



ISSN 1829-2992

Ա Կ ՈՒ Ն Զ

ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ
ՀՈԴՎԱԾՆԵՐԻ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

ԹԻՎ 2(14)



ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ԻՋԵՎԱՆԻ ՄԱՄՆԱՃՅՈՒՂ

Ա Կ Ո Ւ Ն Ք

ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀՈԴՎԱԾՆԵՐԻ
ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

ԹԻՎ 2(14)

ԵՐԵՎԱՆ

ԵՊՀ ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ
2016

Գլխավոր խմբագիր՝

պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր ԱՇՈՏ ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ

Խմբագրական խորհուրդ՝

Գրիշա Ալեքսանի Ղարիբյան – տնտեսագիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
ՀՀ ԳԱԱ թղթակից անդամ

Հարություն Ալեքսանի Մարգարյան – տնտեսագիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Ռաֆիկ Ասքանազի Նահապետյան – պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Էդիկ Գարեգինի Մինասյան – պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Սամվել Արշավիրի Առաքելյան – պատմ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Հայկ Մկրտիչի Դերձյան – իրավագիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Հենգել Գերասիմի Մանուչարյան – քաղաքագիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Աննա Գրիգորի Ասատրյան – արվեստագիտութ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Սամվել Պարզևի Մուրադյան – բանասիր. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Սեդա Քերոբի Գասպարյան – բանասիր. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Սեյրան Արտուշայի Զաքարյան – փիլիս. գիտութ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Մելսիկ Պարզևի Մկրտումյան – հոգեբանութ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Ակունք. Ուսումնամեթոդական հոդվածների ժողովածու / Խմբ.
խորհուրդ՝ Գ.Ա. Ղարիբյան և ուրիշ.; Գլխ. խմբ.՝ Ա.Ա.
Ներսիսյան. – Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2016 թ. – 136 էջ:

YEREVAN STATE UNIVERSITY
—
IJEVAN BRANCH

A K U N Q

A COLLECTION OF EDUCATIONAL – METHODOLOGICAL
ARTICLES

NUMBER 2(14)

YEREVAN
—
YSU PUBLISHING_HOUSE
2016

Editor-in-chief

doctor of historical science, professor **ASHOT NERSISYAN**

Editorial council

Grisha Alexan Gharibyan – doctor of economic science, professor
associate member of NAS, RA

Rafik Askanaz Nahapetyan – doctor of historical science, professor

Edik Garegin Minasyan – doctor of historical science, professor

Samvel Arshavir Arakelyan – candidate of historical science, assistant
professor

Hayk Mkrtich Derdzian – doctor of law, professor

Henzel Gerasim Manucharyan – doctor of political science, professor

Anna Grigor Asatryan – doctor of art, professor

Samvel Pargev Muradyan – doctor of philological science, professor

Seda Kerob Gasparyan – doctor of philological science, professor

Seyran Artushai Zakaryan – doctor of philosophy science, professor

Melsik Pargev Mkrtumyan – doctor of psychological science, professor

Akunq. A collection of educational-methodological articles/Edit.
council G.A. Gharibyan and others; Editor-in-chief A.A.
Nersisyan. – Yer.: Ysu publishing-house, 2016 – 136 p.

Լ Ե Զ Վ Ա Բ Ա Ն Ո Ւ Թ Յ Ո Ւ Ն

ԱՆՑՅԱԼԻ ՀԻՄՔԻ ԵՎ ՆՐԱՆԻՑ ԿԱԶՄՎՈՂ ՁԵՎԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԳՐԱԲԱՐՈՒՄ

ԿԱՐԻՆԵ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Հոգվածում ներկայացվում են անցյալի հիմքի կազմությանն ու նրանից կազմվող ժամանակաձևերի վերջավորությունների ուսուցմանը վերաբերող հարցեր: Ձևաբանական համակարգում բայ թեման ուսուցման առումով որոշակի բարդություններ ունի, որովհետև թե՛ քերականական կարգերի և թե՛ ձևակազմության առանձնահատկությունների հարստությամբ տարբերվում է այլ խոսքի մասերից: Բայական համակարգի, մասնավորապես անցյալի հիմքի և նրանից կազմվող ժամանակաձևերի ուսուցման խնդիրը առավել բարդ է գրաբարում, որովհետև գրաբար լեզուն իր քերականական որոշ յուրահատկություններով էապես տարբերվում է արդի գրական հայերենից: Ուստի և ուսուցանվող նյութն առանձնահատուկ ուշադրությամբ և մանրամասնորեն պետք է բացատրվի՝ տեսական ասելիքը ամրապնդելով համապատասխան օրինակներով:

Բանալի բառեր. Անցյալի հիմք, արմատական հիմք, ցոյական հիմք, խոնարհման տիպեր, ներգործաձև խոնարհում, կրավորաձև խոնարհում, խառը խոնարհում, անցյալի վերջավորություններ, անցյալի հիմքի բացառություններ, պարզ բայերի հիմքակազմություն, սոսկածանցավոր բայերի հիմքակազմություն:

Հայերենի ձևաբանական համակարգում բայ խոսքի մասն առանձնանում է իր քերականական հատկանիշների առատությամբ: Ուսումնական ծրագրերում առավել մեծ ժամաքանակ հատկացվում է հենց այս խոսքի մասին: Բնականաբար, ուսուցման տեսանկյունից նույնպես առավել մեծ բարդություն ունի այս խոսքի մասը, քանի որ քննվում են տարբեր խնդիրներ, տարբեր առանձնահատկություններ, սակայն միմյանց փոխկապակցված, որոնց լիարժեք ընկալումից կախված է բայի հատկանիշների և քերականական յուրահատկությունների վերաբերյալ ամբողջական գիտելիքի ձևավորումը:

Բայական համակարգի ուսուցումն առավել բարդ է գրաբարում, քանի որ մեր լեզվի հին շրջանն իր քերականական առանձնահատկություններով բավական տարբերվում է արդի հայերենից: Հատկապես տարբեր է անցյալի հիմքի և նրանից ձևավորվող ժամանակաձևերի կազմությունը: Ի տարբերություն արդի հայերենի, որտեղ բայի համար առանձնացվում է երեք հիմք՝ ներկայի, անցյալի և դերբայական, գրաբարում առանձնացվում են երկու բայահիմքեր՝ ներկայի և անցյալի: Հատկանշական է, որ անցյալի հիմքն է կազմության առումով բարդություն ներկայացնում: Անցյալի հիմքը գրաբարում ունի երկու դրսևորում՝ արմատական և ցոյական: Այս երկու ձևերի հստակ իմացությունը և դրանց գործածության առանձնահատկությունների յուրացումը պարտադիր պայման են անցյալի հիմքից կազմվող ժամանակաձևերի խոնարհումը ճիշտ կատարելու համար: Ընդ որում, ներկայացվող նյութն ավելի ընկալելի դարձնելու համար հարկավոր է ուսանող-ներին ներգրավել դասի գործընթացի մեջ՝ երկխոսության, զրույցի, հարցադրումների միջոցով խթանելով նրանց մտածողությունը: Ուսանողների արձա-

գանքից, ինչպես նաև ներկայացվող նյութին համապատասխան նրանց բերած օրինակներից կարելի է եզրակացնել ընկալման արդյունքի մասին: Առավել արդյունավետ կլինի նյութը տեսականո-րեն բացատրելուց հետո բերել նաև սխեմաներ կամ գծագրեր, որոնք նյութի կարևորագույն, հանգուցային մասերը տեսողական առումով կամրապնդեն:

Եվ այսպես, անցյալի հիմքի կազմության բացատրությունն սկսում ենք արմատական հիմքերից: Արմատական հիմքերի վերաբերյալ պետք է իմանալ հետևյալը. արմատական հիմքը համընկնում է բայարմատին: Նախ և առաջ այսպիսի հիմք ունեն **ու** լծորդության պատկանող բոլոր բայերն անխտիր (եթե, իհարկե, բացառություն չեն), ինչպես՝ հեղուկ, թողուկ, արգելուկ, հեղձնուկ, ջեռնուկ, առնուկ և այլն: Վերջին երեք բայերը սոսկածանցա-վոր են: Դրանց կազմության մեջ առկա **ն** սոսկածանցը ևս դուրս է ընկնում, և անցյալի հիմքում մնում են միայն բայական արմատները՝ **հեղձ, ջեռ, առ**: Այնուհետև արմատական հիմք ունեն նաև **ե** և **ի** լծորդության սոսկածանցավոր բայերը, ինչպես՝ մտանել-մտ (անհնչյունափոխ՝ մուտ), իջանել-իջ (էջ), տեսանել-տես, հարցանել-հարց, ելանել-ել (**ե** լծորդություն), ագանել-ագ, ուսանել-ուս, անկանել-անկ, բուսանել-բուս, փախչել-փախ, թռչել-թռ, մարտնչել-մարտ, երկնչել-երկ (**ի** լծորդություն) և այլն: Առավել ամրապնդելու համար արմատական հիմքերի վերաբերյալ ասվածը հարկավոր է բերել **ե, ի** և **ու** լծորդությունների պատկանող բայերի առանձին շարքեր և ուսանողներին հանձնարարել որոշել դրանց անցյալի հիմքերը:

Ինչպես նախապես նշեցինք, անցյալի հիմքն ունի նաև ցոյական կառուցվածք: Ցոյական հիմքը ենթադրում է **սց** կամ **եց** բաղադրիչի առկայություն բայարմատին կից: Հարկավոր է ուսանողներին բացատրել, թե որ բայերն են ստանում **սց**, որ բայերը՝ **եց**:

Նախ պետք է նշել, որ **ս** լծորդության բոլոր բայերն ունեն ցոյական հիմքեր. սրանցում արմատական հիմքեր ունեցողներ չկան: Այնուհետև դիտարկում ենք պարզ կազմության բայերն առանձին, ածանցավորներն առանձին: Պարզ կազմության բայերում անցյալի հիմքը ստանալու համար հանում ենք բայական **սլ** վերջավորությունը՝ փոխարենը բա-յարմատի վրա դնելով **սց**, օրինակ՝ մնալ-մն+աց-մնաց, զգալ-զգ+աց-զգաց, ամալ-ամ+աց-ամաց, դողալ-դող+աց-դողաց և այլն: **Սն** սոսկածանց ունեցող բայերում սոսկածանցը հանում ենք՝ դրա փոխարենն դնելով **սց** բայական բաղադրիչ: Օրինակ՝ ստանալ-ստ+աց-ստաց, խոստանալ-խոստ+աց-խոստաց, զարմանալ-զարմ+աց-զարմաց, գոհանալ-գոհ+աց-գոհաց և այլն: **Են** սոսկածանց ունեցող բայերում հանում ենք նշված սոսկածան-ցը՝ փոխարենը դնելով **եց** բայական բաղադրիչ: Այսպես՝ յամենալ-յամ+եց-յամեց, յագե-նալ-յագ+եց-յագեց, մերձենալ-մերձ+եց-մերձեց: Բացատրությունից հետո բերում ենք **ս** լծորդության պարզ և սոսկածանցավոր բայերի շարքեր և ուսանողների հետ որոշում դրանց անցյալի հիմքերը:

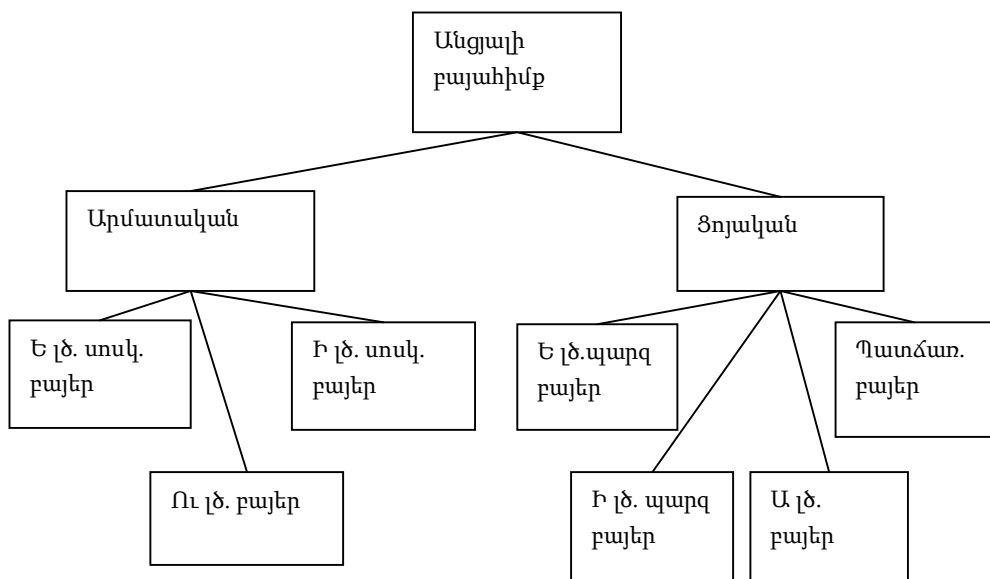
Անցյալում ցոյական հիմքեր ունեն նաև **ե** և **ի** լծորդությունների պարզ բայերը (որոշ բացառություններ կան նաև այս բայերում, որոնք հարկավոր է առանձին ներկայացնել): Դրանց անցյալի հիմքերը կազմելու համար հանում ենք բայական **ել** վերջավորությունը և դրա փոխարենն դնում **եց** բայական բաղադրիչ (այս բաղադրիչի անհնչյունափոխ տարբերակն է **եաց**, որը կիրառվում է **ե** լծորդության բայերի անցյալ կատարյալի եզակի III դեմքում և բուն հրամայականի եզա-

կին կազմելիս): Օրինակ՝ կոչել-կոչ+եց-կոչեց, կազմել-կազմ+եց-կազմեց, պարզել-պարզ+եց-պարզեց, պատմել-պատմ+եց-պատմեց, անխայել-անխայ+եց-անխայեց (**է** լծորդություն), հայել-հայ+եց-հայեց, կամել-կամ+եց-կամեց, խոր-հել-խորհ+եց-խորհեց, հանդերձել-հանդերձ+եց-հանդերձեց (**հ** լծորդություն) և այլն: Այ-նու-հետև բերում ենք **է** և **հ** լծորդությունների բայերի շարքեր և ուսանողների հետ ուրոշում դրանց անցյալի բայական հիմքերը:

Թեև պատճառական բայերի խոնարհումն ուսումնասիրվում է որպես առանձին թեմա և առանձին ժամաքանակով, սակայն անցյալի հիմքը բացատրելիս հնարավոր չէ դրանց անցյալի հիմքակազմությանը չանդրադառնալ, քանի որ ընդհանուր պատկերը թերի կլի-նի:

Պատճառական բայերն անցյալում ևս ունեն ցոյական հիմքեր, սակայն **ոյց** բաղադրիչով ձևավորված: Ինչպե՞ս ենք ստանում այդ հիմքը: Պատճառական բայերն անորոշում ունեն **ուցան** ածանց, որը կազմությամբ բաղադրյալ ածանց է՝ կազմված բուն պատճառական ուց (անհնչյունափոխ՝ ոյց) ածանցից և **ան** սոսկաձանցից: Անցյալի հիմքում այդ **ան** սոսկաձանցը դուրս է ընկնում և մնում է բուն պատճառական ածանցը, ինչպես՝ մատուցանել-մատույց, հասուցանել-հատույց, ուսուցանել-ուսույց, թռուցանել-թռույց, փախուցանել-փախույց և այլն:

Անցյալի բայահիմքի կազմության վերաբերյալ բացատրությունը կարելի է ամփոփել սխեմայի միջոցով.



Անցյալի հիմքակազմության հիմնական օրինաչափությունների մանրամասն բացատրությունից հետո հարկավոր է առանձին ներկայացնել նաև ընդհանուր կանոնից շեղումները կամ բացառությունները, որոնք մասնավոր իրողություններ են, սակայն վերաբերում են բոլոր չորս լծորդություններին: Այսպես՝ **է** լծորդության հինգ պարզ բայեր ստանում են ոչ թե **եց**, այլ **աց** բայական բաղադրիչներ՝ ասել-ասաց, գիտել-գիտաց, կա-րել-կարաց, մարթել-մարթաց, մերկել-

մերկաց: **Ա** լծորդության երկու բայեր անցյալի հիմք են կազմում **ռն // րձ** հերթագայությամբ՝ բառնալ-բարձ, դառնալ-դարձ, երկու այլ բայերում էլ սոսկածանցի փոխարեն դրվում է ցոյական բաղադրիչը, որի լծորդ հնչյունը նույնանում է բայարմատի ձայնավորին՝ բանալ-բաց, թանալ-թաց: **Ի** լծորդության երկու պարզ բայեր ցոյականի փոխարեն հանդես են գալիս արմատական հիմքերով՝ նստել-նիստ, զգածել-զգած: **Ու** լծորդության վեց բայեր ունեն ցոյական հիմքեր՝ յենուլ-յեց, ըն-թենուլ-ընթերց, ընկենուլ-ընկեց, զգելուլ-զգեց, լնուլ-լից, խնուլ-խից:

Անցյալի հիմքի կազմության բացատրությունը և վերլուծությունը առաջին կարևոր, բայց ոչ միակ պայմանն են այս հիմքից կազմվող ժամանակաձևերով խոնարհումը ճիշտ կատարելու համար: Խիստ կարևոր է նաև իմանալ այն, թե ինչպիսի վերջավորություն է հարկավոր ավելացնել յուրաքանչյուր բայահիմքի, որպեսզի ճիշտ բայաձև ստացվի: Խնդիրը բարդանում է նրանով, որ գրաբարում գործում են երեք տիպի վերջավորություններ՝ ներգործաձև, կրավորաձև և խառը: Այս վերջավորությունների անվանումները երբեմն շփոթության մեջ են զցում ուսանողներին, սակայն նշենք, որ դրանք ոչ մի կապ չունեն բայի սեռերի հետ: Հարցն այն է, որ ուսանողը պետք է նաև հստակ պատկերացում ունենա, թե չորս լծորդությունների պարզ և ածանցավոր բայերն ինչ տիպի վերջավորություններ պիտի ստանան անցյալի հիմքից կազմվող ձևերում:

Այսպես՝ **է** լծորդության բոլոր բայերը, անկախ կազմությունից, ստանում են ներգործաձև վերջավորություններ: Դրանցից այն բայերը, որոնք ներգործական սեռի են, կրավորա-կան նշանակությամբ գործածվելիս ստանում են կրավորաձև վերջավորություններ: Օրինակ՝ **կազմեցի** խոնարհված է ներգործաձև, նշանակում է **պատրաստեցի, կազմեցայ** խոնարհված է կրավորաձև, նշանակում է **պատրաստվեցի**:

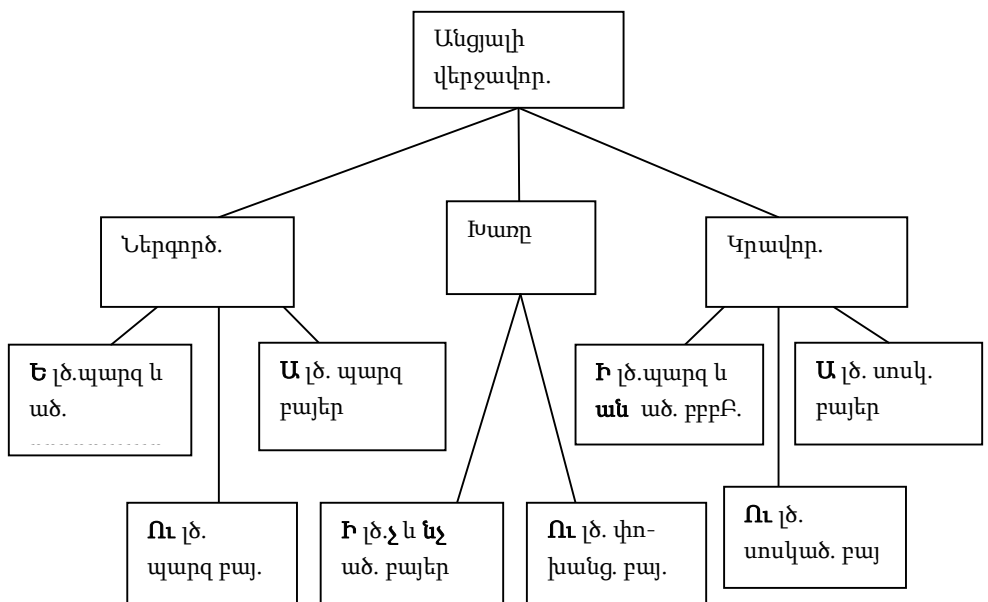
Ա և **ու** լծորդությունների պարզ կազմության բայերը ևս խոնարհվում են ներգործաձև: Դրանցից այն բայերը, որոնք ներգործական սեռի են և խոսքում պիտի արտահայտեն կրավորական նշանակություն, ստանում են կրավորաձև վերջավորություններ: Օրինակ՝ **արգելուլ** բայի անցյալ կատարյալն է **արգելի**, որ նշանակում է **փակեցի**, իսկ կրավորա-կան նշանակությամբ՝ **արգելայ փակվեցի**: Նույն կերպ՝ **որսաց** ներգործաձև խոնարհումը ներգործական նշանակություն է արտահայտում, **որսացաւ** կրավորաձև խոնարհումը՝ կրավորական:

Ա լծորդության սոսկածանցավոր բայերը (մի քանի բացառությունները հանած) կրավորաձև խոնարհում ունեն՝ անկախ սեռից: Այսպես՝ **ստանալ, գողանալ, մոռանալ, իմանալ** բայերը ներգործական սեռի են, **զարմանալ, մերձենալ, բարկանալ** բայերը չեզոք սեռի են, սակայն բոլորն էլ խոնարհվում են կրավորաձև՝ **ստացայ, իմացայ, բարկացայ** և այլն: Նշված բայերից ներգործական սեռ ունեցողները կրավորական նշանակությունն արտահայտում են նույն վերջավորություններով՝ նախադասության մեջ, այսինքն՝ շարահյուսական մակարդակում:

Ու լծորդության **ն** սոսկածանց ունեցող բայերը ևս (չհաշված մի քանի բայեր, որոնք բացառություններ են և այն բայերը, որոնք **ի** լծորդության մեջ փոխանցումներ ունեն) ստանում են կրավորաձև վերջավորություններ՝ անկախ բայական սեռից: Օրինակ՝ **հեծ-նուլ-հեծայ, ջենոնուլ-ջեռայ, զբոսնուլ-զբոսայ**:

Ի լծորդության պարզ և **ան** սոսկաձանց ունեցող բոլոր բայերը ստանում են կրավորաձև վերջավորություններ: Օրինակ՝ խօսել-խօսեցայ, կամել-կամեցայ, բազմել-բազմեցայ, դե-գերել-դեգերեցայ, հաւանել-հավանեցայ (պարզ), ուսանել-ուսայ, ագանել-ագայ, շիջանել-շիջայ, սկսանել-սկսայ (աձանցավոր):

Ի լծորդության **չ** և **նչ** աձանց ունեցող, ինչպես նաև **ու** լծորդության փոխանցում ունեցող բայերն առանց բացառության անցյալի հիմքից կազմություններում ստանում են խառը տիպի վերջավորություններ: Նախ և առաջ հարկավոր է ուսանողներին ներկայացնել այն բայերը, որոնք փոխանցումներ ունեն: Փոխանցում ունենալը նշանակում է, որ այդ բայերը կան նաև **ի** լծորդության մեջ՝ **չ** կամ **ան** աձանցով: Դրանք են՝ զարթնուլ, ուստնուլ, ցաս-նուլ, քաղցնուլ, պակնուլ, պշնուլ, մածնուլ, խափնուլ, սարսոնուլ, շրտնուլ և այլն: Նշված բայերին, ինչպես նաև **ի** լծորդության **չ** և **նչ** աձանց ունեցող բայերին հավելվում են խառը տիպի վերջավորություններ, ինչպես՝ զարթնուլ-զարթեայ, ուստնուլ-ուստեայ, ցասնուլ-ցասեայ, քաղցնուլ-քաղցեայ, մածնուլ-մածեայ, թոչել-թոեայ, փախչել-փախեայ, հանգչել-հանգեայ, մարտնչել-մարտեայ, կորնչել-կորեայ և այլն: Ասվածը կարելի է ներկայացնել նաև սխեմայի միջոցով.



Այնուհետև հարկավոր է ներկայացնել նաև խոնարհման վերջավորություններում բացառություններ ունեցող բայերն ըստ բայական լծորդությունների, որպեսզի քննարկվող խնդիրների վերաբերյալ ուսանողների պատկերացումն ամբողջական լինի:

Խոնարհման համակարգին վերաբերող այս երկու իրողությունները երևի ամենաբարդ խնդիրն են ուսանողների կողմից յուրացման տեսանկյունից, ուստի և դրանց հիմնավոր բացատրությունն ու հնարավորինս մանրամասն վերլուծությունը կարևոր պայման են նյութի ընկալման և յուրացման, ինչպես նաև անցյալի հիմքից կազմվող ժամանակաձևներով ճիշտ խոնարհում կատարելու համար:

Карине Погосян-Обучение основе прошедшего времени и образующимся от неи формам. В статье представлены вопросы обучения структуры основы прошедшего времени и окончаний времен, которые образуются от неи. В морфологической системе тема глагола имеет некоторые трудности в сфере обучения, поскольку она отличается от других частей речи богатством грамматических категорий и своеобразием формообразования. Проблема обучения глагольной системе, в частности основе прошедшего времени и форм, образующихся от неи, сложнее в грабаре, так как грабар существенно отличается от современного армянского языка некоторыми грамматическими особенностями. Следовательно, обучаемый материал должен объясняться подробно и с особым вниманием, закрепляя теоретический материал соответствующими примерами.

Karine Poghosyan- The Teaching of the Stem of the Past Tense and Its Forms in Grabar (Old Armenian). The questions about teaching of the structure of the stem of the past tenses and their endings are represented in this article. The topic of verb has some difficulties in teaching area in morphological systems because it differs from other parts of speech by richness of grammatical categories and singularity of morphogenesis. The teaching problem of verb system, particularly the stem of past tenses is much more difficult in Grabar because it greatly differs from modern Armenian by some grammatical features. Therefore teaching material must be particularly explained and confirmed with appropriate examples.

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆՈՒՄԱՆ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ

ՄԻՐԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Գնահատում տերմինը սահմանվում է որպես տեղեկությունների ձեռք բերման գործընթաց, որն օգտագործվում է սովորողների ուսումնառության, առարկայական ծրագրերի և պլանների, ինչպես նաև՝ կրթական քաղաքականության մասին որոշումներ կայացնելու համար¹: Դասավանդումն ու գնահատումը փոխադարձաբար կապված են միմյանց: Դասավանդողը պետք է կարողանա գնահատման եղանակները համապատասխանեցնել ուսուցման մեթոդներին, մշակել գնահատման մեթոդներն ու հիմնավորել ստացված արդյունքները: Սովորողները պետք է հասկանան, որ իրենք են պատասխանատու իրենց ուսումնառության համար, և գնահատումն իրենց առաջընթացի մասին տեղեկատվություն է, որը կարելի է օգտագործել այն բարելավելու համար:

Հոդվածում քննարկվում է գնահատման կարևորությունը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում, ներկայացվում են գնահատման մի քանի մեթոդներ, գնահատման սանդղակների մշակման մի քանի սկզբունքներ:

Բանալի բառեր. մանկավարժություն, օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, գնահատում

Դասավանդողի կողմից սովորողի գործունեությունը գնահատելը իրենից ներկայացնում է նախապես պլանավորված աշխատանքի և նրա հետագա առաջընթացի հանրագումար:

Մասնագիտական կրթության նախապատրաստության ընթացքում սկսնակ դասավանդողը չի ստանում գնահատման վերաբերյալ անհրաժեշտ գիտելիքներ: Նրան կողմնորոշող միակ մոդելն այն մոդելն է, որով ինքը, որպես աշակերտ, գնահատվել է դպրոցում: Այն կամ հիշեցնում է անողորմ դատավճիռ, որով պատժվում է, այսպես կոչված, օրինախախտը՝ լեզվաբանական կողեքսի կանոնները խախտելու համար: Կամ հիշեցնում է հաղթողի դափնի, որը, որպես պարգև, տրվում է համառության, համարձակության, երևակայության, ինչու չէ, նաև հնազանդության համար: Հաճախ գնահատման գործողությունը առաջ է բերում տարածայնություններ ուսուցման գործընթացի երկու կողմերի՝ գնահատողի և գնահատվողի միջև: Գնահատվողը դժգոհ իր գնահատականից, բողոքում է և պահանջում բացատրություններ: Մյուս կողմից, կրթական հաստատությունը, հիմք ընդունելով սովորողների առաջադիմությունը, իր գնահատականն է նշանակում գնահատողին՝ վատ է համարվում այն ուսուցիչը, ում աշակերտները վատ գիտելիքներ ունեն: Գնահատում է նաև հասարակությունը՝ վատ գնահատականներ ունեցողը տեղ չունի աշխատաշուկայում:

Ուստի, անհրաժեշտ է ուսումնասիրել գիտելիքների գնահատման ձևաչափը և նրա հետևանքները, ձևավորել այնպիսի փոխհարաբերություններ մեր և սովորողների միջև, որոնք վերացնում են տարածայնությունները և նպաստում

¹ Մ. Վարդումյան, Ն. Ջաղինյան և ուրշներ, Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ, տեսություններ, մեթոդներ, գնահատում, Ե., 2005, էջ 278:

մանկավարժական կապի ու համագործակցության բարելավմանը: Որոշ կրթական համակարգեր պարզապես հրաժարվել են գնահատականից՝ այս կերպ վերացնելով ուսուցումը /ուսումնառությունը սահմանափակող գործոնը: Այնուամենայնիվ, շատ կարևոր է, որպեսզի սովորողը կարողանա ինքն իրեն գնահատել, մի կարողություն, որը ձեռք է բերվում ուսումնառության ընթացքում:

Մեծ է դասավանդողի դերը՝ սովորողին գնահատման գործընթացի հետ կապելու գործընթացում: Նա պարտավոր է սովորեցնել նրան հասկանալու խնդիրը, դուրս գալու ավանդական կրթության կողմից սահմանված ենթակայի իր կարգավիճակից և իր ձեռքը վերցնելու սեփական ուսումնառությունը: Այս առումով մենք կիսում ենք Ժերար դե Վեչիի տեսակետը.

«Որպեսզի գնահատումը իսկապես օգնի աշակերտին սովորել, անհրաժեշտ է, որ նա մասնակցի իր ինքնուրույնության կայացմանը: Կարևոր է, որ ուսումնառության գործընթացի մեջ յուրաքանչյուր աշակերտ դառնա մասնակից կողմ, անհրաժեշտ է, որ նա հասկանա, թե ինչու է նա այդ աշխատանքը կատարում: Նա պետք է կարողանա ինքնուրույնաբար գնահատել իր աշխատանքը, ինչպես ուսուցիչը: Եթե նա միայն կարողանում է կատարել ուսուցչի պահանջները, ապա դա չի խթանում նրա ինքնուրույնությանը, ճիշտ հակառակը, ուսուցչի իշխանությունը մեծանում է, իսկ աշակերտը հայտնվում է մի կարգավիճակում, երբ հաջողության հասնելու համար պետք է միայն հնազանդվել»¹:

Այս տեսակետից կարևոր նշանակություն ունեն ինքնագնահատման հարցաթերթիկները, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողին գնահատելու սեփական առաջադիմությունը: Ահա դասավանդողի կողմից մշակված հարցաթերթիկի մի նմուշ, որին պետք է գրավոր պատասխանել :

Նպատակը՝ *Savoir s'y prendre pour inviter quelqu'un (Անհրաժեշտ գիտելիքներ՝ մեկին հրավիրելու համար)*

Je suis capable de: (Ես կարող եմ)

1. saluer mon interlocuteur (բարևել իմ խոսակցին)
2. utiliser les formules de politesse (օգտագործել քաղաքավարության կանոնները)
3. formuler une invitation et demander une réponse à mon interlocuteur (ձևակերպել հրավեր և պատասխան խնդրել իմ զրուցակցից)
4. réitérer l'invitation en trouvant des arguments plus forts et pertinents (կրկնել հրավերը՝ գտնելով ավելի ամուր և համոզիչ փաստարկներ)
5. exprimer le regret dans le cas d'un refus (մերժման դեպքում արտահայտել ավստասանք)
6. prendre congé (հրաժեշտ տալ)

Այնուհետև, սովորողի գիտելիքները գնահատում է դասավանդողը՝ յուրացրել է, յուրացման ընթացքում է, չի յուրացրել :

Ինքնագնահատման առավելություններն անվիճելի են. այն ստիպում է սովորողին մտածել, մարզում է դատողությունը, հնարավորություն է տալիս ինքնավստահություն ձեռք բերել և նպաստում է անհատի զարգացմանը՝ խրախուսել:

¹ **Gérard de Vecchi**, *Aider les élèves à apprendre*, Éditions Hachette, 1992, p.86.

լով նրան իր ձեռքը վերցնել սեփական ուսումնառության գործընթացը: Ավելին, այն նպաստում է նաև դասավանդողի և սովորողների փոխհարաբերությունների սերտացմանը:

Լեզվական գիտելիքների գնահատման առումով հետազոտողները տարբերակում են ստուգման կուտակային (կումուլյատիվ) և ձևավորող (ֆորմատիվ) գնահատումները: Չպետք է անտեսել նաև նախնական գնահատումը, որը իրականացվում է դասավանդման սկզբում՝ ուսուցման ավելի բարձր մակարդակի անցնելիս կամ նոր թեմա սկսելիս: Այն օգնում է բացահայտել սովորողների խմբի լեզվական ունակությունների մակարդակը, ինչպես նաև գիտելիքների միատարրության աստիճանը՝ մանկավարժական համապատասխան մարտավարություն մշակելու նպատակով:

Ուսուցման որևէ փուլի ավարտին կատարվող կումուլյատիվ գնահատումը հնարավորություն չի տալիս ոչ գնահատել նախորդ գործունեությունը, ոչ կանխագուշակել հետագա գործընթացը: Ստուգել նշանակում է ճշտել սովորողի լեզվական հաջողությունների համապատասխանությունը ուսումնասիրվող լեզվի նորմերին: Այդ նպատակով կիրառվում են թեստեր, ստուգաթղթեր, ստուգողական վարժություններ, քննություններ, որոնց հանրագումարը տալիս է գնահատականը: Այս տեսակի գնահատումն ավելի հաճախ պարտադրվում է ուսումնական հաստատության կողմից և կիրառվում՝ համեմատելու և դասակարգելու համար սովորողների հաջողությունները, անտեսելով ուսուցման/ուսումնառության գործընթացում ներգրավված անհատին: «Կիրառելով միայն այս տեսակի գնահատում, երիտասարդ հոգիները վտանգված են փշրվելու, գրտնակվելու ակադեմիզմի ճնշող գրտնակի տակ»¹:

Բարեբախտաբար, դասավանդողն ունի նաև շարունակական կամ ձևավորող գնահատման գործիք, որն, անկասկած, ավելի արդյունավետ է, քանի որ ուղեկցում է սովորողին ուսումնառության ամբողջ գործընթացում և փուլ առ փուլ չափում նրա հաջողությունները, զարգացնում նրա ինքնագնահատման կարողությունը: Ինքնագնահատման հարցաթերթիկները, թեստերը, ստուգողական վարժությունները, թղթապանակները այն գործիքներն են, որոնք հնարավորություն է տալիս պարզել սովորողի ձեռքբերումները, դժվարությունները, բացթողումները: Գնահատման այս տեսակն ապահովում է հետադարձ կապն ուսուցման գործընթացում: Հետադարձ կապը մեկնաբանությունների և վերլուծությունների միջոցով հանգեցնում է դասավանդման ընթացքում առաջացած թերությունների շտկմանը: Սովորողը համեմատվում է ինքն իր հետ՝ պարզելով իր առաջընթացը, ուսումնառության դինամիկան, այլ կերպ ասած՝ որտեղից ուր է հասել ուսումնառության ընթացքում: Ուսուցանող-ձևավորող գնահատման արդյունքների հիման վրա էլ դասավանդողը կատարում է տվյալ իրավիճակից բխող փոփոխություններ:

Հետազոտողները դասավանդողներին են տրամադրել գնահատման ավելի օբյեկտիվ, ոչ ավանդական գործիքներ, ինչպիսիք են թեստերը: Գնահատման այս միջոցի առավելությունը կայանում է նրանում, որ ապահովում են լրացուցիչ օբյեկտիվություն, խիստ գիտականություն, ինչպես նաև՝ աշխատանքի պարզեցում:

¹ *N.H Kleinbaum, Le Cercle des portes disparus, Éditions Michel Lafon, 1990, p.5.*

Հարցերը կազմվում են այնպես, որպեսզի չլինեն ընդունելի մի շարք պատասխաններ, «վտարվի ամեն տեսակ դատողություն»¹ և պահպանվի համառոտության չափանիշը: Միևնույն ժամանակ, նրանց գործածությունը հնարավորություն է տալիս նվազեցնել կեղծելու վտանգը և տնտեսել ժամանակը՝ օգտագործելով ուղղումների սանդղակը կամ պատասխանները:

Թեստերի մշակումը մի քանի փուլանի գործընթաց է: Անհրաժեշտ է՝

- սահմանել թեստերի նպատակները
- պատրաստել հարցերը
- որոշել պատասխանների տեխնիկան
- դասավորել հարցերը
- մշակել կանոնները
- կազմել պատասխանների ձևաթուղթը
- նախափորձարկել
- որոշել սանդղակը
- ճշտել աշխատաժամանակը

Բացի այդ, պետք է հստակ սահմանել այն նպատակները, որոնք բարելավում են դասավանդումը և մշակել թեստավորման այնպիսի ծրագիր, որը կարողարացնի սովորողների սպասումները: Աշխատանքը հեշտացնելու նպատակով բոլոր լեզվական կոմպետենցիաները պետք է բաժանել ենթակոմպետենցիաների՝ բանավոր և գրավոր ընթերցում (*compréhension orale et écrite*), բանավոր և գրավոր խոսք (*expression orale et écrite*)⁴:

Նկատի ունենալով լեզվական գիտելիքների և հաղորդակցության տարրական փորձի սակավությունը՝ սկսնակների դասարանում դասավանդողը կարող է գնահատել խոսքային չորս կարողություններից միայն մեկի կամ լեզվաբանական վերլուծության միայն մեկ բաղադրիչի յուրացումը. բառապաշար, քերականություն, արտասանություն, ուղղագրություն: Այս մակարդակում պետք է կիրառել շատ կարճ թեստեր, որոնք մատչելի են, քանի որ դրանք նպատակ ունեն խրախուսել սովորողին, նպաստավոր պայմաններ ստեղծել նոր լեզվի ուսումնառության համար:

Միջին մակարդակում, առաջին փուլի ավարտից հետո, իրավիճակային երկխոսությունների միջոցով գնահատվում են սովորողի հմտությունները՝ պատասխանելու հետևյալ խոսքային գործողություններին. ներկայանալ, հրավիրել, մատուցել, հրաժարվել, համաձայնել, առաջարկել, շնորհավորել, հաճոյախոսել և այլն: Երկխոսությունը արտացոլում է նաև սովորողների լեզվական կարողությունների և բաղադրիչների յուրացման մակարդակը, քերականական որոշ կատեգորիաների և որոշակի բառապաշարի գործածության պայմաններում՝ Կայարանում-Հեռախոսի մոտ-Գնումներ կատարելիս – Ճամփորդական գործակալությունում և այլն: Ստացած գիտելիքների ամրապնդումն իրականացվում է կարճ թեստերի միջոցով, որոնք ընդգրկում են դասընթացի մի փոքրիկ միավորը:

Բոլոր դասավանդողները, մեթոդիստները և սովորողները համաձայն են նրանում, որ ներկայումս օտար լեզվի ուսուցման կարևորագույն նպատակը անհրաժեշտ կոմպետենցիաների ձեռք բերումն է՝ լեզվական փոխանակումների և

¹ *Jean-Claude Mothe, L'invalidation par les tests dans la classe de français*, Hachette, Larousse, 1975, p.12.

հաղորդակցության նպատակով: Գնահատման գործողությունը նպատակաուղղված է ստուգելու, թե ինչ չափով սովորողը կարող է կամ կկարողանա օգտագործել յուրացրած լեզվական գիտելիքները հաղորդակցության մեջ, իրական իրավիճակներում:

Օտար լեզու դասավանդողի աշխատանքը դժվար է մի քանի տեսանկյունից: Նախ նա պարտավոր է բանավոր և գրավոր խոսքը գնահատել՝ ելնելով լեզվի քերականական կանոնների (բայական ձևեր - հարակատար դերբայի, ածականի համաձայնություն գոյականի հետ - ժամանակների համաձայնություն - շարահյուսական կառուցվածքներ, համադասական և ստորադասական կապեր - բառապաշարի համապատասխանություն) և ուղղագրության ճիշտ գործածությունից, ինչպես նաև մտքի ինքնատիպությունից: Դասավանդողը պետք է իր գնահատման մարտավարությունը համապատասխանեցնի սովորողի տարիքի հետ: Տարրական մակարդակում, օրինակ պետք է հատկապես խթանել բանավոր հաղորդակցությունը, չմոռանալով գրավորը, քանի որ ակնհայտ է, որ սկսնակը չի կարող արտահայտվել անթերի, առանց սխալների:

Բանավոր և գրավոր գնահատման սանդղակները կամ սյունակաշարերը հնարավորություն են տալիս պարզելու, թե սովորողը

- որքանով զիտի թեմատիկ նյութը, բառապաշարը, քերականությունն ու ուղղագրությունը,

- որքանով է կարողանում որոշակի առաջադրանքներ կատարելիս գործադրել անհրաժեշտ խոսքային կարողություններ ու հմտություններ:

Սանդղակը կազմվում է այնպես, որպեսզի սովորողն առաջադրանքը կատարելու արդյունքում ստանա որոշակի տեղեկություններ իր ուսումնառության մասին: Սանդղակը հստակ պատկերացում է տալիս տվյալ գնահատականի համար պահանջվող աշխատանքի մակարդակի մասին, մատնանշում է թերություններ, որոնք կարելի է վերացնել, օգնում է լավ յուրացված գիտելիքները տարբերել թերի գիտելիքներից: Սյունակաշարեր կազմելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել հետևյալ հանգամանքները.

- Նշել, թե աշակերտի աշխատանքը ինչպես է գնահատվելու:

- Թվարկել և հստակ նկարագրել դիտարկման ենթակա կարողությունները, հմտությունները կամ աշխատանքի վերջնաարդյունքները:

- Ընտրել հստակ չափանիշներ, որոնց շնորհիվ հնարավոր կլինի խուսափել չիմնավորված եզրակացություններից կամ սուբյեկտիվ դատողություններից:

- Հստակ ներկայացնել աշխատանքից ակնկալվող արդյունքները, որոնք իրատեսական և արդարացի կհամարվեն սովորողների կողմից:

- Նախապես մշակված սանդղակը ներկայացնել սովորողներին առաջադրանքը կատարելուց առաջ:

Սյունակաշարերի ցանկացած տեսակ մշակելիս անհրաժեշտ է կազմել տարբեր բարդության առաջադրանքներ՝ հաշվի առնելով սովորողների պատրաստվածության մակարդակը: Որպես բանավոր և գրավոր առաջադրանքների գնահատման սանդղակների օրինակներ՝ առաջարկում ենք օգտագործել մեր ժո-

դովաճուն¹, որտեղ ներկայացված են նաև թեստային առաջադրանքների բազմա-
զան նմուշներ:

Мира Карапетян-Оценка в процессе преподавания иностранного языка.-
Термин оценка определяется, как процесс приобретения информации, который
используется для принятия решений в обучении, учебных программах, а также в
политике образования. Преподавание и оценка взаимосвязаны друг с другом.
Преподаватель должен найти соответствие между способами и оценки и методами
обучения, разработать методы оценки и обосновать полученные результаты.
Учащиеся должны понять, что они сами ответственны за своё обучение, и оценка –
это информация об их успехах, которую можно использовать с целью повышения
уровня знаний. В статье обсуждается важность оценивания в процессе обучения
иностранному языку, представлены некоторые методы оценки и несколько
принципов разработки шкалы оценок.

**Myra Karapetyan-The assessment of linguistic abilities in foreign language
teaching.**-The term assessment is defined as a process of gaining information which is
used in taking decisions about the education of the learners, the educational programs
and plans as well as about the educational policy. Teaching and assessment are mutually
correlated. The instructor should be able to make the methods of assessment correspond
to the methods of teaching, should be able to process the methods of assessing and to
substantiate the gained results. The learners should realize that they are responsible for
their education and the assessment on their progress is the information which can be
used to improve their education.

The present article touches upon the significance of assessment in foreign
language teaching. There are presented several methods, several principles of
assessment scales.

¹ **Կ. Գրիգորյան, Մ. Կարապետյան և ուրշներ**, Ֆրանսերեն ընթացիկ գնահատման առաջադրանքների
նմուշների ժողովածու, «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ, Ե., 2008, էջ 11-12:

ԳՐԱԲԱՐԻ ՑՈՒՑԱԿԱՆ ԴԵՐԱՆՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

ԼՈՒՍԻՆԵ ԹՈՒՄԱՆՑԱՆ

Հոդվածում ներկայացված է գրաբարի ցուցական դերանունների հոլովման և գործածության ուսուցումը: Քերականական նյութի ընկալման գործընթացը և թեմայի վերաբերյալ տեղեկատվությունը իրականացվում է բացատրությամբ, ԽԻԿ համակարգով (խթանում, իմաստի ընկալում, կշռադատում)՝ կիրառելով ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ: Սովորողների ճանաչողական և հաղորդակցական հմտությունների, կարողությունների և գիտելիքների յուրացումը կատարվում է փոքր խմբերով, որոնց տրվում են տարաբնույթ գործնական առաջադրանքներ, ապա կազմակերպվում են քննարկումներ:

Գրաբարից աշխարհաբար տեքստերի թարգմանությունը կատարվում է փոխներգործուն նշանների համակարգի միջոցով:

Բանալի բաներ. գրաբարի ցուցական դերանուններ, գրաբարի դասավանդում, ժամանակակից մեթոդներ, արդյունավետ ուսուցում, ցուցական դերանունների գործածություն, խմբային աշխատանք, հմտություններ և կարողություններ, սկզբնաղբյուրներ, փոխներգործուն նշանների համակարգ:

Դասի նպատակներն ու խնդիրները բխում են առարկայի՝ ուսումնական ծրագրով նախատեսված ակադեմիական գիտելիքներից, համաձայն որի՝ ուսանողը պետք է իմանա՝

- ա) ցուցական դերանվան ձևաբանական առանձնահատկությունները,
- բ) ցուցական դերանվան տեսակները, նրանց արտահայտած իմաստները,
- գ) ցուցական դերանունների հոլովումը, կազմությունն ու գործածությունը գոյականների հետ:

Ուսանողը պետք է կարողանա՝

- ա) բնագրում ճանաչել ցուցական դերանունների ուղիղ և հոլովված ձևերը, որոշել նրանց իմաստային նրբերանգները,
- բ) համեմատություն անցկացնել ցուցական դերանունների և այլ խոսքի մասերի միջև:

Թեմայի համար նախատեսված է 6 ժամ:

Գրաբարի դասավանդման իրողությունները անհրաժեշտ է համեմատել և գուգահեռել ժամանակակից գրական արևելահայերենի դասավանդման հետ, որը գրաբար ուսումնասիրելիս ուսանողների համար հենարան է և գիտելիք:

Դասի առաջին՝ խթանման փուլն սկսում ենք պարզագույն, բայց շատ արդյունավետ մեթոդով, որը կոչվում է մտագրոհ կամ մտքերի տարափ. սա մի քայլ է նոր նյութի յուրացման ճանապարհին: Մտագրոհին մասնակցում է ամբողջ լսարանը:

Մտագրոհի փուլում նյութի ընկալման համար նախընտրում ենք կիրառել հարցերի ռազմավարությունը. այն հնարավորություն է տալիս ներառարկայական կապեր ստեղծելով նպաստել նոր թեմայի արդյունավետ յուրացմանը:

Նախքան ցուցական դերանունների ուսուցման դասին անցնելը մեկ անգամ ևս վերհիշում ենք հայերենի խոսքի մասերի համակարգում դերանունների

յուրահատուկ տեղն ու ներխուժմասային իմաստների բազմազանությունը՝ ձևաբանական հատկանիշների, շարահյուսական կիրառությունների անմիօրինակությամբ: Հին հայ քերականության մեջ արդեն Ստ. Սյունեցին(VIIIդ.) անձնական և ստացական դերանունների ցանկը լրացնում է ցուցականներով: Որոշ մեկնիչ քերականներ ընդգծում են դերանունների տարածամանակային, դիմացուցական նշանակությունները՝ դրանց մասնավորող իմաստը համեմատության մեջ դնելով հատուկ անունների հետ: Համեմատաբար ուշ շրջանի հայ քերականները այդ խոսքի մասը մաքրեցին հունաբանություններից, մերժեցին երկակի թվի, անվանական սեռի և այլ արհեստական և խորթ ձևերը: Սակայն երկար ժամանակ որոշ ցուցական դերանուններ, հող համարվելով, քննվում էին առանձին¹: Այնուամենայնիվ, դերանվան բնութագրական հատկանիշներ էին դիտվում անվանը փոխարինելու և դեմք առնելու(դիմառնության) հատկանիշները: Դերանունները իմաստային ընդհանրություններ ունեն գոյականի, ածականի, թվականի և մակբայի հետ (ներառարկայական կապեր), և այս ընդհանրությամբ էլ պայմանավորվում են նրանց ձևաբանական և շարահյուսական առանձնահատկությունները: Գրաբարում դերանունները բաժանվում են ութ տեսակի՝ անձնական, ցուցական, ստացական, փոխադարձ, հարցական, հարաբերական, անորոշ, որոշյալ:

Հայ լեզվաբաններն իրենց աշխատություններում դերանունները բնորոշելու և սահմանելու ընթացքում հիմնվում են մի շարք դրույթների վրա, որոնք շրջանառվում են նաև ընդհանուր լեզվաբանության ոլորտում: Դրանք են՝ ա) դերանունների՝ այլ խոսքի մասերի փոխարինման հատկությունը, բ) ընդհանրական, ոչ տարբերակված իմաստ ունենալը, գ) իրենց արտահայտած առարկաների հատկանիշը չանվանելը:

Սկզբնաղբյուրները կարևոր դեր ունեն ուսանողների գիտելիքները, հմտությունները, վերլուծական կարողությունները զարգացնելու գործում: Ուսանողները հնարավորություն են ստանում, ուղղակիորեն առնչվելով նյութին, զարգացնելու քննադատական մտածողությունը, հարցադրումներ անելու, բացատրելու և մեկնաբանելու կարողությունները: Սկզբնաղբյուրները հետաքրքիր գաղափարների շտեմարան են, որոնք ինքնուրույն ու ստեղծագործական մտածողությունը զարգացնող կարևոր գործիքներ են: Դրանք զարգացնում են ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք կատարելու հմտությունը²:

Ուսանողները, նախապես հանձնարարված գիտական գրականությունից (Մ. Աբեղյան «Հայոց լեզվի տեսություն»(1965), Հ. Աճառյան «Լիակատար քերականություն հայերեն լեզվի», հ. 2,(1952), Մ. Ղազարյան «Հայոց լեզվի համառոտ պատմություն»(2006), Մ. Ղազարյան «Հայոց գրական լեզվի պատմություն», հ.1,(1961)), ներկայացնում են, որ գրաբարում դերանվանական հոլովման առանձնահատկությունները կարելի է տեսնել ցուցական դերանունների հոլովման մեջ:

Ուսանողները, մեկը մյուսին հաջորդելով, ներկայացնում են, որ գրաբարի ցուցական դերանունները եռաշարք են՝ առաջացած հնդեվրոպական ծագման՝

¹Տե՛ս **Հ. Պետրոսյան**, Հայերենագիտական բառարան, Երևան, 1987, էջ 178-179:

²Տե՛ս **Ա. Արնաուդյան, Ա. Գյուլբուդաղյան, Մ. Խաչատրյան, Ս. Խրիմյան, Մ. Պետրոսյան**, Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտի հրատ., 2004:

so*, do*, no* տարբեր հնչյունափոխությունների միջոցով հիմքերից: Օրինակ՝ մոտ առարկան ցույց տվող դերանունը հանդես է գալիս՝ հին սլավոներենում сѣ սեռ. cero, հայերենում այս, սա, հին իռլանդերենում ce ձևերով. հեռու առարկան ցույց տվող դերանունը հանդես է գալիս *w, *n, *l բնորոշ հնչյուններով, որոնցից հայերենը ունի ն արմատով այն, սլավոներենը՝ ох, իտերերենը՝ aniš, հին գերմաներենը՝ jener, հունարենը՝ ένη(վաղը չէ մյուս օրը) և այլն¹:

Մա, դա, նա, այս, այդ, այն, սոյն, դոյն, նոյն դերանունների u, η, ն հնչյուններն արմատական են, որոնք հայերենում գործածվում են որպես հոդեր: Ըստ Ա-ճառյանի՝ հայերենի ցուցականները կազմում են երեք շարք, որոնք միմյանց հետ կատարելապես զուգահեռ են գնում: Բոլորի հիմնական տարրն են կազմում u, η, ն-ն. «Մ մերձավորագույն առարկաների համար, որ խոսողի մոտն է, դ-ավելի հեռու առարկաների համար, որ խոսակցի մոտն է, ն-հեռագույն առարկաների համար, որ երրորդ դեմքի մոտն է»²:

Նոր դասանյութին վերաբերող նախադրյալներ ստեղծելուց հետո անցնում ենք իմաստի ընկալման փուլին, որը ներկայացնում ենք գծագրական դասակարգիչների միջոցով:

Տարբեր խոսքի մասերի հետ ունեցած իմաստային ընդհանրությունները ցույց տալու նպատակով փորձում ենք ցուցական դերանունները ներկայացնել աղյուսակի տեսքով:

Ցուցական դերանուններ				
Գոյականին հարաբերակից	Ածականին հարաբերակից	Թվականին հարաբերակից	Մակբային հարաբերակից	
Առարկա, անձ ցույց տվող և առակայի հատկանիշ մատնանշող		Առարկայի քանակ մատնանշող	Գործողության ձև ցույց տվող	Գործողության տեղ ցույց տվող
Մա, դա, նա, այս, այդ, այն, սոյն, դոյն, նոյն, այսպիսի, այդպիսի, այնպիսի, նոյնպիսի		Այսքան, այդքան, այնքան, նոյնքան, այսչափ, այդչափ, այնչափ, նոյնչափ	Այսպես, այդպես, այնպես, նոյնպես	այստեղ, այդտեղ, այնտեղ, նոյնտեղ

Աղյուսակը կազմելուց հետո ուսանողների ուշադրությունը պետք է հրավիրել առաջին սյունակի օրինակների վրա (ինչո՞վ են առանձնանում առաջին շարքի դերանունները): Նրանք նկատում են, որ այս շարքի դերանունները մատ-

¹ Տե՛ս **Մ. Ղազարյան**, Հայոց լեզվի համառոտ պատմություն, Երևան, 2006, էջ 98-99:
² **Հր. Աճառյան**, Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի /համեմատությամբ 562 լեզուների/, Կ. 2, 1954, էջ175 :

նանշում են առարկա և առարկայի հատկանիշ, միաժամանակ կարևորելով, որ **սա, դա, նա, այս, այդ, այն, սոյն, դոյն, նոյն** դերանունները հոլովվում են դերանվանական հոլովմամբ: **Սա, դա, նա** դերանունները անձնանիշ կամ առարկայանիշ են, այսինքն՝ հարաբերակցում են գոյականներին, իսկ **սոյն, դոյն, նոյն** և **այս, այդ, այն** դերանունները նշանակում են և՛ անձ կամ առարկա, և՛ հատկանիշ, այսինքն՝ և՛ գոյական են, և՛ ածական:

Այնուհետև նրանք ներկայացնում են, որ **այս, այդ, այն, սոյն, դոյն, նոյն** դերանուններով և **պէս, չափ, քան** բառերով կազմվում են նաև հետևյալ ցուցական դերանունները՝ այսպէս, այդպէս, այնպէս, սոյնպէս, դոյնպէս, նոյնպէս, այսպիսի, այդպիսի, այնպիսի, նոյնպիսի, այսքան, այդքան, այնքան, նոյնքան, այնպիսի, նոյնպիսի, այսքան, այդքան, այնքան, նոյնքան, այսչափ, այդչափ, այնչափ, նոյնչափ:

Գրաբարի որոշ դերանուններ հոլովվում են անվանական հոլովմամբ՝ համապատասխան հոլովիչներով, իսկ որոշ դերանուններ՝ առանց հոլովիչների, արմատների յուրահատուկ փոփոխություններով: Ըստ այս առանձնահատկության՝ դերանունների հոլովումը կոչվում է դերանվանական հոլովում:

Այն հարցին, թե ի՞նչ առանձնահատկություններ են ցուցաբերում ցուցական դերանունները հոլովման ժամանակ, ուսանողները պատասխանում են, որ հայերենի դերանունները քերականական սեռեր չունենալու պատճառով համարյա թե միևնույն վերջավորություններն ունեն թեք հոլովներում. Օրինակ՝ **սա, դա, նա** դերանունների սեռական հոլովը կլինի **սորա, դորա, նորա**. **այս, այդ, այն՝ այսր, այդր, այնր**. **սոյն, դոյն, նոյն՝ սորին, դորին, նորին**: Այս բոլոր դերանունների սեռական հոլովին բնորոշ հատկանիշը **ր** հնչյունն է, որը պահպանված չէ հնդեվրոպական լեզուներում:

Այս դերանունների տրականը տարբերվում է սեռականից իր **մ** հոլովակազմիչով. ինչպես՝ սմա, դմա, նմա, այսմ, այդմ, սմին, դմին, նմին:

Բացառական հոլովը կազմվում է տրականից **ի** նախդրով և է հոլովակազմիչով, ինչպես՝ ի սմանէ, ի դմանէ, ի նմանէ, յայսմանէ, յայդմանէ, յայնմանէ, ի սմին, ի դմին, ի նմին:

Բացառական հոլովի է վերջավորությունը, որը հանդես է գալիս նաև մի շարք գոյականների բացառականում, հավանաբար առաջացել է et(at) ձևից: Իսկ **ն**-ն առաջացել է տրական հոլովի **մ**-ի ազդեցությամբ՝ տարնմանության հետևանքով¹:

Գործիական հոլովը կա՛մ կազմվում է գոյական անունների գործիականի նման, կա՛մ էլ տրականից՝ գործիականի բ, լ հոլովակազմիչով, ինչպես՝ սովաւ, դովաւ, նովաւ, այսու, այդու, այնու, սովիմբ, դովիմբ, նովիմբ: Գործիական հոլովի սովաւ, դովաւ, նովաւ, սովիմբ, դովիմբ և նման այլ ձևերը բարդ կազմություն ունեն. Այդ բառերի գործիականն ունեցել է սո, դո, նո հիմքերը, որոնց ավելացվել է գործիական **ւ** հոլովակազմիչը:

Ցուցական դերանունների հոգնակին կազմվում է հայերենի հոլովական օրինաչափություններով, **ք, ց, ս**, հոգնակի վերջավորությունների օգնությամբ,

¹ Մ. Ղազարյան, Հայոց լեզվի համառոտ պատմություն, 2-րդ հրատ., Երևան, 1981, էջ 99-100:

ինչպես՝ սոքա, դոքա, նոքա, սոցա, դոցա, նոցա, սոսա, դոսա, նոսա, սոքաւք, դոքաւք, նոքաւք և այլն:

Հայերենի ցուցական դերանունները, հնդեվրոպական լեզուների նույն տիպի դերանունների հետ առնչակցվելով, ունեն նաև պատմականորեն ձևավորված հատուկ դրսևորումներ, որոնք բնորոշ են միայն հայերենին:

Տեսական նյութն ավարտելով՝ անցնում ենք գործնականին՝ գրատախտակին հոլովելով դերանունները¹.

Եզակի Հոգնակի

Ու. սա դա նա սոքա դոքա նոքա

Հ. (զ)սա (զ)դա (զ)նա (զ) սոսա (զ) դոսա (զ)նոսա

Ս. սորա դորա նորա սոցա դոցա նոցա

Տ. սմա դմա նմա սոցա դոցա նոցա

Բ. ի սմանէ ի դմանէ ի նմանէ ի սոցանէ ի դոցանէ ի նոցանէ

Գ. սովաւ դովաւ նովաւ սոքաւք(օք) դոքաւք (օք) նոքաւք (օք)

Այս, այդ, այն դերանունները հոլովվում են երկու ձևով՝ կարճ և երկար: Երկար ձևերը հանդես են գալիս եզակի թվի թեք և հոգնակի թվի բոլոր հոլովներում:

Եզակի

Ու. այս այդ այն

Հ. (զ) այս (զ)այդ (զ)այն

Ս. այսր, այսորիկ այդր, այդորիկ այնր, այնորիկ

Տ. այսմ, այսմիկ այդմ, այդմիկ այնմ, այնմիկ

Բ. յայսմ, յայսմանէ յայդմ, յայդմանէ յայնմ, յայնմանէ

Գ. այսու, այսուիկ, այդու, այդուիկ այնու, այնուիկ

Հոգնակի

Ու. այսք, այսոքիկ այդք, այդոքիկ այնք, այնոքիկ

Հ. (զ)այս, (զ)այսոսիկ (զ)այդ, (զ)այդոսիկ (զ)այն, (զ)այնոսիկ

Ս. այսց, այսոցիկ այդց, այդոցիկ այնց, այնոցիկ

Տ. այսց, այսոցիկ այդց, այդոցիկ այնց, այնոցիկ

Բ. յայսց, յայսցանէ յայդց, յայդցանէ յայնց, յայնցանէ

Գ. այսոքիւք այդոքիւք այնոքիւք

Հոգնակի հայցականում **այս** և **այդ** դերանունների կարճ ձևերը **ս** հոլովակերտ չեն ստանում: Հոգնակի գործիականում այս դերանունները հոլովվում են միայն երկար ձևերով՝ այսոքիւք, այդոքիւք, այնոքիւք:

Թե ինչ առանձնահատկություններով են օժտված **սոյն, դոյն, նոյն** դերանունները, ներկայացնում է ուսանողների հաջորդ խումբը: Ընդունված է, որ այս դերանունները իմաստով հոմանիշ են **սա, դա, նա, այս, այդ, այն** դերանուններին և հաճախ փոխարինում են դրանց:

Եզակի

Ու. սոյն դոյն նոյն

Հ. (զ)սոյն (զ) դոյն (զ) նոյն

Ս. սորին դորին նորին

¹ **Ս. Աբրահամյան**, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, 1976, էջ 79-85, Հ. Ավետիսյան, Ռ. Ղազարյան, Գրաբարի ձեռնարկ, Երևան, 1987, էջ 104-110:

S. սմին դմին նմին

Բ. ի սմին ի դմին ի նմին

Գ. սովին, սովիմբ դովին, դովիմբ նովին, նովիմբ

Հոգնակի

Ու. սոքին, սոյնք դոքին, դոյնք նոքին նոյնք

Հ. (զ)սոսին , (զ)սոյնս (զ)դոսին (զ)դոյնս (զ)նոսին (զ)նոյնս

Ս. սոցին, սոցուն, սոցունց դոցին, դոցուն, դոցունց նոցին, նոցուն, նոցունց

S. սոցին, սոցուն, սոցունց դոցին, դոցուն, դոցունց նոցին, նոցուն, նոցունց

Բ. ի սոցունց ի դոցունց ի նոցունց

Գ. սոքիմբք,սովիմբք դոքիմբք, դովիմբք նոքիմբք, նովիմբք

Իմաստի ընկալման փուլում դերանունների և գոյականների հոլովական և թվային համաձայնության ուսուցումը կատարում ենք խմբային հետազոտության միջոցով: Վերոնշյալ ցուցական դերանուններից այս, այդ, այն, սոյն, դոյն, նոյն դերանունները գործածվում են գոյականների հետ՝ համաձայնվելով և՛ հոլովով, և՛ թվով:

Բնագրերը՝ որպես կապակցված խոսքի օրինակելի նմուշներ, լավագույն միջոցն են նման կարգի լեզվական իրողություններն ընկալելու համար: Ուսանողներին նախապես տրվել էր հանձնարարական՝ տեսական նյութին վերաբերող յուրաքանչյուր իրողության կամ շեղումի համար ներկայացնել համապատասխան օրինակ՝ ձեռքի տակ ունենալով V դարի պատմիչների երկերը (Փ. Բուզանդ, Ագաթանգեղոս, Ղ. Փարպեցի, Եղիշե, Մ. Խորենացի, Եզն. Կողբացի):

Այս, այդ, այն դերանունները գործածվում են գոյական անունների հետ և՛ նախադաս, և՛ ետադաս:

Նախադաս գործածվելիս **այս այդ, այն** դերանունները՝ ա) հոլովով ու թվով համաձայնում են գոյական անուններին, բացի հոգնակի ուղղական և հայցական, մասամբ էլ՝ գործիական հոլովներից, որտեղ մնում են եզակի, բ) հոլովվում են կարճ ձևով, գ) իրենց վրա են կրում գոյականների նախդիրները:

Եզակի Հոգնակի

Ու. այս պարիսպ այս պարիսպ

Հ. (զ)այս պարիսպ (զ)այս պարիսպս

Ս. այսր պարսպի այսց պարսպաց

S. այսմ պարսպի այսց պարսպաց

Բ. յայսմ պարսպէ յայսց պարսպաց

Գ. այսու պարսպաւ այսու պարսպաւք, այսոքիւք պարսպաւք

Նրանք նշում են, որ ցուցական դերանուններով արտահայտված որոշիչները շարադասվում են գոյականից թե՛ առաջ, թե՛ հետո և երկու դեպքում էլ սովորաբար հոլովով ու թվով համաձայնում են որոշյալին: Այս դերանունների համաձայնության ժամանակ դրսևորվում են այնպիսի հատկանիշներ, որոնցով զգալիորեն տարբերվում են թե՛ մյուս դերանուններով, թե՛ այլ խոսքի մասերով արտահայտված որոշիչներից:

Նախադաս գործածվելիս **այս, այդ, այն** ցուցական դերանունները համաձայնության մեջ դրսևորում են հետևյալ ընդհանուր օրինաչափությունները՝

1. Գոյականների վրա դրվում են առաջին կամ կարճ ձևերով:

2. Որոշիչն ու որոշյալը հոլովով ու թվով համաձայնում են միմյանց հետ, քանի որ հոգնակի ուղղական, հայցական, մասամբ էլ հոգնակի գործիական հոլովներից, որտեղ այս, այդ, այն դերանունները սովորաբար դրվում են եզակի թվով:

3. Նախդրավոր հոլովներում նախդիրները դրվում են դերանվան վրա. **Զայնու ժամանակաւ** երթեալ հասանէր՝ եպիսկոպոսապետն Վրթանէս ի մեծն յառաջին ի մայրն եկեղեցեացն հայոց (ՓԲ, III, Գ, 7): **Այնու նշանագրօք** ստոյգ հոլովել զհեզենայ բառից հայկականաց հագներգաբար (ՄԽ, III, ԾԲ, 326): Եւ յայնց ժամանակաց մինչն ի քո հայրենի աթոռոյ՝ և մեք զնոյն ծառայութիւն ծառայեցաք (Եղ., II, 45)

Իհարկէ, նախադաս գործածվող **այս, այդ, այն** դերանունների կանոնները ունենում են նաև զգալի շեղումներ: Ամենատարածված շեղումներից մեկը թվի համաձայնության խախտումն է, երբ հոգնակի որոշյալի մոտ այս, այդ, այն դերանունները հաճախ մնում են եզակի, չնայած որ հոլովով համաձայնած են լինում: Ուսանողները հանդես են գալիս իրենց դուրս բերած օրինակներով՝ Արդ **այդմ երախտեացոյ** եւ երես դարձուցանեմ (ՓԲ, IV, ԺԱ, 89): Վասն **այսք պատճառանաց** աղաչեցի զձեզ՝ տեսանել եւ խօսել (ՂՓ, III, 45):

Ներկայացված օրինակներում քիչ չեն նաև այն դեպքերը, երբ նախադաս **այս, այդ այն** դերանուններն անհամաձայն են մնում իրենց որոշյալի հետ հոլովով կամ միաժամանակ և՛ հոլովով, և՛ թվով, այսինքն՝ գոյականը կարող է դրվել եզակի և հոգնակի տարբեր հոլովաձևերով, իսկ նրա դերանուն որոշիչը՝ եզակի ուղիղ ձևով. Զի՞նչ հատուցուք մեք աստուածոցն փոխանակ **այս մեծի** յաղթութեանս (Եղ.): Այս գործով արժանի եղեւ տեսանել (ՓԲ): Եւ **այս սեանց** խաչքն հաւասար էին այնր լուսեղէն սեանն թակաղաղի (Ագթ., ԸԲ, 384):

Ետադաս գործածվելիս **այս, այդ, այն** դերանունները՝ ա) հոլովով ու թվով համաձայնում են գոյական անուններին. բ) հոլովվում են երկար կամ երկրորդ ձևով. գ) գոյականի նախդիրները կրկնվում են դերանունների վրա. դ) գոյականները ստանում են համապատասխան դերանվան հոդը՝ **ս, դ, ն**:

Եզակի Հոգնակի

Ու. դուստրս այս դստերքս այսոքիկ

Հ. (զ) դուստրս այս (զ)դստերսս (զ)այսոսիկ

Ս. դստերս այսոքիկ դստերցս այսոցիկ

Տ. դստերս այսմիկ դստերցս այսոցիկ

Բ. ի դստերէս յայսմանէ ի դստերցս յայսցանէ

Գ. դստերքս այսուիկ դստերքքս այսոքիւք

Օրինակներ՝ Եւ միխթարեաց զքեզ **տեսլեամբդ այդուիկ** (ՂՓ, I, ԺԷ, 64): Պատգամս յդէր **օրինակաւս այսուիկ** (Ագ., 39): Ուր և իցեն **զկողմամբքդ զայդոքիւք**՝ զհետս նոցա գտանել մարթասցես (ն.տ., 156): Համբարձաւ թագաւորն **ի կոմանցն յայնցանէ** (ն.տ., 156):

Վերոհիշյալ կանոններն ունեն մասնակի շեղումներ.

ա) երբեմն այս, այդ, այն դերանունները հոլովվում են կարճ ձևով: բ) հոլովով ու թվով կարող են չհամաձայնել գոյականներին, գ) նախդիրները կարող են չկրկնվել դերանունների վրա, դ) գոյականը կարող է չստանալ համապատասխան դերանվան հոդը:

Օրինակ՝ Տո՛ւր ինձ **զվարձակս զայս** (ՄԽ, 2, ԿԳ): Որ **ի ժամանակին յայնմ** գործեցան յաշխարհիս Հայոց (ՂՓ, II, ԾԷ, 219): Եւ կարծեաց ի միտս իւր թէ ստոյգ են **բանքն այն** (ՓԲ, V, ԼԸ, 209): Ամենայն **բանքդ այդ** եւ պատգամդ գոր յղեալ է Վահանայ (ՂՓ, III, Դ, 358):

Սոյն, դոյն, նոյն դերանունները գոյականների հետ գործածվում են նախադաս և սովորաբար հոլովով ու թվով համաձայնում նրանց: Հոգնակի ուղղականում և հայցականում այդ դերանունները գոյականների հետ գործածվում են սովորաբար եզակի թվով կամ սոքին, դոքին, նոքին, գոսսին, գոսսին, գնոսսին ձևերով, իսկ հոգնակի գործիականում համաձայնում են միայն հոլովով՝ թվով մնալով եզակի:

Եզակի Հոգնակի

Ու. նոյն ճանապարհի նոյն կամ նոքին ճանապարհիք

Հ. (զ)նոյն ճանապարհի (զ)նոյն կամ (զ)նոսին ճանապարհս

Ս. նորին ճանապարհի նոցին ճանապարհաց

Տ. նմին ճանապարհի նոցուն ճանապարհաց

Բ. ի նմին ճանապարհի ի նոցունց ճանապարհաց

Գ. նովին ճանապարհաւ նովին ճանապարհաւք

Սոյն, դոյն, նոյն ցուցական դերանունները գոյականի որոշիչ են դառնում նախադաս կիրառությամբ՝ համաձայնվելով գոյականի հետ հոլովով ու թվով, բացի հոգնակի ուղղականից, հայցականից և գործիականից, որտեղ մնում են եզակի:

Օրինակներ՝ **Նորին վարդապետութեանն** զունկնդրութիւն մատուցեն (Ագ., 409): Ըստ **նմին օրինակի** առնէին սոքա նշանս մեծամեծս (ՓԲ, ԺԶ, 6): Գուցէ մեռանիցիմ **սովին մեղօք** (ՂՓ, ՀԵ, 25): Ո՞չ **նոյն պատերազմունք** են (ԵԿ, ԻԵ, 1): **Զնոյն օդս** ծծիցեն եւ **նովին կերակրովք** ... բուծանիցին (ն. տ., ԺԱ, 2):

Պատահում են նշված դերանունների միայն հոլովով համաձայնվելու դեպքեր, ինչպես օրինակ՝ Արդարն ի վերայ **դորին բանից** պնդեալ կաս (ՂՓ, ԿԴ, 21): Զկնի **սորին իրացս** այսոցիկ եկին բազմութիւնք սրբոց վկայիցն աստուծոյ (ՓԲ, ԺԴ, 3):

Քիչ չեն այն դեպքերը, երբ այս դերանունները մնում են անհամաձայն. **Նոյն մարմինք նոյն հոգւով** բերեալ զգործս վաստակոցն արդարութեան ... յարքայութիւն վերանայցեն (Ագ., 529): Որպէս ասէն գիտողն **ի նոյն սահմոսարանին** (ն. տ., 584): Այժմ դեռ **ի նմին** գործ կամ (ՓԲ, Ը, 6):

Խիստ հազվադեպ հանդիպում ենք **սոյն, դոյն, նոյն** ցուցական դերանունների ետադաս գործածության. Զօրէնս և **պաշտօն զնոյն** ունի (ՂՓ, ԻԱ, 17):

Այսպիսի, այդպիսի, այնպիսի, նոյնպիսի ցուցական դերանունները գործածվում են հիմնականում նախադաս և սովորաբար չեն համաձայնվում: Օրինակներ՝ Յորում ոչ ոք **այսպիսի իրաց** փոյթ յանձին ուներ (ՄԽ, 1, ԺԴ): **Այդպիսի ջախմամբ** վախճանեցաւ (ն. տ., 2, ԽԶ): Առ **այսպիսի** ճշմարիտ **ասացածս** անպատշաճ հարցուածս մատուցանեն (ԵԿ., 1, Դ):

Բավական հաճախ սրանք համաձայնվում են որոշյալի հետ՝ Առնէր հարցումն վասն **այսպիսոյ պատճառի** (ՄԽ, 1, ԻԵ): Ուր **յայնպիսեաց կարծեաց** ... վրիպեալ լիցին (ՂՓ, Ծ): Ի կենդանութեանն **այնպիսոյ** առն ... գնդաւ յաղթեալ գտաւ նա (ն. տ., 2Դ): **Այնպիսոյ** բարոյ **աստուծոյ** որդի՝ ի չարէն որդւոյն

սատակեցաւ (ԵԿ, Ժ, 2): Քանզի էր արդարն սաստիկ հզոր **այսպիսեաց գրուցաց** արժանի (ՄԽ, Ը, 2): Դարձան հանդերձ **թղթով այսպիսեաւ** (ն. տ., 3, ԾԷ):

Այսքան, այդքան, այնքան, այսչափ, այդչափ, այնչափ ցուցական դերանունները սովորաբար գործածվում են որպես նախադաս չհամաձայնվող ուրույն: Օրինակներ՝ Կորեան **այնչափ ազգք** (ԵԿ, ԺԶ, 3): Յետ **այսչափ հարցից** ... յանձն իւր տարեալ (Ագ., 122): Ի վերայ **այնչափ սիրոյ** և **վաստակոց**, փոխանակ կեանս առնելոյ՝ զարն հատեք, ասէր (Եդ., 7): Յարձակեալք ի վերայ Միհրանայ **այնքան արամբք** (ՂՓ, ԶԸ):

Այսքան, այդքան, այնքան դերանունները երբեմն համաձայնվում են որոշյալ գոյականի հետ՝ Եւ այսպիսեօք **այսքանօք ժողովրդօվք** բամացեալ, ի ծերութիւն պարատութեան հոգևորի զմեզ ժողովեաց (ՄԽ, 2, ՂԱ):

Այսպիսով՝ ցուցական դերանունները նախադաս և ետադաս գործածության դեպքում գերազանցապես համաձայնում են որոշյալին՝ յուրահատկություններ դրսևորելով թվային և հոլովական համաձայնության հարցերում:

Թեմայի յուրացումն ստուգելու նպատակով խմբերին տալիս եմ հետևյալ հանձնարարությունները.

1. Հոլովել հետևյալ կապակցությունները՝

այս գաւառ, այն եկեղեցի, այդ մասն, կինդ այդ, բանս այս, գիւղն այն

2. Որոշել այս, այդ, այն դերանունների հոլովը և թիվը.

Յայդմ չէր արժան քեզ խորշել եւ փախչել: Որպէս երևի ինձ և քեզ եւ այնոցիկ, որ դեգերեցին յիմաստասիրութեան: Զիւր ամբարշտութիւնն կամեցաւ ծածկել այնու: Իսկ յետ այնր ժամանակաց Աբորիզինայցիքն կալան: Յայսմ մատենէ Մար Աբաս Կատինայ հանեալ զպատմութիւ հաւատքի, բերէ առ Վաղարշակ արքայ: Իսկ այն ար եւ ոչ մի ինչ յայսցանէ ամեննին ոչ յիշեաց:

3. Որոշել այս, այդ, այն դերանունների շարադասությունը (նախադաս և ետադաս) և համաձայնությունը.

Քանզի ինձ այտքիկ արք ի մերոց թագաւորաց են սիրելիք: Որ ևս գրեցաւ ձեռամբն այնորիկ գրչի: Դու որ ի մանկութենէ յայդմ օրենս սնեալ էիր: Նշանք Աստուծոյ լինէին ի վերայ առնս այտքիկ: Յայն կողմանէ առաւելապէս երևէր դակիշ գնդին Միւնի գօրուն: Պատգամս յդր օրինակաւս այստիկ: Էր առ այնմ ժամանակաւ Փաւստոս եպիսկոպոս: Եղև խաղաղութիւն յաշխարհին յայնմիկ յօրէն յայնմանէ: Ի վերայ այդր վիմի շինեցից գեկեղեցի իմ: Իբրեւ ելանիցէք ի տանէն կամ ի քաղաքէն յայնմանէ, թոթափեսջիք զփռշին յոտից ձերոց:

4. Թարգմանել փակագծերի մեջ առնված դերանունները դնել դնել գոյականի պահանջած հոլովով ու թվով՝

Դու ես ապաւեն իմ ի նեղութենէս (այս): Եղև սով սաստիկ յաշխարհին (այն): Փրկեցաւ կինն ի ժամէն (այդ): Ապրեցան (այն) յարանցն որ երթեալ էին լրտեսել զերկիրն: Լաւ էր մեզ ծառայել եգիպտացոցն, քան մեռանել (այս) անապատի: Ասա զի (այսք) քարինք հաց լինիցին: Որ արբուսցէ միում ի փոքրկանցս (այնք), բաժակ մի ջուր ցուրտ միայն՝ ... ոչ կորուսցէ զվարձս իւր: Մուրք վկայքդ (այդք) եկեալ դողեալ էին յարքայական կայանին: Ոչ գիտացեր զինչ գործեցաւ ի նմա յաւուրս (այս): Այլ յաւուրսն (այն) յետ նեղութեանն (այն) անբեզակն խաւարեցի:

5. Թարգմանել գրաբար՝ այս, այդ, այն դերանունները դնելով գոյականից առաջ.

Զորավարն սպանվեց այն տեղում: Նրանք այն խռովության մեջ են: Այս հավատից մեզ ոչ ոք չի կարող խախտել: Այն ժամանակներից ծառայում են իրենց թագավորներին: Նրանք հեռացան այս երկրից: Այդ բանը արժանի էր սովորել մեր վարդապետներից: Այդ տիրոջը չենք հավատում: Մուշեղը կոտորում էր այն կողմերի թշնամիներին: Նորոգեց այն կողմերի բոլոր եկեղեցիները:

6. Թարգմանել գրաբար՝ այս, այդ, այն դերանունները դնելով գոյականից հետո.

Այն ժամանակ դարձյալ հարձակվեցին բերդերի և ավանների վրա: Պարսիկների զորքը դուրս եկավ այդ դաշտից: Այս քաղաքում նա շտապեց անմիջապես կատարել այդ հրամանը: Այդ պատերազմից նրանք վերադարձան հաղթությամբ: Այն այգու ծառերը շատ պտուղներ տվեցին: Բազմաթիվ գերյալներին այդ թագավորի ձեռքը տվեց: Ժողովուրդն էլնում էր այն եկեղեցուց:

7. Թարգմանել, դուրս գրել սոյն, դոյն, նոյն դերանունները և որոշել հոլովն ու թիվը, համաձայնությունը գոյականներին.

Զայս և այսպիսի եւ որ ինչ նման է այս բանից՝ աւելի և բազում քան զսոյն խոսեցաւ: Բայց լա՛ւ լիցի ձեզ ...նմին հաւանել: Վասն դորին իսկ իրաց չարաչար տանջանօք տանջեցի: Բնակէ անդ ի նոյն գետեզեզեր: Եւ ի պատռուածս նոյն ամբարտակի գետոյն մարդիկ ամբանան: Ըստ նմին գործոց յայնժամ եզիպտացիքն տնօրինեցան: Եւ զարիւնն զոր ատեցեր՝ նոյն արիւն հալածեսցէ զքեզ: Զարքայն Պապ հրամանաւ դորա եւ դորին խորհրդով զօրավարքն Յունաց: Արդ ի նոյն մատենէ սկսեալ ասացից: Ի դոյն միտս յամառութեան կայք: Հասանէին մեծաւ Բազմութեամբ Ճիղփք, Կասպք և այլ ևս որ ի սմին կողմանց:

7. Հոլովել հետևյալ կապակցությունները՝

սոյն անուն, դոյն պատճառ, նոյն թուղթ, սոյն հարցումն, նոյն ար, դոյն օրինակ

8. Ո՞ր շարքի բոլոր կապակցություններն են ճիշտ համաձայնեցված՝

1. ա/ ի քաղաքէ յայսմանէ, նովին ծովու, առնն այնոցիկ, թագուհւոյ այսմ,
բ/ ի նմին ծով, այսր դստեր, ի պտղոց յայնու, ամենայնի թոչնոյ,

գ/ այս քաղաքք, տանց իմոց, սովին պատմութեամբք, ի ծովուն յայնմիկ
դ/ մեր երկիրք, այնր քաղաքի, ժամանակաց այդոցիկ, ի նմին պատմութեն-

է:

2. Ո՞ր շարքի բոլոր կապակցություններն են ճիշտ համաձայնեցված՝

ա/ սմին օրինակաց, դասուքս այսոքիւք, թագաւորք մերք, յիմմէ քեռէ

բ/ քոյոյ եղբոր, ի նեղութենէս յայսմանէ, նախարարաց մերոց, մանկամբքս այսոքիւք

գ/ այս քաղաքք, սահմանաց քոց, նովին նախարարօք, յանկեանն յայնմիկ
դ/ քեռ մերում, աղօթից իմոց, զգետս զայնոսիկ, սրտիւ այսուիկ:

9. Պնդումներից քանի՞սն են ճիշտ՝

1.ա/ **Այս, այդ, այն** դերանունները նախադաս գործածվելիս հոլովվում են կարճ ձևով:

բ/ **Սոյն, դոյն, նոյն** դերանունները գոյականների հետ գործածվելիս համաձայնում են հոլովով՝ թվով մնալով եզակի:

գ/ Անձնական դերանունների ներգոյական հոլովի իմաստն արտահայտվում է եզակի և

հոգնակի հայցական հոլովների միջոցով:

դ/ **Մա, դա, նա** ցուցական դերանունները գոյականների հետ գործածվում են և՛ նախադաս, և՛ ետադաս:

1/ մեկը, 2/ երկուսը, 3/ երեքը, 4/ոչ մեկը:

2.Պնդումներից քանի՞սում սխալ կա՝

ա/ **Սոյն, դոյն, նոյն** դերանունները գոյականների հետ սովորաբար գործածվում են ետադաս:

բ/ **Այս, այդ, այն** դերանունները ետադաս գործածվելիս հոլովով ու թվով համաձայնում են գոյական անուններին:

գ/ **Իր** դերանվան պակասող հոլովների փոխարեն գործածվում է ինքն դերանունը:

դ/ **Սոյն, դոյն, նոյն** դերանունները գոյականների հետ գործածվելիս հոգնակի գործիականում համաձայնում են հոլովով՝ թվով մնալով եզակի:

ա/ **մեկում**, բ/ երկուսում, գ/ երեքում, դ/ ոչ մեկում:

Գրաբարի ուսուցումը ենթադրում է քերականական նյութի հաղորդում և՛ տեսականորեն, և՛ տեքստային աշխատանքի ընթացքում, որը նպաստում է լեզվական գիտելիքների յուրացմանն ու ամրակայմանը, խթանում նրանց ինքնուրույնությունը, նախաձեռնությունը: Այս նպատակով նպատակահարմար ենք համարում կիրառելու փոխներգործուն նշանների համակարգի մեթոդը, որի ընթացքում սովորողը նշում է իր իմացածը (V), նորությունը (+), իր իմացածի հակառակ(--), անհասկանալի իրողությունները(?), հետաքրքրական, քննարկման ենթակա հարցերը (!) համապատասխան նշաններով: Վերցնենք մի փոքրիկ հատված Ագաթանգեղոսի «Պատմութիւն Հայոց» երկից.

«Յաւուրս ժամանակացն այնոցիկ զօրածողով լինէր իշխանն Գթաց, եւ բազում գունդս զօրաց ժողովեալ՝ գայր տալ մարտ պատերազմի ընդ իշխանին Յունաց: Պատգամս յղէր օրինակաւս այսուիկ, եթէ «Ընդէ՛ր բնաւ ելանեմք խառնամիսի պատերազմ, սպառել զգօրս մեր, եւ վտանգ եւ տագնապ միանգամայն աշխարհի հասուցանեմք. ես աւասիկ ախոյեան ելանեմ քեզ ի մերոց զօրաց աստի, եւ դու ինձ ի յունականաց այտի, հասցուք եկեցուք ի մարտի տեղի: Եթէ ես զքեզ յաղթահարեցից, Յոյնք ինձ հնազանդեցին ի ծառայութիւն, եւ եթէ դու ինձ յաղթեցես, մեր կեանքս քեզ նուաճեցին եւ հնազանդեսցին: Եւ առանց արեան եւ կոտորածոյ լիցի շինութիւն կողմանցս երկոցունց»:

Ուսանողի կազմած աղյուսակը մոտավորապես այսպիսի տեսք կունենա.

Վ	---	+	?	!
Յառուրս ժամանակացն այնոցիկ	գորածողով լինէր-սովորա- բար լինիմ քայլ ունի չեզոք ն- շանակություն, իսկ այլ բայերի հետ կրավորա- կան է կազմում, օր. դատեալ լինիմ, գերեալ լինիմ, բայց ստանում է նա- ն ներգործա- կան նշանա- կություն, ինչ- պես տեքքստ- ում՝ գորա- ծողով արեց. Լինիմ-ը ստա- նում է առնեմ բայի նշանա- կությունը	Նուաճել և հնազանդել բառերն այստե- ղ կարելի է դիտել իբրև հո- մանիշներ	Խառնամիսի ե- լանեմք- Խառնիխուն ե- լնենք(բոլոր գորքերով)	«Տալ մարտ պա- տերազմ- ի». սեռականով ավելադրու- թյուն է, նշ. է պատե- րազմ տալ, պատե րազմել, այս- տեղ՝ պատերազմ- ելու
օրինակաւս այսուիկ		Վտանգ և տ- ագնապ բառե- րն այստեղ կարելի է թարգմանել վի- շտ և նեղությո- ւն		
ի մերոց գորաց		Յաղթահարել՝ հաղթելով ընկճել տապա- լել, հաղթել		
Ժողովեալ- անց- յալ դերբայ				
Ընդ իշխանին- նախդրային կա ռույց այն իշխ- ա- նի հետ				
կողմանցս երկո- ցունց՝ գոյակ- ան+անձներա- կան թվական կառույց, հա- մաձայնեցված է և՛ հոլովով, և՛ թվով				

Այս մեթոդի շնորհիվ կարելի է ճշգրտել իմացածը, ստանալ ընթերցանության ընթացքում ծագած հարցերի պատասխանները, ինչպես նաև հիմնավորել և ամփոփել ձեռք բերած գիտելիքները, որ աստիճանաբար անցնում են գործնական-կիրառական փուլ:

Դասախոսի համար ամենապատասխանատու քայլը գնահատումն է, որի հիմքում պիտի ընկնի ուսանողի՝ նյութին տիրապետելու աստիճանը, թե ինչպես է նա կարողանում վերլուծել, համեմատել, դասակարգել, ընդհանրացնել այն համապատասխան օրինակներով, որքանով են այդ պատասխանները տրամաբանված և հազեցած տեսական և գործնական հարուստ նյութով:

Գրաբարի մատչելի ուսուցումը խթանում է սովորողների ստեղծագործական մտածողությունը, հետաքրքրություն է առաջացնում ոսկեդարի գրական ժառանգության նկատմամբ, նպաստում նրանց արժեքային համակարգի ձևավորմանն ու հետագայում դրանց փոխանցմանը:

ԲՆԱԳՐԱՅԻՆ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԿԶԲՆԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

Ազ. – Ագաթանգեղոս, Հայոց պատմություն, Երևան, 1983:

ՓԲ – Փալստոս Բուզանդ, Հայոց պատմություն, Երևան, 1987:

Եղ. – Եղիշե, Վարդանի և Հայոց պատերազմի մասին, Երևան, 1989:

ԵԿ – Եզնիկ Կողբացի, Եղծ աղանդոց, Երևան, 1994:

ՂՓ – Ղազար Փարպեցի, Հայոց պատմություն և Թուրք Վահան Մամիկոնյանին, Երևան, 1981:

Лусине Туманян – Изучение указательных местоимений грабара. - В статье представлено изучение склонения и использования указательных местоимений в грабаре. Процесс восприятия грамматического материала и информации по теме можно осуществить методом объяснения, методической системой СВО (стимулирование, восприятие значения, обдумывание), выполняя последовательные шаги, применяя ряд активизирующих методов и приемов. С целью развития навыков и умений познавательной коммуникации освоение приобретенных знаний можно организовать маленькими группами, выполняя различные практические задания, организуя обсуждения.

Переводы текстов с грабара на ашхарабар целесообразно выполнять посредственно системой интерактивных знаков.

Lusine Tumanyan - Teaching demonstrative pronouns in Grabar.- The article teaches the declension and usage of demonstrative pronouns in Grabar. The perception process of grammatical material and the information on the subject can be carried out by explanation. By SPC (stimulation, perception of the meaning, cogitation): apply various activating methods and tricks by taking sequential steps. The appropriation of knowledge acquired for the development of students' cognitive communication skills and abilities can be organized by various practical exercises and discussions in small groups. It is advised to translate a text from old Armenian to modern Armenian with the help of interactive symbolic system.

ԴԱՐՉՎԱԾՔՆԵՐԻ ԾԱԳՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆՈՒՄ

ՆԱԻՐԱ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Դարձվածքների ծագման խնդրի հետազոտությունը հանդիսանում է դարձվածքաբանության տեսության կարևորագույն խնդիրներից մեկը: Ֆրանսերեն լեզվի դարձվածքները ծագել են նրա պատմության առավել վաղ շրջանում: Դարձվածքները ծագում և զարգանում են լեզվի հետ մեկտեղ, ինչի մասին վկայում են բազմաթիվ գրավոր հուշարձաններ: Դարձվածքաբանության զարգացման մեջ կարևոր դեր են խաղում արտալեզվական գործոնները: Դարձվածքաբանությունը առավել շատ է ենթարկվում փոփոխությունների, քանի որ նրա կողմից սպասարկվող ոլորտը առավելապես կապված է խոսողների զգացմունքների և հույզերի հետ:

Բանալի բառեր. դարձվածքաբանություն, դարձվածքների ծագում, բառապաշար լատինական ծագում, ազգային ինքնատիպություն, կայուն բառակապակցություններ, դարձվածակազմական հնարավորություններ, ժողովրդական լատիներեն, ազգային հիմք, ֆրանսերենի կազմավորում

Դարձվածքների ծագման հարցը լեզվաբանության կարևորագույն հարցերից է, այդուհանդերձ այն քիչ է ուսումնասիրված: Չնայած լեզվաբաններն իրենց աշխատություններում անդրադառնում են այդ հարցին, սակայն, որպես կանոն, սահմանափակվում են ընդհանուր դիտողություններով կամ էլ, լավագույն դեպքում, տալիս են դարձվածային միավորների ծագման աղբյուրների հակիրճ վերլուծությունը:

Ինչ խոսք, չի կարելի ասել, թե լեզվաբանությունն ի վիճակի է պարզաբանելու դարձվածքների ծագման և զարգացման հետ կապված բոլոր խնդիրները, սակայն հետազոտողները քննում են դարձվածքների կազմավորման ընդհանուր օրինաչափությունները և փորձում կատարել ինչ-ինչ դասակարգումներ և խմբավորումներ:

Ֆրանսերենի դարձվածքները սկիզբ են առնում նրա պատմության ամենավաղ շրջանից: Այդ իսկ պատճառով ֆրանսերենի դարձվածքների ծագման հարցի ուսումնասիրությունը ստիպում է մեզ դիմել ֆրանսերեն լեզվի սկզբնաղբյուրներին:

Ֆրանսերենը, լինելով ռոմանական լեզու, լատիներենից ժառանգել է իր բառապաշարի ճնշող մեծամասնությունը: Մ. Կոենի կողմից բերված ստուգաբանական և վիճակագրական տվյալների համաձայն՝ XVII դարում լատինական ծագում ունեցող ֆրանսերեն բառերը կազմում էին ֆրանսերենի բառային ֆոնդի մոտ 95%ը (Cohen 1967: 217): Այս տոկոսային հարաբերությունը ժամանակակից լեզվում, ամենայն հավանականությամբ, ավելի ցածր է, սակայն, թերևս, ոչ այնքան, քանի որ ֆրանսերեն նոր բառերի զգալի մասն այսօր էլ կազմվում է լատինական արմատներից (հատկապես գիտական տերմինները) կամ էլ լատինական վերջածանցների և նախածանցների միջոցով: Բացի այդ, մեզ հետաքրքրող

խնդրի ուսումնասիրության համար ավելի կարևոր է հիմք ընդունել այն տվյալները, որոնք բնութագրում են ֆրանսերենի բառապաշարի վաղ շրջանի վիճակը:

Մեր օրերում գիտնականները հենվում են դարձվածաբանական բառարանների վրա, որոնք պարունակում են ոչ միայն գրավոր հուշարձաններում պահպանված նյութը, այլ, որ ավելի կարևոր է, կենդանի խոսքից քաղված դարձվածքները: Լատիներենի դարձվածաբանական բառարաններ գոյություն չունեն և այս հանգամանքը լուրջ խոչընդոտներ է հարուցում ֆրանսերենի դարձվածաբանության ամբողջական պատկերի վերականգնման ճանապարհին: Այստեղ պետք է նկատի ունենալ նաև այն, որ Հռոմեական կայսրության տարբեր գավառներում ժողովրդական լատիներենը զարգացել էր ուրույն ճանապարհով՝ յուրաքանչյուր վայրում խառնվելով տեղական խոսվածքների հետ և ներառելով դրանց դարձվածաբանական տարրերը:

Հենվելով Մ. Կոենի տվյալների վրա՝ կարելի է ենթադրել, որ ֆրանսերենի բառապաշարի նման դարձվածապաշարն էլ առավելապես լատինական ծագում պետք է ունենա: Սակայն, ինչպես ցույց են տալիս փաստերը, այն բառերի ու դարձվածքների քանակի միջև, որոնք ֆրանսերենը ժառանգել է լատիներենից, գոյություն ունի զգալի տարբերություն, որով էլ պայմանավորված է լատինական ծագում ունեցող բառային և դարձվածային միավորների տեսակարար կշռի տարբերությունը:

Շատ կարևոր է նաև այն հանգամանքը, թե ինչքան է լատինական ծագում ունեցող ֆրանսերեն դարձվածքների տեսակարար կշիռը: Այս առումով արժեքավոր է Ա. Նազարյանի կողմից կատարված վիճակագրական հետազոտությունը՝ Պ. Կիտարի, Լ. Մարտելի, ինչպես նաև XX դարի երկրորդ կեսին լայն տարածում ունեցող Մ. Ռայի դարձվածաբանական բառարանների հիման վրա: Նազարյանը ցույց է տալիս, որ ֆրանսերենի դարձվածապաշարում աստիճանաբար նվազել է լատինական ծագում ունեցող դարձվածքների տեսակարար կշիռը (Назарян 1979: 123): Այս փաստն, անկասկած, վկայում է այն մասին, որ ֆրանսերենի դարձվածաբանությունը միտում ունի «ազատվել» լատինական ծագում ունեցող տարրերից: Սակայն, ինչպես երևում է, այդ նվազումը հավասարաչափ չէ: 41 տարվա ընթացքում, որն ընկած է Լ. Մարտելի և Պ. Կիտարի բառարանների երևան գալու միջև, լատինական ծագում ունեցող ֆրանսերեն դարձվածքների տեսակարար կշռի նվազումը կազմել է 0,4 %, իսկ Մ. Ռայի բառարանում, որը լույս է տեսել Լ. Մարտելի բառարանի հրատարակումից 74 տարի հետո, այս ցուցանիշը կազմում է 4,9 %:

Կարևոր է նշել, որ առաջին երկու բառարաններում ներկայացված են գերազանցապես գրքային ծագում ունեցող դարձվածքները, որոնք հիմնականում պատկանում են չեզոք գրական ոճին, ընդ որում, լատինական փոխառությունները դրանց մեջ ավելի շատ են, իսկ Մ. Ռայի բառարանում ներկայացված են նաև խոսակցական (մտերմական) դարձվածքները, որոնք բուն ֆրանսիական են, քանի որ ունեն ժողովրդական ծագում: Սրանով է բացատրվում լատինական ծագում ունեցող դարձվածքների տեսակարար կշիռների տարբերությունը Լ. Մարտելի և Մ. Ռայի բառարաններում: Կասկածից վեր է, որ եթե ուսումնասիրության համար վերցրած դարձվածային նյութը ավելի շատ լիներ, ապա այդ տեսակարար կշիռն ավելի կնվազեր: Ուստի, Ա. Նազարյանի կարծիքով, բավականաչափ

հիմքեր կան պնդելու, որ ֆրանսերենի դարձվածային ֆոնոլոգիան լատինական ծագում ունեցող դարձվածքների առավելագույն տեսակարար կշիռը 6,1 % է:

Սակայն, ինչով է պայմանավորված լատինական ծագում ունեցող բառային ու դարձվածային միավորների տեսակարար կշիռների միջև եղած զգալի տարբերությունը (95 % և 6,1 %) ֆրանսերենում: Լատինական ծագում ունեցող ֆրանսերեն դարձվածքների ցածր տեսակարար կշիռը կարելի էր որոշ չափով բացատրել ֆրանսերենի դարձվածաբանության ազգային ինքնատիպությամբ: Սակայն տվյալ երևույթը միայն դրանով բացատրելը ճիշտ չէր լինի, քանի որ ֆրանսերենի բառապաշարն էլ ամենևին զուրկ չէ ազգային ինքնատիպությունից, մինչդեռ, ինչպես արդեն տեսանք, այն ժառանգել է մեծ թվով լատիներ են բառեր:

Այդ երևույթի պատճառները պետք է փնտրել նախ և առաջ լատիներենում, նրա դարձվածային համակարգի առանձնահատկություններում: Ռ. Ա. Բուդագովի հոդվածում համոզիչ կերպով ցույց է տրված, որ լատիներենի (մասնավորապես՝ դասական շրջանի) բառակապակցությունները նվազ կայուն և ինքնուրույն էին, քան ռոմանական լեզուների բառակապակցությունները (Будагов 1971:55): Բացատրելով այդ երևույթի պատճառները՝ Բուդագովն իր մեկ այլ աշխատությունում գրում է. «Լատիներենի շարադասության ընդհանուր սկզբունքը (երբ խնդիրը դրվում էր ստորոգյալից առաջ և հնարավոր էր դառնում նրա բաժանումը ստորոգյալից) նպաստավոր պայմաններ չէր ստեղծում կայուն բառակապակցությունների զարգացման համար» (Будагов 1971: 267): Այդ է պատճառը, որ «գրական լատիներենի համար ավելի բնորոշ է նախադասության մեջ բառերի կապակցությունը, քան թե բառակապակցությունը՝ որպես լեզվի առանձնահատուկ կառուցվածքախմաստային միավոր» (Будагов 1971: 280), ինչը, բնականաբար, չէր կարող չանդրադառնալ լատիներենի դարձվածակազմական հնարավորությունների վրա:

Սակայն ինչքան էլ լատիներենի շարահյուսության առանձնահատկությունները ազդած լինեին կայուն բառակապակցությունների կազմավորման գործընթացի վրա, այնուամենայնիվ, դրանք չեն կարող համարվել լատիներենում դարձվածքների սակավության միակ պատճառը: Այդ առանձնահատկությունները կարող էին միայն սահմանափակել լատիներենի դարձվածակազմական հնարավորությունները, բայց չէին կարող ընդհանրապես զրկել նման հնարավորություններից: Ռ. Ա. Բուդագովը նշում է այդ փաստը՝ ընդգծելով, որ«... լատինական բառակապակցությունները հազվադեպ էին աչքի ընկնում իրենց կայունությամբ և մեծ մասամբ ազատ էին կամ բաց, սակայն ինչ վերաբերում է բառակապակցությունների կազմավորմանը, դա չէր բացառվում» (Будагов 1971: 277):

Այս երևույթը վերաբերում է բացառապես գրական լեզվին: Սակայն, հայտնի է, որ գրական լատիներենին զուգահեռ՝ գոյություն ունեւ նաև նրա խոսակցական տարբերակը՝ ժողովրդական լատիներենը (*sermo vulgaris*), որի հիման վրա առաջացել են ռոմանական լեզուները:

Հայտնի է, որ զուտ ժողովրդական լատիներենով ստեղծված գրական հուշարձաններ գոյություն չունեն, սակայն դրա տարրերը հանդիպում են գրական լատիներենի տարբեր տեքստերում, գիտական աշխատանքներում, մասնավոր նամակագրության մեջ և այլն (Корнѣичу 1974: 104): Բայց այդ աղբյուրներում ժողովրդական լատիներենի մասին եղած նույնիսկ կցկտուր տեղեկությունները

ցույց են տալիս, որ այն ավելի հարուստ է եղել դարձվածքներով, քան գրական լեզուն: Այս առումով մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում Ի. Մ. Տրոնսկու հետևյալ միտքը. «Լատիներենի պատմությանը վերաբերող մեր ունեցած ամբողջ տեղեկության ամենամեծ բացերից մեկը ժողովրդախոսակցական լեզվի մասին տվյալների աղքատությունն է, որի բնորոշ գծերը երբեմն մնում են գրքային ոճից դուրս» (Тронский 1953: 12): Ժողովրդական լատիներենի այդ գծերի թվին, անկասկած, պատկանում էր նաև դարձվածաբանությունը:

Դարձվածքների մեծ մասն առաջանում է ժողովրդի առօրյա խոսքում: Այդ է պատճառը, որ դրանք լայնորեն ներկայացված են եղել լատիներենի ոչ թե գրական, այլ խոսակցական տարբերակում: Բայց այն, որ ժողովրդական լատիներենը (որն ընկած է ֆրանսերենի հիմքում) հարուստ է եղել դարձվածքներով, դեռ չի նշանակում, որ ֆրանսերենի կազմավորման շրջանում լեզվի մեջ կարող էին ներթափանցել մեծ թվով լատիներեն ժողովրդախոսակցական դարձվածքներ:

Ռոմանագետների մեծ մասի կարծիքով, ժողովրդական լատիներենը՝ որպես ընդհանուր ժողովրդախոսակցական լեզու, գոյություն է ունեցել լատիներենի պատմության բոլոր փուլերում, գործածվել է հասարակության բոլոր խավերի կողմից Հռոմեական կայսրության ողջ տարածքում (Корляню 1974:81): Ժողովրդական լատիներենից կայուն բառակապակցությունների զանգվածային ներթափանցման հնարավորությունը ֆրանսերեն բացառվում է:

Նախ և առաջ՝ փաստերը ցույց են տալիս, որ բազմաթիվ դարձվածային միավորներից, որոնք գործածվել են Պլավտուսի, Տերենցիուսի, Պետրոնիուսի և ուրիշների կողմից, շատ քչերն են անցել ֆրանսերենին: Բացի այդ՝ Հռոմեական կայսրության տարբեր երկրների տարածքում գործածվող ժողովրդական լատիներենը տարբերվում էր ոչ միայն գրականից, այլև ընդհանուր ժողովրդախոսակցական լատիներենից, քանի որ ամեն երկրում ուներ իր ուրույն առանձնահատկությունները՝ բոլոր ոլորտներում, այդ թվում և դարձվածաբանության ոլորտում: Գալիայում ժողովրդական լատիներենը զարգանում էր տեղական հիմքի վրա (ենթաշերտի որոշակի ազդեցության տակ) և ավելի ու ավելի էր հեռանում գրական լեզվից՝ կուտակելով նոր որակի տարրեր, որոնք հիմք ստեղծեցին նոր լեզվի կազմավորման համար: Կասկածից վեր է, որ այդ լատիներենն ուներ իր դարձվածաբանությունը, հատկապես, մ. թ. III դարից հետո և գալոռոմանական շրջանում (V–VII դդ.), որի մեծ մասը փոխանցվել է ֆրանսերենին: Այդպիսով, այդ դարձվածաբանությունը մենք կարող ենք իրավամբ համարել բուն ֆրանսիական, քանի որ այն ծագել է ազգային հիմքի վրա՝ որպես որակական փոփոխությունների արդյունք, որոնք հանգեցրին ֆրանսերենի կազմավորմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆՑԱՆԿ

1. Будагов Р., Язык, история и современность, М., МГУ, 1971.
2. Корляню Н., Исследования народной латыни и ее отношений с романскими языками, М., Наука, 1974.
3. Исследования в области латинского и романского языкознания, Кишинев, Штиинца, 1961.
4. Назарян А., Фразеология и лексика французского языка в их генетических отношениях, Вопросы языкознания, N 4, 1979.

5. Тронский И., Очерки из истории латинского языка, М.-Л., изд-во АН СССР, 1953.
6. Cohen M., Histoire d'une langue: le français, P., Editions sociales, 1967.

Наира Мелконян - Особенности происхождения и развития фразеологизмов во французском языке. - Исследование проблемы происхождения фразеологизмов является одной из важнейших задач теории фразеологии. Фразеология французского языка восходит к наиболее раннему периоду его истории; фразеологизмы возникают и развиваются вместе с языком, о чем свидетельствуют многочисленные письменные памятники. В развитии фразеологии решающую роль играют экстралингвистические факторы. Фразеология гораздо больше подвержена изменениям, ибо обслуживаемая ею сфера языка связана преимущественно с чувствами и эмоциями говорящих.

Naira Melkonyan - The peculiarities of origin and development of idioms in French. - Linguists generally treat idioms as set linguistic units, trying to distinguish the latter from other linguistic elements. It is true, that in many cases the idiom has been identified with the word, or considered as a unit, being structurally different from word. However, the final definition of idiom can extend or narrow, depending on the nature of the set word combination. Idioms, being readily reproduced units of speech, constantly undergo certain changes, depending on the context and stylistic factors. However, there exist some general regularities that are connected with language development and which determine the main tendencies of idiom formations.

COMMUNICATION

SEDA EVINYAN

Communication is the most important part of culture. It is necessary and essential for every human being, for a normal life. Communication is the key of all human relationships. Today the methods and means of communication have expanded greatly.

Key words: Communicate, verbal, non-verbal, speech, message, gesture, posture, facial, interrelated, behavior, innate, outward.

Communication is the root of all events. There is no life without communication. It is a process of exchanging information, ideas, thoughts, feelings and behaviour.

Communication is a key instrument to create relations, it is the heart of relationships and it strengthens relations between two people or a group of people. Without the proper communication it is impossible for us, as a society, to develop or even to exist.

Communication has been derived from the word “communi”, meaning “to share”. It allows us to share ideas, feelings and opinions. Communication is the most important part of culture. It is necessary to every human being. Success today greatly depends on the quality of communication. It can be in the work environment, in our personal relationships. Every day we communicate with other people. It is essential in leading a normal life. Over time, the methods and means were used to communicate, have expanded greatly.

Sometimes it is verbally, other times it is through written word and even we do it non-verbally what we call body language. “When we speak (or listen) our attention is focused on words rather than body language. But our judgement includes both. An audience is simultaneously processing both verbal and non-verbal cues.” (Bull P., 1983, Body movement and interpersonal communication. London, p. 112)

So we distinguish two base types of communication: *verbal communication* and *non-verbal communication*.

Verbal communication can be seen in daily life. It is used to inform, inquire, argue and discuss topics of all kinds. Speeches, presentations, discussions, telephone discourse, staff meetings are all forms of verbal communication.

Verbal communication includes not only oral discussions but also written messages and even mediated communication.

Oral communication is the most immediate and direct form. It makes use of words, vocabulary, numbers and symbols and is organized in sentences. People communicate both interpersonally (between individuals) and through communications systems.

Individuals communicate using different ways: such as gestures, facial expressions, speaking, writing, music, arts and so on.

Communications systems, also called media, range from long-used systems, such as books, newspapers, magazines, films, telephone discourses, to new systems, such as the Internet, a worldwide network of computers.

Communications systems are widely used in schools, government agencies, households. It is an integral part of the modern business world.

“The ability to communicate effectively through speaking as well as in writing is highly valued and demanded in business”. Harta A. Murphy and Herbert W. Hildebrandt wrote in their book “Effective Business Communications”.

Written communication involves any type of interaction that makes use of written word. Written communication is the most common form of business communication. It is essential for small business owners and managers to develop effective written communication skills.

Written communication includes written letters, newsletters, newspapers, journals and even personal notes. It provides a permanent record of communication for future reference and it tends to be comprehensive, obvious and accurate. Written communication plays an important role in science, literature and culture.

Mediated communication is the type of communication that involves a process by which a message or communication is transmitted by media. It contains examples of both verbal and non-verbal communications.

E-mail, television broadcasts, radio broadcasts, telephone conversations are means of mediated communication.

Non-verbal communication is a broad term, used to describe any method of transferring information without words. Non-verbal communication is a silent form of communication. It allows us to send messages to others, conveying what we are feeling or thinking without verbal language.

“Everything communicates”, including material objects, physical space and time systems. Even when we are silent we “speak”. People engaged in a conversation may exchange 200 words per minute, but more than half of their communication is non-verbal.

Non-verbal elements, such as posture, gestures and facial expressions are also important factors in developing good oral communication skills. Steve Duck and David McMahan’s maintain that “The function of non-verbal communication” is to engage the “interconnection with verbal communication”. (Steve Duck and David McMahan’s text – 2007, “Basics of Communication”, India, p. 312)

The spoken word is only one of the languages we use to communicate with others. Another form of communication is our body language. Each part of body conveys messages, it can speak even without moving.

If you have ever shrugged your shoulders or raised your eyebrow, then you are probably a master at a language you weren’t even aware of knowing. An erect posture-shoulders back, hands up-conveys confidence and self-assurance. A slumped posture suggests insecurity. Shoulder shrugging might say, “I don’t care”, and finger or foot tapping spells out nervousness and impatience. The eyes are the most expressive of all. A mere suggestion of a look can reveal truth that words would never divulge. When

feeling vulnerable or threatened, individuals often protect themselves with crossed-arm barriers.

Waving or hand shaking are also communicating certain cultural messages.

Many linguists believe that human beings communicated with gestures long before languages were ever formed.

It is estimated that we can produce through facial and body movement, close to 700.000 different gestures – an astounding number when compared to the eight or ten thousand words in our everyday vocabulary. Body language communicates unspoken information about people's identity, relationships, mood, motivation, attitudes as well as habits, hair and clothing styles. More than 80 per cent of communication between people is non-verbal (body language). Body language deals with the use of hands, arms and especially with the face. Facial expressions, such as smile, rolling of the eyes and arching of eyebrows, even breathing, may tell much about the person's momentary feelings.

Body language signals can be inborn, learned or a mixture of the two. Blinking the eyes, clearing the throat or facial flushing are innate (inborn) signals. These signals are often involuntary. Facial expressions of happiness, anger, disgust, smile, frowning, fear, tone of voice and other basic emotions are understood by people in all cultures.

Laughing, crying and shrugging the shoulders are examples of mixed signals. They may originate as innate actions but cultural rules shape their timing and use.

Gestures, such as a thumb up or a military salute, are learned signals. But they are differ from culture to culture.

Body language can also reveal lies or feelings that a person may indicate disagreement or doubt, even if the person's verbal statements convey agreement. Body language and spoken language are dependent upon each other, they are interrelated. When verbal statements and body language conflict, listeners will more likely believe the non-verbal messages than what is spoken. When communicating it is not only important to pay close attention to what somebody is saying, but also to observe what someone's body "is saying". Words are relatively easy to control, but body language, facial expressions are not.

You know this to be only too true if you have hurt another's feelings and after you apologized, the friend said, "That's all right", you could plainly see by the eyes that the hurt was still there. Or, if someone has facial expressions of sadness but they verbally insist that they are happy, this is a clear demonstration that the verbal communication is not true and the facial expression should be taken more seriously.

Face is the mirror of the mind. Our faces reveal how we are feeling inside while we might be trying to present a different emotion.

"Your outward appearance mirrors your inner mood". Murphy and Hildebrandt confirmed (Herta A. Murphy and Herbert W. Hildebrandt, 1997, "Effective Business Communications" London, p. 225)

The scientific study of body language is called kinesics. Kinesics is one of the most powerful ways that humans can communicate non-verbally. "To effectively communicate it's not always what you say, but what your body says, that makes the

difference”, according to Patrica Bull (Bull P., 1983, Body movement and interpersonal communication. London, p. 34)

Eye contact or eye-gaze is very crucial in the day to day communication process. Eye-gaze is effective in behavior control.

Eyes help us create “connections” with others. Eyes have been described as “windows of the soul”. Appearance is a non-verbal communication, it communicates how we feel and how we want to be viewed.

Clothing communication is also non-verbal, by their suit you can understand what field they belong to (doctor, judge, shop-assistant and so on).

Nowadays it is very important to master both verbal and non-verbal communication skills. Good communication requires speaking clearly and listening attentively.

BIBLIOGRAPHY

1. Steve Duck and David McMahan’s text, (2007), “Basics of Communication”, India.
2. Bull P. (1983), “Body movement and interpersonal communication”, London, Wiby.
3. Remland M. S. (2000), “Non-verbal Communication in Everyday Life” Boston: Houghton Mifflin.
4. Harta A. Murphy and Herbert W. Hildebrandt, “Effective Business Communications” (1997), London.
5. Allan and Barbara Pease, (2006), “Body language” GB.

Սեդա Էվինյան - Հաղորդակցում: - Հաղորդակցումը մարդկային հարաբերությունների բանալին է: Առանց պատշաճ հարաբերությունների անհնար է հասարակության զարգացումն ու գոյատևումը: Այն տեղեկատվության, մտքերի, գաղափարների, զգացմունքների և հուզումների գործընթաց է, որը կարող է փոխանցվել և՛ խոսքի (գրավոր, թե՛ բանավոր), և՛ ոչ լեզվական միջոցների օգնությամբ: Նրանք միշտ փոխկապակցված են, բայց առօրյա կյանքում ժեստերը, դիմախաղերն ու նշանները ավելի խոսուն են, քան բառերը, որովհետև բառերը վերահսկելի են, իսկ զգացմունքները՝ ոչ: Որքան էլ հաղորդակցության մեթոդները և միջոցները փոխվեն, այսօր մարդկային նորմալ շփումը պահանջում է պարզ խոսք և ուշադիր ունկնդրում:

Седэ Эвинян – Коммуникация. – Коммуникация – это ключ человеческих взаимоотношений. Без должных взаимоотношений невозможно развитие и существование общества. Это процесс информации, размышлений, идей, чувств, эмоций, который может передаваться как с помощью слов, так и с помощью неязыковых средств. Они всегда взаимосвязаны, но в повседневной жизни жесты, мимика и знаки более выразительны, чем слова, так как слова контролируемы, а эмоции – нет.

DREAMREADER.NET AS A USEFUL TOOL IN TEACHING GRAMMAR, VOCABULARY, AND SPEAKING SKILLS THROUGH LISTENING IN AN EFL CLASSROOM: A CASE STUDY

ASTGHIK SIMONYAN

The present article is aimed at studying the problem of teaching new grammar, vocabulary, and speaking skills through listening in EFL classrooms making use of the vast amount of the materials available at dreamreader.net. The study shows that the efficiency of the listening activities augments as the student is given the opportunity to be informed about the structure of the lesson and the results to be obtained in advance.

Key words: Listening, native speech, EFL classroom, useful tool, teaching grammar, teaching vocabulary, taking notes, should+ infinitive, foods, restaurants, fast food, adjectives, effective listening.

Incorporating listening in the teaching process of English as a foreign language has long been considered as a difficult task to introduce new grammar and vocabulary in an EFL classroom. This is because successful listening skills are acquired over time and with lots of practice (<http://esl.about.com/cs/teachinglistening/a/atlisten.htm>).

One of the largest inhibitors for students is often mental block. While listening, a student suddenly decides that he or she doesn't understand what is being said. At this point, many students just tune out or get caught up in an internal dialogue trying to translate a specific word. Some students convince themselves that they are not able to understand spoken English well and create problems for themselves.

In order to extenuate the circumstances and help the students feel comfortable and relaxed, they should be warned that whatever they are going to listen is to be based on the knowledge they have and are about to gain during the pre-listening activities. So we divide the lesson into three sections: activities before listening (or pre-listening activities), during listening and after listening (post-listening activities) (<https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>).

Before the listening section the grammar of the text or the speech to be listened to should be revised and the new grammar should be explained. Then the new vocabulary items found in the text are introduced. Having finished the revision, now the learners have the basic idea on what's to come next and are ready to the listening activity.

The listening process itself is divided into two sections.

For the first time the learners are listening, only one or two questions should be concentrated on; generally those are very specific, e.g. *Write down the names of foods*, or *enumerate the adjectives used with foods*, etc. It's essential for the learners to use *abbreviations* and *symbols* at the stage of taking notes for the economy of time during listening.

Throughout the second listening main ideas, such as, e.g. *the types of Fast Food restaurants*, *the food they provide*, *the calories contained in each food* and the like should be focused on. This prepares the learners for the next step in the activity chain, i.e. the discussion process and the sharing of information with each other.

After listening learners are involved in an active communication based on the knowledge they've obtained before and while listening, thus they boost their speaking skills imparting new information and delivering their opinion on *the usefulness or harm of specific foods on one's health*.

Learners are propagated to bear in mind that *effective listening* requires concentration and the use of the other senses - not just hearing the words spoken, and one should listen for ideas - not just words (<http://www.skillsyouneed.com/ips/listening-skills.html>).

For our case study we've taken as a sample the materials in dreamreader.net. The site I actually to boost reading, rather than listening skills, but the interesting fact is that it works similarly well for exercising the listening skills of the given studentship. *The case study* shows that the students welcomed the method of teaching which utilises a set route to specific outcomes, i.e. they feel relaxed and enjoy the process of listening if there's no imposition on behalf of the teacher on them, and they know in advance what's expected from them and why they're doing certain activities. Once they know that the use of grammar (should+ infinitive, degrees of adjectives) is done for a specific purpose, that the vocabulary items are not learnt in vain, their motivation increases, which is a non less important factor to EFL learners. Besides, the clarification of the communicative function of English to EFL learners played a huge role for the effective teaching of listening skills.

During the lesson on *Fast Food*, the form and use of the Present Indefinite Tense, the plurals of nouns, subject-verb agreement, adjectives and numbers are the issues which the students have a good command of beforehand. The newly explained one is the use of *should* + infinitive, as a means of recommendation to someone (<http://www.grammarling.com/the-infinitive-after-modals>).

Sample Lesson Plan

Time allotted: 40 min.

Target group of students: Age 18-20 (English Minor, 1st/2nd year)

Level: A1-A2

Objectives: Teaching grammar, vocabulary, listening

Lesson: *Fast Food*

(Audio and printed material available at <<http://dreamreader.net/lesson/fast-food/>>)

Timing and procedure		Prior Knowledge Required	Outcomes
Before listening	15 min	Revision: Present Indefinite Tense; Plurals of the Nouns; Subject-Verb agreement; Adjectives; Numbers.	Grammar: <i>Should</i> + infinitive
	5 min	-	Vocabulary: Terms denoting <i>food</i> and <i>places</i> to eat in
During Listening	10 min	2.5 min	General note-taking skills: Abbreviations, symbols Listening for the 1st time Note-taking
		1.5 min	- 1. Definition of Fast Food. 2. Popular Fast Food Restaurants.
		2.5 min	General note-taking skills: Abbreviations, symbols Listening for the 2nd time Note-taking
		3.5 min	- 1. Types of Fast Food. 2. Number of calories in the different types of Fast Food 3. The general message of the text
After Listening	10 min	Ability to express opinions: I think ... I believe ... I guess ...	Discussion and Reproduction Sharing information and answering to questions on Fast Food and Fast Food restaurants using coherent language

Sample Lesson Plan Template

Time allotted: _____
Target group of students: _____
Level: _____

Lesson: _____
(Audio and/or printed material available at _____)

Timing and procedure		Prior Knowledge Required	Outcomes
Before listening	... min	...	<i>Grammar:</i> ...
	... min	...	<i>Vocabulary:</i> ...
During Listening	... min	... min	<i>Listening for the 1st time</i>
		... min	...
		... min	<i>Listening for the 2nd time</i>
		... min	...
After Listening	... min	...	<i>Discussion and Reproduction</i> ...

References:

1. *Fast Food*
available at <<http://dreamreader.net/lesson/fast-food/>>
2. *Methods Of Teaching Listening*
available at <<https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/01/>>
3. *Teaching Listening*
available at <http://esl.about.com/cs/teachinglistening/a/a_tlisten.htm>
4. *A Framework On Planning A Listening Skills Lesson*
available at <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>>
5. *Listening Skills You Need*
available at <<http://www.skillsyouneed.com/ips/listening-skills.html>>
6. Simon, P., *The Grammaring Guide To The English Grammar*
Available at <<http://www.grammaring.com/the-infinitive-after-modals>>

Recommended

Listening Skills Practice
available at <<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice>>

Reading and Listening Skills Practice
available at <<http://dreamreader.net/>>

Աստղիկ Միմոնյան- *Dreamreader.net*-ը որպես օգտակար գործիք անգլերենը որպես օտար լեզու դասավանդվող լսարաններում լսողական վարժությունների միջոցով քերականության, բառապաշարի և խոսքային հմտությունների դասավանդման գործում. թեմատիկ ուսումնասիրություն: - Սույն հոդվածը քննության է առնում լսողական հմտությունների և լսողական վարժությունների միջոցով ազլերենը որպես օտար լեզու դասավանդվող լսարաններում նոր բառապաշարի և քերականության ներկայացման հարցը՝ օգտվելով *dreamreader.net* կայքում տեղակայված ծավալուն նյութից: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ լսողական վարժությունների արդյունավետությունը մեծանում է, եթե ուսանողին նախապես տրամադրվում է տեղեկատվություն դասի կառուցվածքի և ձեռք բերվող վերջնարդյունքների մասին:

Astghuik Simonian-*Dreamreader.net* comme un outil efficace dans le processus de l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et des savoir-faire du langage à l'aide des activités audios dans les auditoires où l'anglais est étudiée comme une langue étrangère. Recherche thématique. - Cet article aborde la question de la présentation du nouveau vocabulaire et de la grammaire de l'anglais à l'aide des activités et des savoir-faire audios en se servant de la vaste matière mise en place sur le site *dreamreader.net*. Les recherches montrent que l'efficacité des activités audios augmente si l'étudiant est informé de la structure de la leçon et du bilan acquis d'avance.

THE ROLE OF A TEACHER IN FLT CLASSROOM

JEMMA MILITONYAN

A leading question in education today concerns the role of the teacher. Should teachers directly instruct their students? Or is the teacher's role simply to encourage and support students as they learn and construct knowledge for themselves? The aim of this article is to answer these questions and examine the role of a teacher in a "learner-centered" classroom, where teachers should care more about the student's learning than they do about their teaching. Thus they are called upon to play many different roles in a language learning classroom, and their ability to carry these out effectively depends to a large extent on the rapport they establish with their students, and on their level of knowledge and skill.

Key words: teacher role, motivation, classroom, skill development, student.

In recent years, under the influence of humanistic and communicative theories, great emphasis has been placed on "learner-centered" teaching, i.e. teaching which makes the learner's needs and experience central to the educational process. The measure of a good lesson is the student activity taking place, not the performance of the teacher. Learners must be given tasks to work on and while performing these tasks (with the teacher's help) real learning takes place. In these situations the teacher is no longer the giver of knowledge, the controller and the authority, but rather a facilitator and a resource for the students to draw on. Teacher effectiveness is not concerned with any particular teaching method. Rather, it is concerned in a more general sense with the way in which teachers operate in their classrooms – the decisions they make, the actions they take, their interactions with students, their presentation skills, and the way they manage the group.

Effective teachers possess a number of important attributes including a deep knowledge of their subject, a varied repertoire of teaching skills, and an understanding of students and how they learn. Teachers need to possess 'pedagogical content knowledge'; that is knowing how best to organise and present particular subject matter in a way that optimises students' learning.

It is accepted for most fields of learning that motivation is essential to success. Then we should develop our understanding of it. Are all students motivated in the same way? What's the teacher's role in a student's motivation?

At its most basic level, motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something. It goes without saying that a major factor in the continuance of a student's motivation is the teacher. If you want your students to be intrinsically motivated you need to provide them with a variety of subjects and exercises to keep them engaged. The choice of material to take into the class is essential too, but even more important than this will be the ways in which it is used in the lesson. Teachers should make their lessons interesting so that students don't fall asleep in them. It's by their choice of topic, activity and linguistic content that they may be able to turn the class around. They may inspire their students by their

behaviour and enthusiasm, though we can't state that they are ultimately responsible for their students' motivation as real motivation comes within each individual.

The teacher's role changes from activity to activity. When teachers act as controllers they are in charge of the class and of the activity. They tell students things, organize drills and in many other different ways exemplify the qualities of a teacher-fronted classroom. Indeed, in most educational contexts this is the most common teacher role, when teachers view their job as the transition of knowledge from themselves to their students. The ability to control and inspire a class is one of the fundamental skills of the teaching. But it also has its disadvantages as it denies students' access to their own experimental learning it cuts down the opportunities for students to speak. So one of the most important roles that teacher has to perform is that of organizing students to do various activities. We must get students involved, engaged and ready. Once they are ready for the activity, we will want to give any necessary instructions, saying what students should do first, what they should do next and so forth. On the important role of the teacher as instructor, Yates and Yates (1990) observed that while learning does indeed occur through engagement with resources such as textbooks, articles, models, diagrams, computer programs, apparatus and films, learning also involves, '... exposure to a human being who organises and presents new knowledge to be assimilated and hence reconstructed in the mind of the student' (Yates & Yates, 1990, p. 253). There are two general rules for giving instructions: they must be kept as simple as possible, and they must be logical. Therefore, before giving instructions teachers must ask themselves the following questions: What is the important information I am trying to convey? What must the students know if they are to complete the task successfully? Which information do they need first? Which should come next? Under most methods of teaching, having your students working together in groups for some part of a lesson is regarded as a desirable strategy to use. Effective teachers make use of group work as a component in their overall approach. Working in groups not only increases students' active participation, it also encourages social skill development, enhances communication, and increases independence. Good teachers care more about their students' learning than they do about their own teaching.

Teachers must go into the "performance" mode when they enter the classroom. The performance mode obviously depends on the situation. They can also use mime, gesture and expression to convey meaning and atmosphere. Besides gestures and mime teachers should also pay close attention to their physical characteristics and habits. The way the teacher moves, how he or she stands, how physically demonstrative he or she is play their part in the effective management of a class. Most successful teachers move around the classroom to some extent to retain their students' interest or work more closely with smaller groups. But it goes without saying that the most important tool of the teachers is his or her voice. How we speak and what our voice sounds like have a crucial impact on class. So the teachers need to be audible but not too loud. They must vary the quality of their voices and the volume they speak at- depending on the type of the lesson and the type of activity. They may speak in a loud voice then speak quietly to get the students' attention. The kind of voice you use to give instructions or introduce a

new activity will be different from the voice which is most appropriate for conversation or informal exchange of opinions.

An issue that confronts many teachers in classroom is how much they themselves should talk and what kind of talk this should be. The American linguist Stephen Krashen described the best kind of language that students could be exposed to as "comprehensive input" that is language which students understand the meaning of, but which is nevertheless slightly above their own production level (see Krashen 1985). Experienced teachers rough-tune the way they speak to students as a matter of course. Rough-tuning is that unconscious simplification which teachers make. Newer teachers need to concentrate their focus on their students' comprehension as the yardstick by which to measure their own speaking style in the classroom.

First of all, we should be aware of how much we ourselves are speaking. If we talk all the time, however "comprehensible" our language is, the students are denied their own chance to practice production. They may also become bored by listening to the teacher all the time. And one of the greatest enemies of successful teaching is student boredom. This is often caused by the deadening predictability of much classroom time. More often students know what is going to happen in class and they know this because it will be the same as what happened in the last class and a whole string of classes before that. So, something has to be done to break the chain. A diverse approach to managing input sessions helps to negate the possibility of boredom and routine setting in, and aims to keep things feeling 'alive'.

The main task of a teacher is to make students use English in classroom. If they do not do that then everyone is wasting their time. There are some causes for the students to use their mother tongue in classroom. One of the causes of mother tongue use are the teachers themselves. If they frequently use the students' language then the students will feel free doing it too. Teachers should be aware of the kind of example they themselves are providing. More recently, attitudes to the use of the students' mother tongue have undergone significant change. David Atkinson argued that 'it is not difficult to think of several general advantages of judicious use of mother tongue' (Atkinson 1987:242), suggesting that such activities as grammar explanations, checking comprehension, giving instructions and discussing classroom methodology fell into these categories. He claims these tasks will be expedited more efficiently, if teachers can use the student's language. However, no one is in any doubt that students will use their mother tongue in class, whatever teachers say or do. The question is whether we should try and stop it. There are some actions that teachers can take to promote the use of English of students:

- Set clear guidelines: students must know when mother tongue is permissible and when it is not.
- Choose appropriate tasks: teachers should choose tasks which the students at their level are capable of doing in English.
- Create an English atmosphere.
- Use persuasion and other inducement. For example in my class I make students pay a fine if they use the mother tongue in speaking activities.

Teacher's role in educational process cannot be overestimated. A model teacher is that one who makes his teaching effective and capturing. First of all a teacher should be skilled in the techniques of teaching being familiar with the recent innovations in the field of methodology. He should be able to hold the attention of the class, stimulate students to listen and study. One saying says "the best teacher teaches from the heart, not the book", that's why the teacher should love his job and develop a creative approach to hold his audience. It's very important for the teacher to control his/her gestures and voice, trying not to be monotonous or too expressive.

Studies of effective teachers have tended to reveal that they:

- show enthusiasm
- have well-managed classrooms
- provide students with the maximum opportunity to learn;
- maintain an academic focus;
- involve all students in the lesson
- use strategies to keep students on task, motivated and productive
- impose structure on the content to be covered
- present new material in a step-by-step manner
- employ direct (explicit) teaching procedures when necessary
- use clear instructions and explanations
- use a variety of teaching styles, methods and resources
- frequently demonstrate appropriate task-approach strategies
- monitor closely what students are doing throughout a lesson
- adjust instruction to individual needs, and re-teach content where necessary
- provide frequent feedback to students
- use high rates of questioning to involve students and to check for understanding
- differentiate their questions according to students' ability.

Effective teaching therefore combines knowledge of pedagogy and knowledge of subject matter together with human relationship skills, judgement, humour and intuition. To be an effective teacher takes much more than technical knowledge about instructional procedures.

References

1. Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom a neglected resource? ELT Journal 41/4.
2. Baguley, N. (2009), Variety is the Spice of Input, English Teaching Professional 61.
3. Harmer, J. (1998). How to Teach English, Longman.
4. Krashen, S. (1985). The Input Hypotheses Issues and Implications, Longman.
5. Ur, P. (1991). A Course in Language Teaching. Cambridge University Press.
6. Westwood, P. (2008), What Teachers Need to Know about Teaching Methods, ACER Press.

7.Yates, G. C. R., & Yates, S. (1990). Teacher-effectiveness research: towards describing user-friendly classroom instruction. Educational Psychology 10, 3, 253–265.

Jemma Militonnyan-*Le Rôle du Professeur Dans l'enseignement des Langues Étrangères* - Dans nos jours le rôle du professeur est le plus important Est-ce que le professeur doit seulement diriger ou tout simplement encourager ses élèves dans le processus de leur enseignement? L'objectif de cet article est de répondre aux questions mentionnées et d'examiner le rôle du professeur dans l'apprentissage où les enseignants doivent faire attention à l'apprentissage des étudiants et non pas au processus de leur enseignement. On suppose qu'il doivent réaliser des rôles différents dans les salles d'études de langues. L'aptitude de le réaliser dépend principalement des relations avec les étudiants et du niveau de leurs connaissances et de leurs capacités.

Ջեմմա Միլիտոնյան-*Դասախոսի Դերը Օտար Լեզուների Դասավանդման Լսարանում*- Այսօր կրթության մեջ առաջատար հարցերից մեկը առնչվում է դասախոսի դերին: Արդյո՞ք նա միայն հրահանգավորող է, թե՛ պետք է նաև խրախուսի և աջակցի ուսանողներին իրենց ուսումնառության և գիտելիք ձևավորելու ընթացքում: Հոդվածի նպատակն է պատասխանել վերոնշյալ հարցերին և քննել դասախոսի դերը ուսանողակենտրոն լսարանում, որտեղ նա պետք է ավելի շատ ուշադրություն դարձնի ուսանողների ուսումնառության և ոչ թե իր դասավանդման գործընթացին: Այսպիսով ենթադրվում է, որ դասախոսը պետք է իրականացնի տարբեր դերեր՝ պայմանավորված ուսանողների հետ ունեցած փոխհարաբերություններով և իր իսկ գիտելիքների և հմտությունների մակարդակով:

QUELQUES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

AÏDA MARDANIAN

ANAHIT HOVHANNISSIAN

Dans notre article nous avons présenté quelques problèmes de l'enseignement de l'orthographe française.

Il est évident qu'une orthographe basée sur le critère phonétique est la plus facile. Malheureusement ce n'est pas le cas du français dont l'orthographe est tout d'abord la manifestation du critère historique. La difficulté de l'orthographe française provient de l'écart qui existe entre la prononciation des mots et leur écriture, par conséquent les apprenants ont généralement une représentation négative de l'orthographe française qu'ils considèrent comme difficile. Elle est considérée comme une somme d'éléments disparates, avec beaucoup d'exceptions, difficile à écrire et donc à apprendre. Voilà pourquoi pour l'enseignement de l'orthographe française il faut envisager ce triple aspect: phonologique, grammaticale, lexicale.

En étudiant les particularités de l'orthographe française nous sommes arrivés à une conclusion qu'il est indispensable de développer le rôle de l'œil, non seulement pour favoriser la mémoire visuelle de l'apprenant, mais surtout pour lui apprendre à observer graphiquement un mot. Pour aider l'apprenant à synthétiser les trois fonctions (grammaticale, lexicale, phonétique) pour favoriser sa mémoire gestuelle, l'accoutumer à la disposition spatiale des mots dans un texte (ponctuation, blanc, séparation), il faut favoriser une production abondante et libre de textes variés. Ces textes seront produits en situation d'écriture simulées mais motivantes. Nous savons que c'est la pratique régulière de production de textes personnels qui est efficace pour la mémorisation.

L'enseignement de l'orthographe ainsi conçu devrait permettre aux apprenants d'éviter les erreurs et donc de les mémoriser. Cette stratégie d'évitement de l'erreur nous semble la plus rentable.

Mots clés: les signes diacritiques, une symbiose, un hiatus, le phonème, le graphème, relativiser, induire, rentable.

L'orthographe est à l'écrit ce que la phonétique est à l'oral, à savoir un code qu'il faut maîtriser si l'on veut bien écrire une langue. Les apprenants ont généralement une représentation négative de l'orthographe française, qu'ils considèrent comme difficile.

L'écriture d'une langue (la transcription de l'oral) est soumise à un ensemble de règles qui en conditionnent l'usage et qui constituent un code. Le code orthographique français est le résultat d'une histoire bien particulière: lorsqu'il a fallu transcrire la nouvelle langue que constituait le français, il n'a pas eu de création d'un alphabet spécifique. L'alphabet latin ne pouvant servir à transcrire des sons nouveaux, a été modifié par des ajouts, à différentes époques, de lettres nouvelles ou de signes diacritiques pour noter ces sons nouveaux. L'on a créé d'autre part des marques grammaticales et sémantiques nouvelles.

Par ailleurs, historiquement, la cohabitation entre le latin et le français, a été longue et tardive; plus le français se développait, plus le français s'attachait à l'origine latine. «Le latin et le français ont vécu durant de nombreux siècles (et dans certains

milieux comme l'Eglise et l'Université, jusqu'à une époque récente) en état de véritable symbiose, ils étaient sentis comme une seule et même langue: on lisait le latin à la française, on écrivait le français à la latine....Le français n'a jamais rompu avec le système de l'ancienne langue, tout en connaissant une évolution originale et très rapide sous tous ses aspects, phonétique, morphosyntaxique, lexical. »¹

Dès l'origine s'installe ainsi un hiatus entre la langue orale et sa transcription.² Aussi l'orthographe française a-t-elle longtemps été considérée comme une somme d'éléments disparates, avec beaucoup d'exceptions, difficile à écrire et donc à apprendre. Cependant, grâce aux travaux de linguistes comme Gak, Thimonnier, il est reconnu maintenant que l'orthographe française est un véritable système graphique. La notion d'arbitraire tend à disparaître, les règles de fonctionnement sont intégrées dans un système dont la rationalité a été mise à jour. Depuis 1990, il existe une réforme qui va dans ce sens.

L'orthographe c'est l'art d'écrire correctement. Nina Gatach définit ainsi l'orthographe: «C'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). »³

Cette définition constitue un programme d'enseignement. Il faut envisager l'enseignement de l'orthographe française sous ce triple aspect:

- phonologique, c'est-à-dire la transcription des sons
- grammatical, à savoir les transformations graphiques liées aux règles syntaxiques
- lexical ou l'orthographe d'un mot se justifie le plus souvent par l'étymologie ou par le sens.

Dans la langue française, la correspondance entre le langage oral et le langage écrit se fait au moyen de l'écriture alphabétique. Il existe donc deux types de signes: le phonème (signe oral) et le graphème (signe écrit).

Le graphème est la plus petite unité distinctive et significative de la chaîne écrite. Il peut être constitué par une lettre (avec ou sans accent, avec ou sans signe auxiliaire), ou un groupe de lettres [des digrammes comme *ai*, des trigrammes comme *eau*].

Ces graphèmes peuvent donc avoir une triple valeur: phonétique, grammaticale, lexicale. Il est essentiel de familiariser les apprenants à cette triple fonction.

La première fonction, phonétique, transcrit un son, est la plus importante; la plupart des graphèmes français ont cette fonction. Idéalement, à chaque phonème devrait correspondre un graphème, mais nous en sommes loin, pour les raisons historiques évoquées précédemment. Cependant cette correspondance entre l'oral et l'écrit existe et il est nécessaire d'en souligner l'importance auprès des apprenants afin qu'ils relativisent la «difficulté» de l'orthographe française.

La deuxième fonction, grammaticale, concerne les marques morphologiques et syntaxiques, comme par exemple les terminaisons verbales (ex: verbe à l'imparfait [ils aimaient, ils avaient froid, ils portaient] «avait» soit 5 lettres pour un seul son), les

¹ **Catach N.** *La ponctuation*, PUF (Que sais-je?).1996

² **Huchon M.** *Histoire de la langue française*. Le livre de poche.2002

³ **Catach N.** *L'orthographe française: traité théorique et pratique*, 1986,p.26

marques du genre (grand-grande) et du nombre(ex: les femmes, les homes, les arbres, les villes-le «s» du pluriel qui ne s'étend pas sauf en cas de liaison) etc. Dans la mesure où ces graphèmes sont reliés à des règles grammaticales, ils sont plus aisément mémorisables. Il faut donc insister sur leur aspect systématique et accoutumer les apprenants à les repérer.

La troisième fonction, lexicale concerne les lettres étymologiques ou historiques marquant l'appartenance à des familles de mots différentes (distinction des homophones «pain/ pin», «chant-champs» etc.

Si l'orthographe du mot n'est pas explicable ni par le son ni par des règles syntaxiques, il s'agit alors de reconnaître le sens du mot à travers son image («conte» et «compte»)et son emploi sémantique. C'est l'aspect idéologique de l'orthographe française et c'est là peut être sa plus grande difficulté que l'on peut pallier en donnant toujours les mots nouveaux dans un contexte de sens qui aide à les mémoriser (visuellement et sémantiquement). Dans ce cas , on fera l'appel à la mémoire de l'apprenant. Il est souhaitable alors de commencer par lui apprendre à orthographier le lexique courant, utile et utilisable dans des situations d'écriture ordinaires.

La pluralité du système graphique français induit des implications pédagogiques.

Les exercices d'orthographe feront observer ce qui est écrit. On partira de ce que voit l'apprenant et non ce qu'il entend. On procédera, en outre, différemment en fonction de l'objectif choisi. Si l'objectif est phonétique, on partira de ce qui est entendu. S'il est «graphique », en correction de l'erreur par exemple, on partira du rapport entre phonie/graphie et on fera observer les règles du système français.

Autrement dit, il est nécessaire d'aider les apprenants à se servir de leurs yeux comme , en phonétique, ils apprennent à se servir de leurs oreilles. Il faut les exercer à regarder comme, en phonétique, on leur apprend à écouter.

«Notre orthographe est faite pour l'œil », écrit Nina Catach⁴. Il est indispensable de développer le rôle de l'œil; non seulement pour favoriser la mémoire visuelle de l'apprenant mais surtout pour lui apprendre à observer graphiquement un mot. Le repérage visuel est fondamental en orthographe car il habitue les apprenants à considérer le mot écrit comme un tout où chaque élément (une lettre , une apostrophe, un accent) est significatif («a» n'est pas «à»; «il chante» n'est pas «ils chantent»).

Il s'agit d'abord d'explicitier les graphèmes , c'est-à-dire de pratiquer une véritable étude graphique des mots, à savoir s'assurer que l'apprenant a compris le rôle sémantique («sel/selle»), morphologique («aime/aimes») ou phonique («poison/poisson») des lettres dans le mot, pour ensuite considérer le rapport avec l'oral.

Les graphèmes sont inclus dans un mot, lui-même inclus dans une phrase, c'est-à-dire dans un contexte sémantique. Dans les phrases « le compte est bon/ le comte est bon» (homophones), le scripteur choisira l'une des deux orthographes selon la signification qu'il souhaite donner à la phrase et non selon la prononciation. C'est le graphème «p» qui sera porteur du sens et qui permettra de lever l'ambiguïté orale de ce mot.

On fera comparer aux apprenants des phrases contenant des homonymes, pour sensibiliser à cette fonction et, petit à petit, chaque apprenant écrira le mot selon sa signification surtout si le contexte l'y aide.

⁴ **Catach N.** *La Ponctuation*, PUF (Que sais-je?), 1996

Les mots dans la phrase sont liés dans un rapport de sens mais aussi dans une relation grammaticale. Cette chaîne syntaxique (sujet/verbe, nom/adjectif, etc.) est marquée par des graphèmes morphologiques souvent sans relation avec la prononciation.

Dans les phrases « les voiles bleues/ les voiles bleus», la lettre «e» de l'adjectif féminin «bleues» induit le sens du mot «voile» mais aussi indique la catégorie grammaticale de «bleu», c'est -à-dire son rôle d'adjectif notant une couleur. L'apprenant devra connaître les règles syntaxiques de fonctionnement de cette chaîne écrite pour pouvoir orthographier correctement les différentes catégories de mots(ici le «e» du féminin).

Lorsqu'il écrit, l'apprenant doit en être conscient. On lui fera ainsi relever les non-correspondances graphiques entre l'écrit et l'oral, en les justifiant et en les classant toujours en référence aux règles grammaticales propres au code écrit.

Il est important d'amener les apprenants à considérer les signes graphiques comme des éléments qui fonctionnent dans un ensemble, dans une chaîne constituée par une phrase et par un texte.

Pour l'apprentissage il faut pratiquer alternativement des exercices courts qui font travailler une seule fonction à la fois:

- tantôt la fonction grammaticale, p.ex. comparer les formes verbales de la 3^e personne afin qu'une forme graphique («-ent» dans ce cas) soit associée à plus ou moins long terme et de manière reflexive à une notion grammaticale(ici le pluriel des verbes).

- tantôt la fonction lexicale, p. ex. des jeux d'hypothèses avec des homophones

- tantôt la fonction phonétique. On peut, par exemple leur faire chercher eux-mêmes des mots où la correspondance écrit /oral fonctionne bien («papa»= quatre graphèmes et quatre phonèmes).

Les trois fonctions se retrouvent ensuite dans des productions de textes ou dans des mini- dictées pour vérification.

La hiérarchisation des trois fonctions des graphèmes permet à l'enseignant d'établir une progression de l'apprentissage de l'orthographe et de savoir sur quelle fonction il vaut mieux insister:

- partir de la fonction grammaticale (elle est mémorisable et le nombre de règles n'est pas infini) pour aller vers la fonction lexicale (plus complexe étant donné la variabilité des sens attachée à un seul mot);

- faire noter la relation graphie / phonie, pour en déduire le fonctionnement).

Pour aider l'apprenant à synthétiser les trois fonctions pour favoriser sa mémoire gestuelle, l'accoutumer à la disposition spatiale des mots dans un texte (ponctuation, blanc, séparation), il faut favoriser une production abondante et libre de textes variés. Ces textes seront produits en situation d'écriture simulées mais motivantes. Nous savons que c'est la pratique régulière de production de textes personnels qui est efficace pour la mémorisation.

L'enseignement de l'orthographe ainsi conçu devrait permettre aux apprenants d'éviter les erreurs et donc de les mémoriser. Cette stratégie d'évitement de l'erreur nous semble la plus rentable.

Աիդա Մարդանյան, Անահիտ Հովհաննիսյան-Ֆրանսերենի ուղղագրության դասավանդման որոշ խնդիրներ: Հոդվածում մենք փորձել ենք ներկայացնել ֆրանսերենի ուղղագրության դասավանդման որոշ դժվարություններ:

Ակնհայտ է, որ հնչյունային չափորոշիչով պայմանավորված ուղղագրությունը ամենահեշտն է: Ցավոք, դա ֆրանսերենի դեպքը չէ, որի ուղղագրությունը պայմանավորված է պատմական գործոնով: Ֆրանսերենի ուղղագրության դժվարությունը գալիս է գրելաձևի և բառերի արտասանության միջը գոյություն ունեցող շեղումից, հետևաբար սովորողներն ունեն բացասական պատկերացում ֆրանսերենի ուղղագրության մասին՝ այն համարելով դժվարին: Այն համարվում է աններդաշնակ տարրերի ամբողջություն շատ բացառություններով, դժվար գրելու և հետևաբար նաև սովորելու համար: Ահա թե ինչու ֆրանսերենի ուղղագրության դասավանդման համար պետք է դիտարկել հետևյալ երեք ասպեկտները. հնչյունային, քերականական և բառային:

Ուսումնասիրելով ֆրանսերենի ուղղագրության առանձնահատկությունները՝ մենք եկանք այն եզրակացության, որ անհրաժեշտ է զարգացնել «աչքի» դերը, ոչ միայն նպաստելու համար սովորողի տեսողական հիշողությանը, այլ հատկապես նրանց սովորեցնել բառի գրությունը:

Սովորողին օգնելու համար համադրելու երեք գործառույթներ (քերականական, բառային, հնչյունային) ժեստային հիշողությունը զարգացնելու, ընտելացնելու տեքստում բառերի տարածական դիրքին, պետք է նպաստել բազմապիսի տեքստերի ազատ և հարուստ վերարտադրությանը:

Այդ տեքստերը կստեղծվեն նպատակային, բայց «մեխանիկական» գրելաձևի ժամանակ: Մենք գիտենք, որ անհատական տեքստերի կանոնավոր մշակման կիրառումն է արդյունավետ մտապահման համար:

Այսպիսի ընկալումով, ուղղագրության դասավանդումը պետք է, որ թույլ տա սովորողներին խուսափել սխալներից և ուրեմն դրանք մտապահել: Միևնույն խուսափելու այս ռազմավարությունը մեզ թվում է ամենաարդյունավետը:

Aida Mardanyan, Anahit Hovhannisyan- Some Problems of Teaching French Orthography.-In this article we tried to represent some peculiarities concerning the difficulties of French spelling. Obviously, the spelling conditioned by phonetic standards is the easiest. Unfortunately, this is not true for French, the spelling of which is conditioned by historical factors. The difficulty of French spelling comes from the deviation between the pronunciation and the spelling of the word. It is considered to be a set of disharmonious elements, full of difficulties for writing and therefore for studying. That's why for teaching French spelling the following three aspects must be observed: phonetic, grammatical and lexical. It is necessary to promote free and rich reproduction of variety of texts for the students to combine three functions (grammatical, lexical and phonetic), to develop the memory of gestures and to adjust them to the spatial position of words in the text. These texts will be targeted during the “mechanical” way of writing. We know that the use of regular processing of individual text is effective for memorization.

With this perception, spelling teaching must let the learners avoid mistakes and therefore memorize them. This strategy for avoiding mistakes seems to us the most effective.

ÉTUDE COMPARATIVE DE QUELQUES PROBLÈMES DE STRUCTURE SYNTAXIQUE DES PROVERBES FRANÇAIS ET ITALIEN

ANAHITE HOVHANNISSIAN

Le patrimoine mondial des proverbes, dont l'énormité donne le vertige, est une sorte d'océan de mots. Pourtant, l'observation qui fonde les proverbes, n'importe où dans le monde, a le même objet, l'Homme.

L'analyse comparative des proverbes contribue à connaître les particularités nationales des peuples à observer l'évolution de leurs conceptions éthiques et esthétiques. La description détaillée des structures de proverbes français et italiens, permet d'identifier dans chaque langue des classes d'équivalence. On a regroupé les proverbes appartenant à la même structure en tenant compte du sens global. On a pris aussi en considération les problèmes liés à la synonymie. On a effectué une comparaison ponctuelle entre le français et l'italien selon les mêmes principes théoriques de classification. On a remarqué que les classes de proverbes les plus fréquents sont celles qui commencent par Qui /Chi et il y a les cas de paraphrase aussi.

Mots clés : parémiologie, sémantique, syntaxique, moule, figement, équivalent, paraphrase, sens métaphorique, parallélisme, connotation.

Les proverbes constituent la partie intégrante de toutes les langues. Quoique, de nos jours, ils aient perdu leur activité historique d'autrefois et la fréquence d'emploi, ils restent toujours dans la langue un moyen d'expression important. Donc les proverbes reflètent l'histoire des peuples différents, leurs mode de vie, leurs coutumes, leur mentalité.

La parémiologie nous montre qu'il y a depuis quelques temps un renouveau d'intérêt pour les proverbes. Avec leur patrimoine vieillot de valeurs traditionnelles et rurales, on les croyait oubliés dépassés par l'évolution accélérée du monde moderne, remplacés désormais par les slogans politiques, publicitaires et autres. Mais les proverbes se diffèrent sur plusieurs plans, ils se répètent et se transmettent malgré parfois leur difficulté d'interprétation. L'emploi du proverbe n'est pas diacroniquement régulier parce qu'au fil du temps, le proverbe a eu des moments de forte présence et des moments d'oubli.

Notre objectif est de mettre en évidence au sein des études parémiologiques récentes, en l'occurrence l'attention des linguistes, ce qui est un indice de la "vie" de proverbe dans la langue. C'est claire que l'emploi futur du proverbe est imprévisible mais son analyse peut éclaircir des phénomènes souvent négligés. D'après les différentes approches le statut linguistique du proverbe peut seulement améliorer la connaissance grammaticale. La création d'un domaine strictement linguistique dans les études sur les proverbes ayant sa place à côté d'autres domaines liés à l'anthropologie, à ethnographie, à la dialectologie, à la littérature serait un enrichissement pour la parémiologie traditionnelle.

Nous avons effectué une classification systématique de proverbes français et italiens, sur la base de leur lexique et de leur syntaxe. D'après les recherches menées au

LADL(Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique)le proverbe trouve sa place dans le domaine des expressions figées. Maurice Gros¹ a élargi son programme de description aux verbes composés ou aux phrases figées , en partant du principe qu'il faut tenir compte de leur importance numérique dans la langue: Il en a listé plus de 40.000 pour le français, ce qui contredit la conception traditionnelle qui les considère comme des exeptions. Il a notamment montré qu'il existe un continuum entre phrases libres et phrases figées.

Le proverbe est une phrase complète, sans position libre où les variations possibles mais rares sont très contraintes, c'est un cas différent .Puisque les proverbes sont intégrés dans les constructions plus larges à l'intérieur desquelles ils ne sont pas autonomes, il faut les lister et les analyser.

Nous allons analyser l'aspect lexico-grammatical et lexico-syntaxique des proverbes.

Analysons tout d'abord des proverbes français et italiens ayant comme sujet une relative sans antécédent(Conenna 1998)².

(fr.) Qui $V_1N_1 V_2N_2$

ex. Qui vole un œuf vole un bœuf

(it.) Chi $V_1N_1 V_2N_2$

ex. Chi trova un amico trova un tesoro.

Ce procédé a été appliqué à d'autres structures, celles qui commencent par:

(fr.) *Il faut V-inf.* ex. Il ne faut pas dire : Fontaine je ne boirai pas de ton eau

(it.) *Bisogna V-inf.* ex. Bisogna dare un colpo al cerchio e uno alla botte.

(fr.) *On V₁ mais V₂*ex. On prend les petits voleurs mais on épargne les grands.

(it.) *Si può V₁ ma V₂*ex. Si può rimediare al mal fatto ma non al mal detto .

Nous avons divisé ces proverbes en sous-classes et nous avons effectué une comparaison ponctuelle entre le français et l'italien en citant des exemples de proverbes étudiés selon les mêmes principes théoriques de classification.

La description des proverbes à partir de leur classification en fonction des structures comporte, schématiquement, l'analyse des propriétés syntaxiques et lexicales (inversion et variation de distribution), voire sémantiques (mots clés, variation), des observations sur les mécanismes récursifs, sur les régularités formelles et sur les parentés entre classes , la mise en rapport des proverbes avec phrases libres et les phrases figées.

Le but de notre étude est d'explicitier le plus grand nombre possible d'éléments, qui puissent délimiter , en ce qui concerne les structures analysés, le "moule " proverbial. Il faut faire attention à deux éléments: les degrés de figement et les classes d'équivalence.

En analysant le grand nombre d'exemples on considère le proverbe comme le degré ultime du figement. D'après le classement d'équivalence, on remarque qu'il y a de différents degrés de figement.

¹ **Maurice Gros**, "Les expressions figées en français", Paris

² **M. Conenna** –"Sur un lexique-grammaire comparé de proverbe", Langages 90, Paris

1.Degrés de figement

La notion de figement se caractérise par deux critères: sémantique et syntaxico-formel. Il existe toute une série de degrés de figement, soit par rapport au sens (certaines phrases sont plus transparentes que d'autres), soit par rapport à la syntaxe, car quelques opérations transformationnelles sont possibles.

Le figement syntaxique ne concerne pas seulement certains éléments de la structure du proverbe. Par exemple, dans les proverbes en **Qui/Chi**, est complètement figé seulement le noyau de base constitué par le pronom générique plus deux verbes.

(fr.) *Qui* V_1 V_2 ex. Qui cherche trouve.

(it.) *Chi* V_1 V_2 ex. Chi ama teme.

A cette forme de base, s'en ajoutent d'autres. Certains ont un complément dans:

- *la première partie de la structure*,

(fr.) ex. Qui paye ses dettes, s'enrichit.

(it.) ex. Chi va al mulino, s'infarina.

- *dans la seconde*,

(fr.) ex. Qui se lève tard trouve la soupe froide.

(it.) ex. Chi dorme non piglia pesci.

- *d'autres dans chaque partie*,

(fr.) ex. Chi va à la chasse perd sa place.

(it.) ex. Chi nasce dalla gatta, piglia i topi.

On fait attention aussi aux variantes syntaxiques liées:

- *à la présence de déterminants et de modificateurs*

(fr.) ex. Qui compte sans hôte compte deux fois.

Qui compte sans son hôte compte deux fois.

(it.) ex. Chi ha fatto trenta può fare trentuno.

Chi ha fatto il trenta può fare anche il trentuno.

- *au changement du temps ou du mode du verbe*

(fr.) ex. Qui dort la grasse matinée trotte toute la journée.

Qui dort trottera toute la journée.

(it.) ex. Chi fa male male aspetta.

Chi fa male male aspetti.

On peut donc considérer ces séries de proverbes, les sous-classes syntaxiques séparées selon des compléments ainsi que les différentes variantes comme des degrés de figement par rapport à un moule initial: le pronom générique et les deux verbes.

On peut séparer les proverbes selon leur niveau d'interprétation, c'est-à-dire leur sens métaphorique dans la littérature.

(fr.) ex. Les murs ont des oreilles.

(it.) ex. Anche i muri hanno orecchi.

2.Classe d'équivalence

Regroupons les proverbes en classes d'équivalence. Les variantes sont un trait distinctif du proverbe et jouent un rôle fondamental dans leur description. Elles semblent modifier un modèle, complètement figé à un niveau de base en créant d'autres modèles également figés. Les variantes couvrent une gamme assez vaste:

- *l'orthographe*

(fr.) ex. Qui donne au pauvre prête à Dieu.

Qui donne aux pauvres prête à Dieu.

(it.) ex. Chi dà al povero presta al Dio.

Chi dà ai poveri presta al Dio.

- *changements lexicaux*

(fr.) ex. Tout ce qui brille n'est pas or.

Tout ce qui reluit, n'est pas or.

(it.) ex. Chi ben incomincia è alla metà dell'opera.

Chi ben incomincia è già a mezza strada.

- *syntactique / le cas de passage d'une structure à l'autre*

(fr.) ex. Qui a peur des feuilles ne doit point aller au bois.

Il ne faut pas aller au bois quand on a peur des feuilles.

L'espoir fait vivre.

Tant qu'il y a de la vie, il y a de l'espoir.

(it.) ex. Finché c'è la vità c'è la speranza.

La speranza è l'ultima à morire.

Il existe une régularité formelle des proverbes et il y a aussi des relations entre certaines structures. On remarque que les classes de proverbes les plus fréquentes sont celles qui commencent par **Qui/Chi**.

(fr.) ex. Qui se fait mouton, le loup le mange.

(it.) ex. Chi si fa pecora, lupo lo mangia.

Dans les formes avec **Qui** la présence du verbe modal "devoir" renforce en français l'intonation déonique du proverbe.

ex. Qui est avec les loups doit hurler.

Il faut hurler avec les loups.

Une variante assez fréquente a le verbe au subjonctif.

ex. Qui a peur des feuilles n'aille au bois.

Il ne faut pas aller au bois quand on a peur des feuilles.

En résumé, on peut retrouver le parallélisme : **Qui=Quand On** et **Il ne faut pas=ne doit pas=n'aille pas**.

Il y a des proverbes qui ont la possibilité de paraphrase:

ex. Qui vole un œuf vole un bœuf.

=Si quelqu'un vole un œuf, alors on peut s'attendre à ce qu'il vole un bœuf.

De fait, les mots "œuf" et "bœuf" ne réfèrent pas à des objets réels mais indiquent quelque chose de "grand".

En italien on trouve les proverbes équivalents.

ex. Chi ruba uovo ruba gallina.

Il y a une autre connotation positive.

ex. Qui fait un panier fait une hotte.

=Si on est capable de réaliser quelque chose de petit, alors on peut s'attendre à ce qu'on réalise quelque chose de plus grand.

(it.) ex. Chi ha fatto trenta può fare anche trentuno.

En français c'est possible de trouver la forme de paraphrase Qui=Si dans les deux proverbes équivalents , dont l'un est "le prolongement" de l'autre.

(fr.) ex. S'il se fâche, il aura deux peines.

Cellui qui se fâche a deux peines: celle de se fâcher et celle de se remettre.

On prend aussi en considération l'ordre des mots.

L'inversion est généralement considérée comme un trait archaïsant, caractéristique des proverbes mais celle-ci n'est pas rare.

(fr.) ex. Chi terre a, guerre a.

(it.) ex. Chi gloria ottenere vuole, gloria sprezz.

Les inversions sont la trace de l'évolution de la langue: p.ex. , au XIII^e s., la relative plaçait l'objet direct avant le verbe.

(fr.) ex. Qui diable achète diable vend.

(it.) ex. Chi di spaga ferisce di spada perisce.

Parfois , en français, les inversions sur un des membres donnent un chiasme.

(fr.) ex. Qui arbre aime ne hait la rame.

(it.) ex. Chi il cuore apre all'ambizione, lo chiude al respiro.

D'ailleurs , les proverbes ayant un emploi plus fréquents, ont un ordre des mots de la langue générale.

(fr.) ex. Qui sème le vent récolte la tempête.

(it.) ex. Chi semina il vento, raccoglie tempesta.

Les proverbes en **Il faut** constituent , beaucoup plus que ceux en **Qui** , un continuum avec les phrases figées.

Une phrase figée se transforme en proverbe grâce au modèle proverbial *il faut* et cela est encore plus évident quand la figée est métaphorique.

(fr.) ex. Il ne faut pas mettre la charrue devant les bœufs.

Ce type d'expression sentencieux peut s'employer dans le discours, comme dans cet exemple tire du journal le Monde³.

ex. Il faut sans doute balayer devant sa porte.

Dans les proverbes commençant par **On** , on a souligné des attestations:

- *de formes synonymes*

(fr.) ex. On a tant chanté Noël qu'à la fin il est venu.

On a tant crié Noël qu'à la fin il est venu.

En italien , c'est le cas avec **Chi**.

(it.) ex. Chi cerca, trova.

Chi cerca trova e chi domanda, intende.

ex. Chi va piano, va sano.

Chi va piano va sano e va lontano.

- *de formes avec alternance de pronoms*

(fr.) ex. Comme on fait son lit on se couche.

Comme vous ferez la soupe , vous boirez le bouillon.

(it.) ex. Campa cavallo che l'erba cresce.

Campa , cavallo mio, che l'erba cresce.

³ Le Monde, 1994

Il est à noter qu'en italien les proverbes en **Il faut / Bisogna** sont rares. Par contre, les proverbes en **Qui/Chi** sont nombreux. Les proverbes en **On** sont beaucoup plus rares.

L'analyse comparative des proverbes des langues différentes contribuerait à connaître les particularités nationales des peuples à observer l'évolution de leurs conception éthique et esthétiques. Elle permettrait également de résoudre le problème de la genèse des proverbes, de découvrir le mécanisme de la corrélation de la langue et de la pensée , de suivre l'évolution de la pensée philosophique et poétique.

Bibliographie

- 1.M.Conenna – “ Problèmes de parémiologie” (fr-it)
- 2.M. Conenna – “Sur un lexique-grammaire comparé de proverbes”, Langages 90
- 3.M.Gros – “ Les expressions figées en français”, Paris ,1996
- 4.G. Kleiber - “Sur le sens des proverbes” , 2000
- 5.A. Nazarian – “ Proverbes et dictons français”(avec leurs traductions et équivalents russes et arméniens), Helios 1994.
- 6.Carlo Lapucci –“Il Dizionario dei Proverbi Italiani”, Firenze , 2007

Անահիտ Հովհաննիսյան –Ֆրանսերեն և իտալերեն առածների շարահյուսական կառուցվածքի որոշ խնդիրների համեմատական ուսումնասիրություն:- Հայտնի է, որ առածները պատկերավոր և սեղմ ասույթներ են ժողովուրդների պատմության, նրանց կենսաձևի,բարքերի ու լեզվամտածողության վերաբերյալ և ունեն դաստիարակչական մեծ նշանակություն, ճանաչողական և իմացական մեծ արժեք: Առածներին բնորոշ առանձնահատկություններից են քիչ բառերով շատ բան ասելու բացառիկ ուժը, պարզությունը ,կոնկրետությունը, դյուրնկալելիությունը, պատկերավորությունը, բնութագրումների դիպուկությունը և գունագեղությունը:

Հոդվածում փորձ ենք արել կատարել ֆրանսերենի և իտալերենի առածների համեմատական ուսումնասիրություն՝ հիմք ընդունելով դասակարգման տեսական միևնույն սկզբունքները:

Ըստ մեր կատարած ուսումնասիրությունների, ֆրանսերենի և իտալերենի առածները կարող են հանդես գալ.

- գուգահեռ համարժեքով ,այսինքն՝ նույնն են և՛ բառային և՛ իմաստային կազմը
- ոչ գուգահեռ համարժեքով,այսինքն՝ տարբեր է բառային կազմը, սակայն իմաստը նույնն է
- երկու լեզուներում էլ կան դեպքեր, երբ որոշ առածներ համարժեք չունեն: Նման դեպքերում դրանց իմաստը վերարտադրվում է բառացի կամ ազատ թարգմանությամբ:

Anahit Hovhannisyan- Comparative Study of Some Issues in Syntactical Structure of French and Italian Proverb.-It is known that proverbs are figurative and compressed sayings on the nations' history, their form of life, customs, morals and manners, the linguistic thinking and have great educational meaning, cognitive and

knowable value. The characteristic features of proverbs are: the exceptional power of saying a lot with a few words, the simplicity, concreteness, intelligibility, picturesqueness, aptness and vividness.

In the paper we have tried to comparatively study French and Italian proverbs taking into consideration the same theoretical principles of classification.

According to our study French and Italian proverbs can be expressed:

- with parallel equivalent, that is: both the lexical and the semantic structure are the same
- with non-parallel equivalent, that is: the lexical structure is different but the meaning is the same
- with no equivalents in both languages for some proverbs. In such like cases their meaning is reproduced either by literal or free translation.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕ-РУСИСТОВ

СВЕТЛАНА ЕГИАЗАРЯН

Именно неподготовленная речь является показателем уровня владения языком, вот почему работа по развитию ее навыков должна преобладать в учебном процессе. Обучение говорению предполагает обучение диалогу и монологу, т.к. именно в диалогической и монологической формах устной речи и реализуется говорение.

Развитие грамотной связной речи студентов невозможно без работы на занятиях по русскому языку над текстом по специальности. Текст становится структурным центром практических занятий по русскому языку и выступает как связующее звено между всеми компонентами занятий.

Приведем конкретный пример практического занятия, направленного на совершенствования русской речи на начальном этапе формирования профессиональных навыков у будущих экономистов.

Ключевые слова: лингвистическая дисциплина, литература по специальности, профессиональная речь, навыки, повышение квалификации.

Студенты – первокурсники, окончившие школу на родном языке обучения, как правило, не имеют необходимой базы для дальнейшего усвоения более серьезных лингвистических дисциплин.

Для студентов - нерусистов русский язык является средством мышления и общения в устной и письменной форме. Знание русского языка не самоцель, а путь к расширению кругозора специалиста, к повышению его квалификации.

Студенту интересна работа на занятии, так как она согласована с целью, которую преследует, особенно, если он чувствует пользу от любого изученного предложения, фразы, текста. Обучая русскому языку студентов, необходимо четко представить ситуации и формы общения, в которых нужно пользоваться русским языком. Соответственно преподаватель должен решить, какие связные тексты целесообразно использовать на занятиях, какие темы обсуждать, какие задания выполнять письменно, какие устно, какие навыки и умения необходимы для перевода текстов с армянского языка на русский и с русского на армянский.

С целью достижения такого уровня необходимо изучить литературу по специальности. Она призвана подготовить студентов к успешному усвоению текстов по специальности, которые расширяют и закрепляют знания по русскому языку, полученные в средней школе, совершенствуют навыки владения устной и письменной речью, в том числе и навыки профессиональной речи. Формирование речевых умений студентов на начальном этапе, на наш взгляд, должно осуществляться на основе овладения определенным объемом сведений о русском языке, определенным объемом слов, конструкций и фразеологизмов, специально отобранного грамматического материала.

При изучении текстов по специальности целесообразно включить упражнения по развитию техники чтения и говорения. Кроме того, на этом этапе обучения необходимо совершенствовать речевые умения студентов в диалоге и монологе.

Чтение способствует совершенствованию других видов речевой деятельности, в частности навыков говорения. В процессе чтения обогащается словарный запас и закрепляется лексика, отрабатываются профессиональные навыки.

Чтение должно быть правильным, сознательным, беглым, выразительным. Решение поставленных задач обучения чтению на русском языке зависит от разработки системы заданий, упражнений, способствующих становлению и совершенствованию техники чтения.

В организации речевой деятельности студентов особая роль отводится говорению. На занятиях должны быть созданы необходимые условия для продуцирования неподготовленной речи с учетом мотивированности. Обучать говорению необходимо на творческих упражнениях, направленных на создание нового высказывания.

В лингводидактике различается подготовленное и неподготовленное говорение. Именно неподготовленная речь является показателем уровня владения языком, вот почему работа по развитию ее навыков должна преобладать в учебном процессе. Обучение говорению предполагает обучение диалогу и монологу, так как именно в диалогической и монологической формах устной речи и реализуется говорение.

Развитие грамотной связной речи студентов невозможно без работы на занятиях по русскому языку над текстом по специальности. Текст становится структурным центром практических занятий по русскому языку и выступает как связующее звено между всеми компонентами занятий.

В процессе работы над специальной литературой необходимо вести различного рода записи, делать выписки, составлять план, тезисы, конспект. Это не только мобилизует внимание, но и даёт возможность неоднократно использовать прочитанный материал в дальнейшей работе.

Широкое распространение при изучении текстов по специальности получило конспектирование. Важно, чтобы конспект не был механической записью при конспектировании специальной литературы необходимо, чтобы текст был хорошо понят. Для понимания прочитанного нередко приходится пользоваться различными справочниками и словарями. Энциклопедии, словари, толковые словари русского языка, в которых даётся объяснение значений слов и указываются некоторые особенности их употребления, словарь иностранных слов как разновидность толкового словаря и другие словари и справочники должны стать настольными книгами для каждого, кто занимается научной работой.

Самая краткая запись – это план. План позволяет отразить наиболее существенное и главное в содержании.

Приведем конкретный пример практического занятия, направленного на совершенствование русской речи на начальном этапе формирования профессиональных навыков у будущих экономистов.

ИНФЛЯЦИЯ

Выражение определения

Инфляция (в переводе с латинского означает “вздутие”) – это превышение количества денежных единиц, находящихся в обращении, над суммой товарных цен и появление в результате этого денег, не обеспеченных товарами. Иначе говоря, инфляция – это повышение общего уровня цен. Это конечно, не означает, что повышаются обязательно все цены. Даже в периоды довольно быстрого роста инфляции некоторые цены могут оставаться относительно стабильными, а другие падать. Одно из главных больных мест инфляции – это то, что цены имеют тенденцию подниматься очень неравномерно.

Экономисты различают два типа инфляции: 1) инфляцию спроса и 2) инфляцию, вызванную ростом издержек производства, или уменьшением совокупного предложения.

Инфляция спроса. Традиционно изменения в уровне цен объясняются избыточным совокупным спросом. Экономика может попытаться тратить больше, чем она способна производить. Производственный сектор не в состоянии ответить на этот избыточный спрос увеличением реального объема продукции, потому что все имеющиеся ресурсы уже полностью использованы. Поэтому этот избыточный спрос приводит к завышенным ценам на постоянный реальный объем продукции и вызывает инфляцию спроса.

Инфляция, вызванная ростом издержек производства или уменьшением совокупного предложения. Инфляция может также возникнуть в результате изменений издержек и предложения на рынке. Повышением издержек на единицу продукции, который фирмы готовы предложить при существующем уровне цен. В результате уменьшается предложение товаров и услуг в масштабе всей экономики. Это уменьшение предложения, в свою очередь, повышает уровень цен...

I. Запомните данные словосочетания, которые помогут вам при пересказе текста:

а)товарная цена б)находиться в обращении
совокупный спрос иметь тенденцию
избыточный спрос остаться/оставаться стабильными
номинальная зарплата вызывать/вызвать инфляцию
фиксированные приносить/принести выгоду
номинальные доходы
единица продукции
денежная единица
реальный объем продукции
реальная стоимость
деньги, не обеспечение товарами

II. Найдите синонимичные пары слов.

Превышение, период, ресурсы, сбережение, стабильный, совокупный, традиционный, избыточный, внезапный, фиксированный, обеспечивать, сокращать.

Слова для справок: общий, снабжать, неожиданный, увеличение, постоянный, отмеченный, уменьшать, накопление, общепринятый, запасы, стадия, лишний.

III. Найдите антонимичные пары слов.

Инфляция, убыток, кредитор, уменьшение, главный, постоянный, внезапный, коллективный, быстрый, подниматься, уменьшаться, наказывать.

Слова для справок: индивидуальный, второстепенный, прибыль, увеличиваться, медленный, дефляция, ожидаемый, увеличение, поощрять, переменный, спускаться, дебитор.

IV. В соответствии с данными значениями вместо точек вставьте глаголы. С полученными словосочетаниями составьте предложения.

Повысить – зависить – превысить

а) сделать более высоким - ... производительность труда, ... зарплату, ... уровень реального объема производства;

б) выйти за какой-нибудь предел - ... норму, ... свои полномочия;

в) усилить, усовершенствовать, улучшить - ... качество продукции, ... интерес, ... знания;

г) слишком повысить - ... цены, ... план, ... отметку на экзамене.

V. Восполните данные терминологические словосочетания

а) согласованными,

б) несогласованными определениями:

а) ... спрос, ... зарплата, ... способность, ... стоимость, ... предложение, ... издержки, ... единица, ... сектор, ... продукт, ... занятость, ... конкуренция, ... монополия, ... доходы, ... отношения, ... анализ, ... силы, ... цена;

б) уровень ..., инфляция ..., издержки ..., объём ..., закон ..., теория ..., ставка ..., товары ..., продукты ..., эффект ..., единица ..., кривая

VI. В данных словосочетаниях несогласованные определения замените согласованными. Выделите словосочетания, которых такая замена невозможна.

Образец: издержки производства – производственные издержки.

Цена товара, инфляция спроса, объём расходов, принципы экономики, теория Кейнса, вопросы макроэкономики, период инфляции, цены на продукты, цена на продукцию, ставка процента, стоимость товара, объём производства, уровень цен.

VII. Ответьте на вопросы, опираясь на текст.

1. Каковы основные принципы инфляции?
2. Как влияет инфляция на спрос и предложение?
3. В какой связи находится инфляция и безработица?
4. Каковы последствия инфляции, обусловленной ростом издержек производства?

5. В чём заключается суть инфляции спроса?
6. Как отражается инфляция на перераспределении доходов?
7. Какой из вопросов по данной теме вас больше заинтересовал?
8. Можно ли предотвратить инфляцию и что нужно для этого сделать?

VIII. Составьте план текста, пользуясь конструкциями: что есть что, что называется чем.

Текст для перевода

ԻՆՖԼՅԱՑԻԱ

Ինֆլյացիան՝ գների ընդհանուր մակարդակի աճն է: Պարտադիր չէ, որ ինֆլյացիայի ժամանակ բոլոր ապրանքների գները աճեն, խոսքը վերաբերվում է գների ընդհանուր մակարդակի աճին: Ինֆլյացիայի մակարդակը (գների աճի տեմպը) գների միջին մակարդակի հարաբերական փոփոխությունն է, իսկ գների միջին մակարդակը չափվում է գների ցուցիչներով: Ինֆլյացիայի մակարդակի կրճատումը կոչվում է դեզինֆլյացիա:

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агабабян Г. М., Есаджян Б. М., Структура и содержание методической подготовки учителя русского языка армянской школы, Ереван, 1987.
2. Костомаров В. Г., Митрофанов Э. Д., Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам, Москва, 1984.
3. Ершова Е. Н., Практический курс русского языка, Москва, 1986.

Սվետլանա Եղիազարյան– Հոդվածում խոսվում է այն մասին, որ ոչ մասնագիտական խմբերի ուսանողներին ռուսաց լեզու ուսուցանելիս անհրաժեշտ է հստակ պատկերացնել շփման այն իրավիճակներն ու ձևերը, որտեղ պետք է օգտագործվի ռուսերենը: Դասախոսը պետք է իմանա, ինչպիսի՞ տեքստեր օգտագործել պարապմունքներին, ի՞նչ թեմաներ քննարկել, որ վարժությունները կատարել:

Այդպիսի մակարդակին հասնելու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել մասնագիտական գրականությունը, որը կոչված է ընդլայնելու և ամրապնդելու ռուսաց լեզվի իմացությունը, կատարելագործելու արհեստավարժ խոսքի ունակությունները:

Svetlana Eghiazaryan – The article is about teaching the Russian language to the students of non-professional groups. While teaching it is necessary to imagine clearly the forms of communication and the circumstances where Russian must be used. The teacher must choose appropriate texts, exercises and topics for discussion.

To master Russian it is important to study the professional literature, enlarge and develop the knowledge of the Russian language, improve the abilities of professional speech.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МЕТОДОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

ЛИАНА АРУТЮНЯН

Решающее влияние на формирование личности ребенка оказывает семья. Ни с чем несравнимо ее влияние на развитие ребенка. Семья не только дарит человеку жизнь, но это и то место, где человек получает свой первый социальный опыт, делает первые шаги, говорит первые слова.

Решающее влияние на формирование личности ребенка оказывает семья.

Влияние семьи на развитие личности разнообразно в зависимости от стиля взаимодействия, индивидуальных качеств членов семьи. Именно семья, прежде всего, призвана удовлетворить потребность своих членов в признании, уважении, оказать эмоциональную поддержку, психологическую защиту. К сожалению, далеко не всегда и не каждая семья оказывается способной выполнить в достаточной мере эти важные функции.

Ключевые слова: семья, воспитание, семейные отношения, развитие ребенка, эмоциональные отношения, методы воспитания.

В современных условиях методика воспитания детей в семье является актуальным, поскольку в семье развивается и формируется личность ребенка.

Целью данной статьи является изучение методики воспитания детей в семье.

Традиционно основным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы в семье приобретает, в течение всей последующей жизни он сохраняет. Важность семьи как института воспитания определена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по продолжительности своего влияния на личность ни один из институтов воспитания не может с семьей сравниться. В ней основы личности ребенка закладываются, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.¹

Семья может выступать в качестве как позитивного, так и негативного фактора воспитания. Положительное влияние на личность ребенка заключается в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья – это особенного рода коллектив, играющий в воспитании главную, долговременную и основную роль. У тревожных матерей нередко вырастают

¹ **Арушян А.В.** Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / А.В. Арушян, Т.В. Каратьян, О.А. Ларина. - М.: Эксмо, 2008. - 128 с. С. 49-51.

тревожные дети; честолюбивые родители часто так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, часто, сам того не ведая, развивает подобный же тип поведения у своих детей и т.д.

В связи с особенной воспитательной ролью семьи появляется вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать позитивные и свести к минимуму негативные влияния семьи на воспитание ребенка. Для этого нужно точно установить внутрисемейные социально-психологические факторы, которые имеют воспитательное значение.

Основное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек и в более старшем возрасте, оставлять повзрослевшего ребенка наедине самим с собой.

Именно первый жизненный опыт в семье ребенок получает, делает первые наблюдения и учится как себя вести в разнообразных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему мы учим ребенка, подкреплялось определенными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой.

Семья для ребенка — это место его рождения и главная среда обитания. Она устанавливает очень многое в жизни ребенка. Связь между родителями и детьми относится к наиболее сильным человеческим связям.

Благополучию ребенка способствуют доброжелательная атмосфера и такая система семейных отношений, которая дает чувство защищенности, любви и принятия, стимулирует и направляет его развитие.

Любовь родителей — величайший и незаменимый источник духовного и эмоционального развития ребенка, его нравственных качеств, чувства уверенности в себе, позитивного восприятия мира.

Влияние семьи:

- Семья обеспечивает базисное чувство безопасности, которое является одним из основных условий нормального развития ребенка. Она дает ребенку возможность без опасений и страха взаимодействовать с внешним миром, осваивать новые способы его исследования и реагирования.

- Родители являются источником необходимого жизненного опыта. Дети учатся у них определенным способам и моделям поведения. Родители влияют на поведение ребенка, поощряя или осуждая определенный тип поведения, а также применяя наказания и определяя приемлемую для себя степень свободы действий ребенка.

- Общение в семье влияет на формирование мировоззрения ребенка, позволяет ему вырабатывать собственные нормы, взгляды, идеи.

- Морально-психологический климат семьи — это школа отношений с людьми.

Изучению психологии семьи и семейных отношений посвящены работы Ковалева С.В., Дружинина В.Н., Гребенникова И.В., Целуйко В.М.²

² *Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер. 2006. - 176 с.*

Вопрос психолого-педагогических проблем детей из неблагополучных семей широко освещен в работах Захаровой А.И., Ершовой Н.М., Матейчека З., Божович Л.И., Григорьевой Е. и многих других.

Воспитание детей – огромный труд, который, прежде всего, ложится на плечи родителей, ибо, сколько бы ни ссылались на детские учреждения, большую часть времени ребенок находится в семье. Но не всегда родители справляются со своими обязанностями. Это происходит по разным причинам. Сложнее всего, конечно родителям, которые воспитывают ребенка одни, без супруга или супруги. Даже тогда, когда в семье есть и мама и папа, но нет старшего поколения (бабушек и дедушек), тогда тоже очень не просто. Опекуны также сталкиваются с множеством проблем воспитания детей. Нередко эти факторы осложняются социальным неблагополучием (пьянством, наркоманией, безработицей).

Есть определенная специфика семейного воспитания в отличие от воспитания общественного. По природе своей семейное воспитание основано на чувстве. Изначально семья, как правило, зиждется на чувстве любви, определяющем нравственную атмосферу этой социальной группы, стиль и тон взаимоотношений ее членов: проявление нежности, ласки, заботы, терпимости, великодушия, умения прощать, чувства долга... Чувство любви со всей гармонией различных нюансов его проявления сопровождает ребенка, начиная с внутриутробного существования до взрослости. Эта гамма чувств, благотворно влияет на развитие и воспитание ребенка: дает ему непреходящее ощущение счастья, надежности существования, чувство защищенности от внешних невзгод, а в лице родителей – авторитетных советчиков, помощников, защитников, старших друзей.

Однако парадокс заключается в том, что эта изначально позитивная для развития ребенка гамма чувств может стать как позитивным, так и негативным фактором воспитания. Здесь важна мера проявления чувства. Недополучивший родительской любви ребенок вырастает недоброжелательным, озлобленным, черствым к переживаниям других людей, дерзким, неуживчивым в коллективе сверстников, а иногда – замкнутым, неприкаянным, чрезмерно застенчивым. Выросший же в атмосфере чрезмерной любви, заласкивания, благоговения и почитания маленький человек рано развивает в себе черты эгоизма и эгоцентризма, изнеженности, избалованности, зазнайства, лицемерия.

Если в семье нет должной гармонии чувств, если вообще ребенок подвержен влиянию безнравственной атмосферы, буйных, а нередко низменных страстей, эмоционально отрицательных проявлений в отношении к самому ребенку, то нередко в таких семьях развитие ребенка осложняется, семейное воспитание становится неблагоприятным фактором формирования личности.

Экстренные методы воспитания детей

Есть ряд педагогических приемов, которые позволяют воздействовать на какую-то поведенческую ситуацию мгновенно. Например, вы пришли в магазин с ребенком, и он начал громко выпрашивать у вас купить ему сладости или игрушку. В такой ситуации детскую истерику надо прекращать немедленно и решительно. Можно применить метод изоляции, то есть уйти вместе с ребенком из

магазина (зная такую особенность ребенка, можно вообще не брать его с собой в магазин, и это тоже будет изоляция). Конечно, потребуется определенная выдержка в использовании этого метода, но зато он достаточно прост. Есть и недостатки у изоляции: для того чтобы ребенок не только прекратил истерику, но и научился чему-то хорошему, надо использовать изоляцию вместе с другими методиками воспитания детей.

Метод, который психологи называют «один-два-три», тоже позволяет остановить неправильное поведение ребенка. Если ребенок расшалился, взрослый предупреждает ребенка о том, что такое поведение нежелательно, делает замечание, а затем начинает считать. Сначала спокойным уверенным голосом надо произнести «один», затем, после паузы в 5 секунд, — «два» и после еще одной пятисекундной паузы — «три». Если после произнесения цифры «три» поведение ребенка не меняется, следует наказание. Самое простое — это тайм-аут. Ребенка отводят в какое-то тихое место и предлагают ему успокоиться. В семьях, где этот прием используется часто, есть специальные стульчики или кресла, куда отправляется малыш. Этот метод также достаточно прост, но нужно помнить, что зачастую своим плохим поведением дети просто требуют повышенного к себе внимания. И быть может, это повод для того, чтобы поговорить с ребенком о его проблемах.

Если же проступок был серьезным и вы решительно настроены именно наказать своего ребенка, то помните несколько важных правил наказания.

- Наказание обязательно должно следовать сразу за проступком. Наказание спустя даже несколько часов после проступка детьми не воспринимается. В глазах ребенка такое отсроченное наказание — просо несправедливость.

- Наказание не должно быть унижением. Наказывая, вы сигнализируете сыну или дочери о том, что такое поведение недопустимо, однако наказание не должно влиять на самооценку ребенка, на чувство его собственного достоинства.

- Система проступков и наказаний должна быть именно системой (не зависеть от вашего настроения) и должна быть известна и понятна ребенку.

- Нельзя придумывать наказание после проступка. Совершая какое-либо действие, ребенок уже должен знать, допустимо оно или нет.

- Не наказывайте теми вещами, которые ребенок должен делать с удовольствием: выполнением уроков, уборкой, прогулкой с младшим братиком. Иначе такие вещи будут ассоциироваться с негативом.

Долгосрочные методы воспитания детей

Все экстренные методы решают ситуацию мгновенно, но вряд ли смогут избавить от ее повторения. Есть ряд приемов, позволяющих проводить «профилактику».

Метод «выработка несовместимого поведения». Суть его заключается в том, чтобы научить ребенка другому поведению в проблемной ситуации и поощрить его при этом. В случае с той же истерикой в магазине можно включить ребенка в процесс покупок, например дать список продуктов и просить зачитывать необходимые продукты или отмечать уже купленные. То есть взрослый,

предусмотрев возможную проблемную ситуацию, может позаботиться о том, чтобы не допустить неправильного поведения ребенка.

Метод естественных последствий. Иногда ребенку полезно ощутить негативные результаты собственных действий. Можно много раз просить ребенка не ломать игрушки, а можно один раз позволить ему сделать это. Увидев, что сломанную машинку нельзя починить, ребенок поймет, к чему приводят его действия, и может перестать ломать игрушки. Касательно более взрослых детей — школьников родители очень часто интуитивно применяют такой метод при сборе ребенка в школу: «твой портфель — это зона твоей ответственности, и все, что ты забудешь в него положить, будет твоей проблемой». Конечно, причинно-следственные связи будут установлены ребенком не мгновенно, и все же это лучше, чем постоянные нравоучения, которые совершенно не воспринимаются детьми.

Метод «смена мотивации». Для того чтобы изменить поведение ребенка в какой-то конкретной повторяющейся ситуации, нужно выяснить причину этого поведения и создать такие условия, в которых эта причина проявиться не сможет. Например, если ребенок капризничает в машине, то, возможно, он устал или проголодался. Придумайте игры, которыми ребенок может занимать себя в пути, запаситесь дисками с детскими сказками и приготовьте упаковку печенья и соки — и проблема будет решена, не возникнув!

Метод нулевой реакции. Название метода говорит само за себя: отсутствие какой-либо реакции со стороны взрослого при нежелательном поведении ребенка. Эта методика воспитания детей хороша тем, что не вызывает негатива у ребенка и при этом не дает готовых решений, а заставляет задуматься. Но плоха тем, что работает не со всеми и не всегда, а главное, без использования других методов корректировки работает слабо. В качестве дополнения к нулевой реакции может быть и беседа, и положительное подкрепление.

Хочется отметить, что в деле воспитания собственных детей методы — не самое главное. Самое главное — сам ребенок и его чувства. Любое поведение ребенка есть отражение его ощущений и переживаний. Если ребенок плачет, глупо говорить ему: «Перестань плакать!», ведь это то же самое, что сказать ему: «Перестань чувствовать!» В любой сложной ситуации попробуйте встать на место своего малыша, и вы поймете, почему он поступает так, а не иначе.

Семейное воспитание само по себе также является сложной системой и обладает следующими принципами:

- 1) ребенок должен быть вовлечен в функционирование и распорядок семьи как равноправный ее член;
- 2) воспитание должно осуществляться разумно и гуманно в доверительной среде;
- 3) принципы воспитания не должны противоречить друг другу (даже если принципы высказаны разными ее членами);
- 4) в процессе воспитания должна осуществляться помощь каждого члена семьи ребенку в необходимых вопросах.

5) относиться к ребенку, как к человеку с неустоявшейся личностной системой норм и порядков, не требовать от него невозможного, всячески оберегать его покой, создавая здоровую и спокойную атмосферу внутри семьи.

У семейного воспитания помимо принципов выделяют методы. На первом месте – личный пример. Помимо примера к методам относят доверие, любовь, поручение, традиции, контроль, юмор, похвала, сочувствие, обсуждение, сопереживание и т. д.³

Семья осуществляет воспитание и развивает в ребенке умственные, физические, нравственные, моральные, этические стороны личности.

Применяя методы поощрения и наказания, родители должны учитывать индивидуальные особенности своего ребенка. Здесь имеет значение все: особенности нервной системы, темперамент, характер, отношение к людям, к самому себе (самооценка, уровень притязательности), волевые качества, привязанности, интересы и многое другое.

Л. Ю. Гордин, Б. Т. Лихачев, В. Л. Леви изучая наказание как коррекционный метод, предлагают нам следующие принципы его использования:

1. Наказание действенно, когда оно понятно ребенку и он считает его справедливым. После наказания о нем не вспоминают, а с ребенком сохраняются нормальные отношения.

2. Если ребенок провинился, его можно наказать только один раз. Даже если поступков совершено сразу несколько, наказание может быть суровым, но только одно, за все сразу, а не поодиночке – за каждый.

3. Употребляя наказание, нельзя оскорблять ребенка. Наказываем не по личной неприязни, а по педагогической необходимости.

4. При решении вопроса, за что наказывать, рекомендуется соблюдать такую линию развития: от наказаний, направленных преимущественно на торможение отрицательных поступков, черт характера, к наказаниям, главный смысл которых – выработать определенные положительные качества.

5. Лучше не наказывать, чем наказывать запоздало.

6. Основа для применения наказания – конфликтная ситуация.

7. Не наказывайте, если нет полной уверенности в справедливости и полезности наказания.

8. Не допускайте превращения наказания в орудие мести. Воспитывайте убеждение, что ребенка наказывают для его же пользы. Не становитесь на путь формальных мер воздействия, ибо наказание действенно лишь тогда, когда индивидуализировано.

9. Наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а так же понимания того, что одним наказанием делу не поможешь. Поэтому оно используется в комплексе с другими методами воспитания.

10. Наказание не должно вредить здоровью ребенка – ни физическому, ни моральному. Если ребенок болен – воздержитесь от наказания.

³ **Гамезо М.В.** Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 507 с.

11. Каким бы то не было наказание, ребенок не должен его бояться. Он должен знать, что в определенных случаях оно неотвратимо. Но не наказания он должен бояться не гнева, а вашего огорчения. [2 стр. 183; 4 стр 74; 5 стр. 237]

Недопустимым является применение в качестве воспитательной меры физического наказания. Применение силы приводит к развитию у ребенка психологических, физических, нравственных комплексов и травм, что может привести к осложнению общения ребенка как с наказывающими родителями, так и с другими людьми. Ребенок может стать замкнутым, резким, недоверчивым. Это явление выделяется в отдельный феномен называемый **синдром опасного обращения с детьми**.

В психологии традиционно выделяют несколько типов семей:

- 1) благополучная семья;
- 2) распадающаяся семья;
- 3) распавшаяся семья;
- 4) семья конфликтная;
- 5) семья неполная.

Благополучная семья – семья, реализующая гиперопеку. Дети в таких семьях, как правило, привередливые, капризные, инфантильные, слабо усваивающие житейские принципы.

Распадающаяся семья также характеризуется гиперопекой. Это порождает безнадзорность; не формируются социальные навыки у детей. Из таких детей вырастают тунеядцы.

Распавшаяся семья характеризуется эмоциональным отвержением (воспитание по типу Золушки.) Ребенка не любят или никак не проявляют чувства к нему. Дети становятся навязчивыми, некоторые дети озлобляются, мстят взрослым. Такие дети уходят в мир сказочных фантазий, в котором они окружены любовью.

Конфликтная семья характеризуется противоречивым воспитанием. Дети становятся двуличными, становятся на сторону того родителя, чью точку зрения им поддерживать выгодно, и, в конечном счете, приобретают невроз.

Неполная семья характеризуется сухим и строгим воспитанием. Дети становятся навязчивыми и ожесточаются.

Любой конфликт в семье, не говоря о ее деформации, пагубно сказывается на психике ребенка. Выделяют два вида деформации семьи: **структурную** и **психологическую**.

Структурная деформация – нарушение целостности семьи, дробление и разделение, вызванное смертью одного из родителей, уходом из дома одного из членов семьи, разводом родителей и т. д.

Психологическая деформация – нарушение целостности системы ценностей, наличие ненормативных установок, непонимание друг друга членами семьи, может быть вызвано пристрастием одного из членов семьи к наркотикам или алкоголю, вступление в религиозную секту, объявление бойкота родителями друг другу и т. д.

Влияние матери на развитие ребенка является основополагающим. Выделяют следующие типы матерей:

- 1) мать **«Снежная королева»** – мать холодная, неприступная, повелевающая, непреклонная;
- 2) **«унтер Пришибеев»** – мать, постоянно наказывающая, грубая, часто прибегающая к физическим наказаниям;
- 3) мать-**«наседка»** – опекающая;
- 4) мать **«Царевна Несмеяна»** – мать принципиальная, любящая читать нотации, вечно чем-то обеспокоенная, иронизирующая;
- 5) **«суматошная мать»** – мать взбалмошная, делающая из мухи слона, невротизирующая;
- 6) мать-**«вечный ребенок»** – постоянно драматизирует ситуацию, несамостоятельная, обидчивая. Отдает своего ребенка на поруки более сильному, любому, кто готов взять на себя ответственность.⁴

В психологии выделяют пять стилей воспитания:

1) **авторитарный** – полное подавление воли ребенка, полный контроль его действий со стороны родителей, ограничение самостоятельности, применение физических наказаний. В такой семье ребенок может вырасти морально подавленным, безынициативным, во всем полагающимся на других. В случае, когда ребенок пытается противостоять такому стилю воспитания – он рано уходит из дома, перестает поддерживать отношения с семьей, полностью от них независим;

2) **демократический** – родителями поддерживается любая инициатива ребенка (в разумных пределах), ему оказывается всевозможная посильная помощь. Ребенок выступает в качестве полноценного члена семьи, однако, в свою очередь, от него требуется ответственность за свои поступки, дисциплинированность, послушность;

3) **попустительский** – снисходительное отношение к любым действиям и инициативам ребенка. Предоставление его самому себе. Отсутствие ограничений. Нежелание принимать участие в воспитании ребенка, поддерживать и опекать его, разделять с ним его переживания. Ребенок воспринимает такое отношение как равнодушие, отдаляется от родителей, теряет уважение в них. Возможно подпадание под влияние более сильного человека;⁵

4) **опекающий** – принятие на себя родителями всех решений за ребенка, чрезмерное оберегание и опека. У родителей жизнь ребенка вызывает излишнюю тревожность, они стараются всячески оградить ребенка, решая за него все возникающие трудности. В связи с чем он вырастает беспомощным, неспособным самостоятельно принимать решение, избалованным, неспособным полноценно общаться со сверстниками. Сильно развито чувство эгоцентризма;

4 **Жигинас Н.В.** Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.В. Жигинас. - Томск: ТГПУ, 2012. - 274 с.

5 **Шевцова С.В.** Психология семьи как предмет научного анализа / С.В. Шевцова // Инновации в образовании. - 2014. - №4 - С. 79-82.

5) **хаотический** – непредсказуемость и разрозненность воспитательных мер. Отсутствие единого направления, разногласия в требованиях к ребенку. В такой семье у ребенка повышается тревожность, неуверенность в себе, импульсивность, занижается самооценка, вяло осуществляется самоконтроль и слабо развито чувство ответственности.

Liana Harutyunyan- The decisive influence on the formation of the child's personality has a family. Incomparable its impact on child development. The family not only gives life to man, but it is also the place where a person gets their first social experience, taking its first steps, first words said. The decisive influence on the formation of the child's personality has a family. Influence of family on personal development varied depending on the style of interaction, individual qualities of family members. It is the family, especially designed to meet the needs of its members to recognize, respect, provide emotional support and psychological protection. Unfortunately, not always and not every family is able to perform adequately these important functions.

ПОМНИМ И ТРЕБУЕМ (Геноцид армян в русской художественной литературе) (литературно-музыкальная композиция)

АНЖЕЛА АЙДИНЯН

Сегодня, спустя почти сто лет после массового уничтожения армян Османской империи, вопрос осуждения международным сообществом геноцида армян по-прежнему остается открытым. Однако в последнее время налицо некоторые сдвиги: резолюции, осуждающие геноцид армян, были приняты рядом государств, в том числе и Россией, Францией, Швецией, Швейцарией. Удар, нанесенный армянскому народу младотурецким режимом весной–летом 1915 года, оказался беспрецедентным по своей разрушительности. Именно поэтому, рассеянные сегодня по всему миру армяне отмечают 24-е апреля, как день поминовения жертв геноцида. В Армении в этот день десятки тысяч людей совершают восхождение к Мемориалу геноцида на холме Цицернакаберд в Ереване, в армянских церквях во всех странах мира проводятся траурные службы.

Ключевые слова: геноцид, жертвы, драматические события, тяжелая участь, многострадальный народ, кровавая трагедия

1-ый ведущий Армения всегда привлекала внимание выдающихся деятелей культуры разных народов мира. Только в литературе XX века можно назвать целое созвездие мастеров слова, которые пристально изучали историю, культуру, характер армянского народа. Это Герман Гессе и Анатоль Франс, Томас Манн и Франц Верфель. Целая плеяда русских поэтов XX века посвятила Армении стихи. Многие вдохновенно переводили ее древнюю и новую поэзию, был написан ряд глубоких исследований, статей, эссе о жизни, культуре народа, достаточно назвать имена Валерия Брюсова, Александра Блока, того же Осипа Мандельштама, Андрея Белого, Бориса Пастернака, Анны Ахматовой, Николая Тихонова, Сергея Городецкого, Марии Петровых.

2-ой ведущий Но писать об Армении чрезвычайно трудно, ибо мысль в этой стране пульсирует даже на камне. Любить Армению, стать ее истинным другом – значит быть ответственным за ее судьбу, а для этого требуется не только доброта и честность чувств, искренность взгляда, но и ощущение родства, если угодно – жертвенность, высокая культура. Эта любовь не признает ни поверхностного чувства, равного восторгу туриста, ни застольного славословия, ни спешки, когда случайное наблюдение может быть подано как откровение. Любовь к Армении – это высокая нравственная ступень сопричастности к творчеству, духу народа, к его истории, это библейская открытость каменных полей, горные озера чистоты и безмолвия, мужество и трудолюбие лозы, ущелье тайн, где только Поэзия способна пролетать как легкий летний ветер...

3-ий ведущий Судьба армянского народа полна самых тяжелых драматических событий. Кто не знает трагического, кошмарного прошлого этого народа. Находившаяся на рубеже двух миров, двух стран света – Европы и Азии, бывшая некогда одной из могущественных стран древнего Востока, Армения была

ареной бесконечных битв и нашествий. Одних завоевателей сменяли другие. Смерчем и ураганом проносились над страной гуны, персы, римляне, арабы, византийцы, сельджуки, монголы, османы. Едва народ успевал опомниться от одной опустошительной грозы, как надвигалась новая. И снова разрушались села и города, разрушалась культура, гибли трудящиеся армяне...

1-ый ведущий Историческая судьба армянского народа сложилась так, что в одном случае он встречал доброе расположение и сочувствие, в другом- переживал гонения и избиения. И в этих, благоприятных с одной стороны, и трагических, с другой, условиях жизнестойкая сила армянского народа находила самоутверждение и развитие. Армянский народ, по словам В.Я.Брюсова, при всех превратностях судьбы, за тысячелетия своей исторической жизни создал самостоятельную культуру, внес свой вклад в науку и оставил миру богатейшую литературу.

2-ой ведущий Многогранная жизнь армян находила отображение в художественной литературе как русской, так и других народов. Русская художественная литература в силу исторических судеб, контактов и взаимоотношений двух народов довольно много места уделяла отображению армянской действительности. "Чем лучше мы будем знать прошлое, тем лучше, тем более глубоко и радостно поймем великое значение творимого нами настоящего",- писал Максим Горький. Широкое и правдивое воплощение получила и самая черная и трагическая страница трехтысячелетней истории армянского народа- геноцид армян в Османской империи. О геноциде армян писали и пишут историки, деятели науки и культуры, публицисты России, Франции, Германии, Англии, США,, Швейцарии, Италии и многих других стран, писали люди- очевидцы кровавой трагедии.

1-ый ведущий Второе десятилетие XX века в судьбах Турецкой Армении стало поистине трагическим. Погромы армян, начатые еще XIX веке, переросли в 1915 году в геноцид. В ответ на это прогрессивные деятели многих стран выступили в защиту армян. Одни осуждали эти погромы в письмах к своему правительству и зывали к помощи, другие выступали и клеймили преступные деяния османских палачей в прессе, третьи осуждали эти мрачные, ничем не оправданные события в произведениях художественной литературы.

2-ой ведущий Уроженец Тифлиса Василий Немирович-Данченко – сын русского офицера, автор многих публицистических статей, прозаических и поэтических произведений, - написал ряд сочинений об Армении. В стихотворении "За что?" Немирович-Данченко вопрошает: за что нарушился "благословенный труд" деревень Армении? Поэт клеймит тех, кто "тешится над жертвенным народом", призывает к помощи униженным и притесненным. Этот народ могло бы спасти повиновение, но он избрал "апостольскую казнь".

1-ый чтец За что?

Мы на Голгофу шли с восторженной любовью,
И в темные века боролись мы одни.
Могли бы напоить мы ад своею кровью
И погасить его багровые огни.

А унижения мучительного плена?
А пытки, а позор, а горе и боязнь?
О, нас спасли бы всех предательство, измена,
Но мы - мы выбрали апостольскую казнь.
Надгробный слышен плач над братской и великой
Могилою армян и погребальный звон...
Стыдитесь! Жалок смех вражды и злобы дикой
В благоговейный час народных похорон.

3-ий ведущий

Жестокие преследования разбросали армян по всему свету. Факты горькой действительности получили образное выражение в страстном и злободневном поэтическом слове Василия Немировича-Данченко. Герой стихотворения “Молитва эмигранта” помнит “чудесные сады” своей родины, но зверская сила сразила и свела в могилу многих мирных жителей, разорила их счастливые очаги. Вся страна стала “печальным саркофагом”. Первая часть стихотворения о том, что “неистовствовал враг” и лилась, “как вино, святая кровь”, что Армения пережила жестокие удары многих “подлых рук” и из прекрасного края превратилась в “черный ад”. И тем не менее, Армения жива, жива красота ее природы, и в ее “тишине священной” звучит “родная песнь” с душевным жаром “славных предков”, слезами матерей и “кличем грозы военной”. Стихотворение пронизано идеей заботы о человеке, о национальной свободе. Автор готов разделить тяжелую участь многострадального народа:

2-ой чтец “Молитва эмигранта”

Армения! Ты слышишь ли набат?
Твои ли шелестят знамена издалека?
Прими меня, многострадальный брат,
Без злого ропота и позднего упрека...
Я весь остыл в холодной стороне.
Вдали я забывал тоску родимых песен
И мать, чья кровь горячая во мне...
И край, мой отчий край казался чужд и тесен...
Голгофою Армении родной
Явилось прошлое... И лучше мне, как брату,
Быть на кресте мучительном с тобой,
Чем мстительно кричать: “Распни ее” - Пилату...

2-ой ведущий Несколько стихотворений, отображающих трагедию армянского народа, напечатал в “Армянском вестнике” в 1916 г. поэт **Степан Кроткий**. Поводом для их создания явились наблюдения автора в тоскливых городах, чудесных долинах, бедных и разоренных селениях, - всюду. Где поэт слушал чарующие песни и ощущал, как жаждет Армения “воли с давних пор”, как готова она “взмахнуть рукой” ради своего счастья, как “зрел час” судьбы, который пробьет и о котором будет говориться в преданиях. Полно сочувствия и надежды стихотворение С. Кроткого **“За счастье родины”** Поэт выражает глубокие чувства

сострадания к несчастной стране - замученной, но прекрасной и любимой для него Армении. Он утешает олицетворенную Армению, верит в ее возрождение.

3-ий чтец За счастье родины

Армения, страдальца!
Настанут счастья дни,
И твой народ избавится
От ужасов резни.
Армения, несчастная!
Душою ты воспрянь!
Пора пройдет ужасная,
Как игу диких дань.
Армения, прекрасная!
Ты слышишь сыновей?
Их речи, зовы страстные,
Желанья лучших дней?
Армения! любимая,
То сыновья твои!
Всегда с тобой, родимая,
Страдают и они...
Армения, кормилица!
Увидишь счастья дни!
Конец страданий близится -
Придет с концом войны.

3-ий ведущий Трагические события, происходящие на территории Армении во втором десятилетии XX века, получили воплощение в художественном слове многих русских писателей и поэтов. Об этих событиях писали В. Брюсов, С. Городецкий, К. Бальмонт, А. Кулебякин, Ю. Верховский, Е. Алексеева, Е. Сырейщикова, К. Саянский, Х. Бахчисарайцев и многие другие. Каждый из них внес свою лепту в дело отображения армянской действительности в русской художественной литературе.

4-ый чтец Александр КУШЛЮ ВАНСКАЯ ГАЗЕЛЛА

Где-то далеко кукует кукушка,
Жутко мне, жутко в ночной тишине, -
Плачет над трупом армянка-старушка,
Плачет старушка в ночной тишине.
В городе пусто, мертво, одиноко, -
Дремлют руины в ночной тишине, -
Жуткое пение, пение рока, -
В городе мертвом в ночной тишине.

5-ый чтец РАЗРУШЕННЫЙ ВАН

В тени садов, покинутых, цветущих,
Среди аллей изнеженных мимоз,
Так много слов неслыханных, гнетущих,
Так много слез, невыплаканных слез...

Среди цветов, среди благоуханий,
Мне слышится молитвенный напев
И тихий вопль немых страданий
Прекрасных дев, прекрасных юных дев...
И красота разрушенного Вана,
Семирамидиных садов уют,
Как злой кошмар, как злая язва-рана,
Мой мозг гнетут, покоя не дают.

1-ый ведущий Настоячивое стремление армянского народа добиться признания факта совершения этого преступления не должно рассматриваться ни как проявление мазохизма, ни как проявление реваншизма, который не только чужд человеколюбивой природе армянского народа, но и политически невозможен. Это прежде всего вопрос практической политики. Отказываясь строить новые отношения с Арменией, Турция в лице своих официальных представителей расценивает любые упоминания геноцида армян как враждебный акт, наносящий вред «дружеским отношениям, развивающимся сегодня между народами региона», как акт, «направленный на нарушение мира и стабильности, которые нужно укреплять в нашем регионе»

4-й чтец АРМЕНИИ

Как перед женщиной, неведомой и новой,
В счастливом трепете стою перед тобой.
И первое сорваться с уст боится слово,
И первую смущаются глаза мольбой.
Узнать тебя! Понять тебя! Обнять любовью,
Друг другу золотые двери отворить.
Армения, звенящая огнем и кровью!
Армения, тебя хочу я полюбить!
Я голову пред древностью твоей склоняю,
Я красоту твою целую в алые уста.
Как странно мне, что я тебя еще не знаю,
Страна - кремень, страна - алмаз, страна - мечта!
Иду к тебе. Привет тебе! Я сердцем скорый.
Я оком быстрый. Вот горят твои венцы -
Жемчужные, алмазные, святые горы.
Я к ним иду. Иду во все твои концы.
Узнать тебя! Понять тебя! Обнять любовью,
И воскресенья весть услышать над тобой.
Армения, звенящая огнем и кровью!

Спасибо за внимание!

Անժելա Ադինյան – Հիշում ենք և պահանջում: - 100 տարի է՝ պահանջում ենք պատասխան: Ցեղասպանություն. բառ, որն արտասանելիս մարմնովդ սարսուռ է անցնում: Մի հատիկ բառ, որի մեջ թաքնված է սարսափելի, դառը վիշտ,

ցավ, կարոտ: Այն վայրագությունները, որ թուրքերը գործել են հայերի դեմ, դուրս են մարդկային երևակայությունից:

Anzhela Aydinian – *We remember and demand.*-We have demanded an answer for 100 years. Genocide – a word which makes your body tremble. One word which includes terrible, bitter pain, grief. The atrocities which the Turks committed against the Armenians are out of human imagination.

ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՇՐՋԱՆԱՎԱՐՏԻ ՄՐՑԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ԱՇՈՏ ՆԵՐՄԻՍՅԱՆ

ՆՈՆՆԱ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ

Աշխատաշուկայի պահանջները բուհի շրջանավարտի որակական հատկանիշների նկատմամբ այնքան դինամիկ են փոփոխվում, որ միայն “հարուստ գիտելիքների պաշարով” բուհի շրջանավարտը ներկայումս բնավ մրցունակ չի համարվում: Վաղուց անցել են այն ժամանակները, երբ գործատուների կողմից հիմնականում գնահատվում էր խելացի շրջանավարտը: Դրան զուգահեռ, հիմա կարևորվում է նաև մասնագիտական հմտություններին ու կարողություններին տիրապետող շրջանավարտը, որը կարող է արհեստավարժ կերպով իրականացնել գործատուի կողմից առաջ քաշվող առաջադրանքները և համարվել ունակ մասնագետ:

Բանալի բառեր. մրցունակ կրթություն, շրջանավարտի կարողություններ, հմտություններ, աշխատաշուկա

Համալսարանական կրթությունը ներկայումս առավել մրցունակ է դառնում, երբ այն առավելապես թիրախավորվում է շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների ձևավորմանը: Այս առումով, բուհական կրթության բոլոր աստիճաններում հիմնախնդիր է հանդիսանում շրջանավարտին մասնագիտական այնպիսի ունակությունների տրամադրումը, որով երիտասարդ մասնագետը մրցունակ կլինի աշխատաշուկայում և արդյունավետ կհամարի համալսարանում ծախսած թե՛ իր ուսումնառության տարիները, և թե՛ ֆինանսական միջոցները: Մասնագիտական ունակությունները ոչ միայն բազմակողմանի եզրույթներ են ընդգրկում տարբեր մասնագիտացումների գծով, այլև գրականությունում բազմաբնույթ մեկնաբանությունների առիթ են տալիս, շատ դեպքերում խառնաշփոթ առաջացնելով “ունակություն”, “հմտություն”, “կարողություն” կատեգորիաների միջև:¹ Այս առումով, տեղին է հստակեցնել վերոնշյալ կատեգորիաները և ներկայացնել յուրաքանչյուրի դերակատարումը բուհի շրջանավարտի որակական հատկանիշները ձևավորելիս:

Հաճախ գիտելիքների հարուստ պաշար ունեցող ուսանողը և գերազանցության դիպլոմով շրջանավարտը չի կարողանում հմտորեն իրագործել գործատուի պահանջները, կամ հակառակը, գործնականում քիչ չեն դեպքերը, երբ գործատուն վերապատրաստումներ է իրականացնում նորելուկ աշխատակիցների շրջանում, նրանց անհրաժեշտ հմտություններ հաղորդելու նպատակով: Պատահում է նաև այնպես, որ աշխատանքի անցնելով, շրջանավարտները հասկանում են, որ իրենց ուսումնական պլաններում ունեցել են “ավելորդ առարկաների բալաստ” և փոխարենը՝ ուսումնառության ընթաց-

¹ **Marzia Foroni**, Bridging Education, Research and Innovation, // The European Higher Education Area, part 1, 2015 page 551

քում չեն սովորել առավել արդիական առարկաներ և մասնագիտական հմտություններ

Շենց այստեղ է, որ բուհը ճկունություն պետք է ցուցաբերի՝ ուսումնառության ընթացքում ձևավորելու շրջանավարտի օպտիմալ չափաբաժնով գիտելիքներով, հմտություններով և կարողություններով աշխատանքային ունակություններ: Ընդ որում, մասնագիտական ունակությունները ձևավորվում են կրթության ընթացքում ուսանողի կողմից ձեռքբերված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների շրջանակների ընդհանուր հատվածում:

Այսպես, գիտելիքը, մասնագիտության առնչվող իմացության համախումբն է, բաղկացած տեսական և էմպիրիկ տեղեկատվական հոսքերից: Ընդ որում, գիտելիքի իմացությունը պարտադիր չէ, որ ուղղակիորեն թիրախավորված լինի մասնագիտությանը: Այն կարող է անհատի մոտ առավել ընդարձակ շրջանակով ձևավորվել, որի մի մասը հնարավոր կլինի անմիջականորեն վերագրել մասնագիտությանը: Այդ է պատճառը, որ մասնագիտական կրթություն ստանալիս, ուսանողին թվում է, թե երբեմն առարկաներով գերծանրաբեռնված ուսումնական պլանով է սովորում և անցնում է առարկաներ, որոնք կարծես “ավելորդ” են համարվում: Սակայն իրականում այդպես չէ, քանի որ ոչ բոլոր դեպքերում է գիտելիքի իմացությունը անմիջականորեն թիրախավորվում մասնագիտական ունակությունների ձևավորմանը:

Կրթական ծառայությունների ընթացքում ուսանողի մոտ կուտակվող գիտելիքը կարող է անուղղակիորեն և անմիջականորեն չառնչվել մասնագիտությանը: Հնարավոր է, որ նրա ընդարձակ մասից միայն մեկ հատվածը, որը ուղղակիորեն թիրախավորված կլինի շրջանավարտի հմտությունների ու կարողությունների ձևավորմանը՝ ընդդիմաբանական ունակությունների հատվածում: Օրինակ, տնտեսագիտական մասնագիտություններով ուսուցանվող երիտասարդները ուսումնասիրելով բնապահպանության ժամանակակից հիմունքներ, ստացված գիտելիքների այն մասը կուղղորդեն իրենց մասնագիտական ունակությունների զարգացմանը, որոնք առնչվում է գործարարության արդյունքում շրջակա միջավայրի աղտոտման սոցիալ-տնտեսական վնասների կանխարգելմանը:²

Մասնագիտական հմտությունը շրջանավարտի ձեռք բերած գործիքակազմն է, որի օգնությամբ ստացված գիտելիքները կյանքի են կոչվում պրոֆեսիոնալ գործունեության ընթացքում: Ընդ որում, որքան մեծանում է մասնագետի փորձառության աստիճանը, այնքան խորանում և կատարելագործվում են նրա հմտությունները:

Մասնագիտական գրականության մեջ բուհի շրջանավարտի հմտությունները ներկայացվում են հետևյալ կետերով.³

Ներանձնային հմտություններ.

² **Խաչատրյան Ն.**, Մասնագիտական կրթության տնտեսագիտություն, ուս. ձեռն., Եր. “Էդիտ Պրինթ”, 2010, էջ 64

³ **Շրիցյան Ս., Ճուղոյան Ա.**, Բարձրագույն կրթության մարտահրավերները, մենագր., “Էդիտ Պրինթ”, Եր., 2012, էջ 64-65

- վերլուծելու և սինթեզելու հմտություն,
- կազմակերպելու և պլանավորելու հմտություն,
- տեղեկատվության կառավարման հմտություններ,
- որոշումների կայացում:

Միջանձնային հմտություններ

- ինքնաքննադատական մոտեցումներ,
- թիմային աշխատանք,
- միջանձնային հմտություններ,
- միջառարկայական թիմի կազմում աշխատելու հմտություններ,
- միջազգային համատեքստում աշխատելու հմտություններ և
- բազմամշակութային միջավայրում կողմնորոշում,
- բարոյական պատասխանատվություն:

Համակարգային հմտություններ

- գիտելիքը գործնականում կիրառելու հմտություն,
- հետազոտական հմտություններ,
- շարունակական կրթություն ստանալու հմտություն,
- ստեղծագործական մտքի զարգացում,
- առաջնորդելու հմտություններ,
- նախաձեռնություն և ձեռնարկատիրական ոգի,
- շահագրգռվածություն որակի մեջ,
- հաջողության հասնելու կամք:

Եվ ի վերջո, մասնագիտական կարողությունները անձի աշխատանքային գործունեության վերջնարդյունքներն են, որոնք չէին կարող ձևավորել առանց մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների: Հետևաբար, հենց կարողություններն են վերջին հաշվով բնութագրում բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած մասնագետի որակական հատկանիշները: Ընդ որում, որքան մեծ է մասնագետի կարողությունների շրջանակը, այնքան բարձր է նրա որակական հատկանիշների աստիճանը:

Ընդ որում, ներկայումս մրցունակ են դառնում այն կրթական ծրագրերը, որոնք շրջանավարտին հաղորդում են ոչ միայն մասնագիտական, այլև փոխանցելի հմտություններ: Համալսարանի շրջանավարտը համարժեք մասնագիտական ունակություններ պետք է ցուցաբերի հետազոտական, կառավարչական, ինովացիաների գեներացման ոլորտներում, և հետևաբար պետք է տիրապետի այնպիսի մասնագիտական հմտությունների, որոնք փոխանցելի կլինեն ոչ միայն մասնագիտական տարբեր ոլորտների, այլև կրթական տարբեր աստիճանների միջև: Ուստի փոխանցելի հմտությունները ունիվերսալ են, և կարևոր գործիքակազմ՝ համալսարանի շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների իրացման բոլոր ոլորտներում:

Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել նաև ստեղծարար մտածելակերպի ձևավորումը ուսանողության շրջանում: Փորձը ցույց է տալիս, որ մեր հանրապետությունում կազմակերպվող բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի ծրագրերը գուրկ են ինովացիոն բովանդակությունից: Ուսանողական և պրոֆեսորադասախոսական կազմի որոշ մասի մոտ դեռևս գերակշռում են կրթական գործընթացի մեխանիկական

ընկալումները, երբ ուսումնառությունը հիմնականում դիտվում է որպես դասախոսության միջոցով գիտելիք փոխանցելու և այնուհետև՝ քննության ընթացքում այն ստուգելու գործողություն:⁴

Հետևաբար, այս պարագայում կրթական գործընթացը դասախոսների և ուսանողական համակազմի մի մասը դեռևս շարունակում է դիտարկել որպես գիտելիք, տեղեկություն փոխանցելու՝ այլ ոչ թե մտածողություն ձևավորելու ուղղված գործընթաց: Սակայն, համալսարանի այսօրվա շրջանավարտի ունակությունների շրջանակում կարևորվում են ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքները, այլև նրա ստեղծարարության, նորարարության հակումներին ինքնադրսևորման կարողությունները:

Ի վերջո, այսօր մրցակցային են համարվում այն կրթական ծրագրերը, որոնց վերջանրդյունքներով ձևավորվում են ոչ միայն “գիտակ”, այլև “ստեղծարար հմտություններով” շրջանավարտներ: Այս առումով, մասնագիտական կրթական ծրագրերում ներակայումս մեծ ուշադրություն պետք է դարձվի ուսանողի ոչ թե ձևական, այլ արդյունավետ անհատական աշխատանքի վերջանարդյունքներին, նպատակ ունենալով սովորողի մոտ զարգացնելու ստեղծարարությունը, նորարարությունը և ինքնադրսևորումը, որը Բոլոնիայի ներկայիս գործընթացի պահանջներից մեկն է:⁵

Нерсисян Ашот, Хачатрян Нонна - Конкурентоспособные навыки выпускников вуза.- Требования рынка труда к качественным характеристикам выпускников вузов изменяются настолько динамично, что студент с богатыми знаниями отнюдь не может восприниматься конкурентоспособным. Давно уже прошли те времена, когда работодатели в основном оценивали только умных студентов. Наряду с этим, ныне становится первоочередным подготовка выпускников с профессиональными навыками и способностями, которые смогут полноценным образом реализовать свои профессиональные обязанности и считаться компетентным специалистом.

Nersisyan Ashot, Khachatryan Nonna - The university graduates professional skills.- Labor market requirements to qualitative characteristics of the university graduates are so in dynamic changes process, that only accumulated knowledges of university graduates currently are not considered to be competitive. In our days, employers not only mainly evaluated smart graduate students. In parallel, currently with knowledge it is also important sufficient professional skills and abilities obtaining by graduates, that can professionally implement the tasks put forward by the employer and considered capable specialists.

⁴ **Ճուղորդյան Ա.**, Որքանով են մրցունակ համալսարանական կրթական ծրագրերը, “Առավոտ”, օրաթերթ, սեպտեմբեր 1, 2016 թ.

⁵ Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի նախարարների կոնֆերանս, //Երևանի կոմյունիկե, 2015

ԱՄՊԻՐԱՆՏԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

ԱՐՄԵՆ ՃՈՒՂՈՒՐՅԱՆ

ՆՈՆԱ ԽԱՉԱՏՏՅԱՆ

Ժամանակակից կրթական շուկան մրցակցային նոր պահանջներ է ներկայացնում բուհերին: Այսօր գործատուները առավելապես գերադասում են ունենալ առավելապես ոչ թե գիտելիքներով հարուստ, այլ մասնագիտական խորը ունակություններ ունեցող գիրաշխատողներ: Այս առումով, համալսարանները կանգնած են շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների իրատեսական գնահատման մեթոդաբանական խնդիրների առջև և միջոցներ են ձեռնարկում ըստ աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջների՝ վերանայելու ասպիրանդական ուսումնական ծրագրերը:

Ներկայիս հետբուհական կրթական համակարգում կիրառվում է Խորհրդային Միությունից ժառանգած ասպիրանտական մասնագիտությունների ցանկը, որը չափազանց դետալացված և ծածկագրված է ոչ միայն ըստ ոլորտների, այլև ըստ ենթաոլորտների: Նման պրակտիկայի կիրառումը նախկինում մեկ նպատակ էր հետապնդում՝ խմբավորել գիտության մեջ ձեռք բերված նորույթները ըստ գիտական նեղ ուղղությունների, դրանք ծածկագրել, հաշվառել, արխիվացնել և պետական պահանջարկի առկայության պարագայում դնել գործնական կիրառության մեջ:

Բնականաբար, այս պրակտիկան պետք է հնացած և ոչ կիրառելի համարել, քանի որ մեր իրականությունում պետությունը հետազոտական ոլորտի միակ շահառուն չէ և ինովացիոն պահանջարկը ձևավորվում ոչ միայն «վերնից»՝ կենտրոնացված կարգով, այլ գիտության շուկայում: Ուստի, ժամանակն է հրաժարվելու ասպիրանտական մասնագիտությունների թե՛ ծածկագրումից, թե՛ մասնագիտական դետալացումից: Առավել ևս, որ երբեմն առենախոսությունների պաշտպանության դեպքում հենց փորձագետներն ու մասնագիտական խորհուրդներն են դժվարանում նորույթները խմբավորել ըստ հարակից մասնագիտությունների ծածկագրերի:

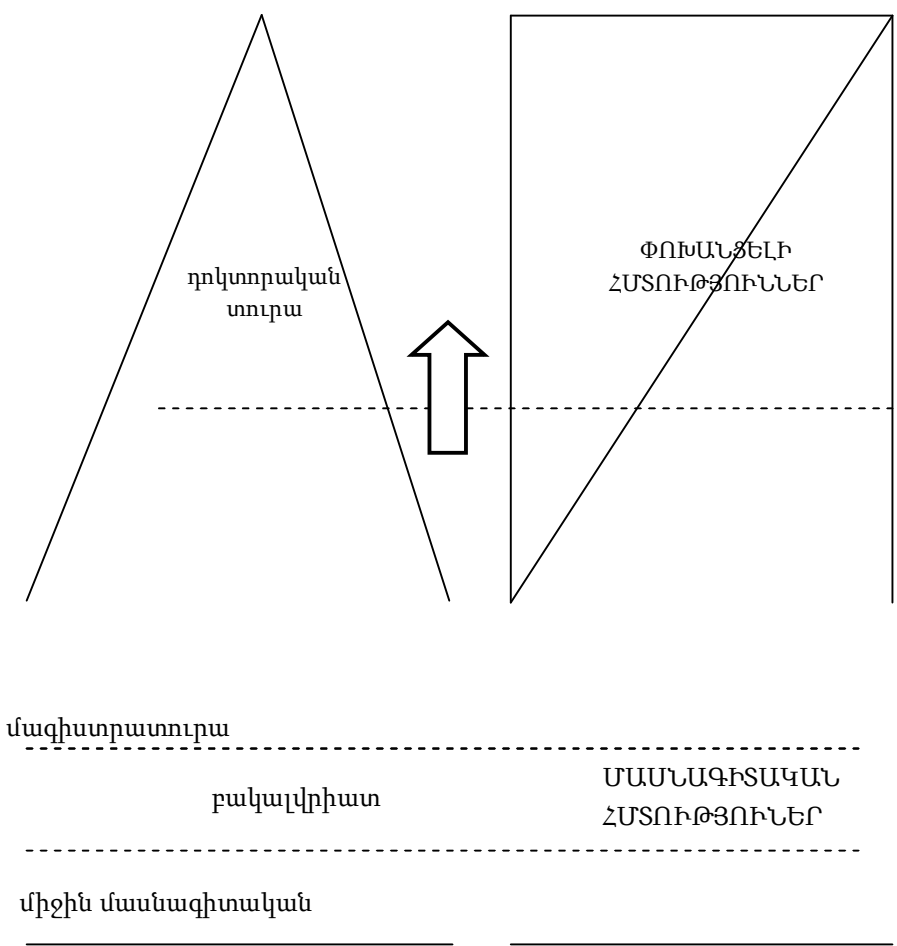
Մասնագիտական հմտությունների դասավանդումը դոկտորանտուրայում որոշակի քննարկումների տեղիք է տալիս, կապված բարձրագույն մասնագիտական կրթության նախորդ աստիճաններում արդեն իսկ շրջանավարտի հմտությունների առկայության և ձեռքբերման հետ: Ենթադրվում է, որ կոնկրետ մասնագիտությամբ դիմորդ-մագիստրոսը, պետք է որ արդեն տիրապետի հմտությունների այնպիսի գործիքակազմի, որը ամբողջովին կիրառելի կլինի դոկտորանտուրայում և կբավարարարի հետազոտող շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների լիարժեք իրացմանը: Այս դեպքում հարց է առաջանում, թե ի՞նչ լրացուցիչ հմտություններ են անհրաժեշտ դոկտորանտին, որը նախկինում նա ձեռք չէր բերել մագիստրատուրայում կամ բակալավրիատում:

Այս հարցին պատասխանելու համար, նախ պետք է հասկանալ, թե մասնագիտական հմտությունների գործաքակազմի ի՞նչ առանձնահատկություններ

րով է տարբերվում դոկտորանտուրան մագիստրատուրայից և ի՞նչու է մագիստրատուրան հանդիսանում դոկտորանտուրայի կրթակական նախապատրաստական փուլ: Խղիրն այն է, որ առանց “մագիստրական նախալարժանքի” դժվար կլիներ դոկտորանտուրայում ձեռք բերել հետազոտական, մանկավարժական կամ կառավարչական հմտություններ, քանի որ առաջին հերթին դոկտորանտ – դիմորդը դրանց որոշակիորեն պետք է ծանոթ լիներ, և հետո միայն կատարելագործելով՝ ձեռք բերել ստեղծարար դիրքորոշմամբ փոխանցելի հմտություններ:

Գծապատկեր 1

Փոխանցելի հմտությունների ձևավորման ընթացքը մասնագիտական կրթության տարբեր աստիճաններում¹



Դոկտորանտուրայի շրջանավարտը, մագիստրանտի որակական հատկանիշների համեմատ, պետք է առավելապես տիրապետի փոխանցելի հմտություն-

¹ Կազմվել է հեղինակների կողմից:
86

ների: Ընդ որում, մասնագետի փոխանցելի հմտությունների ձեռքբերումը ընդլայնվում է կրթական ցենզի բարձրացմանը զուգընթաց (տես գծապատկեր 1): Դոկտորանտուրայի շրջանավարտը համարժեք մասնագիտական ունակություններ պետք է ցուցաբերի գիտական, կրթական, կառավարչական, ինովացիաների գեներացման ոլորտներում, և հետևաբար պետք է տիրապետի այնպիսի մասնագիտական հմտությունների, որոնք փոխանցելի կլինեն գիտությունից դեպի մանկավարժություն, կամ մանկավարժությունից դեպի առաջնորդություն:

Ուստի փոխանցելի հմտությունները ունիվերսալ են, և կարևոր գործիքակազմ՝ դոկտորանտի մասնագիտական ունակությունների իրացման բոլոր ոլորտներում: Եվ այդ է պատճառը, որ դոկտորանտուրայում առավելապես ուսանողներին ուսուցանվում են փոխանցելի, քան մասնագիտական հմտություններ (տես գծապատկեր 1):

Դոկտորանտուրայում փոխանցելի հմտությունների ցանկը և շրջանակը տարբեր համալսարաններում տարբեր են ներկայացնում, բայց ընդհանուր առմամբ դրանք ամփոփվում են հետևյալ խմբերով.²

Հիմնախնդրի լուծման հմտություններ

- հիմնախնդրի սահմանում և լուծման ուղիների շրջագծի ուրավագծում,
- ստեղծարար գաղափարների գեներացիա,
- տեղեկատվական լայն շրջանակի մշակում,
- հետազոտության աղբյուրագիտության վերլուծություն,
- գիտական հիպոթեզների առաջադրում:

Ներանձնային և առաջնորդության հմտություններ

- խմբային քննարկումների և որոշումների կայացման կազմակերպում,
- ինքնագնահատման և ինքնակազմակերպման հմտություններ,
- դրամաշնորհներ շահելու և դրամաշնորհային ծրագրեր կառավարելու

հմտություններ,

- ծրագրերի իրականացման մոտիվացիոն միջավայրի ձևավորում,
- հետադարձ կապի ապահովում և ժամանակին արձագանքում,
- խմբային աշխատանքներում կոնֆլիկտաբանության հմտությունների

կիրարկում:

Ծրագրերի կառավարում և կազմակերպում

- ծրագրի անխափան իրագործման պայմանների ապահովում,
- փոփոխվող իրավիճակներում կառավարչական ճկուն որոշումների իրականացում,

- ֆինանսական այլընտրանքային աղբյուրների որոնում,
- բանակցային հմտությունների ներդաշնակեցում,
- թիրախային վերջնարդյունքների հասանելիության ճանապարհային քարտեզի կազմում:

Հետազոտական ստեղծարար հմտություններ

- գիտական նորույթի մշակման և ներկայացման հմտություններ,

² **Տե՛ս**, Եվրոպական համալսարանների ընկերակցության պաշտոնական կայք, <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area>

- ինովացիոն գաղափարների և հիպոթեզների ձևակերպում և ներկայացում,

- գիտական շրջանակներում հրատարակումներով և պրեզենտացիաներով ներկայանալու հմտություններ,

- հետազոտական գործիքակազմի անընհատ կատարելագործում,

- գիտական և հետազոտական բանավեճերին մասնակցության մշակույթ:

Աշխատանքային հմտություններ

- ընդգծված առաջնորդություն,

- արդյունավետ աշխատանքի կազմակերպում՝ վերջնաժամկետների և որակի բարձր չափանիշների ապահովման պայմաններում,

- գաղափարների ներդրման և արգելքների հաղթահարման կամային հատկությունների դրսևորում,

- աշխատանքային պարտականությունների իրագործման ստեղծարար մոտեցումների ցուցաբերում,

- աշխատանքային վերջնարդյունքների հասանելիության գործընթացին խորքային վերլուծությունների իրագործում,

- կարիերայի կառավարում,

- մտավոր սեփականության պահպանության ապահովում,

- գյուտարարության և ռացիոնալիզատորական առաջարկների հեղինակային իրավունքի պահպանում:

Եթե համեմատելու լինենք դոկտորանտի մասնագիտական հմտությունները բարձրագույն կրթությամբ անձին հատուկ ընդհանուր մասնագիտական հմտությունների հետ, ապա պարզ կդառնա, որ դոկտորանտուրան նախորդ կրթական համակարգերից տարբերվում է հենց նրանով, որ շրջանավարտին մատուցում է փոխանցելի հմտություններ, որոնք ձևավորման հիմքում դրվում են անձնային այնպիսի հատկանիշներ, ինչպիսիք են.

- ինքկառավարման բարձր մակարդակը,

- ստեղծար գործունեության բարձր աստիճանը,

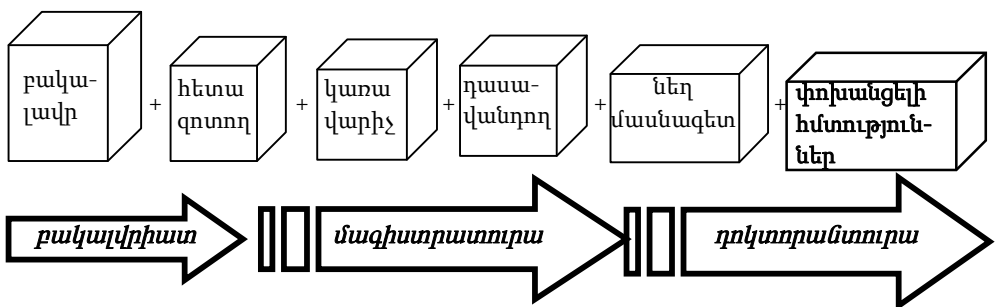
- որոշումների կայացման ճկունությունը,

- հետազոտական վերլուծությունների որակի չափանիշները:

▪

Գծապատկեր 2

Դոկտորի որակական հատկանիշների
ձևավորման ընթացքը բուհական կրթության աստիճաններում



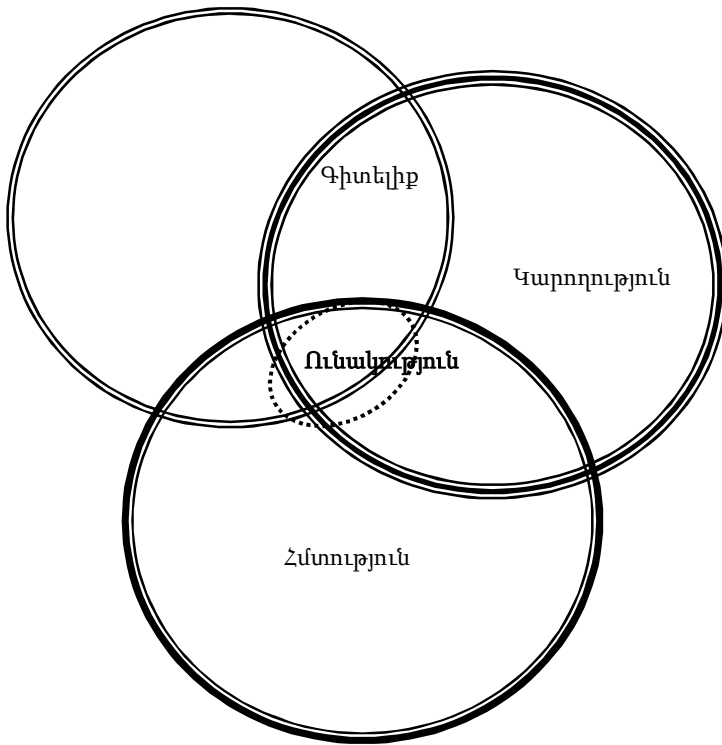
Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել նաև ստեղծարար մտածելակերպի ձևավորումը ուսանողության շրջանում: Փորձը ցույց է տալիս, որ մեր հանրապետությունում կազմակերպվող բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի ծրագրերը զուրկ են ինովացիոն բովանդակությունից: Ուսանողական և պրոֆեսորադասախոսական կազմի որոշ մասի մոտ դեռևս գերակշռում են կրթական գործընթացի մեխանիկական ընկալումները, երբ ուսումնառությունը հիմնականում դիտվում է որպես դասախոսության միջոցով գիտելիք փոխանցելու և այնուհետև՝ քննության ընթացքում այն ստուգելու գործողություն:

Հետևաբար, այս պարագայում կրթական գործընթացը դասախոսների և ուսանողական համակազմի մի մասը դեռևս շարունակում է դիտարկել որպես գիտելիք, տեղեկություն փոխանցելուն՝ այլ ոչ թե մտածողություն ձևավորելու ուղղված գործընթաց: Մակայն, համալսարանի այսօրվա շրջանավարտի ունակությունների շրջանակում կարևորվում են ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքները, այլև նրա ստեղծարարության, նորարարության հակումներին ինքնադրսևորման կարողությունները:³

Ուստի, այսօր մրցակցային են համարվում այն կրթական ծրագրերը, որոնց վերջանդյունքներով ձևավորվում են ոչ միայն “գիտակ”, այլև “ստեղծարար հմտություններով” շրջանավարտներ: Այս առումով, մասնագիտական կրթական ծրագրերում ներակայումս մեծ ուշադրություն պետք է դարձվի ուսանողի ոչ թե ձևական, այլ արդյունավետ անհատական աշխատանքի վերջանդյունքներին, նպատակ ունենալով սովորողի մոտ զարգացնելու ստեղծարարությունը, նորարարությունը և ինքնադրսևորումը, որը Բոլոնիայի ներկայիս գործընթացի պահանջներից մեկն է:

Հենց այստեղ է, որ բուհը ճկունություն պետք է ցուցաբերի՝ ուսումնառության ընթացքում ձևավորելու շրջանավարտի օպտիմալ չափաբաժնով գիտելիքներով, հմտություններով և կարողություններով աշխատանքային ունակություններ: Ընդ որում, մասնագիտական ունակությունները ձևավորվում են կրթության ընթացքում ուսանողի կողմից ձեռքբերված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների շրջանկների ընդհանուր հատությամբ(տես գծապատկեր 3):

³ ԲԿԵՏ նախարարների կոնֆերանս, Երևանի կոմյունիկե 2015



Մասնագիտական կարողությունները անձի աշխատանքային գործունեության վերջնարդյունքներն են, որոնք չեն կարող ձևավորել առանց մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների: Հետևաբար, հենց կարողություններն են վերջին հաշվով բնութագրում բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած մասնագետի որակական հատկանիշները: Ընդ որում, որքան մեծ է մասնագետի կարողությունների շրջանակը, այնքան բարձր է նրա որակական հատկանիշների աստիճանը:

Այսպես, հաշվապահական հաշվառման մասնագետներ են պատրաստվում թե ուսումնարաններում, քոլեջներում, բարձրագույն մասնագիտական կրթության առաջին, երկրորդ և երրորդ աստիճաններում: Բնականաբար, որքան բարձրանում է կրթական ցենզը, այնքան ընդլայնվում է մասնագիտության կարողությունների շրջանակը (տես աղյուսակ 1):

⁴ Կազմված է հեղինակների կողմից:

«Հաշվապահական հաշվառում» մասնագիտության շրջանավարտի կարողությունների շրջանակը⁵

Մասնագիտական կարողությունների շրջանակ	ուսումնարան	քոլեջ	բարձրագույն կրթության աստիճաններ		
			բակալավր	մագիստր	դոկտոր
Հաշվետարարության վարում	✓	✓	✓	✓	✓
Ֆինանսական և հարկային հաշվետվությունների Պատրաստում		✓	✓	✓	✓
Միջազգային ստանդարտներով ֆինանսական հաշվետվությունների պատրաստում			✓	✓	✓
Հաշվետվությունների աուդիտ և որոշումների կայացում				✓	✓
Հաշվային մրցունակ քաղաքականության մշակում					✓

Այսպիսով, մասնագիտական ունակությունների գնահատման շրջանակը կարելի է ներկայացնել հետևյալ ընդհանրական բանաձևով.

Մասնագիտական ունակություններ = գիտելիք + հմտություններ + կարողություններ

Ուստի, համալսարանների համար չափազանց կարևորվում է մասնագիտական ունակությունների ձևավորման բաղադրիչների այնպիսի չափաբաժինների սահմանումը ուսումնական պլաններում, որոնք կնպաստեն մրցունակ շրջանավարտի ձևավորմանը:

Армен Джугурян, Нонна Хачатрян-Методология оценки профессиональных навыков аспирантов. - Современный рынок труда представляет новые требования к вузам. В нынешних условиях работодатели больше всего интересуются вовлечением выпускников с углубленными профессиональными навыками, нежели всесторонне развитыми и большим багажом знаний. С этой точки зрения перед университетами встают проблемы в подготовке востребованных научных специалистов и принимают меры по реальной оценке профессиональных навыков аспирантов с учетом динамичного изменения спроса на рынке труда.

Armen Tshuguryan, Nonna Khachatryan - Methodology for assessing professional skills of post-graduates. - Modern labor market introduces new requirements for universities. In the current employers are most interested for involvement of graduates with in-depth work hard skills, rather than fully developed and a large store of knowledge. From this perspective, the universities are challenged to prepare demanded scientific specialists and taking action on the real assessment of the professional skills of graduate students, taking into account the dynamic changes in demand in the labor market.

⁵ Կազմված է հեղինակների կողմից:

**ՕՐԵՆՍԴՐԱԿԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՀԵՏԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

ԱՏՈՄ ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ

Հաշվի առնելով առաջավոր միջազգային փորձը, ՀՀ բուհերը դանդաղ քայլերով, բայց արմատական վերակառուցումների հաստատակամությամբ պետք է սահուն անցում կատարեն ասպիրանտուրայից՝ դոկտորանտուրայի: Հակառակ դեպքում, հետբուհական կրթության մասով Հայաստանը պարզապես չի կարող մրցակցային դիրքեր գրավել Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքում: Այս առումով, անհրաժեշտ է ամբողջապես վերափոխել հետբուհական կրթության անատոմիան և այդ առումով ստեղծել անհրաժեշտ օրենսդրական դաշտ:

Բանալի բառեր. ասպիրանտուրա, ինստիտուցիոնալ վերակառուցում, կրթության շուկա, գիտական պարբերականներ, մասնագիտական խորհուրդ:

ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում՝ ասպիրանտուրայում, ուսուցման կազմակերպման իրավական հիմքերը ամրագրված են «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքում, ուստի բարեփոխումների ու դրանց իրավական ամրագրման մասին խոսելիս պետք է, անշուշտ, սկսել հենց օրենքից: Այստեղ, պարզվում է, ամրագրված է, որ բարձրագույն կրթության որակավորման համակարգը երկաստիճան է՝ բակալավր և մագիստրոս (հոդված 5): Ասպիրանտուրան ավելի քան տասը տարի գործող օրենքում համարվում է հետբուհական կրթություն, չնայած՝ իրականացվում է հիմնականում հենց բուհերում: Մեր կարծիքով, հենց օրենքում անհրաժեշտ է ամրագրել, որ դոկտորանտուրան (այժմ՝ ասպիրանտուրա) բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանն է, միաժամանակ, հրաժարվելով «հետբուհական» բառից: Մեկ այլ կարևոր հանգամանք՝ օր առաջ հարկավոր է փոխել օրենքում «հետազոտողի որակավորում» արտահայտությունը: Դա որակավորման աստիճան է, որ պիտի տրվեր «հետազոտողի» կրթական ծրագրով ուսանողներին՝ ծրագիրն հաջողությամբ ավարտելուց հետո (հոդված 8, հոդված 9): Սակայն անցած ավելի քան տասը տարվա ընթացքում, ստացվում է, օրենքն ըստ էության չի գործել. կամ հետազոտողի որակավորում համալսարանները չեն տվել, կամ՝ այն որևէ գործատուի, այդ թվում և հենց համալսարանների մոտ որևէ նշանակություն չի ունեցել և դեռևս կիրառելի չէ: Այսպիսով, ինչպես Բոլոնիայի գործընթացն է մեզ հուշում և ինչպես արևմտյան երկրներում է՝ բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանն ավարտելիս պետք է շնորհել դոկտորի (մեզ մոտ՝ գիտությունների թեկնածուի) գիտական աստիճան՝ ատենախոսության պաշտպանության արդյունքում:

Օրենքում ամրագրված մյուս չգործող ինստիտուտը դոկտորանտի ինստիտուտն է՝ «գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճան ունեցող և գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանի հայցման նպատակով ատենախոսություն պատրաստելու համար համապատասխան կարգով ձևակերպված անձը»

(հոդված 3): Ըստ էության սա նախկինից մնացած, օրենքում ամրագրված, սակայն այժմ որևէ կերպ չօգտագործվող ինստիտուտ է: Առավել ևս, երբ գիտական առաջին աստիճանը վերանվանվի «դոկտոր» ինչպես երաշխավորում է UNESCO-ն¹, բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանը տրամաբանորեն կարելի է վերանվանել «դոկտորանտուրա» «ասպիրանտուրայի» փոխարեն: Գիտական երկրորդ գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանի հայցման համար անհրաժեշտություն չկա կրթական որևէ ծրագիր իրականացնել, առավել ևս, որ այժմ էլ ոչ ոք դրա կարիքը չի զգում: Ավելին, գիտական երկրորդ աստիճանը ուղղակի կապ չպիտի ունենա կրթության հետ, դա զուտ գիտական, հետազոտական աշխատանքի արդյունք է, ուրույն ներդրում, ավանդ գիտության որոշակի բնագավառում: Գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանի հավակնորդը, թերևս, պետք է բավարարի միայն մեկ պայմանի՝ ունենա գիտական առաջին՝ դոկտորի աստիճան:

Օրենքում ամրագրված հիմնական հասկացություններից հաջորդը, որը ևս հեղինակների կարծիքով պետք է դուրս գա, հայցորդն է՝ «բարձրագույն մասնագիտական կրթություն (մագիստրոսի կամ դիպլոմավորված մասնագետի որակավորում) ունեցող և առանց ասպիրանտուրայում սովորելու՝ գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման նպատակով ատենախոսություն պատրաստող անձը, որը սահմանված կարգով կցված է հետբուհական մասնագիտական կրթություն իրականացնող կազմակերպությանը» (հոդված 3): Սա, ինչպես արդեն նշել ենք I գլխում, Հայրենական Մեծ պատերազմից հետո ԽՍՀՄ-ում ներդրված ինստիտուտ էր, որ պետք է ծառայեր որպես գիտական կադրերի պատրաստման ժամանակավոր միջոց՝ առաջացած բացը լրացնելու համար: Մինչդեռ, այն դեռևս մնալով մեր գիտակրթական համակարգում՝ ավելի շատ ծառայում է որպես գիտության ոլորտի հետ որևէ ուղղակի կապ չունեցող անհատների համար գիտական աստիճան ձեռք բերելու հեշտ միջոց: Պատճառներից մեկը, թերևս դա է, որ ՀՀ ԲՈՀ ներկայացվող ատենախոսությունների զգալի մասն անորակ է:

Էական փոփոխությունների կարիք ունի ՀՀ-ում աստիճանաշնորհման ողջ համակարգը, որը կարելի է ամրագրել առանձին օրենքով: Բերենք այն հայեցակարգային հիմնական դրույթները, որոնք, մեր կարծիքով, հստակեցման կամ փոփոխությունների կարիք ունեն:

Ատենախոսությունների պաշտպանության համար պահանջվում է նախապես առնվազն վեց գիտական հոդված ունենալ ԲՈՀ-ի սահմանած ցուցակում ընդգրկված գիտական հրատարակություններում կամ առնվազն մեկ գիտական հոդված ունենալ **web of science** կամ **scopus** միջազգային շտեմարաններում ընդգրկված գիտական հրատարակություններից որևէ մեկում ու այդ դեպքում կպահանջվի ևս երկու տպագրված հոդվածի առկայություն: Ընդ որում, այս պահանջը ունիվերսալ է ու տարածվում է բոլոր մասնագիտություններով պաշտպանվող ատենախոսությունների վրա: Եթե բնագիտության՝ ֆիզիկայի, քիմիայի, կենսաբանության, մեխանիկայի կամ մաթեմատիկայի բնագավառներում միջազգային շտեմարաններում ընդգրկված ու որոշակի ազդեցության գործակից ունե-

¹ **Տե՛ս**, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

ցող գիտական պարբերականներում հոդված ունենալը մեծ խնդիր չէ, ապա նույնը չի կարելի ասել հումանիտար ու հասարակագիտական բնագավառում պաշտպանության ներկայացվող ատենախոսությունների համար: Առաջադրվող պահանջը շատ կարևոր է, և անշուշտ, նպաստում է հայրենական գիտության միջազգային ճանաչմանն ու ազդեցության աճին: Մակայն, ցավոք, մյուս կողմից, շատ են հայկական գիտական պարբերականներն ու շատ ցածր է դրանց ազդեցության մակարդակը:

Անհրաժեշտություն կա օրենսդրորեն կարգավորելու նաև հայկական գիտական պարբերականներին ներկայացվող պահանջները այնպես, որ բարձրանա արհեստավարժության մակարդակը, ամրապնդվի գիտականությունն ու դուրս գա արհեստականությունը: Ցանկալի է ստեղծել գիտական հրատարակությունների ազգային գրանցամատյան, մշակել ու իրականացնել գիտական ամսագրերի ու ժողովածուների ուժեղացման քաղաքականություն, խրախուսել դրանց ընդգրկումը միջազգային շտեմարաններում: Նշենք, որ այս հարցն օրախնդիր է հատկապես հայագիտության համար, որի միակ ու հիմնական աջակիցը պետք է հայոց պետությունը լինի:

Հետաքրքիր է, որ Հայաստանն այն փոքրաթիվ երկրների շարքում է, որտեղ ատենախոսությանը զուգահեռ պարտադիր է ունենալ սեղմագիր, որը պետք է արտացոլի ատենախոսության հիմնական դրույթներն ու եզրահանգումները, արդյունքների նորությունը, կիրառական նշանակությունը: Ընդ որում, սեղմագիրը պետք է հրապարակվի համապատասխան բուհի կամ գիտական կազմակերպության կայքում: Սա լավ հնարավորություն է երկրի գիտական նորությը մեկտեղելու ու համակարգված ներկայացնելու համար, առավել ևս, որ սեղմագրերի պարզայում, ի տարբերություն ատենախոսությունների, հեղինակային իրավունքի խնդիրներ չեն կարող առաջանալ, դրանք տպագրվում են առնվազն 50 օրինակով ու տարածվում մասնագետների շրջանում, տրամադրվում գրադարաններին ու մասնագիտական կազմակերպություններին:

Այստեղ, թերևս, սեղմագրերի թարգմանության ու օտար լեզվով /անգլերենով/ միջազգային հանրությանը ներկայացնելու խնդիրն է կարևորվում: Խնդրի լուծումը կարելի է տալ պետականորեն ֆինանսավորվող առանձին ոչ մեծ ծրագրով, որի իրականացումը, մի կողմից, կնպաստի հայ գիտնականների ու հայրենական գիտական արդյունքի միջազգայնացմանը, մյուս կողմից՝ այդքան տարածված գրագողության կանխմանը:

Մասնագիտական խորհուրդները նախկինից մնացած, ատենախոսությունների պաշտպանությունը կազմակերպող ու իրենց, կարելի է ասել, սպառած օղակներ են: Աստիճանաշնորհման խորհրդային համակարգը ժառանգած գրեթե բոլոր երկրները հրաժարվել են 1-2 տասնյակ անդամ ունեցող մասնագիտական խորհուրդների «ձառայություններից», իսկ արևմտյան երկրներում արդյունավետորեն գործում են 3-5 հոգանոց մասնագիտական խմբերը: Մեզանում ևս օր առաջ անհրաժեշտ է հրաժարվել ոչ արդյունավետ, մշտապես գործող մասնագիտական խորհուրդներից և փոխարենը յուրաքանչյուր պաշտպանության համար կազմավորել փոքր մասնագիտական խմբեր: Խմբերում հնարավորինս ընդգրկել մասնագետներ արտասահմանից:

Ասենք, որ վերջին շրջանում նույնիսկ Ռուսաստանում են սկսել կազմակերպել «արևմտյան տիպի» պաշտպանություններ: Մանկտ Պետերբուրգի պե-

տական համալսարանում, օրինակ, ատենախոսության պաշտպանության համար ստեղծվում է յոթ հոգանոց խումբ, որում առնվազն երկուսը նույն համալսարանից են, առնվազն երկուական մասնագետներ էլ՝ Ռուսաստանի այլ, նաև արտասահմանյան համալսարաններից: Ընդ որում, այսպիսի պաշտպանությունների արդյունքում ատենախոսին շնորհվում է ոչ թե գիտությունների թեկնածուի, այլ դոկտորի (PhD) գիտական աստիճան: Հայաստանի գիտական պոտենցիալը, մեր բուհերի, գիտնականների ու գիտական կազմակերպությունների ունեցած կապերը լիովին բավարար են Հայաստանում միջազգային ստանդարտներին համապատասխան պաշտպանությունների կազմակերպման համար: Այս դեպքում կկարողանանք հրաժարվել նաև պաշտոնական ընդդիմախոսների ծառայություններից. մասնագիտական խմբում ընդգրկված բոլոր մասնագետները հավասարապես նաև ընդդիմախոսներ կլինեն:

Ներկայացնելով արևմտյան զարգացած երկրներում դոկտորանտուրայի կազմակերպման փորձը և համեմատական վերլուծություններ կատարելով ՀՀ ասպիրանտական համակարգում ձևավորված իրողության հետ, հանգում ենք այն եզրակացության, որ հանդիսանալով Բոլոնիայի համաձայնագրի անդամ երկիր, մեր հանրապետությունը պետք է արմատական փոփոխություններ իրականացնի մասնագիտական կրթական երրորդ աստիճանում: Սակայն, միաժամանակ, համոզմունք ենք հայտնում, որ Զալցբուրգյան սկզբունքների հենքով բարեփոխումներն իրականացվելու են սահուն ու հետևողական, առանց շտապողականության՝ պայմանավորված մի շարք գործոններով, որոնք բերված էին սույն մեթոդական ձեռնարկում:

Կտրուկ բարեփոխումների խոչընդոտ է ***Ֆինանսական գործոնը***: Ասպիրանտուրայում հետբուհական կրթությունը կազմակերպելով հիմնականում ուսանողական կրթավճարներով, դեռևս հնարավոր չէ պատշաճ մակարդակի հասցնել ուսանողների ակտիվ շարժունությունն ու միջազգային համագործակցությունը, լուրջ մտահոգություններ կան կապված պաշտպանվող ատենախոսությունների որակի հետ: Ֆինանսավորման կենտրոնացված աղբյուրների սակավությունը առայժմ թույլ չի տալիս իրականացնել միջգիտակարգային և խորքային հետզոտություններ գիտության բոլոր բնագավառներում, չափազանց ցածր են գիտական ղեկավարների աշխատավարձը, ասպիրանտական կրթաթոշակը, բուհերի ու գիտական կազմակերպությունների լաբորատոր հագեցվածության աստիճանը, որոնք որոշակիորեն խոչընդոտում են արդյունավետ գիտահետազոտական և ուսումնական գործընթացի իրականացմանը:²

Ասպիրանտուրայում առաջնահերթություն են համարվում նաև համակարգի ***ինստիտուցիոնալ վերակառուցումները***, առանց որոնց մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում բարեփոխումները մակերեսային բնույթ կկրեն, որին առճակատվեցինք մագիստրատուրայում: Անհրաժեշտ ենք համարում որակի մշակույթի ձևավորման, ակադեմիական ազատությունների ընդլայնման, օրենսդրական դաշտի բարեփոխումներին աջակցման գործիքակազմի կիրառումը բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում, որոնք պետք է ապահովեն աս-

² Տե՛ս, ***Երիցյան Ս. Ճուղույթյան Ա.***, Բարձրագույն կրթության մարտահրավերները, “Էդիթ Պրինտ”, Եր. 2012 թ., էջ 125

պիրանտուրայից դեպի որակապես շահավետորեն տարբերվող դոկտորանտուրային անցման սահուն գործընթացը:

Ակադեմիական միջավայրում բարեփոխումների հանդեպ ձևավորված **կարծրատիպը** նույնպես լուրջ խոչընդոտ է արմատական վերակառուցումների համար: Ավագ սերնդի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմը և կրթության մենեջերները դեռևս համոզմունք ունեն, թե գործող ասպիրանտական համակարգը տասնամյակների ընթացքում արդարացրել է իրեն և պետք չէ բարեփոխումների քողի տակ այն «քանդել»՝ ձևափոխելով դոկտորանտուրայի, որը դեռևս չի փորձարկվել մեր երկրում և կարող է ձախողման ռիսկեր պարունակել:³

Անշուշտ, հակված ենք այն մտքին, որ չափազանց շտապողականությունը ասպիրանտուրայի և գիտական աստիճանաշնորհման համակարգի բարեփոխումների գործընթացում հարիր չէ: Սակայն, մյուս կողմից, տեղում դոփելն էր անթույլատրելի է, քանզի եթե այդ համակարգը իրեն լիովին արդարացնում էր խորհրդային Միության տարիներին, ապա ներկայումս դրա արդյունավետության բարձրացումն ու միջազգային չափանիշներին համապատասխանեցումը օրախնդիր է:

Атом Мхитарян - Необходимость законодательных реформ в системе послевузовского образования. - На основе международного передового опыта, в статье предлагаются пути совершенствования системы послевузовского образования в Армении. В частности, считается актуальным срочный переход от системы аспирантуры в докторантуру, с учетом гармонизации учебных и исследовательских компонентов отечественного и европейского программ пост вузовского обучения. С этой целью предлагаются пути усовершенствования законодательных актов в системе высшего образования Армении.

Atom Mkhitaryan - Necessity of legislative reforms in the system of postgraduate education. - On the basis of international paramount practices, in the article is suggested ways to improve the system of postgraduate education in Armenia. In particular, it is considered urgent transition from graduate school system in a doctoral program, taking into account the harmonization of training and research components of the Armenian and European post-graduate training programs. For this purposes, suggests ways to improve the legislation of Armenia's higher education system.

³ **Տե՛ս, Ճուղուրյան Ա., Մխիթարյան Ա.,** Ասպիրանտուրայից դոկտորանտուրա, հեղինակային հրատ., Եր., 2016 թ., էջ 119

ԲՈՒՀԵՐԻ ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՇՈՒՐՁ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՐԶՊԱՆՑԱՆ

ՎԱՀԱՆ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

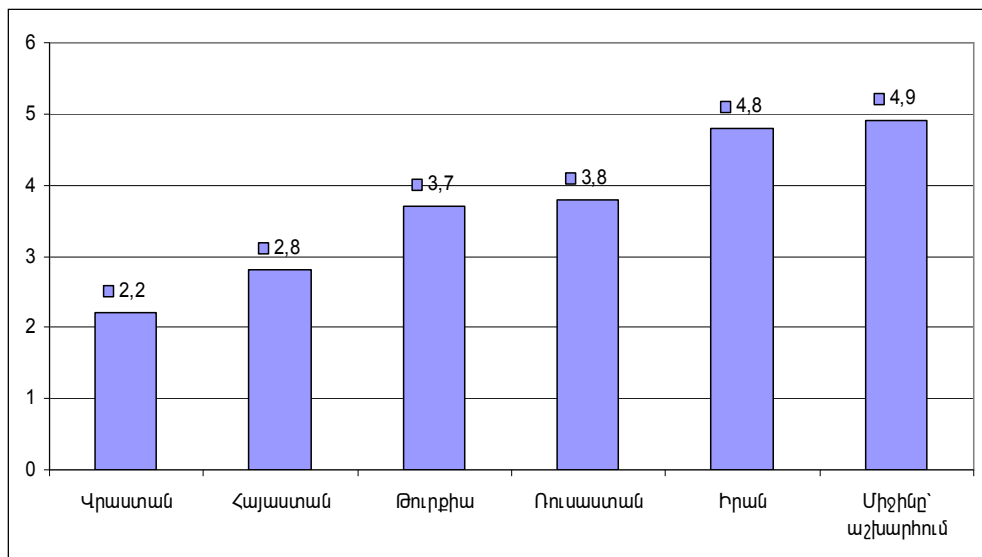
Ֆինանսական միջոցների կառավարման մեթոդաբանությունը ՀՀ-բուհերում հիմնականում սահմանափակվում է ծախսերի նախահաշվային վերահսկողական գործառնություններով: Հոդվածում առաջարկվում են նաև համալսարանների ֆինանսական միջոցների կառավարման շրջանակի ընդլայնում՝ ընդգրկելով նաև ֆինանսական ներդրումների նյութական և ոչ նյութական հատույցի արդյունավետության գնահատումներ, որը էականապես կնպաստի կրթական շուկայում բուհերի մրցունակության բարձրացմանը:

Բանալի բառեր. ֆինանսական կայունություն, ֆինանսների կառավարում, կրթության շուկա, բարձրագույն կրթության կառավարման արդյունավետություն

Համալսարանական գործունեության ֆինանսավորումը, իրականացվելով հանրային և մասնավոր աղբյուրներով, առանձնահատուկ պահանջներ է ներկայացնում ֆինանսավորման միջոցների կառավարման համակարգին: Բուհերը իրենց առաքելությունն են համարում բավարարելու ոչ միայն պետական շահեր, այնպես էլ շրջանավարտների սպասումներ: Եվ այս առումով, եթե նախկինում, խնդիր էր դրվում պարզապես ապահովել կրթական ծառայությունների ֆինանսավորման բյուջեի կատարման ընթացքը և ապահովել համալսարանի ֆինանսական միջոցների կայունության պաշարը, ապա կրթական շուկայում մրցակցային դիրքերի ձեռքբերման առումով այն այլևս բավարար չէ և բուհերում ֆինանսական կառավարման արդյունավետությունը արդեն իսկ դիտարկվում է որակական տեսանկյուններով:

Հայաստանի Հանրապետությունում գործող բուհերը դեռևս լուրջ ուշադրություն չեն դարձնում ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետության բարձրացման խնդիրներին, քանի որ իրենց ջանքերն ուղղում են հիմնականում կրթավճարների հավաքագրմանը և այդ հենքով՝ բուհի անխափան գործունեության ապահովմանը: Բնականաբար, նման իրավիճակում շահեկան դիրքերում են հայտնվում այն բուհերը, որոնք համեմատաբար առավել մեծ փորձ ունեն և կրթական ծառայությունների ոլորտի “հնաբնակներին” են: Ունենալով գործունեության մեծ փորձ և կրթական շուկայում ձևավորված համբավ, ՀՀ պետական բուհերին դեռևս հաջողվում է մեծ թվաքանակով ուսանողներ հավաքագրել և դրանց կրթավճարների հաշվին “խոշոր խաղացողներ” հանդես գալ կրթության շուկայում, ինչը թերևս չի հաջողվում մասնավոր բուհերին:

Գծապատկեր 1
Կրթական ծառայությունների տեսակարար կշիռը ՀՆԱ-ում (%)¹



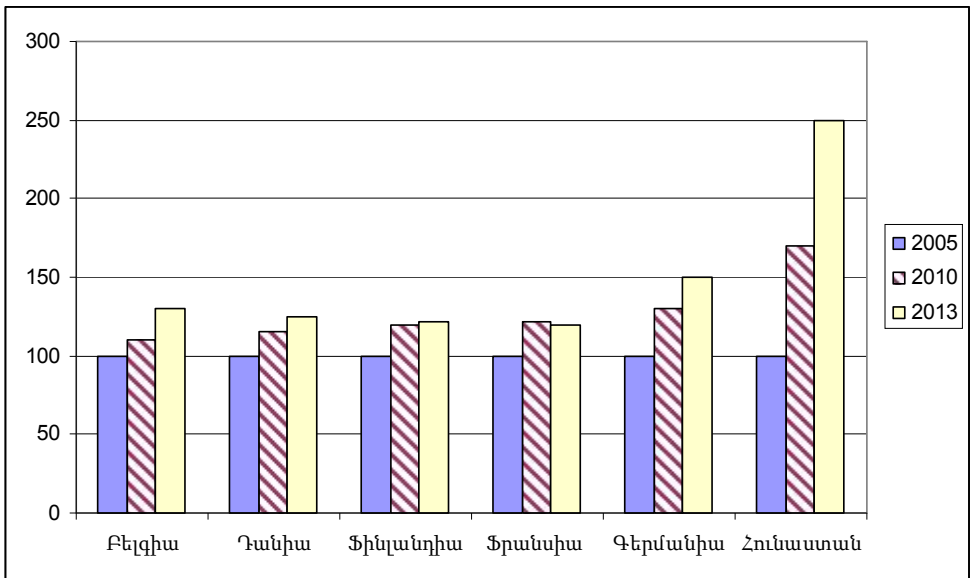
Սակայն, մրցակցային տեսանկյունից, բուհերի ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետությունը չպետք է բնութագրել զուտ կրթավաճարների հավաքագրման և մատուցվող կրթական ծառայությունների ծավալների աճի գործընթացով: Այս ոլորտում չափազանց կարևորվում է տնօրինած ֆինանսական միջոցների ծախսահատույցի արդյունավետությունը:

Գործնականում, կրթական ծախսերի արդյունավետությունը հիմնականում գնահատվում է մակրոմակարդակով, հաշվարկելով ՀՆԱ-ի կազմում կրթական ծառայությունների տեսակարար կշիռը (տես գծապատկեր 1), կամ պետական ֆինանսավարման աճի տեմպը՝ մասնագիտական կրթական ծառայությունների մատուցման ոլորտում (տես գծապատկեր 2): Եվ եթե այդ ցուցանիշները կրթական ծառայություններում ֆինանսների արդյունավետ կառավարման գործընթացի որոշակի բնութագրիչներ են պարունակում, ապա միկրոմակարդակով, բուհերի տնօրինած ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետությունը հիմնականում սահմանափակվում է բյուջետային կարգապահության գնահատումներով, խնայողության ռեժիմի իրագործմամբ, ծախսերի օպտիմալացումով:

¹Տե՛ս, **Քարտուղարյան Գ.**, Կրթական ծառայությունների արտահանման կառավարման որոշ հիմնահարցեր ՀՀ-ում, ԵՊՀ տնտեսագիտության ֆակուլտետի տարեգիրք, 2012, էջ 169

Գծապատկեր 2

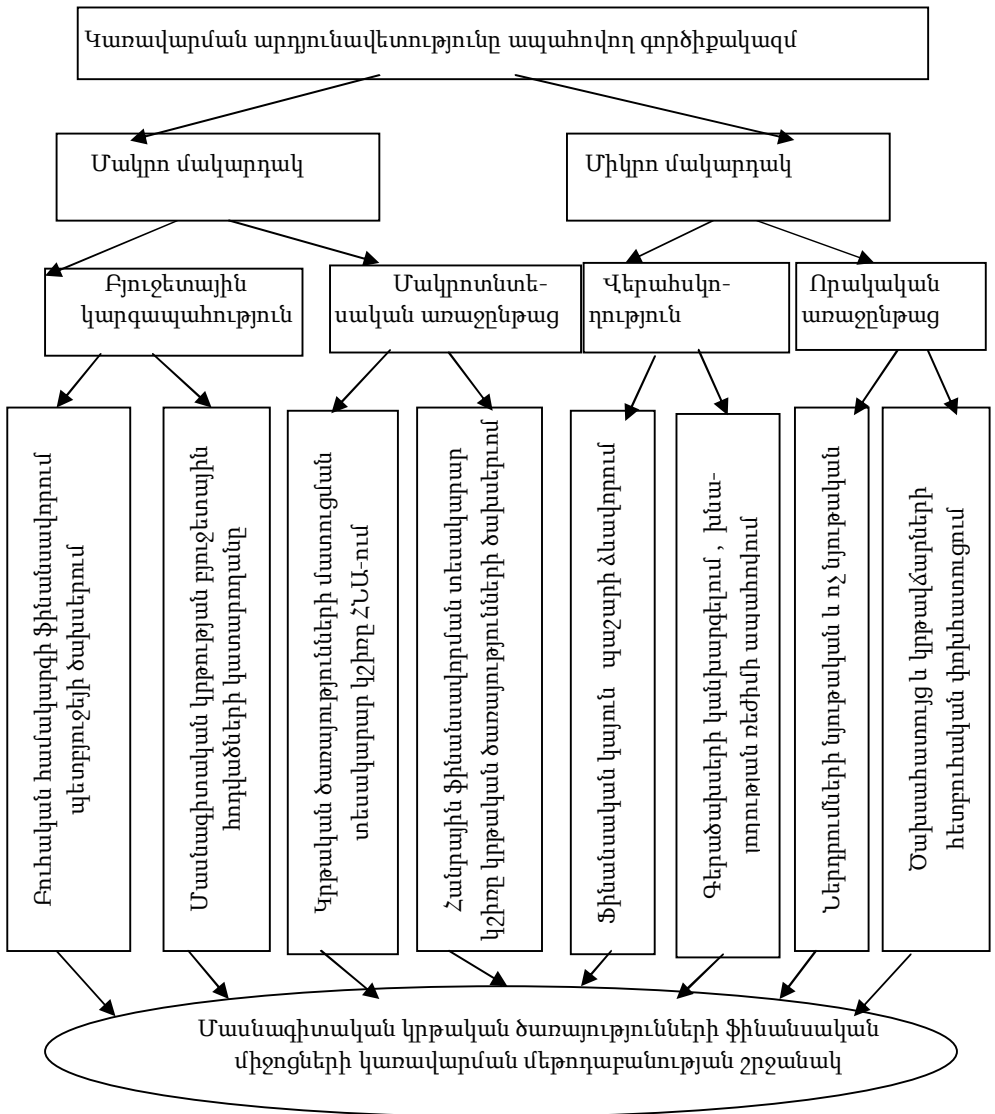
**Պետական ֆինանսավորման աճի տեմպը մասնագիտական կրթության
ծառայությունների մատուցման ոլորտում²**



Մյուս կողմից, միայն դրամական հոսքերի հավաքագրման և ծախսերի վերահսկողական գործառնություններով ֆինանսական կառավարումը համալսարաններին չի կարող կրթական շուկայում մրցակցային դիրքեր ապահովել: Անհրաժեշտ են մասնագիտական կրթական համակարգի ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետության գնահատման մրցունակ մեթոդաբանություն, որը մեր կողմից առաջարկվում է իրականացնել հետևյալ սխեմայով (տես գծապատկեր 3):

²Տե՛ս Education at a Glance, OECD Indicators, 2014, page 208

Մասնագիտական կրթության ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետության գնահատման մեթոդաբանության առաջարկվող շրջանակը³



Մակրոմակարդակով բարձրագույն մասնագիտական կրթության ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետությունը պայմանավորված է ոչ միայն այդ ոլորտում հանրային ռեսուրսների ձևավորմամբ և ըստ համապատասխան բյուջետային հոդվածների ծախսմամբ, այլև համալսարանական գի-

³Կազմված է հեղինակների կողմից:

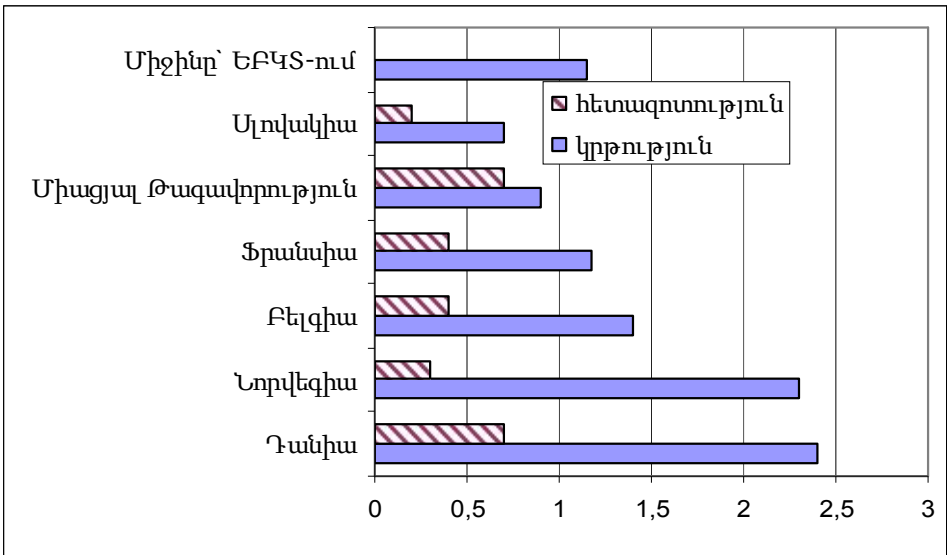
տակրթական գործունեությամբ: Սակայն, ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այսօր ՀՀ բուհերը հիմնականում կրթական ծառայություններ են մատուցում, սակավ ուշադրություն դարձնելով գիտահետազոտական աշխատանքների ծավալման, առավել ևս՝ դրանց արդյունքների վաճառահանման վրա:

Արդյունքում, տնօրինելով ֆինանսական լուրջ ռեսուրսների, հատկապես խոշոր բուհերը չեն նպաստում երկրում ձևավորվող ՀՆԱ-ում համալսարանական գործունեության տնտեսական հետևանքների տեսակարար կշռի ավելացմանը: Համեմատության համար նշենք, որ եվրոպական մի շարք երկներում համալսարանների կողմից իրականացվող հետազոտական գործունեությունը գրեթե կրթական ծառայությունների մատուցման համարժեք արդյունքն է ապառվում ՀՆԱ-ում (տես գծապատկեր 4), այն դեպքում, երբ ՀՀ-ում համալսարանների կողմից մատուցվող գիտահետազոտական արդյունքի չափաբաժինը ՀՆԱ-ի կազմում բազմակի զիջում է կրթական ծառայությունների համանուն ցուցանիշին:⁴

Նետևաբար, բարձրագույն մասնագիտական կրթական համակարգի ֆինանսական միջոցների մակրո կառավարման արդյունավետությունը գնահատելիս կարևորվում է բուհերի կողմից իրականացվող գիտահետազոտական աշխատանքների և կրթական ծառայությունների մատուցման չափաբաժինների համեմատական գնահատումները՝ ՀՆԱ-ի կազմում: Այս դեպքում հնարավորություն կստեղծվի մեկնաբանելու, թե որքանով են արդյունավետ կառավարվել բուհերի տնօրինած ֆինանսական միջոցները, ուղղորդվելով ոչ միայն կրթական, այլև հետազոտական ոլորտ: Միջազգային փորձը վկայում է, որ համալսարանները հանրության կողմից չեն դիտարկվում զուտ կրթօջախներ, այլև համարվում են գիտահետազոտական խոշոր կենտրոններ, որտեղ լուրջ ֆինանսական ռեսուրսներ են ծախսվում գիտության առաջընթացի համար:

⁴*Ճուղության Ա., Մխիթարյան Ա.*, Ասպիրանտուրայից դոկտորանտուրա, վերլուծական ձեռնարկ, հեղ. Հրատ., Եր., 2016, էջ 44

Գծապատկեր 4
Բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների տեսակարար կշիռը
ՀՆԱ-ում 2013 թ. (%)⁵



Բուհերի ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետությունը գնահատելիս կարևորվում է նաև դրամական հոսքերի դիֆերսիֆիկացման գործոնը: Ներկայումս, ՀՀ համալսարաններում դրամական ներհոսքերի հավաքագրման զգալի մասը բաժին է ընկնում առկա ուսուցմանը, և մնացած մասը՝ հեռակա կարգով ծառայությունների մատուցմանը: Սակայն, ՀՀ մասնագիտական կրթական շուկան փոքր լինելով, որոշակիորեն սրում է մրցակցային դաշտը և ներկայումս որոշ համալսարաններ, արդեն իսկ կանգնում են դիմորդների հավաքագրման հիմնախնդրի առջև: Նման պարագայում ֆինանսական ներհոսքերի դիվերսիֆիկացման պահանջ է ձևավորվում, մասնավորապես կազմակերպելով նաև համակարգչային հեռավար ուսուցում՝ մարզերում բնակվող ուսանողների համար, և նաև արտասահմանցի ուսանողների համար ուսուցում՝ օտար լեզուների հենքով կազմված կրթական ծրագրերով:

Այս առումով, առաջարկում ենք որպես համալսարանների ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետությունը գնահատել նաև այլընտրանքային դրամական ներհոսքերի դիվերսիֆիկացման աստիճանը բնութագրող ցուցանիշներով (հանրային ֆինանսավորման, դրամաշնորհների, հոգաբարձուների կողմից ֆինանսական աջակցումների տեսակարար կշիռները դրամական ներհոսքերի կազմում), որով հնարավորություն կստեղծվի բնութագրելու բուհի ֆինանսական պաշարների ձևավորման ռիսկայնությունը

⁵The European Higher Education Area in 2014: Bologna Process Implementation Report, page 25

կրթական շուկայում մատուցվող ծառայությունների պահանջարկի տատանումների դեպքում:

Բուհերի ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետությունը անհրաժեշտ է գնահատել նաև որակական առաջընթացը բնութագրող ցուցանիշներով (շրջանավարտի աշխատանքի անցնելու արագություն, կրթավճարների փոխհատուցման աշխատանքային տևողություն, կրթության որակի վարանիշավորում և այլն): Մասնավորապես, եթե համալսարանները ֆինանսական ներհոսքերը ամբողջովին օգտագործում են պարզապես կրթական ծառայությունների ծավալների ընդլայնմանը և շրջանցում են աշխատաշուկայի նորանոր պահանջներից բխող շրջանավարտին ներկայացվող որակական պահանջները, ապա ֆինանսների կառավարումը, անգամ ուսանողների քանակի ավելացմամբ պայմանավորված լրացուցիչ դրամական ներհոսքեր ապահովելիս՝ պետք է որոշակիորեն համարվի անարդյունավետ: Հետևաբար, կարևորվում է ֆինանսական ներդրումներից բխող ոչ միայն նյութական, այլև ոչ նյութական հատկյունները բնութագրող ցուցանիշների ընդդրվումը համալսարանական ֆինանսների կառավարման արդյունավետության գնահատման համակարգում (տես գծապատկեր 3):

Եվ վերջապես, բուհերի ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետության ցուցիչ է հանդիսանալու նաև հիմնավոր կրթավճարների սահմանումը: Ներկայումս, ՀՀ համալսարանները կրթավճարներ սահմանելիս առաջնորդվում են ոչ թե կրթական ծառայությունների մատուցման ինքնարժեքով կամ ծախսահատույցով, այլ դիմորդների պահանջարկով: Ի դեպ, այդ պահանջարկն էլ պայմանավորված չէ աշխատանքի շուկայում առկա սպասումների հետ, այլ ավելի շատ ձևավորվում է կոնկրետ ժամանակահատվածում “մոդայիկ” համարվող մասնագիտություններով: Եվ ստացվում է այնպես, որ կրթավճարների չափերը հաճախ համահունչ չեն կրթական ծառայությունների մատուցման ծախսերի ձևավորմանը, որն էլ հանգեցնում է համալսարանական ֆինանսական միջոցների ոչ նպատակային կառավարմանը:

Այսպիսով, բուհերի ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետության գնահատման մեթոդաբանությունը անհրաժեշտ է կառուցել համապարփակ մոտեցմամբ, նրանում ընդգրկելով ինչպես ֆինանսական հոսքերի վերահսկողության գործիքազանգ, այնպես էլ համալսարանական գործունեության մրցունակության ամրապնդմանն ուղղած ֆինանսական ներդրումների հատույցը:

Арутюн Марзпаян, Ваан Геворкян - О методологии оценки эффективности управления финансовых средств вузов.- Методология управления финансов в университетах Армении в основном ограничивается функциями бюджетного контроля над движением денежных средств. В этой связи, в статье предлагается расширить методологию управления финансовыми ресурсами вузов, учитывая также материальные и не материальные отдачи финансовых внедрений в процессе образовательных услуг, что существенно повысит рыночную конкурентноспособность университетов.

Harutyun Marzpanyan, Vahan Gevorgyan - *About methodology for evaluating effectiveness management of university finance* - Finance management methodology in Armenian universities is mainly limited within the functions of budgetary control over cash flows. From this point, in the article is suggested enlargement of financial management methodology using in universities, considering well as material and not material consequences from financial investments in the process of educational services. That will essentially improve level of universities market compositeness.

ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ

ՎԱՀԱՆ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Կայուն ֆինանսավորում ունեցող բուհերը մրցունակ են համարվում կրթական շուկայում, քանի որ կարողանում են արագ արձագանքել գործատուների կողմից ներկայացվող նորանոր պահանջներին և կատարել կրթական ծառայությունների արդիականացմանը ուղղված անհրաժեշտ ներդրումներ: Հոդվածում քննարկվում են ՀՀ բուհերի ֆինանսական կայունության կառավարման բարեփոխումների ուղիներ, որոնք կնպաստեն կրթության շուկայում դրանց մրցակցային դիրքերի ամրապնդմանը:

Բանալի բառեր. կրթության ֆինանսավորում, դրամական ներհոսքեր, կրթության շուկա, ֆինանսական կառավարում:

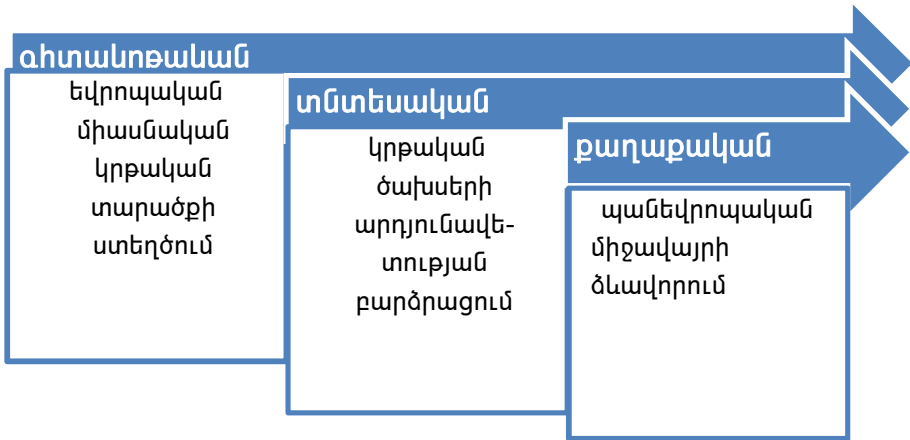
Մասնագիտական կրթական ծառայությունների մատուցումը ֆինանսական կայունություն է պահանջում բուհերից, որի ապահովումը նոր մարտահարավերներով է հանդես գալիս համալսարանների կառավարման համակարգում: ՀՀ պետական բուհերը հանդես գալով որպես պետական ոչ առևտրային միավորներ, միևնույն է, ներկայումս իրենց գործունեությունը ամբողջապես չեն ֆինանսավորում հանրային միջոցների հաշվին և ուսանողների շուրջ երկու երրորդից կրթավճարներ են գանձում, իսկ մասնավոր բուհերը՝ ամբողջությամբ են գործում կրթավճարների հաշվին:

Սակայն մյուս կողմից, Բոլոնիայի գործընթացը, որին անդամակցում է նաև մեր հանրապետությունը, իր առջև խնդիր է դնում հնարավորինս հանրային ֆինանսներով մասնագիտական կրթություն կազմակերպելու: Այսպես, Լյուվեն/Լուվեն-լա-Նյուվի կոնֆերանսում հստակ ընդգծվեց բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծառայությունների ներկա փուլում կրթության նկատմամբ հանրային պատասխանատվության աստիճանի կարևորությունը: Այս շրջանակներում, բնականաբար, պետական ֆինանսավորումը մնում է հիմնական գերակայություն՝ ինչպես երաշխավորելու արդար մուտքը դեպի ինքնավար բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ, այնպես էլ օժանդակելու դրանց հետագա կայուն զարգացմանը:¹

Չնայած վերոնշյալ հանգամանքի, համալսարանական կրթական համակարգի ֆինանսական կայունությունը ՀՀ-ում դեռևս էապես պայմանավորվում է մասնավոր աղբյուրներով, որը բուհի կառավարման առջև առանձնահատուկ պահանջներ է ներկայացնում: Ներկայումս, կրթական ծառայությունների մատուցումը որոշակիորեն մեկնաբանվում է նաև գործարարության տեսանկյունից, չնայած որ մասնագիտական կրթությունը գտնվում է հանրային շահերի կիզակետում և կարծես թե, չպետք է բիզնեսի ֆինանսական կառավարման կանոններով կարգավորումների ենթարկվի:

¹Եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու նախարարների կոնֆերանսի հռչակագիր, կետ 22, ապրիլ 28-29, Լյուվեն/Լյուվեն-լա Նյուվ, 2009

Գծապատկեր 1
Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական շարժառիթները¹

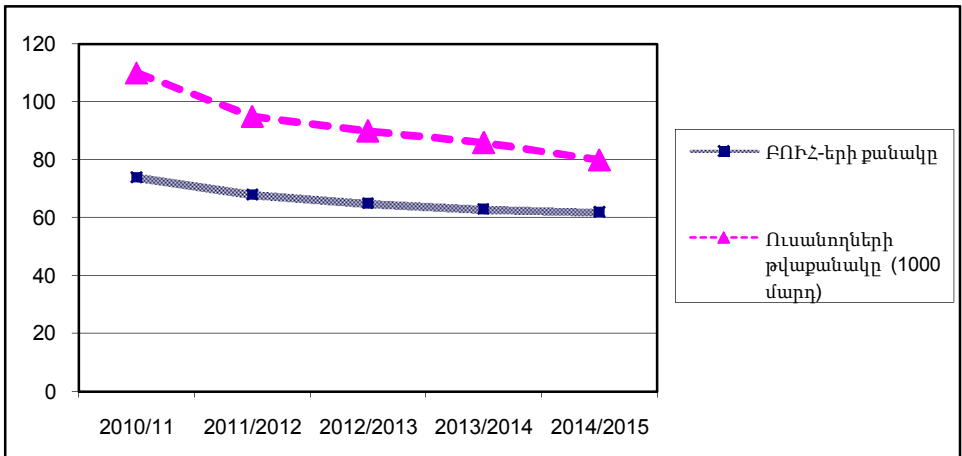


Այնուամենայնիվ, կրթությունը համարվելով է մարդկային կապիտալի ձևավորման հիմնական գործոն, աստիճանաբար տեղափոխվում է շուկայական ոլորտ և է մեկնաբանվում է նաև որպես գործարարություն: Այսպես, արտասահմանյան ուսանողների ներգրավմամբ ԱՄՆ-ը և Մեծ Բրիտանիան համարվում են առաջատարներ և կրթավճարների խոշոր ներհոսքեր են ապահովում եվրասիական երկրներից: Հետևաբար, անգամ Բոլոնիայի գործընթացի հովանու ներքո բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի ձևավորումը ի գործ է մրցունակության առումով արդյունավետորեն արձագանքելու համաշխարհային մարտահրավերներին, եթե դիտարկում է կրթական ծառայությունների մատուցման տնտեսական շահը (տես գծապատկեր 1):

Հայաստանի Հանրապետությունը դեռևս մրցակցային դիրքեր չի գրավում միջազգային կրթական շուկայում, սակայն ելնելով սովորողների կրթական երկարատև ժամանակահատվածից (բակալավրիատում՝ մինչև չորս տարի), մեր երկրում գործող բուհերի կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունները ժամանակային կտրվածքով կայունություն են պահանջում, որն էլ իր հերթին հավաքարաններում ենթադրում է անհրաժեշտ դրամական ներհոսքերի և ֆինանսական պաշարի ձևավորում: Այդ են վկայում նաև վերջին տարիների զարգացումները, երբ ուսանողների թվաքանակի կրճատման պատճառով ՀՀ բուհերը չեն կարողանում ապահովել անհրաժեշտ ֆինանսական կայունության պաշար, և այդ իսկ պատճառով էլ հիմնականում լուծարվում են (տես գծապատկեր 2):

¹ *Երիցյան Ս., Ճուղուրյան Ա.*, Բոլոնիայի գործընթացի հետազոծը, Եր., Էդիթ Պրինթ, Եր. 2015, էջ 18,

Գծապատկեր 2.
ՀՀ բուհերի քանակի և նրանցում սովորող ուսանողների
համակազմի դինամիկան¹



Ֆինանսական կայունության կառավարումը մեր կողմից առաջարկվում է բուհերում իրականացնել դրամական հոսքերի հաշվեկշիռների ներկայացման միջոցով, որոնք արտացոլում են դրամական ներհոսքերի ապահովվածությունը՝ ըստ ֆինանսավորման ուղղությունների: Այս պարագայում, բուհերի ֆինանսական պաշարը գնահատվում է կայուն, եթե տարվա կտրվածքով դրամական ներհոսքերը առաջանցիկ բնույթ են կրում արատահոսքերից: Մակայն այստեղ կարևորվում է այն հանգամանքը, որ կատարվեն նաև դրամական հոսքերի համադրումներ՝ ըստ խմբային նշանակման (տես աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1
Ֆինանսական կայունության պաշարի ձևավորման հաշվեկշիռ²

Տնօրինվող դրամական միջոցներ	Նշանակում	Ծախսվող դրամական միջոցներ	Նշանակում
Դրամական միջոցների սկզբնական մնացորդները ուսումնական տարվա սկզբին	C ₁	Դրամական միջոցների վերջնական մնացորդները ուսումնական տարվա սկզբին	E ₁
Կրթավաճառներ և պետպատվերի ֆինանսավորում	C ₂	Ընթացիկ կրթական ծառայությունների ֆինանսավորում	E ₂
Դրամաշնորհներ և հետագոտական	C ₃	Գիտահետազոտական աշխատանքների	E ₃

¹ Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, Եր. 2015, էջ 124

² Կազմվել է հեղինակի կողմից:

արդյունքների առևտրայ- նացում		Ֆինանսավորում	
Նվիրատվություններ և հոգաբարձուների կողմից ներդրումներ	C ₄	Նպատակային հատուկ ծրագրերի ֆինանսավորում	E ₄
Հաշվեկշիռ	Σ C	Հաշվեկշիռ	Σ E

Այսպես, նպատակահարմար ենք համարում բուհերի ֆինանսական կայունությունը գնահատելիս կատարել հետևյալ որակական գնահատումները.

- ֆինանսական պաշարների ձևավորման բացարձակ կայունություն, երբ.

$$\begin{cases} C_1 < E_1 \\ C_2 > E_2 \\ C_3 > E_3 \end{cases}$$

$$C_4 > E_4$$

- ֆինանսական պաշարների ձևավորման ընդհանրացված կայունություն, երբ.

$$\Sigma C > \Sigma E$$

- ֆինանսական պաշարների ձևավորման անկայուն իրավիճակ, երբ.

$$\begin{cases} C_1 > E_1 \\ C_2 < E_2 \\ C_3 < E_3 \end{cases}$$

$$C_4 < E_4$$

Բնականաբար, ցանկացած բուհ կձգտի ֆինանսական պաշարների ձևավորման բացարձակ կայունության, որի պարագայում համալսարանական գործունեության ոլորտում ձևավորվում է մի իրավիճակ, երբ ֆինանսավորման յուրաքանչյուր ուղղությունն ապահովված այդ նպատակով իրականացվող դրամական ներհոսքերով: Սակայն, գործնականում նման իրավիճակի ձևավորումը հայաստանյան բուհերում դժվար իրագործելի է, քանի որ այլըն-տրանքային ֆինանսավորումը (դրամաշնոհներ, հոգաբարձուների ներդրումներ, նվիրատվություններ) համալսարանական գործունեության դրամական ներհոսքերում զգալի տեսակարար կշիռ չեն կազմում: Հետևաբար, բուհերը փորձում են գործունեության անխափանություն ապահովել ֆինանսական պաշարների ընդհանրացված կայունության պարագայում, որը չի կարող արդյունավետ կառավարման համակարգ ստեղծել: Ավելին, նման կառավարումը ձևավորվում է ֆինանսական պաշարների անկայուն իրավիճակ, որը ի վերջո հանգեցնում է բուհերի լուծարման:

Հետևաբար, համալսարանական գործունեության ֆինանսական կառա-վարումը արդյունավետ է գնահատվում այն դեպքում, երբ արձանագրվում է

նպատակային դրամական ներհոսքերի կայուն առաջանցիկություն՝ թիրախավորված արտահոսքերի նկատմամբ: Այս պարագայում աճում է բուհերի ֆինանսական կայունության պաշարը: Իսկ ուսումնական տարվա սկզբի դրությամբ՝ դրամական միջոցների վերջնական մնացորդի ավելացումները թույլ են տալիս որակական նոր բաղադրիչներով հաջորդիվ կրթական ծառայություններ մատուցել:

Ваан Геворкян- Проблемы управления финансовой устойчивости вузов РА-

В статье анализируются финансовые проблемы в образовательной системе вузов Армении, и на этой основе предлагаются пути улучшения финансового менеджмента образовательских услуг. В частности, обосновывается составление баланса денежных потоков с целью ситуационной оценки финансового положения вуза. Считается также целесообразным организация сопоставительного анализа резервирования денежных средств вузов в течении учебного года.

Vahan Gevorgyan -Financial stability management issues in universities RA- The article analyzes the financial problems in the educational system of universities of Armenia, and on this basis, suggests ways of improving financial management of education supplying services. In particular, is corroborating compilation of balance of cash flows for the purpose of situational assessment of the university's financial position. It is also appropriate organization benchmarking reservation of funds in high schools throughout the school year.

ԲՆԱՊԱՀՊԱՆԱԿԱՆ ԱՌԻԴԻՏԻ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ԽԱՆԱԹՅԱՆ

Կազմակերպությունների տնտեսական գործունեության արդյունքները ավանդաբար հրապարակվել են ֆինանսական (հաշվապահական) հաշվետվություններով, որտեղ ընդգրկվել են տնտեսավարման ռեսուրսներն ու դրանց օգտագործման ֆինանսական հետևանքները: Սակայն, ներկայումս գործարարության ռեսուրսների ձևավորման գործընթացում տնտեսականից բացի, հետզհետե նշմարվում է նաև բնապահպանական գործոնը: Տնտեսության բուռն զարգացումն ուղեկցվում է բնական ռեսուրսների ակտիվ շահագործմամբ, շրջակա միջավայրի աղտոտմամբ, մարդուն ու բնությանը սպառնացող էկոլոգիապես անհարիր սպառման ապրանքների թողարկմամբ: Հետևաբար, շահույթի ստացման ճանապարհին գործարարությունը տնտեսական ռեսուրսներից բացի, կամա թե ակամա սպառում է նաև շրջակա միջավայրի ռեսուրսներ, որոնց գծով անհրաժեշտություն է առաջանում պարբերաբար կազմակերպելու բնապահպանական աուդիտ:

Բանալի բառեր. գործարարության կայուն զարգացում, բնապահպանական վնասներ, էկոլերահսկողություն, բնապահպանական հաշվետվություններ

Վերջին տարիներին բնապահպանական աուդիտի իրականացման անհրաժեշտությունը առավելապես առաջ է քաշվում խոշոր ներդրումային և վարկային գործարքների ժամանակ: Առաջին հերթին այդ պահանջը դրվում է Վերականգնման և զարգացման Եվրոպական, ինչպես նաև Զարգացման միջազգային բանկերի միջոցներով ներդրումներ կատարելիս: Խոշոր բաժնետիրական ընկերություններից բնապահպանական աուդիտորական եզրակացություն են պահանջում նաև եվրոպական մի շարք բորսայական շուկաներ: Նպատակը մեկն է, ելնելով բաժնետերերի շահերի պաշտպանությունից պարզել, թե որքան են ներդրման օբյեկտ հանդիսացող կազմակերպությունները ապահովագրված բնապահպանական վնասներից և ինչպիսին է դրանց ֆինանսատնտեսական կայունության վրա բնապահպանական գործոնի ազդեցության ռիսկի մեծությունը:

Հետևաբար, դեռևս գործնականում առվելապես զարգացում է ստանում ֆինանսաէկոլոգիական աուդիտը, որի նպատակը հրապարակվող ֆինանսական հաշվետվություններում հնարավորինս բնապահպանական տեղեկատվության արտացոլումն ու դրա արժանահավատության ստուգումն է, բնապահպանական «թաքցրած ծախսերի և պարտավորությունների» բացահայտումն, ինչպես նաև հրապարակվող ֆինանսական հաշվետվությունների հավելվածում ներկայացված կազմակերպությունների բնապահպանական քաղաքականության մեկնաբանումը:

Այսպիսով բնապահպանական աուդիտը գործնականում ներկայանում է որպես.

- ռիսկերի կառավարման գործիք, որով հնարավորություն է ստեղծվում հնարավորինս կանխարգելել բնապահպանական ազդեցությունը կազմակերպությունների ֆինանսատնտեսական գործունեության վրա,

- տեղեկատվական համակարգ, որով հասարակությանը ծանոթանում է կազմակերպության բնապահպանական գործունեության արդյունքներին,
- բնապահպանական սահմանված չափորոշիչներից կազմակերպությունների փաստացի գործունեության շեղումների բացահայտման և գնահատման համակարգ:

Սակայն բնապահպանական աուդիտի խնդիրները տեսականորեն առավել բազմաբնույթ են, քան ներկայումս կիրառվում են գործնականում: Չափորոշիչների միջազգային կազմակերպությունը արդեն գործողության մեջ է դրել բնապահպանական աուդիտի իրականացման նորմատիվները ISO 14000 սերիայով: Սկսած 1995 թվականից, գործողության մեջ դրվեց նաև EMAS ծրագիրը, որը կարգավորում է կազմակերպությունների բնապահպանական գործունեությունը, պահանջում էկոմենջմենթի կազմակերպում: EMAS ծրագրին մասնակցող կազմակերպությունների արտադրանքը հատուկ պիտակավորում է ստանում, որով դրանք առավելություն են ստանում և մրցունակ դառնում իրացման շուկաներում՝ ձեռքբերելով էկոլոգիապես մաքուր թողարկման համբավ: Համաձայն EMAS ծրագրի, էկոմոնիտորինգին զուգահեռ, կազմակերպություններից պահանջվում է նաև էկոաուդիտի իրականացում:¹

Հարկ է նշել նաև, որ բնապահպանական աուդիտը գործունեության առավել լայն շրջանակներ ունի և չի կրկնօրինակում էկովերահսկողությանը կամ մոնիտորինգին: Վերջիններիս գործառույթները սահմանափակվում են բնապահպանական նորմերի ապահովման վերահսկողությամբ՝ կիրառելով վարչական լծակներ: Բնապահպանական աուդիտը ոչ թե վերահսկողական, այլ առավելապես կառավարչական ֆունկցիա է իրականացնում, իր գործունեության շրջանակներում ընդգրկելով էկոտեղեկատվության հավաքագրումը դրա հիման վրա շրջակա միջավայրի վրա գործարարության ազդեցության ռիսկերի մեղմացումը:

Բնապահպանության աուդիտը իր գործառույթներով տարբերվում է նաև ֆինանսական աուդիտից: Վերջինս հիմնականում ուսումնասիրման օբյեկտ է համարում տնտեսավարման հաշվապահական ընդգրկուն տեղեկատվությունն ու հաշվետվությունը, որն առնչվում անցած (հաշվետու) ժամանակաշրջանին:² Բնապահպանական աուդիտի կողմից ուսումնասիրվող խնդիրները առավել ընդգրկուն են և առնչվում են շրջակա միջավայրի պահպանման կառավարմանը՝ օպերատիվ, մարտավարական և ռազմավարական տեղեկատվական մակարդակներով: Բնապահպանական աուդիտը, ի տարբերություն ֆինանսականի, ծառայում է ոչ այնքան կազմակերպությունների կողմից բնօգտագործման հաշվետվությունների հավաստիության ստուգմանը, որքան էկոմենջմենթի բարելավմանը և էկովնասներից առաջացող ռիսկերի մեղմանը, ինչպես նաև արդյունավետ բնապահպանական քաղաքականությամբ լրացուցիչ օգուտների ստացմանը:

Համաձայն Միջազգային առևտրային պալատի կողմից տրված սահմանման, էկոաուդիտը ներկայացվում է որպես կառավարման համակարգ, որը հիմնվելով բնապահպանական գործունեության փաստաթղթավորման և հաշվետ-

¹ **Šku**, http://ec.europa.eu/environment/emas/index_en.htm

² **Šku**, <http://hayaudit.com>

վության վրա, գնահատում է կազմակերպության որդեգրած բնապահպանական քաղաքականության համապատասխանությունը փաստացի իրավիճակին: Բնապահպանական աուդիտի ուսումնասիրման օբյեկտը ոչ այնքան կազմակերպությունների բնապահպանական հաշվետվությունների հավաստիությունն է, որքան բնապահպանական գործունեությունը իր հետևյալ դրսևորումներով.

- բնապահպանական քաղաքականության գնահատում,
- բնապահպանության նպատակների և խնդիրների հիմնավորում,
- շրջակա միջավայրի աղտոտման կանխարգելող վերահսկողություն և մոնիտորինգ,
- բնական ռեսուրսների ռացիոնալ օգտագործման վերահսկողություն,
- բնապահպանական անվտանգության ապահովում և էկովթարների առաջացման ռիսկի գնահատում,
- բնապահպանական տեղեկատվության մատուցում և աջակցություն էկոլրթությանը,
- տնտեսական գործունեության համակարգում էկոտնտեսական վնասների, ինչպես նաև էկոիրավական տուժերի առաջացման ռիսկերի գնահատում,
- պետական բնապահպանական վերահսկողության և արտոնագրման ծառայությունների հետ համագործակցում:¹

Ի տարբերություն ֆինանսական աուդիտի, բնապահպանական աուդիտի իրկանացումը բարդանում է նաև նրանով, որ կազմակերպությունների կողմից ներկայացվող բնապահպանական հաշվետվությունը հիմնական ոչ լիարժեք և արժանահավատ են: Այսպես, փորձագետների գնահատմաբ, պետական վիճակագրական հաշվետվություններում ներկայացվում են շրջակա միջավայրը աղտոտող արտանետումների միայն 15-20%-ը:² Ցանկացած պաշտոնապես հրապարակված հաշվետվությունում կազմակերպությունները ձգտում են թաքցնել իրենց տնտեսավարման ազդեցության վնասները շրջակա միջավայրի վրա, փորձում են հնարավորինս չարձանագրել իրենց ստանձնած բնապահպանական պար-տավորությունները կամ չմեկնաբանել վարվող բնապահպանական քաղաքականությունը:

Ինչ խոսք, որ նման սուղ և երբեմն ոչ արժանահավատ տեղեկատվության պայմաններում բարդանում է էկոաուդիտի իրականացումը: Այնինչ, բնապահպանական աուդիտի իրականացման շնհորիվ կազմակերպություններում կարող են լուծվել այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են.

- կազմակերպության բնապահպանական քաղաքականության հիմնավորումը,
- բնապահպանական գործունեության առաջնահերթ ուղղությունների որոշումը,
- բնապահպանական արտակարգ իրավիճակների կանխման միջոցառումների հիմնավորումը,
- բնական պաշարների օգտագործման արդյունավետության գնահատումը,

¹ Чуйкова Л. Ю., Экологических аудит, М. Финансы, 2014, стр. 26-27

² Глухов Т.П., Некрасова Т.П., Экономические основы экологии, изд-во "Питер", 2013, стр.127

➤ կազմակերպության ֆինանսատնտեսական գործունեության վրա բնապահպանական արդյունքերի գնահատումը (պոտենցիալ էկոպարտավորություններ, խոշորածավալ բնապահպանական ակտիվների ակնկալվող ձեռքբերումներ, բնապահպանական տուժ և տուգանքների սպառնալիքներ):

Բնապահպանական աուդիտը իր գործառնություններով տարբերվում է նաև պետական բնապահպանական վերահսկողությունից: Վերջինս իրականացվում է պետական մարմինների կողմից և նպատակ է հետապնդում վերահսկելու կազմակերպությունների կողմից բնապահպանական օրենսդրության պահանջներին կատարումը: Պետական բնապահպանական վերահսկողությունը պարտադիր է և կանոնակարգված համապատասխան իրավական ակտերով: Բնապահպանական աուդիտը ձեռնարկատիրական գործունեություն է և կազմակերպվում է արտոնագրված իրավաբանական անձանց կողմից՝ շահույթ ստանալու նպատակով:

Ի տարբերություն բնապահպանական պետական վերահսկողական մարմինների, աուդիտը կազմակերպություններում առավելապես իրականացվում է ոչ թե բնապահպանական օրենսդրության պահանջների իրականացումը ստուգելու, այլ բնապահպանական մենեջմենթի արդյունավետության ռեզերվների բացահայտման նպատակով: Որպես կանոն, բնապահպանական աուդիտը կամավոր սկզբունքներով է իրականացվում և խիստ կանոնակարգված բվույթ չի կրում:

Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ի տարբերություն ֆինանսական գործունեության աուդիտ իրականացնող մասնագիտացված ֆիրմաների, բնապահպանական աուդիտը մի շարք պատճառներով դեռևս չի իրականացվում մասնագիտացված կազմակերպությունների կողմից:

Բնապահպանական աուդիտորական մասնագիտացված ֆիրմաների բացակայության պատճառները բազմաբնույթ են: Սակայն առկա են հիմնական գործոններ, որոնք գործնականում շարժառիթ չեն հանդիսանում մասնագիտացված բնապահպանական աուդիտորական ֆիրմաների ձևավորման համար:

Առաջին, աուդիտորական գործունեության չափորոշիչների բացակայությունը: Եթե ընդունված է օրենք ֆինանսական աուդիտի մասին և գործողության մեջ են դրված աուդիտորական չափորոշիչները, ապա ոչ միայն ՀՀ-ում, այլ անգամ զարգացած արդյունաբերական երկրներում չեն գործում բնապահպանական աուդիտի իրականացման չափորոշիչներ:

Երկրորդ, բնապահպանական աուդիտի օրենսդրական պահանջի բացակայությունը: Հիմնականում, կազմակերպությունների բնապահպանական գործունեության կարգավորումը սահմանափակվում է օրենքով պարտադրվող բնապահպանական տեսչությամբ և մոնիտորինգով: Սակայն, բնապահպանական օրենսդրությունը հիմնականում պահանջ չի դնում էկոաուդիտի անցկացման վերաբերյալ:

Երրորդ, հասարակության անտեղյակությունը բնապահպանական աուդիտի գոյության և գործառնությունների մասին: Եթե անգամ տեղեկատվություն են պահանջում կազմակերպությունների էկոիրավիճակի վերաբերյալ, ապա որպես կանոն այն տրամադրվում է բնապահպանական պետական վերահսկողության մարմինների կողմից և պահանջ չի դրվում բնապահպանական տեղեկատվության հավաստիության անկախ աուդիտորական եզրակացության ստացման գծով:

Հետևաբար, երբ կազմակերպությունները սկսեն պարբերաբար հրապարակել իրենց էկոիրավիճակը բնութագրող հաշվետվություններ, ապա անկախ աուդիտորական եզրակացության տրամադրումը ուղղակիորեն կդառնա հասարակական պահանջ, իսկ բնապահպանական աուդիտորական մասնագիտացված ֆիրմաները հանդես կգան որպես հրապարակված տեղեկատվության արժանահավատության երաշխիքի կրողներ:

Арутюн Халатян - Проблемы методологии экологического аудита.- Охрана окружающей среды является неотъемлемой частью бизнес деятельности, что и вынуждает к проведению экологического аудита на предприятиях. Между тем, бизнес единицы прибегают в основном финансовому аудиту, что не в полной мере раскрывает экологические обязанности предпринимателей. В статье обсуждаются пути активизации экологического аудита и тем самым анализируются методологические проблемы аудиторского контроля в сфере деятельности предприятий.

Harutyun Khalatyan- *Problems of methodology of environmental audit.* - Environmental protection is an integral part of business activity, which forces to conduct an environmental audit at the enterprises. Meanwhile, the business units have resorted mainly financial audit, that did not fully disclose the environmental responsibilities of business. The article discusses ways to enhance environmental audit and thus analyzes the methodological problems of audit control in the sphere of activity of the enterprises.

ՌԻՍԿԱՅԻՆ ՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԲԱՆԿԵՐՈՒՄ

ՆԱԲԵԿ ԱՆԴՐԵԱՍՅԱՆ

Կառավարչական որոշումների գործընթացը անհրաժեշտ է կազմակերպել բանկային ռիսկերի կառավարման գծով նպատակադրված արդյունքների և դրանցից արձանագրված շեղումների վերլուծությունների հենքով, որով հնարավորություն է ստեղծվում ներդաշնակեցնելու մարտավարական և ռազմավարական որոշումների կայացումը: Այս առումով խնդիր է դրվում նորովի ներկայացնելու ֆինանսական ռիսկերի կառավարման հաշվետվողականություն, որն իր մեջ ներառում նաև որոշումների կայացման արդյունավետության գնահատումներ ոչ միայն ըստ բանկային առանձին տեղաբաշխված ակտիվների, այլև ռիսկերի կառավարման գործիքների կիրառման առանձնահատուկ ուղղությունների:

Բանալի բառեր. ֆինանսական ռիսկեր, բալային համակարգ, վարկանիշային սանդղակներ, ռիսկերի բազմագործոնային գնահատումներ

Ֆինանսական ռիսկերի գծով կառավարչական որոշումներ ընդունելիս ոչ միայն անհրաժեշտ է դառնում բացահայտելու առավելագույն նպատակադրումներից կառավարման յուրաքանչյուր գործիքի կիրառման արդյունքների շեղումները, այլև գնահատելու տեղաբաշխված յուրաքանչյուր ակտիվի գծով ռիսկերի կառավարման արդյունավետությունը: Որպես կանոն, բանկերի կողմից տեղաբաշխված ակտիվները ունեն ռիսկայնության տարբեր աստիճաններ, ուստի և դրանց առնչվող ռիսկ մենեջմենթը տարբեր գործիքակազմեր է կիրառում:¹

Այս առումով, յուրաքանչյուր առևտրային բանկ ցանկանում է գնահատել ֆինանսական ռիսկերի կառավարման արդյունավետությունը տեղաբաշխված յուրաքանչյուր ակտիվի գծով: Բնականաբար, նման գնահատումները ոչ միայն աշխատատար են, այլև սուբյեկտիվ տարբեր են պարունակում:² Ելնելով դրանից, մասնագիտական գրականությունում առաջարկվում է բանկային ռիսկերի վերահսկողության և ներքին աուդիտի գծով կիրառել վարկանիշային համակարգ, որը գործնականում թույլ է տալիս որոշելու, թե տեղաբաշխված կոնկրետ ակտիվին առնչվող ֆինանսական ռիսկերը կառավարման ինչպիսի մակարդակ և դիրք ունեն այդ նպատակով ձևավորվող ներբանկային վարկանիշային աղյուսակում:³

Սակայն մյուս կողմից, կառավարման արդյունավետության վարկանիշավորումը բարդ գործընթաց է, որին ցանկացած առևտրային բանկ իր կողմից մշակված մեթոդաբանական մոտեցումները կարող է առաջարկել, ընդհուպ

¹ *Шульгин, А. В.* Внутренний контроль и управление рисками в коммерческом банке / А. В. Шульгин // Финансы и кредит. 2001. – №17. С. 22-40

² Учет и аудит в банках: Учебник / *АМ Герасимович, ЛМ Киндрацкя, ТВ Кривовяз и др.*; Под общ ред проф АМ Герасимовича - К: КНЕУ, 2005, стр. 412

³ Аудит банков, учеб. пособ.. под ред. *М.А. Суркова*, Ульяновский государственный технический университет, Ульяновск, 2009, стр. 74-76

մինչև մաթեմատիկական մոդելավորումը:⁴ Մեր կողմից, այդ գործընթացի կազմակերպումը առաջարկվում է իրականացնել առավել պարզեցված ընթացակարգով, կիրառելով “հեռավորությունների վերլուծության” եղանակը: Բանկային ռիսկերի գծով որոշումների կայացման արդյունավետության վարկանիշային սանդղակը նման պարագայում առաջարկում ենք կազմել հետևյալ քայլերով:

Առաջին քայլ. կատարվում է առևտրային բանկերի կողմից տեղաբաշխված ակտիվների ընտրություն և յուրաքանչյուր ակտիվին վերագրվում է ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գծով կիրառված կոնկրետ գործիքին ներքին աուդիտի կողմից ամրագրված բալր: Այսպես, աղյուսակ 1-ում առևտրային բանկի կողմից տեղաբաշխված ակտիվների ռիսկերի կառավարման 9 գործիք է ներկայացված, որոնցից յուրաքանչյուրի կիրառելիության փաստացի և նախանշված առավելագույն արդյունավետության աստիճանը գնահատվում է ներքին աուդիտի կողմից:

Աղյուսակ 1
Ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գործիքների կիրառման
առավելագույն փաստացի բալերը⁵

Նշա- նա- կում	Կառավարման գործիքակազմը և ուղղությունը	Առա- վելա- գույն բալեր	Տեղաբաշխված ակտիվներ				
			“a”	“b”	“c”	“d”	“e”
X ₁	Կառավարելի ռիսկերի բացահայտում	13	11	13	9	7	10
X ₂	Մասամբ կառավարելի ռիսկերի բացահայտում	5	4	3	2	4	5
X ₃	Անկառավարելի ռիսկերի բացահայտում	5	3	6	7	5	4
X ₄	Հնարավոր վնասների փոխհատուցման պահուստների ձևավորում	5	4	3	4	2	3
X ₅	Շեղումների վերլուծություն	12	10	12		8	
X ₆	Կանխարգելիչ գործառույթներ	28	21	24	22	23	0
X ₇	Որոշումների մոնիտորինգ	9	6	8		5	
X ₈	Որշումների արդյունավետության գնահատում	15	7	6	13	9	2
X ₉	Հաշվետվողականություն	6	5	6	4	3	4

Երկրորդ քայլ. տեղաբաշխված կոնկրետ ակտիվի ֆինանսական ռիսկերի կառավարման ուղղությամբ փաստացի բալային գնահատումները համեմատու-

⁴ *Ebrahim Hoseininassab*, Effects of risks parametrs (Credit, Operetional, Liquidity and Market Risks) on banking system efficiency, Iranian Economic Review, Vol. 17, No.1, 2013, pp. 8-12
⁵ Աղյուսակներ 1-ից 5-ը կազմված են հեղինակների կողմից:

թյան մեջ են դրվում մյուս ակտիվների գծով համապատասխան գնահատումների հետ և ընտրվում է առավելագույն մեծությունը (տես աղյուսակ 2): Այսպես, կառավարելի ռիսկերի բացահայտման գործիքակամը (X₁) առավել արդյունավետ է օգտագործվել առևտրային բանկի կողմից տեղաբաշխված “b” ակտիվի գծով, իսկ ռիսկերի կառավարման գծով հաշվետվողականության լիարժեքությունը (X₉) ապահովվել է “e” ակտիվի գծով, քանի որ դրանք տեղաբաշխված մյուս ակտիվների համեմատության շրջանակում ունեցել են առավելագույն բալերը:

Աղյուսակ 2

Տեղաբաշխված յուրաքանչյուր ակտիվին վերագրված ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գործիքներին ներքին աուդիտի կողմից ամրագրված բալը

Նշանակում	Տեղաբաշխված ակտիվներ				
	“a”	“b”	“c”	“d”	“e”
X ₁	11	13	9	7	10
X ₂	4	3	2	4	5
X ₃	3	6	7	5	4
X ₄	4	3	4	2	3
X ₅	10	12	9	8	7
X ₆	21	24	22	23	20
X ₇	6	8	7	5	9
X ₈	7	6	13	9	12
X ₉	5	2	4	3	4

Երրորդ քայլ. որոշվում է “փաստացի առավելագույն” մակարդակից ռիսկերի կառավարման յուրաքանչյուր գործիքի կիրառման բալային գնահատման հեռավորությունը (տես աղյուսակ 3): Այսպես, եթե կառավարելի ռիսկերի բացահայտումների գծով առավելագույն մակարդակ է արձանագրվել “b” ակտիվի գծով, ապա այդ ուղղությամբ “a” գործոնի հեռավորությունը կկազմի 0,846 (11/13), իսկ “c” գործոնի գծով` 0.629 (9/13): Բնականաբար, “b” գործոնի գծով այդ ցուցանիշի մեծությունը կկազմի 1.0

Չորրորդ քայլ. կատարվում են հաշվարկված շեղումների ճշգրտումներ, հաշվի առնելով յուրաքանչյուր գործիքի կշիռը ֆինանսական ռիսկերի կառավարման ընդհանուր համակարգում (տես աղյուսակ 4): Այսպես, եթե ներքին աուդիտի կողմից առևտրային բանկի գործունեության ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գործիքակազմին ընդհանուր վերագրվել է 100 բալ, ապա կանխարգելիչ գործառույթները իրենց 28 առավելագույն բալով հանդես կգան որպես ամենամեծ կշիռ ունեցող գործոն, իսկ հնարավոր վնասների փոխհատուցման պահուստների ձևավորումը (5 բալ), ինչպես նաև անկառավարելի ռիսկերի բացահայտումը (5 բալ) կներակայանան որպես ամենափոքր կշիռ ունեցող գործոններ (տես աղյուսակ 4):

Աղյուսակ 3

Ֆինանսական ռիսկերի կառավարման յուրաքանչյուր գործիքի կիրառման արդյունքի հեռավորությունը՝ համեմատվող փաստացի ձեռքբերումից

Նշանակում	Տեղաբաշխված ակտիվներ				
	“a”	“b”	“c”	“d”	“e”
X ₁	0.846	1.0	0.629	0.636	0.769
X ₂	0.8	0.6	0.4	0.8	1.0
X ₃	0.428	0.857	1.0	0.714	0.571
X ₄	1.0	0.75	1.0	0.5	0.75
X ₅	0.833	1.0	0.75	0.666	0.853
X ₆	0.875	1.0	0.916	0.958	0.833
X ₇	0.666	0.888	0.777	0.555	1.0
X ₈	0.538	0.461	1.0	0.629	0.923
X ₉	1.0	0.4	0.8	0.6	0.8

Աղյուսակ 4

Ֆինանսական ռիսկերի կառավարման յուրաքանչյուր գործիքի կիրառման արդյունքի ճշգրտումը համապատասխան կշռով

Գործոնի կշռը	Տեղաբաշխված ակտիվներ				
	“a”	“b”	“c”	“d”	“e”
X ₁ 0.13	0,10998	0,13	0,08177	0,08268	0,09997
X ₂ 0.05	0,04	0,03	0,02	0,04	0,05
X ₃ 0.05	0,0214	0,04285	0,05	0,0357	0,02855
X ₄ 0.05	0,05	0,0375	0,05	0,025	0,0375
X ₅ 0.12	0,09996	0,12	0,09	0,07992	0,10236
X ₆ 0.28	0,245	0,28	0,25648	0,26824	0,23324
X ₇ 0.09	0,05994	0,07992	0,06993	0,04995	0,09
X ₈ 0.15	0,0807	0,06915	0,15	0,09435	0,13845
X ₉ 0.06	0,06	0,024	0,048	0,036	0,048
Հանրագումար	0,767	0,813	0,816	0,712	0,828

Հաշվի առնելով ֆինանսական ռիսկերի կառավարման յուրաքանչյուր գործիքի կշիռը, ճշգրտվում են հաշվարկված արդյունքների հեռավորությունը համեմատվող փաստացի ձեռքբերումից: Այսպես, X₁ գործոնի ցուցանիշները տեղաբաշխված ակտիվների գծով 0.13 գործակցով ճշգրտված հանդես են գալիս հետևյալ կերպ.

$$0.846 \times 0,13 = 0,1095 \quad 1,0 \times 0,13 = 0,13 \quad 0,636 \times 0,13 = 0,0817 \quad 0,769 \times 0,13 = 0,0999$$

Հինգերորդ քայլ. հիմք ընդունելով աղյուսակ 4-ի տվյալները, կազմվում է ֆինանսական ռիսկերի գծով որոշումների կայացման արդյունավետության վարկանիշային սանդղակ: Փաստորեն, որքան հաշվարկված շեղումների հանրագումարը ձգտում է 1,0-ի, այնքան տվյալ տեղաբաշխված ակտիվին առնչվող ֆինանսական ռիսկերի կառավարչական որոշումների արդյունավե-

տույթունը մոտենում է առևտրային բանկի կողմից մեկ այլ ակտիվի ռիսկերի գծով իրականացված կառավարչական որոշումների լավագույն մակարդակին:

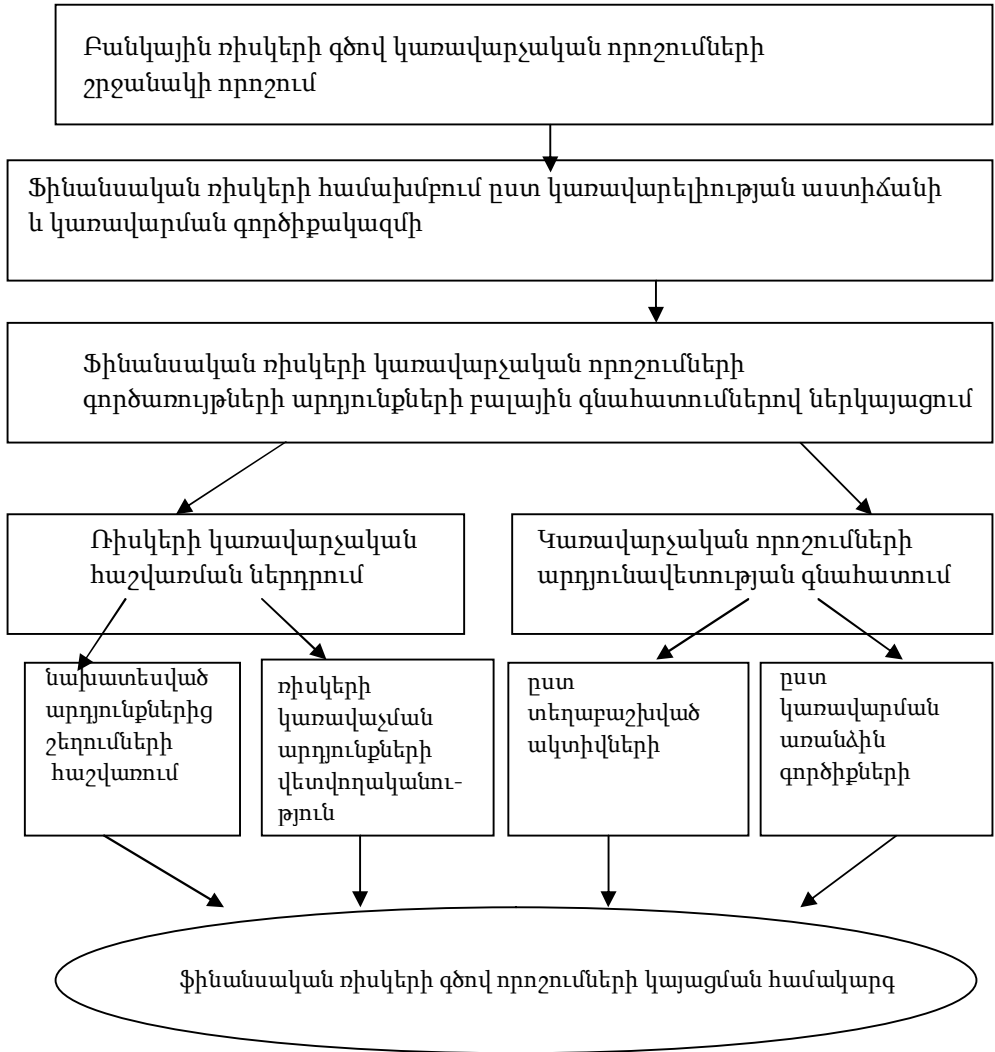
Այսպես, ֆինանսական ռիսկերի գծով որոշումների կայացման արդյունավետության վարկանիշային սանդղակը ցույց է տալիս, որ առևտրային բանկում սարքավորումների լիզնգի ռիսկերի կառավարչական որոշումների կայացումը առավել արդյունավետ է իրականացվել վերլուծվող ժամանակաշրջանում տեղաբաշխված մյուս ակտիվների նկատմամբ (տես աղյուսակ 5): Իսկ երկարաժամկետ գյուղատնտեսական վարկերի ֆինանսական ռիսկերի գծով կառավարչական գործիքակազմի կիրառման փաստացի արդյունավետությունը տեղաբաշխված մյուս ակտիվների նկատմամբ առավել նվազն է, ուստի այդ վարկերի ռիսկերի մենեջմենթը հայտնվել է ներբանկային վարկանիշային աղյուսակի վերջին հորիզոնականում:

Աղյուսակ 5
Ֆինանսական ռիսկերի գծով որոշումների կայացման արդյունավետության վարկանիշային սանդղակ

Վարկանիշը	Տեղաբաշխված ակտիվներ	Ճշգրտված շեղումների հարաբույժ
1	“e” – սարքավորումների լիզինգ	0,828
2	“c” – կենցաղային վարկ	0,816
3	“b” – գյուղատնտեսական վարկ	0,813
4	“a” – միկրո վարկ	0,767
5	“d” – երկարաժամկետ ագրո վարկ	0.712

Ֆինանսական ռիսկերի գծով որոշումների կայացման արդյունավետության մեր կողմից առաջարկվող վարկանիշավորումը ունի մի շարք առավելություններ: Նախ, կիրառելիության առումով այն գործնական բարդություններ չի առաջացնում, եթե վարկանիշավորման համար օգտագործվող տեղեկատվությունը արդեն իսկ փոխակերպված է լինում համադրելիության դաշտ՝ ներկայացվելով բալային համակարգով և ընդգրկված լինելով ռիսկերի կառավարչական համակարգում: Բացի այդ, վարկանիշավորումը հստակ ահագանգում է, թե տեղաբաշխված որ ակտիվների ֆինանսական ռիսկերի գծով են իրականացվում համեմատաբար “անարդյունավետ” կամ “թույլ” կառավարչական որոշումներ և դրանով իսկ մարտավարական որոշումներ են կայացվում տեղաբաշխումների կոնկրետ ուղղություններով ռիսկ մենեջմենթի բարելավման ուղղությամբ: Եվ վերջապես, ֆինանսական ռիսկերի գծով որոշումների կայացման արդյունավետության առաջարկվող վարկանիշավորումը ներկայացվում է որպես բաց համակարգ և թույլ է տալիս նրանում ավելացումներ իրականացնելու ոչ միայն տեղաբաշխվող ակտիվների (“a”, “b”, “c”, “d”), այլև կառավարչական գործիքակազմի գծով (X₁, X₂, ...X_n), որի շնորհիվ որոշումների կայացման գործընթացը դառնում առավել ճկուն և հիմնվում է ընդգրկուն տեղեկատվական համակարգի վրա:

**Առևտրային բանկերում ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գծով
որոշումների կայացման գործընթացի առաջարկվող համակարգված
մեխանիզմը⁶**



⁶ Կազմված է հեղինակների կողմից:

Այսպիսով, առևտրային բանկերի ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գծով որոշումների կայացման գործընթացը մեր կողմից առաջարկվում է իրականացնել հետևյալ համակարգված մեխանիզմով (տես գծապատկեր 1), որը թույլ կտա համակարգելու ռիսկերի կառավարման գործիքակազմի կիրառման արդյունքները տեղեկատվական միասնական դաշտում և դրանով իսկ բարելավելու ֆինանսական ռիսկերի գծով ընդունվող կառավարչական որոշումների տեղեկատվության ապահովվածությունը առևտրային բանկերում:

Нарек Андреасян- *Проблемы методологии принятий рискованных решений в банках.* -Принятий решений в сфере рисков банковской деятельности имеет свои особенности, что и принуждает теоретиков использовать математический сложных аппарат. В статье предлагается упрощенный метод многофункциональной оценки эффективности риск менеджмента, основанная на использования рейтинговых таблиц, что позволяет анализировать риски банковской деятельности не только по конкретным направлениям кредитования, но и по отдельным центрам возникновения финансовых рисков.

Narek Andreasyan - *Problems of methodology for decision making in banking risk managment.* -Decision-making in the area of banking risk has its own characteristics, which leads theorists to use complex mathematical apparatus. The article proposes the simplified method of assessing the effectiveness of multi-functional risk management, based on the use of rating tables, allowing to analyze the risks of banking activities not only in specific areas of lending, but also for individual responsibility centers of financial risks formation.

BIG DATA IN DIFFERENT SECTORS OF THE ECONOMY: APPLICATION SCENARIOS

HRANT DAVTYAN

The recent developments of Information and Communication Technologies (ICT) sector allow for real-time data collection, which was the reason of current growth in the field of Big Data. The latter is a term used to describe the vast amount of data generated and collected every instant.

In this paper we present different ways of applying big data in different sectors of the economy.

Keywords: big data, management, decision-making, individualization, optimization.

Introduction

The recent developments of Information and Communication Technologies (ICT) sector allow for real-time data collection, which was the reason of current growth in the field of Big Data. The latter is a term used to describe the vast amount of data generated and collected every instant. Big Data gives the opportunity to get insights in various issues related to one's business and enhance the decision-making procedure. For example, there was a study conducted by an American supermarket Wal-Mart, to understand what products experience increase in demand in times of hurricane¹. It is logical to assume that people will be more motivated to buy water, sugar, bread or other types of goods satisfying first needs, as people would expect to stay at home for longer period than usual. By looking to its data the supermarket confirmed this natural assumption by experiencing higher sales for emergency supplies. A more interesting (and surprising) insight found by Wal-Mart analysts stated that before the hurricane the strawberry Pop-tarts (packaged small waffles with strawberry flavor) experienced tremendous increase in sales summing up to 700% of the demand in previous time period. The latter was, of course, not expected result. Using this statistics, Wal-Mart management ordered to replace strawberry Pop-tarts and advertise them on the checkout to increase the sales even more.

This example shows the beauty of Data Driven Decision-making: one may not finally understand where the causality is coming from, however, only its existence is enough to enhance the decision-making performance. In this paper we present alternative ways of applying data for increased business performance. Tourism sector, education, sales and transport cases are separately discussed below.

Tourism sector management

¹ Viktor Mayer Schönberger, Kenneth Cukier, "Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think", Houghton Mifflin Harcourt, 2013

Tourism sector companies offer different tours to various places in and out of the country. In case of international tourism there is a vast amount of data showing the number of tourists crossing the border for a given period of time. However, if we concentrate on inbound tourism, it is very hard to learn the average number of people visiting, for example, the Garni temple near Yerevan, Armenia every year and the frequency of their visits during the year. Many of the tourism companies in Armenia advertise and offer tours to Garni as it is considered a popular attraction for tourists. What if those companies had data on number of people visiting different sights and attractions during a period of time? They could have a better business strategy of offering more tours for more visited places. Fortunately, this data exists. Companies in mobile telecommunication industry collect GPS geolocation data from their sim card users every second. Whether you are at home or at your workplace, as far as you have your mobile phone with you, your location data can be collected. In case of getting access to this database, tourism sector companies can draw a heatmap of most visited places in Armenia by generating the number of mobile sim card users in every location. Even more, they can learn at which location people stay for longer or for shorter period of time and based on this optimize their multiple location tour offer packages.

Supermarket sales

Supermarkets sell millions of products to millions of customers per day, and each of the buyers has his/her own preferences. Nowadays, especially in developed countries, the competition between different supermarkets is not only about the price, but the quality of service that they provide to each customer. To gain comparative advantage, to provide the best individualized offers to their clients, supermarkets need to use the insights that they can get from Big Data. Many of the supermarkets in developed countries and in Armenia as well, have the so-called loyalty program, which gives credits to its frequent buyers when a loyalty (bonus) card is presented. The reason of introducing this kind of system is to motivate your one-time customers to become a loyal client. However, these programs are even more valuable. Using only the customer purchase data, which is automatically collected once the loyalty (bonus) card is checked-in, the supermarkets can get insights on the top products bought by this or that customer. When this information is available, the supermarket marketing team, in the period of discounts, can send not a generalized flyers to all their customers, but personalized adverts including special information (e.g. price discounts) on the most bought items by that specific customer, which will be more interesting for him/her and motivate buying.

Curriculum individualization

In education management one of the most debating problems is the individualization of curriculum. On the one hand, the instructor has to offer a course, which meets the industry and academy demand. On the other hand, the curriculum must be individualized to meet the needs of students most, as students learn better if the material meets their own individual preferences. For an instructor alone it is not naturally possible to learn all the preference of all of his/her student and provide

lectures, which meet their interests. Yet, it is possible to solve the individualization problem by using Big Data. 25% of all Facebook users in the world are 16-24 year old individuals, which matches with school graduation and university studies age². This statistics helps us to infer that most probably a random picked student will be an active Facebook user, which means that it is possible to get data on his/her Facebook likes. The latter will present student's preferences over variety of topics. These data can be aggregated and grouped into several topics, which can be instructed during the teaching process. As a result, students will learn the material that is meeting both the industry demand and their preferences as well, which will combine learning with enjoyment and increase the studying productivity.

Transport optimization

The on-ground public transport in Yerevan, Armenia consists of 3 main types: buses, minibuses and trolley buses. Trolley buses are very few so they can be left out of the consideration. Yet, the large number of minibuses and buses (and the fact that they are not owned by the state or one single company) makes them compete and create jams near the stops, as well as decrease safety on roads. Nowadays, bus and minibus drivers strive to optimize the traffic themselves by slowing down or by increasing their speed whenever they think that their "competitor" is close.

The Ministry of Transport, Communication and Information Technologies of the Republic of Armenia³ owns a large dataset on minibus as well as bus locations in Yerevan collected every second. Using this data, government can suggest an optimal route and optimal traffic schedule for every bus and minibus, which will allow to:

1. Decrease the amount of traffic jams,
2. Optimize the bus stop locations and meet population needs,
3. Increase safety on roads,
4. Generate more profit from public transport.

Conclusions

This paper discussed application of Big Data in making business decisions in various sectors. More precisely, tourism and education sectors, supermarket sales as well as public transportation were discussed. Overall, we can conclude that Big Data has variety of applications and it is in the manager's interest to learn about them. Applying the insights received from analytics can not only withhold from potential losses, but also increase productivity, quality of goods and services and provide higher returns.

References

- [1] Viktor Mayer-Schönberger, Kenneth Cukier, "Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think", Houghton Mifflin Harcourt, 2013
- [2] Distribution of active Facebook users worldwide by age - <https://www.statista.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/>

² <https://www.statista.com/statistics/376128/facebook-global-user-age-distribution/>

³ www.mtc.am

[3] Ministry of Transport, Communication and Information Technologies of The Republic of Armenia – www.mtc.am

Грант Давтян- Последние разработки сектора информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют сбора данных в режиме реального времени, что стало причиной нынешнего роста в области больших данных. Последнее представляет собой термин, используемый для описания огромного количества данных, полученных и собранных в каждый момент.

В этой статье мы представляем различные способы применения больших данных в различных отраслях экономики.

Հրանտ Դավթյան- Տեղեկատվության և Հաղորդակցման Տեխնոլոգիաների (ՏՀՏ) ոլորտի վերջին տարիների զարգացումները թույլ են տալիս տվյալների հավաքագրումն իրականացնել իրական ժամանակում, ինչը պատճառ է հանդիսանում Մեծ տվյալների ոլորտի ընթացիկ աճի: Վերջինս տերմին է, որն օգտագործվում է անընդհատորեն առաջացող և հավաքագրվող հսկայական քանակությամբ տվյալների նկարագրության համար:

Սույն հոդվածում ներկայացվում են տնտեսության տարբեր ոլորտներում Մեծ տվյալների կիրառության տարբերակներ:

ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱ-ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՅԵՐԻ ՇՈՒՐՋ

ՍՈՑՅԱ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Թեմայի ուսումնասիրության արդիականությունը թելադրված է Հայաստանի Հանրապետությունում հետխորհրդային հասարակական տրանսֆորմացիայի իրականությամբ և հակասություններով: Այն որոշվում է նոր քաղաքական համակարգի կայուն զարգացման և այդպիսի իրավիճակի հասնելու ու ամրապնդելու կատարելագործման եղանակների պահանջով: ՀՀ-ում հասարակական արմատական փոփոխությունները, անցումային բնույթը և քաղաքական համակարգի որոշակի անկայունությունը պայմանավորում են նախկին հասարակարգի մոդեռնիզացման մեխանիզմների ու եղանակների քաղաքագիտական վերաթևոթման անհրաժեշտությունը:

Բանալի բառեր. Հայաստանի Հանրապետություն, քաղաքական կայունություն, կոնֆլիկտ, իշխանություն, ընդդիմություն, կուսակցություններ, ընտրություններ, ժողովրդավարություն

Թեմայի ուսումնասիրությունը պահանջում է հետազոտության գործոնների որոշակիացում, ինչը հնարավորություն կտա պատկերացում կազմել ՀՀ քաղաքական համակարգին ու հասարակությանը բնորոշող քաղաքական կայունության ձևավորման մասին: Անհրաժեշտ է մշակել այնպիսի հետազոտական մոտեցում, որը կկողմնորոշվի կայունության գործոնների ուսումնասիրմանը՝ ՀՀ աշխարհաքաղաքական, ներքաղաքական, միջկուսակցական, սոցիալ-տնտեսական, մշակութային և այլ առանձնահատկություններն հաշվի առնելով:

Վերջին տարիներին «կայունություն» եզրույթն արդիական է դարձել ընդհանուր քաղաքական համապատկերում: Այն օգտագործվում է քաղաքագետների, պատմաբանների, տնտեսագետների, սոցիոլոգների, հոգեբանների, լրագրողների և այլոց կողմից: Այդ առումով պետք է փաստել, որ «կայունություն» եզրույթի ընկալման հստակություն կամ միակերպություն չկա: Որպես դրա հոմանիշներ օգտագործվում են նաև «ուժային հավասարակշռություն», «անվտանգություն»¹, «կարգ ու կանոն»² և այլ եզրույթներ: Այսուհանդերձ, ընդհանուր առմամբ, եզրույթն արտացոլում է պետության, հասարակության, սոցիալ-քաղաքական խմբերի և անհատի վիճակի համակողմանի բարեհաջող լինելը:

Առավել կարևորում ենք «կայունություն» եզրույթի (stabilité) ընդհանուր քաղաքական իմաստը, ինչն ունի բավականին լայն բովանդակություն և կիրառվում է տարբեր ձևակերպումներով և իմաստային ենթատեքստերով: Ինչպես օրինակ՝ «քաղաքական կայունություն», «քաղաքական համակարգի կայունու-

¹ Семигин Г. Ю., Политическая стабильность и безопасность . «Социально-политический журнал», 1996, № 3, сс. 14-24.

² Виноградов В. Д., «Стабильность конфликтность и политический порядок.- //Политические процессы в России в сравнительном измерении.- СПб., 1997, сс. 20-32.

յուն», «կայուն քաղաքական իշխանություն», «կայուն վարչակարգ», «կայուն քաղաքականություն», «կայուն կառավարություն», «կայուն սոցիալ-տնտեսական զարգացում» և այլն:

Քաղաքական կայունության հիմնախնդրի վերլուծության փորձեր կատարվել են արևմտյան քաղաքագիտական գրականության մեջ, օրինակ՝ Դ. Իսթոնի³, Ք. Ուոլցի⁴, Լ. Ռիչարդսոնի⁵ կողմից: Ա. Լեյպհարտը հստակ ներկայացնում է դրա բաղկացուցիչները. «Քաղաքական կայունությունը մեջ պարունակում համեմատական քաղաքագիտության մեջ օգտագործվող հետևյալ հասկացությունները՝ համակարգի պահպանում, քաղաքացիական կարգ ու կանոն, լեգիտիմություն ու արդյունավետություն»⁶:

ՌԴ-ում թեման ուսումնասիրվել է մի շարք հետազոտողների կողմից: Ի. Եգորովան կայունությունը բնորոշում է որպես քաղաքական համակարգի հաստատուն զարգացման, փոփոխությունների արձագանքման և առանց պայթյունի, փլուզման ինքնափոփոխման ընդունակության որակական վիճակ⁷: Ա. Գալկինը կայունությունը դիտարկում է որպես սոցիալ-քաղաքական համակարգի օբյեկտիվ հիմնարար բնութագրում, որ կան բարձր աստիճանի կայուն համակարգեր, սակայն համակարգի բացարձակ կայունություն հնարավոր չէ⁸:

Դ. Ջերկինի կարծիքով քաղաքական կայունությունը համակարգի վիճակ է, երբ սուբյեկտների գործողություններում ցանկացած շեղում սրբագրվում է հաստատված, լեգիտիմացված նորմերի իրականացմամբ, և բնութագրվում է սոցիալական սուբյեկտների ծագող պահանջներով և շահերով ու արտաբերվում համակարգի հետ⁹:

Ըստ Ա. Դեգոյարովի՝ կայունությունն արտահայտում է «քաղաքական դինամիկայի այնպիսի իրավիճակ, որի դեպքում ձեռք է բերվում հիմնական քաղաքական ակտորների ուժերի ժամանակավոր հավասարակշռություն, որից հետո հնարավոր է հետագա անկայունություն և տվյալ հավասարակշռության խախտում»¹⁰:

Իսկ արդեն ընդհանրական քաղաքագիտական բառարանում տրվում է հետևյալ ձևակերպումը. «Քաղաքական կայունությունը քաղաքական սուբյեկտների միջև կապերի համակարգ է, որին բնորոշ են որոշակի ամբողջականություն և իր գործառույթների արդյունավետ իրականացում»¹¹:

ՀՀ-ում միայն վերջին տարիներին նկատելի է այս հիմնախնդրի նկատմամբ հետաքրքրությունը, որը դեռևս առանձին կամ հատուկ քաղաքագիտական ուսումնասիրության առարկա չի դարձել¹²:

³ Տե՛ս **Easton D.**, *The Political System.*- New York, 1953; *Framework for Political Analysis.*- New York, 1965.

⁴ Տե՛ս **Kenneth N. Waltz.**, *Theory of International Politics.*- Reading, MA, 1979.

⁵ Տե՛ս **Richardson L. F.**, *Arms and Insecurity.*- Chicago, IL, 1960.

⁶ **Лейпхарт А.**, Демократия в многосоставных обществах, М., 1997, сс. 38-39.

⁷ **Егорова И.**, Политическая стабильность. - «Бизнес и политика», М., 1996, № 5, сс. 49-50.

⁸ **Галкин А. А.**, Общественная стабильность: некоторые теоретические подходы. - «Мировая экономика и международные отношения», 1990, № 9, сс. 55-67. **Галкин А. А.**, *Стабильность и изменения сквозь призму культуры мира*, «Политические исследования», 1998, № 5, сс. 114-122.

⁹ **Зеркин Д. П.**, *Основы политологии.* Курс лекций для студентов вузов.- Ростов на Дону, 1996, с. 274.

¹⁰ **Дегтярев А. А.**, *Основы политической теории.* Учебное пособие.- М., 1998, с. 199.

¹¹ *Политология.* Энциклопедический словарь, М., 1993, с. 281.

¹² Օրինակ տե՛ս **Բայան Բ. Ս.**, *Քաղաքական կայունության հարցի շուրջ*, ԲԵՆ, 2004, № 1, էջ 3-6: *Քաղաքագիտություն.* Ուսումնական ձեռնարկ բուհերի ուսանողների համար, Ե., 2006:

Քաղաքական կայունության գործոններում կարևոր դերակատարություն ունեն ժողովրդավարական կայունության, քաղաքացիական հասարակության¹³ և իրավական պետության կայացման հարցերը: Բազմակուսակցական համակարգի ձևավորմանն ու կայացմանն¹⁴ զուգընթաց քաղաքական կայունության տեսանկյունից պետք է կարևորել քաղաքական ընտրանու¹⁵ (էլիտա), քաղաքական կուսակցությունների և նրանց առաջնորդների, ընդդիմության, հասարակական կազմակերպությունների, ընտրական գործընթացների¹⁶, ՋԼՄ-ների դերակատարության¹⁷ գործոնները:

Գիտական մեթոդաբանության, վերջին տարիների քաղաքական պրակտիկայի փորձի վերաբժեքավորման հիման վրա անհրաժեշտ է բացահայտել նորանկախ ՀՀ-ում քաղաքական կայունության հիմքերը, դրա հաստատման ուղիները:

Այդ ամենից ելնելով նպատակահարմար է առաջադրել հետազոտական հետևյալ խնդիրները.

1. հիմնախնդրի տեսա-մեթոդաբանական հիմքերի հստակեցում,
2. հասարակական զարգացման նպատակների և մեթոդների ու ՀՀ քաղաքական իրականության նկատմամբ կիրառման եղանակների վերաբերյալ ազդեցիկ քաղաքական ուժերի հիմնական դիրքորոշումների պարզաբանում,
3. ՀՀ-ում անցումային շրջանում քաղաքական կայունության առանձնահատուկ գծերի բացահայտում,
4. ՀՀ-ում քաղաքական կայունության բազմաբնույթ գործոնների և պայմանների ուսումնասիրում. ա) հասարակության կայունության վրա ազդող քաղաքական գործընթացների զարգացման վրա տիրող միտումների վերլուծում, բ) քաղաքական կայունության գործընթացում կուսակցա-հասարակական քաղաքականության դերակատարության հետազոտում:

Փաստորեն, հետազոտության օբյեկտը ՀՀ քաղաքական համակարգի որակական իրավիճակն է, նրա քաղաքական կայունության աստիճանը: Հետազոտության առարկան ՀՀ և հայաստանյան հասարակության քաղաքական կայունության կայացմանը նպաստող գործոնների ամբողջությունն է:

Հիմնախնդրի հետազոտման նպատակը, խնդիրները և առարկան կանխորոշել են ուսումնասիրության մեթոդաբանական հիմքը՝ որպես ընդհանուր տեսական և հատուկ քաղաքագիտական մեթոդների համադրություն, ինչը թույլ է տալիս ստանալ հավաստի տեսական գիտելիք: Այս առումով, հիմնախնդրի հետազոտման ընթացքում անհրաժեշտ է օգտագործել համակարգային, համեմատական և դիալեկտիկական մեթոդներ:

¹³ **Քեզլարյան Ա. Մ.**, Քաղաքացիական հասարակության զարգացման գործընթացը Հայաստանում, ԼՀԳ, 2013, № 1, էջ 123-130:

¹⁴ **Քեռյան Գ. Մ.**, Բազմակուսակցության հաստատումը Հայաստանի Հանրապետությունում 1990-2000թթ., ԲԵՀ, 2001, № 2, էջ 52-62:

¹⁵ Տե՛ս **Մարգարյան Մ.**, Քաղաքական ընտրանին և ժողովրդավարության անցման հիմնախնդիրները Հայաստանի Հանրապետությունում, Ե., 2006:

¹⁶ Տե՛ս **Մաթևոսյան Վ. Ա.**, Ընտրությունների դերը Հայաստանում բազմակուսակցականության կայացման գործընթացում, ԼՀԳ, 2010, № 3, էջ 91-102:

¹⁷ **Դավթյան Ա.**, Քաղաքական մարտահրավերները և զանգվածային լրատվամիջոցները Հայաստանի Հանրապետությունում, ԲԵՀ. Միջազգային հարաբերություններ, Քաղաքագիտություն, 2015, № 6, էջ 74-82:

Պետք է կարևորել հասարակության քաղաքական կայունության կայացման ուղիների փնտրտուքի համակարգային մոտեցումը, ՀՀ-ում քաղաքական կայունության հնարավոր ձեռքբերման յուրահատկության որոշումը, վերլուծել և համակարգել ՀՀ քաղաքական կայունությանը նպաստող գործոնները և պայմանները, բացահայտել քաղաքական կոնֆլիկտի և քաղաքական կայունության փոխըացնող տեղն ու դերը:

Հիմնախնդրի բազմակողմանի տեսա-մեթոդական ուսումնասիրությունը կնպաստի ՀՀ ազգային-պետական շահերին համապատասխանող հայեցակարգերի մշակմանը, անցումային ժամանակահատվածի հիմնախնդիրների լուծմանը¹⁸, քաղաքագիտական և սոցիոլոգիական դիսցիպլինների դասավանդմանը, իշխանության մարմինների և կուսակցությունների ծրագրային փաստաթղթերի մշակմանը:

Ուսումնասիրության արդյունքները հնարավորություն կտան առանձնացնել կարևոր հետևություններն ու եզրակացությունները, ինչպես նաև՝ առաջադրել հետագա հետազոտման կարիք ունեցող հարցերը:

Յուրահատուկ բնութագրիչներով օժտված քաղաքական կայունության հաստատման հիմնախնդրի միջգիտակարգային լինելը պահանջում է համալիր մոտեցում և պայմանավորում է տարբեր գիտակարգերի դիմում՝ քաղաքագիտություն, սոցիոլոգիա, պատմություն, տնտեսագիտություն, հոգեբանություն: Այսինքն, միայն առանձին մոտեցումների ցուցաբերմամբ անհնար է բացահայտել քաղաքական կայունության ֆենոմենին բնորոշ բոլոր հատկանիշները:

1990-ական թվականների սկզբից նորանկախ ՀՀ-ի և հայաստանյան հասարակության զարգացումն ուղեկցվում էր անհավասարակշռությամբ և վայրիվերումներով, անցումային շրջանի արդյունք հանդիսացող «դինամիկ քաոսի» բնորոշ իրավիճակով¹⁹: Սակայն, հայաստանյան հասարակության այսպես կոչված քաղաքական «անավարտությունը» նրա հետագա զարգացման համար խոչընդոտ չէ:

Այսպես, ՀՀ կարճ ժամանակահատվածում վճռականորեն հրաժեշտ տվեց խորհրդային նախկին անցյալին, և հասկանալի է, որ այդ գործընթացի զարգացումը հավասարաբաշխ չէր կարող լինել: Օրինակ, ձևափոխությունները հանգեցրեցին նշանակալից տնտեսական և սոցիալական հետևանքների, տարատեսակ ցնցումների, նաև՝ քաղաքական անկայունության, ինչը հարկադրեց լուծել մի շարք հրատապ խնդիրներ, որոնք կհանգեցնեին ՀՀ քաղաքական համակարգի կայունացմանը:

Անհրաժեշտ է դիտարկել նաև ՀՀ-ում քաղաքական կայունության սերտ կապը քաղաքացիական հասարակության հետ²⁰, որի ձևավորումը համընկավ ՀՀ քաղաքական համակարգի տրանսֆորմացիայի ժամանակահատվածի հետ:

¹⁸ **Մարգարյան Հ. Լ., Զայիսցյան Հ. Գ.**, Անցումային գործընթացները Հայաստանում, ԲԵՀ, 2005, № 3, էջ 126-134:

¹⁹ **Պողոսյան Է., Միմոնյան Լ.**, Ժողովրդավարական վերափոխումների ընթացքը Հայաստանի հասարակական-քաղաքական կյանքում (1990-2001թթ.), ԲԵՀ. Միջազգային հարաբերություններ, Քաղաքագիտություն, 2012, № 6, էջ 60-73:

²⁰ **Ալեքսանյան Ս. Մ.**, Քաղաքացիական հասարակության և պետության փոխհարաբերության հարցի շուրջ, ԲԵՀ, 1997, № 2, էջ 140-147:

Անցյալ ժամանակահատվածում քաղաքակիրթ իրավական մեթոդներով քաղաքական կայունության փաստացի և որոշակի ձեռքբերումը հիմնականում (բացառյալ՝ օտարի հրահրմամբ և կազմակերպմամբ մի քանի դեպքերի) վկայում է ծագած խնդիրները կոնֆլիկտի²¹ փուլի չհասցնելով լուծելու իշխանությունների պատրաստակամության և կարողունակության մասին: Մինչդեռ կոնֆլիկտը միանշանակ քայքայիչ դեր չի խաղում, այլ նաև կարող է կառուցողական գործառույթ իրականացնել և քաղաքական կայունության վրա դրական ազդեցություն թողնել: Մանավանդ, երբ նկատի ենք առնում այն հանգամանքը, որ ՀՀ-ում բացահայտ կոնֆլիկտը և քաղաքական պայքարը միջկուսակցական և հասարակական կյանքի նորմա են դարձել: Այս տեսանկյունից, քաղաքական կայունության համապատկերում կոնֆլիկտը և նրա կարգավորումը պետք է դիտարկել նաև որպես հասարակության ժողովրդավարացման անհրաժեշտ նախապայման:

Քաղաքական կայունության ապահովագրման տեսանկյունից դրական գործոն է նաև ՀՀ վարչական բաժանման ուղղաձիգությունը և խիստ կենտրոնացվածությունը, ինչը բացառում է կառավարման իշխանության բարձրագույն ու տեղական մարմինների միջև որևէ կոնֆլիկտի առաջացման հնարավորությունը:

Հասարակության ժողովրդավարացումը, որ ներառում է հանրության հանդեպ իշխանության պատասխանատվության կոռեկցիան, կանոնավոր և արդար ընտրությունները, ազատ կարծիք արտահայտելու քաղաքացիների իրավունքը, մամուլի ազատությունը, քաղաքական բազմակարծությունը, քաղաքականության ինստիտուցիոնալացումն էապես կնպաստեն քաղաքական կայունության ձևավորմանը և գործառույթացմանը²²:

ՀՀ-ում կայունության համապատկերում կարևոր դեր է խաղում ընտրական քաղաքականության ու գործընթացների գործոնը²³: Ընտրությունները դարձվում են իշխող քաղաքական ուժերի իշխանության պահպանման և վերարտադրման գործիք: Մինչդեռ, ժողովրդավարական գործիքներով չամրապնդված ընտրական ժողովրդավարությունը քաղաքական ճգնաժամերի պայմաններում կարող է դառնալ ոչ միայն հակահամակարգային, այլև ապակայունացնող ու կոնֆլիկտածին գործոն:

Քաղաքացիական ազատությունների ոլորտում, մասնավորապես՝ կարծիքի ազատ արտահայտման քաղաքացու իրավունքի, ՀՀ-ում ընդհանուր առմամբ կայունություն է տիրում, սակայն հասարակական կարծիքն իշխանական համակարգի համար առաջնահերթություն չէ, իսկ հասարակության ստացած հրապարակայնությունը քաղաքական որոշումների ընդունման գործընթացի վրա թույլ է ազդում:

ՀՀ քաղաքական կայունության համապատկերում հատուկ տեղ է զբաղեցնում մամուլի ազատության գործոնը: Ընդհանուր առմամբ առկա խոսքի ազատության և կարծիքի արտահայտման գրեթե անսահմանափակ լինելուն՝ ՁԼՄ-ները՝ հատկապես Էլեկտրոնային, հայտնվեցին ինչպես պետական, այնպես էլ կու-

²¹ Մանրամասն տե՛ս **Ենգոյան Ս. Փ.**, Քաղաքական կոնֆլիկտներ, Ե., 2003:

²² **Маркаров А.**, Институциональная трансформация в Армении в 1990-2010гг., ԲԵՀ. Միջազգային հարաբերություններ, Քաղաքագիտություն, 2011, № 6, էջ 35-47:

²³ **Маркаров А. А.**, Электоральные системы. Институционализация и функции парламента, ԼՀԳ, 1998, № 1, էջ 58-67:

սակցական, անհատական, խմբակային շահերից կախման մեջ: Հասկանալիորեն, այդպիսիք պետք է արտահայտեն իրենց պատվիրատուների տեսակետները, ինչը քաղաքացիների շրջանում առաջացնում է անվստահություն, և կարող է խեղաթյուրել ինչպես ժողովրդավարական ազատությունները, այնպես էլ՝ վտանգել քաղաքական կայունության ամրապնդումը, հաճախակի դառնալով տարաբնույթ կոնֆլիկտների առաջացման պատճառ: Մանավանդ, երբ կոնֆլիկտաձագման գործընթացներում իրենց որոշակի դերակատարությունն են ունենում արտասահմանյան, օտար կառույցները:

Քաղաքական բազմակարծության առումով չնայած տասնյակ քաղաքական կուսակցությունների և հարյուրավոր հասարակական կազմակերպությունների առկայությանը և գործունեությանը, քաղաքական ծրագրերի ու հայեցակարգերի բազմազանությանը, այդուհանդերձ ժողովրդական լայն զանգվածների շահերը և տրամադրությունները նրանց կողմից միշտ չէ, որ աղեկվատ կերպով են արտահայտվում: Այս տեսանկյունից, հաշվի առնելով ՀՀ արտաքին մարտահրավերներն ու ներքին սպառնալիքները՝ առավել նպատակահարմար կլինի, որպեսզի քաղաքական համակարգում հիմնական ու հաստատուն գործնական դերակատարություն ունենան 2-3 կուսակցություն կամ դաշինք, որոնք ի գործու կլինեն իրապես բնակչության առնվազն գերակշիռ մասի ու պետության իրական շահերը ներկայացնեն և նպաստեն քաղաքական համակարգի կայունացմանը ու կոնֆլիկտների կանխարգելմանը:

Քաղաքական կայունության համապատկերում ներկա ժողովրդավարական պայմաններում հատուկ տեղ է զբաղեցնում ընդդիմության ինստիտուտը: ՀՀ-ում ընդդիմությունը՝ կուսակցությունների, կազմակերպությունների և անհատների տեսքով, ունի լեգալ, ազատ ինքնադրսևորման ու հասարակական-քաղաքական կյանքում տարաբնույթ և ակտիվ գործունեության իրական հնարավորություններ: Սակայն, անցած տարիների ընթացքում, չնայած խորհրդարանական և արտախորհրդարանական ընդդիմության բոլոր ջանքերին՝ ՀՀ-ում այդպես էլ չձևավորվեց այն քաղաքական կարողունակ ուժը, որը փաստացիորեն ի վիճակի կլիներ դիմակայել և կառուցողական դիրքորոշմամբ արդյունավետ ընդդիմանալ իշխող քաղաքական ուժերին: Մինչդեռ, ներուժով և բնակչության աջակցության մակարդակով պայմանավորված իշխող և ընդդիմադիր քաղաքական ուժերի միջև հավասարակշռության հարաբերակցությունից է մեծապես կախված ՀՀ ու հայաստանյան հասարակության արդյունավետ գործունեությունը և կայուն քաղաքական զարգացումը:

Այսպիսով, ՀՀ քաղաքական կայունության հիմնախնդիրն ինքնին բազմակողմանի թեմա է ինչպես տեսա-ճանաչողական, այնպես էլ՝ գործնական-կիրառական առումներով: Ավելին, այն առաջնահերթ հարկավոր է կարևորել նաև ՀՀ-ում ժողովրդավարացման գործընթացների հետագա ընդլայնման ու զարգացման համապատկերում²⁴:

²⁴ Մանրամասն տե՛ս *Մարգարյան Մ.*, Ժողովրդավարական անցման հիմնախնդիրները Հայաստանի Հանրապետությունում, «21-րդ դար», 2005, № 4, էջ 124-149: *Մարգարյան Մ., Մովսեսյան Հ.*, Ժողովրդավարական լեգիտիմության հաստատման առանձնահատկությունները ՀՀ-ում, «21-րդ դար», 2013, № 1, էջ 118-142:

Ինչ խոսք, մեր հետազոտական ներկա փորձն ամեննին չի հավակնում ՀՀ քաղաքական կայունության ամբողջական և սպառիչ վերլուծության պատկերը տալ: Հասկանալիորեն, մեկ հոդվածի շրջանակում հնարավոր չէր լուսաբանել և վերլուծել քաղաքական կայունության ձևավորման, գործառույթների և հաստատման ուղիների և զարգացման բոլոր ասպեկտները:

Софья Григорян - О теоретико-методологических вопросах политической стабильности в Республике Армения. - Актуальность исследования темы продиктованы реалиями и противоречиями постсоветской общественной трансформации Республики Армения. Это требует конкретизацию факторов исследования, что даст возможность иметь представление о формировании политической стабильности характерной политической системы РА и общества.

Проблема политической стабильности РА сама собой всесторонняя тема как теоретико-познавательной, так и практически-прикладной аспектах.

Sofia Grigoryan - Theoretical-methodological issue on political stability in the Republic of Armenia. - The actuality of the research topic was dictated by the realities and contradictions of social transformation in post-Soviet Armenia. It requires the definition of the study of the factors that will enable to have an idea on the formation of political stability characteristics of the political system and society in RA.

The problem of political stability, itself, is a comprehensive subject in audio-cognitive as well as practical aspects in the Republic of Armenia.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԿԱՐԻՆԵ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Անցյալի հիմքի եվ նրանից կազմվող ձևերի ուսուցումը գրաբարում 5

ՄԻՐԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Լեզվական կարողությունների գնահատումը օտար լեզվի դասավանդման
ընթացքում 11

ԼՈՒՍԻՆԵ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆ

Գրաբարի ցուցական դերանունների ուսուցումը 17

ՆԱԻՐԱ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

Դարձվածքների ծագման և զարգացման առանձնահատկությունները
ֆրանսերենում 30

SEDA EVINYAN

Communication 35

ASTGHIK SIMONYAN

Dreamreader.net as a useful tool in teaching grammar, vocabulary, and
speaking skills through listening in an efl classroom: a case study..... 39

JEMMA MILITONYAN

The role of a teacher in flt classroom 44

AIDA MARDANIAN, ANAHIT HOVHANNISSIAN

Quelques problèmes de l'enseignement de l'orthographe du Français 49

ANAHIT HOVHANNISSIAN

Étude comparative de quelques problèmes de structure syntaxique des
proverbes français et italien 54

СВЕТЛАНА ЕГИАЗАРЯН

Изучение текстов по специальности как начальный этап
лингвистического образования студентов не-русистов 61

ЛИАНА АРУТЮНЯН

Педагогические особенности влияния методов семейного воспитания
на развитие детей 66

АНЖЕЛА АЙДИНЯН

Помним и требуем (Геноцид армян в русской художественной литературе)
(литературно-музыкальная композиция) 75

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՇՈՏ ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ, ՆՈՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Համալսարանի շրջնավարտի մրցակցային ունակությունները 81

ԱՐՄԵՆ ՃՈՒՂՈՒԴՅԱՆ, ՆՈՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Ասպիրանտի մասնագիտական ունակությունների
գնահատման մեթոդաբանությունը 85

ԱՏՈՄ ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ

Օրենսդրական բարեփոխումների անհրաժեշտությունը
հետբուհական կրթական համակարգում 92

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՐԶՊԱՆՅԱՆ, ՎԱՀԱՆ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Բուհերի ֆինանսական միզոցների կառավարման արդյունավետության
գնահատման մեթոդաբանության շուրջ 97

ՎԱՀԱՆ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ

Ֆինանսական կայունության կառավարման հիմնախնդիրները
ՀՀ բուհերում 105

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ԽԱԼԱԹՅԱՆ

Բնապահպանական աուդիտի մեթոդաբանական
հիմնախնդիրները 110

ՆԱՐԵԿ ԱՆԴԵԱՍՅԱՆ

Ռիսկային որոշումների կայացման մեթոդաբանության
հիմնախնդիրները բանկերում 115

HRANT DAVTYAN

Big data in different sectors of the economy: application scenarios 122

ՔԱՂԱՔԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ՍՈՖՅԱ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Հայաստանի Հանրապետությունում քաղաքական կայունության
տեսա-մեթոդաբանական հարցերի շուրջ 126

Ի ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ «ԱԿՈՒՆՔ»-Ի ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ

«Ակունքում» տպագրության ներկայացվող հոդվածների տեխնիկական պահանջները.

- Տպագրության ներկայացվող հոդվածները պետք է գրված լինեն Word տեքստային խմբագրի օգնությամբ:
- Հոդվածները ներկայացնել հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն, ֆրանսերեն կամ գերմաներեն լեզուներով:
- Հոդվածի շարվածքը լինի Unicode-ով (հայերեն հոդվածների դեպքում՝ նաև Sylfaen տառատեսակով), տառաչափը՝ 12, միջտողային հեռավորությունը՝ 1.5, թղթի ֆորմատը՝ A4:
- Հոդվածի սկզբում գրել վերնագիրը՝ մեծատառերով, հաջորդ տողում՝ հեղինակի (հեղինակների) անուն, ազգանուն, հայրանունը՝ մեծատառերով:
- Հղումները դնել տողատակում՝ համարների աճման կարգով, նշել աղբյուրը՝ հեղինակին, վերնագիրը, հրատարակության վայրը, տարեթիվը (պարբերական հրատարակության դեպքում՝ նաև համարը) և էջը (էջերը):
- Հոդվածի վերջում գրել հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն ամփոփագրերը՝ 50-60 բառի սահմաններում, և բանալի - բառերը:
- Հոդվածին անհրաժեշտ է կցել նաև (առանձին էջով կամ առանձին ֆայլով) հոդվածի վերնագիրը և հեղինակի (հեղինակների) անուն, ազգանուն, հայրանունը՝ հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն լեզուներով, ինչպես նաև հեղինակի (հեղինակների) տվյալները՝ կոչումը, պաշտոնը, աշխատանքի վայրը, հեռախոսի համարը (համարները), էլեկտրոնային փոստի հասցե (e-mail):
- Հոդվածները ներկայացնել էլեկտրոնային տարբերակով
 - Երևանի պետական համալսարանի Իջևանի մասնաճյուղ, Բնական գիտությունների ֆակուլտետի մասնաշենք՝ Մելինե Մելիքյանին, կամ
 - ուղարկել akunq.ysuib@gmail.com և banber_ib@ysu.am էլեկտրոնային հասցեներով:

Ա Կ Ո Ւ Ն Ք

ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՈԴՎԱԾՆԵՐԻ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒ

ԹԻՎ 2(14)

A K U N Q

A COLLECTION OF EDUCATIONAL – METHODOLOGICAL
ARTICLES

NUMBER 2(14)

Համարի պատասխանատու՝ Ա.Ա. ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝ Մ.Կ. ՄԵԼԻՔՅԱՆԻ

Number-responsible – A.A. NERSISYAN

Combuter designer - M.K. MELIKYAN

Չափսը՝ $70 \times 100^{1/16}$: Տպ. մամուլը՝ 8.5:
Տպաքանակ՝ 100:

Size- $70 \times 100^{1/16}$. Press- 8,5.
Edition- 100.

ԵՊՀ հրատարակչություն

ք. Երևան, 0025, Ալ. Մանուկյան 1:

YSU publishing-house

c. Yerevan, 0025, Al. Manukyan 1.

