encourage financial institutions to provide foreign exchange currency swap business which can avoid the overseas business risk and protect of foreign investment.

3.2 enterprises

3.2.1 to enhance the international competitiveness of overseas enterprises

1) to enhance the technological innovation capability of enterprises and foster the competitive advantage of enterprises. In multinational operations, the industry mainly may focus on labor-intensive industries such as home appliances, textiles and other low-cost industry. Multinational business operations should give full play to the comparative advantage of the technology and product strategy of differentiation in order to explore overseas markets. Overseas enterpris-

es should increase investment in research and improve the scientific research of high value-added industries which efforts to improve the technological content of products to further broaden the adaptability and competitiveness of the investment in technology and become the subject of technological innovation.

2) To develop of the scientific investment strategy and improve the internal management system. Enterprises in transnational operations, external investment strategy should be developed to fit the requirements of enterprise development. By making full use of the comparative advantages of different host country and search for effective investment, Enterprises should actively committed to its own internal transformation and take effective internal control which may be located improving the internal control system.

3) to be strengthen the advantages of scale and foster leading enterprises in transnational business. Currently, the average size of most enterprises is not strong and lack of international competitiveness of enterprises. Enterprises through mergers and acquisitions and other market-oriented integration of capital, technology, human resources, management and other resources, so that the companies have scale advantages obtained corresponding market share.

To foster international human resource. The

talent shortage is the major constraints for enterprises to expand their scale of operation. Corporate can do in-house training and bringing up a number of comprehensive compound talents through other channels to staff training, and enhance the quality of employees [2].

Conclusion

The following conclusions in this paper: in the situation of the globalization of the world economy, international business operations carried out and increasing connection between the countries, multinational companies as an important carrier of international business operations presents new trends, on the one hand actively explore overseas markets and make full use of overseas resources and technology; one the other hand multinational companies have to actively committed to the development of overseas investment laws and regulations, cultivate their own multinational companies to adapt to the international business management in order to reduce the risks as less as possible.

REFERENCES

1. www.mofcom.gov.cn
2. **WANG RENXIANG YU PING**, Risk Management, Published: Wuhan Institute of Technology 2004.
3. International financial markets and foreign exchange risk. HU SHENMEI, "The People's" Posts and Telecommunications Press, 2007.

ԲԱԶՄԱԶԳԱՅԻՆ ԸՆԿԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ՌԻՍԿԵՐԸ

ՀՈՒՆՏԳ ՔԻՍԵԳ

ՀՊՏՀ Մակրոտնտնմիկայի և ձեռնարկատիրական գործունեության կազմակերպման ամբիոնի ասպիրանտ

Ամփոփում

Տնտեսական գլոբալացման և մրցակցության զարգացմամբ պայմանավորված՝ անդրազգային գործարարության իրականացման անհրաժեշտությունը, շատ երկրների անդամակցությունը ԱՀԿ-ին հնարավորություններ և մարտահրավերներ են ստեղծել բազմազգային ընկերությունների համար:

Հոդվածում քննարկվում են այս համակարգի անցումային երկրների հիմքը, բազմազգային գործարքներն ու անդրազգային կորպորացիաների օտարերկրյա ուղղակի ներդրումները: Ցույց են տրվում զարգացման կարգավիճակը, խնդիրները, առաջացումը, և առաջարկությունները բազմազգային ընկերությունների համար, ներդրումները գործարարության մեջ, քննարկվում է քաղաքականությունը՝ ուղղված ընդլայնման տարբերակներին, ինչպես նաև կազմակերպությունների արտասահմանյան բիզնեսի գործունեության առաձնահատկությունները:

ԱՅՍ ՀԱՍԱՐՈՒՄ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ՎԱԶԻԿ ԲՐՈՒՏՅԱՆ. Անձի իրավական մշակույթի ձևավորման մանկավարժական և իրավաբանական հայեցակետերը 4

ՎԱԶԻԿ ԲՐՈՒՏՅԱՆ. Իրավունքի ուսուցման հիմնական սկզբունքներն ու մեթոդները ժամանակակից դպրոցում 11

ԳՐԱՎԻԿ ԲԱԲԱՅԱՆ. Աշխատանքային դաստիարակությունը՝ սոցիալականացման կարևորագույն պայման 17

ՄԻՆԱՍ ՍԱՅԱԴՅԱՆ. Կրթական տարածքը որպես դպրոցականի սոցիալականացման գործոն 20

ՄԻՆԱՍ ՍԱՅԱԴՅԱՆ. Կրթական տարածքի սահմանները 24

ԳԱՅԱՆԵ ԵԳԱՆՅԱՆ, ԱՐՈՒՄՅԱԿ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ. Հանրակրթական դպրոցում մանկավարժական վերահսկողության իրականացման առանձնահատկությունները 28

ԱՆՈՒՇ ԵՂՈՅԱՆ, ՕՔՍԱՆՆԱ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ. Նախագծերի մեթոդով ուսուցումը որպես կրտսեր դպրոցականի հետազոտական կարողությունների զարգացման միջոց 32

ԺՈՐԱ ՖԱՐՍՅԱՆ. Ուսումնական գործունեությունը և հանրակրթական դպրոցի բարձր դասարաններում սովորողների մտավոր զարգացումը 38

ԳԱՅԱՆԵ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ. Հագուստի գեղարվեստական նախագծման դասավանդման հիմնական մեթոդաբանական սկզբունքները 46

ԳԱՅԱՆԵ ԱՐՈՒԶՈՒՄՅԱՆ. Մանկական հանգստի ճամբարներում դաստիարակության համակարգի վերակառուցման հիմնախնդիրը 49

ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ, ԱՆՆԱ ՍԻՆԱՆՅԱՆ. Ուսուցչի դերը աշակերտների անցանկալի վարքի շտկման գործում 53

ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ, ԱՆՆԱ ՍԻՆԱՆՅԱՆ. Ուսուցչին ներկայացվող ժամանակակից պահանջները 56

ԱՐՓԵՆԻԿ ՄԿՐՏՉՅԱՆ. Արտադասարանական պարապմունքները որպես մտավոր խանգարումներ ունեցող սովորողների բնագիտական գիտելիքների խորացման և ընդլայնման միջոց 58

ԱԼԵՔՍԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ. Դասավանդում ուսումնառության արդյունավետության համար, ուսուցչի նոր դերը 62

ԱՆԱԳԻՏ ՄԻՆԱՍՅԱՆ. Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման պարադիգմի ազդեցությունը աշխարհագրության ժամանակակից դասի կառուցվածքի վրա 71

ԱՆԱԳԻՏ ՄԻՆԱՍՅԱՆ. Աշխարհագրության ժամանակակից դասի պլանավորումն ու կառուցվածքը անձնակողմնորոշիչ պարադիգմի համատեքստում 74

ՍԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ. Բաղդասար մետրոպոլիտ Հասան Ջալալյանի և Սարգիս արքեպիսկոպոս Ջալալյանցի լուսավորական գործունեությունը Արցախում 1800-1880-ական թթ. 79

ԳԵՎՈՐԳ ՀԱՅՎԵՐԴՅԱՆ. Ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտի մանկավարժական ղեկավարման մեթոդական ցուցումներ 84

ՈՈՒԶԱՆՆԱ ՄԱԶՍԱՆՅԱՆ, ԱՆԻ ՓԱՐԵՄՈՒԶՅԱՆ, ՏԱԹԵՎ ԳՈԳԻՆՅԱՆ. «Ցատկող նապաստակներ» տրամաբանական խաղ-խնդրի գրաֆիկական ներկայացումը համակարգչի օգնությամբ 86

ՈՈՒԶԱՆՆԱ ՄԱԶՍԱՆՅԱՆ, ՆԱԻՐ ՊՈՂՈՍՅԱՆ. «Թվաբանության ստուգում» խաղ-ծրագրի համակարգչային մշակում 89

ԱՆԱԳԻՏ ՍԱՐՈՒՄՅԱՆ. Թվարկության համակարգերի փոխակերպման ալգորիթմներ 92

ԳԵՂԵՑԻԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ. Խոսքային խանգարում ունեցող երեխաների կոգնիտիվ ոլորտի զարգացման առանձնահատկությունները 95

ՎԱՐՂԱՆ ՍՈՒՐԱՂՅԱՆ. ՀՀ քաղաքացիների ռազմահայրենասիրական դաստիարակության հայեցակարգի ստեղծման անհրաժեշտությունը	99
АРМИНЕ ДАЛЛАКЯН. Учитель начальной школы как субъект компетентной педагогической деятельности	102
ԹԵՀՄԻՆԵ ԱՂԱԶԱՐՅԱՆ. Իրավական կրթության դերի կարևորությունը դպրոցում	109
ՀԵՐՄԻՆԵ ՂԱՐԲԻՆՅԱՆ. «Դժվար» երեխաները դպրոցում.....	112
ՆՈՆԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ. Կրտսեր դպրոցականի սոցիալականացումը տարրական դպրոցից միջին դպրոց անցման շրջանում.....	116
ДЖУЛЬЕТТА ПАНДУХТЯН. Технология Веб-квеста в обучении английскому языку	120
HASMIK HARUTYUNYAN. The Role of Proverbs in Pedagogy and English Language Teaching ..	126
HASMIK HARUTYUNYAN, JULIETTA PANDUKHTYAN. The English Language Acquisition and improvement through Print Media.....	132
ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՐՈՒԲՋԱՆՅԱՆ. Ռուս թարգմանական գրականությունը մանկապատանեկան տարիքի ընթերցողների հոգևոր արժեքների դաստիարակման գործում	135
ՄԻԹՐԱ ԱԲՂՈԼԼԱՀԻ. Կրթադաստիարակության զարգացման պատմական ուղին Իրանում.....	139

ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

САНВЕЛ АМБАРЦУМЯН. Адаптивные законы в уголовном праве РФ	144
САНВЕЛ АМБАРЦУМЯН. Система адаптивного управления (САУ) уголовным законом. Вывод результатов. Формирование кода наказания	148
ՆԱՐԻՆԵ ՄԻՐԶՈՅԱՆ. Մխիթար Գոշի «Դատաստանագրքի» ստեղծման պատճառների շուրջ	154

ՏՆՏԵԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

СИМОН МАРГАРЯН, ЛЮДМИЛА ПИКАЛОВА, ЭЛЬВИРА МУРАДЯН, ГОАР ХАЧАТРЯН. Механизм принятия решений управления организации в рыночных условиях.....	159
ГРАНУШ ГАБРИЕЛЯН, ТИГРАН АВАНЯН. О методике оценки устойчивости интегрированной системы менеджмента качества предприятия	164
ԱՐՏՅՈՍ ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ. Գործարար հաղորդակցման փիլիսոփայական հայեցակետը.....	170
ՍԱՍՈՒՆ ԲԱՂՂԱՍԱՐՅԱՆ. Լոռու մարզի տնտեսական զարգացումը և էկոլոգիական խնդիրները	174
ՍԱՍՈՒՆ ԲԱՂՂԱՍԱՐՅԱՆ. Լոռու մարզի հողերի էրոզացվածությունը և դրանց կառավարման խնդիրները	179
ՀԱՅԿԱԶ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ. Արտադրանքի որակի բարձրացման արդյունավետության որոշման մեթոդները	184
ԱՆԻ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ. Տեղական ինքնակառավարման համակարգի մոդելները արտասահմանյան երկրներում	193
ԱՆԻ ՄԻՔԱՅԵԼՅԱՆ. Պետական կառավարումը և տեղական ինքնակառավարումը Երևան քաղաքում.....	197
ԱՐԱՐԱՏ ՄԿՐՏՈՒՅԱՆ. Նորամուծական գործունեության ռիսկը և նրա կառավարման գործընթացը	202
ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՎԱՐՂԱՆՅԱՆ. Փոքր և միջին ձեռնարկատիրության ոլորտի զարգացման հիմնախնդիրները Հայաստանի Հանրապետությունում	209
HUANG QIANG. The Multinationals Companies Situation and Risk.....	217

АРМЯНСКО-РОССИЙСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ «МХИТАР ГОШ» ПОНЕС ТЯЖЕЛУЮ УТРАТУ



31 мая безвременно ушла из жизни первый
ректор Армянско-Российского
международного университета
«Мхитар Гош»

КУЗИНА ДЖУЛЬЕТТА ФЕДОРОВНА

Кузина Джульетта Федоровна родилась 21.02.1943 г. в г. Ленинакане, ныне г. Гюмри (Республика Армения) в семье служащего. Окончила русскую среднюю школу №4 им. А. С. Пушкина г. Кировакана (Ванадзор). В 1966г. закончила филологический факультет Ереванского государственного педагогического института русского и иностранных языков им. В. Я. Брюсова. Работала в школах Армении и Эстонии. С 1970-1972 гг. проводила научные эксперименты в фонетической лаборатории на кафедре русского языка филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. В 1977 г. закончила аспирантуру в Москве. В 1980 году защитила кандидатскую диссертацию. Работала доцентом кафедры русского языка Хошиминского (Вьетнам) университета, доцентом кафедры русского языка университета «Спитак», доцентом кафедры русского языка Ванадзорского государственного педагогического института имени Ов. Туманяна, ректором Армянско-Российского Международного Университета «Мхитар Гош».

Джульетта Федоровна Кузина удостоена многочисленных наград, грамот, благодарственных писем от Президента Российской Федерации В. В. Путина, Посольства РФ в Армении, Консульства РФ в г. Гюмри, Министерства образования и науки РА и др.

В жизни она была отзывчивым, доброжелательным, жизнерадостным и светлым человеком, надежным другом, готовым прийти на помощь в трудную минуту, интеллектуалом - полным идей и проектов. Она навсегда останется в нашей памяти и в наших сердцах.

Արտատպելիս հղումը «ՄԻՒԹԱՐ ԳՈՇ» հանդեսին պարտադիր է:
При перепечатывании отсылка на журнал “МХИТАР ГОШ” обязательна.

Տպագրվել է «ՄԻՄ տպագրատուն» ՍՊԸ-ում:

Ծավալը՝ 14 տպագրական մամուլ
Объем - 14 печатных листов

Տպաքանակը՝ 110
Тираж - 110

Խմբագրության հասցեն՝ 2001, ԳԳ, ք. Վանաձոր, Տիգրան Մեծի 30ա
Հեռ.՝ (0322) 4-07-11, 4-20-11
Էլ. փոստ՝ mgandes@mail.ru, lsg57@mail.ru