

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Центр педагогики и развития образования
Center of Pedagogy and Education Development

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես

Հատոր 4, Համար 2, 2022
Երևան

«Образование в 21-ом веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал

Том 4, Номер 2, 2022
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Review

Volume 4, Issue 2, 2022
Yerevan

ԵՊՀ հրատ. • Издательство ЕГУ • YSU Press

*«ԿԸԹՈՒԹՅՈՒՆԸ 21-ԸԴ ԴԱՐՈՒՄ» գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող
հանդեսն ընդգրկված է ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության ԲՈԿ-ի կողմից ընդունելի
պարբերական գիտական հրատարակությունների ցուցակում:*

*Международный научно-методический рецензируемый журнал «ОБРАЗОВАНИЕ
В 21-ОМ ВЕКЕ» включен в перечень периодических научных публикаций,
рекомендованных ВАК Министерства образования, науки, культуры и спорта РА.*

*"EDUCATION IN THE 21ST CENTURY" international scientific-methodical peer-reviewed
journal is included in the list of regular scientific publications guaranteed by the Supreme
Certifying Committee of the Ministry of Education, Science,
Culture and Sports of the Republic of Armenia.*

*Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդեսը տպագրվում է
Երևանի պետական համալսարանի գիտական խորհրդի երաշխավորությամբ:*

*Международный научно-методический рецензируемый журнал издается по
рекомендации Ученого совета Ереванского государственного университета.*

*The international scientific-methodical reviewed journal is published by the
recommendation of the Yerevan State University.*

❧ ❧

**Հանդեսը տպագրվում է ամերիկահայ բարերարներ տեր և տիկին
Արմեն և Սալբի Սոսիկյանների մեկենասությամբ:**

**Журнал издается при финансовой поддержке армянских благотворителей
Армена и Салби Сосикян.**

**The review is published by the financial support of Armenian benefactors
Mr. and Ms. Armen and Salbi Sosikyan.**

ՀԱՆՐԱՅԻՆ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ԿԱԶՄԸ

Գլխավոր խմբագիր՝

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ն. Կ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստանի Հանրապետություն

Խմբագրական խորհրդի անդամներ՝

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Հ. Վ.

Երևանի պետական համալսարանի ռեկտոր,
պատմ. գիտ. դոկտոր,
Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՍՐԻՅԱՆ Է. Վ.

Երևանի պետական համալսարանի պրոռեկ-
տոր, հոգեբ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Հայաստանի Հանրապետություն

ՄԱՐԴՈՅԱՆ Ռ. Ա.

գլխավոր խմբագրի տեղակալ, մանկ. գիտ. դոկ-
տոր, պրոֆեսոր, Շիրակի պետական համալսա-
րան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Ն.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ. Աբովյանի
անվ. հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան,

ԲԵՐՄՈՒՄ Ա. Գ.

Հայաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Դոնի Ռոստովի
Հարավային դաշնային համալսարան,
Ռուսաստանի Դաշնություն

ԲՈՅԼ Բ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ձևավորող
գնահատման ուսումնասիրությունների
կենտրոն, Մանչեստրի համալսարան,
Մեծ Բրիտանիայի Միացյալ Թագավորություն

ԲՈՒՂՆԻԿ Ե. Բ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Մերձկարպատյան ազգային համալսարան,
Ուկրաինա

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Ա. Կ.

ֆիզմաթ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստանի Հանրապետություն

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Պ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ.,
Վանաձորի պետական համալսարան,
Հայաստանի Հանրապետություն

ԺՈՒԿ Ա. Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Բելառուսի
Մ. Տանկի անվ. պետական մանկ. համալսարա-
նի ռեկտոր, Բելառուսի Հանրապետություն

ԼՈՂԱՏԿՈ Ե. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի
Բ. Խմելնիցկու անվ. ազգային համալսարան,
Ուկրաինա

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ռ. Խ.

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.

ՀՈՊՖՆԵՐ Ի.

ՄԱՂԱԼԻՆՍԿԱ-ՄԻՉԱԼԱԿ Ի.

ՄԵՀՐԱՆՅԱՆ Ե.

ՆՈՎՈՏՆԻ Պ.

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Հ. Հ.

ՊԼԱՉԻՆԴԱՍ Ս. Ս.

ՊՈՂԻՄՈՎԱԼ Ս. Ս.

ՎՈՒԲԵԼՍ Թ. Հ.

բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Կրթության և
գիտելիքի վարչություն, Աբու Դաբի,
Արաբական Միացյալ Էմիրություններ
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ. Աբովյանի
անվ. հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Գրացի համալսարան,
Ավստրիայի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Վարշավայի համալսարան,
Լեհաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Ազատ արվեստների համալսարան, Ջորջիա,
Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Մասարիկի համալսարան,
Չեխիայի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,
Հայաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Խերսոնի պետական ագրարային և
տնտեսագիտական համալսարան,
Խերսոն, Ուկրաինա
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Մոսկվայի
պետական մանկավարժական համալսարան,
Ռուսաստանի Դաշնություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Ուտրեխտի համալսարան,
Նիդեռլանդներ

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА

Главный редактор:

АРУТЮНЯН Н. К.

Доктор пед. наук, профессор,
Ереванский государственный университет,
Республика Армения

Члены редакционного совета:

ОГАННИСЯН О. В.

Ректор Ереванского государственного
университета, доктор ист. наук, Республика
Армения

АСРИАН Э. В.

Проректор Ереванского государственного
университета, кандидат психол. наук, доцент,
Республика Армения

МАРДОЯН Р. А.

Заместитель главного редактора, доктор пед.
наук, профессор,
Ширакский государственный университет,
Республика Армения

АЗАРЯН Р.Н.

Доктор пед. наук, профессор,
Армянский государственный педагогический
университет,
Республика Армения

БЕРМУС А. Г.

Доктор пед. наук, профессор,
Южный федеральный университет, Ростов-на-
Дону, Российская Федерация

БОЙЛ Б.

Доктор пед. наук, профессор, Центр
исследований формирующего оценивания,
Манчестерский университет, Великобритания

БУДНИК Е. Б.

Доктор пед. наук, профессор,
Прикарпатский национальный университет,
Украина

ВУББЕЛЬС Т. Х.

Доктор пед. наук, профессор,
Утрехтский университет, Нидерланды

ГЕВОРГЯН П. Г.

Доктор пед. наук, профессор,
Ванадзорский государственный университет,
Республика Армения

ГРИГОРЯН А. К.

Кандидат физ.-мат. наук, доцент,
Ереванский государственный университет,
Республика Армения

ЖУК А. И.

Доктор пед. наук, профессор, ректор
Белорусского государственного
педагогического университета, Республика
Беларусь

КАРАПЕТЯН И. К.

Доктор пед. наук, профессор,
Армянский государственный педагогический
университет,
Республика Армения

ЛОДАТКО Е. А.

Доктор пед. наук, профессор,
Черкасский национальный университет,
Украина

МАДАЛИНСКА-МИЧАЛАК И.

Доктор пед. наук, профессор,
Варшавский государственный университет,
Республика Польша

МЕЙРАНЯН Е.

Кандидат пед. наук, доцент,
Университет свободных искусств, Джорджия,
Соединенные Штаты Америки

НОВОТНЫ П.

Кандидат пед. наук, доцент,
Масариков университет, Чешская Республика

ПЕТРОСЯН Г. А.

Доктор пед. наук, профессор,
Государственный университет
им. В. Брюсова,
Республика Армения

ПЛАЧИНДА Т. С.

Доктор пед. наук, профессор,
Херсонский государственный аграрно-
экономический университет,
Херсон, Украина

ПОДЫМОВА Л. С.

Доктор пед. наук, профессор,
Московский государственный педагогический
университет,
Российская Федерация

ХАЧАТРЯН Р. Х.

Кандидат филолог. наук, доцент,
Департамент образования и знаний,
Абу-Даби, Объединенные Арабские Эмираты

ХОПФНЕР И.

Доктор пед. наук, профессор,
Грацский университет,
Австрийская Республика

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

HARUTYUNYAN N.K.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Yerevan State University, RA

Members of Editorial Board:

HOVHANNISYAN H. V.

Rector of Yerevan State University,
Doctor of Historical Sciences, RA

ASRIYAN E. V.

Vice-rector of Yerevan State University,
PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor, RA

MARDOYAN R. A.

Deputy editor-in-chief, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor, Shirak State University, RA

AZARYAN R. N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Armenian State Pedagogical University, RA

BERMUS A. G.

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Rostov-on-Don
Southern Federal University, RF

BOYLE B.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Center for Formative Assessment Studies,
University of Manchester, UK

BUDNIK O. B.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Precarpathian National University, Ukraine

GRIGORYAN A. K.

PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor, Yerevan State University,
RA

GEVORGYAN P. H.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vanadzor State University, RA

ZHUK A. I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Rector of Belarus State Pedagogical University,
Republic of Belarus

LODAKTO E. A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Cherkasy National University, Ukraine

KHACHATRYAN R. KH.

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Education and Knowledge, Abu
Dhabi, United Arab Emirates

KARAPETYAN I. K.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Armenian State Pedagogical University, RA

HOPFNER J.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
University of Graz, Republic of Austria

MADALINSKA-MICHALAK J.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
University of Warsaw, Republic of Poland

NOVOTNÝ P.	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Masaryk University, Czech Republic
MEHRANYAN E.	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Liberal Arts University, Georgia, USA
PETROSYAN H. H.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Brusov State University, RA
PLACHYNDA T. S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kherson State Agrarian and Economic University , Kherson, Ukraine
PODYMOVA L. S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University, RF
WUBBELS T. H.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Utrecht University, Netherlands

**Հիմնադիր և հրատարակիչ՝
Երևանի պետական համալսարանի Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն**

Խմբագրության հասցեն՝
ՀՀ, 0025, Երևան, Աբովյան
52ա, ԵՊՀ
Մանկավարժության և
կրթության զարգացման
կենտրոն:

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Էլ. կայք՝ publications.ysu.am
publishing.ysu.am

Էլ. փոստ՝
education21@ysu.am

Տպաքանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
09.12.2022
Հանձնված է տպագրության՝
20.12.2022

Խմբագրությունը կարող է
հրապարակել նյութեր՝ համափառ չլինելով հեղինակների տեսակետներին:

**Основатель и издатель:
Центр педагогики и
развития образования
Ереванского
государственного
университета**

Адрес редакции: Республика
Армения, 0025, Ереван,
ул. Абовяна 52а, Центр
педагогики и развития
образования ЕГУ.

Тел.: (060) 71-06-16

Эл.адрес: publications.ysu.am
publishing.ysu.am

Эл.почта:
education21@ysu.am

Число печати: 100
Включено в раздел:
09.12.2022
Сдано в печать:
20.12.2022

Редакция может
публиковать материалы,
не соглашаясь с мнением
авторов.

**Founder and Publisher:
Center of Pedagogy and
Education Development of
Yerevan State University**

Editorial address: Armenia,
0025, Yerevan, Abovyan str.,
52a, Center of Pedagogy and
Education Development of
YSU.

Tel: (060) 71-06-16

Webpage:
publications.ysu.am,
publishing.ysu.am

E-mail: education21@ysu.am

Printout: 100
Submitted to the section:
09.12.2022
Submitted to the printing:
20.12.2021

Authors' ideas may not
necessarily coincide with those
of the editorial office.

Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝

Լուսինե Հայրապետյան
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Մույն համարի գրախոսները՝

Ազարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ասատրյան Ս.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Արզումանյան Ա.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Բարսեղյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՎՊՀ, ՀՀ
Գյուլբուդաղյան Վ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Գրիգորյան Մ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հակոբյան Գ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Մ.	բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղուկասյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ
Սարգսյան Լ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Վարդանյան Ն.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ

Ամսագրում ներառված հոդվածներում արտահայտված մտքերի ու գաղափարների հեղինակային իրավունքը պատկանում է հոդվածի հեղինակ(ներ)ին. նա է (ներանք են) պատասխանատու հոդվածում առկա մտքերի ձևակերպման, ինչպես նաև բովանդակության համար:

Ответственный секретарь журнала:

Айрапетян Лусине

Канд. пед. наук, доцент,

Ереванский государственный университет, РА

Рецензенты данного номера:

Аветисян М.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Азарян Р.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Акопян Г.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Арзуманян А.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Асатрян С.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Барсегян А.	канд. пед. наук, доцент, ВГУ, РА
Варданян Н.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Григорян М.	преподаватель, ШГУ, РА
Гукасян Л.	канд. пед. наук, доцент, ШГУ, РА
Гюльбудагян В.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Мардоян Р.	доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА
Оганнисян М.	канд. фил. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Петросян Г.	доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Саргсян Л.	преподаватель, ЕГУ, РА

Авторские права на идеи и мысли, выраженные в статьях журнала, принадлежат автору/авторам статьи, которые несут ответственность за формулировку и содержание статьи.

Executive secretary of the Journal:

Lusine Hayrapetyan,
Ph.D., Associate Prof,
Yerevan State University, RA

The Reviewers of this volume:

Arzumanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Asatryan S.	Ph.D., Associate Prof, ASPU, RA
Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Barseghyan A.	Ph.D., Associate Prof., VSU, RA
Ghazaryan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Ghukasyan L.	Ph.D., Associate Prof., SHSU, RA
Grigoryan M.	Lecturer, SHSU, RA
Gyulbudaghyan V.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hakobyan G.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, RA
Hayrapetyan L.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hovhannisyan M.	Ph.D., Assistant, YSU, RA
Karapetyan I.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Sargsyan L.	Lecturer, YSU, RA
Vardanyan N.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA

The copyright to the ideas and thoughts expressed in the articles contained in the journal belong to the author(s) of the article, and he/she (they) is (are) responsible for the formulation and content of the article.

ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ	16
РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	16
SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY	16
Աշիկյան Արմենուհի	
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ԵՐԿՐՆԵՐԻ ՓՈՐՁԸ.....	16
Հարությունյան Նազիկ, Խլապուզյան Անահիտ	
ԶԱԽԼԻԿՈՒԹՅԱՆ ԱԽՏՈՐՈՇՈՒՄԸ ԵՎ ԱՌԱՋԱՏԱՐ ՁԵՌՔԸ ՈՐՈՇԵԼՈՒ ՈՒՂԻՆԵՐԸ	24
Довга Татьяна	
САМОПРОЦЕССЫ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА.....	31
Плачинда Татьяна	
ФОРМИРОВАНИЕ У СОИСКАТЕЛЕЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ФИЛОСОФИИ НАВЫКОВ ПО КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	40
Щербакова Наталья Евгеньевна, Груздова Ольга Геннадьевна	
ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	49
Hovhannisyan Meri	
GLOBALIZATION AND NEW VALUE-BASED APPROACHES TO EDUCATION	59
Khachatryan Robert	
STATE STRATEGY ON HIGHER EDUCATION AS A SOURCE OF HIGHER EDUCATION COMPETITIVENESS IN ARMENIA	68
ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	79
РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ	79
SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING	79
Մինասյան Գոհար	
ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԷԿՈԼՈԳԻԱՅԻ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ	79
Միքայելյան Կարինե	
ՏԵՐՄԻՆԱՅԻՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻ ՇՈՒՐՋ	86
Շաշիվյան Նաիրա	
ԺԽՏՈՒՄ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ԿԱՊԵՐԻ ԵՎ ՇԱՂԿԱՊԼԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆՈՒՄ	93

Варнавская Инна Вячеславовна АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....	100
Grigoryan Gevorg ANALYSIS OF STANDARDIZED AND NON-STANDARDIZED TESTS.....	108
Vardanyan Nvard Khachatur THE FOLKLORE GAMES BY HOVHANNES TUMANYAN AND THEIR APPLICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE UNIVERSITY COURSE ‘ARMENIAN FOLKLORE’	116
ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ	124
РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	124
SECTION 3: TEACHING METHODICS	124
Արզումանյան Արմենուհի «T-ԱԶԵՎ ԱՂՅՈՒՍԱԿ» ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀՆԱՐԴ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	124
Harutyunyan M. A., Movsisyan S.S. CONCEPT MAPPING AS A MEANS OF TEACHING VOCABULARY	132
ԲԱԺԻՆ 4. ՀՍՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	140
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	140
SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY	140
Баласанян Гаяне К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДЕТСКОМ ДОМЕ.....	140
Барсегян Арман ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ, К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	148
Денискина Венера НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ	157
Самыличев Александр ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	165
Եյլոյան Աննա, Ազարյան Ռոբերտ ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ	174

Vardanyan Narine

EARLY INTERVENTION STRATEGIES FOR ASD WITH AND WITHOUT PARENT ACTIVE INVOLVEMENT	181
--	-----

ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ	188
---	------------

РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ	188
---	------------

SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY	188
---	------------

Ղազարյան Արևիկ

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ	188
---	-----

Мардоян Рузанна

КРИТЕРИИ АКЦИОЛОГИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	193
---	-----

Пантюк Ирина

ИМПУЛЬСИВНОСТЬ – ИНДИВИДУАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ	203
--	-----

Hayrapetyan Lusine, Avetisyan Mary

THE APPLICABLE SIGNIFICANCE OF ART TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF CULTUROLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCES OF LEARNERS	212
--	-----

ԲԱԺԻՆ 6. ՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ.....	217
---	------------

РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	217
---	------------

SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN PEDAGOGICAL THOUGHT	217
---	------------

Բաղդասարյան Վիկտորիա

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳԱՐԵԳԻՆ ԱՌԱՋԻՆ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ	217
---	-----

Ղևոնդյան Մանե

ԿՐՈՆԱԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄՆ ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ (1840-1880)	223
---	-----

EXPERIENCE OF VARIOUS COUNTRIES IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT
IN HIGHER EDUCATION

Armenui Ashikyan

Ph.D., Associate Prof.

Yerevan State University, Armenia

armine_ashikian@yahoo.com

Summary

Introduction: human resource management in higher educational institutions is a process in which "the heads of the structure provide the necessary number of employees who are able to solve the intended tasks effectively, have the appropriate qualifications and skills to achieve the strategic goals of the institution" / Khachatryan R. et al., p. 55/.

The human potential of any university is the main source of its competitive advantage, which the result of the activity of the structure and its rating depends on. While without effective human resource management, it is impossible to implement far-reaching plans and long-term goals. From this point of view, the article presented the experience of higher education management in different countries, the best sides, achievements and differences.

Keywords: higher educational system, human resources, professional competence, management, personnel planning, productivity, managerial skills of the teaching staff, staff motivation.

ОПЫТ РАЗЛИЧНЫХ СТРАН В УПРАВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ
РЕСУРСАМИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ашикян Арменуи

Канд. пед. наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

armine_ashikian@yahoo.com

Аннотация

Введение: управление человеческими ресурсами в высших учебных заведениях – это процесс, в котором «руководители структуры обеспечивают необходимое количество сотрудников, способных эффективно решать намеченные задачи, обладающих соответствующей квалификацией и навыками для достижения стратегических целей учреждения» [Хачатрян р. и др., с. 55].

Человеческий потенциал любого вуза является главным источником его конкурентного преимущества, от которого зависит результат деятельности структуры, ее рейтинг. В то же время без эффективного управления человеческими ресурсами невозможно осуществление далеко идущих планов и перспективных целей. С этой точки зрения в рамках статьи был представлен опыт управления системой высшего образования в разных странах, их лучшие стороны, достижения и различия.

Ключевые слова: система высшего образования, человеческие ресурсы, профессиональная компетентность, управление-менеджмент, кадровое планирование, производительность, управленческие навыки профессорско-преподавательского состава, мотивация персонала.

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ԵՐԿՐՆԵՐԻ ՓՈՐՁԸ

Աշիկյան Արմենուհի

մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

armine_ashikian@yahoo.com

Ներածություն: Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում մարդկային ռեսուրսների կառավարումը մի գործընթաց է, ուր «կառույցի ղեկավարներն ապահովում են նախատեսված խնդիրներն արդյունավետ լուծելու ունակ, համապատասխան որակավորում ու հմտություններ ունեցող աշխատակիցների անհրաժեշտ քանակ՝ հաստատության ռազմավարական նպատակներին հասնելու համար» [2, 55]:

Ցանկացած բուհի մարդկային ներուժ նրա մրցակցային առավելության գլխավոր աղբյուրն է, որից կախված են կառույցի գործունեության արդյունքը, վարկանիշը: Մինչդեռ առանց մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարման հնարավոր չէ հեռահար ծրագրերի ու առաջադիր նպատակների իրականացումը: Այս տեսանկյունից հոդվածի շրջանակում ներկայացվել են տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության կառավարման փորձը, ձեռքբերումներն ու տարբերությունները:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթության համակարգ, մարդկային ռեսուրս, մասնագիտական կոմպետենցիա, ղեկավարում-կառավարում, կադրային պլանավորում, պրոֆեսորադասախոսական կազմի կատարողական, կառավարչական հմտություններ, աշխատակազմի մոտիվացիա:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հիմք ընդունելով տարբեր հեղինակների (Ռ. Խաչատրյան, Ա. Հովհաննիսյան, Վ. Պոստոմկին, Վ. Վոլոդկո և ուրիշներ) ուսումնասիրությունները՝ սույն հետազոտության նպատակն է համեմատական վերլուծության ենթարկել Ճապոնիայի ու Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների բարձրագույն կրթության համակարգերում մարդկային ռեսուրսների կառավարման փորձը՝ ներկայացնելով ձեռքբերումները, նմանություններն ու տարբերությունները:

Գիտական նորույթը: Նորովի է ներկայացվել բարձրագույն կրթության ոլորտում մարդկային ռեսուրսների կառավարման տարբեր երկրների փորձը (ԱՄՆ, Ճապոնիա)՝ վեր հանելով նրանց ձեռքբերումները, խնդիրներն ու տարբերությունները:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և իրատարակությունների վերլուծություն: Աշխարհի տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության ոլորտում մարդկային ռեսուրսների կառավարման վերաբերյալ գիտնականների կողմից կան տարբեր հետազոտություններ, որոնցից յուրաքանչյուրը յուրովի է մեկնաբանում բարձրագույն կրթության ոլորտում մարդկային ներուժի կառավարման մեխանիզմներն ու առանձնահատկությունները (Հովհաննիսյան Ա., Պոստոմկին Վ., Անտոնովա Լ., Սալիմովա և ուրիշներ): Հոդվածի շրջանակում իրականացվել է հիմնախնդրի վերաբերյալ համապարփակ ուսումնասիրություն՝ նորովի մեկնաբանելով ուսումնասիրվող երկրների (Ճապոնիա, ԱՄՆ) բարձրագույն կրթության ոլորտում մարդկային ռեսուրս-

ների կառավարման առանձնահատկությունները, ձեռքբերումներն ու տարբերությունները:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը պայմանավորված է բարձրագույն կրթության ոլորտում մարդկային ռեսուրսների կառավարման տարբեր երկրների կառավարման վերաբերյալ հիմնարար դրույթների տեսական վերլուծությամբ ու հիմնավորմամբ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Ներկայացված դիտարկումները, միջազգային փորձի ուսումնասիրության արդյունքները կարող են օգտակար լինել կրթության համակարգում մարդկային ռեսուրսների կառավարման հիմնախնդիրներով զբաղվող մասնագետների համար:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգացումը պայմանավորված է ինչպես երկրում ազգային արժեքների պահպանման ու ամրապնդման անհրաժեշտությամբ, այնպես էլ տնտեսական ու հասարակական նոր հարաբերությունների համար անհրաժեշտ պայմանների ապահովմամբ: Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման, արդյունավետ կառավարման, վարկանիշի բարձրացման գործընթացում առանցքային դեր է վերապահված մարդկային ռեսուրսներին, նրանց կարողություններին ու հմտություններին, որոնց կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատության ռազմավարական պլանավորման կարևորագույն խնդիրներից է:

Կառավարումը ենթադրում է կանոնավորման, կազմավորման ու ինքնակարգավորման գործընթաց, որում ամենաարժեքավոր ռեսուրսը մարդկային կապիտալն է: Հենց մարդկային ռեսուրսների կառավարման արդյունավետությամբ է պայմանավորված ինչպես կազմակերպության կատարած գործունեության արդյունավետությունը, այնպես էլ նախանշված նպատակների բավարարումը: Այս տեսանկյունից ցանկացած կառույց պետք է լիարժեք տեղեկություն ունենա սեփական մարդկային ներուժի ու առանցքային կարողությունների ու հմտությունների մասին: Ուստի միջազգային արդի պահանջներին համահունչ ու աշխատանքի մասնագիտացման արդյունքում յուրաքանչյուր աշխատողի կոմպետենցիաները դառնում են ավելի մասնագիտական ու առարկայական: «Մարդիկ լավ առաջադիմություն են դրսևորում, երբ ունեն կամ կարող են ձևավորել «անհրաժեշտ գիտելիքներ ու հմտություններ» (կարողություն) կամ ունակություն, երբ նրանք ստանում են ճիշտ «խթաններ ու խրախուսումներ» (մոտիվացիա), և երբ «ունեն համատեղ որոշումներ կայացնելու ու մասնակցելու հնարավորություն» (մասնակցություն) [8, 2000]:

Ցանկացած պետական ու մասնավոր կազմակերպության (ներառյալ ուսումնական հաստատությունների) գործունեության հաջողությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով, որոնց շարքում առանձնահատուկ տեղ ունի մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարման հիմնախնդիրը, քանի որ հենց աշխատողների մտավոր ներուժը, անձնային որակներն ու մասնագիտական կարողություններն են ապահովում կառույցի գործունեության շարունակական բարելավումն ու զարգացումը: Այսօր թե՛ դասավանդողից և թե՛ վարչական անձնակազմից պահանջվում է «դիմակայել» բարձրագույն կրթության ոլորտի հարափոփոխ մարտահրավերներին, այդ թվում՝ կրթական ծրագրի մշակում, նորագույն տեխնոլոգիաներ, ձեռներեցություն, որակի ապահովում, արդյունավետություն և հաշվետվողականություն, որոնք հնարավոր չէ

լուծել առանց միջազգային փորձի ուսումնասիրման, առանց ժամանակի նորարարություններին համընթաց ընթանալու: Ուստի հաջողություն կարող է արձանագրել այն բուհը, որտեղ կիրառվում են մարդկային ռեսուրսների կառավարման ժամանակակից արդյունավետ համակարգ ու սկզբունքներ:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետությունը պայմանավորված է կառավարման արդյունավետ մեխանիզմների զարգացման անհրաժեշտությամբ, ինչը պայմանավորում է նաև աշխատակազմի մասնագիտական կարողությունների հզորացումն ու ամրապնդումը: Կազմակերպությունում բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտը հնարավորություն է ընձեռում ոչ միայն աշխատողների ինքնադրսևորման համար, այլ նաև նպաստում գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը՝ ամրապնդելով իր հեղինակությունն ու դերը աշխատաշուկայում: Հետևապես պրոֆեսորադասախոսական կազմի ունակություններից ու ցանկություններից է կախված ցանկացած բուհի առաջադրված ծրագրերի և նախանշված նպատակների իրականացումը: Որքան բուհի աշխատակազմը ուժեղ է իր գիտելիքներով, արդյունավետ աշխատելու իր ցանկությամբ, այնքան բարձր են նրա վարկանիշն ու մրցունակությունը շուկայում: Կադրային պլանավորման առաջնային նպատակը կազմակերպությունում այնպիսի անձանց ներգրավումն է, որոնք համատեղում են արժեքավոր մասնագետի ու արդյունավետ, ներկայացված պահանջներին բավարարող աշխատողի որակները [1, 128]: Ուստի մարդկային ռեսուրսների կառավարումը կարելի է սահմանել որպես ռազմավարական և պատճառահետևանքային կապով հիմնավորված ու հետևողական մոտեցում, որն ուղղված է կազմակերպության առավել արժեքավոր ակտիվների՝ մարդկային ռեսուրսների կառավարմանը [6,20]: Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը կառավարչական գործառույթներից է, որի շրջանակում յուրաքանչյուր կազմակերպությունում կառավարման կազմակերպչական կառուցվածքն ու հաստիքային ցուցակը մշակվում են ընտրված ռազմավարության հիման վրա [2,1]:

Մասնագիտական գրականության մեջ հաճախ «կառավարում-մենեջմենթ» տերմինը դիտարկվում է «առաջնորդություն» բառի հոմանիշ: Մակայն նրանք նույնը չեն, և տարբերությունը նրանում է, թե ինչպես են խթանում խմբին կամ անձին՝ հասնելու իրենց նպատակներին: Երկու դերերը միմյանց չեն հակասում, ավելին, եթե այն ներդաշնակվում է մեկ անձի մեջ, ապա տվյալ կազմակերպությունը շահեկան դիրքում է: Ուստի արդյունավետ կառավարման գործում «կարևորվում է կառավարիչ-առաջնորդի դերակատարությունը, որը կհանգեցնի կառավարման գործընթացում որակական փոփոխությունների» [5, 83-91]: Հետևապես բուհի մրցունակության ապահովումը կախված է ոչ միայն աշխատակազմի կատարողականից, այլև այդ կազմակերպության ղեկավար մարմինների ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ անձնային ու կառավարչական որակներից: Միայն կառավարչական հմտություններ ունեցող ղեկավարը կարող է անսխալ ընտրել մարդկային ռեսուրսների կառավարման առավել հարմար և ճիշտ այն մոդելը, որը կգործի ի նպաստ կառույցի բարօրության: Դրանցից կարելի է առանձնացնել՝

- ❖ փոփոխություններին արձագանքելու ունակ կառավարչական հմտություններ,
- ❖ մրցունակության ապահովում,
- ❖ աշխատանքի արտադրողականության ուղիների բարելավում,

- ❖ թիմային աշխատանքի ու համագործակցության խրախուսում,
- ❖ կոլեկտիվ գործունեության արդյունավետության ապահովում,
- ❖ աշխատակազմի մոտիվացում:

Յուրաքանչյուր երկիր, յուրաքանչյուր բուհ, բացի կառավարչական համընդհանուր մոտեցումներից, ունի բուհում մարդկային ռեսուրսների կառավարման իր ուրույն մոդելը [4, 2009]: Հետաքրքրություն են ներկայացնում կայացած ու մեծ հաջողությունների հասած երկրների կառավարման համակարգերը: Ուստի կներկայացնենք նրանցից մի քանիսի մարդկային ռեսուրսների կառավարման առանձնահատկությունները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:

Ճապոնիա

Ճապոնական կրթական համակարգը լավագույներից է ոչ միայն խաղաղովկիանոսյան տարածաշրջանում, այլ ամբողջ աշխարհում: Այս երկրի տնտեսական ու սոցիալական զարգացման առյուծի բաժինը լավ կառուցված կրթական համակարգի հետևանք է [7, 88-96]: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների 80 %-ը ոչ պետական են, որոնցից լավագույներն են Կիոտոյի, Տոկիոյի, Կեյոյի ու Վասեդայի համալսարանները: Պրոֆեսորադասախոսական կազմի գերակշիռ մասը տղամարդիկ են, քանի որ ըստ Ճապոնական մշակույթի ընդունված ավանդական բարքերի՝ դասախոսելու իրավունք ունեն հիմնականում տղամարդիկ, իսկ կանանցից միայն ամենափորձառուներն ու գիտակները կարող են հաջողության հասնել:

Լավագույն համալսարանները բարձր դասի համալսարաններ են, որտեղ անհնար է ընդունվել առանց համապատասխան կրթության և առաջարկությունների, իսկ ստացած դիպլոմը աշխատանքի 100 % երաշխիք է տալիս՝ անկախ գնահատականից ու մասնագիտությունից:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարման Ճապոնական մոդելի **առաջին առանձնահատկությունը առնչվում է կադրերի համալրմանը**: 1980-1990-ական թթ. Ճապոնական մոդելը հաճախ ասոցացվում էր աշխատողների ցմահ վարձման հետ, այն է՝ ուսումնական հաստատության ավարտից հետո մինչև թոշակառու դառնալը միևնույն գործուսուցիչի մոտ աշխատելը: Երկարաժամկետ վարձման համատեքստում լայն կիրառություն էր ստացել նաև կազմակերպության ներսում ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների համար դասընթացների կազմակերպումը, որի արդյունքում աշխատողը կազմակերպության ներսում ձեռք է բերում մասնագիտական այնպիսի կարողություններ ու հմտություններ, որոնք պետք են տվյալ կազմակերպությունում աշխատանքային գործունեությունը շարունակելու համար:

Մարդկայի ռեսուրսների կառավարման Ճապոնական մոդելի երկրորդ կարևոր առանձնահատկությունը մասնագետների նկատմամբ **համեմատական մոտեցումն է**: Վերջինս ներառում է այնպիսի բաղադրիչներ, ինչպես, օրինակ, հավելավճար, պաշտոնի բարձրացում, արհմիությունների ստեղծում, սոցիալական վճարների համակարգ: Ընդ որում՝ Ճապոնիայում աշխատողների աշխատավարձի ավելացում ավանդաբար տեղի է ունենում մինչև նրանց 45 տարեկան դառնալը: Սրանում է Ճապոնական մոտեցման հիմնական տարբերությունը այն երկրների մոդելներից, որոնցում աշխատակիցների աշխատավարձը ավելանում է՝ աշխատանքային փորձառությունից կախված:

Ճապոնական մոդելի երրորդ կարևոր առանձնահատկությունը **աշխատանքի ձկուն կազմակերպումն է**: Վերջինս իրականացվում է շրթայի փոխկապակցված տարրերի միջոցով, ընդ որում՝ իրականացվում է ներքին տեղաշարժ կազմակերպության ներսում: Միջին հաշվարկով ճապոնական կազմակերպության աշխատակիցը 2-3 տարին մեկ անգամ տեղափոխվում է կազմակերպության մի վարչությունից կամ բաժնից մյուսը: Ներքին համալրման կամ տեղաշարժման գործընթացը հնարավորություն է ընձեռում ձևավորելու համակողմանի հնարավորություններ ունեցող մասնագետներ, ինչն իր հերթին լուծում է կադրային խնդիրը: Ռոտացիայի արդյունքում ձևավորվում են «ընդհանուր պրոֆիլի ղեկավար-մասնագետներ», որոնք քաջատեղյակ են հաստատության բազմաթիվ ստորաբաժանումների գործունեության առանձնահատկություններին:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարման չորրորդ առանձնահատկությունը **աշխատողների պիտանելիության գաղափարն է**, այսինքն՝ յուրաքանչյուր աշխատող զգում է իր դերի ու աշխատանքի կարևորությունը տվյալ կազմակերպությունում: Բնականաբար, սա բացառիկ դերակատարություն ունի աշխատանքային գործունեության ճիշտ կազմակերպման գործում: Սա նաև հմուտ կառավարչական գործունեության արդյունք է, որով ստեղծվում է բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտ, իսկ յուրաքանչյուր աշխատակից իրեն զգում է որպես տվյալ կառույցի անբաժանելի մասնիկ: Արդյունքում կառավարման նման մոտեցումը չի կարող անմիջականորեն չազդել կառույցի կատարողականի արդյունավետության բարձրացման ու որակի վրա:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական մոդելը աշխարհում ճանաչված է որպես ամենաազդեցիկ մոդել, ուր լավ կրթությունը հաջողակ լինելու երաշխիքն է:

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

Ի տարբերություն ճապոնականի՝ մարդկային ռեսուրսների ամերիկյան կառավարումը բնութագրվում է կառավարման կոշտ կազմակերպվածությամբ: Ամերիկյան ղեկավարության համար բնորոշ է աշխատողի անձնական պատասխանատվության գաղափարը: Աշխատանքի արդյունավետությունը որոշվում է այն բանի հիման վրա, թե արդյոք աշխատողը կարողացել է հասնել իր առջև դրված նպատակներին:

Կառավարման ամերիկյան մոդելը ծնվել է 19-20-րդ դարերի վերջին, երբ ԱՄՆ տնտեսությունը վերելք ապրեց: Կառավարման ամերիկյան մոդելում ընդունված է, որ հաստատության հաջողությունն առաջին հերթին կախված է ներքին գործոններից:

ԱՄՆ-ում չկա մեկ ազգային կրթական համակարգ. յուրաքանչյուր նահանգ ինքնուրույն է որոշում իր կառուցվածքը, և ցանկացած նահանգ հնարավորություն ունի ինքնուրույն քաղաքականություն վարելու այս ոլորտում: Կրթությունը վերահսկվում և ֆինանսավորվում է դաշնային, նահանգային ու տեղական մակարդակներում: ԱՄՆ բուհերը հիմնականում մասնավոր են, որոնք լավագույններից են աշխարհում: Ամենահայտնի համալսարաններից են Հարվարդը, Մթենֆորդը, Փրինսթոնը, Յեյլը և այլն: ԱՄՆ բարձրագույն կրթության համակարգը ներառում է կրթական կազմակերպությունների տարբեր տեսակներ և հիմնված է հետևյալ սկզբունքների վրա.

- կրթական ծրագրերի ձկունություն, դրանց շարժական հարմարեցում սոցիալական կարիքներին,
- կրթության կազմակերպման ձևերի բազմազանություն,
- կառավարման ապակենտրոնացում ու ժողովրդավարություն,

- ուսանողի ուսման ձևերի ու ծրագրի ընտրության ազատություն և այլն [4, 2009]:

Կառավարման ամերիկյան մոդելում մեծ ուշադրություն է դարձվում գործունեության ռացիոնալ կազմակերպմանը, աշխատանքի արտադրողականության անընդհատ աճին, ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործմանը: Ռացիոնալացումն արտահայտվում է կառույցի առանձին աշխատողների ու կառուցվածքային ստորաբաժանումների մասնագիտացման բարձր աստիճանի և նրանց պարտականությունների խիստ սահմանազատման մեջ: Մասնագիտացման առավելություններն այն են, որ նվազեցնում են աշխատողների վերապատրաստման քանակն ու բարձրացնում մասնագիտական հմտությունների մակարդակը յուրաքանչյուր մասնագիտացված աշխատավարդում: Որդեգրում են մի սկզբունք՝ կենտրոնանալ այն ամենի վրա, ինչ անում են ամենահաջողը: Կարևոր չէ՝ ով է անողը, այլ կարևորն այն է, թե ինչ կարող ես անել որպես մասնագետ: Այլ կերպ ասած՝ մարդը դիտարկվում է որպես կազմակերպության նպատակներին հասնելու միջոց՝ անտեսելով տվյալ անձի անձնական նպատակները: Մեծ ուշադրություն է դարձվում հատկապես մասնագիտական կարողություններին ու նեղ մասնագիտական գիտելիքներին: Յուրաքանչյուր կազմակերպություն ինքն է մշակում աշխատանքի ընդունման իր սեփական չափանիշները՝ ծանոթացնելով աշխատակցին իր պարտականությունները, գործառույթները, մասնագիտական սահմանափակումները՝ կապված նեղ մասնագիտական գործունեության հետ: Առանձնահատուկ է նաև ԱՄՆ-ում վարձատրման համակարգը.

- աշխատողներն աշխատավարձը ստանում են առանց ուշացումների,
- աշխատավարձի նվազագույն չափը կարգավորվում է օրենքով,
- միջին աշխատավարձի որոշման ժամանակ կազմակերպությունը հաշվի է առնում, որ այն ավելի ցածր չլինի տվյալ աշխարհագրական շրջանում գտնվող կազմակերպության աշխատավարձից,
- աշխատողի առավելագույն աշխատավարձը կախված է որակավորումից,
- աշխատավարձի բարձրացում տեղի է ունենում այն աշխատողի համար, որի աշխատանքը գնահատվում է դրական, ընդ որում՝ գնահատումը կատարում է դեկավարը՝ հիմնվելով անմիջական կառավարչի ներկայացրած տեղեկությունների վրա:

Ամերիկյան մոդելում մեծ տեղ է հատկացվում աշխատակցի որակավորման բարձրացմանը, և աշխատակիցը պարտավորվում է վերապատրաստվել յուրաքանչյուր տարի: Արդյունքում վերապատրաստումը դառնում է անընդհատ գործընթաց: Նմանատիպ մոտեցումը դրսևորվում է աշխատակազմի անընդհատ որակավորման բարձրացման գործում: Մարդկային ռեսուրսների ամերիկյան մոդելը պարբերաբար կատարելագործվում է և շատ քիչ է զիջում Ճապոնականին. կիրառվում է ոչ միայն ԱՄՆ-ում, այլև եվրոպական մի շարք երկրներում:

Այժմ ներկայացնենք հոդվածի շրջանակում ուսումնասիրված երկրների մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգերի տարբերությունները՝ ըստ մի քանի չափանիշների.

Չափանիշ	Ճապոնիա	ԱՄՆ
Ընդունելություն	Գործում է ցմահ, երկարատև գործունեության համակարգը:	Խիստ կոշտ ընտրություն, որի արդյունքում ընտրվում են առավել պատրաստված ու բարձր որակավորում ունեցող մասնագետները:
Շարժունություն	Շարժունությունն իրականացվում է 3-5 տարին մեկ՝ մինչև 45 տարեկանը:	Կատարվում են միայն մասնագիտական աճ և առաջխաղացում զբաղեցրած պաշտոնում:
Աշխատավարձ	Վճարման հիմնական սկզբունքներն են սոցիալական գործոնները և անհատական վճարները՝ հաշվի առնելով աշխատանքային փորձառությունն ու տարիքը:	Գործում է ժամավճարային, շաբաթական վճարի սկզբունքը, ինչպես նաև ամսական աշխատավարձի սկզբունքը:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետության ապահովման առանցքային բաղադրիչներից մեկը աշխատակազմի կատարողականի կառավարումն է: Գնահատելով ու կիրառելով իր աշխատակիցների մասնագիտական ու անձնային ներուժը, ինչպես նաև ներդնելով աշխատակիցների մասնագիտական զարգացման մեխանիզմները՝ բուհը կարող է ապահովել գործունեության կատարողականության բարձր ցուցանիշներ ու զարգացման հեռանկարներ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հովհաննիսյան Ա. Ա., Մենեջմենթի հիմունքներ, Երևան, հեղ. հրատ., 2015:
2. Խաչատրյան Ռ. Խ., Բուդաղյան Ա. Ս., Կարաբեկյան Ս. Բ. և ուրիշներ, Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Վ. Բյուրսովի անվան պետական համալսարան, 2015:
3. Պոտյոմկին Վ. Կ., Անձնակազմի կառավարում, Սանկտ Պետերբուրգ, «Պիտեր», 2010:
4. Վոլոդկո Վ. Ֆ., Միջազգային կառավարում, Մ., Ամալֆետա, 2009:
5. Антонова Л. И., Лидерство как ресурс повышения эффективности управления, Н.Н. Паникова, А. И. Пивоваров // Журнал Московского городского педагогического университета Серия «Экономика», 2018, №1 (15).
6. Армстронг Майкл, Практика управления человеческими ресурсами, 8-е издание, 2004.
7. Салимова К. И., Общеобразовательная школа Японии в XXI в. – Педагогика, 2007, N 8.
8. Appelbaum E., Bailey, T., & Kalleberg, A., (2000). Manufacturing advantage. Why high-performance work systems pay off. Ithaca, Cornell University Press.

Получено: 18.10.2022

Received 18.10.2022

Рассмотрено: 28.10.2022

Reviewed 28.10.2022

Принято: 02.11.2022

Accepted 02.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DIAGNOSING OF LEFT-HANDEDNESS AND METHODS FOR DETERMINING THE LEADING HAND

Nazik Harutyunyan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Yerevan State University, Armenia

nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Anahit Khlopuzyan

PhD student of Yerevan State University, Armenia

anahit.khlopuzyan@ysu.am

Summary

Left-handedness, being a feature of personality, and sometimes being on the same content level as education and training, has completely different requirements. It includes unintended, spontaneous influences, thanks to which a person adapts to society and becomes a full member of society. Note that the formation of left-handed characteristics does not always begin with the appropriate moment of existence and the creation of relationships with other people. That is why the left-handed child should be considered not only as a biological organism, but also as a social being who can transform himself to adapt to the social environment. The adaptation process of left-handed children leads to radical changes in the organization of teaching in public schools, transforming teaching methods, technologies, in particular, teacher-left-handed student relations.

In order to study the process of manifestation of left-handedness in a public school, it is necessary to refer to the diagnostic methods of left-handedness, which is transferred from the biological and social sphere to the sphere of pedagogy. Therefore, it is important to study it in the unity of social and pedagogical processes.

Keywords: left-handedness, adaptation, diagnostics, method, right-handedness, leading, bipolarity.

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ ЛЕВОРУКОСТИ И СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕДУЩЕЙ РУКИ

Назик Арутюнян

Доктор пед. наук, профессор

Ереванский государственный университет, Армения

nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Анаит Хлопузян

Соискатель

Ереванский государственный университет, Армения

anahit.khlopuzyan@ysu.am

Аннотация

Леворукость, будучи чертой личности, а иногда и на том же содержательном уровне, что и воспитание и обучение, предъявляет совершенно иные требования. Надо обратить внимание, что формирование леворуких характеристик не всегда начинается с соответствующего момента существования и создания отношений с другими людьми. Именно поэтому ребенка-левшу следует рассматривать не только как биологический организм, но и как социальное существо, способное трансформироваться для приспособления к социальной среде.

Процесс адаптации детей-левшей приводит к коренным изменениям в организации обучения в общеобразовательных школах, трансформируя методы обучения, технологии, в частности, отношения между учителем и учеником-левшой.

Для изучения процесса проявления леворукости в общеобразовательной школе необходимо обратиться к методам диагностики леворукости, которые переносятся из биолого-социальной сферы в сферу педагогики. Поэтому важно изучать это явление в единстве социальных и педагогических процессов.

Ключевые слова: леворукость, адаптация, диагностика, метод, праворукость, ведущая, биполярность.

ՁԱԽԼԻԿՈՒԹՅԱՆ ԱՌՏՈՐՈՇՈՒՄԸ ԵՎ ԱՌԱՋԱՏԱՐ ՁԵՌՔԸ ՈՐՈՇԵԼՈՒ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

Հարությունյան Նազիկ

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ.

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Խլոպուզյան Անահիտ

հայցորդ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
anahit.khlopuzyan@ysu.am

Համառոտ ներածական: Ձախլիկությունը, լինելով անձի դրսևորման առանձնահատկություն, գտնվելով նաև դաստիարակության ու ուսուցման հետ միևնույն բովանդակային հարթության վրա, ունի բոլորովին այլ պահանջներ: Այն ներառում է ոչ մտադրված, ինքնաբերիկ ազդեցություններ, որոնց շնորհիվ անձը հարմարվում է սոցիումին՝ դառնալով հասարակության լիիրավ ու լիարժեք անդամ:

Նկատենք, որ ոչ միշտ է ձախլիկության բնութագրիչների ձևավորումը սկսվում գոյի համապատասխան պահից և այլ մարդկանց հետ հարաբերությունների ստեղծումից: Այդ իսկ պատճառով ձախլիկ երեխային պետք է դիտարկել ոչ միայն որպես կենսաբանական օրգանիզմ, այլև որպես սոցիալական էակ, որը կարող է վերափոխել իրեն՝ հարմարվելով սոցիալական միջավայրին:

Ձախլիկ երեխաների հարմարման գործընթացը հանգեցնում է հանրակրթական դպրոցում ուսուցման կազմակերպման արմատական փոփոխությունների՝ վերափոխելով ուսուցման մեթոդները, տեխնոլոգիաները, մասնավորապես ուսուցիչ-ձախլիկ աշակերտ հարաբերությունները:

Ձախլիկության դրսևորման գործընթացը հանրակրթական դպրոցում ուսումնասիրելու համար անհրաժեշտ է անդրադառնալ ձախլիկության ախտորոշման մեթոդներին, որոնք կենսաբանական ու սոցիալական ոլորտից տեղափոխվում են մանկավարժության բնագավառ: Հետևաբար կարևոր է այն ուսումնասիրել սոցիալական ու մանկավարժական գործընթացների միասնության մեջ:

Բանալի բառեր: Ձախլիկություն, հարմարում, ախտորոշում, մեթոդ, աջլիկություն, առաջատար:

Հիմնախնդիր: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է ձախլիկության ախտորոշումն ու առաջատար ձեռքը որոշելու ուղիների վերհանումը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտություններ և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրին անդրադարձել են տարբեր գիտնա-

կաններ իրենց համապատասխան հետազոտություններում (Անանիս Բ., Բեգրուկիս Մ., Գրիմակ Լ. և ուրիշներ):

Հետազոտության նպատակն է վերլուծության ենթարկել ձախլիկության ախտորոշման մեթոդներն ու առաջատար ձեռքի որոշման ուղիները:

Հետազոտության նորույթը ձախլիկության ախտորոշման տարբեր մեթոդների ու միջոցների ուսումնասիրությունների վերլուծությունն ու համադրումն է:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Ձախլիկությունը, լինելով անձի դրսևորման առանձնահատկություն, գտնվելով նաև դաստիարակության ու ուսուցման հետ միննույն բովանդակային հարթության վրա, ունի բոլորովին այլ պահանջներ: Այն ներառում է ոչ մտադրված, ինքնաբերական ազդեցություններ, որոնց շնորհիվ անձը հարմարվում է սոցիումին և դառնում հասարակության լիիրավ ու լիարժեք անդամ:

Նկատենք, որ ոչ միշտ է ձախլիկության բնութագրիչների ձևավորումը սկսվում գոյի համապատասխան պահից և այլ մարդկանց հետ հարաբերությունների ստեղծումից: Այդ իսկ պատճառով ձախլիկ երեխային պետք է դիտարկել ոչ միայն որպես կենսաբանական օրգանիզմ, այլև որպես սոցիալական էակ, որը կարող է վերափոխել իրեն և հարմարվել սոցիալական միջավայրին:

Ժամանակակից բժշկության հիմնախնդիրների հետազոտությամբ զբաղվող գիտնականները նշում են, որ կակազություն ունեցող յուրաքանչյուր երրորդ երեխան փոխարկված ձախլիկ է [5, էջ32]: Վերաուսուցումը երեխային հանգեցնում է գրելու, խոսելու սպասքի, և վստահավորն այն է, որ այդ խանգարումները կրում են խրոնիկական բնույթ: Այս վիճակը չի ենթարկվում հոգեբանական ու մանկավարժական ուղղման և պահանջում է երկարատև բուժում: Այս շրջանում ձախլիկ երեխան ունենում է բարձրացված դյուրագրգիռություն, իմպուլսիվություն, որի հիման վրա էլ հաճախ ձևավորվում են առողջական խնդիրներ:

Ձախլիկ երեխաներին փոխարկել աշլիկի նշանակում է «կոտրել» նրանց հոգեկանի առանձնահատուկ որակները, ինչը կարող է բացասաբար ազդել երեխայի մտավոր ունակության և առողջության վրա: Այս տարիքում տեղի են ունենում վերլուծահամադրական գործողությունների բարդ ձևերի կայացումը, վերացական մտածողության ձևավորումը:

Ձախլիկության խնդիրը հնարավոր է լուծել միայն երեխաների մոտ այս երևույթի հոգեբանական ու ֆիզիոլոգիական նախադրյալները, նրանց նյարդային համակարգի անհատական առանձնահատկությունները հաշվի առնելով: Համեմատաբար հանգիստ գործունեությունից հետո երեխան հանդիպում է մի նոր անցումային շրջանի, երբ կրկին փոխարկվում է գերիշխող, առաջատար ձեռքի կիրառումը, և փոխվում են զարգացման մի շարք գործոններ:

Ձախլիկության փոխարկման բացասական հետևանքներից խուսափելու համար անհրաժեշտ է ժամանակին ճշգրիտ որոշել առաջատար ձեռքը: Այս առումով մենք կդիտարկենք գիտական ու մեթոդական գրականության մեջ նկարագրված ձախլիկության ախտորոշման մեթոդները:

Անկայուն շրջան է, երբ ձախլիկ երեխայի մոտ միաժամանակ կարող են ծագել իրար շատ հակասող բազում հույզեր ու հոգեվիճակներ, տարաբնույթ խնդիրներ: Հակադիր ու հակասական գծերը, ձգտումները համագոյակցում և հակադրության մեջ են մտնում՝ պայմանավորելով երեխայի բնավորության, վարքի ու անձնային անկայունությունը: Այս վերափոխման ճգնաժամը ներքին ու արտաքին վերափոխումների ար-

տահալստման բուռն շրջանն է, ինչն էլ պատճառ է դառնում երեխայի ֆիզիոլոգիական, սոցիալական ու հոգեկան զարգացման տեմպերի անհամապատասխանությանը:

Ինչպե՞ս է դրսևորվում ձախլիկությունը երեխայի մոտ:

Առաջին հերթին պայմանավորված է ժառանգականությամբ: Եթե ծնողների կամ ընտանիքի որևէ անդամի մոտ առկա է ձախլիկություն, նրանք պետք է պատրաստ լինեն, որ դա կարող է կրկնվել նաև իրենց երեխաների մոտ: Երկրորդ հերթին կարող է լինել կյանքի անկախատեսելի պայմաններում ձեռք բերված ձախլիկություն, ինչին ծնողները պատրաստ չեն կյանքում, ինչը չի դրսևորվել իրենց մոտ, սակայն դրսևորվում է երեխաների կյանքում: Այստեղից էլ գալիս է խնդիրների ճնշող թիվը:

Ձեռքի նախընտրության առաջին դրսևորումները հանդիպում են 7-9 ամսական երեխաների մոտ: Աջ և ձախ կողմերի միջև տարբերությունը սկզբում թույլ է, այնուհետև մեծանում է և արդեն 3 տարեկանում ակնհայտ է դառնում, իսկ հետո՝ կայունանում: Եթե առաջատար ձեռքի ընտրությունը որոշվում է 3 տարեկանում, ապա դրա օգտագործման ինտենսիվությունը զգալիորեն ավելանում է 3-9 տարեկանում [2, 81]:

Երեխայի զարգացման ընթացքում բարելավվում է երկու ձեռքերի մասնակցությունը պահանջող տարբեր շարժումների համակարգում: Երեխայի շարժողական գործունեության վերաբերյալ դիտարկումներ կատարելու դեպքում կարող եք շատ արագ համոզվել, որ մի ձեռքով կատարվող գործողությունները բավականին պարզ են (բացառությամբ գրելու ու նկարելու) և հիմնականում բաղկացած են նույն շարժումը կրկնելուց:

Ամենօրյա շարժիչային գործունեության մեծ մասը պահանջում է երկու ձեռքերի մասնակցություն, սակայն յուրաքանչյուր ձեռք ունի իր հատուկ գործառնություն: Երեխայի համար հանգույցները արձակելու, կոշիկները կապելու, խորանարդիկները ծալելու ու հավաքելու գործողությունների իրականացման դիտարկումները ցույց են տալիս, որ մի ձեռքը առաջնորդում է, ակտիվ շարժում է կատարում, իսկ մյուսը բռնում է առարկան:

Հատկապես կարևոր է առաջին դասարան հաճախելուց առաջ որոշել երեխայի առաջատար ձեռքը, և եթե կասկած կա, ապա ավելի լավ է դա անել ավելի վաղ՝ 4-5 տարեկանում: Հենց այս տարիքում է, որ երեխան սովորում է ճիշտ բռնել մատիտը, գրիչը, անհրաժեշտ է, որ նա կատարի այդ բարդ գործողություններն իր առաջատար ձեռքով: Փոխարկումը կարող է բացասաբար ազդել երեխայի աճի ու զարգացման վրա, բարդացնել ուսումնառության գործընթացը, դպրոցին հարմարվելը, ինչպես նաև հանգեցնել առողջական լուրջ խնդիրների:

Գոյություն ունեն ձախլիկության ախտորոշման մի քանի եղանակներ, որոնք կարող են օգտագործվել ինչպես տանը, այնպես էլ ուսումնական հաստատություններում: Ամենատարածված մեթոդը ձախլիկության քանակական գնահատումն է կենցաղում, ուսումնառության ու խաղային գործընթացներում, ինչն է ձախ ու աջ ձեռքերի օգտագործման վերաբերյալ հարցեր պարունակող հարցաթերթիկների կիրառումը [1, 39]:

Սովորաբար հարցաթերթիկները հարցնում են մարդու այն շարժիչ հմտությունների մասին, որոնք նրա մոտ ձևավորվում են շրջակա միջավայրի ազդեցության տակ: Իսկ առաջատար ձեռքի կիրառման հարմարավետությունը որոշելու հարցաթերթիկները պարունակում են հարցերի ստանդարտ փաթեթ.

✓ ո՞ր ձեռքով է գրում ավելի հեշտ ու գեղեցիկ,

✓ ո՞ր ձեռքով է գնդակ նետում, լուցկին վառում, մկրատով կտրում, հողը փորում, բացիկներ բաժանում,

✓ ո՞ր ձեռքով է թելում ասեղը, մուրճով մեխում մեխը, պահում է ատամի խոզանակը և այլն:

Այնուամենայնիվ, ցանկացած հարցաթերթիկ ինքնագնահատական է, և այն միշտ չէ, որ համընկնում է ձեռքի գործածության օբյեկտիվ գնահատման հետ:

Հարցաթերթիկների թերությունը նաև այն է, որ դրանց կառուցվածքը նպաստում է պատասխանների ավտոմատացմանը և հանգեցնում կրկնությունների [3, 23]: Երեխաների հետ աշխատելիս հատկապես դժվար է հարցաթերթիկներ օգտագործել: Ուստի նախընտրելի է ախտորոշում կատարել երեխայի գործունեության անմիջական դիտարկման ընթացքում՝ նշելով, թե որ ձեռքն է ավելի ակտիվ, ավելի հաճախ օգտագործվում, շարժումներն ավելի հմտորեն ու ճշգրիտ կատարում:

Երկու ձեռքերի միաժամանակյա գործողությունների թեստերը, օրինակ՝ նկարելը (շրջանակ, քառակուսի, եռանկյուն), շատ հետաքրքիր ու բովանդակալից են: Առաջատար ձեռքի շարժումները կարող են լինել ավելի դանդաղ, բայց ավելի ճշգրիտ: Առաջատար ձեռքով գծված կերպարների գծերն ավելի հստակ են, հարթ, ցնցումը (ձեռքի դողը) ավելի քիչ է արտահայտված, անկյունները հարթված չեն, միացման կետերը չեն շեղվում:

Աջ ու ձախ ձեռքերի արագությունն ու ուժը որոշելու համար կարող են օգտագործվել տարբեր տեսակի առաջադրանքներ՝ հաշվի առնելով, որ առաջատար ձեռքի շարժման արագությունն ու ուժն ավելի մեծ են, քան ոչ առաջատար ձեռքինը: Արագությունը գնահատելու համար կան համապատասխան առաջադրանքներ, օրինակ՝ 10 վայրկյանում ցուցամատով հայումների քանակը, թերթի հարթության վրա 10 վայրկյանում գրիչով դիպչելիս կետերի քանակը (գրիչի հայումները): Յուրաքանչյուր առաջադրանք կատարվում է երեք անգամ, այնուհետև հաշվարկվում է միջին արժեքը:

Ձեռքերի ֆունկցիոնալ ասիմետրիաները բազմազան են. ձեռքերը հավասար չեն ուժով, ճշգրտությամբ, շարժման արագությամբ, դիմացկունությամբ, հստակ համակարգված գործողություններ կատարելու ունակությամբ:

Աջլիկների ձախ ձեռքն ավելի դիմացկուն է ստատիկ ուժի նկատմամբ: Երեխաների մոտ ձեռքի առաջատարության որոշումն ավելի արդյունավետ է տարբեր գործողությունների կատարումը գնահատելիս: Ըստ գերմանացի հետազոտող Ֆ. Կրետշմերի՝ ձեռքի գործածությունը որոշելու համար կարելի է տեսնել, թե ինչպես է երեխան կատարում հետևյալ գործողությունները՝ ծաղիկներ ջրելով, թիակով ավազ խառնելով, ատամները խոզանակելով, փայտով գնդակը հրելով, դարակից գրքեր վերցնելով և այլն [1, 40]:

Նախընտրելի ձեռքը կարելի է որոշել՝ աջ ու ձախ ձեռքով նախշեր ու շրջանակներ նկարելով: Եթե երեխան ընտրում է բոլոր առաջադրանքները կատարել ձախ ձեռքով, և միաժամանակ շարժումները կատարվում են հեշտությամբ ու ճշգրտորեն, ապա նա ձախլիկ է: Այնուամենայնիվ, Ֆ. Կրետշմերի նկարագրած առաջադրանքների օգտագործումն այնքան էլ հեշտ չէ, որքան թվում է առաջին հայացքից: Հարմարավետությունը որոշելիս ամեն ինչ կարևոր է. որտե՞ղ է շահարկման ենթակա առարկան, որտե՞ղ է երեխան, ինչպե՞ս է տրված հրահանգը: Հեշտ չէ, օգտվելով առաջարկությունից, մրցույթի ընթացքում ձեռքի գործի վերաբերյալ հետազոտություններ անցկացնել, որպեսզի երեխաները չգուշակեն առաջադրանքի նպատակը: Առաջադրանքներից կարելի է առանձնացնել հետևյալը՝ սրբել գրատախտակը, կտրել պատկեր, մկրատով նախշ վերցնել հատակից առարկա (գնդակ), փայտիկները դնել տուփի մեջ:

Գործնականում ընտրվել են ամենաարդյունավետ առաջադրանքները, որոնց իրականացումը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու երեխաների առաջատար ձեռքը:

Երեխային պետք է տալ թուղթ ու մատիտներ, նա պետք է նկարի այն, ինչ ուզում է: Նկարելու համար չպետք է սահմանափակել ժամանակը, ավարտելուց հետո նույնը պետք է նկարել մյուս ձեռքով: Պետք է խրախուսել երեխային այնպիսի բառերով, ինչպիսիք են. «Ես գիտեմ, որ դժվար է նույն նկարը նկարել աջ (ձախ) ձեռքով, բայց դու փորձում ես»: Այս առաջադրանքում պետք է համեմատել գծագրերի որակը: Պետք է ապահովել, որ երեխան ճիշտ ու հարմարավետ բռնի մատիտը, չլարվի առաջադրանքը կատարելիս և ճիշտ նստի: Տրված բոլոր առաջադրանքներում առաջատար ձեռքը պետք է համարել ավելի ակտիվ գործողություն կատարողը:

Կտրելու առաջադրանք կատարելիս պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ ավելի ակտիվ կարող է լինել ձեռքը, որով երեխան բռնում է մկրատը, և այն, որով նա բռնում է թուղթը: Մկրատը կարելի է ամրացնել, իսկ երեխան պտտելու է բացիկը՝ հեշտացնելով կտրելու գործընթացը: Պետք է գգուշանալ սխալ արդյունք ստանալուց, եթե մկրատի չափսերն ու ձևը չեն համապատասխանում երեխայի ձեռքին:

Ասեղի, թելի կամ լարերի վրա ուլունքներ կամ կոճակներ շարելը կարող է նաև օգտագործվել որպես երեխայի առաջատար ձեռքը բացահայտելու առաջադրանքներից մեկը:

Ախտորոշման համար կարևոր առաջադրանքներից է պտտվող շարժումներ կատարելը: Երեխային հանձնարարում են բացել մի քանի շիշ, խաղալիքներ՝ պտուտակավոր գլխարկներով: Պետք է հաշվի առնել, որ երեխան կարող է շիշը կամ խաղալիքը պահել կափարիչով և պտտել սրվակը:

Հաջորդ ախտորոշիչ առաջադրանքը հանգույցների արձակումն է: Առաջատար ձեռքն այն է, որով արձակում է հանգույցը (մյուսը պահում է հանգույցը): Այս առաջադրանքում կարող է դժվար լինել գերիշխող ձեռքը մեկուսացնելը, քանի որ հանգույցները բացելը բավականին բարդ գործընթաց է, և երեխան, որպես կանոն, օգտագործում է երկու ձեռքը: Ախտորոշման արդյունքները պետք է գրանցել աղյուսակում.

Առաջադրանք	Ձախ ձեռք	Աջ ձեռք	Երկու ձեռքի կիրառում
1	+		
2		+	
3			+

Եթե առաջադրանք կատարելիս երեխան ավելի ակտիվ է աջխատում ձախ ձեռքով, ապա «Ձախ ձեռք» սյունակում դրվում է գումարման նշան (+), եթե նախընտրելի է աջը՝ «Աջ ձեռք» սյունակում: Եթե նա հավասարապես հաճախ է օգտագործում և՛ աջ, և՛ ձախ ձեռքերը, ապա «Երկու ձեռքեր» սյունակում դրվում է գումարման նշան:

Աղյուսակը պարունակում է նաև ընտանեկան ձախիկության վերաբերյալ տվյալներ: Եթե երեխան ընտանիքում ունի ձախիկ հարազատներ՝ ծնողներ, եղբայրներ, քույրեր, տատիկներ ու պապիկներ, ապա «Ձախ ձեռք» սյունակում պետք է գումարման նշան դնել, եթե ոչ՝ համման նշան «Աջ ձեռք» սյունակում:

Եթե արդյունքները հաշվարկելիս «Ձախ ձեռք» սյունակում ստացվում է գումարման ավելի քան յոթ նշան, ապա երեխան, ամենայն հավանականությամբ, ձախիկ

է: Եթե «Ձախ ձեռք» սյունակում պարզվել են 2-8 առաջադրանքների գումարման բոլոր նշանները, իսկ առաջինի համար՝ նկարչությունը, գումարման նշանը կլինի «Աջ ձեռք» սյունակում, ապա դա նշանակում է, որ երեխան իսկապես կարող է ավելի լավ կատարել տնային գործերը՝ ձախ ձեռքով, իսկ գրաֆիկականը՝ աջ: Այս դեպքում գրելու համար ձեռք ընտրելիս պետք է հաշվի առնել աջ ձեռքի առավելությունը գրաֆիկական առաջադրանքներ կատարելիս:

Հազվադեպ, բայց հնարավոր է, որ երեխան սկսում է գրել և՛ աջ, և՛ ձախ ձեռքերով, երբեմն նա նկարում է ձախով և գրում աջով կամ գրիչը տեղափոխում է մի ձեռքից մյուսը՝ հերթով օգտագործելով աջ ու ձախ ձեռքերը, ինչը շատ է բարդացնում գրելու հմտությունների զարգացման գործընթացը:

Առաջադրանքների բովանդակությունը պետք է հետաքրքիր լինի երեխային, որ նա հաջորդ անգամ ևս մասնակցի: Ստացված արդյունքները պետք է կապել ավելի ընդհանուր հասկացությունների հետ, ուշադրությունը կենտրոնացնել տվյալ պահին երեխայի բարոյահոգեբանական վիճակի վրա: Հարկ է նշել, որ ծնողը պետք է լինի առաջիններից, որը կոչված է ձևավորելու և ամրապնդելու երեխայի ֆիզիոլոգիական ու կենսաբանական հատկանիշները: Ահա թե ինչու միշտ չէ, որ պետք է սպասել ձախիկ երեխայի հանդեպ ուսուցիչների մոտեցմանն ու հարցերին: Ցանկալի է, որ մինչև դպրոց հաճախելը ձախիկությունը ախտորոշված լինի, երեխաներն անհրաժեշտ գիտելիքներ ունենան ձախիկության մասին: Իսկ եթե դա չի արվել ժամանակին, ապա բաց թողնվածը պետք է լրացնել, երբ երեխան դեռ ցածր դասարանում է:

Հաճախ հանդիպում ենք դեպքերի, երբ ուսուցիչները պնդում են, թե երեխան որ ձեռքն է ավելի հաճախ օգտագործում, թող այդպես գրի: Բայց գրելու համար առաջատար ձեռքի ընտրության հարցում նման տեսակետն անընդունելի է: Կան նույնիսկ հատուկ տերմիններ՝ «գրաֆիկական ֆունկցիոնալ գերազանցություն» և «ամենօրյա ֆունկցիոնալ գերազանցություն», որոնք բնութագրում են առօրյա գործունեության մեջ ձախ կամ աջ ձեռքի գերակշռող տիրապետումը [1, 37]:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ 80 % դեպքերում «գրաֆիկ ձախիկները» հայտնվում են «տնային ձախիկներ» հատվածում: Նույն հարաբերակցությունը վերաբերում է աջիկներին: Բայց կան երեխաներ՝ ամբիդեքստերներ, թե՛ առօրյա, թե՛ գրաֆիկական գործողություններում: Այս ամենը ցույց է տալիս, թե որքան կարևոր և անհրաժեշտ է որոշել գերիշխող ձեռքը մինչև ակտիվ ուսումը սկսելը:

Ձախիկության ախտորոշման ու առաջատար ձեռքը պարզելու մեծ թվով մեթոդների կիրառման գործընթացում պարզվել է, որ սխալների նվազագույն քանակը թույլ է տալիս օգտագործել այն մեթոդներն ու առաջադրանքները, որոնք ներառում են խաղային առաջադրանքներ: Բավականին մեծ դեր է խաղում առաջադրանքների աստիճանաբար բարդացումը, այս պարագայում առավել ակնհայտ է դառնում ճշգրիտ ախտորոշման աստիճանը:

Ձախիկ երեխայի անձի զարգացման համար կարևոր են լիարժեք համագործակցային մոտեցումներ՝ ընտանիք-դպրոց: Ձախիկ երեխային շրջապատող յուրաքանչյուր անդամ ստեղծում է երեխայի համար հարաբերությունների հատուկ ձև, հետևաբար նրանցից յուրաքանչյուրը կարող է նպաստել ձախիկության ախտորոշման գործընթացին:

Ձախիկ երեխայի ուսումնառության ու հարմարման հարցում դրական արդյունքի հասնելու համար անհրաժեշտ է հարգել երեխայի անձը, պաշտպանել նրա իրավունքները, նրա կենսագործունեության համար բնականոն պայմաններ ապահովել, հաշվի

առնել նախասիրությունները, հակումները, ընդունակությունները, փնտրել ու ընտրել ճիշտ ուղիներ ու միջոցներ:

Հարկ է նշել, որ թե՛ ուսուցիչները, թե՛ ծնողները ոչ մի կերպ չպետք է ընդգծեն երեխայի ձախիկությունը և որևէ բան փոխելու փորձեր չանեն: Վաղ թե ուշ երեխան ինքը կնկատի այս յուրահատկությունը: Եվ այստեղ ծնողները պետք է ցույց տան, որ ձախիկությունը նույնիսկ առավելություն են համարում, իսկ առավել ևս՝ երկրենությունը: Պետք է ընդունել երեխային այնպիսին, ինչպիսին կա, և այդ դեպքում ձախիկությունը խնդիր չի դառնա [4, 41]:

Եզրակացություն: Ամփոփելով նշենք, որ պետք է կարևորել ձախիկ երեխայի տարիքային, անհատական-հոգեբանական առանձնահատկությունները, հատկապես անձի ձևավորման համար պատասխանատու շրջաններում:

Օգտագործված գրականություն ցանկ

1. Безруких М.М., Леворукий ребёнок в школе и дома. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2001. – 320 с.
2. Бишоп Д.В., Право-леворукость с расстройствами развития // Школа здоровья, 1995. – №2. – 89 с.
3. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н., Левши. – М., 1994. – 231 с.
4. Макарьев И., Если ваш ребёнок левша. – СПб: Лань, 1995. – 128 с.
5. Сиротюк А.Л., Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.

Получено: 28.10.2022

Received 28.10.2022

Рассмотрено: 03.11.2022

Reviewed 03.11.2022

Принято: 07.11.2022

Accepted 07.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.031

<https://orcid.org/0000-0002-4219>

SELF-PROCESSES AS A RESOURCE OF TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Dovga Tatiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Ukraine

t_dovga@ukr.net

Summary

The article is devoted to the problem of the teachers development as a person and a professional. The psychological and pedagogical literature on this problem was studied, the essence of personal and professional development was determined. The scientific search for resources that provide this process is carried out, attention is focused on the human «self» – a set of self-processes and self-abilities.

The following self-processes are considered as priorities: self-knowledge, self-analysis, self-reflection, self-organization, self-projection, self-development, self-improvement. According to the author of the article, they are those which significantly influence on the quality of the specialist's personal and professional development.

The results of self-process research by foreign and national scientists are analyzed. On the basis of the studied results, conclusions are made that self-processes play the role of an internal resource, thanks to which the personal and professional sphere of the teacher develops more intensively.

Keywords: teacher, personality, professional activity, self-processes, resource, personal and professional development.

ԻՆՔՆԱԳՈՐԾՆԹԱՑՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՑԻՉԻ ԱՆՁՆԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՌԵՍՈՒՐՍ.

Դովգա Տատյանա

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

*Կենտրոնական Ուկրաինայի Վլադիմիր Վիննիչենկոյի անվ. պետական մանկավարժական
համալսարան, Ուկրաինա
t_dovga@ukr.net*

Ամփոփում

Հոդվածը նվիրված է ուսուցչի՝ որպես անձի ու մասնագետի զարգացման խնդրին: Ուսումնասիրվել է այս խնդրի վերաբերյալ հոգեբանական ու մանկավարժական մասնագիտական գրականություն, բացահայտվել է անձնական ու մասնագիտական զարգացման էությունը: Իրականացվել է այս գործընթացն ապահովող ռեսուրսների գիտական որոնում, ուշադրություն է դարձվել մարդու «ես»-ի ձևավորման գործընթացին ինքնազարգացման ու ինքնորոշման տեսանկյունից: Առաջնահերթություն են համարվում հետևյալ ինքնակառավարման գործընթացները՝ ինքնաճանաչում, ինքնավերլուծություն, ինքնաարտացոլում, ինքնակազմակերպում, ինքնակազմակերպում, ինքնազարգացում, ինքնակատարելագործում: Դիտարկվել են նաև հետևյալ ինքնակառավարման գործընթացները՝ ինքնաճանաչում, ինքնավերլուծություն, ինքնաարտացոլում, ինքնակազմակերպում, ինքնազարգացում, ինքնակատարելագործում: Հենց դրանք, ըստ հոդվածի հեղինակի, առավել էականորեն են ազդում մասնագետի անձնական ու մասնագիտական զարգացման վրա: Հոդվածում վերլուծվում են օտարերկրյա ու հայրենական գիտնականների կողմից ինքնակառավարման գործընթացների ուսումնասիրության արդյունքները:

Բանալի բառեր: Ուսուցիչ, անհատականություն, մասնագիտական գործունեություն, ինքնագործունեություն, ռեսուրս, անհատական ու մասնագիտական զարգացում:

САМОПРОЦЕССЫ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Довга Татьяна

Доктор пед. наук, профессор

*Центральноукраинский государственный педагогический университет
имени Владимира Винниченко, Украина
t_dovga@ukr.net*

Краткое введение. Статья посвящена проблеме развития педагога как личности и профессионала. Изучена психолого-педагогическая литература по данной проблеме, определена сущность личностно-профессионального развития. Осуществлен научный поиск ресурсов, которые обеспечивают этот процесс, акцентировано внимание на человеческой «самости» – совокупности самопроцессов и самоспособностей. В качестве при-

ритетных рассмотрены следующие самопроцессы: самопознание, самоанализ, саморефлексия, самоорганизация, самопроектирование, саморазвитие, самосовершенствование. Именно они, по мнению автора статьи, наиболее существенно влияют на качество личностного и профессионального развития специалиста. Проанализированы результаты исследования самопроцессов зарубежными и отечественными учеными. На основе изученных результатов сделаны выводы о том, что самопроцессы выполняют роль внутреннего ресурса, благодаря которому более интенсивно развивается личностно-профессиональная сфера педагога.

Ключевые слова: педагог, личность, профессиональная деятельность, самопроцессы, ресурс, личностно-профессиональное развитие.

Проблема.

Современное общество испытывает потребность в людях, способных быстро адаптироваться к изменениям, происходящим в различных сферах общественной жизни. Трансформации, происходящие в жизни общества и, в частности, затрагивающие профессиональную сферу, не лучшим образом отражаются на возможностях личностного и профессионального развития. Поэтому продолжается интенсивный поиск возможностей преодоления трудностей в условиях кризисных ситуаций. В этой связи необходимо обратить внимание на многочисленные самопроцессы, обеспечивающие развитие личности в течение различных периодов ее профессиональной деятельности.

Цель исследования – проанализировать самопроцессы как психологический феномен и личностный ресурс, подчеркнуть их значимость для становления личности педагога и его профессионального развития.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Проблема профессионального развития специалистов постоянно находится в поле зрения зарубежных и отечественных ученых. Несмотря на разработанность отдельных ее аспектов, остаются недостаточно изученными внешние и внутренние ресурсы, обеспечивающие этот процесс и способствующие его эффективности. К ресурсам, непосредственно связанным с личностью специалиста педагогического профиля, его внутренним миром и профессиональной деятельностью, отнесены самопроцессы.

В трудах Н. Билык, М. Боришевского, А. Марковой, А. Мудрика, В. Мухиной, А. Новской, А. Остапчук, Л. Сердюк, Т. Цымбал и др. исследуются разнообразные самопроцессы, связанные с развитием человека как личности и профессионала: самопознание, самоанализ, саморефлексия, самоорганизация, самопроектирование, саморазвитие, самосовершенствование и т.д.

В научной литературе освещены различные аспекты самопознания, рассматриваемые как один из аспектов самосознания (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, И. Чеснокова и др.), его познавательно-рефлексивный компонент (А. Киричук, В. Петрушенко, Т. Титаренко и др.); как средство саморегуляции (М. Боришевский, А. Захарова, С. Рубинштейн и др.) и самокоррекции (О. Боброва, В. Столин и др.).

Исследованиями самоанализа и саморефлексии занимаются И. Бех, Н. Гуткина, В. Желанова, В. Зарецкий, М. Мириманова, О. Новикова, И. Семенов, С. Степанов, А. Холмогорова и др.

Вопросы самоорганизации разрабатывают Н. Афанасьева, Л. Боброва, А. Деркач, Н. Дудник, Н. Дьяченко, А. Ишков, Л. Кандыбович, Е. Климов, М. Лукашевич, Л. Фадеева, В. Филоненко и др.

Психолого-педагогические подходы к изучению самопроектирования личности разработаны В. Бедерхановой, И. Бехом, М. Боритко, С. Елкановым, И. Зязюном, В. Слассениным, Ю. Тюнниковым и др.

Понятие «саморазвитие личности» анализируется в классических работах по психологии (А. Адлер, К. Абульханова-Славская, Г. Балл, Л. Выготский, Р. Бернс, В. Кудин, А. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубинштейн, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг) и педагогических исследованиях (В. Андрущенко И. Бех, Г. Васянович, Н. Гузий, И. Зязюн, В. Моргун, О. Пехота).

Проблему самосовершенствования личности исследуют ученые О. Антонова, И. Бех, Н. Бирик, Т. Вайниленко, Т. Волкодав, В. Гринева, А. Ерахторина, Н. Кичук, А. Мудрик, О. Пехота, С. Сысоева, Л. Сущенко, Т. Шестакова, Т. Яблонская и др.

Новизна исследования определяется недостаточной изученностью поставленной проблемы для педагогической науки и практики, ее возросшей актуальностью в условиях кризиса современного образования и необходимостью активизации научного поиска нераскрытых ресурсов личностного и профессионального развития педагога

Изложение основного материала.

Под *личностно-профессиональным развитием педагога* понимается активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности, непрерывное повышение профессиональной компетентности педагога, а также непрерывное развитие его личности, результатом чего является его положительное самоощущение: уверенность в себе и своих возможностях, устойчивая мотивация к непрерывному образованию и самосовершенствованию [3, с. 41].

Ресурс (от фр. *ressource* – вспомогательное средство) – все то, что может быть задействовано человеком для эффективного существования и поддержания качества жизни. Ресурсы подразделяются на внутренние и внешние, психологические и средовые.

Психологические ресурсы – это определенный запас внутренне-психологических возможностей, которые отображают целостную организацию человека как субъекта саморазвития и жизнетворческой самореализации. В то же время, это индивидуальные свойства и способности, позволяющие человеку за счет концептуализации условий, потребностей и собственных психических возможностей поддерживать и развивать свою активность, обеспечивать психологическое благополучие [4, с. 23].

Под *личностными ресурсами* понимают сложные индивидуально-психологические структуры, выполняющие функцию психического обеспечения, детерминируют более успешное выполнение деятельности и высокий уровень личностного благополучия [16, с. 340].

К резервным возможностям, которые необходимы человеку для самореализации и самоактуализации, принадлежит человеческая «самость» (самопроцессы и самоспособности), которая составляет ядро личности, ее индивидуальность (В. Андреев). По мнению ученого, процессы «самости» (самопознание, самоопределение, самоуправление, саморазвитие, самоактуализация, самореализация и пр.) имеют неисчерпаемые созида-

тельные возможности для личностного и профессионального роста человека в условиях современного общества [1, с. 3-4].

Особый интерес для нашего исследования представляют такие самопроцессы, как самопознание, самоанализ, саморефлексия, самоорганизация, самопроектирование, саморазвитие, самосовершенствование. Именно они, с нашей точки зрения, наиболее существенно влияют на качество личностного и профессионального развития специалиста педагогического профиля. Перейдем к более подробному рассмотрению указанных самопроцессов.

Самопознание. Понятие «самопознание» (англ. self-knowledge) довольно часто определяют как многоаспектный познавательный процесс, структурный компонент самосознания, направленный на самоизменение личности. Основными приемами самопознания выступают: самонаблюдение, самоанализ, саморефлексия, самоконтроль, самооценка, самопрогнозирование, самопроектирование и т.д. Различают личностное и профессиональное самопознание.

В словаре В. Петрушенко самопознание определяется как способность человеческого сознания фиксировать собственные действия, отслеживать собственное предметное содержание и благодаря этому проявлять себя в своем особом качестве; направленность человеческой мысли на познание и осмысление человека как в варианте познания себя, так и в варианте познания других людей [11, с. 140].

С. Минюрова выделяет широкие и узкие цели самопознания. К первым относится познание человеком своей личности в целом, познание им собственных жизненных целей, прояснение которых придает жизни устойчивость, целеустремленность, осмысленность. К узким целям можно отнести то конкретное содержание образа Я, которое актуально для человека на данный момент, например познание человеком своих интеллектуальных возможностей или черт характера, свойств внимания или коммуникабельности [7, с. 61-62].

Ученые считают самопознание основой саморазвития, поскольку оно предполагает глубокий анализ личностью собственных возможностей, осознание своего внутреннего мира, является платформой для самопонимания собственной жизненной позиции, особенностей профессиональной деятельности и собственной роли в ней. Это происходит в процессе сопоставления полученных данных о себе с определенным образцом, представления о котором формируются собственно личностью [14, с. 230].

Самоанализ. Представители психологической науки утверждают, что важным средством самопознания личности выступает самоанализ. Он является необходимой составляющей самопознания, прежде всего, для того, кто хочет раскрыть свои нереализованные ресурсы, почувствовать внутренние призывы к самовыявлению. Самоанализ помогает человеку освободиться от самоотчуждения, углублять осознание своей ценности, искать и находить подтверждение собственной неповторимости, значимости, уникальности.

Самоанализ – способ осмысления своих действий, слов, чувств и отношений, разложение их на взаимосвязанные элементы с целью определения «слабых» мест, требующих корректировки. Самоанализ и обладание его технологией позволяют опережать и устранять возможные ошибки и просчеты, выводит человека на самокритическое отношение к себе и своим действиям, что стимулирует общее развитие <...> Главное его преимущество – направленность внимания на свой внутренний мир,

самопознание. Без владения самоанализом невозможно ни духовно-нравственное становление личности, ни профессиональный рост, ни познавательная деятельность в каких-либо формах [2].

Л. Терлецкая характеризует самоанализ как рассмотрение, изучение своих поступков, переживаний, что предполагает выделение соответствующих составляющих и определение определенных элементов, а также анализ свойств. Самоанализ включает такие структурные компоненты, как ощущение, переживание, осознание, сопротивление, инсайт, принятие, катарсис и т.д. Исследователь отмечает, что в процессе самоанализа личность сталкивается со значительными трудностями, которые имеют и свое положительное значение. Прибегнуть к самоанализу как к одному из видов самопомощи в собственном развитии – это путь далеко не легкий. От индивида он требует большой решительности и самодисциплины [12, с. 153].

Таким образом, самоанализ – это анализ собственной деятельности, поведения, внутреннего мира личности, основанный на сопоставлении результатов деятельности с целями. Самоанализ развивает аналитическое мышление, позволяющее раскрыть причинно-следственные связи своих успехов и неудач. Это нередко побуждает человека к пониманию своих потенциальных возможностей, самопониманию собственной жизненной позиции, особенностям профессиональной деятельности и собственной роли в ней.

Саморефлексия. Понятие «саморефлексия» производно от понятия «рефлексия». Ученые различают понятия личностной и профессиональной рефлексии, а саморефлексию обычно ассоциируют с личностной рефлексией.

Рефлексия (от лат. *Reflexio* – отражение) – в широком понимании определяется как процесс самопознания человеком собственных действий и поступков, психических актов и состояний, чувств, способностей, характера и других свойств своей личности.

В «Новейшем психологическом словаре» понятие рефлексии трактуется как «... размышления, анализ собственного психического состояния, механизм осмысления субъектом того, какое впечатление он произвел на партнера по общению», а также как «процесс удвоенного зеркального взаимоотображения субъектов» [8, с. 540–541].

Рефлексию еще называют психологическим механизмом организации самоанализа, осуществляемого через внутреннюю работу личности, направленную на самопознание собственного духовного мира, анализ своего практического жизненного опыта и взаимодействия с другими людьми, способность оценивать свои знания и поступки. Следует отметить, что человек нередко критически оценивает негативные стороны своего внутреннего мира, а это делает его способным к самосовершенствованию.

Исследователи личностного аспекта рефлексии (И. Бех, Н. Гуткина, В. Желанова, В. Зарецкий, М. Мириманова, О. Новикова, И. Семенов, С. Степанов, А. Холмогорова и др.) рассматривают понятия «рефлексия» и «саморефлексия» как синонимичные, что видно из анализа ученых сущности этих двух понятий. Под личностной рефлексией исследователи понимают процесс переосмысления человеком своей внутренней сущности, требующий направления познания на себя, на свой внутренний мир, оценку своих качеств и состояний, а сущность саморефлексии сужают к осознанию и осмыслению человеком собственных мыслей и психических переживаний, отражения. Уникальность саморефлексии состоит в том, что с ее помощью можно понять и принять (или не принять) собственные психологические качества и внутренние ресурсы. Как

следствие, он становится для человека «зеркалом», отражающим все личностные изменения, основным средством саморазвития, условием и средством личностного роста.

Таким образом, многофункциональность саморефлексии позволяет человеку сосредоточить внимание на собственных проявлениях внутреннего мира, психических характеристиках личности, включая психические состояния, эмоции, чувства, мысли, поступки и т.д.

Самоорганизация. Категория самоорганизации в достаточной степени представлена в современных энциклопедических изданиях по педагогике. Самоорганизация – это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целенаправленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, скорости принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [10].

По определению В. Безруковой, самоорганизация – это четкая упорядоченность личностью своей жизнедеятельности; способность и умение организовать себя. Проявляется в целенаправленности, самоанализе и жестком самоконтроле, самооценке, самоограничении себя во всем. Самоорганизующаяся личность умеет планировать время и работу, быстро принимать решения и выполнять их, экономно тратить силы и средства. Самоорганизующаяся личность работает над собой, своим характером, особенно в эмоционально-волевой сфере. Это личность с высоким чувством долга, с высоко развитым личным достоинством [2].

В структуру самоорганизации исследователи включают следующие качества и умения: проектировочные (умение планировать свою деятельность, ориентироваться во времени, прогнозировать последствия своих решений, формировать стратегии своего развития и самосовершенствования); исполнительные (самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность, конструктивно вести деловое общение); контрольно-оценочные (адекватно оценивать результаты своей деятельности, контролировать свою деятельность) [13].

Самопроектирование. Термин «самопроектирование» получил теоретическое обоснование в конце XX-начале XXI веков. В его трактовке учеными и практиками наблюдаются различия, однако чаще всего под самопроектированием понимают деятельность, связанную с саморазвитием, совершенствованием умений, навыков и приобретением опыта поведения в социуме. Общим в определении различных авторов является деятельностный и субъектный характер самопроектирования.

Проблема самопроектирования исследуется в философии, психологии, педагогике, менеджменте. Философы и психологи рассматривают самопроектирование как сущностную природу человека, находящего свое выражение в его способности строить самое себя; как форму психотехнической практики, предполагающей изменение психических состояний или свойств самого субъекта и т.п. Педагоги считают, что это создание моделей и образов идеального человека в рамках этических и педагогических систем, проектирование личностью своего развития.

О. Остапчук под самопроектированием понимает перманентный процесс, сопровождающий личностное становление человека на протяжении всей сознательной жизни, в результате чего постоянно создается и уточняется идеальный образ будущего себя – как высококвалифицированного специалиста, активного субъекта социальных процессов [9, с. 15].

Итак, самопроектирование – это способ актуализации определенных способностей и качеств личности; процесс, обращение человека к самому себе с целью создания им концепции себя и собственной жизни. Основой самопроектирования является познавательная деятельность, осуществляемая добровольно, руководимая самим человеком, необходимая ему для совершенствования профессиональных и личностных качеств. Самопроектирование тесно связано с развитием и саморазвитием личности.

Саморазвитие. В философии саморазвитие личности связывается с самодвижением, самообогащением собственного бытия. Такое саморазвитие может быть как неосознанным, так и осознанным. Обычно исследователи предпочитают категорию «осознанное саморазвитие», которая осуществляется личностным процессом обогащения личностных способностей и других личностных качеств человека в ходе различных видов его целенаправленной деятельности, основой которой является целенаправленно, одобряется ею и имеет положительные последствия.

В справочных изданиях по педагогике саморазвитие определяется как распределение (присвоение) социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, которые вовлекаются в процесс той или иной деятельности» [10, с. 513].

С. Кузикова утверждает, что саморазвитие личности происходит преимущественно в контексте профессиональной деятельности, наполняется ее содержанием, а профессиональная направленность является фактором личностного роста, поэтому изучение особенностей формирования субъекта личностного саморазвития невозможно вне контекста его профессионального становления [6, с. 7].

Итак, саморазвитие человека включает в себя личностный и профессиональный аспекты, совокупно образующие целостный процесс роста человека. Саморазвитие осуществляется собственными силами, без влияния каких-либо внешних сил или содействия им. Принцип саморазвития определяет способность человека изменять себя и превращать свою жизнедеятельность. Это приводит к переходу к высшей форме жизнедеятельности – творческой самореализации личности, что является результатом осознанного развития и совершенствования его индивидуальных черт. Профессиональное саморазвитие подразумевает качественные самоизменения личностно-профессиональной сферы и профессиональной деятельности.

Самосовершенствование. По мнению многих ученых, личностное самосовершенствование – это такая работа над собой, которая предполагает осознанное развитие своих способностей, сознательное стремление к совершенствованию своего личностного потенциала, формирование способности к самопознанию, самопроектированию, самореализации в процессе самостоятельной деятельности и сопровождаемого принятием решений.

О. Ерахоторина понимает самосовершенствование личности как высшую форму осознанного саморазвития личности, которая заключается в постоянной внутренней потребности индивидуальности в создании и реализации собственного биографического проекта на основе alter-направленного гуманистического мировоззрения, что обуславливает реализацию технологического потенциала личности, наполняя нравственность; специфический вид субъектно-объектной самоактивности личности, проявляющийся в ее постоянном стремлении довести свое развитие до возможного предела в соответствии с общечеловеческими, гуманистическими ценностями; одну из сущностных сил

развития духовного потенциала человека, старания и способности личности служить другим людям, своему народу, человечеству [5, с. 68].

По мнению Т. Яблонской, самосовершенствование невозможно представить вне субъектности личности как способности активного субъекта творить себя и одновременно вызывать положительные изменения во всем окружающем и благодаря этому переживать ценность жизненных проявлений своей индивидуальности, собственной неповторимости [15, с. 187-188].

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

Таким образом, личностно-профессиональное развитие педагога происходит в процессе постоянной внутренней работы личности над собой с намерением приблизить свое развитие к определенному идеалу. Это в равной мере касается личностных и профессиональных качеств педагога, которые тесно связаны между собой и не подлежат разъединению.

Установлено, что личностное и профессиональное развитие специалиста происходит под влиянием различных самопроцессов. Наиболее влиятельными из них являются: самопознание, самоанализ, саморефлексия, самоорганизация, самопроектирование, саморазвитие, самосовершенствование. Каждый из обозначенных самопроцессов нацелен на развитие качественных новообразований в структуре личности, а в комплексе они обеспечивают положительные изменения в личностно-профессиональной сфере современного педагога.

К перспективным исследованиям в данном направлении отнесем поиск ресурсов повышения продуктивности профессиональной деятельности педагогов в условиях современной образовательной ситуации.

Список использованной литературы

1. Андреев В. И., Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке // *Образование и саморазвитие*. 2007. № 2. – с. 3-8.
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. 2000. – 937 с.
3. Гвильдис Т. Ю., Окерешко А. В., Критерии личностно-профессионального развития современного педагога // *Человек и образование*. 2017. № 1 (50). – с. 40-45.
4. Даценко О. А., Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. // *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. № 4. Том 31 (70). – с. 22-27.
5. Єракторіна О. М., Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проєктів: монографія. – Х. : Вид-во Іванченка І. С., 2013. – 215 с.
6. Кузікова С. Б., Психологія саморозвитку : навч. посіб. Суми : «МакДен», 2011. 148 с.
7. Миньурова С.А., Психология самопознания и саморазвития: учебник. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 316 с.
8. Новейший психологический словарь /В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О.В. Шапарь; под. общ. ред. В.Б. Шапаря. Изд. 4-е. Ростов н/Д.: – Феникс, 2009. – 806 с.
9. Остапчук О., Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти // *Шлях освіти*. 2007. № 4. – с. 13-18.
10. Педагогика. Современная энциклопедия / Авт.-сост. Е. С. Рапацевич; под. общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
11. Петрушенко В. Л., Тлумачний словник основних філософських термінів – Львів: Львівська політехніка, 2009. – 264 с.

12. Терлецька Л. Г., Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 14. – с. 152-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_22.

13. Фалеева Л. В., Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 4. – URL: www.science-education.ru/104-6896.5.

14. Хатунцева С., Самопізнання як фасилітатор самовдосконалення вчителя // *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. – № 12-13. – с. 228-233. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_75.

15. Яблонська Т., Психологічна сутність самовдосконалення особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20(2). с. 184-192. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpsfp_2015_20\(2\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpsfp_2015_20(2)_29).

16. Hobfoll S. E., The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. № 50. P. 337-421.

Получено: 05.10.2022

Received 05.10.2022

Рассмотрено: 12.10.2022

Reviewed 12.10.2022

Принято: 17.10.2022

Accepted 17.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol. 1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.040

<https://orcid.org/0000-0002-2514-3644>

FORMATION IN FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY SKILLS FOR QUALITY PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Plachynda Tetiana

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kherson State Agrarian and Economic University, Ukraine
praydtan@ukr.net*

Summary

The article substantiates the role of a teacher of an institution of higher education in relation to effective training of future specialists. Emphasis is placed on the need for quality preparation of degree students for pedagogical activities, as it depends on the formation of future professionals in the necessary professional competencies and professionalism. An example of such training at the third (educational and scientific) level at the Kherson State Agrarian and Economic University is given. It is noted that together with traditional pedagogical competencies (methods, forms, teaching aids, etc.) future teachers should develop competencies in the use of innovative pedagogical technologies.

These are the platforms that are recommended to future doctors of philosophy for use during the educational process in distance mode, in particular: Moodle, Google Meet, Google Class, Zoom etc. Their positive advantages and necessity of application are substantiated.

Keywords: applicants for higher education, specialists, future teachers, institution of higher education, innovative pedagogical technologies.

**ԱՊԱԳԱ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԹԵԿՆԱԾՈՒՆԵՐԻ ՈՐԱԿՑԱԼ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ**

Պլաչինդա Տատյանա

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Խերսոնի պետական ագրարային-տնտեսագիտական համալսարան,

Ուկրաինա

praydtan@ukr.net

Ամփոփում

Հոդվածում հիմնավորվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատության դասախոսի դերը ապագա մասնագետների արդյունավետ պատրաստման հարցում: Շեշտը դրվում է մանկավարժական գործունեության համար մագիստրոսների որակյալ պատրաստման անհրաժեշտության վրա, քանի որ դրանից է կախված ապագա մասնագետների անհրաժեշտ մասնագիտական կարողությունների ու պրոֆեսիոնալիզմի ձևավորումը: Տրված է Խերսոնի պետական ագրարային-տնտեսագիտական համալսարանում երրորդ (կրթական և գիտական) մակարդակում նման ուսուցման օրինակ: Նշվում է, որ ավանդական մանկավարժական իրավասությունների հետ մեկտեղ (մեթոդներ, ձևեր, ուսումնական ձեռնարկներ և այլն) ապագա դասավանդողները պետք է զարգացնեն իրավասություններ նորարարական մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառման գործում:

Մրանք այն հարթակներն են, որոնք առաջարկվում են գիտահետազոտողին՝ «Moodle», «Google Meet», «Google Class», «Zoom» և այլն: Հիմնավորվում են դրանց դրական առավելություններն ու կիրառման անհրաժեշտությունը:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթություն, ուսանողներ, մասնագետներ, բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, մանկավարժական նորարարական տեխնոլոգիաներ:

**ФОРМИРОВАНИЕ У СОИСКАТЕЛЕЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ФИЛОСОФИИ
НАВЫКОВ ПО КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Плачинда Татьяна

Доктор педагогических наук, профессор

Херсонский государственный аграрно-экономический университет, Украина

praydtan@ukr.net

Краткое введение. В статье аргументируется роль преподавателя учреждения высшего образования по эффективной подготовке будущих специалистов. Актуализируется необходимость качественной подготовки соискателей степени доктора философии к педагогической деятельности, поскольку от этого зависит формирование у будущих специалистов необходимых профессиональных компетентностей и профессионализма. Приводится пример такой подготовки на третьем (образовательно-научном) уровне в Херсонском государственном аграрно-экономическом университете. Отмечается, что вместе с традиционными педагогическими компетентностями (методы, формы, средства обучения и т.д.) у будущих преподавателей учреждений высшего образования должны формироваться компетенции по использованию инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: абитуриенты, получающие высшее образование, специалисты, будущие учителя, высшее учебное заведение, инновационные педагогические технологии.

Проблема. В настоящее время основная социальная функция учреждений высшего образования заключается в эффективной подготовке специалистов, учитывая, что успешная конкуренция на мировом рынке знаний зависит от правильного определения университетами приоритетов в преподавании и обучении соискателей.

Также актуализируется вопрос по формированию мировоззрения студенчества, их ценностных ориентаций, системного современного социального и гуманистического мышления в образовательном процессе. Поэтому общественная функция учреждений высшего образования заключается в высококачественной подготовке будущих специалистов, ведь успешная конкуренция на мировом рынке знаний зависит от правильного определения университетами приоритетов в преподавании и обучении студентов.

Ключевую роль в этом процессе играют преподаватели учреждений высшего образования, овладение необходимыми компетентностями для дальнейшей профессиональной деятельности становится приоритетным направлением в профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации. Однако, не всегда педагог высшей школы, в частности начинающий преподаватель, имеет необходимые знания, умения и навыки преподавательской деятельности, поскольку либо не имеет базового педагогического образования, либо опыта преподавательской деятельности. Поэтому актуализируется вопрос формирования необходимых компетентностей к учебной, методической и научной профессиональной деятельности соискателей степени доктора философии, которые предположительно будут преподавателями высших учебных заведений (далее ВУЗ).

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Вопрос подготовки педагога к профессиональной деятельности в учреждении высшего образования интересует многих ученых. Так, научный поиск в контексте инженерной педагогики был направлен в работах Н. Брюхановой, О. Игнатюк, А. Керницкого, А. Коваленка, Ю. Пазинич, А. Плаксина, В. Хоменко и др. Ученые также отмечают, что педагогическая деятельность является особым видом социальной деятельности, направленным на передачу новым поколениям накопленных человечеством опыта и культуры, создание условий для их личностного развития [6].

Реформирование профессиональной подготовки будущих специалистов обусловлено пролонгированным научным прогрессом, который требует от специалиста как профессиональных, так и специфических компетентностей. В докладе ЮНЕСКО отмечено: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, слишком часто ассоциирующаяся с умением выполнять те или иные операции материального характера, а компетентность, представляющая собой определенный коктейль навыков, присущих каждому индивиду, где сочетаются квалификация в прямом смысле этого слова... и социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [2]. Поэтому, ведущей задачей высшего образования является всестороннее развитие студентов, их умственных, творческих и физических способностей, воспитание сознательных граждан и формирование необходимых для успешной самореализации

компетентностей, т.е. повышение образовательного уровня студенческой молодежи для обеспечения устойчивого развития Украины в контексте евроинтеграции.

Учитывая научную проблему по формированию навыков педагогической деятельности у начинающих преподавателей, не имеющих базового педагогического образования, ученые [5, с. 7-18] занимаются вопросом разработки методики профессионального обучения, в частности инженерной педагогики, в основу которой положена концепция профессионально-педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов.

А. Плаксин рассматривает дидактическую культуру преподавателя учреждения высшего образования Министерства внутренних дел Украины [7, с. 296-300]; А. Игнатюк занималась формированием готовности к педагогической деятельности аспирантов технического университета [3, с. 77-83]. Значительное научное наследие исследователей в вопросе подготовки будущих преподавателей к профессиональной деятельности недостаточно раскрывает проблему подготовки к преподавательской деятельности специалистов без базового педагогического образования, в частности применения ими современных педагогических технологий.

Целью исследования является освещение вопроса о необходимости подготовки соискателей третьего (образовательно-научного) уровня, соискателей степени доктора философии к эффективной педагогической деятельности в высших учебных заведениях.

Новизна исследования состоит в актуализации вопроса подготовки будущих докторов философии (без базового педагогического образования) к профессиональной деятельности в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: соискатели высшего образования, будущие специалисты, будущие преподаватели, учреждение высшего образования, инновационные педагогические технологии.

Изложение основного материала.

Как отмечает А. Керницкий, система профессионально-технического образования предъявляет современным инженерам-педагогам требование не только владеть специализированной профессиональной подготовкой, но и быть высококомпетентными специалистами по наукоемким отраслям, способными к практическому применению полученных знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности, уметь применять субъект-субъектное взаимодействие в будущей педагогической деятельности, ведь развитие личностной сферы будущего специалиста осуществляется под влиянием не только учебного процесса, но и во время субъект-субъектного взаимодействия между обучающимися и педагогами [4].

Особенность процесса проектирования системы педагогической подготовки инженерно-педагогических кадров, по мнению Брюхановой Н.А. [1], заключается в единстве моделирования профессиональной педагогической компетентности инженеров-педагогов и соответствующей подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей, что становится возможным благодаря применению средства, которым является системная интеграция деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. К составляющим профессиональной деятельности инженеров-педагогов исследователь отнес функции, из которых доминантными определены проектировочная, креативная, технологическая,

организационная и научно-исследовательская. Качественное выполнение этих функций, отмечает ученый, возможно при четкой ориентации педагогического процесса на формирование у будущих инженеров-педагогов структурных элементов личности: профессиональной педагогической направленности, профессиональных знаний, умений, навыков в соответствии с каждой из функций, профессионально важных качеств и способностей.

Педагогическая деятельность является особым видом социальной деятельности, направленной на передачу новым поколениям накопленного человечеством опыта и культуры, создание условий для их личностного развития [6]. На сегодняшний день особенно важно создание условий для профессионального становления студентов высококвалифицированными и конкурентоспособными специалистами. Существующая роль в этом процессе отводится педагогической деятельности преподавателей высших учебных заведений.

Профессиональную деятельность педагога можно охарактеризовать как непрерывный процесс решения различных задач. К видам профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения относят [6]:

- учебная работа (направленная на получение будущими специалистами необходимых знаний, умений и навыков);
- воспитательная работа (организация воспитательной среды и управление различными видами деятельности);
- кураторство (организация обучения и воспитания студентов);
- деятельность, направленная на самообразование и профессиональное самосовершенствование;
- управленческая деятельность (руководители образовательных учреждений, их заместители, деканы, заведующие кафедрой и т.д.);
- методическая деятельность (обеспечение учебного процесса методическими разработками (рабочие программы дисциплин, курс лекций, методические рекомендации, пособия и т.п.);
- внеаудиторная деятельность (факультативы, научные кружки, дистанционное обучение и т.д.);
- научно-исследовательская деятельность (изучение достижений психолого-педагогических наук и передового педагогического опыта и внедрение инноваций в учебно-воспитательный процесс высшей школы).

Особенностью профильных высших учебных заведений является то, что преподавателями по дисциплинам профессионального направления должны быть специалисты соответствующего направления, которые не всегда имеют педагогическую подготовку. Такими специалистами являются экономисты, менеджеры определенной отрасли, специалисты по туризму и другие выпускники соответствующих ВУЗ. В начале педагогической деятельности, у них нет необходимых знаний для проведения образовательного процесса, что существенно отражается как на соискателях образования, так и на адаптации начинающих педагогов на рабочем месте.

С целью решения проблемы подготовки преподавателей к педагогической деятельности в профильных вузах открываются образовательно-научные программы подготовки соискателей научной степени «доктор философии». Так, в Херсонском государственном аграрно-экономическом университете лицензирована специальность 015 «Профессиональное образование», специализация «Экономика», образовательно-

научная программа которой направлена на формирование необходимых навыков как научной деятельности, так и педагогической.

Значительное внимание во время подготовки будущих докторов философии отводится следующим аспектам педагогической деятельности: закономерности, формы, методы и принципы обучения в высшей школе; содержание и организация научно-исследовательской работы соискателей; особенности контроля знаний и умений соискателей; особенности учебно-методической работы и научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы; организационно-воспитательная деятельность преподавателя высшей школы; психолого-педагогические основы организации самостоятельной учебной работы соискателей, методы контроля и самоконтроля и др.

Образовательный процесс в высших учебных заведениях характеризуется определенными особенностями, что предполагает соблюдение специфических принципов обучения, на что и обращается особое внимание во время подготовки будущих докторов философии. Аспирантам объясняется, что специфические дидактические организационные и процессуальные принципы помогают целенаправленно организовать систему подготовки будущих специалистов и создать четкую систему формирования компетентности и профессионализма у соискателей определенной специальности. Выбирая принципы, следует учитывать тот факт, что они отражают обобщенную практику профессиональной подготовки.

У будущих преподавателей акцентируется внимание на важности владения техниками педагогического мастерства, профессиональной этикой и тактом, а также и на имидже педагога. По нашему мнению, от педагогического мастерства преподавателя зависит успех его профессиональной деятельности. От того, как преподаватель представляет материал своей дисциплины, настроит студенчество на его изучение, какой эмоциональный фон создаст преподаватель на своих занятиях и будет эффективным (или не эффективным) овладение соискателями высшего образования материала предлагаемой дисциплины.

Также ввиду быстротечного процесса развития науки, прежде всего IT технологий, соискателям третьего (образовательно-научного) уровня предлагаются к применению в будущей педагогической деятельности современные педагогические технологии, а именно: игровые технологии; проблемное обучение; индивидуализация обучения; технологии программированного обучения; Case Study; ситуативного анализа и т.п. Аспирантам предлагалось для изучения и обобщения всех имеющихся современных педагогических технологий и выбора той (или тех) технологии, которую они предполагают внедрять в своей будущей профессиональной педагогической деятельности.

Во время практических занятий аспирантам уделялось время, чтобы они продемонстрировали на примере собственной профильной дисциплины применение той или иной технологии.

Также соискателям степени доктора философии предлагается ознакомиться с Веб-сервисами, которые помогли бы разнообразить и усовершенствовать изучение профессионально-ориентированных дисциплин в высшем учебном заведении. Так, для создания образовательных интерактивных задач соискателями I года обучения на платформе Веб-сервиса LearningApps были созданы интерактивные материалы по направлению, по которому соискатель проводит научное исследование, параллельно аудитории предлагается опрос по теоретическому материалу. Например, соискателям

предлагалось ознакомиться с материалом лекции по теме «Этапы развития менеджмента» и ответить на вопрос о примере опроса по ссылке <https://learningapps.org/-display?v=ph7twczjn21> (Рис. 1).

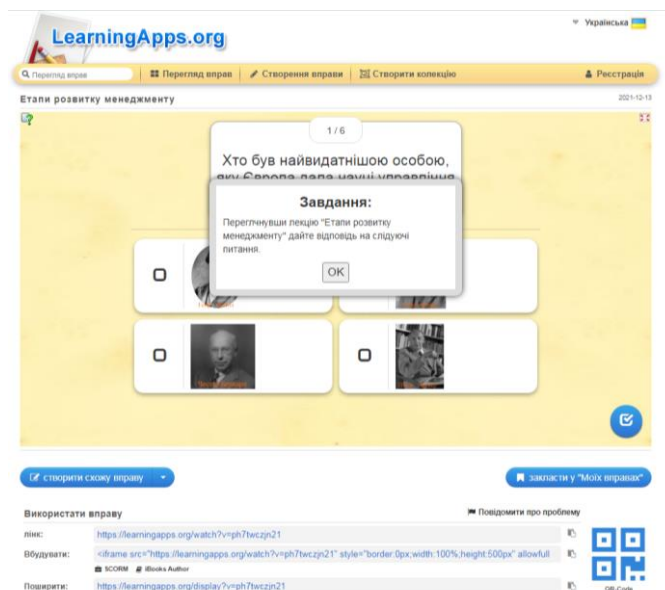


Рис. 1. Пример опроса на Веб-сервисе LearningApps.

Во время опроса с использованием Веб-сервиса LearningApps соискателям демонстрируется правильный ответ, а также суммируется общее количество правильных ответов, или же предлагается вариант опроса, когда соискатель не переходит к следующему вопросу, пока не ответит правильно [8].

Также соискатели проходят научно-педагогическую практику в высшем учебном заведении, как одно из важных направлений профессиональной подготовки аспирантов, где и закрепляют приобретенные знания и умения непосредственно в профессиональной среде. Руководитель научно-педагогической практики сосредотачивает внимание соискателей на необходимости применения приобретенных компетентностей педагогической деятельности, а именно применения изученных дидактических принципов, методов, средств, современных педагогических технологий и т.д.

Особенного внимания заслуживает профессиональная деятельность педагога во время пандемии (вынужденного карантина) и в условиях военных действий в Украине. Поэтому актуальность приобретает дистанционное (смешанное, on line) обучение и возможность применения IT технологий в образовательном процессе с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов.

Одним из средств дистанционного обучения со студентами является использование Web-ориентированной среды Moodle. Данная учебная платформа должна проектироваться на основе социального конструктивизма, включающего совместную работу преподавателей и студентов, активное обучение с целью формирования рефлексивных

умений, самообучения и самоконтроля, и должна базироваться на следующих принципах:

- адаптивность: Moodle содержит средства, которые постоянно развиваются без перестройки системы, и методы, обеспечивающие индивидуализацию обучения;
- долгосрочность: учебная платформа соответствует разработанным стандартам по информационным обучающим системам и дает возможность вносить изменения в учебные материалы без перепрограммирования;
- доступность: дает возможность работать дистанционно с любого компьютера, подключенного к сети Интернет;
- экономности: распространяется бесплатно.

Также будущим докторам философии предлагалось использовать платформу Google: Google Meet, Google Class, Google формы и т.д. Данные средства предоставляют широкие возможности для проведения on line занятий, демонстрации презентаций, видео занятий и др. Чрезвычайно удобен опрос студентов (контроль знаний) с помощью Google формы. Преимуществом платформы Google является неограниченность во времени при проведении видео занятий, удобство применения Google форм и загрузка необходимых материалов в Google класс и т.д.

Среди преподавателей распространено применение Сервиса Zoom для проведения онлайн занятий, в котором преподавателю удобно демонстрировать презентации и видеоролики. Однако данный сервис ограничен во времени, что создает некоторые неудобства.

Кроме того, преподавателями широко используются собственные электронные почты, Viber, Messenger, WhatsApp, Telegram и т.д. для быстрой обратной связи и индивидуальной работы со студентами.

Заключение. Таким образом, учреждения высшего образования сталкиваются с проблемой качественного преподавания профессионально-ориентированных дисциплин и, в этом контексте, с подготовкой преподавателей к качественному производству образовательного процесса будущих специалистов. Для успешной профессиональной подготовки соискателей образования должны привлекаться специалисты, которые уже получили соответствующее образование и имели опыт работы по специальности. Весомая роль в этом вопросе отводится образовательному процессу на третьем (образовательно-научном) уровне, где соискатели степени доктора философии могут получить необходимые педагогические компетентности. Благодаря приобретенным компетентностям будущие преподаватели вузов смогут качественно и эффективно организовать образовательный процесс для будущих специалистов.

Ситуация со всемирной пандемией и военные действия в Украине привели к пониманию необходимости изменений в образовательном процессе во всех учебных заведениях. Переход на дистанционное обучение был неожиданностью как для студентов, так и для преподавателей, что заставило искать новые пути совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов через применение средств IT технологий. Существует множество платформ (Moodle, Zoom, Google класс и т.п.), которые позволяют проводить качественные занятия и эффективную профессиональную подготовку будущих специалистов. Преподаватели в своем большинстве самостоятельно выбирают удобную для них и для студентов платформу для обучения.

Рекомендації. Дальнейшее исследование предполагает усовершенствование подготовки соискателей научной степени доктора философии к педагогической деятельности в учреждениях высшего образования через выявление недостающих компетенций путем проведения опроса и тестирования аспирантов.

Список использованной литературы

1. Брюханова Н.О., Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів // Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2012, № 34/35 URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pipo_2012_34-35_3.pdf (дата звернення 10.02.2022)
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – Москва: ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.
3. Ігнатюк О.А., Формування готовності до педагогічної діяльності аспірантів технічного університету як одне із завдань Центру сучасних педагогічних технологій // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. – с. 77-83.
4. Керницький О.М., Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка: електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький: [б. в.], 2016. № 3 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=-FILA=&S21STR=Vnadped_2016_3_8 (дата звернення 10.02.2022)
5. Коваленко О.Е., Лобунець В. И., Лазарев М. И., Тарасюк А. П., Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2007. № 18-19. – с. 7-18.
6. Мешко Г.М., Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник. – К.: Альма-матер, 2010. – 200 с.
7. Плаксін А.А., Особливості розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти МВС України // «Молодий вчений». – 2018. № 4 (56). – с. 296-300
8. Плачинда Т.С., Підготовка здобувачів наукового ступеня до педагогічної діяльності у ВНЗ // Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць [редкол.: Т.С Плачинда (голов. ред.) та ін.]. – Кропивницький: КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. – с. 21-127.

Reference:

1. Briukhanova N. O., Conceptual provisions of the design of the system of pedagogical training of future engineer-pedagogues / Problems of engineering-pedagogical education. 2012, № 34/35 URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pipo_2012_34-35_3.pdf (application date 10.02.2022).
2. Report of the International Commission on Education, presented by UNESCO "Education: a hidden treasure". Moscow: UNESCO, 1997. 65 p.
3. Ihnatiuk O.A. Formation of readiness for pedagogical activities of technical university graduate students as one of the tasks of the Center of Modern Pedagogical Technologies. Theory and practice of social systems management. 2013. No. 3. P. 77–83
4. Kernyskyi O. M., Formation of the readiness of future engineers-pedagogues to use subject-subject interaction in the educational process / Bulletin of the National Academy of the State Border

Service of Ukraine. Series: Pedagogy: electronic. of science profession. view. / National Acad. Govt. border service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky. Khmelnytskyi, 2016. No. 3 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21-ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadped_2016_3_8 (application date 10.02.2022)

5. Kovalenko O. E., Lobunets V. I., Lazariev M. I., Tarasiuk A. P. About the implementation of the concept of development of engineering and pedagogical education in Ukraine. Problems of engineering and pedagogical education. 2007. No. 18-19. P. 7-18.

6. Meshko H. M., Introduction to the teaching profession: study guide. K.: Alma Mater, 2010. 200 p.

7. Plaksin A. A., Features of the development of didactic culture of future teachers of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. "Young Scientist", 2018. No. 4 (56). P. 296–300.

8. Plachynda T. S., Features of the development of didactic culture of future teachers of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. "Young Scientist", 2018. No. 4 (56). P. 296–300.

Получено: 14.09.2022

Received 14.09.2022

Рассмотрено: 19.09.2022

Reviewed 19.09.2022

Принято: 26.09.2022

Accepted 26.09.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.049

<https://orcid.org/0000-0002-4943-3224>

<https://orcid.org/0000-0003-1752-1462>

FEATURES OF THE PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TRAINING FUTURE TEACHERS AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Shcherbakova Natalya

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

stenyakova-n@mail.ru

Gruzdova Olga

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

olga_gruzdova@mail.ru

Summary

The article reveals the changes affecting the training of future teachers in the context of the introduction of the professional standard of the teacher. The authors identify the features of the practical training of students – future teachers and consider the possibilities of strengthening the practice-oriented training of students at a pedagogical university, which is the purpose of the study. The experience of organizing and conducting educational and industrial practices with students of a pedagogical university has shown that in addition to the traditional guidance of practice by university teachers, it is necessary to

create tools for psychological and pedagogical support of students during the practice period: schemes of planning and analysis of activities, diagnostic materials, descriptions of technologies, methods, teaching and upbringing techniques, bibliography on various problems, related to professional activity, links to generally recognized professional and educational portals, creating a piggy bank of pedagogical ideas. The availability of such tools allows students to feel more confident and independently manage their professional activities within the framework of solving professional tasks implemented in practice. Thus, practical training has the capabilities that are necessary in the professional development of a future teacher, allows the student to try his hand at the chosen profession, learn how to apply the knowledge gained in the classroom, in professional activities. However, the realization of these opportunities requires a number of organizational and pedagogical conditions associated with updating the content of practical training and its focus on the development of general professional and professional competence of students; the search and implementation of new approaches to the organization and evaluation of practical training of future teachers; providing a supportive educational and professional environment. An important condition for the success of practical training of university students is the readiness of university teachers to implement their professional tasks.

Keywords: higher pedagogical education; practical training; educational practice; industrial practice; student; organizational and pedagogical conditions.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՄԱՐԱՆՈՒՄ ԱՊԱԳԱ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ՎՐԱ ՀԻՄՆՎԱԾ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Շչեքբակովա Նատալյա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Պենզայի պետական համալսարան, Ռուսաստան

stenyakova-n@mail.ru

Գրուզովա Օլգա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Պենզայի պետական համալսարան, Ռուսաստան

priem@pnzgu.ru

Ամփոփում

Հոդվածում բացահայտվում են այն փոփոխությունները, որոնք ազդում են ապագա ուսուցիչների վերապատրաստման վրա ուսուցչի մասնագիտական չափորոշիչի ներդրման համատեքստում: Հեղինակները բացահայտում են ուսանողների ապագա ուսուցիչների պրակտիկ վերապատրաստման առանձնահատկությունները և դիտարկում են մանկավարժական համալսարանում ուսանողների պրակտիկայի վրա հիմնված վերապատրաստման ուժեղացման հնարավորությունը, որն էլ ուսումնասիրության նպատակն է: Մանկավարժական համալսարանի ուսանողների հետ կրթական և արդյունաբերական պրակտիկաների կազմակերպման ու անցկացման փորձը ցույց է տվել, որ ի լրումն համալսարանի ուսուցիչների կողմից պրակտիկայի ավանդական կառավարման անհրաժեշտ է ստեղծել պրակտիկայի ընթացքում ուսանողների հոգեբանական ու մանկավարժական աջակցության գործիքակազմ՝ գործունեության պլանավորման ու վերլուծության սխեմաներ, ախտորոշիչ նյութեր, տեխնոլոգիաների նկարագրություններ, մեթոդներ, ուսուցման ու կրթության մեթոդներ, մասնագիտական գործունեության հետ կապված տարբեր հարցերի մատենագիտություն, ընդհանուր ճանաչված մասնագիտական ու կրթական պորտալների հղումներ, մանկավարժական գաղափարների խոզուկ բանկի ստեղծում: Նման գործիքների առկայությունը թույլ է տալիս ուսանողներին վստահ զգալ և ինքնուրույն կառավարել իրենց մասնագիտական գործունեությունը՝ գործնականում իրականացվող մասնագիտական խնդիրների լուծման շրջանակում: Այսպիսով՝ գործնական պարապմունքն ունի այն հնարավորությունները, որոնք անհրաժեշտ են ապագա ուսուցչի մասնագիտական զարգացման

համար, թույլ է տալիս ուսանողին փորձել իր ուժերը ընտրած մասնագիտության մեջ, սովորել, թե ինչպես կիրառել դասարանում ստացած գիտելիքները մասնագիտական գործունեության մեջ:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն մանկավարժական կրթություն, գործական ուսուցում, ուսումնական պրակտիկա, պրակտիկա, ուսանող, կազմակերպչական ու մանկավարժական պայմանները:

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Щербакова Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия

stenyakova-n@mail.ru

Груздова Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия

olga_gruzdova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются изменения, оказывающие влияние на подготовку будущих учителей в условиях внедрения профессионального стандарта педагога. Авторы статьи выявляют особенности практической подготовки студентов – будущих педагогов и рассматривают возможности усиления практикоориентированной подготовки студентов в педагогическом вузе, что и является целью исследования. Опыт организации и проведения учебных и производственных практик со студентами педагогического вуза показал, что помимо традиционного руководства практикой со стороны преподавателей вуза необходимо создание инструментария психолого-педагогической поддержки студентов в период практики: схем планирования и анализа деятельности, диагностические материалы, описания технологий, методов, приемов обучения и воспитания, библиография по различным проблемам, связанным с профессиональной деятельностью, ссылки на общепризнанные профессиональные и образовательные порталы, создание копилки педагогических идей. Наличие такого инструментария позволяет студентам чувствовать себя более уверенно и самостоятельно управлять своей профессиональной деятельностью в рамках решения профессиональных задач, реализуемых на практике. Таким образом, практическая подготовка обладает теми возможностями, которые необходимы в профессиональном становлении будущего педагога, позволяет студенту попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять знания, полученные на учебных занятиях, в профессиональной деятельности. Однако реализация этих возможностей требует наличия ряда организационно-педагогических условий, связанных с обновлением содержания практической подготовки и ее направленностью на развитие общепрофессиональной и профессиональной компетентности студентов; поиском и внедрением новых подходов к организации и оценке практической подготовки будущих учителей; обеспечением поддерживающей образовательно-профессиональной среды. Важным условием успешности практической подготовки

студентов вуза выступает готовность преподавателей вуза к реализации своих профессиональных задач.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование; практическая подготовка; учебная практика; производственная практика; студент; организационно-педагогические условия.*

Введение. Анализ практики, теоретических работ, посвящённых проблемам высшего педагогического образования, и нормативных документов показал, что одним из важных направлений качественной подготовки будущего учителя является совершенствование ее практической составляющей, которая выступает подсистемой в целостной концепции профессионального становления студентов педвуза. В связи с этим интерес представляет осмысление традиционных и новых путей решения данной проблемы [5, с. 10].

Степень разработанности и анализа литературы по этой проблеме. Нами учтено, что в педагогической науке и практике представлены исследования в области организации педагогической практики будущих педагогов (О.А. Абдуллина, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин и др.), формирования профессионально-педагогических умений будущих педагогов в процессе психолого-педагогической и специальной подготовки (С.Я. Батышев, Н.М. Жукова, Э.Ф. Зеер, Н.А. Зонина, В.П. Косырев, П.Ф. Кубрушко, Т.В. Кудряшев, В.С. Леднев, С.А. Шапоринский, Н.Э. Эрганова). Вместе с тем необходимо отметить, что данная проблема до конца не исследована в силу особенностей структуры практической подготовки и профессиональной деятельности учителя в соответствии с необходимым Профессиональным стандартом педагога [3;4].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что модель практической подготовки студентов педагогического вуза следует рассматривать на основе системно-деятельностного, компетентностного, практикоориентированного, акмеологического, аксиологического, интегративного, личностно-ориентированного подходов, а также с учетом организационно-педагогических условий.

Таким образом, противоречие между объективной необходимостью моделирования практикоориентированного подхода к подготовке студентов педагогического вуза и неразработанностью теории и технологии, инструментария данной проблемы обусловило проблему и цель исследования. В связи с этим *целью нашего исследования* является выявление особенностей и педагогических условий практической подготовки студентов – будущих педагогов для создания инструментария психолого-педагогической поддержки студентов в период практики.

Достижение цели исследования потребовало решения следующих задач:

1. Проанализировать состояние проблемы практикоориентированного подхода к подготовке студентов педагогического вуза в современной педагогической теории;
2. Разработать структуру и содержание модели практической подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе;
3. Выявить организационно-педагогические условия практической подготовки студентов педагогического вуза;
4. Эмпирическим путем проверить эффективность модели практической подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе;

5. Разработать практические рекомендации участникам образовательного процесса высшей школы.

Гипотеза исследования: практическая подготовка будущих педагогов в педагогическом вузе будет более эффективной, если:

- основой построения модели практической подготовки студентов является системно-деятельностный, компетентностный, интегративный, личностно-ориентированный и практикоориентированный подходы к образовательному процессу;
- разработана многоуровневая структура учебных и производственных практик будущих педагогов, обеспечивающая взаимосвязь структурных компонентов практической подготовки студентов;
- разработано учебно-методическое и нормативное обеспечение организации практической подготовки будущих педагогов;
- выявлены и апробированы следующие организационно-педагогические условия практической подготовки студентов: сетевое взаимодействие; социальное партнерство; применение при практической подготовке студентов современных педагогических технологий.

Методы исследования: изучение и анализ литературы по проблеме исследования; изучение и анализ передового педагогического опыта, нормативных, правовых, учебно-программных документов; теоретические методы: анализ, обобщение, моделирование; эмпирические методы исследования: наблюдение, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, контент-анализ.

Экспериментальная база исследования – Педагогический институт им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» г. Пензы; МБОУ СОШ № 28, МБОУ СОШ № 60 и МБОУ СОШ № 63 г. Пензы.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем: определены концептуальные основы практической подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе, разработанные на основе подходов, описанных выше; разработана модель практической подготовки студентов, включающая необходимые компоненты (мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный), направленная на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов; разработана структура практической подготовки студентов педагогического вуза, включающая совокупность учебных и производственных практик; выявлены и апробированы организационно-педагогические условия практической подготовки студентов: сетевое взаимодействие; социальное партнерство; применение при практической подготовке студентов современных педагогических технологий.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что: выявлены основные противоречия, теоретические предпосылки, определяющие актуальность и возможность решения проблем качества практической подготовки студентов педагогического вуза на основе системно-деятельностного, компетентностного, практикоориентированного, акмеологического, аксиологического, интегративного, личностно-ориентированного подходов; определены основные организационно-педагогические условия моделирования практической подготовки студентов педагогического вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и обоснованная модель практической подготовки будущих педагогов в педагогическом

вузе внедрена в образовательную практику Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; разработано учебно-методическое и нормативное обеспечение организации практической подготовки студентов педагогического вуза на кафедре «Педагогика и психология» Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; разработаны рабочие программы и ФОС учебной практики (адапционной); разработаны и внедрены в образовательный процесс учебно-методические пособия по учебной практике (адапционной).

Результаты исследования:

1. В соответствии с основными тенденциями развития педагогического образования были выделены особенности практической подготовки студентов педагогического вуза;
2. Определены профессиональные компетенции педагога, обеспечивающие эффективность будущей профессиональной деятельности;
3. Выявлены концептуальные основы практической подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе, разработанные на основе системно-деятельностного, компетентностного, практикоориентированного, акмеологического, аксиологического, интегративного, личностно-ориентированного подходов;
4. Разработана и апробирована модель практической подготовки студентов, включающая необходимые компоненты (мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный), направленная на формирование обще-профессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов;
5. Выявлены и апробированы организационно-педагогические условия практической подготовки студентов: сетевое взаимодействие; социальное партнерство; применение при практической подготовке студентов современных педагогических технологий;
6. Разработано учебно-методическое обеспечение организации практической подготовки будущих педагогов, включающее совокупность нормативных документов (дневники студентов по практике, формы отчета практики для студентов, формы отчета практики для руководителей, критерии и показатели оценивания и др.), программы практик для студентов, методические указания по организации и проведению практик студентов; разработан инструментарий психолого-педагогической поддержки студентов в период практики: схемы планирования и анализа деятельности, диагностические материалы, описания технологий, методов, приемов обучения и воспитания, библиография по различным проблемам, связанным с профессиональной деятельностью, ссылки на общепризнанные профессиональные и образовательные порталы, создание копилки педагогических идей;
7. Доказана эффективность реализации модели практической подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе.

Основной текст. Исторический анализ исследуемой проблемы позволяет выделить следующие ключевые моменты в вопросе совершенствования практической подготовки студентов – будущих учителей¹:

¹ Кирилина И.В., Кувырталова М.А., Практическая подготовка студентов педвуза: традиции и инновации // Время науки – The Times of Science. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-podgotovka-studentov-pedvuza-traditsii-i-innovatsii>.

1. Возникновение в конце 1940 - начале 50 гг. интереса в научной педагогической среде к практической подготовке студентов педагогических вузов, обусловленное стремлением преодолеть затруднения, которые испытывали студенты при реализации воспитательной работы в период практики, а также бессистемностью взаимосвязей педагогических вузов и общеобразовательных учреждений;

2. Введение общественно-полезной практики (1940-50 гг.), в процессе реализации которой студентов на общественных началах уже с первого курса под руководством комитета комсомола вуза активно привлекали в качестве вожатых к воспитательной работе, а на втором курсе – в роли помощника классного руководителя;

3. Введение практики в летних в пионерских лагерях (1952 г.);

4. Введение общественно-педагогической практики, обусловленное утверждением «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.);

5. Введение стажерской практики (1960-е гг.). Данная полугодовая практика предназначалась для студентов выпускных (пятых курсов) курсов и являлась завершающим звеном в их практической подготовке, а также решала проблему с вакансиями на должность учителя в сельских школах;

6. Введение общественно-политической практики (1974 г.);

7. Поиск путей организации комплексной (непрерывной) педагогической практики (1970-е - 80-е гг.).

Развитие современной системы педагогического образования вновь актуализирует проблему совершенствования практической подготовки будущих учителей и определяет новые ориентиры для ее решения.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ» ст. 10 практика признается обязательной составляющей профессиональных образовательных программ¹.

В современном педагогическом знании практическая подготовка будущего учителя рассматривается как основа его профессиональной компетентности, реализуемой в единстве и взаимосвязи с его теоретической подготовкой (В.А. Сластенин). Компетентностный подход, лежащий в основе высшего педагогического образования, позволяет практическую подготовку студентов сделать более личностно-ориентированной, технологичной и вариативной.

В ФГОУ ВО «Пензенский государственный университет» практическая подготовка студентов-бакалавров направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) регламентируется Положением «О практической подготовке обучающихся Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пензенский государственный университет»» в соответствии с которым практическая подготовка рассматривается как «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.06.2016) // Официальный сайт «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432.

профилю соответствующей образовательной программы»¹, может быть организована при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики и осуществляться как в университете, так и в профильной организации.

Поскольку при проведении практики, обучающиеся непосредственно выполняют определенные виды работ, связанные с будущей профессиональной деятельностью, она является наиболее продуктивной формой организации практической подготовки студентов. В Инструкции по организации и проведению практики обучающихся ФБГОУ высшего образования «Пензенский государственный университет» №189-20 от 30.12.2020 определены виды, типы практики и способы ее проведения.

В настоящее время определены два вида практики: учебная и производственная. К учебным практикам относятся: учебная практика (технологическая), учебная практика (ознакомительная), учебная практика (адаптационная), учебная практика (научно-исследовательская работа). К производственным практикам относятся: производственная практика (педагогическая (летняя вожатская)), производственная практика (педагогическая), производственная практика (преддипломная).

Преподавателями кафедры «Педагогика и психология» ПГУ осуществляется подготовка, организация и реализация учебной практики (адаптационная), учебной практики (научно-исследовательская работа) и производственной практики (педагогическая (летняя вожатская)).

Следует отметить, что в современном понимании роли учебной практики нашла отражение идея усиления практической ориентированности дисциплин психолого-педагогического модуля в связи с вниманием к вопросу формирования у студентов умений организовывать воспитательную работу. Преподавателями кафедры разработана программа учебной практики (адаптационной), реализуемой в течение трех семестров.

Для обеспечения эффективной практической подготовки студентов необходимо создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности студентов через оптимизацию и совершенствование имеющихся знаний, умений, профессионально-ценностных ориентаций в соответствии с требованиями, предъявляемыми на современном уровне развития системы отечественного образования.

В процессе исследования преподавателями кафедры были обоснованы и апробированы следующие организационно-педагогические условия реализации эффективной деятельности кафедры по практической подготовке студентов: сетевое взаимодействие; социальное партнерство; применение при практической подготовке студентов современных педагогических технологий.

С позиций деятельностного подхода формирование компетенций, определяющих успешное вхождение и профессиональное развитие будущих педагогов возможно исключительно в условиях образовательной организации, представляющей, с одной стороны, образцы профессиональных действий и технологий, с другой – поле для наработки опыта решений педагогических проблем. В качестве таких организаций выступают общеобразовательные школы, на базе которых функционируют педагогические классы.

¹ Положение о практической подготовке обучающихся Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пензенский государственный университет», от 30.12.2020, № 188-20.

Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений предусматривает коллаборацию общеобразовательных организаций, на базе которых функционируют педагогические классы (МБОУ СОШ № 28, МБОУ СОШ № 60 и МБОУ СОШ № 63 г. Пензы) и Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ при осуществлении кластерного принципа. Преподаватели вуза в указанных выше школах преподают базовые общеобразовательные и профильные дисциплины, а также являются руководителями учебной практики (адаптационной) у студентов. Такой формат позволяет экономно расходовать ресурсы образовательных учреждений, создавая условия для реализации индивидуальных образовательных маршрутов как для студентов, проходящих практику в профильных педагогических классах, так и для самих обучающихся.

Сетевое взаимодействие кафедры с общеобразовательными организациями, на базе которых функционируют педагогические классы, заключается в совместной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности; обеспечивает привлечение к образовательному процессу высококвалифицированных специалистов университета и школы.

Второе условие – социальное партнерство. Усиление практической подготовки студентов к реализации различных видов профессиональной педагогической деятельности предполагает насыщение программ педагогического образования разветвленной системой практик в условиях образовательных организаций посредством сетевого взаимодействия на принципах школьно-университетского партнерства. Необходимо отметить, что два рассмотренных условия (сетевое взаимодействие и социальное партнерство) тесно связаны между собой, т.к. социальное партнерство с различными организациями зачастую реализуется именно через сетевое взаимодействие.

На кафедре «Педагогика и психология» ПГУ выстроена и достаточно эффективно работает модель сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями, на базе которых функционируют педагогические классы. Она представлена следующими основными направлениями:

- профориентационная работа, реализуемая студентами в период учебной практики (адаптационной) (проведение профориентационных мероприятий в профильных педагогических классах «Педагогическая профессия в мире профессий», «Вуз моей мечты» и др.; выполнение студентами волонтерской деятельности при посещении школьниками Дня открытых дверей на базе ПГУ);

- проведение факультативных курсов по психолого-педагогической подготовке учащихся педагогических классов с привлечением студентов;

- летняя занятость студентов и обучающихся педагогических классов (организация работы летних профильных смен в каникулярный период);

- разработка и реализация совместных проектов, подготовка конкурсных и выставочных материалов («Школа будущего», «Современной школе – современный учитель», «Педагогический дебют» и др.);

- совместное участие школьников и студентов в неделях студенческой науки на базе ПГУ, школьных предметных недель на базе МБОУ СОШ № 28, МБОУ СОШ № 60 и МБОУ СОШ № 63 г. Пензы, совместная защита подготовленных проектов;

- тьюторское сопровождение со стороны студентов при подготовке учащихся к конференциям и олимпиадам (к предметным олимпиадам, Всероссийской психолого-педагогической олимпиаде школьников им. К.Д. Ушинского и др.);

- совместные мероприятия школьников со студентами (посещение ботанического сада им. И.И. Спрыгина, Пензенской картинной галереи им. К.А. Савицкого и т.д.)

Реализация данных направлений сотрудничества позволяет формировать общие и профессиональные компетенции у студентов, обновлять образовательные программы в соответствии с реальными насущными потребностями образовательной практики при непосредственном участии работодателей.

Следующее условие эффективной деятельности кафедры, выявленное при проведении нашего исследования, – это применение современных педагогических технологий при практической подготовке студентов. Для формирования компетенций у будущих педагогов при организации практического обучения на кафедре приоритет отдается тем современным образовательным технологиям, использование которых позволяет студенту быть полноправным участником образовательного процесса и побуждает к самостоятельному решению поставленных перед ним задач. Например, активно используются технологии проектного, проблемного обучения, контекстное обучение, кейс-метод, ролевые и деловые игры.

Таким образом, реализуемая кафедрой модель практической подготовки будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования – это интегрированная система профессиональной подготовки кадров на основе сетевого взаимодействия общего и высшего образования, предполагающая дальнейшую разработку и развитие.

Список литературы

1. Есекешова М., Сагалиева Ж., Педагогика высшей школы. Учебное пособие. М.: Фолиант, 2018. – 256 с.
2. Кувыргалова М.А., Проблема практической подготовки учителя-воспитателя в педагогической теории и опыте педвузов РСФСР после Великой отечественной войны (до середины 80-х годов). – Дис. на соиск. уч. степени к.п.н. 13.00.01 – М., 1990. – 195 с.
3. Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – с. 158.
4. Организация самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. Ч. III. / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
5. Практикоориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей: учебное пособие / Е. И. Зарипова, Г. П. Синицына под общей ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2015. – 84 с.

Получено: 04.11.2022

Received 04.11.2022

Рассмотрено: 11.11.2022

Reviewed 11.11.2022

Принято: 18.11.2022

Accepted 18.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И НОВЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ

Мери Оганнисян

*Ученый секретарь ЕГУ, кандидат филологических наук, ассистент
Ереванский государственный университет
meri.hovhannisyan@ysu.am*

Аннотация

Глобализация формирует не только экономические, политические, но и культурно-образовательные ценности, которые определяют будущее человечества. Ставя знания, образование, свободу, национальное самосознание и другие общечеловеческие ценности в один ряд, можно заметить, что глобализационные явления заставляют идти в ногу со временем и противостоять вызовам посредством применения ценностных подходов. Негативное влияние глобализации связано прежде всего с угрозой социальной справедливости и с игнорированием прав человека; чем выше осознание важности самопознания и самосовершенствования, тем в большей степени преодолимы опасности и препятствия, имеющиеся в данной сфере.

Принимая за основу ценностные подходы в образовании, мы выделили два подхода в глобализации: глобализация как объективный процесс, идущий параллельно с регионализацией и диалогом культур, образовательных ценностей (две стороны одного внешне противоречивого явления), и глобализация как объединение, как процесс, навязанный миру.

В результате проведенного нами исследования были выделены следующие ценностные подходы в образовании, а именно:

положительные:

1. непрерывное образование в эпоху повышения требований к качеству человеческого потенциала;
2. обучение, ориентированное на учащегося, при котором особое внимание уделяется личностным характеристикам, ориентации, интересам и целям учащегося;
3. открытие и применение новых технологий и методов обучения, которые способствуют в первую очередь развитию критического мышления;
4. знание как высшая ценность выступает в качестве средства самопознания и самосовершенствования, которые делают человека полноправным членом мирового сообщества в контексте межкультурной коммуникации;
5. формирование творческой и гармоничной личности, способной принимать взвешенные решения, предвидеть их возможные последствия и чувствовать ответственность за настоящее и будущее мира;

отрицательные:

1. изменение стандартов грамотности, вызванное наплывом информации и влиянием Интернета;
2. падение интереса к высокой национальной культуре и утрата способности ее понимать, игнорирование культурных ценностей и традиций, девальвация духовных ценностей;
3. потребительское отношение к ценностям;
4. недостаток толерантности, гуманистических ценностей.

Глобализация оказала заметное влияние на образовательные и коммуникационные системы: меняются способы организации образования и роли учителей и учащихся. Развитие технологии облегчает переход от индустриального общества к информационному. В то же время у глобализации и открытости новых информационных систем есть и обратная темная сторона: в то время, как самые богатые страны становятся еще богаче, бедные беднеют. Таким образом, информационный и образовательный разрыв между богатыми и бедными людьми увеличивается, а не сокращается: экономические кризисы, нарушение торгового баланса и структурные

корректировки приводят к возникновению нравственного кризиса во многих странах, нанося ущерб и подрывая культурно-социальные основы многих семей и общин, что приводит к безработице среди молодежи, самоубийствам, насилию, расизму, злоупотреблению наркотиками и антиобщественному поведению.

В XXI веке система образования стоит перед двойным вызовом: вооружить учащихся новыми знаниями, навыками и ценностями, необходимыми им для конкурентоспособности на мировом рынке, и в то же время подготовить специалистов, которые будут хорошими гражданами своей страны.

Таким образом, глобализация является вызовом не только в контексте переосмысления того, какое образование необходимо человеку, но и с точки зрения того, какова конечная цель образования и в какой степени оно будет направлено на установление социальной справедливости.

Ключевые слова: глобализация, образование, коммерциализация образования, ценностные подходы к образованию, межкультурная коммуникация, социальная справедливость, непрерывное образование, модели глобального образования, методология ценностных ориентаций.

ԳԼՈԲԱԼԻԶԱՑԻԱՆ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՐԺԵՔԱՑԻՆ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Հովհաննիսյան Մերի

*ԵՊՀ գիտքարտուղար, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ասիստենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
meri.hovhannisyan@ysu.am*

Ամփոփում

Գլոբալիզացիան ձևավորում է ոչ միայն տնտեսական, քաղաքական, այլև մշակութային ու կրթական արժեքներ, որոնցով պայմանավորված է մարդկության ապագան: Որպես համամարդկային արժեքներ որակելով գիտելիքը, կրթությունը, ազատությունը, ազգային ինքնագիտակցությունն ու համամարդկային այլ արժեքներ՝ գլոբալիզացիոն երևույթները ստիպում են քայլել ժամանակին համընթաց ու մարտահրավերներին հակադարձել արժեքային մոտեցումներով: Գլոբալիզացիայի բացասական ներգործությունն առաջին հերթին վտանգ է սոցիալական արդարությանն ու մարդկային իրավունքների անտեսմանը. որքան բարձր է ինքնաճանաչման ու ինքնակատարելագործման գիտակցումը, այնքան հաղթահարելի են ոլորտում առկա բոլոր վտանգներն ու խոչընդոտները: Կրթության արժեքային մոտեցումները հիմք ընդունելով՝ առանձնացրել ենք գլոբալիզացիայի երկու ըմբռնում՝ գլոբալիզացիան՝ որպես օբյեկտիվ գործընթաց, որը զուգահեռաբար է ընթանում տարածաշրջանայնացման ու մշակույթների, կրթական արժեքների երկխոսության հետ (արտաքին հակասական մեկ երևույթի երկու կողմ), և գլոբալիզացիան որպես միավորում՝ աշխարհին պարտադրված գործընթաց:

Մեր կատարած հետազոտության արդյունքում առանձնացրել ենք կրթության արժեքային հետևյալ մոտեցումները՝

դրական՝

1. մարդկային ներուժի որակի նկատմամբ աճող պահանջների դարաշրջանում շարունակական կրթության պահանջ,
2. սովորողակենտրոն կրթություն, որն ընդգծում է սովորողի անձնային հատկանիշները, կողմնորոշումները, հետաքրքրություններն ու նպատակները,
3. ուսուցման նոր տեխնոլոգիաների ու մեթոդների հայտնաբերում, կիրառում, որոնք առաջին հերթին նպաստում են քննադատական մտածողության զարգացմանը,
4. գիտելիքի՝ որպես բարձրագույն արժեքի ինքնաճանաչման ու ինքնակատարելագործման միջոց լինելը, ինչը դարձնում է մարդուն համաշխարհային հասարակության լիիրավ անդամ միջմշակութային հաղորդակցության համատեքստում,
5. ստեղծագործ ու ներդաշնակ անհատականության ձևավորումը, որն ի վիճակի է կայացնել տեղեկացված որոշումներ, կանխատեսել դրանց հնարավոր հետևանքները և պատասխանատվություն զգալ աշխարհի ներկայի ու ապագայի համար,

բացասական՝

1. տեղեկատվական հեղեղով ու համացանցի ներգործությամբ պայմանավորված գրագիտության չափանիշների փոփոխություն,

2. ազգային բարձր մշակույթի նկատմամբ հետաքրքրության անկում ու այն հասկանալու ունակության կորուստ, մշակութային արժեքների ու ավանդույթների անտեսում, հոգեբանական արժեզրկում,

3. սպառողական վերաբերմունք արժեքների նկատմամբ,

4. մարդասիրական արժեքների, հանդուրժողականության պակաս:

Գլոբալիզացիան բազմաթիվ ակնհայտ ազդեցություններ է ունեցել կրթական ու հաղորդակցական համակարգերի վրա, որոնք փոխում են կրթության մատուցման ձևը, ինչպես նաև մանկավարժների ու սովորողների դերերը: Այս տեխնոլոգիայի զարգացումը հեշտացնում է անցումը արդյունաբերական հիմնված հասարակությունից դեպի տեղեկատվության վրա հիմնված հասարակություն: Միևնույն ժամանակ կա գլոբալացման ու նոր տեղեկատվական համակարգերի բաց լինելու մութ կողմը. մինչ ամենահարուստ երկրները հարստանում են, աղքատներն ավելի են աղքատանում: Այսպիսով՝ հարուստների ու աղքատների միջև տեղեկատվական ու կրթական անջրպետը մեծանում է և չի նեղանում. տնտեսական ճգնաժամերը, առևտրային անհավասարակշռությունն ու կառուցվածքային ճշգրտումները բարոյական ճգնաժամ են առաջացրել շատ երկրներում՝ վնասելով և կտրելով բազմաթիվ ընտանիքների ու համայնքների սոցիալական ու մշակութային հիմնական հյուսվածքը, ինչը հանգեցնում է երիտասարդների գործազրկության, ինքնասպանությունների, բռնության, ռասիզմի ու թմրամիջոցների չարաշահման և հակասոցիալական վարքի: XXI դարում կրթական համակարգերը բախվում են կրկնակի մարտահրավերի՝ սովորողներին հագեցնելու նոր գիտելիքներով, հմտություններով ու արժեքներով, որոնք անհրաժեշտ են համաշխարհային շուկայում մրցունակ լինելու համար՝ միևնույն ժամանակ «ստեղծելով» մասնագետներ, որոնք նաև լավ քաղաքացիներ են իրենց երկրի համար:

Այսպիսով՝ գլոբալացումը մարտահրավեր է ոչ միայն վերաիմաստավորելու այն, թե ինչ կրթություն է անհրաժեշտ մարդուն, այլև ինչպիսին է դրա վերջնական նպատակը, և ինչքանով է դա նպատակաուղղվելու դեպի սոցիալական արդարություն:

Բանալի բաներ: Գլոբալիզացիա, կրթություն, կրթության առևտրայնացում, կրթության արժեքային մոտեցումներ, միջմշակութային հաղորդակցություն, սոցիալական արդարություն, շարունակական կրթություն, գլոբալ կրթության մոդելներ, արժեքային կողմնորոշման մեթոդիկա:

GLOBALIZATION AND NEW VALUE-BASED APPROACHES TO EDUCATION

Hovhannisyan Meri

Academic Secretary of Yerevan State University,

Ph.D, Assistant

Yerevan State University, Armenia

meri.hovhannisyan@ysu.am

Brief introduction: It is impossible to imagine the modern world without changes brought by the processes of globalization. Globalization, as a process of the integration and unification of all the spheres of human activity, i.e. political, economic, cultural and religious, not only supposes the strengthening of global connection of people of different cultures, but also the realization of that connection and as a result the weakening of the importance of territorial boundaries, reality forcing one common worldview system. Consequently, cross-

cultural cooperation finds universal cognitive algorithms, contributing to the perception of universal values.

In other words, globalization is a process of international integration that results from the communication of worldviews, products, thoughts and diverse points of view. In 2000 one of the four types of globalization recognized by the International Monetary Fund (trade and transaction, capital, migration and movement of people, dissemination and inculcation of educational values) refers to education. The influence of globalization in the education system deserves even greater attention, where the happening phenomena imply deeper transformations with their influence on public life.

Keywords: Globalization, Education, Commercialization of Education, Value-based Approaches to Education, Cross-cultural Communication, Social Justice, Continuing Education, Models of Global Education, Value Orientations Methodology.

Education is the main indicator of development in all civilized countries of the world. Countries compete not only with the economic values created by them, but also with their social values and education systems. The level of development of the society, the willingness to perceive or not to perceive the civic ideas and universal values, the ability to communicate, as well as the interaction with the societies of other cultures directly depend on education. The quality of education and social justice ensure a prosperous future for generations. In the modern world, education is a core condition for economic growth, a cornerstone for the country's socio-economic well-being, a strategic resource for the sustainable and dynamic development of a nation [1; 3]. The tendency to the globalization of education is manifested in the desire to form a common educational space with basic approaches and criteria. The commercialization of education also means to make its activities competitive, which can have a positive impact on the quality of education [5; 6].

Modern globalization is the result of the modernization process, due to the interaction of Western, technogenic and Eastern, traditional societies, which differ from each other not only in geographical location, but also in value systems, traditions, educational values, with an attitude towards morality. Globalization affects societies in different ways, which is due to the contradictory nature of globalization, which is manifested in the inconsistency of spreading values and local values. In the technogenic worldview and value system, a person strives for the transformation of the world, traditional societies are conservative and tend to transfer their values and norms from generation to generation. However, it is also necessary to note that modernization also leads the traditional society to a technogenic society. It is necessary for nations to be able to ensure their vitality.

The main aim of the research: The purpose of our research is to examine the circle of the influence of globalization processes on the value-based approaches to education. Taking into consideration the numerous factors that determine globalization, in particular, information technology, we have considered globalization not only as a new reality, to start the era of the technological society, but also as a reality disrupting the national education systems and undermining the foundations of the social justice.

The research problem: Education is a human activity that is subject to changes in the world. It reflects and demonstrates the quality of modern transformations due to socio-economic and cultural transformations, the development of information technologies, the spirit of the modern era. Global changes have a huge impact on education. As education plays

an important role in shaping society, globalization must be linked to education and global activities should have a profound impact on it. The modern era, which is very rich with information, demands and creates opportunities for lifelong learning. The vital purpose is to expand the rights and opportunities of all people.

Almost all areas of human culture and human activity depend on education, the level of education, knowledge and professional skills acquired by politicians, teachers, parents and society in general. Education influences global processes through the conceptualization, development and implementation of innovative and educational programs. On the other hand, education, as a sustainable and important aspect and part of the entire socio-political infrastructure, also depends on socio-political and economic changes [1; 4].

The globalization phenomena, on the one hand, contribute to the increase of the quality of education, and, on the other hand, pose serious challenges to the sphere. Strategically, education principally acts as a factor of the growth of the national economy's competitiveness and its sustainable development. However, when people's incomes or earnings do not exceed the level of their standard of living, the commercialization of education in this case raises the demand for social justice.

The methodology of research: For our study, we used Rokeach's methodology of value orientations. Rokeach defines value as "an enduring belief that some form of behavior or end-state of existence is preferable for a person or society to an opposite form of behavior or end-state." According to Rokeach, values are associated with both goals (terminal elements) and means of achieving these goals (instrumental components). Accordingly, he distinguishes between terminal and instrumental values.

The value system is conditionally divided into two parts: value-goals and value-means. Value-goals are a person's belief that a given goal is worthy and important for him to strive for and achieve, and value-means are the preferred form of behavior to achieve this or that goal (or in a specific situation). It must be said that the values-goals are more constant and stable and show the general direction of the given person. Values have the greatest influence on a person's behavior and tend to turn into a norm of behavior in general. Rokeach's approach allows to determine a person's orientation and his attitude to the surrounding world, other people, himself, perception of the world.

Considering the theories of R. Henvey and Botkin on the global education methods as a basis of our study, we have defined the value-based approaches to education as factors that determine the mutual relations of cultural, social, economic and other levels of modern life.

As a result of education and cultural globalization, certain socio-cultural models are formed, which claim to change the entire system of society, including accepted values, ideas about freedom, morality, law. The changes that inevitably take place in the spheres of value systems and morality are perceived as the most painful, implying a corresponding change in the worldview of a person. As education is the foundation of global stability, developing cross-cultural awareness from an early age can integrate ideologies from different societies to arrive at balanced conclusions about issues around the world. Globalization and education then begin to interact with each other through mutual goals of preparing young people for a successful future [5].

The main text of the article research: Currently, globalization brings forward an increase in the number of scientifically and technically trained people. A developing economy is based on knowledge as a key factor of production. Globalization breaks the boundaries of space and

time. Using advanced information and communication technologies, the new system of knowledge, education and training should apply a wide range of synchronous and asynchronous activities that help pedagogues and learners to break the boundaries of space and time.

Globalization meets the challenges and opportunities of knowledge, education and training in the era of information [4; 7]. Globalization with the use of information technologies supports the mechanisms of exchange of ideas and experiences, promotes international mutual understanding, cooperation, acceptance of cultural diversity between countries and regions [2; 8].

The need for the integration of educational values does not stem from the fact that the national education systems in different countries need to be modernized. Integration is needed to meet the commonly accepted educational standards of the new millennium. Integration is also necessary for solving common problems based on mutual understanding and cooperation. Every country has something to offer and add to global educational values. Along with unique pedagogical traditions, human society must also have certain universal standards and principles that are understandable to all learners and educators. Our main goal should be to use globalization to create a global educational space, integrate into it, and reap benefits from it to improve the quality of education and living standards.

At a young age, a person's value orientations are strengthened and stabilized. A system of requirements, moral and legal views, world perception is formed in a young person, which is more stable and hardened. The already formed value system affects the young person's behavior both during everyday activities and in complex situations. In fact, the individual's value orientations guide his activity in social environment, contribute to his choice of the most acceptable and useful behavior. Mastering vital, cultural values and subjecting them to internal psychological analysis are extremely important for a young person. In this regard, the study of value orientations is relevant.

The sample of our research consists of 80 young people, aged 19-22, who study at different faculties of Yerevan State University. The young people sorted terminal and instrumental values according to their importance in life. We present the values that are important in the lives of the interviewed young people in percentage relation.

Our research, conducted using Rokeach's methodology, showed that knowledge, health, love, happy family life, financially secure life and freedom are terminal primary values for young people. In the value system of the respondents, knowledge and health occupy the first and second places. The importance of knowledge is determined by the requirements of the era, because everyone is well aware that knowledge is one of the keys to the development of society and a good future, and the importance of health is always a topical issue. The difficulties caused by the pandemic further strengthened the importance and value of health. A financially secure life is also a primary value for young people, which is directly conditioned by having a good job. Freedom is also a paramount value in the value system of the Armenian youth. The last Artsakh War further emphasized the mentioned value orientation, when the rights of the Armenian people to live in freedom in their homeland were violated. Compared to other values, active life, life wisdom, fun, self-confidence, creativity, happiness of others and other values have no priority. Not giving importance to the happiness of others is a negative phenomenon and speaks of the expression of narrow personal orientations in the new generation. The low indicators of self-confidence are due to the economic difficulties caused

by the pandemic, the post-war situation, as a result of which there are despondency and nervous states in the society and an unfavorable future forecast, and the indicator of social justice is also low.



Diagram 1. Researching Terminal Values of Armenian Youth with Rokeach's methodology

In the value-means system, according to our research, primary values among young people are education and upbringing, independence, honesty, high demand for life and responsibility. Education and upbringing are primary values that are interconnected and play an important role in the formation of high human qualities. Valuing independence can be perceived from two perspectives: on the one hand, the long struggle for the independence of our nation centuries ago has formed it as a value orientation among us, and on the other hand, today's generation is more independent and free in its practices and beliefs. High responsibility is the guarantee of future successful work and advancement of young people, which is useful both for them personally and for the whole society. Young people also have high demands for life and for this they try to find favorable conditions. The importance of honesty is not accidental either, because it also speaks of a person's education and upbringing. The fact that young people don't care that much is disturbing. Since ancient times, our people have been distinguished by their tact, care, and willingness to help others, and currently, the weakening of this national characteristic due to the influence of foreign cultures that penetrates day by day causes a certain alarm.

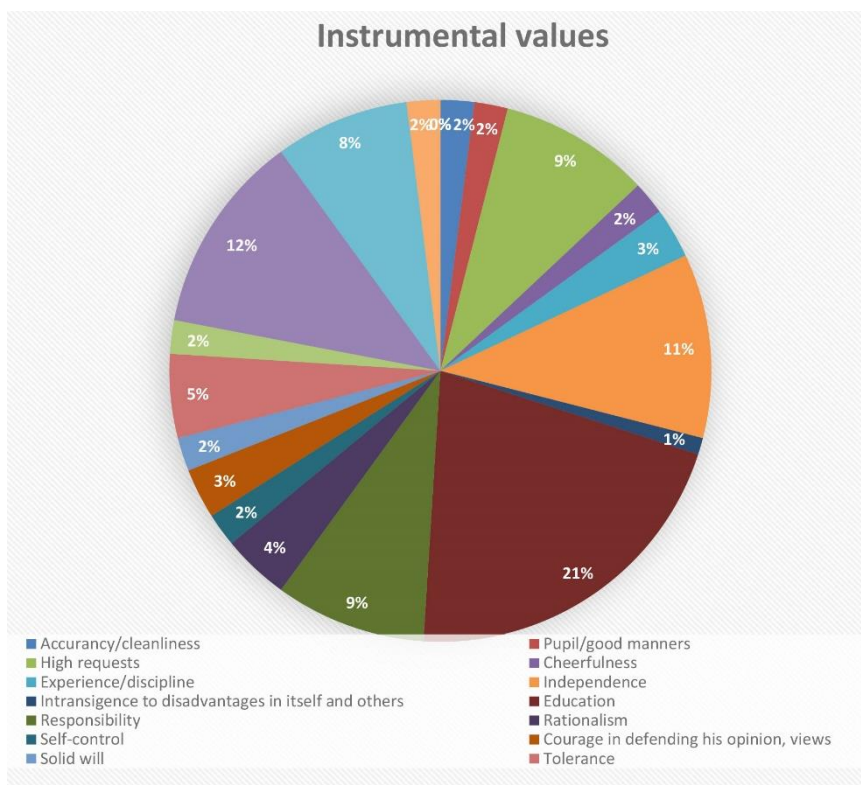


Diagram 2. Researching Instrumental Values of Armenian Youth with Rokeach's methodology

We have also used the conversation method, asking the following questions:

1. In what order and to what percentage are these values present in your life?
2. How would you rank these values if you were the person you dream of being?
3. How would the members of your close surrounding rank the mentioned values?
4. What kind of education would you like to receive?
5. What is the main purpose of education?

Research novelty: Combining the answers we received during the conversation and the results of the research carried out using the Rokeach's methodology, we can conclude that in our reality the value approaches to education are directly determined by personnel (relevant specialists). The survey of respondents has shown that the present-day value approaches to education are not anchored in the universal humanitarian ideas. The value approaches to the world, the society and the individual are not completely reflected in the sphere of education. The level of the awareness of continuing education is very low. The mentioned realities are also inevitably determined by the post-war situation in our country and the difficulties caused by the epidemic, which violated the foundations of social justice.

Conclusions: Globalization creates not only economic, political, but also cultural and educational values, which determine the future of humanity. Qualifying knowledge, education, freedom, national self-consciousness, and other values as universal values, the globalization phenomena make us keep pace with the times and respond to the challenges with value approaches.

The negative impact of globalization is first of all a threat to social justice and the neglecting of human rights. The higher the awareness of self-recognition and self-improvement is, the more surmountable all the dangers and obstacles in the sphere are. Taking into consideration the value-based approaches to education, we have singled out two perceptions of globalization: globalization as an objective process, which goes hand in hand with the dialogue of regionalization and cultures, educational values (two sides of one external contradictory phenomenon), and globalization as a unification, a process imposed to the world.

As a result of our research, we identified the following value approaches to education:

Positive:

1. The demand for continuing education in the era of increasing demands for the quality of human potential;
2. Person-centered education, which emphasizes the learner's personal characteristics, orientations, interests and goals;
3. The discovery and application of new teaching technologies and methods, which first of all contribute to the development of critical thinking;
4. Knowledge as a means of self-recognition and self-improvement of the highest value, which makes a person a full member of the world community in the context of cross-cultural communication;
5. The formation of a creative and harmonious personality, who is able to make informed decisions, to predict their possible consequences and to feel responsibility for the present and future of the world;

Negative:

1. The change of literacy standards determined by the influence of the Internet and the flow of information;
2. The decrease of interest in high level national culture and the loss of ability to understand it, the neglecting of cultural values and traditions, psychological devaluation;
3. Consumer attitude towards values;
4. The lack of humanitarian values and tolerance.

Globalization has had many obvious effects on educational and communication systems, changing the way education is delivered and the roles of teachers and students. The development of this technology facilitates the transition from an industrial-based society to an information-based society. At the same time, there is a dark side of globalization and too easy access to new information systems: while the richest countries get richer, the poor get poorer. Thus, the informational and educational gap between the rich and the poor is increasing and not narrowing: economic crises, trade imbalances and structural adjustments have caused a moral crisis in many countries, damaging and severing the basic social and cultural life of many families and communities, leading to the unemployment among youth, suicide, violence, racism, drug abuse and anti-social behavior. In the 21st century, education systems face the double challenge of providing learners with the new knowledge, skills and values needed to be competitive in the global marketplace, while at the same time producing professionals who are also good citizens of their country.

So, globalization is a challenge not only to rethink what kind of education a person needs, but also what is its ultimate goal and to what extent it will be directed to social justice.

References:

1. Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2005). Unequal chances: Family background and economic success. New York: Russell Sage.
2. Cogburn D.L. Globalization, Knowledge, Education and Training in Information Age, www.unesco.org.
3. Damme, J., & Bellens, K. (2017). Countries strive towards more quality and equity in education: Do they show success or failure? Evidence from TIMSS 2003 and 2011 for Grade 4. In Rosén, M., Yang, H. K., & Wolff, U. (eds). Cognitive abilities and educational outcomes: Methodology of educational measurement and assessment (pp. 127-148).
4. Dimmock C., Walker A., Globalization and societal culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. Compare, Vol. 30, No. 3, 2000.
5. Edwards R., Usher R., Globalization and Pedagogy. Space. Place and Identity. Routledge, London and New York, 2000.
6. Mardoyan R., Pedagogical Axiology, Gyumri, 2012 /In Russian/.
7. Ter-Minasova S.G., Language and intercultural communication, M.: Publishing House of Moscow State University, 2008, 352 p. /In Russian/.
8. Ter-Minasova S. G., War and peace of languages and cultures, M.: Slovo, 2008, 344 p. /In Russian/.

Получено: 28.10.2022

Received 28.10.2022

Рассмотрено: 04.11.2022

Reviewed 04.11.2022

Принято: 11.11.2022

Accepted 11.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.068

<https://orcid.org/0000-0003-3971-3094>

НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Хачатрян Роберт

Канд. фил. наук, доцент

Менеджер отдела политики высшего образования

Департамента образования и знаний Абу-Даби (ADEK),

Отдел политики и регулирования высшего образования, ОАЭ

robert_khachatryan@yahoo.com

Аннотация

Ключевые слова: национальная стратегия высшего образования, система высшего образования, модель стратегического управления университетом, модель финансирования высшего образования, фонды целевого капитала университета.

Образование является проводником изменений, которые осуществляются и дополнительно подпитываются несколькими взаимосвязанными механизмами, такими как глобализация, техно-

логические достижения, быстрое геополитическое и социально-культурное развитие. Данные трансформационные метапроцессы в настоящее время привели к необходимости радикальных и системных преобразований в высшем образовании Армении. Следовательно, система высшего образования Армении сталкивается с многочисленными локальными проблемами, которые в основном обусловлены требованиями, связанными с развитием наукоемкой экономики, образовательных инноваций и инновационных технологий. С другой стороны, отсутствие национальной стратегии образования на государственном уровне и ограниченное целевое финансирование усугубляют ситуацию, вследствие чего система высшего образования Армении отстает от происходящих в мире перемен. Если подобная ситуация продолжится в долгосрочной перспективе, это в конечном итоге приведет к «интеллектуальному банкротству» системы высшего образования в Армении. Таким образом, Правительство РА должно разработать и утвердить инновационную и конкурентоспособную стратегию высшего образования и модели стратегического управления. Эти две концепции должны быть всесторонне разработаны в предстоящее десятилетие в тесном сотрудничестве со всеми стейкхолдерами высшего образования, включая университеты Республики Армения. Также необходимо обеспечить разработку эффективных моделей стратегического управления, внедрение которых позволит вузам развивать процессы стратегического управления и сбалансировать человеческие, финансовые и материальные ресурсы, направляя их на реализацию государственных приоритетов, стратегических целей и задач, долгосрочное развитие высшего образования в Армении.

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄՐՅՈՒՆԱՎՈՐԹՅԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Խաչատրյան Ռոբերտ

բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Բարձրագույն կրթության բաժնի կառավարիչ,

Արու Դաբիի կրթության և գիտության բաժին,

Կրթական քաղաքականության բաժին, ԱՄԷ

robert_khachatryan@yahoo.com

Ամփոփում

Կրթությունը փոփոխությունների կատալիզատոր է, որը գործառականացվում և հետագայում զարգանում է մի քանի փոխկապակցված մեխանիզմների միջոցով, ինչպիսիք են գլոբալացումը, տեխնոլոգիական առաջընթացը, աշխարհաքաղաքական ու սոցիալ-մշակութային արագ զարգացումները: Այս տրանսֆորմացիոն մետագործընթացները Հայաստանի ներկայիս բարձրագույն կրթության համակարգում ստեղծել են արմատական ու համակարգային վերափոխումների անհրաժեշտություն: Հետևաբար Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգը բախվում է բազմաթիվ մարտահրավերների ու խնդիրների, որոնք հիմնականում պայմանավորված են գիտելիքահենք տնտեսության, կրթական նորարարությունների, նորարարական տեխնոլոգիաների զարգացման պահանջներով: Մյուս կողմից էլ բարձրագույն կրթության պետական ռազմավարության բացակայությունն ու բարձրագույն կրթության պետական ֆինանսավորման սակավությունը սրել են իրավիճակը: Հետևաբար ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգը հետ է մնում համաշխարհային զարգացումներից, առկա է անհամապատասխանություն Հայաստանում ներկայումս մատուցվող բարձրագույն կրթության ծառայությունների ու շուկայի կարիքների միջև: Այսպիսով՝ Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը պետք է մշակի ու հաստատի բարձրագույն կրթության մրցունակ ռազմավարություն և համալսարանների ռազմավարական կառավարման նորարարական մոդելներ: Այս երկու բաղադրիչները պետք է համակողմանիորեն արտացոլվեն երկարաժամկետ զարգացման ծրագրում, որը պետք է մշակվի բարձրագույն կրթության բոլոր շահակիցների, այդ թվում՝ ՀՀ բուհերի հետ սերտ համագործակցությամբ: Այսպիսով՝ մրցակցային ռազմավարության ու բուհերի արդյունավետ ռազմավարական կառավարման մոդելների մշակումն ու իրականացումը ՀՀ բուհերին հնարավորություն կտան առավել

զարգացնելու իրենց ռազմավարական կառավարման գործընթացներն ու համապատասխանեցնելու մարդկային, ֆինանսական ու այլ ռեսուրսները պետական առաջնահերթություններին, նաև բարձրագույն կրթության համակարգի երկարաժամկետ զարգացմանը:

STATE STRATEGY ON HIGHER EDUCATION AS A SOURCE OF HIGHER EDUCATION COMPETITIVENESS IN ARMENIA

Khachatryan Robert

PhD, Associate Prof.

Higher Education Policy Section Manager

Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK),

Higher Education Policy and Regulation Division, UAE

robert_khachatryan@yahoo.com

Keywords: State strategy on higher education, higher education system, university strategic management model, higher education funding model, university endowment funds.

Brief introduction. Education is a vehicle of change that is operationalized and further fueled through several interconnected gears, such as globalization, technological advancements, geopolitical, and socio-cultural rapid developments. These transformative metaprocesses have created the necessity of radical and systemic transformations in the current higher education system in Armenia. Consequently, the higher education system in Armenia faces numerous challenges and problems that are mainly conditioned by the requirements stipulated by the development of knowledge-based economy, educational innovations, and innovative technologies. On the other hand, the lack of state strategy on higher education and limited state funding for higher education have exacerbated the situation. Consequently, the RA higher education system is lagging from global developments, and there is a mismatch between the current delivery of higher education services and market needs in Armenia. If this lagging continues in the long run, it will eventually create the “intellectual bankruptcy” of higher education system in Armenia. Thus, the Government of the Republic of Armenia (RA) should develop and endorse a competitive higher education strategy and innovative university strategic management models. These two constructs should be comprehensively reflected in a long-term strategy that should be developed in close cooperation with all higher education stakeholders, including the RA universities. Strategy should be developed by a “consideration of the resources of the institution in relation to its environment, the prime purpose being to add value. The added value is then distributed among the stakeholders” (Lynch 2015: 13). Thus, the development and implementation of a competitive strategy and efficient university strategic management models will enable the RA universities to further advance their strategic management processes and will align human, financial and other resources with state priorities and long-term development of higher education system in Armenia.

Formulation of the problem. The 21st century has entered the age of knowledge-based economies, in which higher education is central to future economic and societal development.

Thus, higher education reforms should be of paramount importance to respond to constantly changing global economic demands and strategic changes in educational paradigm. Strategic changes embed the stages of transformations at the system and institutional levels that uplift the universities to new and sustainable competitive position and is likely to require changes in existing strategy (Taylor and Miroiu 2002: 2).

In this context, higher education in Armenia should be mainly embedded with economic growth as well as long-term development of the society. Nevertheless, currently reforms in the higher education landscape in Armenia do not significantly contribute to fundamental strategic changes in the emergent educational paradigm. The RA universities are key players in the successful transition to a knowledge-based economy and they should provide competitive education for a new generation of professionals and leaders in Armenia. The universities are currently facing major challenges of accelerated pace of global, regional, and local competition. In the context of globalization, an array of reforms has been introduced for recent two decades in the domain of higher education in Armenia. However, these reforms have not been targeted at providing solutions to system-level problems in the RA higher education landscape, such as free economic and political movements of human capital, the transition to market economy of educational services, increasing brain drain and mobility of labor force, transitional processes of formation/connectiveness of labor and education markets, assurance of university autonomy and financial sustainability, developmental tendencies of local and global competitiveness, rapid development of high technologies and their inclusion in the higher education domain, diversification and expansion of educational services with focus state needs and priorities. In this context, the RA Government needs to re-state and reinforce its role and functions in the global economic and civil society claims. Accordingly, the latter ones are exposed to the requirement to ensure continuous institutional evaluation, measurement and revision of their own performance and learning outcomes that are vital for integration into regional and international markets, for the acquisition of competitive advantages as well as for assurance of participation in higher education reforms.

Armenia has systematically attached great importance to the creation of a functional strategy of revitalizing the country through science and education as a strategic driver in state economic sustainability and a strategic priority in the globalization drive. Institutional capacity and intellectual potential of universities are instrumental in the agenda of educational reforms and are not to be diminished. Accordingly, the RA universities should be the source of technological innovations and should server as a platform for proposing and institutionalizing cutting-edge educational reforms and safeguarding the society's advancement. Taking into consideration their functional frameworks, the RA universities should have been catered to become the optimizers of social changes and disseminating cutting-edge knowledge and research outcomes. However, the RA universities have not considerably pushed forward the processes of sustainably developing and implementing the dimensions of data-driven strategic and financial management systems. Additionally, the RA universities are very conservative systems. Thus, they have not reflected social and economic transformations in their organizational structures so far and have not increased the efficiency-effectiveness of their strategic management models, systems, and mechanisms. This means that the traditional functional frameworks of higher education institutions should be reconsidered and re-evaluated by transforming into a competitive platform with extensive stakeholder engagement. Respectively, a novice strategy framework and revamped state strategy on higher

education should also comprise conceptual understanding of the roles and functions of the RA universities, substantial changes in university strategic management models, organizational-administrative and financial management structures, processes, and mechanisms. These interrelated pillars will be geared towards establishing and further refining the targets for the excellence in higher education.

A short analysis of current research and publications related to the problem. This article provides a conceptual framework for aggregating empirical findings from 20 state universities and determining priority urge for the development of state strategy on higher education, transforming university strategic management models and higher education funding mechanisms. The topic discussed in this article is of outmost importance in the Armenian context taking into consideration the RA Government's drastic proposals of establishing an academic city in Armenia and proposed changes of merging the RA state universities, shrinking state funding for higher education, frequently changing demands of labor market, and not well-defined strategy frameworks and university strategic management models. To this end, strategy framework is defined as a "conceptual representation or a model that managers can use to design strategies with a clear description of the logic and resources used" (Pfeffer and Sutton, 2006). Furthermore, strategy frameworks should result in the development of a novice state strategy on higher education. This strategy should necessarily embed three key aspects: "1. simple, consistent long-term goals; 2. profound understanding of the competitive and working environments, including the needs of students and other "consumers" of services; and 3. an objective appraisal of resources" (Taylor and Miroiu 2002).

Aim of the publication. The article embeds two epistemologically and methodologically diverse objectives, which are inherently interconnected. The first objective is to investigate advanced conceptual foundations of the urge for state strategy on higher education in Armenia. The latter one will have short-term, mid-term, and long-term implications for the competitiveness of higher education system and social impact. The second objective is to delve into several factors that impedes the competitiveness and efficiency of the higher education system in Armenia. Up to date there has been very limited scholarly attention and research initiatives undertaken to conduct a system analysis on the functionality of higher education system in Armenia and comparative research with international best practices. This veracity gives more importance to this article especially in view of the existing scarce scholarly narrative. Thus, this article portrays the significance and urgency of developing and implementing a national higher education strategy that will consequently delineate cutting-edge higher education policies, competitive university strategic management and funding management processes.

Research novelty. Economy in Armenia is striving towards increased competitiveness, and higher education should significantly contribute to the socio-economic development of the country. In current processes of development of knowledge-based economy and advancement of society, the RA universities should act as key role-players in knowledge generation, preservation, and transmission, should foster innovations and create research-based constructs, and should eventually cultivate creative minds. In the current accelerated economic shifts towards knowledge-based economy, the role of higher education is even more accentuated.

One of the important determinants of economic competitiveness is the quality of its higher education. Higher education quality is not only vital in the development of knowledge-based economy, but it is also a significant factor for educational excellence. Higher education excellence should be the principle to which all higher education stakeholders in the RA are committed. However, in the current higher education landscape, the RA universities chiefly implement non-competitive academic programs based on traditional, rather than student-centric methods of education delivery. The RA universities are not motivated and are rarely aimed at creating and disseminating added value among their key stakeholders and the society. This overall situation should create the prerequisite to adopt and efficiently operate respective strategies, both at national (state) and institutional (universities) levels to ensure fruitful intercommunication between education and market as well as targeted outcomes.

Presentation of the research. In the context of market economy, RA universities have rather limited expertise to carry out entrepreneurial and/or innovative activities in market relations. The current market of educational services in Armenia is still in the formulation process. Competitive higher education services suppose a system that provides an amalgam of top-notch body of knowledge, a set of high-order knowledge-based skills, and competences (functional literacy) that are aimed at the satisfaction of multi-content needs of individuals, society, and the state. This combination is predominantly generated at higher education institutions. However, the increasing demand for higher education services exceeds the amount of both financial allocations by the state to higher education and university allocations in the institutional budgets in Armenia.

The ever-increasing requirements of different stakeholders and constituencies highly complicate the development of higher education competitiveness and further disconcert the landscape of higher education in Armenia. Some of the main factors are as follows:

- globally increasing economic crisis and dynamically changing educational landscape that create mismatch between labor market needs and academic programs and educational services,
- self-sustenance of the RA universities' functions and operations threatened by the lack of state strategy on higher education and limited state funding for higher education,
- decrease of resource availability and high level of changeability of external environment of higher education,
- non-targeted stakeholder engagement and ineffective communication schemes that create the abstraction of educational content from the real needs of the country and market,
- wide-spread ignorance or limited awareness by higher education stakeholders on the requirements for the RA National Qualifications Framework,
- shifting changes in the demand for graduate degrees in the modern knowledge-based economy (e.g., predominantly in the field of high technologies),
- high-accelerated growth of private for-profit educational providers of alternative education (including private universities, providers of micro-credentials, training centers),
- decline in demographic indicators that will have uncertain consequences for the delivery of higher education and changes in labor force,
- non-synchronous development of the education system with time/slow response to modern and global changes that create non-efficient use of modern high technologies and innovative approaches in academic programs at universities,

- inefficient mechanisms of stakeholder engagement and public involvement in higher education policy making, university management and quality assurance of programs (including low levels of stakeholders' satisfaction with program outputs, no systematic conduct of graduate destination surveys),
- high index of aging among teaching staff (faculty) and researchers,
- inefficient strategic, financial, and human resources management systems (including talent management, recruitment, and retention mechanisms of young competitive professionals at university settings).

Challenges of strategic decision making and funding models in higher education.

Challenges for strategic decision making in higher education domain include either the lack of data or inconsistent data to analyze and compare system-wide metrics of the RA university performance with national priorities and international best practices. Strategic decision-making is the “process of developing and putting into action choices that will influence the long-term welfare of any organization. These choices often involve major organizational change and large resource commitments that are difficult to reverse once they are implemented” (Lampel 2018: 1600). The challenge of creating meaningful descriptive data for higher education ecosystem in the RA is predicated by the lack of any higher education management information system (HEMIS). It should also be mentioned that efficient higher education funding models and financial management systems are of great significance for assuring the financial sustainability of the RA universities. However, opportunities for operating flexible financial management mechanisms (e.g., endowment funds, fundraising and crowdfunding mechanisms) are limited by the deficient mechanisms of university financial management and the insufficiency of state funding allocated to higher education in the RA under current socio-economic conditions.

Under the conditions of scarce financial resources (including limited state funding and investments by higher education stakeholders), additional financial flows from alternative sources will further enable the RA universities to overcome several major problems. Those problems include but not limited to the underfunding for the implementation of efficient strategies, the scarcity of resources for executing flexible strategic management models (including financial management), the scarcity of endowment funds and limited investments by higher education stakeholders necessary for efficient management of endowment funds, and poor culture of involving higher education stakeholders in decision-making (including the improvements in the culture of donations by alumni and other donors, non-targeted use of donated financial resources). Thus, higher education reforms should also be directed to more efficient and targeted implementation of state funding for higher education and should not only foster the smooth development of higher education, but also the assurance and availability of value-driven and competitive services to the wide layers of the society.

The deficiency of state funding allocated to the RA higher education also endangers the efficiency of financial sustainability of the universities in Armenia, thus forcing them to find alternative financial flows, to reduce remuneration for full-time research-active faculty, and to incorporate existing (sometimes not top-notch and sophisticated) technologies in teaching and learnings. This leads to the decline of the universities' ranking in the competitive field and isolates them from the current processes of knowledge-based economy development. This financial vulnerability forces the universities to be excessively cautious in allocating their

financial resources, due to which the universities miss lucrative opportunities for investments in their strategic development.

Additionally, the RA Government has not so far conceptualized the tremendous impact of globalization and consequent needs to redefine and diversify funding sources of higher education. The RA Government is also expected to tackle the daunting problems of aligning its strategic objectives and goals to global educational developments and innovations, increasing the level of international visibility and qualifications recognition, and increasing the effectiveness and efficiency of autonomous university strategic management structures.

Background on Financial System.

This article portrays the significance and necessity of diversification in university funding models to secure financial sustainability and competitive excellence in the Armenian higher education system. The RA state universities are too bureaucratized, and that is why they have not yet developed efficient strategic and financial management models and practices in the presence of daunting challenges. Moreover, in current market developments and trends in global economic development, the RA universities should ensure diversity of financial sources for their financial sustainability by applying internationally competitive and highly efficient fundraising and endowment management mechanisms. This veracity is a comparatively new culture among the RA universities and in terms of enhancing efficient financial management of higher education, it needs to be institutionalized and strategized.

To provide efficient solutions to the urged problems, key factors should be monitored, analyzed, and strategized both at state and institutional levels in order to successfully face current socio-economic challenges. However, the RA Government hasn't conducted any strategic assessment of higher education in consultation with its key stakeholders in terms of defining alternative funding methods and at a larger scale establishing a favorable funding environment. As a comparatively new concept, university endowment funds can significantly improve strategic and operational activities of the RA universities and may emerge the need for financial alternation and diversification of financial flows for long-term sustainability of higher education competitiveness. Endowment assets encompass funds which are meant for long-term university goals and functional operations; hence, the RA universities should embrace major changes in implementation of their investment strategies and spending policies for establishing prudent and constant spending rules. The shift from policies encouraging income-generating investments to policies embracing rational allocation and highly efficient use of endowment assets will eventually bring to the desirable outcomes such as secure fulfillment of long-term objectives, financial sustainability, and competitiveness of universities at national, regional and/or international levels.

It should also be noted that the RA universities generally derive their financial income from tuition fees, and very limited financial flows come from research grants, conferences and other research charges, entrepreneurial activities, donations and to some very limited extent - endowment funds. The RA state universities receive limited funding from the RA Government. The RA universities in their legal-organizational status are mostly foundations and employ more financial autonomy, are more restricted in terms of receiving state financial support and must be more active in taking initiatives which would lead to diversification of financial sources and financial sustainability.

In the context of the RA higher education system, issues relating to the establishment of legislative prerequisites forming the long-term development perspectives of universities and

their endowment funds as well as the development of new financial mechanisms applied in higher education have not become a subject of detailed discussion and rigorous research in last two decades in Armenia. The results of discussions on prerequisites for establishment of legal basis for endowment funds in RA higher education and respective development perspectives were stipulated in the list of the RA Government priorities set for 2017 with the following formulation: "Establishment of legislative prerequisites for the formation of endowment funds aimed at improvement of financial system of higher education and development of new financial mechanisms of higher education" (Priorities set by RA Government for 2017, RA Government Decree 122-N, 12.01.2017, Appendix 2, Clause 109). However, there are some very limited organizational forms of legal entities having endowment funds or endowment capital in RA higher education system. Moreover, the legislation (regulations on endowment funds management and income received by endowment funds, legislative regulations set for the deployment of tax benefits and oversight of endowment funds) has not been sufficiently envisioned and elaborated in Armenia.

Conclusions and prospects for further research and propositions. The domain of higher education serves as the pillar of socio-economic and cultural development of any developed economy. In this context, there is an urgent need to develop and implement state strategy on higher education in Armenia that should be based on a detailed supply-demand analysis of labor market, socio-economic and cultural needs followed by a rigorous evaluation of strategic problems and opportunities. The successful implementation of the conceptual framework proposed in the article assumes, but is not limited to reaching the below listed objectives:

- develop and endorse clearly articulated state strategy with the mission and vision of higher education excellency,
- devise data-driven higher education policies and domain-specific priorities that are aligned with state strategy and reflect competitive university strategic management models and practices,
- develop conceptual framework for efficient higher education model for strategic management, which will be brand new construct for the RA higher education system based on exemplary and advanced constructs,
- develop recommendations for higher education reforms, namely improvements in the university strategic management models within the RA higher education strategy, conduct comprehensive analyses of strategic and financial management models with specific focus on increasing efficiency-oriented (cost-reducing, productivity-enhancing) initiatives.

The state strategy on higher education in Armenia should analyze the demand-supply model of higher education market and should clearly demonstrate the integration of the following components:

- ***Impact-driven vision and state strategy on higher education.*** The state strategy on higher education should embed clearly stated impact-driven vision, mission, and values of the higher education landscape in Armenia. The mission should clearly state the distinctiveness of added value and the value proposition for the further development of the state and society at large. A minimum ten-year state strategy of higher education should be developed and reflect the RA strategic goals, objectives and priorities of higher education that should correspondingly be cascaded down to the RA universities' clearly articulated strategies and operational plans, as well it should be linked with the budget and respective strategic management models. The strategy should incorporate clear indicators and impact-driven

targets ensuring the required accountability and oversight mechanisms. The state strategy should also explicitly elaborate on the model of higher education excellency that highlights the intellectual and financial capacity and feasibility of functions and operations of the RA universities.

- ***Strategy's alignment with national and international contexts.*** The state strategy should be based on the analysis outcomes of the extent to which current higher education landscape and existing universities have been aligned with the RA socio-economic and cultural needs, guided by state priorities. The strategy should be supported by an in-depth study of the national, regional, and international contexts to support the niche that the RA higher education system intends to reach and possible expansion to the targeted educational areas.

- ***Demand-supply model of higher education:*** A clear articulation should be conducted to analyze what combination of products the higher education industry in Armenia produces, what associated costs are allocated in the annual RA state budget, what benefits higher education stakeholders obtain, what are the state and current market needs and anticipated workforce supply and demands in short-term, mid-term and long-terms. The analysis of demand-supply, cost-benefit and gaps of existing/potential capacity should be conducted with extensive stakeholder engagement. The strategy should be based on a comprehensive analysis of the target student population (a pipeline of local and international students) and the effectiveness of student recruitment, admission, and enrollment mechanisms and processes.

- ***Measurable policymaking and data-driven decision making in higher education.*** The value-added missions and educational excellence of the RA universities should be clearly specified and supported by adequate higher education policy, data-driven decision making and sufficient investments to achieve state priorities, targets, economic and social benefits. The higher education policy should be supported by tangible and feasible strategic plans for the next ten years leading to measurable and trustworthy outcomes and outputs (including respective key performance indicators for ensuring measurability of obtained outcomes and outputs). These policies both at state and university levels should be based on consistent data for higher education ecosystem and complement the universities' missions by defining the path to mission attainment over an extended period. However, currently there are substantive gaps in data collection processes and mechanisms on higher education in Armenia. Moreover, the data currently provided do not generally reflect real-time data and do not fully demonstrate the extent to which the RA university operations are stable based quantitative and qualitative measurement indicators. Data collection and data analysis should be aligned with the state needs and strategic priorities.

- ***Deployment of competitive university strategic management models.*** The higher education ecosystem in Armenia embeds different university governance and strategic management models, which might be the result of diversity of legal-organizational university statuses. Changing value propositions should also entail changing the existing university governance and strategic management models. Thus, a comprehensive analysis on the advantages and disadvantages of each model should be conducted to understand which models work in the higher education ecosystem in the RA. Based on the findings, the universities should adopt a compatible management paradigm and execute competitive university governance and strategic management models as an interim solution to transformations in the competitiveness of higher education system.

- ***Sustainable higher education funding model.*** The traditional funding model of higher education in Armenia is not efficient and not sustainable over a long period. This model has resulted in the veracity that the RA state universities are not well-resourced. The funding model of higher education should be assessed against the strategic and financial priorities and goals of the state, embed long-term financial sustainability analysis, and provide clear financial projections for the next ten years including a forecast of revenues, expenses, and investments. A funding model of higher education should also identify the potential sources (including alternative sources such as endowment funds) to ensure the provision of high-quality and sustainable higher education services and diverse income streams. The projections made for the upcoming ten years should also demonstrate a firm background for achieving the state strategy's goals and objectives and international commitments.

References:

1. Lampel, J. 2018. Strategic Decision-Making. *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Eds.: Augier, M. and Teece, D.J. Palgrave Macmillan. USA.
2. Lynch, R. 2015. *Strategic Management*. 7th Ed. Pearson.
3. Pfeffer, J. and Sutton, R.I. 2006. Evidence-based management. *Harvard Business Review*, 84(1), 62-75.
4. Priorities set by RA Government for 2017. *RA Government Decree 122-N*, 12.01.2017, Appendix 2, Clause 109.
5. Taylor, J. and Miroiu, A. 2002. CEPES Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in Southeast Europe. *Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education*. Bucharest.

Получено: 27.10.2022

Received 27.10.2022

Рассмотрено: 04.11.2022

Reviewed 04.11.2022

Принято: 10.11.2022

Accepted 10.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

FUNCTIONS OF SOCIAL ECOLOGY IN THE FIELD OF PUBLIC EDUCATION

Minasyan Gohar

Applicant

Shirak State University, Armenia

gsminasyan92@mail.ru

Summary

Keywords: Social ecology, functions of social ecology, patterns of social ecology, contradictions in the development of ecological problems, social ecological knowledge.

The purpose of the research carried out within the framework of the article is to analyze the functions of social ecology in the field of general education and to justify that there are necessary prerequisites for the inclusion of knowledge about social ecology in public school.

The analysis of the functions of social ecology will show that students can acquire knowledge about social ecology during classroom hours by including relevant topics in the plans of teachers by adding a new component to the “ecology” course. Regarding the social, ecological, and valeological challenges of the time, this type of education will become an important part of a solution and contribute to the students' healthy socialization.

The functions of social ecology are as follows: economic and legal, developing-promoting, valeological behavior and aesthetic taste formation of students, providing feedback, and prediction and prevention functions. Each function has its own importance for the development of the sector.

The analysis emphasizes the importance of our social ecological knowledge. With digitalization and changing communication mechanisms in society, the system of relationships also changes.

Conclusion. The analysis shows that the students' knowledge of social ecology is relevant in our country. It promotes and develops students' approaches to the complete system of nature-society, valeological behavioral changes, and valuing nature in maintaining society.

Learners can acquire knowledge about social ecology during classroom hours, as a result of the appropriate plan, instructions, and ecology textbook.

ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Минасян Гоар

Соискатель

Ширакский государственный университет, Армения

gsminasyan92@mail.ru

Аннотация

Ключевые слова: социальная экология, функции социальной экологии, закономерности социальной экологии, противоречия в развитии экологических проблем, познание социальной экологии.

Целью исследования, проводимого в рамках данной статьи, является анализ функций социальной экологии в сфере общего образования и обоснование наличия необходимых предпосылок для внедрения знаний о социальной экологии в общеобразовательной школе.

Анализ функций социальной экологии в общеобразовательной сфере позволит обосновать, что знания в области социальной экологии учащиеся могут получать во время классных часов (включая в тематические рабочие планы классных руководителей темы по социальной экологии) и в старшей школе путем добавления нового составляющего в курс «Экология». С точки зрения противостояния вызовам социального, экологического, валеологического характера будет подчеркнута важность социально-экологического образования учащихся, которая будет способствовать процессу их социализации.

Научная новизна исследования: анализ функций социальной экологии в общеобразовательной школе.

В сфере общего образования можно выделить следующие функции социальной экологии: экономико-правовая, развивающая-мотивирующая, формирование валеологического поведения и эстетического вкуса учащихся, обеспечение обратной связи, прогнозирование и предупреждение. Каждая из указанных функций имеет определенную важность для развития рассматриваемой сферы. Благодаря анализу функций социальной экологии в общеобразовательной сфере можно подчеркнуть важность познания социальной экологии среди нас, т.к. в условиях всеобщей информатизации, изменения механизмов и форм общения внутри общества, меняется также система взаимоотношений.

Заключение: Анализ функций социальной экологии в сфере общего образования позволяет констатировать тот факт, что приобретение знаний в области социальной экологии является весьма актуальной задачей, решение которой позволит стимулировать и развивать подходы учащихся к целостной системе природа-общество, изменения валеологического поведения, подчеркнуть важность природы в деле сохранения самого существования общества. Знания в области социальной экологии учащиеся могут приобретать во время классных часов путем внесения соответствующих изменений в тематический план и методические инструкции, а также в учебник по экологии путем внесения соответствующего составляющего.

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԷԿՈԼՈԳԻԱՅԻ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ

Մինասյան Գոհար

հայցորդ

Շիրակի պետական համալսարան, Հայաստան

gsminasyan92@mail.ru

Համառոտ ներածական: Բնության ու հասարակության միջև առկա դիալեկտիկական միասնությունը հնարավորություն է տալիս լուծելու փոխգործակցության մի շարք խնդիրներ, որոնց լուծմանը մասնակցում են միջգիտական ուղղությունների մի ամբողջ համալիր: Այսօր չկա որևէ կոնկրետ գիտաճյուղ, որը կարող է ամբողջությամբ իր վրա վերցնել հասարակություն-բնություն շարժուն համակարգում առկա բարդ մեխանիզմների կատարելագործմանն ուղղված բոլոր խնդիրների լուծումը՝ հաշվի առնելով դրանց բազմակողմանիությունը, յուրահաստկությունն ու բազմազանությունը: Այս տեսանկյունից ներկայումս կարևորվում է «Սոցիալական էկոլոգիա» գիտաճյուղը, որը բուռն զարգացում ունի ՌԴ-ում և կարծում ենք զարգացման հեռանկարներ կունենա նաև մեզանում:

Բանալի բառեր: Սոցիալական էկոլոգիա, սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթներ, սոցիալական էկոլոգիայի օրինաչափություններ, էկոլոգիական խնդիրների զարգացման հակասություններ, սոցիալական էկոլոգիական գիտելիք:

Հիմնախնդիրը: Հանրակրթության ոլորտում սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթների վերլուծությունը հնարավորություն կտա հիմնավորելու, որ սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ գիտելիքներ սովորողները կարող են ձեռք բերել դասողեկական ժամերին (դասողեկների թեմատիկ աշխատանքային պլաններում ներառելով սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ թեմաներ) և ավագ դպրոցում՝ «էկոլոգիա» դասընթացում ավելացնելով նոր բաղադրիչ: Ժամանակի սոցիալական, էկոլոգիական, վալեոլոգիական մարտահրավերներին դիմակայելու տեսանկյունից կկարևորվի սովորողների սոցիալական էկոլոգիական կրթությունը, որը կնպաստի սովորողների սոցիալականացման գործընթացին:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտություններ: Հիմնախնդրին առնչվող մտքեր, տեսակետներ արտահայտվել են տարբեր դարաշրջաններում՝ ներառելով սոցիալական էկոլոգիային վերաբերող մոտեցումներ, իսկ առավել արդիական հետազոտություններ իրականացրել են Ն. Ռեյմերսը, Բ. Պրոխորովը, Բ. Խասկինը, Ե. Շիրովը, Բ. Սիտարովը, որոնք քննարկել են սոցիալական էկոլոգիայի տարբեր հիմնախնդիրներ՝ հաշվի առնելով դրանց առաջացման պատճառները, հետևանքները, կանխատեսվող արդյունքները:

Հետազոտության մեթոդները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են զրույցի, հարցման և քննարկման մեթոդներ:

Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է վերլուծել սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթները հանրակրթության ոլորտում և հիմնավորել այն փաստը, որ ներկայումս հանրակրթական դպրոցներում կան անհրաժեշտ նախադրյալներ սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ գիտելիքների ներդրման համար:

Հետազոտության նորույթը սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթների վերլուծությունն է հանրակրթական ոլորտում:

Հետազոտության տեսական նշանակությունն այն է, որ ուսումնասիրվել և վերլուծվել են սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթները հանրակրթության ոլորտում:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Հիմնախնդրի վերլուծությունն ու առաջակությունները կարող են հետաքրքրական լինել սոցիալական էկոլոգիայով զբաղվողների համար:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կրթական բարեփոխումների արդյունքում կրթության բովանդակությունը հարստացավ այնպիսի ուսումնական առարկաներով, ինչպիսիք են «Ես և շրջական աշխարհը», «Հայրենագիտություն», «Հասարակագիտություն», «Բնագիտություն», «Առողջ ապրելակերպ», «էկոլոգիա» ուսումնական առարկաները, որոնք մարդու ու բնության միջև առկա փոխհարաբերությունները ուսումնասիրող տարբեր գիտաճյուղերի հետ գտնվում էին սերտ փոխկապվածության մեջ: Այս համատեքստում անչափ կարևորվում են սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ գիտելիքները, քանի որ դրանք հնարավորություն են տալիս սովորողներին համակարգային մոտեցմամբ ընկալելու ժամանակակից բնապահպանական խնդիրները՝ արդյունքում դրանք վերլուծելով սոցիալական, տնտեսական, տեխնոլոգիական, աշխարհագրական, բնապահպանական տեսանկյուններով: «Ներկայումս շատ ենք խոսում բնություն-հասարակություն ներդաշնակության մասին, կրթության սոցիալական էկոլոգիացման մասին,սովորողների սոցիալական էկոլոգիայի գիտելիքների իմացության վերաբերյալ, այն կլուծի թե՛ բնության և թե՛ հասարակության մեջ առկա խնդիրները» [1, 11]:

Հաշվի առնելով Ն. Ռեյմերսի՝ մարդու սոցիալականացման ընթացքում էկոլոգիական մարդաբանական զարգացման 30 փուլումները [3, 45], որոնց վերլուծությունը հնարավորությունն է տալիս, մի կողմից, ընկալելու բնություն-հասարակություն ամբողջականությունը, մյուս կողմից՝ երկու համակարգերի առանձնահատկությունները՝ հեղինակը «Էկոլոգիական մանիֆեստ» աշխատության մեջ քննարկում է երկրի, մարդկության վիճակը: Նա կանխատեսում է, որ մարդկության էկոլոգիական խորքային գիտելիքների պակաս է նկատվում, և պահանջում է զգուշավոր իմաստություն, որի շնորհիվ կհաղթահարենք մարդու կողմից ստեղծված աղետալի իրավիճակները:

Ն. Ռեյմերսի կարծիքով բնությունն ունի հրամայական՝ վերականգնել ինքն իրեն, իսկ մարդը կունենա հատուկ խնամքի կարիք [2, 17]: Եթե մենք հիմք ընդունենք Ն. Ռեյմերսի՝ գոյություն ունեցող սոցիալական էկոլոգիայի բազմաթիվ դասակարգումներից առավել ընդունված «մոդել-մատրիցա» [4, 20] մոտեցումը, համաձայն որի՝ մարդկությունն բազմամակարդակ համակարգ է, ապա սոցիալական էկոլոգիան կոլիտարկվի «Մարդու էկոլոգիայի» բաղադրիչային կառուցամաս, որի ուսումնասիրության առարկան «հասարակություն-բնություն» համակարգերի փոխհարաբերություններն են:

Ներկայումս այս համակարգում առաջացող բնապահպանական խնդիրների պատճառները նաև սոցիալական են: Սոցիալական հարաբերությունների փոփոխությունները հանգեցնում են բնապահպանական փոփոխությունների: Երկու համակարգերը դարձելի են. բնապահպանական փոփոխությունները նույնպես բերում են սոցիալական հարաբերությունների փոփոխությունների: Սովորողները «հասարակություն-բնություն» համակարգերի վերաբերյալ գիտելիքներ ստանում են վերը թվարկված առարկաներից մասնակի, ու հետևաբար ամբողջական պատկերացում չի ձևավորվում սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ:

Ներկայացված տեսակետը հիմնավորելու նպատակով անցկացրել ենք հետազոտություն 30 ուսուցիչների, 30 դասղեկների ու 20 դասվարների, շրջանում (10՝ «Էկոլոգիայի», 10՝ «Հասարակագիտության», 10՝ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկաները դասավանդողների շրջանում): Դասվարների, դասղեկների ու ուսուցիչների պնդմամբ բնության վերաբերյալ սովորողների հետաքրքրությունները առավել արտահայտված են տարրական դասարաններում, իսկ միջին ու ավագ դպրոցում սովորողներին հետաքրքրում են հասարակական հարաբերությունները, նրանք չեն կարևորում բնապահպանական փոփոխությունները: Ջրույցների ու քննարկումների արդյունքում մեր հարցադրմանը՝ արդյոք կարող է այդ բացը լրացվել սոցիալական էկոլոգիայի գիտելիքների ներառումով տարբեր ձևավաչափով ծրագրերում, տրվեցին հետևյալ պատասխանները. դասղեկների 67 %-ը կարծում է՝ «այո», եթե իրենց տրվեն մեթոդական ուղեցույց, թեմաներ, որոնք կքննարկեն դասղեկական ժամերի ընթացքում: Դասվարների 55 %-ը կարծում է, որ կարիք չկա ծանրաբեռնելու սովորողներին՝ հաշվի առնելով նրանց տարիքային առանձնահատկությունները, իսկ էկոլոգիայի ուսուցիչների 85 %-ի կարծիքով սոցիալական էկոլոգիայի թեմատիկ բաղադրիչի ներառումը դասագրքում կնպաստի սովորողների մոտիվացիայի բարձրացմանը: Նրանք նշում են, որ սովորողները հետաքրքրված չեն «էկոլոգիա» առարկայով, քանի որ այս թեմայի վերաբերյալ թեստեր շատ քիչ են ներառված շտեմարաններում, և դրա մանրամասն ուսումնասիրումը համարում են ժամանակի կորուստ՝ չնայած նրան, որ տարբեր ոլորտներին առնչվող էկոլոգիական թեմաներ ներառված են ոչ հոսքային դասարաններում դասավանդվող այնպիսի առարկաներում, ինչպիսիք են «քիմիան» ու «աշխարհագրությունը»: Այսինքն՝ այն թեմաները, որոնք բնագիտական հոսքում իրենց

ուսումը շարունակող աշակերտները պետք է սովորեն և ուսումնասիրեն, առավել մանրամասն անցնում են մակերեսորեն, իսկ մյուս հոսքերում այս թեմաները ներկայացված են ավելի պատկերավոր, և աշակերտները գործնականորեն ու տեսականորեն ավելի շատ ու ծավալուն տեղեկատվություն են ստանում:

Եթե համամասնության օրինակով փորձենք կիրառել մեր կողմից ուսումնասիրված ՌԴ առաջավոր փորձը (ՌԴ-ում մեր մասնակցությունը սոցիալական էկոլոգիային նվիրված քննարկումներին, հեռավար դասերին, սեմինարներին ու գիտաժողովներին), կարծում ենք՝ մեզանում նույնպես հնարավոր է իրականացնել սոցիալական էկոլոգիական կրթություն:

Մեր կողմից կամավորության սկզբունքով նմանատիպ փորձ է արվել. յուրաքանչյուր դպրոցում ընտրվել է մեկ դասարան, որտեղ աշակերտների հետ մշակվել են «սոցիալական էկոլոգիա» առարկայի շրջանակում ուսումնասիրվող տարբեր թեմաներ, և դասարաններ, որտեղ ուսուցումը իրականացվել է ըստ ուսուցչի կողմից կազմված թեմատիկ ծրագրի: Առանձնացված դասարաններում, որտեղ ուսումնասիրվել է «սոցիալական էկոլոգիա» առարկան, թեմաների ընտրությունը կատարվել է՝ ինչպես հաշվի առնելով արդի էկոլոգիական խնդիրները, այնպես էլ ծրագրային նյութը: Աշակերտների հետ ձևավորել ու ստեղծել ենք «էկոդասարաններ», որտեղ աշակերտների համար հնարավորություն է ստեղծվել թեմաները ուսումնասիրելու ոչ միայն տեսան, այլ նաև գործնական մակարդակով: Ցանկացած թեմա քննարկվել է՝ հիմնվելով առաջավոր փորձի, մոլորակում տիրող իրավիճակի, արդի պահանջների ու դրանց լուծմանն ուղղված եղանակների հիման վրա: Աշակերտների ոգևորվածությունը յուրաքանչյուր թեմայի ուսումնասիրությունից հետո այնքան էր մեծանում, որ նրանք սկսում էին իրենց նախագծերն ու ծրագրերը մշակել՝ իրենց համայնքում առկա այս կամ այն էկոլոգիական խնդիրը բարձրաձայնելու ու այդ խնդիրները լուծելու համար: Իսկ այն դասարաններում որտեղ ուսուցումը կատարվում էր ըստ ծրագրային նյութի, աշակերտները միայն յուրացնում էին իրենց այդ օրվա թեման՝ առանց խնդրի մեջ խորանալու ու դրանց լուծմանն ուղղված գործնական քայլերի բացակայության:

Սոցիալական էկոլոգիայի դասակարգումը բնագիտական առարկաների համակարգում տարբեր է, ինչով պայմանավորված է նաև սոցիալական էկոլոգիայի նպատակի, խնդիրների սահմանումը, սակայն ինչպիսի դասակարգում էլ տրվի, սոցիալական էկոլոգիայի ուսումնասիրության դաշտը բնություն-հասարակություն համակարգն է՝ իր բազմաբնույթ բաղադրիչներով, փոխհարաբերություններով ու գործառույթներով, որոնցում կարևորվում են ոչ միայն բնության պահպանությունը, էկոլոգիական հիմնախնդիրները, այլ նաև թե ինչ պայմաններում են ձևավորվել բնություն-հասարակություն հակասող, երբեմն մարդկության գոյի վտանգ ներկայացնող փոխհարաբերությունները:

Սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթները հանրակրթության ոլորտում հետևյալն են՝ տնտեսաիրավական, զարգացնող-խթանող, սովորողների վալեյոգիական վարքագծի և գեղագիտական ճաշակի ձևավորման, հետադարձ կապի ապահովման, կանխատեսման ու կանխարգելման գործառույթներ: Առավել մանրամասնորեն ծանոթանանք այդ գործառույթներին:

Տնտեսաիրավական գործառույթ: Այս գործառույթն ապահովում է օրենսդրության մեջ ամրագրված շրջակա միջավայրի պահպանության և հասարակության կողմից արդյունավետ բնօգտագործման ապահովման միջոցների ամբողջությունը: Գործառույթի հիմքում ընկած են բնություն-հասարակություն բնապահպանական իրավահարա-

բերությունների վրա ազդելու տնտեսական լծակներ, որոնցից յուրաքանչյուրը կանոնակարգվում է համապատասխան իրավական դաշտում: Շրջակա միջավայրի պահպանության տնտեսաիրավական մեխանիզմի տարրերն են՝

– բնօգտագործման ու շրջակա միջավայրի պահպանության պլանավորումն ու կանխատեսումը,

- շրջակա միջավայրի պահպանության ֆինանսավորումը,
- բնօգտագործման ու շրջակա միջավայրի աղտոտման համար վճարները,
- բնապահպանական ապահովագրությունը,
- բնօգտագործողների տնտեսական խթանման արտոնությունները:

Զարգացնող-խթանող գործառույթ: «Մարդկանց գործունեությունը, բնական ռեսուրսների օգտագործումը մեծ վնաս է հասցնում բուսական ու կենդանական աշխարհին, օդային, ջրային և հողային ավազանին, սակայն արդյունքում մարդը նույնպես դառնում է այդ միջավայրի և գործունեության գոհ» [2, 16]: Բնություն-հասարակություն համակարգի կարգավորման մեխանիզմները պետք է կրեն զարգացնող, խթանող բնույթ, հասարակությունը պետք է իր մարդածին գործունեությամբ խոր հակասություններ չստեղծի էկոլոգիական համակարգերի անդարձելի փոփոխությունների վրա նույնիսկ այն դեպքերում, երբ տնտեսական հետաքրքրությունները կարող են գերազանցել բնապահպանական օրենսդրությամբ սահմանված պահանջներին: Օրենքը սահմանում է բնօգտագործողների տնտեսական խթանման արտոնություններ, ինչը հնարավորություն է տալիս մարդկությանը փորձելու առավել խելամիտ օգտագործելու բնահարմարական ռեսուրսները:

Սովորողների վալեյոգիական վարքագծի և գեղագիտական ճաշակի ձևավորման գործառույթ: Երկիր մոլորակի էկոլոգիական ճգնաժամային խնդիրներով հագեցվածության պայմաններում կարևորվում է սովորողների վալեյոգիական վարքագիծը: Սովորողների առողջ ապրելակերպի վարքագծային դրսևորումների արդյունքում հնարավորություն է դառնում հաղթահարելու հասարակության մեջ տեղ գտած բազմաթիվ վնասակար սովորույթներ:

Սովորողների վալեյոգիական վարքագծի վրա ազդում են մի շարք օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ գործոններ: Սոցիալական էկոլոգիայի տեսակետից դրանք են՝

1. մշակութային միջավայրը, արժեքները, բարոյական դիրքորոշումները, միկրոսոցիումի առանձնահատկությունները,

2. սթրեսային գործոններն ու միջավայրը,

3. սոցիալական պայմանները [6, 32]:

Վարքագծում իր դրսևորում ունի նաև գեղագիտական ճաշակը, որը ձևավորվում է ընտանիքում, իսկ հաջորդիվ նաև այլ սոցիալական ինստիտուտներում: Բնահարմարության սկզբունքի համաձայն՝ գեղագիտական ճաշակի ձևավորման նախահիմք է բնությունը, սակայն բնություն-հասարակություն փոխհարաբերությունների փոփոխությունները նույնպես կարող են հանգեցնել գեղագիտական ճաշակի, արժեքային համակարգի վերաիմաստավորման, ինչը երբեմն միանշանակ չի ընկալվում:

Ջետադարձ կապի ապահովման գործառույթ: Եթե դիտարկենք կենսագենետիկական օրենքը և փորձենք պատմական զարգացման մեջ քննարկել բնություն-հասարակություն զարգացման փուլերն ու օրինաչափությունները, այդ զարգացման ընթացքում առաջացող հակասությունները, ապա կնկատենք երկուսի միջև եղած հետադարձ կապերը: Այս երկու համակարգերը իրար փոխլրացնում են և միմյանց հետ սերտորեն փոխկապակցված են: Յուրաքանչյուր բաղադրիչի մոտ առաջացած որակական ու քա-

նակական փոփոխությունները հանգեցնում են մյուս համակարգում փոփոխությունների, որոնցից շատերը կարող են անգամ անդարձելի լինել և վտանգավոր հետևանքներ ունենալ մարդկության հետագա գոյատևման համար:

Կանխատեսման գործառույթ: Այս գործառույթի շնորհիվ կանխատեսվում են բնություն-հասարակություն համակարգում ապագայում տեղի ունեցող այն ռիսկերն ու փոփոխությունները, որոնք կարող են վտանգել ոչ միայն բնությունը, այլ նաև հասարակական գործունեությունը: Այդպիսի ռիսկային կանխատեսումների թվին են պատկանում թագավարակի մուտացված տարբերակների հետագա բնկումային ալիքների ազդեցությունը հասարակության լայն շրջանակներում: Կարելի է նաև կանխատեսել թե ինչ հիմնարար փոփոխությունների կհանգեցնի, օրինակ, արհեստական ինտելեկտի հետագա լայնածավալ կիրառությունը: «Կանխատեսելու համար պետք է տրամաբանական այլ կապեր տեսնել մարդաբանական հետազոտությունների միջև» [2, 20]:

Կանխարգելման գործառույթ: Առկա վտանգները կանխատեսելուց հետո այս գործառույթը ներառում է կանխարգելիչ միջոցառումների համակարգ, ինչը հնարավորություն է տալիս հավասարակշռության մեջ պահելու բնություն-հասարակություն համակարգում առկա բոլոր օրինաչափությունները:

Կանխարգելիչ միջոցառումների համակարգը պետք է կիրառել բնահարմարության ու բնօգտագործման բոլոր մակարդակներում, քանի որ էկոլոգիական համակարգի յուրաքանչյուր բաղադրիչի փոփոխությունը հանգեցնում է ընդհանուր համակարգի փոփոխությանը, իսկ էկոլոգիական համակարգի փոփոխությունը հետագայում կապով առաջ է բերում նաև փոփոխություններ հասարակության մեջ: Գոյություն ունեն կանխարգելման փոփոխական գործակցով բազմաթիվ բանաձևեր, որոնք հաշվառում են ռիսկային գործոնները և ցուցավորում, թե մարդու կախվածությունը ինչպիսին է շրջակա միջավայրից [5, 333]:

Կանխարգելման գործառույթի դեպքում ձևավորվում է այնպիսի համակցված համակարգ, որի բաղադրիչներն են՝

1. ռիսկերն ու դրանց հաշվառումը,
2. տեղային, էկոլոգիական, հիգիենիկ, սոցիալ - տնտեսական գործոնների հաշվառումը,
3. պլանավորումը, որը ներկայացնում է սոցիալական պատճառներով պայմանավորված միջավայրի որակի փոփոխության գնահատում՝ հնարավորության դեպքում նախնական համակարգի վերականգնմամբ:

Սոցիալական էկոլոգիայի ոլորտում ընթացող արագընթաց ու երբեմն թռիչքաձև փոփոխությունների շնորհիվ հետագայում վերնում նշված գործառույթները կլրացվեն և հնարավորություն կտան արագ ու դիպուկ արձագանքելու բնություն-հասարակություն համակարգում ընթացող իրավիճակային փոփոխություններին:

Հանրակրթության ոլորտում սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթների վերլուծությունն ընդգծում է սոցիալական էկոլոգիական գիտելիքների իմացության կարևորությունը մեզանում, քանի որ թվայնացման, հասարակության հաղորդակցական մեխանիզմների, ձևերի փոփոխության պայմաններում փոխվում են նաև մարդ-բնություն-տեխնիկա համակարգերի փոխհարաբերությունները:

Եզրակացություն: Հանրակրթության ոլորտում սոցիալական էկոլոգիայի գործառույթների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս փաստելու, որ սովորողների սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ գիտելիքների իմացությունը մեզանում արդիա-

կան է, այն հնարավորություն կտա խթանելու ու զարգացնելու սովորողների բնություն-հասարակություն ամբողջական համակարգի վերաբերյալ մոտեցումները, վալեյոգիական վարքագծային փոփոխությունները, արժևորելու բնության կարևորությունը հասարակության գոյի պահպանման գործում: Սոցիալական էկոլոգիայի վերաբերյալ սովորողները գիտելիքներ կարող են ձեռք բերել դասղեկական ժամերին համապատասխան թեմատիկ պլանի ու մեթոդական ցուցումների արդյունքում, ինչպես նաև էկոլոգիայի դասագրքում՝ համապատասխան բաղադրիչի ներառմամբ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Максимова Л.В., Опыт выявления каркаса основных понятий общей антропоэкологии // Эволюционная и историческая антропоэкология, М., 1987, 88 с.
2. Прохоров Б.Б., Экология человека, М., 2010, 320 с.
3. Реймерс Н.Ф., Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы), М., 1994, 367 с.
4. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В., Социальная экология, М., 2000, 280 с.
5. Хаскин В.В., Акимов Т.А., Трифонова Т.А., Экология человека-Экономика- Биота-среда, М., 2012, 495 с.
6. Шитова Е.В., Социальнаяэкология, Ярославль, 2010, 60 с.

Получено: 05.10.2022

Received 05.10.2022

Рассмотрено: 10.10.2022

Reviewed 10.10.2022

Принято: 18.10.2022

Accepted 18.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol. 1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.086

<https://orcid.org/0000-0001-7445-4003>

THE PROBLEM OF STUDYING TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Miqayelyan Karine

Ph.D., Associate Professor

Yerevan State University, Armenia

miqayelyankarine@ysu.am

Summary

This article is devoted to the substantiation of the need to teach terminal vocabulary and the development of its methodology in higher educational institutions.

The goal of the article is that in the system of higher education, attaching importance to the problems of teaching professional terminology, to develop a methodology for their effective teaching, which will improve the process of mastering terminal vocabulary by students in this specialty. The article attempts to present these problems and indicate ways to effectively provide professional vocabulary in the learning process.

Being the fastest growing and changing part of the vocabulary of any language, the problem of teaching scientific words in the system of higher professional education is important and relevant. The scientific novelty of the article proposed by us on the specialization of the ways of the emergence of terminal vocabulary, etymology, spelling is the identification of the problem of consistent and purposeful teaching of spelling, specifics and means of term formation, semantic fields and the indication of effective ways of learning.

Keywords: Terminal layer of words, university education, term-forming prefixes, suffixes, terminal elements

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Микаелян Карине

Канд. фил.наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

karinemikayelyan63@gmail.com,

Аннотация

Данная статья посвящена обоснованию необходимости обучения терминологической лексике и разработке ее методики в высших учебных заведениях.

Цель статьи состоит в том, чтобы рассмотреть необходимость разработки методики эффективного обучения студентов профессиональной терминологии, придавая важность данной проблеме в системе вузовского образования. В статье была предпринята попытка рассмотреть эти проблемы и указать пути эффективной презентации профессиональной лексики в процессе обучения.

Проблема преподавания научных слов, как самой быстрорастущей и изменяющейся части лексики любого языка, в системе вузовского профессионального образования важна и актуальна.

Научная новизна статьи. Нами предложены способы выявления проблемы последовательного и целенаправленного обучения профессиональной лексики путем изучения ее орфографии, этимологии, специфики и средств терминообразования, семантических полей, а также указаны эффективные методы обучения.

Ключевые слова: терминологическая лексика, вузовское обучение, терминообразующие префиксы, суффиксы, терминальные элементы.

ՏԵՐՄԻՆԱՅԻՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԴԻ ՇՈՒՐՁ

Միքայելյան Կարինե

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

miqayelyankarine@ysu.am

Սույն հոդվածը նվիրված է տերմինային բառապաշարի բուհական ուսուցման անհրաժեշտությունը հիմնավորելուն ու մեթոդաբանության մշակմանը: Նպատակն է բուհական կրթության համակարգում, կարևորելով մասնագիտական տերմինաբանության ուսուցման խնդիրները, մշակել դրանց արդյունավետ մատուցման մեթոդիկա, ինչը կբարելավի տվյալ մասնագիտությամբ ուսանողների կողմից տերմինահամակարգի յուրացման գործընթացը: Հոդվածում փորձ է կատարվել ներկայացնելու այդ

հիմնախնդիրները և մատնանշելու ուսուցման գործընթացում մասնագիտական բառապաշարի արդյունավետ մատուցման ուղիները:

Լինելով ցանկացած լեզվի բառապաշարի ամենաարագ զարգացող և փոփոխվող մասը՝ բուհական մասնագիտական կրթության համակարգում գիտաբառերի դասավանդման խնդիրը կարևոր է և արդիական: Հոդվածի գիտական նորույթը մեր կողմից առաջարկվող ըստ մասնագիտացումների տերմինային բառապաշարի առաջացման ուղիների, ստուգաբանության, ուղղագրության, ուղղախոսության, տերմինակերտման առանձնահատկությունների, տերմինակազմության միջոցների, եղանակների, իմաստային դաշտերի հետևողական ու նպատակային դասավանդման խնդրի վերահանումն է և դասավանդման արդյունավետ ուղիների մատնանշումը:

Բանալի բառեր: Համալսարանական կրթություն, տերմինների ձևավորում, նախաձանցներ, վերջաձանցներ:

Համառոտ ներածական

Ժամանակակից գիտության զարգացմանը համընթաց փոփոխվում, համալրվում է նաև տերմինային բառաշերտը: Ցանկացած լեզվի բառապաշարում այն ամենաարագ համալրվող շերտն է, ուստի ենթադրում է ուսումնասիրման ու տերմինային բառապաշարի բուհական դասավանդման մեթոդիկայի հրատապ մշակման խնդիրներ, որոնց համար անհրաժեշտ է մատնանշել լուծման ուղիներ:

Գիտությունը համամարդկային արժեք է, իսկ ընդհանուր շփումը ու հասկանալիությունը ենթադրում են նախնառաջ փոխառյալ և դրանց համարժեք հայերեն տերմինակերտ նախաձանցների, վերջաձանցների, տերմինատարբերի զուգահեռ գոյությունը մայրենի լեզվում: Ուստի մասնավորապես տերմինային փոխառությունները մշտապես համալրում են հայերենի բառապաշարի գործուն կամ ոչ գործուն բառաշերտերը: Մինչդեռ դրանց համակողմանի ուսումնասիրման, տերմինային բառապաշարի բուհական ուսուցման առանձնահատկությունների ու մեթոդաբանության խնդիրները լայն առումով մնում են չլուծված, ուստի արդիական են:

Սույն հետազոտության **նպատակն** է բարձրագույն կրթության համակարգում, կարևորելով մասնագիտական տերմինաբանության ուսուցման խնդիրները, մշակել դրանց արդյունավետ մատուցման մեթոդիկա, ինչը կբարելավի տվյալ մասնագիտությամբ տերմինահամակարգի՝ ուսանողների կողմից յուրացման գործընթացը: Հոդվածում փորձ է կատարվել ներկայացնելու այդ հիմնախնդիրները և մատնանշելու ուսուցման գործընթացում մասնագիտական բառապաշարի արդյունավետ մատուցման ուղիները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը

Թեև հայերենի տերմինաբանության տեսական և կիրառական խնդիրները եղել և մնում են հայ լեզվաբանների, տերմինաբանների ուշադրության կենտրոնում¹, սակայն

¹ Տե՛ս **Իշխանյան Ռ. Ա.**, Հայերենի տերմինաշինության հարցեր, «Լրաբեր հասարակական գիտությունների», N7, Երևան, 1969, **Աղայան Է.**, Տերմինաշինության մի քանի խնդիրների շուրջ, «Լրաբեր հասարակական գիտությունների», N1, Երևան, 1971, **Ասլանյան Մ. Ա.**, Փոխառությունները տերմինակազմության աղբյուր, «Լրաբեր հասարակական գիտությունների», N2, Երևան, 1971, **Ղազանջյան Լ. Հ.**, Հայերենի լեզվաբանական տերմինների համակարգային-կառուցվածքային վերլուծություն. Լեզվի և ոճի հարցեր, Երևան, 1977, **Պետրոսյան Հ. Ց.**, Տերմինագիտության հիմունքներ, Երևան, 2010, **Միրունյան Տ.**, Աձանցումը որպես լեզվաբանական տերմինների կազմության միջոց, Երևան, 2010, **Շալունց Ռ. Ն.**, Տերմինային համանշտություն և բազմիմաստություն. Լեզվի և ոճի հարցեր, Երևան, 1984, **Գալստյան Ա.**, Տարբերակայնությունը լեզվաբանական տերմինահամակարգում, Ջահուկյանական ընթերցումներ, Երևան, «Զանգակ», 2012, էջ 34-47:

ներկայումս էլ մասնավորապես տերմինային բառապաշարի բուհական ուսուցման խնդիրները չեն կորցնում իրենց արդիականությունը, քանի որ գիտության նոր և նորագույն նվաճումների աճի համատեքստում հայերենի տերմինաբանությունը մշտապես էականորեն ենթարկվում է արտալեզվական գործոնների ազդեցությանը: Առանձին տերմինային համակարգի զարգացման ընդհանուր օրինաչափությունների տեսական հարցերի ուսուցումից մինչև ոլորտային բառապաշարի միօրինականացման, բառարանակազմության, հատկապես իբրև բառապաշարի առանձնահատուկ շերտի բուհական ուսուցման համակարգում դասավանդման խնդիրները դեռևս լուծված չեն:

Տերմինաբանության բուհական ուսուցման առանձնահատկություններին ու մեթոդաբանությանը հիմնավոր անդրադարձ մեզանում վերջին տասնամյակում է միայն կատարվում, իսկ ռուս տերմինագիտության դասագրքեր կամ ուսումնական ձեռնարկներ գրվել են անցյալ դարի յոթանասունական թվականներից:

Հայ տերմինաբաններից Հ. Յ. Պետրոսյանն իրավացիորեն փաստում է, որ համաշխարհայնացման արդի դարաշրջանում, երբ « ...լեզուները «բաց» են տերմինների հոսքի առջև, տերմինաբանությունը դառնում է լեզուների բառապաշարի գործուն մասնաշերտերից մեկը՝ անկախ նրանից՝ տվյալ լեզուն կրող հանրությունը գիտատեխնիկական առաջընթացի մեջ ներդրում ունի, թե ոչ: Լեզուների բառապաշարի զարգացումն այսուհետև ընթանում է հիմնականում տերմինաբանության ուղղությամբ» [4, էջ 13]: Լեզվաբանական տերմինների կառուցվածքային ու իմաստագործառական որոշ հարցերի է անդրադարձել լեզվաբան Ա. Գալստյանը՝ նշելով. « Լեզվաբանական տերմինների համակարգային ուսումնասիրությունը, անշուշտ, կնպաստի գործառվող տերմինների բովանդակային ընդգրկման սահմանումների ճշգրտմանը, լեզվաբանական ավանդույթի դրական կողմերի պահպանմամբ հանդերձ՝ անհրաժեշտ դեպքերում տերմինների գործածության որոշակի կանոնարկմանը, նոր տերմինների օրինաչափությունների վերհանմանը, հանիրավի մոռացության մատնված տերմինների՝ ըստ անհրաժեշտության օգտագործմանը» [2, էջ 80]: Նույնիսկ լեզվաբանական, բառակազմագիտական խնդիրների քննությանը հայ լեզվաբանության մեջ 20-րդ դարի կեսերից սկսած են անդրադարձել, հետևաբար «ուշադրություն է դարձվել նաև բառակազմագիտական տերմինաբանության հարցերին, թեև միշտ չէ, որ հետազոտողները բացահայտորեն անդրադարձել են այս կամ այն տերմինի սահմանմանը կամ իմաստի ճշգրտմանը» [3, էջ 102]: Ուստի եթե նույնիսկ լեզվաբանական տերմինների տեսական հետազոտությունները դեռևս խնդրահարույց են, ապա առավել անկատար ու անորոշ են մասնագիտական այլ տերմինահամակարգերի համապարփակ ուսումնասիրման և ըստ մասնագիտացումների դրանց դասավանդման խնդիրները:

Այսպիսով՝ տերմինաբանական տեսական խնդիրների ուսումնասիրմանը զուգահեռ՝ կարևոր խնդիր է նաև բուհական ուսուցման գործընթացում դրանց դասավանդումը: Կարևոր է նշել, որ յուրաքանչյուր բառ իր ծագման ժամանակ տերմին էր, բայց լեզվի զարգացման ընթացքում կա՛մ պահպանել է իր տերմինաբանական կարգավիճակը, կա՛մ ենթարկվել է ապատերմինացման գործընթացի: Մյուս կողմից լեզվի բառապաշարի մի շերտ էլ կարող է տերմինացվել «բառիմաստի փոփոխության զանազան եղանակներով՝ բառիմաստի նեղացման, ընդլայնման, ըստ գործառնության, զուգորդության կամ ըստ փոխաբերության իմաստափոխության շնորհիվ» [5, էջ 80]: Տերմինային բառապաշարն անընդհատ փոփոխվում և իր արտացոլումն է գտնում նեղ մասնագիտական բառարաններում, բուհական դասագրքերում, մենագրություններում,

գիտական հոդվածներում, որոնք ուսուցման նյութի լավագույն աղբյուր կարող են հանդիսանալ:

Անգլերենի, ռուսերենի, ֆրանսերենի, գերմաներենի և այլ տարածված լեզուների պարագայում ևս մեծ խնդիր է ազգային լեզվով տերմինային համարժեքների ստեղծումը: Հատկապես փոքրաթիվ լեզվակիրների պարագայում տերմինակերտման հարցում էապես կարևորվում է ազգային լեզվով համարժեքների ստեղծման խնդիրը: Տերմինների հայերեն համարժեքների ստեղծմանը մեծապես նպաստել են՝

- հունալատինական նախածանցների ու վերջածանցների հայերեն համարժեքներով փոխարինումը, ինչպես՝ **ad-um-** (assimilatio – ասիմիլյացիա – առնմանում), **dis-ηδ** – (difficilis – դժվար), **in- ան-** (immobilis – անշարժ), **προ-, pre-, ante- նախ (ա)** – (antebrachium – նախաբազուկ), **circum-շուրջ** – (circumflexus – շրջադարձ), **αντι-anti-, contra- հակ (ա)** – (contraindicatio – հակացուցում), **εχ-(ε’ξ) se-, ex-, extra- արտ (ա)** – (sekretio – արտազատում, expiratio – արտաբջջային), **ε’ν - in – ներ** – (injectio – ինյեկցիա – ներարկում), **δπο’- infra – ենթ (ա)** – (infraspinalis – ենթամաշկային), **inter – միջ** – (intervertebralis – միջողնային), **prae - նախ (ա)** – (praecardium – նախասրտային), **post – հետ** – (postoperativus – հետօպերատիվ), **re, α’να - ana – վեր (ա)** – reanimatio – վերակենդանացում, **anamnesis** – վերհուշ), **μετα - trans - փոխ-(transplantatio** – փոխպատվաստում), **δπερ- hyper-** գեր-(hypersensitive – գերզգայուն), **επι - supra** – մակ-, վեր-(supraventricular – վերփորոքային), **παρα- para-** մերձ-, **հար-** (հարականջային), **-իզմ:**

-ուրություն (ալկոհոլիզմ – գինեմոլություն, հարբեցողություն, ասպերմատիզմ – անսերմություն), **-իա – -ություն** (ախիրիա – անթևություն, ախտիա – անմաղձություն, ախրոմիա – անգունություն, ակամսիա – անծալություն, անօֆթալմիա – անակնություն, ապասիա – անտարբերություն, անզգայնություն) և այլն,

- տերմինատարբերի հայերեն համարժեքների ստեղծումը, ինչպես՝

նմա – ուռ (ուցք) – (աղենոմա – գեղձուռուցք, աղենոկիստոմա – գեղձարշտուռուցք, աղիպսոմա – ճարպուռուցք, անգիոմա – անոթուռուցք, անգիոֆիբրոմա – անոթաթելքուռուցք, էկզոդերմա – աճառուռուցք, ոսկրուռուցք), **մանիա – մոլություն** (դիպսոմանիա – խմելամոլություն, դրոմոմանիա – թափառամոլություն, էրոտոմանիա – սեռամոլություն և այլն), **սկոպ – դիտակ** (էստերոսկոպ – աղեղիտակ, աերոցիստոսկոպ – օդափամփշտաղիտակ) **սկոպիա – դիտում** (ակտինոսկոպիա – ճառագայթադիտում, ամինոսկոպիա – ջրաթաղանթադիտում, անտրոսկոպիա – խոռոչադիտում), **ֆոբ – վախ** (ագորաֆոբիա – տարածավախություն, աերոֆոբիա – օդավախություն, ակրոֆոբիա – բարձրավախություն, անտրոպոֆոբիա – մարդավախություն, թանաֆոբիա – մահավախություն), **ալգիա – ցավ** (անգիալգիա – անոթացավ, թերմալգիա – ջերմացավ), **դերմ – մաշկ** (էկզոդերմ – վերնամաշկ), **սպերմ, սպոր – սերմ** (սպերմոսպերմիա – թուլասերմություն), **սպազմ – կծկ (-անք, -ում)** (անգիոսպազմ – անոթակծկանք, էստերոսպազմ – աղեկծկում), **գեն-ծին** (անգիոգեն – անոթածին, աուտոգեն – ինքնածին, աուտոգենեզ – ինքնածնություն, դիագենեզիա – դժվարածնություն, թրոմբոգեն – մակարդուկածին), **ֆագ – կեր** (էվրիֆագիա – ամենակերություն, ավտոֆագիա – ինքնակերություն), **ֆիլ – սեր** (անտրոպոֆիլիա – մարդասիրություն), **տոքսին – թույն** (ապիտոքսին – մեղվաթույն, ասկարիդոտոքսին – ճճվաթույն), **լիտ – քար** (էստերոլիտ – աղեքար), **տոմ – հատ** (աղենոտոմ – գեղձահատ), **տոմիա – հատում** (աղենոտոմիա – գեղձահատում, անգիոտոմիա – անոթահատում, արթրոտոմիա – հոդահատում, թիրեոիդտոմիա – վահանագեղձահատում, թորակոտոմիա – կրծքավանդակահատում), **էկտոմիա – հեռացում** (թիրեոիդէկտոմիա – վահանագեղձահեռացում), **էկտագիա – լայնանք** (անգիէկտագիա – անոթալայնանք),

ուրիա – **մեզ** (դիզուրիա – միզախանգարում, դժվարամիզություն, դիուրեզ – օրամեզ, միզարտադրություն, ալբումինուրիա – սպիտակամիզություն, ախրոմատուրիա – անգունամիզություն), **դի** – **երկ** (դիխրոմագիա – երկգունատեսություն, դիկարիոն – երկկորիզ, դիպլոիդ – երկքրոմոսոմակիր, դիպլոպիա – երկտեսություն, երկատեսություն, դիպլոֆունիա – երկձայնություն), **գրամա** – **գիր** (էլեկտրացեֆալոգրամա – էլեկտրաուղեղագիր, էլեկտրակարդիոգրամա – էլեկտրասրտագիր), **գրաֆիա** – **գրություն** (էլեկտրակարդիոգրաֆիա – էլեկտրասրտագրություն), **ցեֆալ** – **գլուխ**, **ուղեղ** (դոլիխոցեֆալ – երկարագլուխ, ակրոցեֆալիա – սրագլխություն, էնցեֆալիտ – ուղեղաբորբ), **մալացիա** – **կակղանք** (էնցեֆալոմալացիա – ուղեղակակղանք), **լոգ** – **բան**, **գետ** (անգիոլոգ – անոթաբան, անտրոպոլոգ – մարդաբան, արթրոլոգ – հոդաբան, դիետոլոգ – սննդագետ, սննդաբան, էմբրիոլոգ – սաղմնաբան, էնդոկրինոլոգ – ներգատաբան, էպիդեմիոլոգ – համաճարակաբան), **մետր** – **չափ** (ալգեզիոմետր – զգայաչափ, ցավաչափ, ակտինոմետր – ճառագայթաչափ, շողաչափ, ակումետր – լսաչափ, դինամոմետր – ուժաչափ, էլդիոմետր – զազաչափ), **լիզիս** – **լուծում** (էրիթրոցիտոլիզ – արյունալուծում), **հեմո** – **արյուն** (անտիհեմոլիզ – հակաարյունալուծում), **թերապիա** – **բուժում** (աուտոհեմոթերապիա – ինքնաարյունաբուժում, ակտիոթերապիա – ճառագայթաբուժում, թերմոթերապիա – ջերմաբուժում) և այլն [1, 52-106]:

Ըստ մասնագիտացումների նման բառակազմական աշխատանքները կարող են մեծապես նպաստել մասնագիտական տերմինային բառապաշարի, տերմինակերտման սկզբունքների յուրացմանը՝ զարգացնելով տերմինաճանաչման ու տերմինաշինարարական հմտություններ:

Ըստ մասնագիտական տերմինահամակարգերի՝ տերմինների առաջացման ուղիների՝ բառակազմական միջոցների, բառիմաստի փոփոխության, տերմինային փոխառությունների ուսուցումը մեծապես կարող է նպաստել հայերենի բառապաշարի զարգացման առանձնահատկությունների, մասնավորապես բառապաշարի ներլեզվական ու արտալեզվական զարգացման ուղիների յուրացմանը, գիտական խոսքի կառուցմանը:

Այսպիսով՝ ըստ մասնագիտացումների տերմինակերտ բառակազմական միջոցների ուսուցումը կնպաստի մասնագիտական բառապաշարի արդյունավետ դասավանդմանը, տերմինակերտման սկզբունքների մատուցմանը, տերմինաշինական աշխատանքների կատարմանը:

Պետք է փաստել, որ գիտաբանների զգալի մասը փոխառություններ են: Դրանք պարզապես տառադարձվել կամ հնչադարձվել են: Պատմականորեն ամրագրված են տերմինահամակարգերում, ուստի ավանդույթի ուժով արդեն փոխառություններ էլ կմնան, օրինակ՝ ռեկտոր, ռեկտորատ, դեկան, դեկանատ, բակալավր, մագիստրոս, ասպիրանտ, ասպիրանտուրա, երբեմն էլ կիսապատճենումներ են, օրինակ՝ փոխդեկան, մագիստրոսական և այլն:

Փոխառյալ տերմինների հայերեն համարժեքներից շատերն արդեն ամրագրվել են մեր լեզվում, և դրանք չիմանալն ու չկիրառելը անփութության, լեզվին բավարար չափով չտիրապետելու, տարվող ոչ ճիշտ լեզվաքաղաքականության հետևանք են: Ուստի տերմինների ուսուցման գործընթացում կարևորվում է դրանց իբրև նույնաձևություններ համատեղ ուսուցումը՝ տարբերակելով օտարաբանությունները: Այսպես՝ դիվերտիկուլ – ծոցակ, ինյեկցիա ըստ մասնագիտացումների ներարկում, կրիզիս – ճգնաժամ, կապսուլա – պատիճ, մետաբոլիզմ – նյութափոխություն, միալգիա – մկանացավ, ռեցեպտ – դեղատոմս, սուդոն – գիշերանոթ, վակցինա – պատվաստանյութ, վենա – երակ, տիֆլիտ – կուրադիքաբորբ, տոքսին – թույն, տրանսպլանտացիա – փոխպատվաստում, տրավմա – վնասվածք, տրավմատոլոգ – վնաս-

վածքաբան, տոքսիկոլոգ – թունախտ, տոքսիկոմանիա – թունամոլություն, օպերացիա – վիրահատություն, ցիտոլոգիա – բջջաբանություն և այլն:

Փոխառյալ տերմինների մի մասն էլ երբեմն կիրառվում է հայերեն համարժեքներին զուգահեռ, ընդ որում՝ արձանագրվում է մայրենի լեզվով տարբերակների գերակայության միտում: Այս առումով ճիշտ լեզվաքաղաքականությունը, բուհական համակարգում ուսուցման ոլորտում դրանց յուրացումը լեզվի զարգացման գործընթացում կհանգեցնեն հայերեն համարժեքների տարածմանը, տերմինային օտարաբանություններից խուսափելուն: Այսպես՝ աբսցես – թաքախակույտ, արթրիտ – հոդաբորբ, ամպուլա – սրվակ, անոմալիա – շեղում, անկանոնություն, անգիոլոգիա – անոթաբանություն, անեմիա – սակավարյունություն, անթրոպոլոգիա – մարդաբանություն, արվեոլա – բշտիկ, ասֆիքսիա – շնչահեղձություն, ապենդիքս – որդանման ելուն, անաստոմոգ – բերանակցում, բիոսֆերա – կենսոլորտ, գաստրիտ – ստամոքսաբորբ, գաստրոսկոպիա – ստամոքսագննում և այլն:

Գործնական հետազոտությունները փաստում են, որ այն ուսանողները, որոնք լավ են տիրապետում մասնագիտական տերմինային բառապաշարին, շատ ավելի հեշտ են ընկալում օտարալեզու մասնագիտական տեքստերը, քան նրանք, ովքեր համապատասխան հմտություններ չունեն:

Տերմինային բառապաշարի զարգացմանը մեծապես նպաստում են ըստ գիտաճյուղերի բացատրական, ստուգաբանական, թարգմանական բառարանների կազմումը, մենագրություններում, դասագրքերում, հոդվածներում տերմինների հայերեն համարժեքների կիրառության ընդլայնումը:

Կարևորում ենք նաև տերմինների ուղղագրության, ուղղախոսության, ստուգաբանության, ըստ տերմինների իմաստաբանության՝ տերմինաբանական դաշտերի ուսուցումը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Առաքելյան Հ. Թ. և ուրիշներ, Լատիներեն լեզու և բժշկական տերմինաբանություն, Երևան, 2008:
2. Գալստյան Ա., Լեզվաբանական տերմինների ուսումնասիրության մի քանի հարցեր, Ջահուկյանական ընթերցումներ, Երևան, 2011:
3. Հովսեփյան Լ., Բառակազմության տիպեր, եղանակներ և միջոցներ, Ջահուկյանական ընթերցումներ-2009, Երևան, 2009:
4. Պետրոսյան Հ. Յ., Տերմինագիտության հիմունքներ, դասագիրք, Երևան, 2010:
5. Սուքիասյան Ա. Մ. և ուրիշներ, Ժամանակակից հայոց լեզու, Երևան, 2017:

Получено: 18.10.2022

Received 18.10.2022

Рассмотрено: 26.10.2022

Reviewed 26.10.2022

Принято: 31.10.2022

Accepted 31.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ И СОЮЗОВ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Шачилвян Наира

*Кандидат филологических наук, ассистент
Ереванский государственный университет, Армения
naira.shachilvyan@ysu.am*

Аннотация

В данной статье рассматриваются некоторые особенности обучения предлогов и союзов с отрицательным значением на уроках немецкого языка. Обучение средствам отрицания в немецком языке иногда вызывает определенные сложности с методической точки зрения, т.к. не всегда удается выразить всю полноту указанных средств на армянском языке, что иногда приводит к неправильному восприятию, а нередко и к переводческим ошибкам. По этой причине мы считаем, что в процессе обучения, применяя сопоставительный метод и комбинируя соответствующие данные немецкого и армянского языков, подчеркивая общие черты и, в некоторых случаях, различия двух языков, можно способствовать более эффективному усвоению излагаемого материала, а также наглядно подчеркнуть условия эквивалентного переноса данного языкового материала с одного языка на другой.

Для лучшего усвоения теоретического материала на уроках можно приводить соответствующие примеры из художественной литературы.

Таким образом, в рамках данной статьи предпринята попытка представить эффективность применения сопоставительного метода и включения соответствующих фактов армянского языка в процесс изучения предлогов и союзов, выражающих отрицание в немецком языке.

Ключевые слова и словосочетания: предлоги и союзы с отрицательным значением, сопоставительный метод, общее отрицание, частное отрицание, синтаксическая функция, семантическое поле.

THE FEATURES OF TEACHING NEGATIVE PREPOSITIONS AND CONJUNCTIONS IN THE GERMAN LANGUAGE

Shachilvyan Naira

*PhD of philology, Assistant
Yerevan State University, Armenia
naira.shachilvyan@ysu.am*

Summary

This article discusses some peculiarities of teaching German negative prepositions and conjunctions. Teaching the means of negation in German sometimes causes certain difficulties from the methodological point of view, since it is not always possible to express the whole extent of these means in Armenian, which sometimes leads to misperception, and often to translation violations.

For this reason, in the process of learning, applying the comparative method and combining the relevant facts of the German and Armenian languages, emphasizing the common features and, in some cases, the differences between the two languages, it is possible to contribute to a more effective comprehension of the presented material, and also to show the conditions of the equivalent transferring this language material from one language to another.

For a better comprehension of theoretical material can also be given relevant examples from the belles-lettres in the teaching process.

So, in order to teach more effectively the various semantic and functional peculiarities of the negative prepositions and conjunctions of German great importance is attached to the use of comparative method and the need to include relevant facts of Armenian in the teaching process.

Keywords and phrases: prepositions and conjunctions with negative meaning, comparative method, general negation, partial negation, syntactical function, semantic field.

ԺԽՏՈՒՄ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՂ ԿԱՊԵՐԻ ԵՎ ՇԱՂԿԱՊՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆՈՒՄ

Շաչիլվյան Նաիրա

բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ասիստենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

naira.shachilvyan@ysu.am

Համառոտ ներածական: Հոդվածում քննարկվում են գերմաներենի ժխտում արտահայտող կապերի ու շաղկապների ուսուցման որոշ յուրահատկություններ: Նշված միջոցների ձևային, իմաստաբանական ու գործառնության առանձնահատկությունների առավել արդյունավետ ուսուցման նպատակով կարևորվում են զուգադրական մեթոդի կիրառումն ու հայերենի համապատասխան փաստերի ներգրավումը:

Բանալի բառեր: Ժխտում արտահայտող կապեր ու շաղկապներ, զուգադրական մեթոդ, ընդհանրական ժխտում, մասնակի ժխտում, շարահյուսական գործառնություն, իմաստաբանական դաշտ:

Հետազոտության հիմնախնդիրն է վերլուծել գերմաներենի ժխտում արտահայտող կապերի ու շաղկապների ուսուցման յուրահատկությունները և ներկայացնել զուգադրական մեթոդի կիրառման նպատակահարմարությունը նշված միջոցների ուսուցման գործընթացում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Վերոնշյալ հիմնախնդրին են նվիրված Գ. Հելբիգի, Հ. Վեբերի, Ե. Քյոնիգի, Ռ. Շթերնեմանի, Ս. Ջեյմսի և այլոց մի շարք գիտական հետազոտություններ, որոնցում հեղինակները յուրովի են ներկայացրել օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում զուգադրական մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները՝ որոշ դեպքերում արտահայտելով նույնիսկ իրարամերժ կարծիքներ: Այսպես՝ ըստ Ե. Քյոնիգի [8] և Ռ. Շթերնեմանի [9]՝ օտար լեզվի դասավանդման ժամանակ զուգադրական մեթոդի կիրառումը հազիվ թե կարող է դրական արդյունքների հանգեցնել, մինչդեռ Ս. Ջեյմսը [7], Հ. Վեբերը [10], Գ. Հելբիգը [6] նշում են այդ մեթոդի կիրառման անհրաժեշտության ու օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում ունեցած մեծ դերի և արդյունավետության մասին: Մենք նույնպես կարևոր ենք համարում զուգադրական մեթոդի կիրառումը, քանի որ շատ դեպքերում օտար լեզվի խնդրահարույց կառույցները դյուրընկալ և մատչելի են դառնում այլ լեզվի և հատկապես մայրենիի լույսի ներքո:

Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակն է ներկայացնել գերմաներենի ժխտում արտահայտող կապերի ու շաղկապների իմաստային, ձևային ու գործառնական առանձնահատկությունները և տարբեր դիտարկումներով բացահայտել զուգադրական մեթոդով նշված նյութի ուսուցման առանձնահատկությունները: Հարկ է նշել, որ, ընդհանուր առմամբ, գերմաներենի ժխտում արտահայտող միջոցների

ուսուցումը մեթոդական տեսանկյունից երբեմն որոշակի բարդություններ է առաջացնում, քանի որ միշտ չէ, որ նշված միջոցների ամբողջական ծավալը հնարավոր է լինում արտահայտել հայերենում, ինչն էլ երբեմն հանգեցնում է տարբերությունների, հաճախ՝ նաև թարգմանաբանական խաթարումների: Այդ իսկ պատճառով կարծում ենք, որ ուսուցման գործընթացում, ըստ անհրաժեշտության, հարկ է անդրադառնալ նաև հայերենի համապատասխան տվյալներին և ընդգծել երկու լեզուներում առկա ընդհանրությունները, իսկ որոշ դեպքերում՝ նաև տարբերությունները, ինչը կարող է նպաստել մատուցվող նյութի առավել արդյունավետ յուրացմանը և ուսուցման ժամանակ երևան եկող խնդիրների ու դժվարությունների հաղթահարմանը:

Հետազոտության նորույթը: Կառուցվածքային և գուգադրական վերլուծության լեզվաբանական մեթոդների կիրառմամբ վեր են հանվել գերմաներենի ժխտում արտահայտող կապերի ու շաղկապների ուսուցման առանձնահատկությունները:

Տեսական և գործնական նշանակությունը: Մույն ուսումնասիրության արդյունքները կարող են օգտակար լինել թարգմանաբանական ու գերմաներեն լեզվի դասավանդման խնդիրների պարզաբանման գործընթացներում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ժխտումը լեզվաքերականական և խոսքային հաղորդակցման ամենաուշագրավ երևույթներից է: Ժխտում արտահայտող միջոցներն առկա են լեզվական բոլոր մակարդակներում: Ձևաբանական մակարդակում ժխտում է արտահայտվում ժխտական մասնիկների, ժխտական դերանունների ու մակբայների, ինչպես նաև ժխտական նշանակությամբ կապերի ու շաղկապների միջոցով:

Լեզվաբանական գրականության մեջ նշվում է, որ կապերը առաջացել են նյութական իմաստ ունեցող բառերից: Դա սկիզբ է առել շատ վաղ ժամանակներից և լեզվի բառային կազմի ու քերականական իրողությունների փոփոխություններով պայմանավորված՝ նույնպես զարգացման շատ երկար ընթացք է ունեցել: Պետք է ասել, որ այդօրինակ բառիմաստափոխությունը տևական բնույթ է կրել և շարունակվում է անգամ այսօր [3, 541]: Ըստ իրենց արտահայտած իմաստի՝ կապերը հոլովական ձևերի համարժեքներ են և հաճախ կարող են նրանցով փոխարինվել: Ըստ նախադասության մեջ գրված դիրքի՝ դրանք գերմաներենում գերազանցապես նախդիրներ են: Նախդիրները պահանջում են որևէ հոլովով դրված խնդիր և հանդես են գալիս որոշակի իմաստներով: Բացահայտ ժխտական նշանակությամբ գործածվում է *ohne* նախդիրը, որն արտահայտում է առարկայի, երևույթի բացառում տվյալ գործողությունը կատարելու, նրան ենթարկվելու կամ որևէ հատկանիշ ունենալու տեսանկյունից: Հայերենում համապատասխանաբար հանդես է գալիս *առանց* կապը, որը բացառման կապ է, և որի բուն նշանակությունն է «չեղած, զուրկ, որ չկա կամ չունի» [2, 135]: Այս կապի մեջ զգալի է բաժանված լինելու, ամբողջից, բոլորից որևէ բանի պակաս լինելու, չհաշվվելու իմաստը, որով հակադրվում է միասնության կապերին [1, 322]: Ընդ որում՝ սովորողների ուշադրությունը պետք է բևեռել այն հանգամանքի վրա, որ ի տարբերություն հայերենի, որտեղ *առանց* կապը կիրառվում է սեռական ու ուղղական հոլովներով դրված գոյականների և տրական հոլովով դրված դերանունների հետ (օր.՝ *առանց* պատճառի, *առանց* կրակ, *առանց* քեզ), գերմաներենում *ohne* նախդիրը պահանջում է միայն հայցական հոլով (օր.՝ *der Job: ohne den Job, das Haus: ohne das Haus, die Wohnung: ohne die Wohnung, die Kinder (Pl.): ohne die Kinder*): Որոշ դեպքերում քննարկվող ժխտականները համանշային շարքեր են կազմում ժխտական ածանցների հետ: Օրինակ՝ գերմաներեն *ohne* նախդիրը համանիշ է *-los* ժխտական ածանցին՝ *ohne Fehler=fehlerlos, ohne Zweifel=zweifellos...*, հայերենում *առանց* կապը որոշ դեպքերում

համանիշ է *ան-* ժխտական նախածանցին՝ առանց պատժի=անպատիժ, առանց վախի=անվախ, և *չ-* ժխտական մասնիկին, եթե վերջինս գործածվում է անորոշ դերբայի հետ՝ առանց հավատալու=չհավատալով, առանց հասկանալու= չհասկանալով և այլն: Կարևոր է ընդգծել նաև, որ կիրառվելով *nicht/ոչ/* ժխտական մասնիկի հետ՝ նշված նախդիրը ասության հաղորդում է հաստատական նշանակություն, ինչը կարելի է ցույց տալ գեղարվեստական գրականությունից մեջբերված համապատասխան օրինակով՝

Das war *nicht ohne* Berechtigung.¹

Դա *առանց* հաշվարկի չէր:

Նշված նախդիրն ուսուցանելիս հարկ է անդրադարձ կատարել նաև ժխտական նշանակության ծավալին: *Ohne/առանց/* ժխտականով արտահայտվում է հիմնականում մասնակի ժխտական նշանակություն, օրինակ՝

Ohne Bücher könnte ich mir das Leben *Առանց* գրքերի ես չեի կարող կյանքս *nicht* vorstellen.² պատկերացնել:

Ընդհանրական ժխտական իմաստ է արտահայտվում այն դեպքում, երբ այն բայական կայուն բառակապակցության բաղադրիչ տարր է, օրինակ՝ *ohne* Antwort lassen (առանց պատասխանի թողնել) → *nicht* antworten (չպատասխանել), *ohne* Achtung lassen (առանց ուշադրության թողնել) → *nicht* achten (ուշադրություն չդարձնել), *ohne* Bedeutung sein (առանց նշանակության լինել) → *keine* Bedeutung haben, nichts bedeuten (նշանակություն չունենալ) և այլն:

Ձևաբանական մակարդակում ժխտական բազմաբնույթ հարաբերություններ են դրսևորվում նաև որոշ շաղկապների միջոցով: Ի տարբերություն նյութական իմաստ ունեցող խոսքի մասերի, ինչպես կապը, այնպես էլ շաղկապը չունեն նյութական իմաստ, արտացոլում են արտաքին աշխարհի բազմազան առարկաների, երևույթների, եղելությունների ու իրողությունների միջև դրսևորվող բազմազան հարաբերություններ: Եթե կապերը գործողության կամ առանձին դեպքերում առարկայի նկատմամբ որևէ առարկայի ստորադասական, ապա շաղկապները բազմազան առարկաների, երևույթների, մտածական իրողությունների միջև դրսևորվող ինչպես համադասական այնպես էլ ստորադասական հարաբերություններ են արտահայտում [3, 569]: Ինչպես հայտնի է, շաղկապները միավորվում են իմաստային տարբեր խմբերում, և դրանք կարևոր նշանակություն ունեն ողջ նախադասության իմաստի ձևավորման գործում: Գերմաներենում ժխտական հարաբերություններ են արտահայտվում *nicht...sondern, kein...sondern, weder...noch, ohne...zu* շաղկապների միջոցով: Հայերենում դրանց համապատասխանում են *ոչ թե...(այլ), ո՛չ...ո՛չ (այլ), և ոչ (թե), այլ ոչ (թե), բայց ոչ, ո՛չ...ո՛չ* շաղկապները: Նշված շաղկապների բաղադրիչները սերտորեն կապված են միմյանց հետ, և մեկի գործածությունը մյուսի գործածությունն է պայմանավորում: Ժխտական ներհակություն արտահայտող այս համադասական կապակցությունների բաղադրիչներից մեկում՝ առաջինում կամ երկրորդում, ժխտվում է կա՛մ ենթական, կա՛մ դրան վերագրվող հատկանիշը, կա՛մ հատկանիշի հատկանիշը, եթե կա, կա՛մ բոլորը միասին, մյուսում հաստատվում է այն ամենը, ինչ ժխտվել է կից բաղադրիչում: *Nicht...sondern, kein...sondern/ոչ թե...(այլ)/* շաղկապներով ձևավորվում է ժխտական կապակցություն, որի բաղադրիչներից առաջինում ժխտվում է այն, ինչ որ հաստատվում է երկրորդում: Այդ պատճառով լեզվաբանական գրականության մեջ հաճախ դրանք կոչվում են ժխտական-հաստատական [5, 20] կամ ժխտական-

¹ E. M. Remarque, Der schwarze Obelisk, Berlin und Weimar, Aufbau Verlag, 1965, էջ 17:

² B. Kellermann, Der Totentanz, Berlin, Aufbau-Verlag, 1954, էջ 425:

սահմանափակման շաղկապներ [4, 256]: Այստեղ կարևոր է սովորողների ուշադրությունը բևեռել այն հանգամանքի վրա, որ նշված շաղկապները ասույթում, որպես կանոն, ունեն իրենց կայուն ու անփոփոխ տեղը. *nicht/նշ (թե)*-ն դրվում է ժխտում արտահայտող բաղադրիչի հենց սկզբում, զուգադիր այդ շաղկապի երկրորդ եզրը՝ *sondern/այլ* շաղկապը, ինչպես նաև մենադիր *und nicht, aber nicht/և ոչ (թե), այլ ոչ (թե), բայց ոչ* շաղկապները, որոնց միջոցով ժխտվում է նախադասության երկրորդ մասի բովանդակությունը՝ երկրորդ բաղադրիչի սկզբում: Այս բարդ նախադասությունները երկբևեռ են և կազմում են փակ շարք: Ժխտումն ու նրան համապատասխանող հաստատումը կարող են լինել ընդհանրական ու մասնակի: Ընդհանրական ժխտում արտահայտող նախադասություններում ժխտվում են թե՛ ենթական, թե՛ ստորոգյալը, թե՛ լրացումները, իսկ կից բաղադրիչում հաստատվում են այլ ենթակա, այլ ստորոգյալ, այլ լրացումներ, եթե կան: Նման կառույցները այդքան էլ տարածված չեն գերմաներենում: Փոխարենը կիրառման հաճախականությամբ աչքի են ընկնում նշված շաղկապներով մասնակի ժխտական նախադասությունները: Մասնակի կարող են ժխտվել ենթական, ստորոգյալը, լրացումները: Վերը նշվածը սովորողներին ավելի ընկալելի դարձնելու համար կարելի է ներկայացնել գեղարվեստական գրականությունից ընտրված համապատասխան օրինակներ՝

Er dachte jetzt *nicht* an seine Frau und an seine Kinder, er dachte jetzt ausschließlich an sich selbst¹. Այժմ նա մտածում էր *ոչ թե* իր կնոջ և երեխաների մասին, նա մտածում էր բացառապես իր մասին:

Du hast mein Herz *nicht* berührt, *sondern* hast es umgedreht². Դու իմ սիրտը չես շարժել, *այլ* շրջել ես:

Առաջին օրինակի առաջին եզրում ժխտվում է վերաբերության խնդիրը, և փոխարենը երկրորդ եզրում հաստատվում է մեկ այլ խնդիր: Նախադասության երկու եզրերը կապակցված են անշաղկապ շարահարական կապակցությամբ:

Երկրորդ օրինակում նախադասության առաջին եզրում ժխտվում է *berühren/շարժել* բայով արտահայտված գործողությունը (*hast nicht berührt/չես շարժել*), և դրա փոխարեն երկրորդ եզրում հաստատվում է մեկ այլ գործողություն (*hast umgedreht/շրջել ես*): Նման նախադասությունների ժխտվող եզրերը ձևայնորեն չեն տարբերվում ընդհանրական ժխտական նախադասություններից և միայն հաջորդող պարզաբանող դրական եզրերի շնորհիվ ընկալվում են որպես մասնակի ժխտական: Այստեղ մասնակի ժխտման հարաբերությամբ բնութագրվող բաղադրիչները կապակցված են *nicht...sondern* զուգադիր շաղկապով, հայերեն համապատասխան օրինակը ձևավորվել է ժխտական բայաձևով և *այլ* շաղկապով:

Ժխտական հարաբերություն է ձևավորվում նաև *weder...noch* կրկնադիր շաղկապի միջոցով: Այս դեպքում ժխտական նշանակությունը տարածվում է թվարկվող առարկաների, հատկանիշների, գործողությունների վրա. ժխտվում են բազմակի ենթականեր, ստորոգյալներ, խնդիրներ ու պարագաներ: Հայերենում համապատասխանաբար հանդես է գալիս *ոչ...ոչ* կրկնադիր շաղկապը, օրինակ՝

Ich habe den ganzen Tag *weder* gegessen, *noch* getrunken³. Ամբողջ օրը *ոչ* կերել եմ, *ոչ* խմել:

¹ A. Seghers, Das siebte Kreuz, Berlin, Aufbau-Verlag, 1955, էջ 81:

² H. Böll, Und sagte kein einziges Wort, Berlin. Darmstadt. Wien., Deutsche Buch-Gemeinschaft, 1964, էջ 150:

³ W. Kienast, Friederike. Ölporträt eines Mädchens, Erzählung, Rudolstadt, Greifenverlag, 1979, էջ 125:

Er war *weder* ein Held *noch* ein 'Նա *n'չ* հերոս էր եղել, *n'չ* ըմբոստ: Widerständler gewesen¹.

Նշված օրինակներում հավասարապես ընդգծվում և հավասարապես ժխտվում են միավորական բաղադրիչները, առաջին օրինակում՝ ստորոգյալները, երկրորդում՝ խնդիրները: Երկու դեպքում էլ արտահայտված ժխտական նշանակությունն ընդհանրական է: Այս կառույցները կազմում են բաց շարքեր. ժխտվող բաղադրիչների քանակը ձևակազմորեն սահմանափակ չէ, այն կախված է տվյալ իրադրությունից, նյութի բովանդակությունից ու տեղեկույթի ծավալման անհրաժեշտությունից:

Տվյալ մատուցվող նյութի շրջանակում հարկ է անդրադարձ կատարել նաև գերմաներեն *ohne...zu* ինֆինիտիվային կառույցին, որը ձևավորվել է *ohne* նախդիրից *zu* մասնիկի հավելումով, և որը նույնպես ժխտական նշանակություն է հաղորդում ասության: *Ohne...zu*-ն հանդես է գալիս բայի անորոշ ձևերի հետ՝ ձևավորելով դերբայական դարձվածներ, և արտահայտում է գործողության կատարման սահմանափակում: Հայերեն համապատասխան կառույցներն արտահայտվում են *առանց* ժխտականով: *Ohne...zu/առանց/* ժխտականի միջոցով հիմնականում արտահայտվում է մասնակի ժխտում: Այստեղ նույնպես հարկ է ներկայացնել համապատասխան օրինակներ ու ընդգծել ժխտական կառույցները.

Sie sah mich an, *ohne zu* lächeln².

Նա նայեց ինձ *առանց* ժպտալու:

Fred blickte mich an, *ohne sich zu* bewegen, *ohne etwas zu* sagen³.

Ֆրեդը նայեց ինձ *առանց* շարժվելու, *առանց* որևէ բան ասելու:

Ինչպես նաև կարևոր է նշել, որ *ohne...zu* կառույցին բովանդակության պլանում համարժեք է *ohne...dass* շաղկապը, որը, սակայն, հազվադեպ է կիրառվում՝ իր տեղը զիջելով *ohne...zu*–ին, օր.՝ Er ging ins Ausland, *ohne dass er sich verabschiedete*. = Er ging ins Ausland, *ohne sich zu verabschieden* (Նա գնաց արտասահման *առանց հրաժեշտ տալու*):

Ժխտում արտահայտող կապերն ու շաղկապները ներկայացնելուց հետո անհրաժեշտ է ուսանողներին հանձնարարել համապատասխան առաջադրանքներ, ինչպես, օրինակ, կազմել ընդհանրական ու մասնակի ժխտական նախադասություններ՝ գործածելով ժխտում արտահայտող կապեր ու շաղկապներ, ամբողջացնել նախադասությունները՝ լրացնելով բաց թողնված կապերն ու շաղկապները, կազմել պատում կամ երկխոսություն՝ գործածելով ժխտում արտահայտող նշված միջոցները, հեղինակային բնագրերից գտնել և դուրս գրել համապատասխան օրինակներ, դրանք թարգմանել հայերեն ու շաղկապները դարձնելով երկու լեզուներում ժխտական նախադասությունների կազմության օրինաչափություններին: Անշուշտ, համապատասխան առաջադրանքների ընտրության ժամանակ հարկ է հաշվի առնել ուսանողների գերմաներեն լեզվի տիրապետման աստիճանը:

Եզրակացություն: Գերմաներենի ժխտում արտահայտող կապերի ու շաղկապների ուսուցման գործընթացում համադրելով գերմաներենի և հայերենի համապատասխան տվյալները, ընդգծելով երկու լեզուներում առկա ընդհանրությունները, իսկ որոշ դեպքերում՝ նաև տարբերությունները, եղած իմաստային ու գործառնության առանձնահատկությունները՝ կարելի է նպաստել մատուցվող նյութի առավել արդյունավետ յու-

¹ H. Böll, նշվ. աշխ., էջ 35:

² H. Böll, նշվ. աշխ., էջ 94:

³ H. Böll, նշվ. աշխ., էջ 107:

րացմանը, խոսքի մեջ դրանց կատարած դերի, ձևաբանական ու շարահյուսական առանձնահատկությունների բացահայտմանը, ինչի արդյունքում էլ հնարավոր է առավել ընդգծված կերպով վեր հանել տվյալ լեզվական նյութի մեկ լեզվից մյուսին համարժեք փոխանցման պայմանները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբրահամյան Ս., Չթեքվող խոսքի մասերը և նրանց բառական ու քերականական հատկանիշների փոխհարաբերությունը ժամանակակից հայերենում, Երևան: ՀՍՍՀ ԳԱ լեզվի ինստիտուտ, 1965, 567 էջ:
2. Աճառյան Հ., Լիակատար քերականություն հայոց լեզվի, հ. IV, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ, 1965, 543 էջ:
3. Մարգարյան Ա., Հայոց լեզվի քերականություն: Ձևաբանություն, Երևան, Երևանի համալս. հրատ., 2004, 625 էջ:
4. Булах Н.А., Средства отрицания в немецком литературном языке /Яросл. гос. пед. ин-т им К. Д. Ушинского. Учен. зап., вып. 57, Ярославль, 1962, 334 с.
5. Шендельс Е.И., Система средств выражения отрицания в современном немецком языке // Иностран. яз. в школе, 1957, № 3, с. 9-22.
6. Helbig G. Zur, Rolle des kontrastiven Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht, DaF 1/1976, 13, S. 19-27.
7. James, C. (1992): „The monitor model“ and the role of the first language. In: Hans Goebel; Peter H. u.a. 515-525.
8. König, E. (1996): Kontrastive Grammatik und Typologie. In: Deutsch – typologisch. Hg. Ewald Lang; Gisela Zifonum, Berlin, New-York.
9. Sternemann, R. (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
10. Wekker H. (1992): On contrastive linguistics and second language acquisition. In: Christian Mair, Manfred Markus (Hg.), 279-292.

Получено: 17.10.2022

Received 17.10.2022

Рассмотрено: 25.10.2022

Reviewed 25.10.2022

Принято: 02.11.2022

Accepted 02.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

THE RELEVANCE OF INVOLVING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Varnavskaya Inna

Ph.D., Associate Prof

Kherson State Agrarian and Economic University, Ukraine

inna.varnavska@ukr.net

Summary

Since the outdated methods and means of teaching do not meet the current requirements of the modern occupation and are not subject to the trends of rapid development of scientific and technical progress, this encourages teachers to introduce innovative teaching methods and use and adapt these technologies to the educational process. This problem is especially acute in the formation of professional skills and abilities, since for their more effective assimilation, the educational process requires the use of a large number of visual materials and interactive tools, which in turn positively contribute to the improvement of the achievement of the educational goal. These aspects determine the relevance of the research topic.

The subject of the study is the process of involving information and communication technologies in the modern educational process. Within the framework of the conducted research, a number of aspects regarding the expediency and possibility of involving information and educational technologies in the educational process were revealed. The work reveals the essence of information and communication technologies, the relevance of their involvement in the educational process. The advantages and potential of information and communication technologies in the classroom, independent work of applicants, in the organization of continuous education throughout life are determined.

Keywords: information and communication technologies, training, education, benefits, continuous education, informatization of society.

ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱՎՄԱՆ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՐԴԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Վարնավսկայա Իննա

տեխնիկական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Խերսոնի պետական ագրարային-տնտեսագիտական համալսարան, Ուկրաինա

inna.varnavska@ukr.net

Ամփոփում

Ավանդական ուսուցման միջոցները մեր օրերում չեն բավարարում մասնագիտության ժամանակակից պահանջներին և չեն ենթարկվում գիտական ու տեխնոլոգիական առաջընթացի արագ զարգացման միտումներին, ուստի խրախուսվում են ուսուցիչների կողմից ստեղծագործականության դրսևորումը, նորարարական մեթոդների ու ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ընթացքում: Այն թույլ է տալիս ուսուցիչներին սովորել ու կատարելագործել իրենց մասնագիտական հմտությունները, ինչպես նաև զարգացնել գիտելիքները: Ուսումնական գործընթացը պահանջում է մեծաթիվ դիդակտիկ ու գննական նյութերի, ինտերակտիվ մեթոդների ու գործիքների օգտագործում, որոնք, իրենց հերթին, դրականորեն նպաստում են կրթական նպատակին հասնելուն և գործընթացների բարելավմանը: Այս ասպեկտներն են որոշում մեր թեմայի արդիականությունը:

Ուսումնասիրության առարկան տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներգրավման գործընթացն է ժամանակակից կրթական գործընթացում: Ուսումնասիրության շրջանակում հայտնաբերվել են մի շարք ասպեկտներ, որոնք վերաբերում են կրթական գործընթացում տեղեկատվական ու կրթական տեխնոլոգիաների ներգրավման նպատակահարմարությանն ու հնարավորությանը: Աշխատանքը բացահայտում է տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների էությունը, ուսումնական գործընթացում դրանց ներգրավման կարևորությունը: Որոշվում են տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների առավելություններն ու ներուժը սովորողների հետ աշխատանքում, շարունակական կրթության կազմակերպման գործում ամբողջ կյանքի ընթացքում:

Բանալի բառեր: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, ուսուցում, կրթություն, արտոնություններ, շարունակական կրթություն, հասարակության տեղեկատվականացում:

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Варнавская Инна

Кандидат педагогических наук, доцент,

Херсонский государственный аграрно-экономический университет, Украина

inna.varnavska@ukr.net

Сегодня компьютерные технологии стали неотъемлемой частью современного мира, они в значительной степени определяют дальнейшее экономическое и общественное развитие человечества. В этих условиях революционных конфигураций просит и система обучения. Отсюда можно сказать, что актуальность данного вопроса имеет место в современной образовательной среде, ведь в настоящее время качественное преподавание дисциплин не может осуществляться без использования средств и возможностей, предоставляемых компьютерными технологиями и Интернетом. У преподавателя есть возможность получать самую последнюю информацию, активно общаться с коллегами, учениками и родителями.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, обучение, образование, льготы, непрерывное образование, информатизация общества.

Введение. Проблемы изучения информационных технологий, информационно-коммуникационных технологий и их роли в учебном процессе занимались как зарубежные, так и отечественные исследователи. В частности, важные аспекты анализировались в работах Мереди Хегней, А.В. Бурцевой, А.В. Дружининой, А.В. Корепина, А.Г. Лейтнера, В.И. Павловой, С.Г. Головки, А.Л. Дышко, Т.В. Зубехиной, Н.Б. Павлышиной и других ученых. Основным их достижением явилась разработка характеристики сущности новейших технологий. Ведь информационно-коммуникационные технологии – это не только возможность для студентов проявить свои творческие способности, но и фактор, побуждающий преподавателя к поиску новых, нетрадиционных форм и методов обучения, что, в свою очередь, мотивирует его профессиональный рост. Цель проведенного исследования состоит в определении эффективности использования информацион-

но-коммуникационных технологий в учебном процессе. Научная новизна состоит в определении характерных черт информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе с учетом тенденций третьего десятилетия XXI века.

Одним из основных условий реализации стратегических целей по модернизации образования стало решение фундаментальной задачи – подготовить высококачественных и компетентных специалистов. Современное высшее образование строится в соответствии с новейшими требованиями, которые сделали актуальным процесс развития информационно-коммуникационной компетентности преподавателя и соискателя любого профиля. Сегодня каждый педагог понимает, что невозможно преподавание дисциплин без использования информационных коммуникационных технологий. Современные информационные технологии помогают преподавателям по-новому строить свою профессиональную деятельность.

Информатизация образования обеспечивается четкой взаимосвязью между лучшими традиционными методами обучения, новыми пониманиями процесса обучения и современными информационными компьютерными технологиями. Большинство соискателей понимает, что использование информационно-коммуникационных технологий в отличие от стандартных способов представления учебного материала позволит значительно расширить объем учебного материала, повысит качество предоставления информации.

Сегодня практически любая инновационная педагогическая технология явилась информационной технологией, в основе которой заложены принципы получения и преобразования информации. В современной литературе возникло несколько подходов к определению понятия «информационные технологии».

Исследователи акцентировали внимание на различных аспектах информационно-коммуникационных технологий. Так, по мнению Новожиловой Н.В., «информационная технология – это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи первичной информации для получения информации нового качества» [8, стр.119].

С точки зрения анализа качества представленной информации, в отношении которой выполняются определенные изменяющие ее действия, под информационной технологией понимают «совокупность методов и способов получения, обработки, предоставления информации, направленных на изменение ее состояния, свойств, формы, содержания и осуществляемых в интересах пользователей». Типичными действиями информационных технологий стали сбор и регистрация информации, ввод информации, передача информации, обработка информации, вывод информации, хранение информации, накопление информации, поиск информации, анализ информации.

Аналогичны определения Е.В. Михеевой и О.И. Титовой, которые под информационными технологиями подразумевают процессы, методы поисков, сборов, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способов осуществления таких процессов и методов [7, стр. 35].

Однако, по нашему мнению, более полное понимание представлены в научных работах, где такие технологии определяют как комбинацию процесса, основанного на достижениях современных компьютерных технологий и средств коммуникаций и влияний на информации; инструменты для получения разнообразных информаций, а

также способа взаимодействия между членами современного общества, методы совместного одобрения решений и появления новых знаний.

Под информационными и коммуникационными технологиями понимается комплекс объектов, действий и правил, связанных с подготовкой, переработкой и доставкой информации по персональной, массовой и производственной коммуникации, а также все технологии и отрасли, которые интегрально обеспечивали перечисленные процессы. [10, стр. 137].

Таким образом, информационная и коммуникационная технологии представляют собой обобщенное понятие, которое описывается разными устройствами, механизмами, способами, алгоритмами обработки информации. ИКТ – это «технология, использующая вычислительную технику и телекоммуникационные средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации с целью оперативной и эффективной работы с информацией».

Следует понять, что основная цель использования информационной технологии – оптимизация наших временных затрат в осуществлении именно профессиональной деятельности, а также качественно, оптимально и оперативно отбирать нужную для этого информацию.

Относительно внедрения информационной технологии в образование, приемлемо выделить следующие основные направления: использование компьютерной техники как способа обучения, совершенствование процесса преподавания для повышения его качества и эффективности; использование как инструмента в обучении, чтобы познавать себя в действительности; рассмотрение компьютера и других современных средств информационной технологии в качестве объекта изучения; использование новой информационной технологии как средства творческого развития у субъекта и объекта учений; использование компьютерной техники как средства автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования; организация коммуникаций на базе использования средств информационной технологии с целью передачи и приобретения педагогических опытов, методической и учебной литературы; использование новых информационных технологий для организации интеллектуальных разрешений соответственно [3, с. 67-68].

ИКТ помогает организовать эффективный поиск учебной информации и развивать логичность мышления, поскольку отбор, анализ и презентация информации помогает соискателям не заблудиться в информационных потоках. В процессе обучения существует потребность в сочетании научных и практических знаний, которые лучше обеспечивают решение практических задач, создавая условия для усвоения современных образовательных пространств, накопления интегрированных знаний и расширения области познавательных интересов соискателей. По мнению науковцев, благодаря возможности ИКТ новый толчок получила идея непрерывного, открытого образования, в котором каждый соискатель имеет право определять цель, содержание, способ, место и время обучения. В то же время перед вузами встала проблема адекватности предоставленных образовательных услуг в качестве своевременного ответа на такие запросы.

К основным дидактическим возможностям электронных средств учебного назначения, которые могут использоваться в процессе профессиональной подготовки, можно отнести последовательную или выборочную обработку теоретического материала; закрепление учебного материала, изучаемого традиционными средствами; закрепление

изученного материала с помощью специально разработанных тестовых систем; выполнение виртуальных лабораторных работ.

Следует обратить внимание на используемые в учебном процессе ИКТ: электронная презентация, интерактивная доска, технология исследования сети, интерактивная система в классе, система интерактивного голосования, система интерактивного опроса. Электронные презентации позволяют преподавателям тратить небольшое количество времени на подготовку презентаций всех ключевых работ курса [1, стр. 271].

Последний учебный процесс с использованием ИКТ включает в себя интерактивные системы в аудитории (системы ответа, системы реагирования аудитории), интерактивные системы голосования и интерактивные системы опроса. Интерактивная система голосования – это набор технических средств, включающих оборудование (кликеры для голосования – беспроводной пульт, приемник сигнала) и мощное программное обеспечение, предназначенное для общения, взаимодействия соискателей и преподавателей в аудитории. Это дает совершенно новую возможность, главной его особенностью можно считать то, что она позволяет задавать каждому по одному вопросу, вводить ответ через устройство и мгновенно сгруппировать и обобщить ответ. Данные ответа подаются в виде гистограммы, а гистограмма ответа выводится на экран через проектор, чтобы все присутствовавшие могли увидеть результат вопроса [2, с. 94].

Новейшие технологии не исключают возможности применения традиционных методов обучения или их элементов, или их творческое сочетание, что делает процесс обучения более эффективным. Поэтому новая информационная парадигма нуждается в поиске реального способа организации учебного процесса и решения проблемы подготовки абитуриентов. Для многих государств информатизация образования является принципиальной ценностью гос. политики. Однако, чтобы сделать любой тип электронного обучения эффективным и полезным, нужна постоянная практика. Другими словами, университеты должны иметь бизнес-план развития электронного обучения. ИКТ приносят в образование много новейших свойств. Прежде всего, внедрение информационно-коммуникационных технологий в современное образование значительно ускорило передачу знаний и накопленных технологий, социального опыта, которые могут не только передаваться от поколения к поколению, но и от одного человека к другому.

Во-вторых, современные информационно-коммуникационные технологии повысили качество образования и обучения, позволяя людям успешнее и быстрее адаптироваться к экологическим и социальным изменениям. Это позволяет каждому получить необходимые знания в современном и постиндустриальном обществе. В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания новой системы образования, отвечающей требованиям прав интеллектуальной собственности и реализации модернизации традиционной системы образования в соответствии с требованиями постиндустриального общества. Международные эксперты и учёные подтвердили важность и необходимость внедрения ИКТ в систему образования. Информационно-коммуникационные технологии влияют на все сферы человеческой деятельности, но, пожалуй, наиболее положительно влияют на образование, поскольку дают возможности для внедрения новых методов обучения [9, стр. 62].

Глобальное внедрение компьютерных информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности для формирования новой коммуникационной и высокоавтоматизированной информационной среды является не только началом трансформации традиционной системы образования, но и первым шагом к формированию информационного общества. Основными факторами, определяющими важность и целесообразность модернизации нынешней системы образования (в том числе и украинского), являются основные вызовы, стоящие перед человечеством в XXI веке:

- необходимость перехода общества к новой стратегии развития на основе знаний и высокоэффективных информационно-коммуникационных технологий;
- наша цивилизация принципиально зависит от личностных способностей и качеств, и эти способности и качества формируются при получении образования;
- только на основе эффективного использования информационно-коммуникационных технологий общество может успешно развиваться;
- теснейшая связь между уровнем национального благосостояния, национальной безопасности и образования с использованием ИКТ;
- примером успешного внедрения ИКТ есть появление Интернета – глобальной компьютерной сети, которая может практически бесконечно собирать и отдельно хранить информацию и передавать ее каждому пользователю.

Интернет быстро используется в науке, образовании, коммуникациях и средствах массовой информации, включая телевидение, рекламу, бизнес и другие сферы человеческой деятельности. Первый шаг по внедрению Интернета в систему образования показал его огромный потенциал для развития. При этом они определили трудности, которые должны учебные заведения преодолевать при ежедневном использовании Интернета. Однако следует помнить, что по сравнению с традиционной технологией это требует больших затрат на обучение и организацию, что не то же, что необходимость использования большого количества технологий (компьютеры, модемы и т.д.), программного обеспечения (поддерживающей технологии обучения), а также подготовка дополнительной организационно методической помощи (специальные инструкции для студентов и учителей), новые учебники и пособия. Сейчас, с накоплением опыта, мы ищем пути повышения качества образования и новых форм использования ИКТ в различных образовательных процессах. Существуют определенные трудности с применением ИКТ в образовании, потому что не хватает не только методологической основы использования ИКТ, но и методологии развития ИКТ для образования, что заставляет учителей ориентироваться только на собственный опыт и эмпирические возможности обучения. практика. Методы эффективного использования информационных технологий. Использование современных информационных технологий в образовании является одной из важнейших и устойчивых тенденций развития мирового образования [5, стр. 55].

В последние годы учебные заведения все чаще используют компьютерную технику и другие средства информационно коммуникационных технологий при изучении большинства предметов. Информатизация оказала большое влияние на процесс получения знаний. Новое обучение с использованием ИКТ может усилить учебный процесс и увеличить глубину восприятия, понимания и усвоения больших объемов знаний. В процессе обучения важна не самая информационная технология, а то, насколько она

может быть использована для достижения образовательных целей. На самом деле, перед образованием сейчас стоит важный вызов: научиться правильно, оптимально и безопасно пользоваться компьютерами. Роль компьютера в классе: его использование в процессе обучения помогает учителям сделать урок живым, целеустремленным, насыщенным, ярким и незабываемым [6, с. 30].

Компьютер – это инструмент для улучшения работы учителей, но в первую очередь учителям необходимо приложить большие усилия, чтобы овладеть инструментами для того, чтобы творчески подбирать материалы курса, наполнять курсы мультимедийной информацией при применении компьютерных технологий, компьютерных сетей и их возможностей. Опыт использования компьютера при преподавании разных дисциплин позволяет сформулировать некоторые общие положения. Первое, что следует отметить, это то, что методы использования компьютера по разным предметам могут быть разными. На методику преподавания компьютерного обучения влияют содержание предмета, возрастные особенности учащихся, разные способности при обучении программному обеспечению, разный профессиональный уровень подготовки учителей в области компьютерных технологий. Готовя курс с использованием ИКТ, учитель не должен забывать, что на занятии в первую очередь он должен сформулировать его план в соответствии с целями курса. При подборе учебного материала он должен соблюдать основные принципы обучения: системность и последовательность, доступность и дифференцированные методы. В этом случае компьютер не заменил преподавателя, а только дополнил его. Использование ИКТ позволяет решить следующие актуальные проблемы:

- обучение новейшим информационным технологиям;
- совершенствование умения соискателей самостоятельно работать в информационных базах данных и сети Интернет;
- получение исторического образования, улучшение способности соискателей получать знания по школьным курсам истории, сделать процесс обучения более интересным и содержательным.

Сочетание ИКТ с обучением по традиционным учебникам может помочь:

- обеспечить индивидуальные и дифференцированные методы обучения;
- обеспечить внедрение интерактивных методов (постоянное общение с ПК, задавать интересные вопросы соискателям и получать ответы);
- усилить познавательную деятельность учащихся с помощью разнообразной видео- и аудиоинформации;
- обеспечить контроль с помощью тестирования и проблемных систем самоконтроля [8, стр. 121].

По сравнению с другими средствами обучения одной из важных особенностей и преимуществ информационно-коммуникационных технологий является то, что мультимедийные программы в основном рассчитаны на самостоятельное и активное восприятие, усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Построение учебных (научных) задач, направлений обучения и их решения предполагают активную психологическую деятельность учащихся. Они могут выбрать оптимальный ритм работы с помощью мультимедийных программ в соответствии со своими индивидуальными психологическими и физическими возможностями и интересами, проверить правильность ответов, использовать необходимую аудиовизуальную и текстовую

информацию в процессе восприятия и усвоения знаний. Самостоятельная работа с использованием средств ИКТ, как важного стимула в обучении, создает все предпосылки для прикладных практических и интеллектуальных умений, а именно сочетания чувственного и рационального познания, поскольку знания, полученные путем самостоятельной деятельности, лучше усваиваются. Необходимо усваивать имеющиеся знания на основе мультимедийной информации, но при выполнении определенных задач эти два познавательных вида деятельности необходимо умело сочетать, чтобы дать возможность соискателям доказать и раскрыть основные характеристики явления, события или процессов при обучении [4, стр. 130].

Итак, **анализ теоретической разработки и практики использования показывает**, что внедрение ИКТ в учебный процесс является необходимым условием повышения качества образования, поскольку значительно ускоряет передачу и обретение человеком знаний и накопленного технического и социального опыта. Информационно-коммуникационные технологии способствуют усвоению информации, предоставляют возможности для разнообразной учебной деятельности, создают условия для эффективного внедрения методов активизации творческой деятельности, организуют взаимодействие всех субъектов обучения на новом уровне. Информационно-коммуникационные технологии предполагают использование инновационных технологий обучения, направленных на повышение энтузиазма учащихся, воспитание их интереса к изучаемому предмету. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе помогает анализировать развитие критического мышления и коммуникативного взаимодействия. Результатом такого обучения является эффективное использование информационных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. Эти аспекты и будут перспективами наших следующих исследований.

Список использованной литературы:

1. Гуревич Р.С., Інформаційні технології навчання: інтегрований підхід. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2011. 484 с.
2. Заславская О.Ю., Сергеева М. А., Информационные технологии в управлении образовательным учреждением. Учебное пособие. – Москва, 2006. 128 с.
3. Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С., Шестопалюк О.В., Підготовка майбутніх вчителів до використання ІКТ: навчально-методичний посібник. – Вінниця, 2009. – 100 с.
4. Ковбаса Ю. М., Шляхи подолання неуспішності учнів професійно-технічних навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційно-інформаційних технологій. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів, 2013. Вип. 108, т. 2. – с. 128-131.
5. Лебедева М. Б., Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. – 2004. № 3. – с. 52-57.
6. Ломейко Г.С., Моніторинг упровадження у ЗПТО інформаційно-комунікаційних технологій // Проф.-техн. освіта. 2013. № 3. – с. 29-31.
7. Михеева Е.В., Информационные технологии в профессиональной деятельности. – Москва: Академия. 2016. – 326 с.
8. Новожилова Н.В., Использование Интернет-технологий в исследовательской деятельности учителей и учащихся // Завуч. 2003. № 8. – с. 118-125.

9. Поясок Т.Б., Застосування інформаційних технологій в навчальному процесі вищої школи: науково-методичний посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів економічного профілю. – Кременчук: ПП Щербатих О.В. – 2009, 104 с.

10. Трайнев В.А., Трайнев И.В., Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) // Учебное пособие. 3-е изд. – Москва: «Дашков и К.», 2008. – 280 с.

Получено: 16.10.2022

Received 16.10.2022

Рассмотрено: 24.10.2022

Reviewed 24.10.2022

Принято: 29.10.2022

Accepted 29.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.108 <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-1689-8375>

АНАЛИЗ СТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ И НЕСТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ ТЕСТОВ

Григорян Геворг

Кандидат фил. наук

Анимационный профессиональный колледж Цзянси Теллхоу, Китай

gevorg.grigoryan93@gmail.com

Аннотация

Стандартные тесты являются одним из новейших и наиболее удобных методов проверки и оценки знаний учащихся. Они обеспечивают более широкий охват и более высокую объективность, позволяют обнаружить типичные ошибки и трудности студентов, дают возможность для самообучения и самооценки, в то же время позволяя совершенствовать студенческие программы и методы обучения. Тестирование является одной из самых неправильно понимаемых областей преподавания и изучения языков. Студенты и преподаватели одинаково «поёживаются», когда слышат слово «тестирование». Учащиеся видят в тестах угрозу своей компетентности, потому что боятся, что не справятся с ними. Учителя часто не любят составлять тесты и не совсем удовлетворены своими результатами, когда они это делают. Они также с подозрением относятся к стандартизированным, профессионально разработанным тестам, потому что не понимают, что эти тесты на самом деле пытаются измерить.

В последние несколько лет наблюдается растущий интерес к улучшению ситуации. Волна интереса к коммуникативному обучению языку, например, стимулировала параллельный интерес к более инновационным и чувствительным измерениям разговорной способности.

Данная статья посвящена изучению некоторых ключевых вопросов построения тестов. Чтобы правильно построить или оценить тест, полезно иметь четкое представление о том, с какой целью проводится тест. Один из способов обозначения тестов – «прогноз» – это те, которые касаются прогнозирования успеваемости учащегося, и «оценка достижений» – это те, которые оценивают текущий уровень достижений.

Ключевые слова: стандартный и нестандартный тест, оценка, тест скорости, групповой тест, индивидуальный тест, тестовые задания.

ՍՏԱՆԴԱՐՏ ԵՎ ՈՉ ՍՏԱՆԴԱՐՏ ԹԵՍՏԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒՄԻԹՅՈՒՆ

Գրիգորյան Գևորգ

բան. գիտ. թեկնածու

Մյանգսի Թելլհաո անիմացիոն մասնագիտական քոլեջ, Չինաստան

gevorg.grigoryan93@gmail.com

Ամփոփում

Սույն հոդվածը նվիրված է ստանդարտ և ոչ ստանդարտ թեստերի համակարգային վերլուծությանը: Հարկ է նշել, որ ներկայումս ստանդարտ թեստերը կրթության ոլորտում դիմորդի գիտելիքների ստուգման անքակտելի տարրերից են: Առհասարակ թեստերի նկատմամբ հետաքրքրությունն ու թյուրըմբռնումներն առկա են դեռևս նախորդ հազարամյակի վերջին տարիներից, երբ կրթության ոլորտում ներմուծվեցին բազմազան թեստային տարատեսակներ, որոնք հակասական կարծիքներ ձևավորեցին: Մասնագետների մի մասի կարծիքով ստանդարտ թեստերը ամբողջովին չեն արտացոլում թեստ հանձնողի գիտելիքները, նույնիսկ ավելին, դրանք սահմանափակում են դիմորդների ստեղծարարությունն ու տրամաբանական մտածողությունը, խաթարում ուսումնառության բուն գործընթացը: Մասնագետների մի այլ ստվար զանգված էլ կարծում է, որ ստանդարտ թեստերն ապահովում են գնահատման լիարժեք օբյեկտիվություն, ինչը թեստի կարևորագույն ցուցիչն է:

Սույն հոդվածում փորձ է կատարվել ներկայացնելու ստանդարտ և ոչ ստանդարտ թեստերի առանձնահատկություններն ու առկա թերությունները, ինչպես նաև դրանք կատարելագործելու ճանապարհները:

Բանալի բառեր: Ստանդարտ և ոչ ստանդարտ թեստ, գնահատում, արագության ստուգման թեստ, խմբային թեստ, անհատական թեստ, թեստային առարկաներ:

ANALYSIS OF STANDARDIZED AND NON-STANDARDIZED TESTS

Grigoryan Gevorg

Ph.D.

Jiangxi Tellhow Animation Vocational College, China

gevorg.grigoryan93@gmail.com

Standard tests are one of the newest and most suitable methods for checking and evaluating learner's knowledge. They provide broader scope and higher objectivity, they allow the typical mistakes and difficulties of the students to be discovered, they present the opportunity for self-study and self-evaluation, at the same time enabling student programs and methods of teaching to be improved.

However, testing is one of the most misunderstood areas of language teaching and language learning. Students and teachers alike the cringe when they hear the word "testing".

Students see tests as threat to their competence, because they are afraid that they will not perform well on them. Teachers often do not like to construct test and are not altogether satisfied with their results when they do. They are also suspicious of the standardized, professionally designed tests because they do not understand what these tests are really trying to measure.

Fortunately, in the past few years there has been a growing interest in improving the situation. The wave of interest in communicative language teaching, for example, has stimulated a parallel interest in more innovative and sensitive measures of speaking ability.

The following article is devoted to the study of some key issues in test construction. In order to properly construct or assess a test it is helpful to have some explicit notion of what the test is testing and how it might be labeled. One way of referring to tests is according to those that deal with prediction of student's performance "prognosis", and those that assess the current level of accomplishments, "evaluation of attainment".

Keywords: standard and non-standard test, assessment, power and speed test, group test, individual test, test items

Introduction. It is widely known that a test or an examination is mainly targeted to assess and measure a test-taker's knowledge, mental ability, language skills, aptitude and so forth. D. Adom, J.A. Mensah and D. A. Dake in their "Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education" article mention: "One of the most commonly used assessment tools in education is to conduct tests. Beyond being considered as an instrument, tests can also be seen as standard procedures used to systematically measure a sample of behaviour by posing a set of questions [Int. J. Eval. & Res. Educ. Vol. 9, No. 1, p.110, 2020].

The novelty of this article is the determination of specific peculiarities of standard and non-standard tests.

The topicality of this research article is to evaluate the essential role of standard and non-standard tests and ascertain their significant place in the educational system.

The goal of the research is to reveal common and contrastive features of standard and non-standard tests in the education system in order is to find out which works best and which will satisfy both students and teachers.

In order to achieve the above-mentioned goal, the following tasks have been set forth:

- To discuss and specify the characteristic features of standard and non-standard tests.
- To study different types of categorization of tests inherent to modern education.
- To analyze the possible transformative tendencies that will be a better match for test-takers.

The practical significance of the paper is deeply supported by the applicability of its content in education. The findings thereof can be used for lectures and seminars, as well as may serve as a theoretical basis for other research projects relevant to education.

The methods of component analysis, inquiry, comparative analysis, observation, etc., have been applied to the research to fulfill the tasks of the paper.

Tests are designed to measure the quality, ability, skill or knowledge of a sample against a given standard, which usually could be deemed as acceptable or not [Int. J. Eval. & Res. Educ. Vol. 9, No. 1, p.109-11, 2020].

The way a test is administered can vary: it can be paper-based, computer-based, oral or in a confined area that requires a test-taker to physically perform some set of skills. Undoubtedly tests vary in different aspects: style, requirements, time restriction, rigor, etc.

Every year numerous tests are used in different educational institutions, which can be classified into different types or categories. One way to classify tests is by the construct the test purports to measure. Using the above-mentioned method, tests can be organized into achievement tests, aptitude or intelligence tests, personality inventories, projective techniques, interest inventories, attitude measures and so on. In refer to this, it is worth mentioning that each of these types of tests may be further divided into subcategories. Lots of tests are classified as group or individual.



For example, individual tests are designed for administration in one-on-one situation. Group tests are designed for a group administration. Individual tests are typically used for clinical purposes, such as making a diagnosis of a disability or disorder or determining strengths and weaknesses in a specific area of functioning (e.g. intelligence, achievement). These tests are administered to one student at a time. The test-user should have considerable training in test administration, scoring and interpretation. Group tests, on the other hand, are designed substantially as instruments for mass testing. These kinds of tests are largely pencil-paper measures suitable for administration to large or small groups of students at the same time. The majority of tests used in educational institutions are group tests.

To a great extent group tests are fairly facile to administer and score, and their use does not require much special training on the part of the examiners. Some group tests may also be computer administered and scored.

Tests may also be grouped into speed tests and power tests.



E. Estrada in his "Speeded Tests" article mentions: "In the context of educational measurement, the term speeded test (or speed test) refers to a measuring tool composed of a list of relatively easy items, intended to be answered in a very limited time [²<https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-and-evaluation/i19548.xml>].

On the whole, a speed test is designed to measure and evaluate the speed or rate of performance, rather than the acquisition or mastery of knowledge.

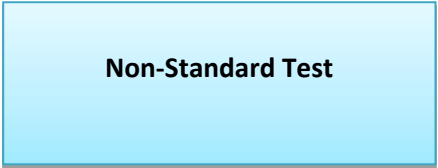
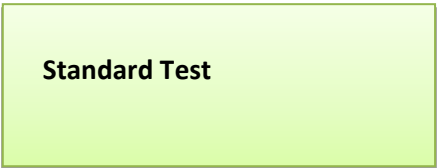
Normally, speed tests encompass very easy items so every test-taker knows the answers. This way, only speed of response is measured by the test. On the other hand, a power test is designed to measure the knowledge of the test-taker, regardless of his or her speed of performance.

In contrast to speed tests, power tests contain assignment-items with varying degrees of difficulty, at the same time power tests provide enough time for test-takers to attempt all items.

E. Estrada in his "Power Tests" article mentions: a power test usually refers to a measurement tool composed of several items and applied without a relevant time limit. The respondents have a very long time, or even unlimited time, to solve each of the items, so they can usually attempt all of them [³<https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-and-evaluation/i16318.xml>].

Performance is based on how well a student can answer the items, instead of how fast he or she can perform. However, it should be stressed that most tests used in various educational institutions evaluate both knowledge and speed as factors on test performance. Specifically, these tests are designed to measure students' knowledge in a domain of content and a time limit is set for the students to complete the test. In other words, a student's score is influenced by both accuracy and speed of his or her answers. On such tests, although a student may have the necessary knowledge required to answer the test items correctly, the student may not receive a high score if he or she works in a slow speed and is unable to complete many items within the time limit.

Tests are also divided into standard and non-standard types.



A standardized test is a test that is administered and scored in a consistent, or "standard", manner. Standardized tests are designed in such a way that the questions, conditions for administering, scoring procedures, and interpretations are consistent and are administered and scored in a predetermined, standard manner [⁴<https://www.academia.edu/38027992/StandardizedandNonStandardizedTestsSTANDARDIZEDANDNONSTANDARDIZEDTESTSONStandardizedTests>].

Any test in which the same test is given in the same manner to all test-takers is considered to be a standardized test. Standardized tests need not be high-stakes tests, time-limited tests, or multiple-choice tests.

Standardized tests are perceived as being fairer than non-standardized tests. The consistency also permits more reliable comparison of outcomes across all test takers [Stewart, p.32, 1998:32].

Standardized tests, in contrast to non-standardized tests, are widely conducted in terms of scope, the level of difficulty, as well as format. It should be mentioned that generally standardized tests are carried on fixed dates, which are determined by the test developer companies, educational institutions, governing body or local authorities, which may or may not be administered by the instructor, held within the classroom, or constrained by the classroom period.

Standard way of assessment is very practical. Standardized tests are less time consuming, they are easy to administer and there is less time that is needed to administer the test rather than the other complicated assessments that require more personal time with students. There are explicit directions, so administering these tests are far easier. Machines do the grading for

these tests and computers track the progress of achievement for different groups of students in different subjects. Tests are scored objectively, there is no need for teachers to have their bias or emotions to influence the score of the students. It is easy to identify problems and instigate change or reform. These problems can be easily identified on student, class, school and district level. Also, with the ease of identifying problems, there is an accountability factor for students, teachers and everyone involved in the educational system. Finally, students, regardless of socioeconomic status, linguistic or racial background or disability, should be expected to meet common standards that challenge them to acquire content and skills that are more than just minimum require.

Standardized testing affects the curriculum being taught in schools, it affects how teachers teach their students, and usually affects how much meaningful learning takes place in a classroom.

Opinions about standardized tests influence on teaching and learning process are conflicting. Smith et al. (1989) found that pressure to improve students' test scores caused some teachers to "neglect material that the external test does not include reading real books, writing in authentic context, solving higher-order problems, creative and divergent thinking projects, longer-term integrative unit projects, [and] computer education..." (p. 268). She and her colleagues also found that teachers were using worksheets with the same question format as the mandated test [<https://www.academia.edu/71353844/EffectsofStandardized-TestingonTeache rsandLearningAnotherLook>].

Teachers begin to start "teaching of tests" making the classroom a narrower educational experience and thus limiting the subject matter discussed in class. Since most of these tests are multiple choice limits teaching and learning to knowledge, at the expense of skills and abilities, such as critical thinking, creative thinking, and problem solving. One very large qualm about standardized tests it that they do not take in diversity enough. Gender, socioeconomic classes, culture, language difference might be a barrier for a student to succeed on a test.

Besides, they show the final answer, omitting the mind process of the students that led to this solution, the personal abilities and attitudes of every student cannot become evident from the test alone since the test stresses only on certain characteristics. From the short overview of the advantages and disadvantages of the popular test method in the recent years, we can conclude that this process is suitable for checking and evaluating of the knowledge and the skills of the students on every level of competency only if combined with other methods of evaluation [Stewart p.33, 1998].

Standardized tests can't measure initiative, creativity, imagination, conceptual thinking, curiosity, effort, irony, judgment, commitment, nuance, good will, ethical reflection, or a host of other valuable dispositions and attributes. What they can measure and count are isolated skills, specific facts and function, content knowledge, the least interesting and least significant aspects of learning [<https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-9/kohn-on-standardised-tests>].

To a great extent a non-standardized test is marked with its flexibility in terms of scope and format, variable in difficulty and significance. Non-standard tests, in comparison to standard tests are usually developed by individual instructors, the format and difficulty of these tests may not be widely adopted or used by other instructors or institutions. The usage and purposes of non-standard test may vary as well. A non-standardized test may be used to

determine the proficiency level of students, to motivate students to study, and to provide feedback to students. In some instances, a teacher may develop non-standardized tests that resemble standardized tests in scope, format, and difficulty for the purpose of preparing their students for an upcoming standardized test. Finally, the frequency and setting by which a non-standardized tests are administered are highly variable and are usually constrained by the duration of the class period [⁷<https://www.academia.edu/29689342>].

Both standardized and non-standardized tests usually consist of a series of items. An item is a specific task to perform and can test one or more points or objectives. For example, an item can test one point such as the meaning of the given vocabulary word or several points such as an item, which tests the ability to obtain facts from a passage and then make inferences based on these facts. Likewise, a given objective may be tested by a series of items. For example, there could be five items all testing one grammatical point: tag questions [Cohen p.381, 2000].

Items can be more discrete or more integrative in nature just as they can be more objective or subjective. A completely discrete point item would test simply one point or objective at a time. Sometimes an integrative item is really more a procedure than an item, as in the case of free composition which could test a number of objectives.

The objectivity of an item refers to the way it is scored. A multiple choice item is objective in that there is only one right answer [Cohen p.382, 2000]. A free composition may be more subjective in nature if the scorer is not looking for any one right answer, but rather a series of factors including say creativity style cohesion and coherence grammar and mechanics.

Below we provide the advantages and disadvantages of both types of tests.

Analysis

Standardized tests have the following advantages:

1) They are perceived to be more fair and more reliable in comparison to non-standardized tests, there is no need for teachers to have their bias or emotions to influence the score of the students.

2) Tests are scored objectively, machines do the grading for these tests and computer track the progress of achievement for different groups of students in different subjects.

3) These tests provide the opportunity for self-study and self-evaluation.

4) One of the most important advantages of testing is the feedback and evaluation of academic progress. The data gathered from assessment results enables governing bodies to determine areas of proficiency and gaps in student learning and instigate change or reform.

5) There is also an accountability factor for students, teachers and everyone involved in the educational system.

The shortcoming of standardized tests are as follows:

1) Standardized testing affects the curriculum being taught in schools. Teachers begin to start "teaching of tests" making the classroom a narrower educational experience and thus limiting the subject matter discussed in class.

2) Non-standardized tests can't measure initiative, creativity, imagination, conceptual thinking, curiosity, effort, judgment, commitment, nuance, good will or a host of other valuable dispositions and attributes.

3) They can measure and count separated skills, specific facts and function, content knowledge, the least interesting and least significant aspects of learning.

4) And commonly standardized-tests contain bias.

5) Communicative skills are suppressed.

Non-standardized tests have the following advantages:

1) A non-standardized test is usually flexible in scope and format, variable in difficulty and significance.

2) Standardized tests measure initiative, creativity, imagination, conceptual thinking, curiosity, effort, judgment, commitment, nuance, good will and a host of other valuable dispositions and attributes.

3) Non-standardized tests require more time.

4) They allow the typical mistakes and difficulties of students to be discovered.

5) These tests affect the curriculum being taught in schools.

The lack are as follows:

1) These tests are not scored objectively, sometimes teachers have their own bias or emotions to influence the score of the students.

2) These tests do not provide the opportunity for self-study and self-evaluation.

3) The communicative and speaking skills are suppressed.

Conclusion

Thus, we can conclude that both standardized and non-standardized tests are used to assess student's academic progress, diagnose an analysis of student weaknesses and strengths, measure student's ability to acquire knowledge and place students in appropriate instructional programs. These tests can also be used to provide information for program evaluation and improvement. Teachers play a central role in tests and testing assessments. They are integral in test selection, student preparation, test administration, and interpreting and communicating results to students and their caregivers.

References:

1. Cohen, A. *Second Language Testing*. Hillsdale: Erlbaum publication, 2000.
2. Celce-Murcia, M. *Teaching English as Second or Foreign Language*. Chicago: University, 2001.
3. Genesee, F. and Upshur, J.A: Classroom-based evaluation in second language education. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
4. Goh, D. *Exert from Assessment Accountability for Diverse Learners*. Indiana:
5. Indiana University Press, 2004.
6. Higgin, J., John, T. *Testing Language Skills*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1991.
7. Hamp-Lyons, L. *Applying ethical standards to portfolio assessment of writing English as a second language*. In Milanovic, M. and Saville, N., editors, Performance testing, cognition and assessment. Cambridge: University of Cambridge, 1996
8. Lewkowicz, J.A.: *Authenticity in language testing: some outstanding questions*. *Language Testing*, 2000.
9. Stewart, H. *The Student Evaluation Standards*. Newbury Park, CA: Ablex Publishers corporation, 1998.
10. Thissen, D., Waizer, H. *Test Scoring*. Mahwah: Newbery House, 2001.
11. Wigglesworth, G, *The effect of planning time on second language test discourse*. In Kunnan, A.J., editor, Validation in language assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.
12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246414.pdf>
13. <https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-and-evaluation/i19548.xml>
14. <https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-and-evaluation/i16318.xml>

15. https://www.academia.edu/38027992/Standardized_and_Non_Standardized_Tests_STANDARDIZED_AND_NON_STANDARDIZED_TESTS_Non_Standardized_Tests
16. https://www.academia.edu/71353844/Effects_of_Standardized_Testing_on_Teachers_and_Learning_Another_Look
17. <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-9/kohn-on-standardised-tests>
18. <https://www.academia.edu/29689342>

Получено: 29.09.2022

Received 29.09.2022

Рассмотрено: 06.10.2022

Reviewed 06.10.2022

Принято: 14.10.2022

Accepted 14.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.116

<https://orcid.org/0000-0002-3888-3668>

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИГРЫ, СОЗДАННЫЕ ТУМАНЯНОМ, И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА «АРМЯНСКИЙ ФОЛЬКЛОР»

Варданын Нвард

Канд. фил. наук, доцент

Ереванский государственный университет,

Институт археологии и этнографии НАН РА, Армения

vardanyan.nvard@ysu.am

Аннотация

В статье рассматриваются фольклорные игры, созданные известным армянским писателем и поэтом Ованнесом Туманяном, их педагогическое значение, функциональность и применение в дидактическом процессе.

Ованнес Туманян (1869-1954) значительную часть своей литературы посвятил детям. В произведениях для детей Туманян особое значение придает фольклорным произведениям и их адаптации для детей.

Понимая важность игр как способа передачи знаний и воспитания детей через развлечение, Туманян создал серию детских настольных игр. Он использовал фольклорные жанры, такие как загадки и пословицы, в настольных играх «Армянские загадки» и «Армянские пословицы», сохраняя народные, диалектные оригинальные тексты. Благодаря усилиям научного персонала Музея Туманяна эти игры в последние годы были переизданы и до сих пор являются одними из любимых игр армянских детей.

Изучение пословиц с помощью игры – кратчайший путь передать ребенку народный жизненный опыт и мудрость. Будучи аллегорическим жанром, загадка требует гибкости ума, чтобы угадать ответ, и обостряет ум детей. Благодаря этой особенности загадка активно использовалась в древних ритуалах и состязаниях.

В данной статье мы представили разнообразные способы и методы, которые применяли для обогащения практических занятий на протяжении многих лет преподавания дисциплину «Армянский фольклор» в Ереванском государственном университете.

В этом плане игра загадок, сделанная Туманяном, стала отличным способом для обработки одного игрового урока, посвящённого народным загадкам.

Изучение фольклорных игр, созданных Туманяном, и наш личный опыт их использования в педагогике позволяют сказать, что эти фольклорные жанры до сих пор сохраняют свое огромное воспитательное значение, а использование игровых методов с применением загадок на занятиях делает учебный процесс еще более приятным и эффективным.

Ключевые слова: фольклорные игры, Армения, Оганес Туманян, пословицы, загадки, соревнование, аллегория, педагогика.

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԹՈՒՄԱՆՅԱՆԻ ՍՏԵՂԾԱԾ ԲԱՆԱՀՅՈՒՄԱԿԱՆ ԽԱՂԵՐԸ ԵՎ ԴԲԱՆՑ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԲՈՒՀԱԿԱՆ «ՀԱՅ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ԲԱՆԱՀՅՈՒՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ

Վարդանյան Նվարդ

բան. գիտ. թեկն., դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան//

ՀՀ ԳԱՍ հնագիտության և ազգագրության ինստիտուտ

vardanyan.nvard@ysu.am

Ամփոփում

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում հայ անվանի գրող ու բանաստեղծ Հովհաննես Թումանյանի ստեղծած բանահյուսական խաղերին, դրանց մանկավարժական նշանակությանը, գործառնականությանը ու դիդակտիկ գործընթացում կիրառմանը:

Հովհաննես Թումանյանը (1869-1954) իր գրականության մեծ մասը նվիրել է երեխաներին: Երեխաների համար ստեղծագործություններում Թումանյանը հատկապես կարևորում է բանահյուսական ստեղծագործությունները և դրանց հարմարեցումը երեխաների համար:

Հասկանալով խաղերի կարևորությունը՝ որպես զվարճանքի միջոցով գիտելիքներ փոխանցելու ու երեխաներին կրթելու մեթոդ՝ Թումանյանը ստեղծել է մանկական սեղանի խաղերի շարք: «Հայկական հանելուկներ» և «Հայկական առածներ» սեղանի խաղերում նա գործածել է բանահյուսական ժանրեր՝ հանելուկներ ու ասացվածքներ՝ օգտագործելով վերը նշված ժանրերի ժողովրդական, բարբառային բնագրերը: Թումանյանի թանգարանի գիտական անձնակազմի ջանքերով վերջին տարիներին այս խաղերը վերահրատարակվել են և մինչ օրս հայ մանուկների սիրելի խաղերից են:

Խաղի օգնությամբ ասացվածքներ սովորելը երեխային ժողովրդական կենսափորձն ու իմաստությունը փոխանցելու ամենակարճ ճանապարհն է: Լինելով այլաբանական ժանր՝ հանելուկը պահանջում է մտքի ճկունություն պատասխանը գուշակելու համար և սրում է երեխաների միտքը: Այս հատկության շնորհիվ հանելուկն ակտիվորեն օգտագործվում էր հնագույն ծեսերի ու մրցույթների ժամանակ:

Երկար տարիներ դասավանդելով հայ բանահյուսություն Երևանի պետական համալսարանում՝ փորձել եմ գործնական պարապմունքները հարստացնել տարբեր մեթոդներով, և այս առումով Թումանյանի պատրաստած հանելուկախաղը դարձավ ժողովրդական հանելուկներին նվիրված մեկ խաղայնացված դաս մշակելու հիմնալի միջոց:

Թումանյանի ստեղծած բանահյուսական խաղերի ուսումնասիրությունն ու մանկավարժության մեջ դրանց կիրառման մեր անձնական փորձը թույլ են տալիս ասել, որ այս բանահյուսական ժանրերը դեռևս պահպանում են իրենց դաստիարակչական մեծ արժեքը, և դրանք դասարանում խաղային մեթոդներով օգտագործելը ուսուցման գործընթացը դարձնում է ավելի հաճելի ու արդյունավետ:

Բանալի բառեր: Բանահյուսական խաղեր, Հայաստան, Հովհաննես Թումանյան, ասացվածքներ, հանելուկներ, մրցույթ, այլաբանություն, կրթություն:

THE FOLKLORE GAMES BY HOVHANNES TUMANYAN AND THEIR APPLICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE UNIVERSITY COURSE “ARMENIAN FOLKLORE”

Vardanyan Nvard

Ph.D., Associate Prof.

Yerevan State University//

Institute of Archeology and Ethnography NAS RA, Armenia

vardanyan.nvard@ysu.am

Introduction. Scientists have frequently spoken about the great role of games in children's education. They have noted that the difficult road to knowledge is made easier, more pleasant and more efficient through games. Games have accompanied humanity since ancient times and were involved in almost all the aspects of men's life. They accompany people in all stages of life – since early childhood to old age. Games have a big developing and educating role especially for children. They help to develop their senses, perception, thinking, memory, attention, emotions and muscles, while group game culture develops sense of responsibility, discipline and respect toward others.

Armenians had a rich game culture, which is partially preserved in our days. Traditional Armenian game culture (ceremonial, sport, logical and other games) has been recorded and published in a renowned three-volume scientific study in the second half of the XX century [1]. This work makes it clear that folkloristic games – logical questions and answers, riddles and tongue-twisters – had a significant part in games.

The first attempt to make folkloristic games in Armenian history was made by great Armenian writer Hovhannes Tumanyan in the beginning of the XX century.

Analysis of current researches and publications related to the problem. The games created by Tumanyan have been loved and widely spread since their creation. They were also highly praised by critics. 1915-16 several articles are published in the press, in which authors talk about the great significance of the patriotic games created by Tumanyan [4, pages 22-23]. Lately, a part of those games has been republished thanks to the efforts of the scientific staff of Tumanyan Museum. This circumstance caused the games to get a second life and gain attention again. Eva Mnatsakanyan made a remarkable study of the games, presenting the history of their creation and how they were highly appreciated by contemporaries [4, pages 22-26].

However, Tumanyan's folklore games have not yet become the subject of discussion in studies. The games dedicated to the knowledge of the native highlands attracted the attention of the researchers.

The main aim. This article will discuss the folklore games made by Tumanyan, the history and ways of creating games, the folklore genres involved in games, the creative principles of games and the way of using folklore sources by Tumanyan. The study has a practical part, where we will present our personal experience of application the folklore games in pedagogical process.

Keywords. *Folklore games, Armenian, Hovhannes Tumanyan, proverbs, riddles, competition, allegory, pedagogy.*

Tumanyan and Pedagogy. Beloved Armenian poet of the late 19th and early 20th centuries Hovhannes Tumanyan (1869-1954) dedicated a significant part of his literature to children. The folkloristic works created by Tumanyan – the ballads and fairy tales – are some of the priceless jewels of Armenian children’s literature, which educate Armenian children even in our days. The education of children was one of Tumanyan’s greatest concerns. In his letters and articles, Tumanyan frequently speaks about Armenian schools, the issues arisen before Armenian teachers and his concerns in this regard [8, pages 425-427].

Tumanyan’s creative world is largely based on Armenian rich ethnographic and folkloristic materials. Tumanyan was extremely careful in his treatment of folkloristic works if they were addressed to children. While editing the Armenian epic *Daredevils of Sassoun* and fairy tales directed to children, he assigned great importance to their educational roles in children’s lives. Tumanyan had the same approach to folkloristic games.

The Games Made by Tumanyan. Folkloristic Games. Considering games an important mean to share knowledge and to educate children, in 1915 Tumanyan founded *Manuk* Publishing House and made a number of children’s board games with his own children. During this fateful and cruel time for the Armenians, during the Genocide and massacres of western Armenians, Tumanyan understood the importance of teaching patriotism to Armenian children, in particular through informative games regarding Armenia.

Tumanyan made nine board games. Two of those had two versions, so in general there were seven main games. They have educational and informative value and are aimed at children of varying ages. Informative games about colors and letters are for the youngest. The games dedicated to Armenian rivers, jewels and stars impart a great deal of knowledge. The games of Armenian folk riddles and proverbs have folklore sources. Tumanyan made two of these six games – the proverbs and rivers games – in two versions, big and small [8, pages 206-216].

As is the case of starting any other study, in this case the work was also preceded by the research stage. Tumanyan studied the experience of other nations in children’s games. Tumanyan’s personal library still preserves the researches and the games of different nations that the author had studied before starting the work [2; 6]. The games stored in Tumanyan’s library were geographical and historical. There were no folklore game samples in them.

In parallel with the release of each game, *Manuk* Publishing House also published its explanation in *Azd* along with noteworthy conclusions about the great educational role of games in children’s lives [8, pages 206-216]. Here he mentions: “Progressive nations give rather great importance to games. From adults to children, everybody plays. They know well that games are an easy and pleasant method that contributes to the physical, mental, spiritual and moral development of people” [8, page 207].

When Tumanyan was in the process of making these games, Armenian folklore recording and publishing had a history of three decades. Collections of folkloristic materials, the volumes of “Ethnographic Journal” and “Emin Ethnographic Collection” including folkloristic and ethnographic materials had been published. As in the case of reviewing folkloristic materials, during the studying and making of the games Tumanyan used already recorded materials and made his own recordings as evidenced by the archive materials preserved in Tumanyan Museum.

While making the proverb and riddle games, Tumanyan used folkloristic material in its dialectal variations, which only gives more value and significance to the games as they not only trained children's mind, but conveyed knowledge on Armenian popular folklore and dialects.

The proverb game. Proverb is a short genre of folklore, which contains popular wisdom and ancient experience in its brief formula [3, pages IX-XIV]. It has big educational significance. In Tumanyan's game, Armenian proverbs are divided in two groups. The game has two versions. One of these is made to look like a bingo. The first part of the proverbs is on smaller cards, while the second part is on bigger cards, which are placed on the gaming table. In the second version of the game, the two parts of the proverbs are on cards equal in size. A part of those is given to the participants, the rest remains with the game host. The host reads the first part of the proverb out loud, while the participants should listen and find the card with the continuation of the proverb.

Examples:

Talk less // Listen more

Snake's bite will heal // Word's bite will not

Don't leave today's work // For tomorrow

You reap // What you sow

Thus, children have the opportunity to think about the meaning of the proverb, to analyze and to guess the continuation, comprehending the meaning.

The riddle game. Riddles have a unique role in children's education. As an allegorical genre, whose original text allegorically hides the answer, riddles demand mental effort from the listener in order to guess the answer. It is no accident that riddles have had great application in the educational process since ancient times. It was used not only in various ceremonies and competitions to find the cleverest participants [5, page 9-13], but it was also used in the curriculums of medieval Armenian universities – Tatev and Gladzor – to make the students' minds sharper and more flexible.

Answering riddles has been considered evidence of wit and sharp mind since ancient times. Riddles were asked to the groom and the bride during wedding ceremonies to check their maturity. Riddles were used in bard competitions. The winning bard took the rival's tar, while the best was considered a master bard [5, page11]. Solving a riddle is a method of choosing the smartest person in fairy tales too [5, pages 30-32; 9, pages 22-24].

Due to this quality of riddles, riddle games had a great role especially in children's games to sharpen the minds of the children.

In Tumanyan's riddle games, riddles are again divided in two – the original text of the riddle and its answer. The game host reads the riddle, and the child must choose the right answer from the answer cards.

What is it that

Has no eyes, no feet,

Kills people but has no hands

Lays eggs but has no feathers,

Has a shirt but no buttons?

(Snake)

What is it that helps me
Sit here but drink in Baghdad?
(Mind)

The Application of Tumanyan's Riddle Game in Educational Process. Having taught folklore for years at the Armenian Philology Faculty of Yerevan State University, I used various methods to make the subject attractive for students. Lately, trying to enrich the lessons with game elements, I have introduced a folkloristic game of my own making, using Tumanyan's riddle game. We play it during the study of folk riddles and the practical lessons regarding the subject. The purpose is to support the theoretical material regarding the historical role of riddles, the details of their symbolism and the characteristics of their application.

I would like to describe the game here, hoping it may be useful for others. Incidentally, the game can be successfully used for schoolchildren during the classes dedicated to folklore.

The game is as follows:

1. The game has a **story, a precedent**. The lecturer who acts as a game host tells the legend of how Oedipus became a king by answering the riddle of the Sphinx. This is one of the oldest examples of riddles found in ancient Greek tragedies, in *Oedipus the King* of Sophocles. Here Oedipus becomes the King of Thebes by solving the riddle of the Sphinx. The riddle goes as follows: **What being has four legs, then two, and then three?** Oedipus answered, **"Man, who crawls on all fours as a baby, then walks on two legs, and finally needs a cane in old age"**. Upon hearing the correct answer, the Sphinx jumped from the cliff to her death. The plague of Thebes was lifted and Oedipus became the King of Thebes [7, pages 61-42).

2. The **offer** is to follow Oedipus's example and to answer the riddles, winning the kingly prize.

3. **The gameplay**. The lecturer has the cards with the original texts of the riddles and reads them to the audience. If there are few students in the auditorium, the cards with the answers are given to them. If not, then the students guess the answer without the cards. The participants receive a point for every right answer.

4. **The game has also an additional part**. The audience is offered to submit personal recordings of folk riddles (a few weeks before, the lecturer gave an assignment to the students to record folk riddles). The students who submit their own recordings and the students who answer those riddles receive additional points.

5. **Ending of the Game**. Points are calculated at the end of the game.

6. **Prize**. The winner receives the royal crown prepared beforehand and is proclaimed king. The two runner-ups receive the titles of nazir and vizier and get badges.

The game is lively and dynamic. The following elements of game method are used: a challenge to the participants, logical and emotionally intense competition in healthy competitive atmosphere with a fun fairy tale ending.

My personal experience in the game allows me to say with confidence that it has great success among students and greatly encourages them.

Folklore Games Today. Tumanyan's folklore games, which were unprecedented at least in Armenia, later had their continuation. Today, games dedicated to various folkloristic genres

can be found in Armenian bookstores and toy and game stores for children. Most of these are bingos for proverbs, riddles and fairy tales. They are made with the same principle as the games discussed above. In case of fairy tales, adventurous travels are added to the games. The participants are given excerpts from fairy tales as another assignment and have to guess the author and the title. These are successfully used in organizing the entertainment for children and for sharing with them knowledge and wisdom through games.

Conclusions. Armenian writer Hovhannes Tumanyan was the first in Armenian reality to make folkloristic games, understanding the importance and the great educational significance of games. Tumanyan clearly refers to popular folklore and presents the folkloristic materials enriched with folk experience to the children through games in his works and proverb and riddle games.

Tumanyan's games are beloved by many and have served as an example for other similar games. To this day, they are among the favorite board games of Armenian children and even adults.

The educational significance of the folkloristic genres in discussion – riddles and proverbs – is even more applicable when they are not preached to children but instead are presented through games and entertainment.

Modern pedagogy firmly confirms that educational process greatly benefits from the presence of game elements. Such theoretical conclusions are evidenced also by our personal experience of using games in teaching process.

Nowadays, when traditional folkloristic genres are gradually being forgotten, putting the original texts in circulation again and to present them to children is efficient and advisable.

References:

1. Bdoyan Vard, Armenian Folk Games, volumes 1-3, Yerevan, 1963-1983 (in Armenian)
2. Collection of Games with Instructions Regarding Their Way of Playing and Their Educational Role, St. Petersburg, 1903. (in Russian).
3. Ghanalanyan Aram, Aratsani (Proverbs), Yerevan, 1960.
4. Mnatsakanyan Eva, Abeghyan Hasmik, Games by Hovhannes Tumanyan during the different times, "Akunq", collection of scientific articles, Numbetr 1(21), Yerevan, 2019, 20-27 (in Armenian).
5. Harutyunyan Sargis, Armenian Folk Riddles (the study), Yerevan, 1960 (in Armenian)
6. Ignatev E. I., In the Kingdom of Ingenuity, 1909 (in Russian).
7. Sophocles - Oedipus the King // Greek tragedies, Yerevan, 1950, pages 61-142. (in Armenian).
8. Tumanyan Hovhannes, h. 7, Criticism and Publicity, 1913-1922, Yerevan, 1995. (in Armenian).
9. Vardanyan Nvard, Arminean realistic folktale. Genre and typology research, Yerevan, 2009 (in Armenian).

Список использованной литературы:

1. Бдоян Вард, Армянские народные игры, Т. 1-3. – Ереван. – 1963-1983 (на армянском языке).
2. Сборник игр с указаниями, относящимися к постановке воспитательному значению их. – С.-Петербург, – 1903 г.
3. Ганалаян Арам, Арацани (поговорки). – Ереван, 1960 г. (на армянском языке).

4. Мнацаканян Ева, Абебян Асмик, Игры Ованеса Туманяна в разные времена // Сборник научных статей “Акунк”, номер 1(21). – Ереван, 2019. – с. 20-27 (на арм. яз.).
5. Арутюнян Саргис, Армянские народные загадки (исследование). – Ереван, 1960 (на арм. яз.).
6. Игнатъев Е.И., В царстве смекалки, Москва, 1909.
7. Софокл, Царь Эдип // “Греческие трагедии” – Ереван, 1950. – с. 61-142. (на арм. яз.).
8. Туманян Оганес, Т. 7, Критика и публицистика, 1913-1922. – Ереван, 1995. (на арм. яз.).
9. Вардамян Нвард, Армянская реалистическая сказка. Жанрово-типологическое исследование. – Ереван, 2009 (на арм. яз.).

Получено: 25.10.2022

Received 25.10.2022

Рассмотрено: 01.11.2022

Reviewed 01.11.2022

Принято: 09.11.2022

Accepted 09.11.2022

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE MODERN METHODOLOGICAL METHOD
OF T-SHAPED TRAINING

Armenuhi Arzumanyan

Ph.D., Associate Prof.

Yerevan State University, Հայաստանի

armenuhiarzumanyan@mail.ru

Summary

In the article entitled "Features of the application of the modern methodological technique of T-shaped learning", we tried to show the features of the application of this methodological technique, due to the nature of the taught material and the originality of the writer's image system, the age groups of students. We have considered several approaches to the application of the methodological technique..

The purpose of the article is to reveal, with the help of interesting observations, the essence of the above-mentioned methodological technique, the principles of teaching material in this format, indicating and justifying the advantages due to the relevant features of this teaching method, the features arising from the purpose of teaching.

The novelty of the research is the consideration of various approaches to the application of the modern methodological technique of T-shaped learning, their features. By the above-mentioned method, the symbols in the artwork were examined; their philosophical and psychological layers were emphasized.

The relevance of the research determines the consideration of the process of teaching literary works by the requirements of modern teaching methodology, which makes it consonant with modern educational programs. In the article, we have demonstrated the effectiveness of using the modern methodological technique of T-shaped learning in various approaches, the possibility of using them for more meaningful and multi-level teaching of a work of art.

As a result of the research, we came to the following conclusions: the use of a T-shaped methodical technique contributes to a deeper analysis of the taught material, a comprehensive and comprehensive knowledge of the material by students, a broad presentation of the artwork, makes the lesson more interesting and meaningful.

Key words and phrases: adviser, ideological issues, means of icon painting, philosophical layers.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИЕМА
Т-ОБРАЗНОГО ОБУЧЕНИЯ

Арзуманян Арменуи

Канд. фил. наук., доцент

Ереванский государственный университет, Армения

armenuhiarzumanyan@mail.ru

Аннотация

В статье под названием «Особенности применения современного методического приема Т-образного обучения» мы попытались показать особенности применения этого методического приема, обусловленные характером преподаваемого материала и своеобразием образов в произведениях

писателя, а также возрастными группами учащихся. Мы рассмотрели несколько подходов к применению этого методического приема.

Цель статьи – с помощью интересных наблюдений раскрыть сущность вышеуказанного методического приема, принципы преподавания материала в данном формате, указав и обосновав преимущества, обусловленные соответствующими особенностями этого метода обучения, и рассмотреть особенности приема, вытекающие из цели обучения.

Новизна исследования – рассмотрение различных подходов к применению современного методического приема Т-образного обучения, их особенностей. Вышеназванным методом были рассмотрены символы в художественном произведении, акцентированы их философские, психологические слои.

Актуальность исследования обуславливает рассмотрение процесса обучения литературных произведений в соответствии с требованиями современной методологии обучения, что делает его созвучным современным образовательным программам. В статье мы продемонстрировали эффективность применения современного методического приема Т-образного обучения в различных подходах, возможность с его помощью более содержательного и многоуровневого изучения художественного произведения.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: применение Т-образного методического приема способствует более глубокому анализу преподаваемого материала, всестороннему и всеобъемлющему знанию материала учащимися, широкому представлению художественного произведения, делает урок более интересным и содержательным.

Ключевые слова и словосочетания: советник, идеологические вопросы, средства иконописи, философские слои.

«T- ԱՁԵՎ ԱՂՅՈՒՍԱԿ» ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀՆԱՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Արզումանյան Արմենուհի

բան. գիտ.թեկն., դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

armenuhiarzumanyan@mail.ru

«T-աձև աղյուսակ» ուսուցման ժամանակակից մեթոդական հնարի կիրառման առանձնահատկությունները վերտառությամբ հողվածում փորձել ենք ցույց տալ մեթոդական այդ հնարի կիրառման յուրահատկությունները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով, գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպությամբ ու աշակերտների տարիքային խմբերով: Դիտարկել ենք մեթոդական հնարի կիրառման մի քանի մոտեցումներ:

Հողվածի նպատակն է հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել վերոնշյալ մեթոդական հնարի էությունը, տվյալ ձևաչափով նյութի ուսուցման սկզբունքները՝ մատնանշելով ու հիմնավորելով դասավանդման այդ եղանակի համապատասխան առանձնահատկություններով պայմանավորված առավելությունները, ուսուցման նպատակից բխող յուրահատկությունները:

Հետազոտության նորույթն է «T-աձև աղյուսակ» ժամանակակից մեթոդական հնարի կիրառման տարբեր մոտեցումների, դրանց առանձնահատկությունների դիտարկումը: Վերոնշյալ մեթոդով քննաբանվել են գեղարվեստական երկում խորհրդավորությունները, շեշտադրվել են նրանց խոհափիլիսոփայական, հոգեբանական շերտերը:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորում է ուսուցման ժամանակակից մեթոդաբանության պահանջներով դիտարկել գրական երկերի ուսուցման գործընթացը՝ այն դարձնելով ժամանակակից կրթական ծրագրերին համահունչ: Հոգևածում ցույց ենք տվել «T-աձև աղյուսակ» ուսուցման ժամանակակից մեթոդական հնարի տարբեր մոտեցումներով կիրառման արդյունավետությունը, դրանց օգնությամբ գեղարվեստական ստեղծագործության առավել բովանդակային ու բազմաշերտ ուսումնասիրության հնարավորությունները:

Հետազոտության արդյունքում հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումներին. «T-աձև աղյուսակ» մեթոդական հնարի կիրառումը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից նյութի բազմակողմանի ու ընդգրկուն իմացությանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր ու բովանդակալից դարձնելուն:

Բանալի բառեր: Խորհրդապատկեր, գաղափարական հարցադրումներ, պատկերակերտման միջոցներ, խոհափիլիսոփայական շերտեր:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Հոգևածի նպատակն է հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել «T-աձև աղյուսակ» մեթոդական հնարի էությունը, դրա տարբեր մոտեցումներով իրառական հնարավորությունները, որոնք պայմանավորում են ուսուցանվող նյութի բազմաշերտ ուսումնասիրություն:

Հետազոտության հիմնախնդիրն է բացահայտել «T-աձև աղյուսակ» ժամանակակից մեթոդական հնարի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում ու ամփոփում, գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպության շեշտադրում:

Մեթոդական գրականության մեջ կան վերոնշյալ հիմնախնդրին նվիրված գիտական մի շարք հետազոտություններ՝ «Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ» (ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, ք. Վանաձոր, 2008), «Ուսուցման արդյունավետ հնարներ» (Ս. Խաչատրյան, «Էր. Ֆ. Էբերտ հիմնադրամ», Հայաստան, 2020), «Technology for literacy teaching and learning» (Valmont W., New York, Houghton Mifflin Company, 2006), «Classrooms that work» (Allington R. And Cunningham P., Boston, Allyn and Bacon, 2004): Նշված աշխատությունների հեղինակները փորձել են յուրովի ներկայացնել ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

Հետազոտական հարցը «T-աձև աղյուսակ» ժամանակակից մեթոդական հնարի առանձնահատկությունների դիտարկումն է:

Հետազոտության տեսական և գործնական նշանակությունը: Սույն ուսումնասիրությունը կարող է օգտակար լինել մանկավարժներին ու ուսանողներին նմանօրինակ հետազոտություններ կատարելիս:

Ուսուցման ժամանակակից մեթոդական հնարներից է «T-աձև աղյուսակը», որը կիրառվում է՝ միևնույն հասկացության, խնդրի երկու կողմերը համեմատելու համար: Սա գծագրական դասակարգիչներից ամենապարզն է և՛ կազմակերպման ձևով, և՛ կառուցվածքով: Այն կարելի է կիրառել անհատապես կամ խմբով աշխատելիս: T տառը հիշեցնող աղյուսակը կազմված է երկու բաժնից, որտեղ գրանցվում են միևնույն հասկացության կամ երևույթի տարբեր կողմերը [1, 69]: «T-աձև աղյուսակ» կարելի է

կիրառել տարբեր մոտեցումներով՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութով, աշակերտների տարիքային խմբով:

1. Ցածր և միջին դասարաններում կարելի է այն կիրառել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնցում կան ընդգծված դրական ու բացասական կերպարներ: Նյութի ամփոփման փուլում կարելի է գրատախտակին նկարված «Տ-աձև աղյուսակի» օգնությամբ ամբողջացնել հերոսների ընդհանրական բնութագիրը՝ մի հատվածում նշելով դրական կերպարի, մյուս հատվածում՝ բացասական կերպարի հատկանիշները: Օրինակ՝ «Հայկ և Բել» վիպերգի ուսուցման ամփոփման փուլում կարելի է աշակերտների օգնությամբ լրացնել աղյուսակը՝ առաջին հատվածում բնութագրելով Հայկին, երկրորդ հատվածում՝ Բելին:

ՀԱՅԿ	ԲԵԼ
առնական	տիտանյան
քաջ	բռնակալ
հայրենասեր	նենգ
ազատատենչ	խորամանկ
արդարամիտ	փոքրոգի
ուշիմ	

Մեթոդական այս հնարը կօգնի ամբողջացնելու նյութը, աշակերտների տեսողական հիշողության մեջ ամրապնդելու ստեղծագործության կերպարների նկարագիրը, երկի գաղափարական հարցադրումները:

2. Բարձր դասարաններում այն կարելի է կիրառել նույն թեմայի՝ տարբեր հեղինակային մշակումների ուսուցման ժամանակ: Օրինակ՝ «Քաջ Նազար» հայկական ժողովրդական հեքիաթի թումանյանական և դեմիրճյանական մշակումների զուգադիր վերլուծությունը կարելի է ամփոփել «Տ-աձև աղյուսակի» օգնությամբ: Ուսուցիչը, բացատրելով հեքիաթի գրական մշակման երկու տարբեր մոտեցումները՝ հավատարիմ մնալ հեքիաթի ժողովրդական տարբերակին կամ հեռանալով հեքիաթի բովանդակային նկարագրից՝ բերել նոր կերպարներ ու նոր հանգուցալուծումներ, պետք է նշի, որ Թումանյանը հեքիաթը մշակել է առաջին տարբերակով, իսկ Դեմիրճյանը՝ երկրորդ: Աղյուսակի առաջին հատվածում կարող են նշել Թումանյանի՝ հեքիաթի գրական մշակման առանձնահատկությունները. պահպանվում է հեքիաթի ժանրը, Քաջ Նազարը մինչև վերջ մնում է գահին, Նազարի կինը անանուն է, նազարականությունը դիտարկվում է որպես հավերժական իրողություն: Աղյուսակի երկրորդ հատվածում կարող են նշել դեմիրճյանական մշակման առանձնահատկությունները. փոխվում է ժանրը՝ կատակերգություն, տարբերվում է հանգուցալուծումը. Նազարը գահընկեց է լինում, Նազարի կինը ստանում է անուն՝ Ուստիան, փոխվում է նազարականության հանդեպ դեմիրճյանական փիլիսոփայությունը. պետք է պայքարել այդ արատավոր երևույթի դեմ և արմատախիլ անել այն: Այդ է պատճառը, որ Դեմիրճյանի մոտ Նազարը գահընկեց է լինում:

Ուսուցման այս եղանակով աշակերտների մոտ ավելի կամրապնդվեն նյութը, աղյուսակը՝ տպավորվելով աշակերտների տեսողական հիշողության մեջ, ինչն էլ կնպաստի թեմայի խորքային ընկալումներին:

3. «Տ-աձև աղյուսակ» մեթոդական հնարը կարելի է կիրառել բանավիճային գնահատումների տեղիք տվող ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ: Աղյուսակի երկու տարբեր կողմերում աշակերտները կարող են գրել իրենց դիտարկումները՝ հիմ-

նավորելով կերպարի բնութագրումներին առնչվող իրարամերժ կարծիքները: Օրինակ՝ Ա. Շիրվանզադեի «Քառս» վեպի ուսուցման ժամանակ՝ Մարկոս Ալիմյանի կերպարը վերլուծելիս, տարակերպ գնահատումների կարժանանա Ալիմյանի կողմից ավագ որդուն՝ Սմբատին ուղղված որոշումը՝ բաժանվել ռուս կնոջից և հայ եկեղեցու օրենքներով ամուսնանալ հայուհու հետ: Աշակերտների մի խումբը չի ընդունի հոր այդ հրաման-հորդորը՝ հիմնավորելով, որ ճիշտ չէ պահանջել փլուզել ռուս կնոջ հետ կազմված ընտանեկան միությունը, առավել ևս, որ նրանք ունենին երեխաներ, որովհետև սերը ազգային սահմաններ չի ճանաչում, և չի կարելի աղարտել ընտանեկան ներդաշնակությունը՝ ազգային պատկանելության խնդիրը դարձնելով գերագույն արժեք: Աշակերտների մյուս խումբը կարդարացնի Ալիմյանի այդ պահանջը՝ նշելով, որ, այո՛, համամարդկային մտածողության տեսանկյունից սխալ էր հայրը՝ ստիպելով կայացած ընտանիքի փլուզում, որովհետև, այո՛, սերը ազգային պատկանելության սահմաններ չի ընդունում: Բայց ազգային մտածողության դիտանկյունից արդարացի էր հայրը, որը պահանջում էր ազգային հոգեկառույցի ամուր հիմքեր, որովհետև խառնածին սերունդը աղարտում է ազգային հոգեբանության, արժեհամակարգի, կենսափիլիսոփայության նկարագիրը: Իսկ փոքր ազգերի համար դրանք կարևորագույն արժեքներ են ազգային ինքնության պահպանման, նրա ազգային տեսակի չաղարտման համար. դրանք ազգի լինելիության հիմնական առհավատչյան են: Այդ էր պատճառը, որ Ալիմյանը ժողովրդական խոսքը դարձրել էր իր կենսափիլիսոփայության հիմքը՝ «Ճիպոտդ քոլիցդ կտրիր» [2, 312], այսինքն՝ հայ տղամարդը պետք է ընտրի հայուհուն՝ որպես իր ընտանիքի հոգևոր սյուն...: Միայն այս դեպքում կստեղծվի ազգային ամուր հոգեկառույցով ընտանիք:

Բանավիճային նյութի նմանաձև քննարկումը կնպաստի գրական երկի առավել խորքային ուսումնասիրությանը, դասի առավել հետաքրքիր ու արդյունավետ կազմակերպմանը:

4. Մեթոդական այս հնարի օգնությամբ կարելի է տեսանելի դարձնել ստեղծագործության մեջ պատկերների խորհրդաբանության իմաստային սահմանները՝ շեշտադրելով որպես խորհրդանիշ կիրառված պատկերների գաղափարական, խոհափիլիսոփայական շերտերը: Եթե տվյալ ստեղծագործության մեջ կան խորհրդանշային պատկերներ, որոնցում խտացված են պատումի հիմնական գաղափարական հարցադրումները [3, 110], կարելի է դրանք դիտարկել՝ «T-աձև աղյուսակի» երկու հատվածներում ամբողջացնելով խորհրդապատկերի տարբեր դրսևորումները: Այս եղանակով հետաքրքիր կլինի վերլուծել Հ. Մաթևոսյանի «Իմ գայլը» պատմվածքը, որում գայլապատկերը ստանում է խորհրդանշային ինքնատիպ դրսևորումներ:

«Իմ գայլը» պատմվածքում գայլի՝ որպես խորհրդապատկերի ընկալումը ունի պատկերային հետաքրքիր ծիր՝ **սկսած իրական գայլից, որը խորհրդանշում է ցավ, տառապանք, դժվարին խոչընդոտներ, մինչև մարդու ներաշխարհի գայլ՝ որպես հզոր կամքի, աննկուն ոգու խորհրդանիշ:** Եվ այս երկու գայլերի միջանկյալ տարածության մեջ են տրոհվում գայլապատկերի իմաստային խորհրդանշական հոսքերը:

Աղյուսակի մի հատվածում կարելի է ընդգծել իրական գայլի խորհրդանշային բնութագրումները, մյուսում՝ ներքին գայլի խորհրդաբանության իմաստային առանձնահատկությունները: Ուսուցիչը պետք է բացատրի, թե ինչպես այուժետային գործողություններին զուգահեռ բացվում է իրական գայլից մինչև ներքին գայլ խորհրդանշային իմաստների ներքին տարածությունը: Գյուղից քաղաք գնալու ճանապարհին կատարված միջադեպերը՝ պատանու ցրտահարված ոտքի ծանր ցավ,

անակնկալ հայտնված գայլից առաջացած սարսափ, բացում են **գայլապատկերի** խորհրդանշական տարածությունը, որտեղ հյուսվում է հերոսի հոգեբանական անցումների բարդ ընթացքը: Մաթևոսյանական պատումում տեսանելի է դառնում մարդու ու ցավի պայքարը: Ցավը հաղթահարելու ինքնաբերական մղումը աստիճանաբար հերոսի ներաշխարհում արթնացնում է ինքնապաշտպանության ներքին բնագործ՝ վեր բարձրացնելով պատանեկան հոգում ամբարված ուժերը, որոնք պատրաստ են փշրելու արտաքին ամեն մի կապանք ու ցավի դրսևորում: Պատանու հոգում բացվում է դեպի մի նոր ասի, դեպի տղամարդու համարձակ ու աննկուն տեսակի անցման ուղին...: «Ես հայհոյեցի ցավին, ինչպես որ կենդանի թշնամուն կհայհոյեն» [4, 459]: Եվ այս հայհոյանքը դառնում է պատանուց դեպի տղամարդ տանող հոգևոր վերելքի սկիզբ, որը պիտի հոգում ավելի ուժգնանար հաջորդ փորձությունից՝ գայլի անակնկալ հայտնվելուց: Գայլի հետ հանդիպման առաջին պահը պատումում դառնում է հերոսի հոգում ներքին գայլի արթնացման նախակետը: Մինչ ներքին տագնապի հաղթահարման հոգեբանական վերելքը պատանի հերոսի ներաշխարհում բախվում են գայլից եկող ներքին վախերն ու անհամագոտությունները:

Ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ մաթևոսյանական խոսքում պատկերակերտման հետաքրքիր միավոր է դառնում տեսիլը, պատումի հյուսվածքում այն դառնում է հերոսի հոգեբանական վայրիվերումների բացահայտման գեղագիտական տարածություն: Վախի ու սարսափի ալիքներում գրեթե անզգայացած պատանու մտապառանքում արթնանում է անցյալում մնացած մի պատկեր՝ Սիմոն պապի տեսիլ-կերպարը, որը նրա ներսում ներքին գայլի արթնացման հոգեբանական սկիզբն է: «Էն հին ժամանակներում Սիմոն պապի ծունկը ճապոնացիները հանել դրել էին իրենց գեներալի ծնկի մեջ, իրեն ասել էին՝ դու գնա: Դա ես լսել էի այն ժամանակ, երբ փոքր էի, նիհար երեխաներս ցուրտ դասարանում սարսափելի բաներ էինք պատում, և ուրիշի ցավից կուչ էինք գալիս և սեղմվում սառը վառարանին» [4, 460]: Հեռավոր հույզերի ալիքներում մնացած զգացողությունը՝ ուրիշի ցավից կուչ եկած մարմնում անթելված ներքին ցավի սարսափը, միահյուսվելով Սիմոն պապի տեսլապատկերին, նրա հոգում արթնացնում է անմեկնելի մի զգացում...: Կարծես պապից իրեն է փոխանցվում ցավն ու վախը հաղթահարելու այն ոգեղեն ուժը, որը պապին օգնել է դիմակայել, հաղթել դաժան ցավին և ապրել...: Արյան կանչի ներքին մի մղումով հոգում արթնանում է պապից իրեն ուղղված աննկուն ու ուժեղ լինելու լուռ հրամայականը: Պապի տեսլապատկերին միահյուսվում են փոքրիկ քրոջ գորովագույթ ժպիտի քաղցրածոր պառանքը, թախտին հոգնած թիկնած հոր հոգացող հայացքը...: Եվ սիրելիներից եկող այդ հուզառատ ալիքները տեսիլի թևերին կարծես տանում են նրան ոգեղեն մի եզերք, որտեղ նա ամենագոր է, որովհետև թիկունքին հարազատների ներքին կանչն է՝ սիրո, նվիրումի, հոգածության անսահման ուժով առլեցուն: Թեև պատանու ճանապարհին հայտնված գայլը երկյուղ էր առաջացրել նրա հոգում, այնուամենայնիվ նա կարողանում է հաղթել գայլին, իսկ պայքարի ողջ ընթացքը դառնում է պատանի հերոսի ներսում ինքնահասունացման, կամային ուժեղ զգացողությունների արթնացման, ցավի ու վախի հետ հարաբերվելու նոր եզրերի բացահայտում: «Ողնաշարը ջահել կաղնու նման ճկած, մատները կեռած այդ երեխան քայլերը դնելով հատ առ հատ, ամեն քայլի հետ կարծրանալով ու մեծանալով, մղվեց դեպի գայլը: Գունատ աչքերն այդ անասունի անմիտ նայվածքին երեխան գնաց խեղդելու նրան» [4, 460]: Պատկերի մեջ խտացված են և՛ հերոսի հոգեմիճակի, և՛ ներքին հույզերի բախումների, և՛ աշխարհընկալման անցումային սահմանները: Մաթևոսյանական պատումում գայլապատկերը ստանում է

Ժամանակի ու տարածության հետաքրքիր խաչաձևումներ: Գայլի հետ պայքարում ամեն քայլի հետ մեծանալով ու կարծրանալով՝ պատկերային տարածությունը իրար է կապում ներկայի ու ապագայի տարբեր ճանապարհներ, որոնք խաչվում են նույն կետում: «Երեխան հիմա կանգնած է նրա տրորած տեղը, շտկվել էր, մեծացել, հաղթել, հիմա քսան-քսանհինգ տարեկան գյուղացի մարդ էր» [4, 460]: Տարածական նույն կետը, որտեղ իրական գայլի հետ բախումից հոգում արթնացել էր ներքին գայլը, դառնում է կյանքի շրջանագծի հատման այն կետը, որը միացնում է հերոսի հոգու վերելքի ճանապարհի նախակետն ու հանգման կետը: Տարածական այդ կետից սկիզբ առած կամային հզորացումը տարիների պտույտի մեջ ստեղծել է այն ուժեղ գյուղացուն, որը հաղթել է կյանքի մատուցած բոլոր դժվարությունները և դարձել առնական տղամարդ, գյուղացի մարդ՝ արարման վեհագույն խորհրդի ուժով, հայրենի հողի անքակտելի կապի գիտակցմամբ: Գայլապատկերի մեջ Մաթևոսյանը բացում է հզորացման այդ ճանապարհի այն կենսական ակունքը, որը օգնում է հոգում արթնացած ներքին գայլի կատարյալ հաղթանակի կայացմանը:

Ուսուցիչը պատմվածքը վերլուծելիս պետք է ընդգծի, որ պատումի մեջ, գայլապատկերի իմաստային հոսքերի զարգացումներին զուգահեռ, տեսանելի են դառնում այլ խորհրդանիշ-պատկերներ, որոնք կենսական ազդակներ են տալիս հերոսի հաղթական վերելքի ճանապարհին: Գայլի հետ պայքարի ընթացքում հերոսի մտապատրանքներում հյուսված տեսիլ-կերպարների (պապ, հայր, մայր, քույր) կողքին կա մի շատ հետաքրքիր կերպար՝ փոխնձի-ձավարի-հացի տոպրակը: «Տոպրակ ջան, – ասաց նա և լաց եղավ, – ուզում է ինձ ուտի: – Իսկ գայլը դեռ պարում էր մոտենալով ու հեռանալով: Երեխան տոպրակին պատմեց, որ գայլն ուզում էր իրեն խաբել: Իրեն խաբել, ինչպես ավանակներին են խաբում» [4, 46]: Հետաքրքիր է տոպրակ-պատկերի խորհրդաբանության իմաստային հոսքը: Եթե գայլը պատումի մեջ դիտարկվում է ցավի, անհաղթահարելի թվացող խոչընդոտի խորհրդանիշ, ապա տոպրակը՝ երկրային ճանապարհը ճիշտ, ազնիվ, արդար աշխատանքով, արարման ուժի մղումներով անցնելու կյանքի հրամայականի խորհրդանիշ: Հացի, փոխնձի տոպրակը դառնում է այն մաքրամաքուր կեցության ձևի խորհրդանիշ, ուր կա մարդու ու հացի ներդաշնակ ճանապարհը. դա տքնաջան աշխատանքն է, հողի հետ հարաբերվելու, արարելու ինքնաբերական մղումը, հողից բերք ու բարիք ստեղծելու, հողի ձայն ու շնչառությունը զգալու բերկրանքը: Գայլից ահաբեկված երեխան տոպրակին պատմում էր, որ գայլն ուզում է իրեն խաբել: Երեխայի տագնապած խոսքի խորհրդաբանական ենթաշերտերում ցավին ու տառապանքին գերի դառնալու մարդկային ներքին տագնապն է. արդյո՞ք ինքը կկարողանա հաղթել ցավը, հաղթահարել կյանքի դժվարությունները և այդ ընթացքում չխաբվել կույր մոլորություններով ու հեռանալ մարդկային ճշմարիտ արժեքներից: Հացի տոպրակի խորհրդաբանության իմաստային հոսքը նույնանում է մարդու հոգում ներքին գայլի խորհրդանշային ընկալումներին: Պատկերի մեջ շարունակվում է տոպրակի խորհրդանշանակացման ընթացքը: Երեխան շալակում է տոպրակը՝ որպես նվիրական արժեք, և հեռանում: Գայլը հետևում է նրան. «Գայլն անկամ հետևեց նրան՝ հուսալով, թե ճանապարհին կգտնի իր անելիքը: Որսը կանգ էր առնում. գայլն էլ էր սպասում, որսը շտապում էր, գայլն էլ էր շտապում: Հիմա թելադրողը որսն էր և ենթական գայլը: Որսը շուտ եկավ և ասաց. – Ի՞նչ ես ուզում, անասուն: – Գայլն էլ կանգնեց ու, մի կարգին չհասկանալով, դեսուդեն նայեց: Որսը շալակը մեջքին շտկեց ու գնաց՝ էլի բանի տեղ չդնելով գայլին, և գայլը նրան հետևեց որպես ճանապարհի սովորական ընկեր» [4, 46]: Հիմա թելադրողը հերոսն էր, գայլը՝ նրա ենթական...:

Այսինքն՝ կյանքի դժվարություններից չընկճված ու այն հաղթահարելու կամային ուժ գտած մարդն այլևս չի վախենում դժվարին խնդիրներից, և ինքը կարողանում է դառնալ իր ուղին կերտող, ինքնուրույն ճիշտ որոշումներ կայացնող, վճռական ու խոհուն անձ, որի իմաստության ու մտքի առաջ ստրկանում են կյանքի խոչընդոտներն ու դժվարությունները, ինքն է իր նպատակի ու երազանքի իրականացնողը...: «Որսը շալակը մեջքին շտկեց և գնաց գայլին բանի տեղ չդնելով» [4, 461]: Այո՛, որքան էլ ծանր լինի շալակի տուպակը՝ արդար ու ազնիվ աշխատանքի բեռը, պետք է դիմանալ, պետք է ժամանակ առ ժամանակ շտկել երանելի հոգնությունից կքած մեջքը, մեղմել մարմնի ու մտքի խոնջանքը և համառ ու ինքնավստահ շարունակել ճանապարհը՝ արհամարհելով կյանքի խոչընդոտներն ու դժվարությունները: Այս դեպքում գայլը դառնում է ճանապարհի սովորական ընկեր, դյուրին է դառնում կյանքի դժվարությունների հաղթահարման ընթացքը, իսկ հաղթանակի պտուղները՝ ավելի ցանկալի ու հաճելի:

Ուսուցիչը, բացատրելով գայլապատկերի խորհրդաբանության իմաստային շերտերը, աղյուսակի երկու կողմերում նշելով իրական գայլի ու ներքին գայլի խորհրդանշային դրսևորումները, պետք է ընդգծի պատմվածքի դաստիարակչական նշանակությունը. չպետք է կյանքի դժվարություններից երկնչել, չարանալ, գերի դառնալ վատ ու անազնիվ մղումներին, այլ ցավից ու տառապանքից էլ ավելի ուժեղանալ, կամային ուժեղ դրսևորումներով հասնել երազանքին և ապրել գեղեցիկ ու ազնիվ...: Ուսուցիչը կարող է հիշեցնել հնդկական առակը, որը նույն խորհուրդն ունի: Հստ հնդկական առակի՝ մարդու ներսում ապրում են երկու գայլեր. նրանցից մեկը չարիքն է, վախը, գայրույթը, նախանձը, վրդովմունքը, ազահությունը, եսասիրությունը, անխղճությունը, ամբարտավանությունը, մեղքը, մյուսը՝ բարիքը, ուրախությունը, խաղաղությունը, սերը, հույսը, ողորմությունը, առատաձեռնությունը, ճշմարտությունն ու հավատքը: Միշտ հաղթում է այն գայլը, որին կերակրում ենք [5]:

Եզրակացություն: «T-աձև աղյուսակ» մեթոդական հնարի կիրառումը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից նյութի տարաշերտ ու ընդգրկուն իմացությանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր ու բովանդակալից դարձնելուն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, վարժություններ, հնարներ, Վանաձոր, 2008:
2. Շիրվանզադե Ա., Երկեր, հ. 3, «Սովետական գրող», Երևան, 1987:
3. Լոտման Յ., Միֆ, անուն, մշակույթ, Ստեփանակերտ, 2012:
4. Մաթևոսյան Հ., Երկեր, հ. 1, «Սովետական գրող», Երևան, 1985:
5. <https://www.internest.am>.

Получено: 15.10.2022

Received 15.10.2022

Рассмотрено: 22.10.2022

Reviewed 22.10.2022

Принято: 27.10.2022

Accepted 27.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Արությունյան Մ.

Канд. пед. наук

Har.mariam@hotmail.ru

Ширакский гос. университет

Մովսисяն Ս.

Дом языков в Гюмри

Аннотация

Краткое введение. Язык является важным средством общения, с помощью которого можно выражать свои мысли, чувства, передавать информацию устно или письменно. Изучение словарного запаса языка чрезвычайно важно, потому что без его достаточного знания невозможно общение. Задача состоит в том, как сделать изучение словарного запаса более эффективным и сложным, поскольку учащиеся изо всех сил пытаются запомнить словарный запас. Проблемы при чтении, письме, в разговорной речи и аудировании в основном связаны с недостаточным знанием словарного запаса. Чтобы решить эту проблему и сделать изучение словарного запаса более интересным и приятным, необходимо искать новые методы, облегчающие обучение. Мы считаем, что таким эффективным средством является использование концептуальной карты. Концептуальные карты более эффективны, чем традиционные подходы к изучению словарного запаса, поскольку помогают учащимся приобрести способность использовать слова в предложениях и определять значение слов.

Ключевые слова: концептуальное картирование, изучение словарного запаса, усиление мотивации, тестирование.

ՀԱՍՏԱՅՈՒՅԹԻ ՔԱՐՏԵԶԱԳՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Հարությունյան Մ.

մանկ. գիտ. թեկն.

Շիրակի պետական համալսարան, Հայաստան

Har.mariam@hotmail.ru

Մովսիսյան Ս.

Գյումրու լեզուների տուն

Ամփոփում

Լեզուն հաղորդակցման կարևոր միջոց է, որի օգնությամբ կարելի է արտահայտել իր մտքերը, զգացմունքները, տեղեկատվությունը փոխանցել բանավոր կամ գրավոր: Բառապաշարի ուսուցումը չափազանց կարևոր է, քանի որ առանց բառապաշարի բավարար իմացության անհնար է հաղորդակցվել: Խնդիրն այն է, թե ինչպես կարելի է բառապաշարի ուսուցումն ավելի արդյունավետ ու բարդ դարձնել, քանի որ աշակերտները դժվարանում են անգիր անել բառացանկը: Ընթերցանության, գրելու, խոսելու և լսելու գործունեության ընթացքում առաջացած խնդիրները հիմնականում պայմանավորված են բառապաշարի անբավարար իմացությամբ: Այս խնդիրը լուծելու և բառապաշարի ուսուցումն ավելի հետաքրքիր ու հաճելի դարձնելու համար անհրաժեշտ է փնտրել նոր մեթոդներ, որոնք կհեշտացնեն բառապաշարի ուսուցումը: Կարծում ենք, որ նման արդյունավետ միջոց է հասկացույթի քարտեզի գործածությունը: Հասկացույթի քարտեզներն ավելի արդյունավետ են, քան ավանդական մոտեցումները բառերի ուսուցման համար՝ օգնելով աշակերտներին ձեռք բերել նախադասություններում բառեր օգտագործելու, բառի նշանակությունը որոշելու կարողություն:

Բանալի բառեր: Հասկացույթի քարտեզագրում, բառապաշարի ուսուցում, մոտիվացիայի բարձրացում, փորձարկում:

CONCEPT MAPPING AS A MEANS OF TEACHING VOCABULARY

Harutyunyan M.,

PhD

Shirak State University, Armenia

Har.mariam@hotmail.ru

Movsisyan S.

Gyumri Language House, Armenia

Language is an important means of communication with the help of which one can express his ideas, feelings, convey information either orally or in a written form. As Rupley, Logan and Nichols(1999) mentioned, vocabulary is the glue that holds stories, and content together making comprehension accessible for learners. Vocabulary teaching is of utmost importance as without sufficient vocabulary knowledge it is impossible to communicate. The problem is how to make vocabulary teaching more effective and challenging as students have difficulty in memorizing lists of words. The problems encountered in reading, writing, speaking and listening are mainly because of insufficient vocabulary knowledge. To solve this problem and make vocabulary teaching more interesting and enjoyable it is necessary to look for new techniques which will make vocabulary memorization easier. We think that such an effective way is the concept map usage. Concept maps are more effective than conventional methods for teaching new words to help students acquire the ability to determine word meaning use words in sentences.

Keywords: concept mapping, teaching vocabulary, increasing motivation, experiment.

The topicality is dictated by the role of the vocabulary in the process of learning foreign languages. The vocabulary teaching requires the application of various techniques for memorizing the meaning of a word to make vocabulary learning more challenging and effective.

The aim of our article is to show that the use of concept mapping makes the process of vocabulary learning more productive and learner-centered.

The objectives of the article are as follows:

- determine the effectiveness of the use of concept maps in vocabulary instruction to enrich learners' vocabulary;
- highlight the techniques based on concept mapping that will make vocabulary acquisition more engaging and productive;
- present an experimental study based on concept mapping usage to make learners more motivated and active in vocabulary learning process.

The following **research questions** were formulated:

1. Is teaching vocabulary more effective by using traditional or contextualized method in terms of learners' vocabulary knowledge?
2. Does concept mapping affect and enhance students' vocabulary acquisition?

Our hypothesis is as follows; if we use concept mapping strategy in vocabulary teaching process, it will make learners' vocabulary acquisition more purposeful and interesting.

In vocabulary learning, it is important for the learner to make an effort and show the required interest. If the task does not involve enough effort, the learner may not be interested

in it and may not show enthusiasm. Instead of traditional techniques that are not challenging enough, more effective and enjoyable techniques should be used to make word meaning memorization easy and productive. The learners are getting tired of the routine traditional teaching methods in the classroom and they are looking for something new and enjoyable. In this respect, concept mapping can be defined as one of the effective vocabulary teaching techniques.

Vocabulary is not just a list of words to be learnt by heart. Words do not exist on their own, they depend on each other. Therefore teaching vocabulary is a very important element in language learning and effective vocabulary instruction involves vocabulary selection, word knowledge and the right technique. Nation(2008) suggests that a new word needs to be met at least five or six times, before it has any chance of being learnt.

Many methods and techniques have been recommended for teaching vocabulary. Among them concept map is considered to be as more effective and productive. Concept maps have long been used as a model or strategy in various fields of learning. The use of concept maps as a teaching strategy was first developed by J. D. Novak (1980) of Cornell University. It was derived from Ausubel's (1986) learning theory which places central emphasis on the influence of students' prior knowledge on subsequent meaningful learning. A concept map is a diagram showing the relationships among concepts. They are graphical tools for organizing and representing knowledge. A concept as defined by Novak is the regularity in objects or events designated by a specific label. Novak and Gowin (1984;15) describe a concept map as “a schematic device for representing a set of concept meanings embedded in a framework of propositions”. In this view, we think and learn with concepts by linking new concepts to what we already know. In addition, concepts are stored hierarchically and differentiated as learning grows. Learning via concept maps means that the learner is making an intentional effort to link, differentiate and relate concepts to each other.

Apparently, it can be said that concept mapping has set its role as an extremely effective strategy because the benefits it brings about are seen in language learning. The benefits of, concept map serves several purposes for learners, such as;

- helping students brainstorm and generate new ideas;
- encouraging students to discover new concepts and the propositions that connect them;
- allowing students to more clearly communicate ideas, thoughts, and information;
- helping students integrate new concepts with older concepts;
- enabling students to gain enhanced knowledge of the given topic and evaluate it;

Tierney, Readence and Dishner (1995) suggested the following concept map usage strategies;

- determine a target concept;
- ask learners to record the word for a larger group into which the word fits;
- instruct learners to write several words around the target word and draw a line from the key vocabulary item to each associated words;
- tell learners to write associated words around each of the words they have just recorded;

We had an **experimental study** in order to identify the use of concept mapping as an effective technique in vocabulary learning. The experimental study includes two lessons; the first lesson was based on traditional language teaching methods, the second one based on

vocabulary teaching with the help of concept mapping. There are 22 students involved in the study. They are divided into two groups that are experimental group and control group. First, both groups were given a pre-test. **They should mention the difficulties the have in learnjng vocabulary.** After the experimental study, both groups were given post-test to see how well they have memorized vocabulary after applying concept mapping.

Experimental lesson seeks to provide answers to the following questions relevant to using concept mapping;

1. Can the pupils easily recognize the written/spoken forms of a word?
2. Can the pupils use the words in right context?
3. How well do the pupils memorize the words after the lesson?
4. Is the lesson effective?

Lesson with Control Group

Grade – 7

Number of pupils – 22

Time allocation – 25minutes

Teaching Material – *Cinderella*

The Aim of the lesson – To enlarge students vocabulary

CINDERELLA

Once there was a rich man. He had a little girl. His wife was dead. The man found a new wife. She had two girls. The girls were very mean to their stepsister. They called her Cinderella. Cinderella worked hard. She had to wash and clean and cook all day. But she was still kind and beautiful. After work she sat by the fire. One day, an invitation came. The King was having a ball at the castle. But Cinderella was not invited. The King didn't know her. Cinderella's stepsisters talked and talked about the ball. Cinderella was so kind. She helped her stepsisters with their hair and make-up. She watched them set off for the castle. Then Cinderella burst into tears. She wanted to go to the ball. And a good thing happened. Her Godmother came. Godmother could do magic! Cinderella told Godmother, "Everyone has gone to the ball. I want to go as well." "You shall go," Godmother said and she went into action! "We need a big pumpkin," Godmother said. Cinderella was surprised. But she ran off to get one. Godmother's magic made the big pumpkin into a coach. There was much more magic! Six mice turned into horses. A rat became the coachman. But Cinderella was still upset. "I haven't anything to wear," she cried. Godmother had not finished. She gave Cinderella a lovely dress and glass shoes. Godmother had a warning: "Listen to me very carefully! You must leave before 12! At midnight the magic stops." Cinderella said, "Okay." And off she went to the castle. Cinderella had a grand time. She danced with the Prince. They ate a splendid dinner. He invited her to another ball the next night. Cinderella remembered to go before midnight. BUT the next night, Cinderella didn't remember. She was dancing when— suddenly—the clock struck 12. Cinderella ran. Her magic coach had gone. Cinderella had to run home. The Prince ran after her but she had gone. He did see some mice running away. He found just one glass shoe. He was so sad. Cinderella got home before her step-sisters. They told her a girl had run off. Cinderella didn't 39 tell them it was her! The Prince had a good idea. He gave the shoe to a helper. "Take this," he said. "Go and find the girl who can wear it!" The mean step-sisters

tried on the shoe. It was too small. But it fitted Cinderella! And in a little while, the Prince and Cinderella were married and lived happily ever after.

Procedure:

- At the beginning of the lesson, students were questioned about *Cinderella* in order to know their initial knowledge about the fairy tale.
- Before starting reading the text, the pre-selected vocabulary was presented to the students ; *Coach, glass slipper, unhappy, stepsister, prince, hard work, pumpkin, Cinderella, godmother, ball, stepmother, happily ever after.*
- Students were asked to read all the words aloud with their Armenian equivalents.
- Then, each student was asked to make up his/her own sentences with at least two words.
- Getting familiar with new words, students read and translated the text « Cinderella» part after part.
- Then, new vocabulary with the translations was written in students' dictionaries.
- Students were given some exercises with the new words as homework.

Lesson with Experimental Group

Grade – 7

Number of pupils – 22

Time allocation – 25minutes

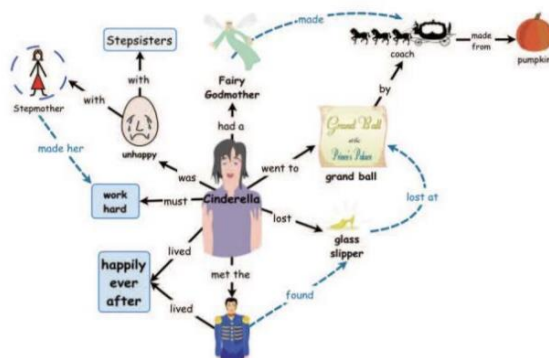
Teaching Material – “Cinderella”

The Aim of the lesson – To enlarge students vocabulary via concept map

Procedure:

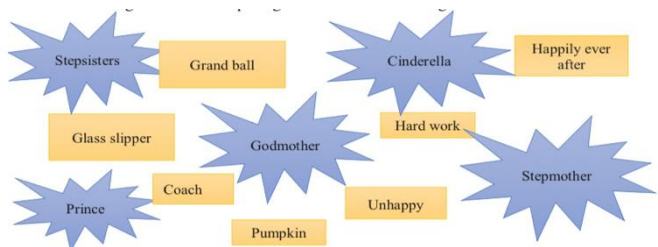
- At the beginning of the lesson, the teacher wrote the word Cinderella on the blackboard and asked students to come and write anything they know about the fairy tale. Then what they have written was shown in the following diagram;

Figure 1



- Before the lesson, the teacher printed copies of the fairy tale *Cinderella* which were given to each student to read.
- The students were asked to describe the characters linking their names with the appropriate adjectives

- Then students identified some of the concept words in the fairy tale and some of the linking words;



- The students were asked to prepare some concepts which they think express the main message of *Cinderella*.
- The discussion began about students' list and then construction of a concept map for the fairy tale was made by them.
- The students were asked to enlarge on the concepts of love and kindness generally.
- The concepts of the story suggested by pupils are *love and kindness*.

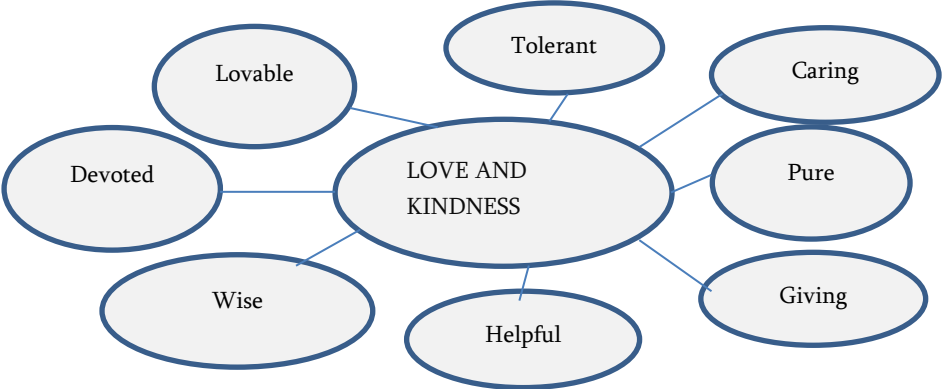


Figure 2

In order to find out the differences between two lessons and the effectiveness of using concept maps in vocabulary teaching, the experimental and control groups were given the same *post-test* and were analyzed.

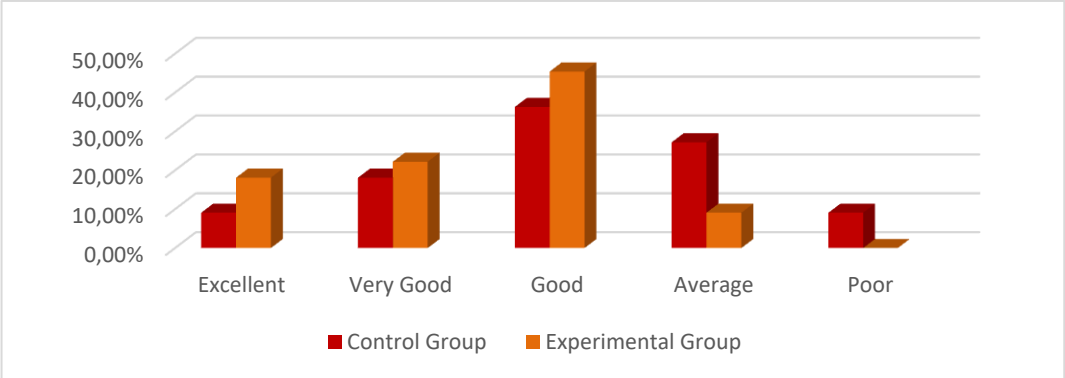


Figure 3

The findings obtained from the post-test show score differences between the experimental group and the control group. According to the post-test results, 1 student (9,09%), from control group got mark 9 classified as excellent, 2 students (18,1 %), got marks 7 and 8 accordingly classified as very good, 4 students got mark 6 classified as good (36,3%), 3 students got marks 3 and 4, 2 students 3 and 1 student 4, classified as average and 1 student got mark 2 classified as poor. What is about experimental group, 2 students (18,1%) got marks 9 and 10 classified as excellent, 3 students (22,2%) got mark 8 classified as very good, 5 students (45,4%) got mark 6 classified as good, 1 student (0,9%) got mark 4 classified as average and finally there was no one getting an insufficient mark.

Comparative analysis of the lessons

The experimental results show that the students who learned vocabulary based on concept mapping technique revealed significantly superior performance in terms of their vocabulary acquisition and retention. Experimental lesson results mainly depend on the fact that concept mapping technique is interesting as well as the topic *Cinderella*. Like all fairy tales, *Cinderella* teaches us the basic concepts of life - *love and kindness*. Compared with the learning approach for the control group, the concept-mapping approach provided a more efficient memorisation tool for the students to organise and represent vocabulary knowledge. The differences between vocabulary teaching lessons with the traditional method and concept mapping strategy is as follows;

Table 1. Comparatives between traditional and concept mapping lessons

Traditional Lesson	Lesson Based on Concept Mapping
Short-term memorisation	Long-term memorisation
Narrow variety of interaction	More engaging learning form
Not suitable for introverted learners	There is greater motivation for learners
Teacher focused learning	Student focused learning
No chance for developing critical thinking	Best way for enhancing critical thinking

Descriptive statistics has indicated that the experimental group that received concept mapping treatment outperformed the control group that received traditional method treatment. Therefore, it can be concluded that concept mapping has been effective for enhancing vocabulary learning. Thus, English teachers should find effective pedagogical tools to help students learn vocabulary.

Conclusion: Thus we can see that the use of concept mapping strategy in the process of vocabulary teaching facilitates middle school learners' vocabulary acquisition and makes lessons more interesting and enjoyable. We see that concept mapping had positive effect on students' vocabulary learning strategy use.

We can say that the results shown by experimental group are better in achievement than the controlled group. It is shown that concept maps are more effective for teaching vocabulary from the point of helping students acquire the ability to determine word meaning.

By using concept mapping strategy in teaching vocabulary, several benefits were found:

Concept mapping

- helps visual learners grasp the meaning of the words and transform the class into a more cheerful and colorful environment;
- helps students see relationships between the concepts;
- helps in developing higher-level thinking skills and encourages students to think creatively.

The use of concept map will keep learners interested and help them memorise new words much easier. The more vocabulary words pupils know the better they are able to communicate. A rich vocabulary improves the learners ability to communicate which is the goal of every language learning.

Recommendation: We recommend that the educational system should include more effective, interesting and non-standard ways of teaching vocabulary, such as the concept mapping usage.

References:

1. Ausubel, D. P., Novak, J. D. and Hanesian, H. Educational Psychology: A Cognitive View (2nd ed.), New York: Werbel and Peck 1986, p. 733.
2. Nation, I. S. P. (2008). Teaching vocabulary. Boston: Heinle.
3. Novak, J.D. and Gowin, D.B., Learning How to Learn. New York: Cambridge University Press, 1984, p. 216.
4. Novak, J.D., Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 336.
5. Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nichols, W.D. Vocabulary instruction in a balanced reading program. The Reading Teacher, 52(4),1999, p. 338-347.
6. Tierney, R. J., Readence, J. E. and Dishner, E. K. Reading Strategies and Practices (4th ed.). Boston: 1995, p. 532.

Получено: 09.10.2022

Received 09.10.2022

Рассмотрено: 16.10.2022

Reviewed 16.10.2022

Принято: 21.10.2022

Accepted 21.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE SKILLS AND SKILLS OF SELF-SERVICE IN CHILDREN
WITH SEVERE DEGREE OF MENTAL DEFECT IN A SPECIALIZED CHILDREN'S HOUSE

Balasanyan Gayane

PhD student

Armenian State Pedagogical University

after Kh. Abovyan, Armenia

g_balasanyan@yahoo.com

Summary

It is known that a severe degree of mental retardation significantly complicates all types of activities of these children, including in the sphere of self-service. In the conditions of a specialized orphanage, the problem of the formation and development of self-service skills in children with a severe degree of mental retardation becomes somewhat more complicated. First of all, this is due to the fact that these children, like other pupils of these institutions, are constantly under the excessive care of nannies, educators and teachers, and self-service issues fade into the background.

Therefore, the study of self-service skills in children with severe mental retardation in a specialized orphanage and the search for effective means, methods and special pedagogical conditions for their use will become the basis for the formation and development of self-service skills and abilities in these children, correction and prevention of many self-service disorders.

At the same time, in the special scientific and methodological literature, insufficient attention is paid to the formation and development of skills and abilities of self-care in children with severe mental retardation, especially in these children of a specialized orphanage. However, the solution of this problem is very important for these children in their daily lives.

Thus, it becomes obvious that the importance of the problem under consideration, its insufficient knowledge and development determine the relevance of this study, its theoretical, practical and social significance.

The article analyzes the results of a study by special teachers of the problem of the formation and development of self-service skills in children with a severe degree of mental retardation, especially in these children of a specialized orphanage. Based on the study of the results of the study of foreign and domestic specialists of the issues under consideration, a theoretical analysis, conclusions and recommendations are made.

Keywords: self-service, skills, severe mental retardation, children, problem, study, specialized orphanage, research, means, methods.

ԾԱՆԸ ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՄԱՆԵՐԻ ՀԵՏ
ՏԱՐՎՈՂ ԻՆՔՆԱՍՊԱՍԱՐԿՄԱՆ ՀԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԽՂԻՐԸ ՀԱՏՈՒԿ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱՏՆԵՐՈՒՄ

Բալասանյան Գայանե

հայցորդ

Խ. Աբովյան անվ. հայկական պետական

մանկավարժական համալսարան, Հայաստան

g_balasanyan@yahoo.com

Ամփոփում

Հայտնի է, որ մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող ծանր աստիճանը զգալիորեն բարդացնում է այդ երեխաների բոլոր տեսակի գործունեությունը, այդ թվում՝ ինքնասպա-

սարկման ոլորտում: Մասնագիտացված մանկատան պայմաններում մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող ծանր աստիճանի երեխաների մոտ ինքնասպասարկման հմտությունների ձևավորման ու զարգացման խնդիրը որոշ չափով բարդանում է: Առաջին հերթին դա պայմանավորված է նրանով, որ այս երեխաները, ինչպես և այս հաստատությունների մյուս սաները, մշտապես գտնվում են դայակների, մանկավարժների ու ուսուցիչների չափից ավելի խնամքի տակ, և ինքնասպասարկման խնդիրները հետին պլան են մղվում:

Գիտամեթոդական հատուկ գրականությունում անբավարար ուշադրություն է դարձվում մտավոր զարգացման խանգարման ծանր աստիճան ունեցող երեխաների ինքնասպասարկման հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, հատկապես մասնագիտացված մանկատան երեխաներին: Սակայն այս խնդրի լուծումն երեխաների համար շատ կարևոր է առօրյա կյանքում: Հետևաբար այս խնդրի բազմաթիվ հարցերի խորը և բազմակողմանի ուսումնասիրությունը, դրանց կիրառման արդյունավետ միջոցների, մեթոդների ու մանկավարժական հատուկ պայմանների ուսումնասիրությունը հիմք կդառնան երեխաների այս կոնստիդենտի ինքնասպասարկման ճիշտ ձևավորման ու զարգացման համար:

Վերոնշյալը նշում է այս ուսումնասիրության արդիականությունը, դրա տեսական, գործնական ու սոցիալական նշանակությունը:

Հոդվածում վերլուծվում են մտավոր զարգացման ծանր աստիճան ունեցող մանկատան երեխաների մոտ ինքնասպասարկման հմտությունների ձևավորման ու զարգացման խնդրի վերաբերյալ հատուկ մասնագիտացված մանկապարտեզի ուսուցիչների ուսումնասիրության արդյունքները: Դիտարկվող հարցերի արտասահմանյան ու հայրենական մասնագետների ուսումնասիրության արդյունքների ուսումնասիրության հիման վրա արվում են տեսական վերլուծություն, եզրակացություններ ու առաջարկություններ:

Բանալի բառեր: Ինքնասպասարկում, հմտություններ, մտավոր ծանր հետամնացություն, երեխաներ, խնդիր, ուսումնասիրություն, մասնագիտացված մանկատուն, հետազոտություն, միջոցներ, մեթոդներ:

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДЕТСКОМ ДОМЕ

Баласанян Гаяне

Соискатель

Армянский государственный педагогический университет

им. Х.Абовяна. Армения

g_balasanyan@yahoo.com

Известно, что тяжелая степень умственной отсталости у детей значительно затрудняет все виды их деятельности этих детей, в том числе и в сфере самообслуживания. В условиях специализированного детского дома проблема формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости несколько усложняется. В первую очередь, это связано с тем, что эти дети, как и другие воспитанники подобных учреждений постоянно находятся под чрезмерным вниманием нянь, воспитателей и педагогов, и вопросы самообслуживания отходят на второй план.

В специальной научно-методической литературе недостаточно внимания уделено вопросам формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, особенно у детей, проживающих в специализированном детском доме. Вместе с тем решение этой проблемы является весьма

важным для этих детей в их повседневной жизни. Поэтому глубокое и разностороннее изучение многих вопросов этой проблемы и изыскание эффективных средств, методов и специальных педагогических условий их применения станет основой правильного формирования и развития самообслуживания у данного контингента детей.

Вышеизложенное и определяют актуальность настоящего исследования, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

В статье анализируются результаты исследований специальных педагогов проблем формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, особенно у детей, проживающих в специализированном детском доме. На основе изучения результатов исследования зарубежных и отечественных специалистов рассматриваемых вопросов проведен теоретический анализ, сделаны выводы и даны рекомендации.

Ключевые слова: самообслуживание, умения и навыки, тяжелая степень умственной отсталости, дети, проблема, изучение, специализированный детский дом, исследование, средства, методы.

Краткое введение. В статье анализируются результаты исследования специальных педагогов проблем формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, проживающих в специализированном детском доме. На основе изучения результатов исследования зарубежных и отечественных специалистов рассматриваемых вопросов проведен теоретический анализ, сделаны выводы и даны рекомендации.

Проблема. Известно, что тяжелая степень умственной отсталости у детей значительно затрудняет все виды их деятельности, в том числе и в сфере самообслуживания. В условиях специализированного детского дома проблема самообслуживания этих детей усложняется в связи с тем, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости, как и другие воспитанники, постоянно находятся под чрезмерным наблюдением нянь, воспитателей и педагогов и вопросы самообслуживания отходят на второй план. Поэтому изучение умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в специализированном детском доме и изыскание эффективных средств, методов и педагогических условий их применения станет основой коррекции и профилактики многих нарушений самообслуживания у данного контингента детей.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросам формирования и развития умений и навыков самообслуживания у умственно отсталых детей в различных сферах деятельности посвящены исследования М.М. Кузьминской (1977), И.М. Бгажнокова (1997), S. L.Odom, M.A. Meevoy (1998), A.P. Малер, Г.В. Цикаго (2003), Р.Н. Азарян (2008), Г.А. Баласанян (2017), А.С. Саркисян (2018) и др.

На основе констатирующих экспериментов предлагалось разносторонне изучить возможности детей с тяжелой степенью умственной отсталости самостоятельно различать используемые ежедневно различные предметы по их форме, признаку, величине, длине и другим признакам.

Многими исследованиями (Е. Preus, 1990; Г. Л. Выготская, 1995; К. А. Саруханян, 2006; Р.Н. Азарян, Г. А. Баласанян, 2017; А. С. Саркисян, 2018; В. С. Мишин, 2018 и др.) было установлено, что у умственно отсталых детей в связи с недостаточным уровнем интеллектуального развития, мелкой моторики, точности и координации движений,

ориентировки в пространстве и времени, памяти, внимания отмечаются низкие возможности самостоятельно пользоваться различными предметами. Характерным является то, что умственно отсталые дети при самообслуживании в различных видах деятельности (игровой, личной гигиене, во время еды за столом и др.) действуют хаотично, непоследовательно, неорганизованно, а зачастую пользуются постоянной опекой со стороны нянь, воспитателей и педагогов. Поэтому разработка средств, методов и условий их применения для формирования и развития умений и навыков самообслуживания у умственно отсталых детей в специализированном детском доме станет основой для профилактики и коррекции нарушений самообслуживания у этих детей.

Однако в специальной научно-методической литературе недостаточно внимания уделено вопросам формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, особенно у этих детей специализированного детского дома. Вместе с тем решение этой проблемы является весьма важной, что и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

Цель исследования – обоснование значимости проблемы исследования умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью рассматриваемой проблемы для формирования и развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома, так и недостаточной изученностью и разработанностью многих вопросов этой проблемы.

Известно, что различные отклонения в развитии, в том числе и умственная отсталость, значительно усложняет организацию и проведение игровой, учебной, трудовой, двигательной и другие виды деятельности, в том числе и самообслуживание. Дети с тяжелой степенью умственной отсталости, особенно проживающие в специализированном детском доме, с определенными сложностями поддаются обучению умениям и навыкам самообслуживания в различных видах деятельности. Для этих детей является характерным, что они постоянно находятся под чрезмерным вниманием и опекой нянь, воспитателей и педагогов, которые выполняют за детей все действия самообслуживания. И эти дети не имеют практических умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности (М.М. Кузьминская, 1977; А.Р. Малер, Г.В. Цикаго, 2000; Р.Н. Азарян, Г.А. Баласанян, 2017 и др.) Особенно это касается детей с тяжелой степенью умственной отсталости, проживающих в специализированном детском доме, которые не умеют обслужить себя во время еды за столом, при выполнении личной гигиены, ориентироваться в микро пространстве и т.д.

Поэтому во многих работах отмечается важность изучения уровня развития умений и навыков самообслуживания у умственно отсталых детей, обучающихся в специальных (вспомогательных), интегративных и массовых школах, специализированных детских домах. Так, И.М. Бгажнокова (1997), обсуждая проблемы социальной адаптации детей с нарушением интеллекта, подчеркивала важность обучения умениям и навыкам самообслуживания этих детей, подготовки их к активной, по мере возможности, самостоятельной жизни.

А.С. Саркисян (2018), изучая практику овладения умениями и навыками самообслуживания у детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости в условиях

школьного обучения, пришла к выводу, что с одной стороны учителя начальных классов отмечают важность обучения этих детей умениям и навыкам самообслуживания, с другой стороны на практике эта работа не проводится. В ходе специальных социологических исследований автор выявила сравнительно низкий уровень информированности учителей интегративных и массовых школ в вопросах особенностей психофизического развития детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, подбора средств, методов и условий для формирования и развития у этих детей умений и навыков самообслуживания в различных видах деятельности.

К.А. Саруханян (2006), анализируя результаты исследования, подходы специальной (вспомогательной) школы к формированию и развитию умений и навыков самообслуживания у умственно отсталых учащихся, пришел к выводу, что в этих школах в какой-то степени уделяют внимание этому вопросу, вместе с тем подчеркивает слабый уровень развития самообслуживания у этих детей. Практика работы свидетельствует о том, что работа по развитию самообслуживания у учащихся этих школ не проводится систематически, проводится от случая к случаю и в основном с опорой на собственные знания и опыт этих учителей, а не на рекомендации специальной научно-методической литературы.

А.Р. Малер, Г.В. Цикаго (2003) в учебном пособии для студентов высших педагогических учебных заведений отмечала важность воспитания и обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, в том числе и обучению самообслуживанию, ориентировке в пространстве и во времени. Авторами подчеркиваются низкие возможности этих детей пользоваться различными предметами, неточности движений, большая растянутость во времени, что связано как с интеллектуальными нарушениями, так и с неразвитием мелкой моторики, точностью и координацией движений и с межсистемными нарушениями.

Р. Н. Азарян (2008), рассматривая вопросы развития навыков личной гигиены как средства подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей, также подчеркивал особую значимость специального обучения этих детей умениям и навыкам самообслуживания в различных видах деятельности: игровой, в сфере личной гигиены, учебной, трудовой, ориентировки в пространстве и во времени.

Р. Н. Азарян, Г. А. Баласанян (2017), изучая вопросы формирования и развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома, пришли к заключению, что подавляющее большинство специалистов, работающих с этими детьми, понимают и оценивают важность этой проблемы. Однако на практике они не уделяют должного внимания специальному обучению умениям и навыкам самообслуживания этих детей, предпочитая опекать их и многие действия выполнять за детей. В этих условиях подавляющее большинство умственно отсталых детей привыкают к систематической опеке нянь, воспитателей и педагогов.

Учитывая важность проблемы изучения умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома недостаточную ее изученность и разработанность авторами предпринято исследование, в задачи которого входило:

- Изучить уровень сформированности и развития умений и навыков в выполнении личной гигиены, одевании и раздевании, обслуживания себя за столом во время еды;

- Разработать средства, методы и условия их применения для формирования и развития у этих детей практических умений и навыков в рассматриваемых сферах самообслуживания и экспериментально обосновать их эффективность.

В программу изучения уровня развития личной гигиены у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома были включены следующие основные разделы: умение пользоваться мылом, полотенцем, мыть руки, лицо, пользоваться туалетом.

Результаты исследования уровня развития этих умений и навыков у испытуемых свидетельствуют о довольно низких практических возможностях этих детей. Так, из всех обследованных испытуемых ни один ребенок не смог самостоятельно правильно и последовательно выполнить рекомендованные им задания по личной гигиене, а многие из них, даже не приступая к их выполнению, отказывались от каких-либо действий.

Авторы подчеркивают, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости, больше всего затруднялись при выполнении утреннего и вечернего туалета, при последовательности мытья рук с мылом, лица, правильном пользовании полотенцем. Это свидетельствует об отсутствии личного опыта самостоятельного выполнения этих действий личной гигиены.

Авторы подчеркивают, что проблема изучения умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в специализированном детском доме требует глубокого и разностороннего изучения и разработки.

Вопросам важности формирования и развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталостью посвящены и многие работы зарубежных авторов. Однако сравнительно меньше внимания обращается на решение этой проблемы с умственно отсталыми детьми, проживающими в специализированных детских домах.

В свете исследований Л.С. Выготского (1956,1960) о соотношении воспитания, обучения и развития важное значение имеет обучение, направленное на коррекцию и компенсацию неразвитых и нарушенных функций у детей. В этом аспекте на практике должно быть уделено большое внимание и на коррекцию нарушений самообслуживания у умственно отсталых детей.

Согласно научным данным и практике проблема формирования и развития умений и навыков тесно связана с проблемой развития уровня информированности воспитателей и педагогов, работающих с этими детьми, в вопросах развития самообслуживания этих детей. Поскольку известно, что вся воспитательная и коррекционно-развивающая работа, проводимая с этими детьми, будет мало эффективной, если в этом педагогическом процессе будут участвовать недостаточно информированные, теоретически и практически не подготовленные специалисты.

Поэтому в специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения уровня информированности и профессиональной готовности нянь, воспитателей и педагогов к работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, в том числе и умственную отсталость (М.С. Певзнер, 1973; Е.Ю. Юшкова, 1999; А.Р. Малер, Г.В. Цикаго, 2003; Р.Н. Азарян, 2016 и др.).

Многие авторы в своих исследования стремились определить отношение воспитателей и педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми, к проблеме формирования у этих детей умений и навыков самообслуживания в различных жизненно важных сферах деятельности, как они подходят к решению этой проблемы. Важно было определить объем и уровень их представлений о средствах, методах и условиях их

применения для формирования и развития у данного контингента детей умений и навыков самообслуживания в жизненно важных сферах деятельности, как бы оценили эти специалисты уровень своих теоретических знаний и практических умений в вопросах воспитания и развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

Проведенные исследования позволяют отметить, что подавляющее большинство опрошенных воспитателей и педагогов, работающих с детьми с тяжелой степенью умственной отсталости, считают важным формирование и развитие умений и навыков самообслуживания у данного контингента детей в условиях специальной (вспомогательной), интегративной и массовой школах, специализированного детского дома.

Умение этих детей самостоятельно обслуживать себя в таких жизненно важных сферах, как одевание, раздевание, пользование различными предметами, столовыми приборами, средствами личной гигиены и др., должно стать в этих учреждениях неотъемлемой частью программы подготовки детей с тяжелой степенью умственной отсталости к самостоятельной жизни по мере их возможностей.

Вместе с тем было установлено, что подавляющее большинство опрошенных воспитателей и педагогов этих учреждений не имеют достаточной информированности в вопросах формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, подборе средств, методов и условий применения для решения этой проблемы.

Результаты социологического опроса воспитателей и педагогов вышеуказанных учреждений показали, что довольно большой процент опрошенных практически не знакомы со специальной методической литературой по обучению детей с тяжелой степенью умственной отсталости жизненно важных умения и навыкам самообслуживания в различных сферах деятельности. В практике работы с этими детьми по развитию у них самообслуживания они опираются в основном на свои знания и личный опыт, а не на применение специальной литературы, методических рекомендаций.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют, что, с одной стороны, подавляющее большинство опрошенных специалистов считают важным решение проблемы развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, с другой – явно видна их недостаточная информированность в рассматриваемых вопросах.

Поэтому на основе проведенных исследований эти авторы определили основные направления организации и проведения работ по расширению уровня информированности, приобретения теоретических знаний и практических умений и навыков у специалистов, работающих с этими детьми, в вопросах развития у них умений и навыков самообслуживания.

Итак, результаты проведенных исследований констатируют, что до настоящего времени почти не решена проблема систематического, специально направленного педагогического воздействия на формирование и развитие умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома. Поэтому глубокое и разностороннее изучение многих вопросов этой проблемы, разработка средств, методов и условий их применения на основе совершенствования содержания педагогических подходов, специальных игр, игровых заданий и упражнений с учетом степени и характера умственной отсталости детей будет

способствовать частичному решению этой проблемы, активизации этих детей в повседневной жизни по мере их возможностей.

Наряду с этим, формирование и развитие хорошей информированности воспитателей и педагогов, работающих с детьми, имеющими тяжелую степень умственной отсталости, в вопросах развития умений и навыков самообслуживания у этих детей, создание благоприятных условий для организации проведения этой работы в условиях специализированного детского дома будет способствовать подготовке этих детей к самостоятельной жизни по мере их возможности.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что формированию и развитию умений и навыков самообслуживания у умственно отсталых детей уделяется определенное внимание. Однако многие вопросы этой проблемы почти не изучены у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, проживающих в специализированном детском доме. Эти дети затрудняются самостоятельно пользоваться различными предметами, обслуживать себя за столом во время игры, занятий, обеда и т.д. Практика свидетельствует о том, что в подобных учреждениях эти дети находятся под постоянной и чрезмерной опекой нянь, воспитателей и педагогов.

Поэтому глубокому и разностороннему изучению этой проблемы, разработке специальных педагогических подходов для совершенствования работы по развитию самообслуживания у данного контингента детей должно быть уделено большое внимание.

Рекомендации. Изучить уровень информированности нянь, воспитателей и педагогов специализированного детского дома в вопросах формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости. Разработать примерную программу, средства, методы и специальные педагогические условия для эффективного решения многих вопросов этой проблемы.

Список использованной литературы:

1. Азарян Р. Н., Баласанян Г. А., Формирование самообслуживания у умственно отсталых детей в специализированных образовательных учреждениях. // Научно-методический « Проблемы специального образования». – Ереван, 2017, N5. – с. 166-170.
2. Азарян Р. Н., Развитие навыков личной гигиены как средство подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей.// В сб. материалов Всесоюзной научн. конф. «Наука и образование в современном обществе». – Новосибирск, 2008. – с. 227-234.
3. Бгажнокова И. М., Проблемы социальной адаптации детей с нарушением интеллекта. // Дефектология, 1997. N1. – с. 32-42.
4. Выготская Г. Л., Проблемы умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок.// Под ред. Г. С. Выготского и И.И. Ваношевского. – М.: 1995. – с. 390.
5. Дементьева Н. Ф., Совершенствование организационных форм социальной адаптации умственно отсталых детей в домах-интернатах. – М.: 2014. – с. 63.
6. Кузьминская М. М., подготовка к практической жизни олигофренов в степени имбецильности (бытовая и социальная адаптация)//Дефектология, 1977, N5. – с. 84-92.
7. Малер А. Р., Цикаго Г. В., Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью//Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: 2003. – с. 205-209.
8. Мишин В. С., К проблеме воспитания и обучения детей с тяжелой степенью умственной отсталости// Дефектология. – 2018. N3– с. 44-52.

9. Саркисян А. С., Изучение практики воспитания самообслуживания у детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости в условиях школьного обучения// В журнале «Педагогическая мысль». – Ереван, 2018. N2. – с. 68-73.

10. Саруханян К. А., Развитие умений и навыков самообслуживания у учащихся специальной (вспомогательной) школы// В журнале « Педагогическая мысль». – Ереван, 2006. N 3-4. – с. 168-175.

11. Odom S. L., Meevoy M. A., Integration of young children with handicaps. 1998, pp. 241-267.

12. Preuss E., Integration in Germany. Information from EASE. 1990. N2. C, pp. 29-32.

Получено: 28.09.2022

Received 28.09.2022

Рассмотрено: 05.10.2022

Reviewed 05.10.2022

Принято: 11.10.2022

Accepted 11.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.148

<https://orcid.org/0000-0003-3518-8691>

STUDY OF THE ATTITUDE OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS TO PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Barseghyan Arman

Ph.D., Associate Prof.,

Vanadzor State University

after O. Tumanyan. Armenia

info@vsu.am

Summary

It is known that deep and partial visual impairments significantly impede playing, cognitive, educational, labor and other types of human activity, physical culture and sports. Therefore, the study of the attitude of students with visual impairments to physical culture and sports will become the basis for the effective organization and conduct of educational work with these students in physical education, sports and recreation, correctional development and sports work.

It has been established that a person's attitude to a particular activity is formed on the basis of interests in them. This provision also applies to the attitude of students with visual impairments to physical culture and sports, to training sessions, morning exercises, independent physical exercises and sports in their free time. From the formation and development of interest in these and other types of physical education, the correct and effective organization and conduct of these events, the preservation of good health, physique, development of the motor sphere and orientation in space in students with visual impairments largely depend.

The joy received from physical exercises, from overcoming objective obstacles and one's own weaknesses, contributes to the development of self-confidence, the development of such positive personality traits as purposefulness, diligence, achievement of the intended goal, etc. Therefore, many teachers emphasize the need to identify students' interests, take into account and develop them in their daily work with them. However, in the scientific and methodological literature, insufficient attention is paid to the formation and development of interest and attitude of students with visual impairments to physical culture and sports. At the same time, a deep and versatile study of this problem, the development of many of its issues is very important, which determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

In connection with the above, the purpose of this study is to study the attitude of students with visual impairments to physical culture and sports.

The article presents the results of a study of the attitude of 1-2 year students with visual impairments to physical education classes, morning exercises, to independent physical exercises in their free time and to sports. Based on the study of the results of the study, a theoretical analysis of the issues under consideration was carried out, conclusions and practical recommendations were drawn.

Keywords: *Physical culture, visual impairment, spatial orientation, motor activity, sports.*

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ՆԿԱՏՄԱՍԲ ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Բարսեղյան Արման

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Հ. Թումանյանի անվան Վանաձորի պետական համալսարան,

Հայաստան

info@vsu.am

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի նկատմամբ տեսողության խանգարումներ ունեցող ուսանողների վերաբերմունքի ուսումնասիրության արդյունքները: Հետազոտության արդյունքների ուսումնասիրության հիման վրա իրականացվել է դիտարկվող հարցերի տեսական վերլուծություն, արվել են եզրակացություններ ու գործնական առաջարկություններ:

Հայտնի է, որ տեսողության խորը և մասնակի խանգարումները զգալիորեն բարդացնում են ուսանող երիտասարդների կողմնորոշումը տարածության, շարժողական, ճանաչողական, կրթական և այլ գործունեության, ֆիզիկական դաստիարակության ու սպորտի մեջ: Հետևաբար ֆիզիկական կուլտուրայի ու սպորտի նկատմամբ տեսողության խանգարումներ ունեցող ուսանողների վերաբերմունքի ուսումնասիրությունը հիմք կհանդիսանա այս ուսանողների հետ ֆիզիկական կուլտուրայի, առողջության և սպորտի բնագավառներում կրթական աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպման ու անցկացման համար:

Քննարկվող խնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական հատուկ գրականության ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը և մեր հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ տեսողության խանգարումներ ունեցող ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակությանը ամենօրյա պրակտիկայում որոշակիորեն ուշադրություն է դարձվում: Սակայն այս խնդրի շատ հարցեր բավականաչափ ուսումնասիրված չեն այս ուսանողների համար ֆիզկուլտուրայի պարապմունքների արդյունավետ կազմակերպման ու անցկացման, առավոտյան պարապմունքների, ազատ ժամանակ ինքնուրույն վարժությունների առումով: Տեսողության խանգարումներ ունեցող առաջին և երկրորդ կուրսերի ուսանողների ճնշող մեծամասնությունը հաճախ բաց է թողնում ֆիզկուլտուրայի դասերը, շատ պասիվ են դասասենյակում, չեն հետաքրքրվում ու չեն մասնակցում բուհում անցկացվող սպորտային, հանգստի ու սպորտային միջոցառումներին: Մա, ընդհանուր առմամբ, հանգեցնում է այս ուսանողների ցածր շարժիչ ակտիվությանը, ֆիզիկական անբավարար զարգացմանը և շարժողական հմտություններին, որոնք նրանց անհրաժեշտ են առօրյա կյանքում: Ուստի պետք է մեծ ուշադրություն դարձնել այս խնդրի խորը ու բազմակողմանի ուսումնասիրությանը, ինչպես նաև տեսողության խնդիրներ ունեցող ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության ու սպորտի մեջ արդյունավետ ներգրավման համար հատուկ մանկավարժական մոտեցումների մշակմանը:

Բանալի բառեր: *Ֆիզիկական կուլտուրա, տեսողության խանգարում, տարածական կողմնորոշում, շարժողական ակտիվություն, սպորտ:*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ, К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Барсегян Арман

Канд. пед. наук, доцент

Ванадзорский государственный университет

им. О. Туманяна, Армения

info@vsn.am

Краткое введение. В статье представлены результаты исследования отношения студентов, имеющих нарушения зрения, к физической культуре и спорту. На основе изучения полученных результатов исследования проведен теоретический анализ рассматриваемых вопросов, сделаны выводы и практические рекомендации.

Ключевые слова: физическая культура, нарушения зрения, ориентация в пространстве, двигательная активность, спорт, студенты, учебные занятия, исследование, отношения, проблема, двигательная деятельность.

Проблема. Известно, что глубокие и частичные нарушения зрения значительно затрудняют ориентировку в пространстве, двигательную, познавательную, учебную и другие виды деятельности, занятия физической культурой и спортом студенческой молодежью. Поэтому изучение отношения студентов, имеющих нарушения зрения, к физической культуре и спорту станет основой эффективной организации и проведения учебной работы с этими студентами по физической культуре, физкультурно-оздоровительной и спортивной работе.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Известно, что отношение человека к той или иной деятельности формируется на основе интересов. Это положение распространяется и на отношение к физической культуре и спорту. От формирования интереса к этому виду деятельности зачастую во многом зависит правильное отношение к занятию определенными видами упражнений, к своему здоровью, телосложению, двигательным возможностям и т.д. (Е.П. Щербаков, 1970; Р.Н. Азарян, С.Х. Гюльназарян, 1988; Л.М. Платонова, 1989; Нгуен Тан Зунг, 1994; Х.А. Тевосян, 2015 и др.)

Установлено, что увлечение любой деятельностью, особенно физической культурой и спортом, создает у человека положительное психологическое состояние. Регулярные занятия физическими упражнениями школьниками или студентами, которые имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, способствуют достижению успеха, переходу положительного психологического состояния в черту характера. Радость, полученная от занятий физическими упражнениями, от преодоления объективных препятствий и собственных слабостей, способствует развитию уверенности в свои силы, выработки таких положительных черт личности, как целеустремленность, трудолюбие, достижение намеченной цели и т.д. Поэтому многие педагоги подчеркивают необходимость выявлять интересы у молодежи, учитывать и развивать их в повседневной работе с ними (L. Racder, M. Dieneman, 1971; М.Н. Тарасенко, В.В. Пономарева, 1976; Р.Н. Азарян, 1986; Л.М. Платонова, 1989; А.А. Барсегян, 2008 и др.)

Однако в научно-методической литературе недостаточно уделено внимание вопросам формирования и развития интереса и отношения студентов с нарушением зрения к физической культуре и спорту. Вместе с тем решение этой проблемы является весьма существенным, что и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – изучить отношение студентов, имеющих нарушения зрения, к физической культуре и спорту.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для улучшения отношения студентов, имеющих нарушения зрения, к физической культуре и спорту, активного вовлечения их в эти занятия, так и недостаточной изученностью и разработанностью многих вопросов этой проблемы.

В связи с вышеизложенным в настоящем исследовании мы стремились выявить отношение студентов, имеющих нарушения зрения, к физической культуре вообще, и к учебным занятиям физическим воспитанием, физкультурно-оздоровительным и спортивным мероприятиям, проводимым в вузе, в частности. Прежде всего, мы планировали определить:

- уровень информированности студентов, имеющих нарушения зрения, о состоянии своего здоровья, характере и степени нарушения зрения, противопоказаниях к выполнению тех или иных физических упражнений и занятий спортом;
- отношение студентов к проводимым учебным занятиям по физическому воспитанию, физкультурно-оздоровительным и спортивным мероприятиям, проводимым в вузе;
- отношение студентов к утренней гимнастике и самостоятельным занятиям физическими упражнениями в свободное от учебных занятий время;
- предложения студентов, имеющих нарушения зрения, по улучшению постановки физического воспитания в данном учебном заведении.

Для проведения настоящего исследования и изучения поставленных вопросов были использованы психолого-педагогические методы исследования: наблюдения на уроках физического воспитания, физкультурно-оздоровительных и коррекционно-развивающих занятиях, опрос, беседы и анкетирование студентов.

Исследованию подверглись 97 студентов 1-2 курсов вузов г. Ванадзора, имеющих нарушения зрения. Опрос выявил, что сравнительно большой процент студентов (55,7%) в какой-то степени информирован об отклонениях в состоянии здоровья, о причинах их зачисления в специальное учебное отделение для занятий физическим воспитанием. Однако многие из них не имеют достаточных представлений о характере и степени нарушения зрения, о противопоказаниях к занятиям теми или иными видами физических упражнений, увлечения спортом. Это, как свидетельствуют наши наблюдения, снижает интерес студентов к занятиям по физической культуре, падает активность на уроках физического воспитания и проводимых физкультурно-оздоровительной и коррекционно-развивающих занятиях в вузе.

Исследования показывают, что в структуре интересов студентов, имеющих нарушения зрения, интерес к физической культуре и спорту занимает сравнительно высокое место, но, к сожалению, в большинстве случаев он остается пассивным, не реализуется в активной практической деятельности. По анкетным данным физической культурой и спортом интересуются 60,8% студентов, имеющих нарушения зрения, но только 22,6% из

них действительно с интересом посещают учебные занятия по физическому воспитанию, физкультурно-оздоровительные и коррекционно-развивающие занятия, проводимые в вузе. У большинства опрошенных студентов, имеющих нарушения зрения, интерес к физической культуре и спорту носит пассивный, умозрительный характер.

Так, физические упражнения, спорт, спортивные игры, которые студенты, имеющие нарушения зрения, поставили на четвертое место в иерархии интересов, оказались по степени реализации на восьмом месте после таких занятий как учеба, занятие на компьютере, увлечение музыкой, общение с друзьями и т.д.

Результаты проведенных исследований выявили интересные данные, характеризующие отношение студентов, имеющих нарушения зрения, к физической культуре и спорту (табл.1).

Таблица 1.

**Показатели отношения студентов, имеющих нарушения зрения,
к физической культуре и спорту**

Курс	Показатели	Отношения к физической культуре и спорту									
		Посещают учебные занятия		Выполняют утреннюю гимнастику			Самостоятельно занимаются физической культурой			Занимаются спортом	
		Регулярно	С пропусками	Систематически	Иногда	Не выполняют	Систематически	Иногда	Не занимаются	Да	Нет
I n= 51	абс	18	33	4	7	40	3	6	42	5	46
	%	35,3	64,7	7,8	13,7	78,4	5,9	11,7	82,4	9,8	90,2
II n= 46	абс	15	31	5	7	34	3	8	35	8	38
	%	32,6	67,4	10,8	15,2	73,9	6,5	17,4	76,1	17,4	82,6
Всего n= 97	абс	33	64	9	14	74	6	14	77	13	84
	%	34,0	66,0	9,3	14,4	76,2	6,2	14,4	79,4	13,4	86,6

Из таблицы видно, что из 97 студентов, имеющих нарушения зрения, только 33 (34,0%) регулярно без пропусков посещают учебные занятия по физической культуре. Остальные занимаются с перерывами, пропуская уроки. Опрос показал, что эти пропуски не связаны с проблемами зрения у этих студентов.

Выявлено, что посещаемость учебных занятий по физическому воспитанию у студентов первого курса, имеющих нарушения зрения, несколько выше, чем у студентов второго курса. В первом случае регулярное посещение этих занятий отмечалось у 35,3% студентов, а во втором – у 32,6% студентов.

Установлено, что значительная часть студентов 1-2 курсов, имеющих нарушения зрения (76,2%), не выполняют утреннюю гимнастику, 14,4% – выполняют ее иногда, лишь 9,3% студентов занимаются по утрам систематически. Здесь студенты второго курса несколько активнее, чем студенты первого курса (Рис.1).

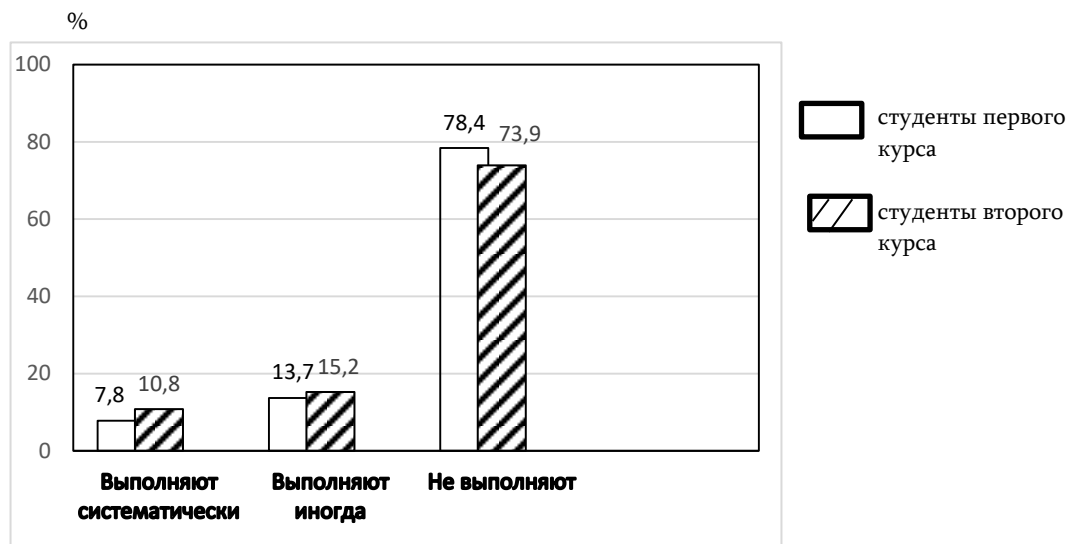


Рис.1. Показатели отношения студентов первого и второго курсов, имеющих нарушения зрения, к утренней гимнастике.

Из рисунка наглядно видно, что только 7,8% студентов первого курса и 10,8% второго курса с нарушением зрения по утрам систематически выполняют утреннюю гимнастику, тогда как 13,7% и 15,2% из них выполняют ее иногда, от случая к случаю. Основная же часть студентов первого курса (78,4%) и второго курса (73,9%), имеющих нарушения зрения, не выполняют утреннюю гимнастику.

При опросе 41,4% студентов 1-2 курсов (особенно первокурсников), имеющих нарушения зрения, сослалось на отсутствие и нехватку времени по утрам для выполнения зарядки, остальные откровенно признали лень, отсутствие желания заниматься утренней гимнастикой.

Таким образом, становится очевидным, что значительная часть опрошенных студентов, имеющих нарушения зрения, недостаточно осознают важность и значимость утренней оздоровительной гимнастики для укрепления здоровья и повышения общего тонуса.

Согласно полученным данным, более 79,4% студентов 1-2 курсов, имеющих нарушения зрения, не занимаются самостоятельно физическими упражнениями в свободное от учебы время. И только 6,2% студентов этих курсов выполняют упражнения систематически, а 14,4% студентов занимаются самостоятельно физическими упражнениями иногда, от случая к случаю (Рис.2).

%

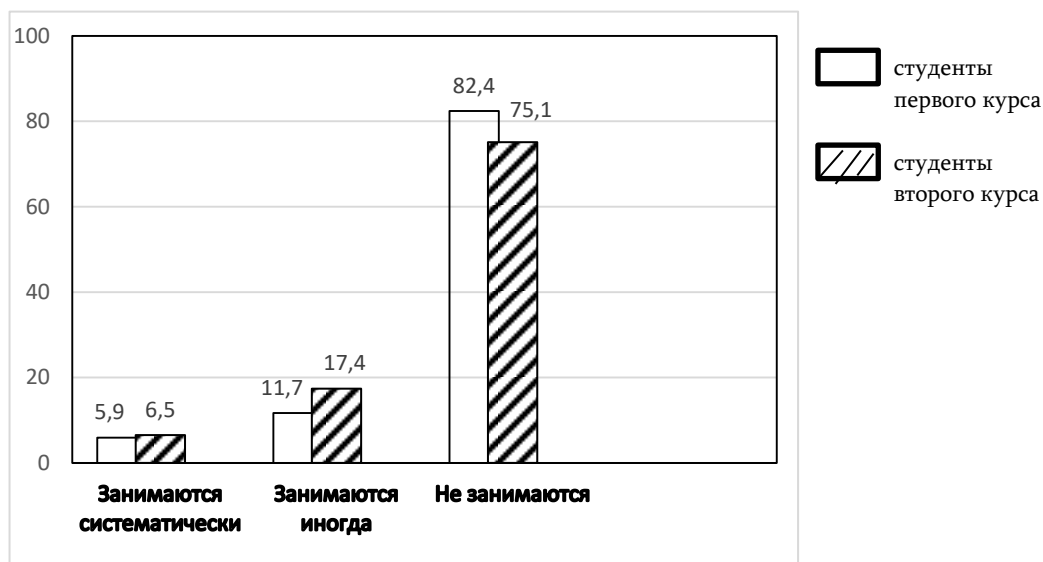


Рис. 2. Показатели отношения студентов 1-2 курсов, имеющих нарушения зрения, к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Из рисунка видно, что студенты, имеющие нарушения зрения, не уделяют должного внимания занятиям физическими упражнениями в свободное от учебы время. Так, только 5,9% студентов первого курса и 6,5% второго курса систематически самостоятельно занимаются физическими упражнениями, 11,7% и 17,4% студентов этих курсов занятия проводят от случая к случаю, тогда как подавляющее большинство студентов этих курсов, имеющих нарушения зрения, совсем не занимаются физическими упражнениями в свободное от учебы время: 82,4% первокурсников и 75,1% студентов второго курса.

Анкетированием установлено, что 31,7% студентов, имеющих нарушения зрения тестируемых курсов, сослались на отсутствие свободного времени для самостоятельных занятий физическими упражнениями, 42,5% опрошенных указали на отсутствие специальных знаний, информированности и умений для правильного построения и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями, подбору средств, методов, условий их применения. 25,8% опрошенных студентов затруднялись ответить на свое отношение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Результаты проведенных исследований по определению отношения студентов 1-2 курсов, имеющих нарушения зрения, к спорту показали, что подавляющее большинство из них любят спорт, интересуются им, но только 13,4% из них занимаются в спортивных секциях по легкой атлетике, спортивной гимнастике, плаванию. Подавляющее же большинство опрошенных студентов, имеющих нарушения зрения, практически не занимаются спортом. Среди основных причин непосещения спортивных секций они указали на имеющиеся проблемы со зрением. В беседе с этими студентами выяснилось, что они не консультировались в этих вопросах с офтальмологами, не имеют достаточных представлений о возможности занятий отдельными доступными видами спорта и не

знают об отдельных достижениях незрячих и слабовидящих спортсменах республики на закавказских, всесоюзных и международных соревнованиях по легкой атлетике, спортивной гимнастике, плаванию.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме и результаты проведенных нами исследований свидетельствуют, что в повседневной практике физического воспитания студентов, имеющих нарушения зрения, в определенной степени уделяется внимание. Однако многие вопросы этой проблемы недостаточно изучены в аспекте эффективной организации и проведения учебных занятий по физическому воспитанию этих студентов, утренней зарядки, самостоятельного выполнения физических упражнений в свободное от учебы время. Подавляющее большинство студентов 1-2 курсов, имеющих нарушения зрения, зачастую пропускают учебные занятия по физическому воспитанию, очень пассивны на уроках, не интересуются и не участвуют в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях, проводимых в вузе. Это в целом приводит к низкой двигательной активности этих студентов, недостаточному физическому развитию и приобретению двигательных умений и навыков, необходимых им в повседневной жизни.

Поэтому глубокому и разностороннему изучению этой проблемы и разработке специальных педагогических подходов для эффективного вовлечения студентов с нарушением зрения в физкультурно-спортивные занятия должно быть уделено большое внимание.

Рекомендации. Недостаточная разработанность многих вопросов физического воспитания студентов, имеющих нарушения зрения, низкий уровень их информированности в вопросах, связанных с проведением утренней гимнастики, самостоятельных занятий физическими упражнениями и спортом, а также отсутствие положительного отношения к физической культуре в целом приводит к необходимости решения следующих задач:

- глубокое и разностороннее изучение уровня информированности студентов, имеющих нарушения зрения, в вопросах подбора и применения специальных средств, методов для развития силы, гибкости, двигательных возможностей, координации и точности движений, ориентировки в пространстве т.д.
- расширение уровня информированности преподавателей физического воспитания в вопросах, связанных с организацией и проведением со студентами, имеющими нарушения зрения, учебных занятий, оздоровительно-физкультурных и коррекционно-развивающих и других мероприятий, направленных на укрепление их здоровья, профилактики вторичных отклонений в развитии и формирования интереса к физической культуре и спорту;
- организация и проведение со студентами, имеющими нарушения зрения, специальных мероприятий (беседы, консультации, посещение спортивных занятий и др.), направленных на формирование интереса и расширение информированности в вопросах организации и проведения утренней гимнастики, самостоятельных занятий физическими упражнениями и увлечением доступными видами спорта.

Список использованной литературы:

1. Азарян Р. Н., Методические рекомендации по организации и проведению занятий по гимнастике в вузе. Методические рекомендации. – Ереван, 1986. – с. 111.
2. Азарян Р. Н., Виды нарушения зрения и причины возникновения. //Специальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. – Ереван, 2016. – с. 136-141.
3. Азарян Р. Н., Гюльназарян С. Х. Физическое воспитание студентов с отклонениями в состоянии здоровья. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Ереван, 1988. – с. 116.
4. Барсегян А. А., Организация и содержание физического воспитания студентов специального учебного отделения // Методическое пособие. – Ереван, 2008. – с. 18.
5. Демирчоглян Г. Г., Как сохранить и улучшить зрение. – Д. «Сталкер». – 1997.
6. Нгуен Тон Зунг. Спортивные интересы и мотивация спортивной деятельности студентов Вьетнама // Физическая культура и спорт. Тезисы и материалы международного Симпозиума. – М.: 1994. – с. 31-35.
7. Платонова Л. М., Факторы, стимулирующие интерес студенчества к занятиям физической культурой и спортом // Теория и практика физической культуры. – 1989, N11. – с. 28-33.
8. Тарасенко М. Н., Пономарева В. В. Физическое воспитание студентов вузов в специальном учебном отделении. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Высшая школа, 1976. – с. 150.
9. Тевосян Х. А., Организация занятий по физическому воспитанию студентов специального медицинского отделения. Учебно-методическое пособие. – Ереван, 2015. – с. 55-57.
10. Щербаков Е. П., К развитию интереса студентов к занятию физической культуры и спортом. // Теория и практика физической культуры. – 1970, N4. – с. 56-62;
11. Raeder L., Dleneman M. Zur verbesserung sport bezogener Interessen ein stellungen und verhaltensweisen. //Theoretic und Praxis der Kolpekultur. –Berlin, 1971, kr.2, S.251-257.

Получено: 03.09.2022

Received 03.09.2022

Рассмотрено: 10.09.2022

Reviewed 10.09.2022

Принято: 17.09.2022

Accepted 17.09.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION OF BLIND CHILDREN

Deniskina Venera

PhD, Associate Prof.

Moscow Pedagogical State University, Russia

dvenera@yandex.ru

Summary

In the general system of upbringing, education and development of children with profound and partial visual impairments, the role and importance of inclusive education is immeasurably increasing today. At the same time, profound visual impairments in a child significantly complicate the organization and conduct of educational work in a public school, communication with them and teachers and classmates. Therefore, on the level of awareness of teachers who provide inclusive education, in matters of psychophysical features of the development of blind children, building and conducting educational work with them in the same class with normally seeing peers largely depends on the correct and effective education and development of blind children, preparing them for an active independent life.

In recent years, the scientific and methodological literature has emphasized the importance of inclusive education for children with profound and partial visual impairments, the formation and development of the level of awareness of teachers who provide inclusive education for blind children in organizing and conducting educational work with them in the same class with normally seeing peers.

At the same time, in the special scientific and methodological literature and in the practice of mass schools, the problem of improving the qualifications of teachers who provide inclusive education for blind children has not yet been given due attention. Whereas the solution to this problem is very significant, which is of great importance for blind children, their education, upbringing, general development and entry into an independent active life.

Recognizing the importance of improving the qualifications of teachers on the specifics of integrative education for the entire category of visually impaired schoolchildren, this article focused on the problems of inclusive education only for blind children, that is, on that subcategory of children with visual impairment, which is the most difficult in terms of joint learning with normally seeing children peers.

Considering the foregoing, the article presents important aspects of professional development of teachers implementing inclusive education for blind children. On the basis of the presented material, a theoretical analysis of the issues under consideration was carried out, conclusions and practical recommendations were made that are necessary for teachers implementing inclusive education for blind children in organizing and conducting educational work with these children in the classroom where normally seeing peers study.

Keywords: blind children, teachers, inclusive education, problem, research, aspects, educational process, students, touch.

**ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՆԵՐԱՌԱՎԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՆՈՂ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՈՐՈՇ ՈԼՈՐՏՆԵՐ**

Դենիսկինա Վեներա

մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Մոսկվայի պետական մանկավարժական

համալսարան, Ռուսաստան

dvenera@yandex.ru

Ամփոփում

Հայտնի է, որ երեխայի մոտ տեսողության խորը խանգարումն էապես բարդացնում է այդ երեխաների համար ներառական կրթության համակարգում ուսումնական դասընթացների կազմակերպումն ու անցկացումը: Հետևաբար այս երեխաների հետ աշխատող ուսուցիչների գիտելիքները ներառական դասարաններում տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ վերապատրաստման դասընթացներ կազմակերպելու ու անցկացնելու վերաբերյալ նրանց իրազեկվածության մակարդակով կոգնեն այս երեխաներին ուսման մեջ, տեսական ու գործնական գիտելիքներ ձեռք բերելու հարցում:

Քննարկվող խնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական հատուկ գրականության ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը ցույց են տալիս, որ այսօր ուշադրություն է դարձվում տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ներառական կրթությանը: Սակայն տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների ներառական կրթությունը իրականացնող ուսուցիչների խորացված վերապատրաստումը գրեթե չի ուսումնասիրվում: Սա մեծապես բարդացնում է այդ երեխաների հետ դաստիարակչական աշխատանքների ճիշտ ու արդյունավետ կազմակերպումն ու անցկացումը:

Հաշվի առնելով քննարկվող խնդրի կարևորությունը՝ հոդվածում ներկայացված են տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների համար ներառական կրթություն իրականացնող ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման կարևոր ոլորտները: Ներկայացված նյութի հիման վրա իրականացվել է քննարկվող հարցերի տեսական վերլուծություն, արվել են եզրակացություններ ու գործնական առաջարկություններ, որոնք անհրաժեշտ են տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների համար ներառական կրթություն իրականացնող ուսուցիչներին, այդ երեխաների հետ կրթական աշխատանքի կազմակերպման ու անցկացման հարցերում այնպիսի դասարաններում, որտեղ սովորում են նաև նորմալ տեսնող հասակակիցներ:

Բանալի բառեր: Տեսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, ուսուցիչներ, ներառական կրթություն, խնդիր, հետազոտություն, ոլորտներ, ուսումնական գործընթաց, ուսանողներ, հպում:

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ,
РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ**

Денискина Венера

Канд. пед. наук, доцент

Московский педагогический государственный университет. Россия

dvenera@yandex.ru

Известно, что глубокое нарушения зрения у ребенка значительно затрудняет организацию и проведение учебных занятий в системе инклюзивного образования этих детей. Поэтому знание учителей, работающих с подобными детьми, от уровня их инфор-

мированности в вопросах организации и проведения учебных занятий с незрячими школьниками в инклюзивных классах поможет этим детям в учебе, в приобретении теоретических и практических знаний.

Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что инклюзивному образованию детей с нарушением зрения сегодня уделяется определенное внимание.

Однако инклюзивное образование незрячих детей в аспекте повышения квалификации педагогов, реализующих это образование, почти не изучено. Это значительно затрудняет правильную и эффективную организацию и проведение учебной работы с этими детьми.

Учитывая важность рассматриваемой проблемы в статье представлены важные аспекты повышения квалификации педагогов, реализующих инклюзивное образование незрячих детей. На основе представленного материала проведен теоретический анализ рассматриваемых вопросов и даны практические рекомендации, необходимые учителям, осуществляющим инклюзивное обучение незрячих детей, в вопросах организации и проведения учебной работы с этими детьми в классе, где обучаются и нормально видящие сверстники.

Ключевые слова: незрячие дети, педагоги, инклюзивное образование, проблема, исследование, аспекты, учебный процесс, учащиеся, осязание.

Краткое введение. В статье представлены важные аспекты повышения квалификации педагогов, реализующих инклюзивное образование незрячих детей. На основе представленного материала проведен теоретический анализ рассматриваемых вопросов, сделаны выводы и даны практические рекомендации.

Проблема. Известно, что глубокое нарушения зрения у ребенка значительно затрудняет организацию и проведение учебных занятий в системе инклюзивного образования этих детей. Инклюзивная педагогика, как известно, предполагает техническое, психолого-педагогическое, медико-реабилитационное, коррекционно- развивающее, социальное, специальное педагогическое сопровождение процесса интеграции, адаптации, реабилитации обучающихся детей с различными отклонениями в развитии. Как свидетельствуют литературные данные и практика интегративные школы к решению этих задач на современном этапе еще не очень готовы.

Поэтому знания учителей, работающих с подобными детьми и уровень их информированности в вопросах организации и проведения учебных занятий с незрячими школьниками в инклюзивных классах поможет этим детям в учебе, в приобретении теоретических и практических знаний.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе воспитания, обучения и развития детей с глубокими и частичными нарушениями зрения сегодня неизмеримо возрастает роль и значение инклюзивного образования и информированности учителей в вопросах общения с незрячими учащимися, организация и проведение с ними учебной работы в инклюзивных классах. Доступность образования для обучения детей, имеющих различные отклонения в развитии, как педагогическая проблема исследовалась в свое время выдающимися педагогами и психологами, в том числе Л. Выготским, В. Давыдовым, Д. Элькониным и др. В условиях реализации педагогической инклюзии «доступность» получила более

широкое обсуждение доступность среды и условий обучения, учебно-методического обеспечения для незрячих детей.

В этом аспекте очень важное значение приобретает информированность учителей в вопросах психофизических особенностей развития незрячих детей, общения с ними, организации и проведения учебной работы в условиях инклюзивных классов (Б.К. Тупоногов, 2001; В.З., Денискина, 2012; А.А. Любимов, М.П. Любимова, 2013; Р.Н. Азарян, 2016 и др.) Однако недостаточная изученность и разработанность данной проблемы, низкий уровень информированности учителей, работающих с незрячими школьниками в инклюзивных классах, в подборе специальных средств, методов и условий их применения значительно затрудняет правильную и эффективную организацию и проведение всей учебной работы с этими детьми.

Вместе с тем в последние годы в специальной научно-методической литературе подчеркивается важность глубокого и разностороннего изучения этой проблемы, формирования и расширения уровня информированности учителей, работающих с незрячими детьми в системе инклюзивного образования в вопросах общения с этими детьми и организации учебной работы в классе, где учатся и нормально видящие дети (Б.К. Тупоногов, 2004; Л.И. Плаксина, 2005; В.З. Денискина, 2012; А.А. Любимов, 2016; М.И. Тихонов, 2019 и др.)

Вместе с тем в специальной научно-методической литературе проблеме повышения квалификации учителей, реализующих инклюзивное образование незрячих детей, еще не уделяется должного внимания. Однако, решение этой проблемы является весьма существенным, имеющим важное значение для этих детей, что и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определение аспектов повышения квалификации педагогов, реализующих инклюзивное образование незрячих детей.

Новизна настоящего исследования определяется как значимостью изучаемой проблемы инклюзивного образования незрячих детей, так и недостаточной изученностью и разработанностью многих вопросов этой проблемы.

Ключевые слова: незрячие дети, педагоги, инклюзивное образование, проблема, исследование, аспекты, учебный процесс, учащиеся, осязание.

Рассмотрение и обсуждение термина «инклюзивное обучение» осуществляется в основном в следующей редакции: инклюзивное обучение», обеспечение равного доступа к школьному образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных (учебных, воспитательных, коррекционно-развивающих и др.) потребностей и индивидуальных возможностей. Значимость инклюзивного обучения сложилась и сформировалась на протяжении XX века, когда стало ясно то, что необходимо отходить от изоляции детей с отклонениями в развитии от нормально развивающихся сверстников и обучения этих детей только в специальных школах.

Интеграционные процессы в системе образования сформировались не сразу. Исторические корни понятия интегрированного обучения восходят к идее «обучение для всех», основа которой была заложена во «Всеобщей декларации прав человека» (1948), в ратифицированных в Российской Федерации и других странах «Декларациях прав ребенка» (1959), «О правах инвалидов» (1975). Принцип интеграции также

декларируется в конституциях стран «Об образовании». Эти документы отражают лишь положения лиц, с теми или иными нарушениями, в обществе и государстве.

В настоящее время процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и незрячих детей, в обычные образовательные учреждения превратился в мировой процесс.

Известно, что для детей с нарушениями зрения, как и для нормально видящих школьников, зрение является главным анализатором в познавательной, учебной, игровой, трудовой, ориентировочной и других видах деятельности. Что же касается незрячих детей, то у них ведущим анализатором является осязание, поэтому обучение чтению, письму и другим видам деятельности осуществляется в основном на основе активного осязания.

Признавая важность повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ по вопросам специфики интегративного обучения всех категорий школьников с нарушением зрения, остановимся в этой статье только на проблемах инклюзивного обучения незрячих детей, т.е. на той подкатегории детей с нарушением зрения, которая является самой трудной с точки зрения совместного обучения со зрячими.

Главная трудность инклюзивного обучения незрячих детей состоит в необходимости владения педагогом массовой школы рельефно-точечной системой Брайля, чтобы иметь возможность проверять тетради незрячих детей, оценивать их работы.

Многие незрячие дети имеют разные формы остаточного зрения, что важно учитывать в процессе их интеграции в коллективе зрячих сверстников. Именно поэтому незрячих детей по степени нарушения остроты зрения целесообразно подразделять по усовершенствованной квалификации детей с нарушением зрения на следующие группы:

- тотально(абсолютно)незрячие, т.е. на оба глаза полностью отсутствуют зрительные ощущения;
- незрячие дети со светоощущением. Эти дети отличают свет от тьмы;
- незрячие дети, у которых имеется светоощущение и цветоощущение, т.е. они отличают не только свет от тьмы, но и можно научить их различать цвета;
- незрячие дети, у которых имеются тысячные доли остроты зрения от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009). При таком зрении человек видит движение руки перед лицом;
- незрячие дети с остаточным зрением (от 0,01 до 0,04 единицы). В специальной литературе (М.И. Земцова, 1973; Б.К. Тупоногов, 2001 и др.) детей с таким зрением называли частично видящими или частично зрячими.

Такое разделение незрячих детей на группы важно для реализации индивидуально-дифференцированного подхода при организации и проведении учебного процесса.

Педагогу массовой школы необходимо помнить, что остаточное зрение не позволяет детям полноценно развиваться, опираясь преимущественно только на имеющееся зрение, т.е. оно недостаточно для того, чтобы пользоваться им для выполнения работ, требующих систематического участия зрения. Именно поэтому незрячие дети с остаточным зрением в познавательной деятельности, как и все дети подкатегории «незрячие», должны опираться в первую очередь на сохраненные анализаторы (осязание, слух, речь и др.), а их зрение должно выполнять вспомогательную роль.

В процессе анализа теории и практики организации и проведения инклюзивного образования в общеобразовательной школе, были выявлены проблемы, которые непосредственно сказываются на качестве реализации инклюзивного образования детей с нарушением зрения, в том числе незрячих:

- отсутствует плохое наличие или требуется усовершенствование и обновление, учебно-материально-техническая база, технические средства обучения незрячих, специальная литература, методические пособия;
- отсутствует систематическая полноценная связь учителей инклюзивных классов со специальными педагогами, психологами, учителями и воспитателями специальной школы для детей с нарушением зрения;
- не проводятся или проводятся очень редко мероприятия в школе по консультациям, общению учителей инклюзивного образования с узкими специалистами специальной педагогики, хорошими практическими работниками;
- учителя инклюзивных классов не имеют представления о наличии специальной научно-методической литературы по организации и проведению воспитательной, учебной и развивающей работы с незрячими детьми.

Педагогу массовой школы необходимо также научиться предупреждать и исправлять последствия нарушения зрения (вторичные отклонения). Невозможность или большие трудности в овладении предметно-практическими действиями по подражанию приводит к разрыву между тем, о чем ребенок может рассказать, и тем, что он может практически делать. Недостаток опыта и трудности практической деятельности, в свою очередь, вызывают отставание в развитии моторики пальцев рук, координации и точности их движений.

Трудности ориентировки в пространстве при нарушениях зрения снижают мобильность ребенка и создают проблемы в самостоятельном передвижении. Вследствие этого у незрячих детей снижается двигательная активность, они начинают отставать от своих сверстников в физическом развитии, у них возникают стереотипные, навязчивые движения, раскачивание, подскоки и т.п. Эти недостатки в школьные годы необходимо предупреждать и корректировать.

Незрячие дети не могут, а при остаточном зрении весьма затрудняются в зрительном восприятии партнера по общению, понимании его эмоций. Эти особенности их развития, в свою очередь, нередко приводят к избеганию общения со зрячими сверстниками и взрослыми и, как следствие, и к проблеме инклюзивного обучения. Поэтому очень важно специальное обучение незрячих детей мимике и пантомимике, что станет возможным улучшению их эмоционального состояния.

Перечень вторичных отклонений в развитии незрячих детей можно было бы продолжить. Однако главное заключается в том, что педагогам, реализующих инклюзивное образование незрячих детей, необходимо знать последствия нарушения зрения, а также вытекающие из этого их особые образовательные потребности, особенности и условия их обучения.

Для компенсации недостаточной зрительной информации у детей с нарушениями зрения, педагогам необходимо уметь опираться на функциональные возможности сохранных анализаторов (осознание, слух, обоняние, речь и др.), память и логическое мышление, использование специальных технических средств обучения и наглядные пособия.

Очень важно, чтобы педагоги, реализующие инклюзивное образование, правильно относились к зрительным нарушениям детей, признавали потенциальные возможности незрячих учащихся в развитии, активной независимой жизни.

При общении с незрячим ребенком педагогам необходимо соблюдать следующие особые этические нормы:

- предупреждать незрячего ребенка, если намереваетесь дотронуться до него;
- в присутствии незрячего ребенка не восхищаться до бесконечности по поводу красоты недоступного для его восприятия объекта; лучше конкретизировать словами, что именно вызывает или вызвало восхищение;
- при необходимости получения какой-либо информации о незрячем ребенке, следует обращаться лично к нему, а не к сопровождающему;
- не проявлять открыто чувство сострадания и жалости к незрячему ребенку;
- в малознакомом месте нельзя отходить от незрячего ребенка даже на небольшое расстояние, но и не стоит опекать его без необходимости.

Кроме повышения квалификации педагогов по вопросам специфики обучения и взаимодействия с незрячими детьми необходимы специальные исследования, направленные на изучение особенностей организации и проведения совместного обучения незрячего с его нормально видящими сверстниками на всех предметных уроках.

Надо помнить о том, что практика работы специальных школ для незрячих детей давно доказала, что при правильной организации психолого-педагогической помощи при построении учебно-воспитательной и развивающей работы дети, даже с тяжелыми формами нарушения зрения, могут получить профессию и вступить в активную самостоятельную жизнь. С развитием информационных технологий и тифлотехники число доступных незрячим профессий возросло и продолжает пополняться. Следовательно, организаторам инклюзивного образования незрячих детей необходимо активно повышать квалификацию участвующих в этом процессе педагогов массовых школ. В противном случае образование незрячих детей станет чистой формальностью.

На основе анализа литературных данных, практики организации и проведения инклюзивного образования детей с нарушением зрения и опыта работы выделим следующие существенно значимые аспекты, подходы и принципы к его организации, а также повышению уровня информированности и квалификации учителей, реализующих инклюзивное образование незрячих учащихся в вопросах их воспитания, обучения и развития:

1. инклюзивное образование равноценно для всех субъектов, прямо или косвенно участвующих в образовательном процессе незрячих детей (учащиеся, учителя, администрация, приглашенные специалисты и другие работники школы);
2. включением всех учащихся, в том числе абсолютно незрячих, в учебно-воспитательный, коррекционно-развивающий процесс согласно школьной программе, характера и степени нарушения развития;
3. равную вовлеченность всех учащихся инклюзивного класса в воспитательную, учебную, культурно-просветительную и другие виды деятельности;
4. построение учебного процесса в инклюзивных классах на основе разработанных и утвержденных в программах школьных дисциплин, научно-методических рекомендаций, технических средств обучения с обязательным учетом характера и степени нарушения зрения: абсолютно незрячие, незрячие с остаточным зрением, слабовидящие;

5. проведение специальной работы по профилактике возникновения вторичных отклонений в развитии незрячих детей и их профилактике;

6. формирование и развитие активного общения незрячих учащихся со своими нормально видящими сверстниками, учителями и обслуживающим персоналом школы.

Вышеизложенное позволяет отметить, что учителя интегративных школ в перспективе будут нацелены на решение таких важных задач в инклюзивном образовании незрячих учащихся, как:

- обновление и совершенствование учебно-материально-технической базы, специальных технических средств и условий обучения;
- обеспечение учебного процесса адаптированными учебно-методическими материалами, учебными пособиями, техническими средствами;
- расширение уровня информированности учителей инклюзивных классов в вопросах воспитания, обучения и развития учащихся с нарушением зрения;
- расширение связей учителей, осуществляющих инклюзивное обучение, со специальными педагогами, организация и проведение консультаций, семинаров, круглых столов и других мероприятий в рассматриваемых вопросах.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что инклюзивному образованию детей с нарушением зрения сегодня уделяется определенное внимание. Однако инклюзивное образование незрячих детей и вопросы повышения квалификации педагогов, реализующих это образование, почти не изучены.

Практика свидетельствует, что незрячие школьники практически остаются на уроках без специального внимания, ухода, обучения, они почти не общаются со зрячими сверстниками. Учителя, реализующие инклюзивное обучение, почти не информированы о психофизических особенностях развития этих детей, форме, характере, степени и зрительных возможностях этих детей, специфических средствах, методах и условиях их обучения. Это значительно затрудняет организацию и проведение с этими детьми учебной работы в условиях инклюзивного обучения.

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости глубокого и разностороннего изучения многих аспектов повышения квалификации педагогов, реализующих инклюзивное образование незрячих детей.

Рекомендации. Разносторонне и глубоко изучить практические аспекты повышения квалификации педагогов, реализующих инклюзивное образование незрячих детей, изучить уровень информированности учителей массовых школ в вопросах организации и проведения учебной работы и общения с незрячими детьми в условиях инклюзивного образования. Разработать программу, методы и условия их применения для совершенствования постановки этой работы в массовых школах, реализующих инклюзивное обучение незрячих детей.

Список использованной литературы:

1. Денискина В. З., Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями //Дефектология. – 2012. – №5. – с. 3-12.
2. Земцова М. И., Учителю о детях с нарушением зрения. – М.: Просвещение, 1973. – с. 159.

3. Любимов А. А., Любимова М. П., Обучение предметно-практическим действиям детей с глубоким нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. – 2013, N8 – с. 232-233.

4. Любимов А. А., Повышение квалификации педагогов как фактор, влияющий на уровни социализации слепых и слабовидящих // Международная научно-практическая конференция. – Ереван, 2016. – с. 274-278.

5. Плаксина Л. И., Проблема реабилитации лиц с отклонениями в развитии средствами образования // Сборник статей «Проблемы социализации детей и молодежи с нарушениями зрения. – М.: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2005. – с. 15-18.

6. Психология воспитания детей с нарушением зрения //Под ред. М. И Солнцевой и В.З. Денискиной. – М.: Налоговый вестник, 2004.

7. Специальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов // Под ред. Р. Н. Азаряна, А. В. Авакяна, 2016.

8. Тихонов М. И., К проблеме обучения и развития слепых детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. – 2019, N6. – с. 174-178.

9. Тупоногов Б. К., Теоретические основы тифлопедагогики://учебное пособие. – М.: АПКИ ПРО/ – 2001.

10. Тупоногов Б. К., Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими зрительный дефект// Дефектология. 2004. – N3, с. 59-63.

Получено: 19.09.2022

Received 19.09.2022

Рассмотрено: 26.09.2022

Reviewed 26.09.2022

Принято: 04.10.2022

Accepted 04.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.165

<https://orcid.org/0000-0003-3817-1385>

AWARENESS OF PARENTS IN THE ISSUES OF PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Samylichev Alexander

Ph.D

Nizhny Novgorod State university.

after N. I. Lobachevsky. Russia

unn@unn.ru

Summary

In the general system of raising children with visual impairments, including physical education, the role of the family is immeasurably increasing. At the same time, it is known that deep and partial visual impairments of a child greatly complicate and make it difficult to organize and conduct health-improving, strengthening, corrective-developing and many other activities in a family environment. Therefore, the correct and effective formulation of this work largely depends on the level of awareness of parents raising a blind and visually impaired child in matters of their physical education.

The scientific and methodological literature emphasizes the role and importance of the family in the upbringing, education and development of children with visual impairment, the level of awareness of

parents in these matters. At the same time, in the special literature and in practice, the problem of the formation and development of the level of awareness of parents of children with visual impairment in physical education does not pay due attention to them.

Thus, the results of the study state that, on the one hand, the interviewed parents understand the importance of organizing and conducting physical education of these children in a family environment, but on the other hand, according to their frank admission, the vast majority of them do not have the appropriate knowledge and level of awareness in these matters. While the solution of this problem, the timely formation and development of parents' awareness of the issues of physical education of children with visual impairment is very important for the full and comprehensive development of these children.

In the article, based on the presented material, a theoretical analysis of the results is carried out, conclusions and practical recommendations are made.

Keywords: visually impaired children, blind and visually impaired, parents, awareness, family, physical education, recreational and strengthening work, correctional and developmental classes, research, problem.

ԾՆՈՂՆԵՐԻ ԻՐԱԶԵԿՈՒՄԸ ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՖԻԶԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑՈՒՄ

Սամիրիչև Ալեքսանդր

մանկ. գիտ. թեկն.

Ն. Բ. Լոբաչևսկու անվ.

պետական համալսարան,

Նիժնի Նովգորոդ, Ռուսաստան

unn@unn.ru

Ամփոփում

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների, այդ թվում՝ ֆիզիկական դաստիարակության ընդհանուր համակարգում անչափ մեծանում է ընտանիքի դերը: Մինևույն ժամանակ հայտնի է, որ երեխայի տեսողության խորն ու մասնակի խանգարումները մեծապես բարդացնում և դժվարացնում են ընտանեկան միջավայրում առողջապահական, ամրապնդող, շտկող-զարգացնող և բազմաթիվ այլ միջոցառումների կազմակերպումն ու անցկացումը: Հետևաբար այս աշխատանքի ճիշտ ու արդյունավետ ձևակերպումը մեծապես կախված է ծնողների իրազեկվածության մակարդակից չտեսնող ու թույլ տեսողություն ունեցող երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության հարցերում:

Գիտամեթոդական գրականության մեջ ընդգծվում են ընտանիքի դերն ու նշանակությունը տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների դաստիարակության, կրթության ու զարգացման գործում, ծնողների տեղեկացվածության մակարդակն այս հարցերում: Մինևույն ժամանակ հատուկ գրականության մեջ ու պրակտիկայում պատշաճ ուշադրություն չի դարձվում ֆիզիկական դաստիարակության ոլորտում տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողների իրազեկվածության մակարդակի ձևավորման ու զարգացման խնդիրներին:

Այսպիսով՝ հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ հարցում արված ծնողները, մի կողմից, հասկանում են իրենց երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման ու անցկացման կարևորությունը ընտանեկան միջավայրում, իսկ մյուս կողմից, ինչպես նրանք են անկեղծ խոստովանում, մեծ մասը այդ հարցերում չունի համապատասխան գիտելիքներ ու իրազեկվածության մակարդակ, մինչդեռ ծնողների իրազեկվածության ժամանակին ձևավորումն ու զարգացումը շատ կարևոր են տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրների վերաբերյալ լիարժեք ու համակողմանի զարգացման համար:

Հիմնվելով հողվածի ներկայացված նյութի վրա՝ կատարվում է արդյունքների տեսական վերլուծություն, արվում են եզրակացություններ ու գործնական առաջարկություններ:

Բանալի բառեր: Տեսողության խնդիրներ ունեցող երեխաներ, չտեսնող և թույլ տեսողություն ունեցող երեխաներ, ծնողներ, իրազեկում, ընտանիք, ֆիզիկական դաստիարակություն, առողջապահական աշխատանք, շտկող և զարգացնող պարապմունքներ, հետազոտություն, խնդիր:

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Самыличев Александр

Канд. пед. наук

*Нижний Новгородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского. Россия*

unpn@unpn.ru

В общей системе воспитания детей с нарушением зрения, в том числе и физического воспитания, неизмеримо возрастает роль семьи. Вместе с тем известно, что глубокие и частичные нарушения зрения ребенка очень усложняют и затрудняют организацию и проведение в условиях семьи оздоровительно-укрепляющей, коррекционно-развивающей и многих других видов деятельности. Поэтому от уровня информированности родителей, воспитывающих незрячего и слабовидящего ребенка в вопросах их физического воспитания во многом зависит правильная и эффективная постановка этой работы.

В научно-методической литературе подчеркивается роль и значение семьи в воспитании, обучении и развитии детей с нарушением зрения, уровня информированности родителей в этих вопросах. Вместе с тем в специальной литературе и на практике проблеме формирования и развития уровня информированности родителей детей с нарушением зрения в физическом воспитании их не уделяется должного внимания.

Так, результаты проведенного исследования констатируют, что с одной стороны опрошенные родители понимают важность организации и проведения физического воспитания этих детей в условиях семьи, но с другой стороны по их откровенному признанию подавляющее большинство из них не имеют соответствующих знаний и уровня информированности в этих вопросах. Тогда как решение этой проблемы, своевременное формирование и развитие информированности родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения является весьма важным для полноценного и всестороннего развития этих детей.

В статье на основе представленного материала проведен теоретический анализ результатов, сделаны выводы и даны практические рекомендации.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, незрячие и слабовидящие, родители, информированность, семья, физическое воспитание, оздоровительно-укрепляющая работа, коррекционно-развивающие занятия, исследование, проблема.

Краткое введение. В статье представлены результаты изучения информированности родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения. Важность настоящего исследования определяется, прежде всего, тем, что семья имеет важное значение в вопросах ухода, воспитания, обучения и развития ребенка, в том числе и в физическом воспитании, укреплении здоровья детей. Поэтому информированность

родителей в вопросах физического воспитания и развития детей, имеющих нарушения зрения, имеет исключительно важное практическое значение. На основе результатов исследования проведен теоретический анализ рассматриваемых вопросов, сделаны выводы и рекомендации.

Проблема. Известно, что нормальная здоровая психофизическая атмосфера в семье после рождения незрячего или слабовидящего ребенка играет очень важную роль в воспитании, обучении и развитии этих детей. И от уровня информированности родителей в вопросах физического воспитания и развития детей с нарушением зрения зависит успех в физкультурно-оздоровительных, укрепляющих и коррекционно-развивающих мероприятиях с ребенком в условиях семьи. В связи с этим изучение уровня информированности родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения дает возможность выявить особенности родительского отношения к этим детям, их возможности в проведении оздоровительно-укрепляющей и коррекционно-развивающей работы с этими детьми.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Известно, что в общей системе воспитания, обучения и развития детей, имеющих нарушения зрения, неизмеримо возрастает роль семьи и информированности родителей этих детей в вопросах их физического воспитания их, организации и проведения в условиях семьи оздоровительно-укрепляющей, физически развивающей и закаляющих видов работ с подобными детьми (Р. А. Мареева, 1979; Л. И. Плаксина, 1999; Л. И. Солнцева, 1980, Р.Н. Азарян, 2008, 2016 и др.). Однако, как свидетельствуют литературные данные и практика, недостаточная информированность родителей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения, в организации и проведении мероприятий в условиях семьи по физическому воспитанию этих детей, в подборе средств, методов и условий их применения с учетом характера и степени нарушения зрения у детей значительно затрудняет постановку и проведение указанных видов работ.

Поэтому формирование и развитие уровня информированности родителей, воспитывающих незрячего и слабовидящего ребенка, в вопросах их физического воспитания, вовлечение этих детей в игровую, двигательную, физкультурно-оздоровительную и развивающую виды деятельности, всегда находится в центре внимания тифлопедагогов и тифлопсихологов.

Известно, что оказание всесторонней и эффективной помощи и поддержки детей с нарушением зрения требует совместного сотрудничества офтальмологов, тифлопедагогов, тифлопсихологов и родителей. Семья играет исключительно важную роль в воспитании, обучении и развитии детей с нарушением зрения (М.И. Земцова, 1973; Р.А. Мареева, 1979; Л.И. Солнцева, 1980; Л.И. Плаксина, 1999; Р.Н. Азарян, 2016 и др.), поскольку с рождением в семье ребенка с нарушением зрения появляется множество проблем и трудностей в уходе, общении, воспитании и развитии этих детей (Р.А. Мареева, 1979; Л.И. Плаксина, 1999; М. Zejnis, 2007; Р.Н. Азарян, 2008 и др.)

В специальной научно-методической литературе отмечается важность и необходимость изучения уровня информированности родителей в вопросах ухода, воспитания, развития этих детей, проведения в условиях семьи оздоровительно-укрепляющей и коррекционно-развивающей работы с незрячими и слабовидящими детьми.

Вместе с тем в специальной научно-методической литературе и на практике эта проблема недостаточно изучена и разработана, тогда как разностороннее и глубокое

изучение многих вопросов этой проблемы является весьма важной для укрепления здоровья этих детей, профилактики вторичных нарушений, что и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – изучить информированность родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения.

Новизна исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для оказания практической помощи родителям в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения, так и недостаточной изученностью информированности родителей в этих вопросах.

Важность рассматриваемой проблемы определяется также спецификой подходов к вопросам воспитания, обучения и развития незрячих и слабовидящих детей, в том числе и их физического воспитания.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, незрячие и слабовидящие, родители, информированность, семья, физическое воспитание, оздоровительно-укрепляющая работа, коррекционно-развивающие занятия, исследование, проблема.

Когда родители узнают, что у их ребенка плохое зрение, на них обрушивается множество проблем, связанных с лечением, воспитанием, обучением и развитием этого ребенка. В первую очередь родители занимаются решением самой важной на их взгляд проблемы – медицинской. Стремление родителей вернуть зрение своему ребенку очень естественно, и, безусловно, проблема, связанная с лечением глаз, действительно самая важная, но она далеко не единственная. Есть ряд других проблем, которые требуют своего неотложного решения. И такой одной из важных проблем является проблема физического воспитания детей с нарушением зрения в условиях семьи. И от уровня информированности родителей, воспитывающих незрячего и слабовидящего ребенка, в вопросах укрепления здоровья этих детей, развития двигательных возможностей и других показателей физического развития во многом зависит решение этой важной проблемы.

С целью изучения уровня информированности родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения нами проведен социологический опрос, беседы, анкетирование 80 родителей, имеющих в семье незрячего или слабовидящего ребенка.

Исследование показало, что 20 опрошенных родителей (25%) были в возрасте до 25 лет, 46 (57,5%) – 26-30 лет, 14 (17,5%) имели возрастной диапазон 31-40 лет.

В аспекте изучаемой проблемы важно было определить уровень информированности опрошенных родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения, проведение утренней гимнастики, профилактики вторичных нарушений, ориентировки в пространстве, развития координации и точности движений. **Поскольку эти двигательные нарушения – характеристики незрячих и слабовидящих детей.**

Изучение этих вопросов показало, что только в 12% случаях родители получают информацию об организации и проведении этих занятий с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семьи, а в 68% они не осведомлены о них, т.е. подавляющее большинство опрошенных родителей не имеют достаточных знаний, информированности и представлений об особенностях проведения физкультурно-оздоровительных

и развивающих мероприятий с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семьи (Рис.1)

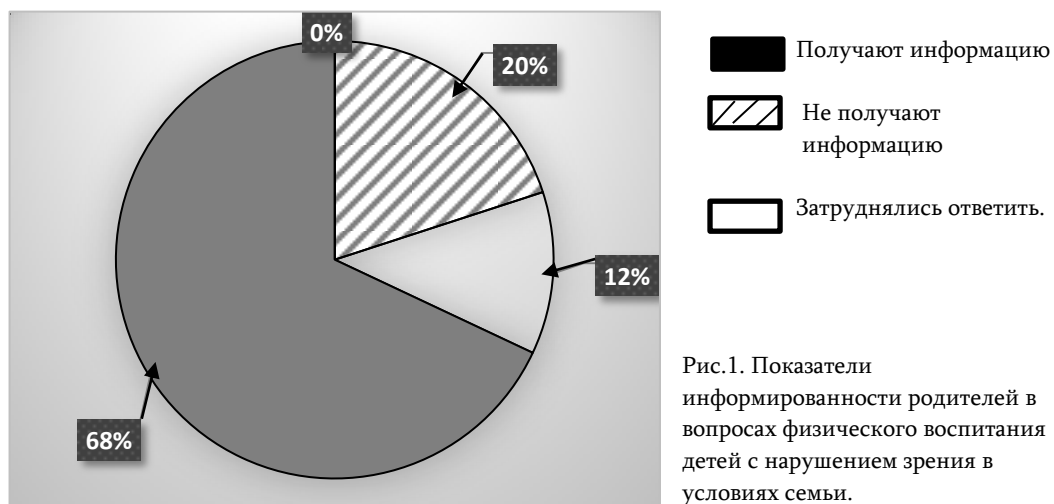


Рис.1. Показатели информированности родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения в условиях семьи.

Мы стремились определить, какие результаты в лечении зрительных нарушений детей, физическом развитии, профилактики и коррекции вторичных отклонений, стереотипных навязчивых движений ожидают увидеть родители. Установлено, что почти все опрошенные родители изъявили желание и надеются, что их ребенок станет нормальным в развитии, а 22% респондентов отметили, чтобы их незрячий ребенок мог бы ориентироваться в ближайшем окружении, общаться с окружающими, обслуживать себя в различных видах деятельности. Очень важно при организации и проведении поддержки родителей в построении оздоровительно-укрепляющей и коррекционно-развивающей работы с этими детьми в условиях семьи учитывать отношение родителей к будущему ребенка, вселить уверенность в достижении намеченных целей в развитии этих детей.

Отдельные вопросы были посвящены изучению готовности родителей в обсуждении проблем ребенка в развитии вне своей семьи, получении консультаций, советов и поддержки специальных педагогов в организации и проведении физического воспитания с незрячим и слабовидящим ребенком в условиях семьи.

Установлено, что более 75% опрошенных родителей открыто признали, что они не информируют родственников, соседей и знакомых о проблемах в развитии ребенка. И практически эти дети не общаются с родственниками, соседями, своими сверстниками, почти не выходят во двор, мало двигаются.

Подавляющее большинство опрошенных родителей подчеркнули, что они готовы сотрудничать только с узкими специалистами, нуждаются в советах и консультациях по организации и проведении мероприятий по укреплению здоровья ребенка, развитию двигательных возможностей, профилактики вторичных отклонений в развитии и т.д.

На вопрос «Как бы Вы оценили уровень Вашей информированности в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения в условиях семьи» были получены довольно интересные ответы (Рис.2).

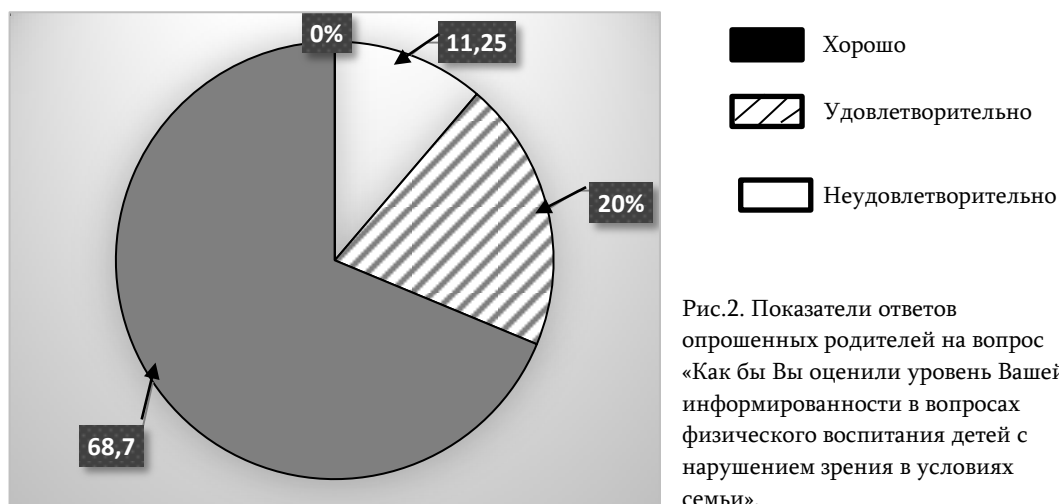


Рис.2. Показатели ответов опрошенных родителей на вопрос «Как бы Вы оценили уровень Вашей информированности в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения в условиях семьи».

Из рисунка наглядно видно, что из 80% опрошенных родителей ни один не отметил уровень своей информированности в рассматриваемых вопросах на отлично. Только 11,25% родителей отметили уровень своей информированности в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения на хорошо, а 20% – на удовлетворительно. Тогда как более 68% опрошенных родителей откровенно признали, что они не имеют достаточных знаний, сведений и информированности в организации и проведении мероприятий по физическому воспитанию с незрячим и слабовидящим ребенком в условиях семьи.

В аспекте рассматриваемой проблемы важно было выяснить, какие предложения рекомендуют родители для улучшения постановки работы в семье по физическому развитию детей с нарушением зрения. Из 80 опрошенных родителей только 7 (8,75%) затруднились ответить на этот вопрос, тогда как подавляющее большинство (91,25%) сделали важные предложения. И в первую очередь это касалось организации и проведения специальных мероприятий по обучению родителей средствам, методам и условиям проведения физических упражнений, утренней гимнастики, заданий по развитию координации и точности движений, силы, гибкости и других физических качеств у детей с нарушением зрения.

Отмечая низкий уровень своей информированности, опрошенные родители предложили установить связь с учителями физической культуры, работающих с детьми, имеющими нарушения зрения, предоставить им специальную методическую литературу по вопросам организации и проведения физического воспитания с этими детьми в условиях семьи.

Значительная часть опрошенных родителей подчеркнули, что они хотели бы расширить свои представления о характере и степени нарушения зрения у детей, особенностей и возможностей их психофизического развития, доступности занятий отдельными видами спорта.

Таким образом, результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что в семейном воспитании детей с нарушением зрения родители постоянно сталкиваются с

определенными трудностями в общении с незрячим и слабовидящим ребенком, по уходу, воспитанию, развитию и реальной необходимостью иметь знания и представления о психофизических особенностях этих детей, о характере и степени нарушения у них зрения, физических, двигательных и других особенностях и возможностях их развития. И не имея достаточных представлений и информированности об этих и других вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения, родители затрудняются в правильном уходе за незрячим и слабовидящим ребенком, при общении с ним, понимании его, при подборе средств, методов и условий проведения физического воспитания с учетом характера и степени нарушения зрения и возможностей детей.

Итак, результаты проведенных исследований позволили отметить, с одной стороны, родители, имеющие ребенка с нарушением зрения, понимают и оценивают важность физического воспитания этого ребенка в условиях семьи, а с другой – недостаточная информированность в этих вопросах затрудняет проведение своевременной работы по организации и осуществлению оздоровительно-укрепляющих и коррекционно-развивающих мероприятий с этими детьми.

Результаты проведенной работы позволили выделить следующие наиболее приоритетные направления работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением зрения, в вопросах формирования и развития информированности этих родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения:

- предоставление необходимой информации о характере и степени нарушения зрения у ребенка;
- предоставление необходимой и доступной информации о психофизических особенностях развития незрячего и слабовидящего ребенка, его познавательной, двигательной и других видах деятельности;
- содействие установлению доброжелательных, правильных отношений с незрячим и слабовидящим ребенком всех членов семьи;
- предоставление необходимой информации о средствах, методах и условиях организации и проведения мероприятий и работы по физическому воспитанию детей с нарушением зрения с обязательным учетом характера и степени нарушения зрения и возможностей этих детей;
- помощь в организации физического воспитания детей с нарушением зрения: оздоровительной, двигательной, коррекционно-развивающей, утренней гимнастики, ориентировки в пространстве, развитии координации и точности движений и др.;
- помощь в проведении мероприятий по контролю за изменениями в состоянии здоровья этих детей, зрительных, двигательных и других показателей;
- развивать уверенность родителей в потенциальных возможностях физического развития незрячего и слабовидящего ребенка.

В программе проводимых мероприятий по развитию информированности родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения должны быть охвачены и следующие вопросы:

- ранняя организация и проведение физического воспитания этих детей;
- установление правильного режима дня ребенка, ухода за ним, питания, проведения утренней гимнастики, оздоровительно-укрепляющих, закаливающих, коррекционно-развивающих и других мероприятий;

- профилактика ухудшения зрения ребенка и возникновения вторичных отклонений в развитии;
- проведение мероприятий по формированию и развитию правильной осанки, ориентировки в микро и макро пространстве;
- развитие интереса у незрячих и слабовидящих детей к занятиям доступными видами спорта.

Указанные и многие другие задачи могут быть реализованы при организации и проведении специальных мероприятий с родителями, воспитывающими детей с нарушением зрения. Это, прежде всего, специально направленные консультации, собеседования, семинары, обзорные тематические лекции, посещения специалистов по физическому воспитанию на дому.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме и результаты проведенного исследования свидетельствуют, что вопросам физического воспитания детей с нарушением зрения в условиях семьи уделяется определенное внимание.

Однако формированию и развитию информированности родителей, воспитывающих незрячего или слабовидящего ребенка, в вопросах организации и проведения мероприятий по укреплению здоровья этих детей, развитию двигательных возможностей, координации и точности движений и других показателей не уделяется внимание.

Вышеизложенное констатирует о необходимости глубокого и разностороннего изучения рассматриваемой проблемы, о необходимости разработки многих аспектов повышения квалификации родителей в вопросах организации и проведения работ по физическому воспитанию детей с нарушением зрения в условиях семьи.

Рекомендации. Разносторонне и глубоко изучить практические аспекты повышения уровня информированности родителей ребенка, имеющего нарушения зрения, в вопросах физического воспитания в условиях семьи, организации и проведения оздоровительно-укрепляющих и коррекционно-развивающих мероприятий.

Разработать примерную программу мероприятий по оказанию этим родителям консультативной помощи в построении и проведении мероприятий по физическому воспитанию детей с учетом характера, степени нарушения зрения и возможностей этих детей.

Список использованной литературы:

1. Азарян Р. Н., Зрение ребенка. Методическое пособие. – Ереван, 2008, с. 48.
2. Земцова М. И., Учитель о детях с нарушением зрения. – М.: 1973.
3. Литвак А. Г., Тифлопсихология. //Просвещение, – М.: 1985, с. 207.
4. Мареева Р. А., Воспитание обучение слепых детей в семье. – М.: 1979.
5. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения. Методические рекомендации.// Под ред. Л. И. Солнцевой. – М.: 2001, с. 96.
6. Плаксина Л. И., Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения. – М.: 1999.
7. Подколотина Е. И., Тифлопедагогическая диагностика дошкольников с нарушением зрения // Вестник тифлологии. – 2014, N2. – с. 12-34.
8. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. В кн. «Специальная педагогика» // Под ред. Л. В. Мардахаевой, Е. А. Орловой. – М.: 2012. – с. 120-132.

9. Солнцева Л. И., Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. – М.: 1980. – с. 75-80.

10. Zejnis M., Social Campaings for visually impaired people in Poland. Warszawa. Academy of Special Education. Press, 200, pp. 180-194.

Получено: 19.09.2022

Received 19.09.2022

Рассмотрено: 25.09.2022

Reviewed 25.09.2022

Принято: 03.10.2022

Accepted 03.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.174

<https://orcid.org/0000-0003-2569-059>

<https://orcid.org/0000-0003-0120-338X>

AWARENESS OF PARENTS IN MATTERS OF EDUCATION OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

Yayloyan Anna

PhD, Associate Prof.

Shirak State University after M. Nalbandyan. Armenia

yayloyan.A@mail.ru

Azarian Robert

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Armenian State Pedagogical University

after Kh. Abovyan. Armenia

r.azaryan@ysu.am

Summary

The article presents the results of studies of the level of awareness of parents in the care, upbringing and development of a mentally retarded child. Since the violation of the mental development of the child significantly complicates the game, cognitive, educational, motor and other activities. Therefore, the knowledge of parents, their awareness of the organization and conduct of correctional and developmental work with these children is important for the development of these children in a family environment.

The special scientific and methodological literature emphasizes the importance of studying the level of awareness of parents in the upbringing and development of a mentally retarded child in a family environment. However, theoretically and practically, this problem has not been sufficiently studied and developed, which determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

The purpose of the study is to determine the level of awareness of parents in the upbringing and development of children with mental retardation.

The results of a sociological survey of 64 parents raising a mentally retarded child showed that in 47% of cases they are not aware of the proper care, upbringing and development of these children in a family environment. It has been established that in different periods of the child's development, individual parents turn to specialists from both state and non-state organizations.

The vast majority of the parents surveyed, in matters of selecting means, methods and conditions for organizing and carrying out work on the care, upbringing and development of a mentally retarded child, rely on their knowledge and work experience.

The vast majority of the parents surveyed, in matters of selecting means, methods and conditions for organizing and carrying out work on the care, upbringing and development of a mentally retarded child, rely on their knowledge and work experience.

A sociological survey and conversations with parents raising a mentally retarded child showed that the vast majority (61%) of the interviewed parents frankly admitted their unsatisfactory awareness of the care, upbringing, education and development of this child in a family environment. Only 29% of the parents surveyed believe that they have a sufficient level of awareness in these matters, while the rest of the parents found it difficult to answer this question.

So, the results of the conducted research allow us to note that, on the one hand, the interviewed parents with a mentally retarded child understand the importance of timely assistance to the child and support for the family, on the other hand, their lack of awareness in the care, upbringing and development of this child makes it difficult to carry out all this family work.

In connection with the foregoing, the article highlights the most priority areas of work with a family raising a mentally retarded child and providing parents with information assistance.

ՇՆՈՂՆԵՐԻ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑՈՒՄ

Յայրյան Աննա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մ. Նալբանդյանի անվան

Շիրակի պետական համալսարան, Հայաստան

yayloyan.A@mail.ru

Ազարյան Ռոբերտ

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Խ. Աբովյանի անվան հայկական

պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստան

r.azaryan@ysu.am

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են ծնողների իրազեկության մակարդակի ուսումնասիրությունները մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների դաստիարակության հարցում: Հետազոտության արդյունքների ուսումնասիրության հիման վրա իրականացվել է դիտարկվող հարցերի տեսական վերլուծություն, արվել են եզրակացություններ ու առաջարկություններ:

Հայտնի է, որ երեխայի մտավոր խանգարումները խանգարում են խաղին, ճանաչողական, կրթական, շարժողական և այլ գործունեությանը: Հետևաբար ծնողների՝ դաստիարակության հարցում նրանց իրազեկության մակարդակով իմացությունը նշված երեխաների զարգացման առանձնահատկությունների մասին հիմք կհանդիսանա նրանց հետ ուսումնական, շտկող-զարգացնող և այլ տեսակի աշխատանքի ճիշտ ու արդյունավետ կազմակերպմանը ընտանեկան միջավայրում:

Ուսումնասիրությունների արդյունքները ցույց են տալիս, որ, մի կողմից, մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող երեխայի ծնողները հասկանում են ժամանակին ճիշտ օգնություն ցուցաբերելու ու ընտանիքին աջակցելու կարևորությունը, մյուս կողմից՝ բացակայությունը: Այս երեխաների խնամքի, դաստիարակության ու զարգացման վերաբերյալ ծնողների իրազեկությունը դժվարացնում է ժամանակին որակյալ խորհրդատվությունների անցկացումն ու դաստիարակչական-շտկող-զարգացնող աշխատանքի կազմակերպումը ընտանեկան միջավայրում:

Քննարկվող խնդրի կարևորության հետ կապված՝ մենք, հիմնվելով հետազոտության արդյունքների վրա, առանձնացրել ենք մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների տեղեկատվական օգնություն տրամադրող ընտանիքի հետ աշխատանքի առաջնահերթ ոլորտները:

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Яйлоян Анна

*Канд.пед.наук, доцент
Ширакский государственный университет
им. М. Налбандяна. Армения
yayloyan.A@mail.ru*

Азарян Роберт

*Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна. Армения
r.azaryan@ysu.am*

Краткое введение. В статье представлены исследования уровня информированности родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями умственного развития. На основе изучения полученных результатов исследования проведен теоретический анализ рассматриваемых вопросов, сделаны выводы и рекомендации.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, семья, воспитание, развитие, родители, информированность, проблема, исследование, коррекционно-развивающая работа.

Проблема. Известно, что нарушение умственного развития ребенка затрудняет игровую, познавательную, учебную, двигательную и другие виды деятельности. Поэтому от знания родителей особенностей развития этих детей, от уровня их информированности в вопросах воспитания зависит правильная и эффективная организация воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работ с этими детьми в условиях семьи.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе воспитания, обучения и развития умственно отсталого ребенка неизмеримо возрастает роль семьи и информированности родителей в вопросах организации и проведения оздоровительно-укрепляющей, воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работ с этим ребенком. (С.Д. Забранная, 1995; Е.М. Мастюкова, 2003; М.И. Лисина, 2005; В.В. Ткачева, 2008; Н.Н. Малофеев, 2011 и др.) Однако недостаточная информированность родителей, воспитывающих умственно отсталого ребенка в подборе специальных средств, методов и условий их применения значительно затрудняют эффективную организацию и проведение всей с воспитательной и коррекционно-развивающей работы с этим ребенком в условиях семьи.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения уровня информированности родителей в вопросах воспитания умственно отсталого ребенка, оказания информированной помощи им в вопросах организации и проведения воспитательной, учебной, коррекционно-развивающей и других видов работ в условиях семьи, изыскания эффективных путей их решения (А.Н. Грабов, 1961; А.С.

Сливаковская, 2000; И.И. Мамайчук, 2002; В.В. Ткачева, 2007; А. В. Яйлоян, 2020 и др.). Однако теоретически и практически эта проблема недостаточно разработана.

Вышеизложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определить уровень информированности родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями умственного развития.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью определяемой проблемы для эффективной организации и проведения воспитательной работы с умственно отсталым ребенком в условиях семьи, так и недостаточной изученностью многих вопросов этой проблемы.

В связи с изучением уровня информированности родителей в вопросах воспитания и развития умственно отсталых детей нами был проведен социологический опрос родителей, имеющих умственно отсталого ребенка. Прежде всего, мы стремились выяснить отношение родителей к факту рождения в семье «проблемного» ребенка, уровень их информированности в вопросах ухода, воспитания и развития такого ребенка.

Анкетированию, опросу и беседам подверглись 64 родителя, имеющих в семье умственно отсталого ребенка. Исследование показало, что 12 (18,7%) родителей были в возрасте 20-25 лет, 29 (45,3%) – 25-30 лет, 23 (25,9%) имели возрастной диапазон 30-40 лет. Ответы родителей свидетельствуют, что в 27% случаев о проблемах в развитии ребенка поставили их в известность непосредственно в роддоме при рождении ребенка. В остальных случаях о нарушениях умственного развития ребенка родители были информированы специалистами поликлиники или они замечали их сами. Отмечались случаи, когда родители отрицали сам факт наличия проблем в умственном развитии ребенка.

Анализ результатов социологического опроса родителей показал, что в 32% случаев они получают информацию в вопросах ухода, воспитания и развития умственно отсталого ребенка, а в 47% случаев они не осведомлены о них, то есть почти половина опрошенных родителей не имеют достаточных сведений, знаний и представлений о проблемах ухода, воспитания, обучения этих детей в условиях семьи.

Установлено, что практически в разные периоды развития ребенка родители обращаются к специалистам как государственных организаций (поликлиники, больницы, диагностические центры), так и негосударственных организаций (World Vision Armenia, Арбсс, Моя надежда и др.). 54% опрошенных родителей подчеркнули, что необходимую информацию им предоставляют специалисты специализированных государственных или негосударственных учреждений, 32% родителей отметили, что такими источниками являются средства массовой информации, а остальные 14% опрошенных родителей отметили, что информацию о средствах, методах воспитания и развития своего ребенка они получают в результате общения с родственниками, знакомыми и друзьями (Рис.1).

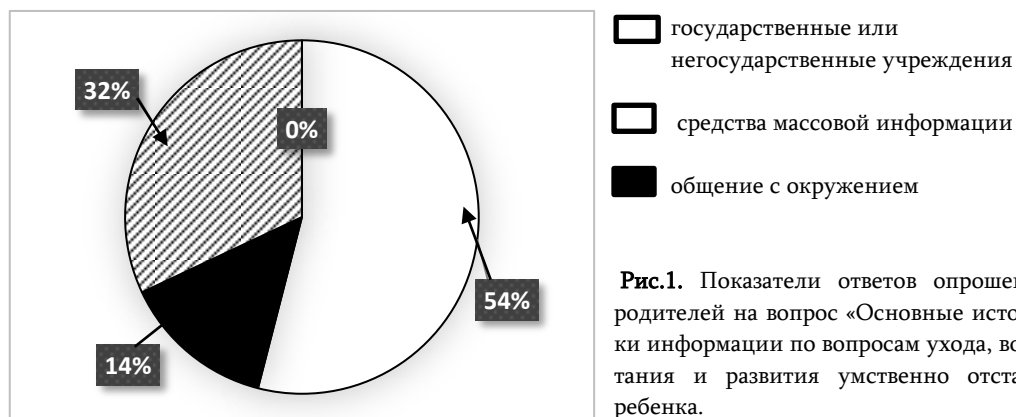


Рис.1. Показатели ответов опрошенных родителей на вопрос «Основные источники информации по вопросам ухода, воспитания и развития умственно отсталого ребенка».

В аспекте изучаемой проблемы важно было определить, какие результаты в лечении, воспитании и развитии умственно отсталого ребенка ожидают увидеть родители.

Установлено, что 72% опрошенных родителей изъявили желание, чтобы их ребенок стал нормальным в развитии, 17% респондентов отметили, чтобы ребенок смог хотя бы обслуживать себя, а 11% родителей затруднились ответить на этот вопрос.

Анализ этих высказываний дает нам основание считать, что значительная часть опрошенных родителей, несмотря на довольно сложную степень и тяжесть умственного развития ребенка не принимают или не признают сложности и специфических особенностей их развития. Принятие же фактического положения о будущем своего ребенка приводит к тяжелому психологическому стрессу и неустойчивым семейным отношениям. Считаем, что именно этот аспект в первую очередь необходимо учитывать при организации и проведении всей психологической оценки родителей и семей, воспитывающих умственно отсталого ребенка.

Следующий блок вопросов был посвящен изучению готовности родителей к обсуждению проблем ребенка вне своей семьи. Выявлено, что проблемы своего ребенка вне рамок семьи готовы обсуждать лишь 29% опрошенных родителей, причем большинство из них подчеркнули, что они готовы сотрудничать только с узкими специалистами. Многие опрошенные родители, по их откровенному признанию, не готовы к обсуждению этих вопросов со специалистами. Почти половина (48%) родителей отметили, что они не считают необходимым информировать родственников, соседей и близких о наличии проблем в развитии ребенка.

Установлено, что большинство опрошенных родителей отдадут предпочтение проведению консультации по вопросам ухода, воспитания и развития умственно отсталого ребенка лишь в форме индивидуальных встреч с семьей, с ребенком.

Важно было определить, как оценивают родители уровень своей информированности в вопросах ухода, воспитания и развития умственно отсталого ребенка, знакома ли им специальная методическая литература по этим вопросам. Исследования показали, что подавляющее большинство опрошенных родителей откровенно признали свою слабую информированность в рассматриваемых вопросах (Рис.2).

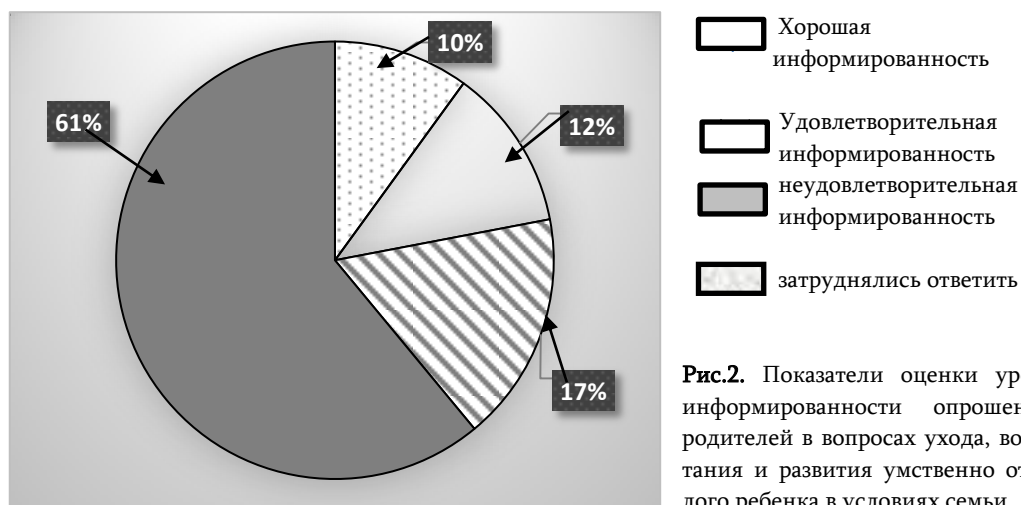


Рис.2. Показатели оценки уровня информированности опрошенных родителей в вопросах ухода, воспитания и развития умственно отсталого ребенка в условиях семьи.

Из рисунка наглядно видно, что только 12% опрошенных родителей считает, что они имеют хороший уровень информированности в рассматриваемых вопросах, 17% – удовлетворительный, а подавляющее большинство (61%) откровенно признали свою неудовлетворительную информированность в вопросах ухода, воспитания и развития умственно отсталого ребенка в условиях семьи. 10% опрошенных родителей затруднялись оценить уровень своей информированности в этих вопросах.

Было также установлено, что почти ни один опрошенный родитель не был знаком со специальной методической литературой по рассматриваемым вопросам, а в практической работе с детьми опирается в основном на свои знания, опыт работы и советы близких.

Заключение. Результаты проведенных исследований позволили отметить, что, с одной стороны, родители, имеющие ребенка с нарушениями интеллектуального развития, понимают важность своевременного оказания квалифицированной помощи ребенку и поддержки семьи, с другой – недостаточная информированность родителей в вопросах ухода, воспитания и развития этого ребенка затрудняет проведение своевременной квалифицированной консультации и организации воспитательной и коррекционно-развивающей работы с этими детьми в условиях семьи.

В связи с важностью рассматриваемой проблемы на основе результатов проведенных исследований нами выделены следующие наиболее приоритетные направления работы с семьей, воспитывающей умственно отсталого ребенка и оказания ей информационной помощи:

- формирование и развитие психологической готовности родителей воспринимать ситуацию с появлением в семье умственно отсталого ребенка;
- предоставление необходимой и доступной информации о характере и степени умственной отсталости ребенка, возрастных и психофизических особенностей развития этих детей;
- содействие родителям установлению доброжелательных правильных отношений с умственно отсталым ребенком всех членов семьи;

- ознакомление родителей со специальными службами, государственными учреждениями, территориальными центрами социально-педагогической поддержки семьи, интегративными детскими садами и др.

- оказание помощи в организации и проведении мероприятий по уходу, воспитанию, обучению и развитию умственно отсталого ребенка в условиях семьи;

- развивать уверенность родителей в определенные возможности развития умственно отсталого ребенка, о его возможных перспективах в социальном, психолого-педагогическом аспектах.

Рекомендация. В программе проведенных мероприятий специального педагога и психолога по формированию у родителей информации в вопросах ухода, воспитания, обучения и развития умственно отсталого ребенка должны быть охвачены следующие вопросы:

- Предоставление информации родителям о характере, степени и особенностях развития умственно отсталого ребенка;

- Раннее проведение коррекционно-развивающей работы с ребенком;

- Организация правильного режима дня ребенка, ухода за ним, питания, присутствие на свежем воздухе, организация и проведение игровой и двигательной деятельности, физкультурно-оздоровительных мероприятий;

- Выбор доступных средств, методов и условий организации и проведения игровой, учебной, трудовой деятельности, в обучении ориентировке в пространстве и во времени и других видов деятельности;

- Профилактика появления вторичных отклонений в развитии;

- Предоставление необходимых юридических сведений и соответствующей информации родителям о правах умственно отсталого ребенка на воспитание, образование, труд, отдых.

Представленные задачи могут быть реализованы при широком, целенаправленном использовании как индивидуальных, так и групповых занятий с родителями, воспитывающих умственно отсталого ребенка. Это, прежде всего, собеседования, консультации, обзорные и тематические лекции, занятия, семинары, посещения на дому и т.д.

Большая и эффективная работа с родителями может быть организована и проведена в общеобразовательных (специальных, интегративных и обычных) дошкольных и школьных учреждениях, в различных центрах.

Становится очевидным, что проводимая целенаправленная и последовательно организованная работа с родителями, воспитывающих умственно отсталого ребенка по формированию и развитию необходимой информации о специфических особенностях развития этих детей, средствах, методах и условиях ухода, воспитания, обучения и развития помогут им успешно справиться со стоящими перед ними задачами.

Список использованной литературы:

1. Ազարյան Ռ. Ն., Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթադաստիարակչական գործընթացի բովանդակությունն ու առանձնահատկությունները, Երևան, 2016, էջ 190-229:

2. Грабов Н. Н., Очерки по олигофренической педагогике. – М.: Учпедгиз. 1961, с. 28-35;

3. Зобранная С. Д., Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М., 1995. – с. 178;
4. Лисина М. И., Общение со взрослыми у детей первых 7-лет жизни//в кн. «Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М.: МПСИ. 2005. – с. 148-168;
5. Мамайчук И. И., Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – М.: Речь. 2002. – с. 220;
6. Мастюкова Е. М., Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – с. 408;
7. Спиваковская А. С., «Как быть родителями». – М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС. 2000, – с. 512;
8. Ткачева В. В., Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 2008. – с. 144;
9. Ткачева В. В., Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. //Учебное пособие. – М.: ГНОМ-ПРЕСС. 2007. – с. 318;
10. Яйлоян А. В., Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости // Международный научно-методический рецензированный журнал «Образование в XIX веке». – Ереван, 2020, N1(3). – с. 96-100.

Получено: 19.09.2022

Received 19.09.2022

Рассмотрено: 25.09.2022

Reviewed 25.09.2022

Принято: 03.10.2022

Accepted 03.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.181

<https://orcid.org/0000-0003-4715-6339>

СТРАТЕГИИ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА ПРИ РАС С АКТИВНЫМ УЧАСТИЕМ РОДИТЕЛЕЙ И БЕЗ

Варданян Нарине

психолог, квалифицированный поведенческий аналитик

«Международный центр развития ребенка», Армения

NarinVard@gmail.com

Аннотация

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы проанализировать и сравнить данные об эффективности программ раннего вмешательства для детей с аутизмом, с участием родителей и без. Было проведено сравнительное исследование, как обучение и участие родителей повышают результаты программы по сравнению с семьями, где родители остаются в стороне и не участвуют в программе раннего вмешательства своего ребенка с РАС (с расстройством аутистического спектра).

Ребенок с РАС характеризуется дефицитом базовых навыков общения и социального взаимодействия, а также ограниченными и повторяющимися моделями поведения. Родители детей с расстройством аутистического спектра часто испытывают сильный стресс из-за серьезности проблемы.

Когда родители впервые сталкиваются с проявляющимися проблемами развития, в процессе постановки диагноза и в начале оказания помощи, их роль становится центральной в удовлетворении потребностей маленьких детей с РАС, включая внедрение и поддержку программы раннего вмешательства.

Исследования показали, что вовлеченность родителей крайне важна в первые годы развития ребенка, и необходимо создать все возможности для их участия. Необходимо организовывать для них тренинги и семинары, защищать их от возможных стрессов, связанных с вмешательством, создавать условия для работы совместно с профессионалами и давать им важные навыки и указания для решения любых трудностей и проблем. Все это дает им возможность повысить качество жизни своего ребенка и своей семьи.

ՎԱՐ ՄԻՋԱՄՏՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԱՄԽ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՇՆՈՂՆԵՐԻ ԱԿՏԻՎ ՆԵՐԳՐԱՎՄԱՄԲ ԿԱՍ ԱՌԱՅ ԴՐԱ

Վարդանյան Նարինե

*հոգեբան, որակավորված վարքային վերլուծաբան
«Երեխաների զարգացման միջազգային կենտրոն», Հայաստան
Narin.Vard@gmail.com*

Ամփոփում

Մեր ուսումնասիրության նպատակն է վերլուծել ու համեմատել աուտիզմ ունեցող երեխաների վաղ միջամտության ծրագրերի արդյունավետության վերաբերյալ տվյալները՝ ծնողների ներգրավվածությամբ և առանց դրա: Համեմատական ուսումնասիրություն է իրականացվել այն մասին, թե ինչպես ծնողների վերապատրաստումն ու մասնակցությունը ծրագրին կբարձրացնեն նրա արդյունավետությունն այն ընտանիքների համեմատ, որտեղ ծնողները մնում են լուսանցքում և չեն մասնակցում իրենց երեխայի վաղ միջամտության ծրագրին:

ԱՄՄ ունեցող երեխային բնորոշ են սոցիալական փոխհարաբերությունների ու տեղեկատվության վերամշակման, ինչպես նաև սահմանափակ/կրկնվող վարքի կայուն խնդիրները: Աուտիզմի սպեկտրի խանգարում ունեցող երեխաների ծնողները հաճախ մեծ սթրեսի մեջ են խնդրի լրջության պատճառով:

Երբ ծնողներն առաջին անգամ բախվում են ի հայտ եկած խնդիրներին ախտորոշման ու խնամքի մեկնարկի ընթացքում, նրանց դերը կենտրոնական է դառնում իրենց երեխայի կարիքները հոգալու, վաղ միջամտության ծրագրում ներգրավվելու ու երեխայի առօրյան ճիշտ կազմակերպելու գործում:

Համաձայն մեր հետազոտությունների արդյունքների՝ ծնողների ներգրավվածությունը կարևոր է երեխայի զարգացման սկզբնական տարիների ընթացքում, և պետք է հնարավորություն ստեղծել նրանց մասնակցության համար: Նրանց համար անհրաժեշտ է կազմակերպել թրեյնինգներ ու սեմինարներ, պաշտպանել միջամտության հետ կապված հնարավոր սթրեսներից, պայմաններ ստեղծել մասնագետների հետ համատեղ աշխատելու համար և տալ նրանց կարևոր հմտություններ ու ցուցումներ՝ ցանկացած դժվարություն ու խնդիր լուծելու համար: Այս ամենը նրանց հնարավորություն է տալիս բարելավելու իրենց երեխայի ու ընտանիքի կյանքի որակը:

EARLY INTERVENTION STRATEGIES FOR ASD WITH AND WITHOUT PARENT ACTIVE INVOLVEMENT

Vardanyan Narine

*Psychologist, Qualified behavioral analyst
International Child Development Center NGO, ARMENIA
Narin.Vard@gmail.com*

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder of variable severity characterized by repetitive and characteristic patterns of behavior and difficulties with social communication and interaction [1]. A child with ASD is characterized by a deficit in basic

communication and social interaction skills and has inappropriate interactions with their parents [2]. They pose serious behavior problems to their parents, which can cause significant pressure, stress, and discomfort, undermining their confidence in their ability as parents and bringing tension into the family [3].

Nowadays, there is growing evidence that ASD can be diagnosed accurately before two years. It is crucial to design and provide age-appropriate and evidence-based therapy for that age group.

Early intervention for autism should start as soon as possible. Significant research studies show that starting therapy at 1-3 years old, when the first issues with development are noticed, is highly effective for improving a child's language ability, social interaction, and play.

With the development of early screening and the ability to diagnose ASD before age 3 in Armenia, the need for systematic, effective and regular interventions for ASD, especially early intervention for ASD toddlers, is essential and would significantly improve the quality of their life.

Considering the state of emergency declared in Armenia and worldwide due to the COVID-19 global pandemic, we were forced to revise and reorganize our work and continue to stay close to children with ASD and their parents, providing ongoing long-distance counseling and training to parents.

- Taking into account the unique features of each child, based on "Individual programs," we have continued to work with parents and their children on a remote platform. During this time, parents have carried out classes with the help of a specialist. The implementation of tasks has been monitored as much as possible through video calls.

- Online monitoring has been carried out to check children's behavior, give instructions on a child's particular behavior, and help parents show a comparatively positive attitude towards the maladaptive behavior of their child. Likewise, strategies have been developed to reduce, change, and prevent a child's maladaptive behavior.

- A set of online training has been organized for parents on complicated topics. As a result, it became possible to help parents conduct correct work with their children.

All outcomes and achievements were recorded and analyzed. Comparative research was done on how parent training and involvement will increase the program outcomes compared with families where parents remain on the sidelines and are not involved in their child's early intervention program.

1. According to our experience and research, parent involvement is a key component of child therapy, and it makes the process more successful; therefore, it is essential to assist parents in understanding the special needs of their child;

2. Provide parents with information about child development;

3. Help them to obtain the necessary skills that will allow them to support the implementation of their child's IEP

When parents don't know how to appropriately deal with the negative or disruptive behaviors of their child with autism, they may reinforce the problematic behavior, which will cause those behaviors to increase and become more intensive in the future.

Methodology, Methods, Research Instruments or Sources Used

This research aims to analyze and compare the effectiveness of intervention programs when parents or family members are trained and actively involved in the program implementation with the cases when parents are not a part of it.

We will consider different early intervention strategies and their effectiveness, the advantages and disadvantages of active parent involvement in the teaching process, and how to control it.

In our study, we will explore how families with deficient levels of engagement have difficulties interacting with their children and how it influences their family and the child.

We will explain and bring up the fact that not evidence-based methods can affect children at early ages and negatively influence their future development.

We will also consider the importance of assessing and creating an age-appropriate program based on the assessment results.

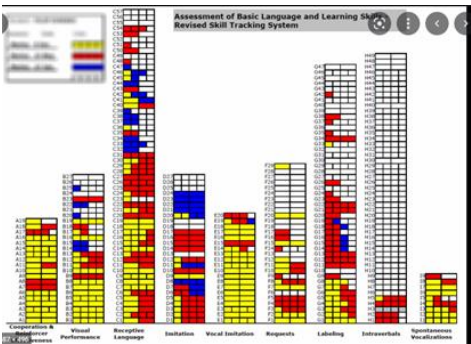
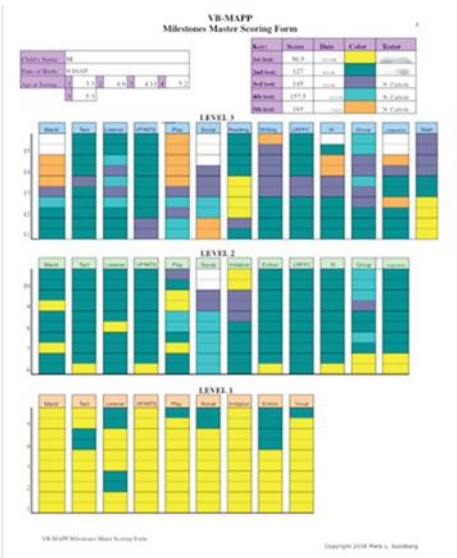
RESEARCH METHODS

The main point of our work is to involve the child's parents and family in the education process and all aspects of the intervention.

Our research study was conducted with 30 children with ASD aged 1-5, from which 15 parents of children have active involvement and were trained by us on implementing an Applied Behaviour Analysis (ABA) program.

In this study, we used questionnaires to understand parents' satisfaction with implementing the program at home, conducted an assessment by VB Mapp [1], and recorded children's progress and reduction of challenging behaviour in their homes or other places.

Progress measures were administered pre- and post-intervention and included a developmental assessment - the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP); and parent-report questionnaires - the Social Communication Questionnaire (SCQ) and the Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised (The ABLLS-R®).



Social Communication Questionnaire (SCQ) – Lifetime
PC Answer Sheet
 Michael Rutter, M.D., F.R.S., Anthony Bailey, M.D., Sibel Kazak Berument, Ph.D.,
 Catherine Lord, Ph.D., and Andrew Pickles, Ph.D.

Enter text

Name of Subject: D.O.B. Interview Date Age: #

Gender: ☐ F ☐ M Name of Respondent: Relation to Subject:

Directions: Thank you for taking the time to complete this questionnaire. Please answer each question by selecting yes or no. A few questions ask about several related types of behavior; please select yes if any of these behaviors were present during the past 3 months. Although you may be uncertain about whether some behaviors were present or not, please answer yes or no to every question on the basis of what you think.

Item	Yes	No
1. Is she/he now able to talk using short phrases or sentences? If no, skip to question 8.	☐	☐
2. Can you have a to and fro "conversation" with her/him that involves taking turns or building on what you have said?	☐	☐
3. Has she/he ever use odd phrases or say the same thing over and over in almost exactly the same way (either phrases that she/he hears other people use or ones that she/he makes up?	☐	☐

The hierarchy of the program was designed by our team



Passive practice phase

- Observation of how therapists work
- Participation of seminars conducted by us



Active practice phase

- Learning of various techniques based in Applied Behavior Analysis and other Fields
- Teaching parents specific skills to facilitate communication, learning, behavioral and emotional health in their child



Implementation and generalization of learning skills

- Working with their child in the center under our supervision
- Working with their child in home setting /supervision conducted online/
- Generalizing skills in different settings/parks, stores, malls...

In a Passive practice phase we designed the 16-hour training to provide parents with the following knowledge

- understanding of their child's diagnosis and treatment,
- training on ways to better manage behavior and improve skill building in their children,
- assistance with how to access community resources

The seminars were conducted in eight two-hour sessions.

During the Active Practice phase, from the available programs offered for children with ASD, we chose Applied Behavior Analysis (ABA). We trained parents to apply this program at home and in other settings. We also started to teach parents one of the ABA techniques - Discrete Trial Training (DTT). DTT is taught by using a specific task repeatedly until the student has completed the task. DTT makes learning easier for children on the spectrum by breaking down a task into its most basic components.

In the third phase, "Implementation and generalization of learning skills," under our supervision, parents integrated into directly implementing the intervention skills they learned after observing the intervention provided by the therapist. During this phase, the therapy sessions were recorded. Then parents watched videos of themselves interacting with their children to learn how they could improve and learn to spot when and how their child is interacting with them. In the last stage of this phase, parents work with their children at home or in other settings alone. Finally, parents start implementing all these learned skills independently with their children. However, ongoing support from therapists remains available.

Results

The intervention was developed along 12 weeks, in which the control group only received the conventional/usual sessions of the ABA program while the parents of the experimental group participated in training, seminars, working with their child and receiving supervision from certified behavior analysts and experienced staff.

During 12 weeks in person and online supervision was conducted.

Our comparative study between 2 groups with (1st group) and without (2nd group) parent enrollment has the following outcomes:

- There are significant reductions in disruptive behaviors, improvements in the child's functional development, and increases in parenting skills and compliance with parental demands in the control group.
- There are significant improvements in the interaction between a parent and a child, in children's communication initiation, and in play and initiation of communicative gestures in the 1st group.
- There are substantial social and communication skills changes in those children whose parents received training from our team and were actively involved in the program and implemented it at home or other places.
 - Parents' knowledge of how to work with their child as a behavior therapist was enlarged
 - Children have visual changes in motor, social skills, language development, and academic performance.
 - There is a substantial decrease in parent stress and panic after training and starting to work with their child as a therapist.
 - Parents of the first group also stressed significant changes in the relationship of their family members.
 - The mothers from the control group reported increased use of commands and communication by their child, better engagement, and significant change in the quality of their relationship with the child.

Conclusions, Expected Outcomes or Findings

In conclusion, creating all opportunities for parents to be involved is essential. Therefore, we should organize training sessions and seminars for them, protect them from the possible stresses associated with the intervention and empower them with essential skills and techniques to deal with any difficulties and challenges. All these give them the power to increase their child's and their family's quality of life.

The training of the parents should be carried out using all possible resources, creating manuals, organizing meetings and support groups, video-feedback sessions, remote support or video conferences.

References:

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
2. Osborne, L.A., McHugh, L., Saunders, J., Reed, P., Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, pp. 38(6), 1092-1103, 2008.
3. Baker, J. K., Messinger, D. S., Lyons, K.K., Grantz, C.J., A Pilot Study of Maternal Sensitivity in the Context of Emergent Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2010, pp. 40(8), 988-999, doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0948-4>.
4. Pierce, K., Courchesne, E., Bacon, E., To Screen or Not to Screen for ASD Universally is Not the Question: Why the Task Force Got it Wrong, *The Journal of Pediatrics*, 2016, pp. 176 J Pediatr. 2016 Sep; 176: 182-194.
5. Mark L., Sundberg, VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (2nd Edition) September 1, 2014.

Получено: 28.10.2022

Received 28.10.2022

Рассмотрено: 04.11.2022

Reviewed 04.11.2022

Принято: 09.11.2022

Accepted 09.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

**ВАЖНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ» В СФЕРЕ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Казарян Аревик

Канд.пед.наук., доцент

Ереванский государственный университет, Армения

arev.ghazaryan@ysu.am

Аннотация

Ключевые слова: социальный педагог, функции социального педагога, помощник учителя, сферы деятельности социального педагога.

Цель исследования: – доказать важность специальности «социальный педагог» в сфере общего образования.

Новизна исследования. Методом сопоставления рассмотрены профессиональная деятельность и функции классных руководителей, помощников учителя, социальных педагогов и обосновано, что в общеобразовательной школе более целесообразно вместо классных руководителей и помощников учителя применить профессиональную деятельность института «социального педагога».

В статье рассмотрена важность специальности «социальный педагог» в сфере общего образования. Обосновывается, что не всегда целесообразно использовать деятельность классных руководителей и помощников учителя в общеобразовательной школе, т.к. в некоторых случаях она пересекается с функциями социального педагога. Возникает необходимость в рассмотрении совместных функций классных руководителей, социальных педагогов и помощников учителя и пересмотре выделяемых в школе штатов. Если учесть, что получение специальности «социальный педагог» обусловлено наличием соответствующей образовательной программы и спросом на рынке труда, а для вышеперечисленных штатов не предполагается обучение особых специалистов, то целесообразно пересмотреть выделяемые штаты, институт классных руководителей заменить на институт «социального педагога», расширить их функции и при обязательном штатов психологов в общеобразовательных школах сформировать команду сотрудничества, способную решить проблемы, возникающие в процессе социализации учащихся.

**THE IMPORTANCE OF THE PROFESSION SOCIAL PEDAGOGUE
IN THE FIELD OF PUBLIC EDUCATION**

Ghazaryan Arevik

Ph.D., Associate Prof.

Yerevan State University, Armenia

arev.ghazaryan@ysu.am

Summary

Keywords: social pedagogue, social pedagogue functions, teacher's assistant, social pedagogue activity spheres.

The purpose of the research: The purpose of the research is to study the importance of the "social pedagogue" profession in the field of public education.

The novelty of the research: the professional functions of class teachers, teacher assistants, and social pedagogues were researched and compared. The social pedagogue was found to be most important to general education.

The article examines the importance of the profession of "social pedagogue" in the field of public education.

It is justified that the activity of class leaders and teacher's assistants is not always appropriate in the general education school and in some cases causes a conflict with the functions of the social pedagogue.

It is necessary to jointly discuss the functions of class teachers, social pedagogue and teacher's assistants and review the assigned positions.

If we keep in mind that the acquisition of the profession of "social pedagogue" is conditioned by the availability of an appropriate educational program and the demand of the labor market, while a special training is not implied for the positions listed above, then it is advisable to review the assigned positions, replace the class teacher institute with "social pedagogue" institute, to expand their functions with the presence of mandatory positions of psychologists in public schools, to form a cooperative team that will be able to solve the problems arising during the socialization of students.

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ

Ղազարյան Արևիկ

մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

arev.ghazaryan@ysu.am

Հանմառոտ ներածական: Հիմնավորվում է, որ դասղեկների, ուսուցչի օգնականների գործունեությունը միշտ չէ, որ նպատակահարմար է հանրակրթական դպրոցում. որոշ դեպքերում հատում է առաջացնում սոցիալական մանկավարժի գործառույթների հետ: Անհրաժեշտ է համատեղ քննարկել դասղեկի, սոցիալական մանկավարժի ու ուսուցչի օգնականի գործառույթները և վերանայել հատկացվող հաստիքները: Եթե նկատի ունենանք, որ սոցիալական մանկավարժի մասնագիտության ձեռքբերումը պայմանավորված է համապատասխան կրթական ծրագրի առկայությամբ ու աշխատաշուկայի պահանջարկով, իսկ վերը թվարկված հաստիքների համար հատուկ մասնագետների ուսումնառություն չի ենթադրում, ապա նպատակահարմար է վերանայել հատկացվող հաստիքները, դասղեկական ինստիտուտը փոխարինել սոցիալական մանկավարժի ինստիտուտով՝ ընդլայնելով նրանց գործառույթներն ու հոգեբանների պարտադիր հաստիքների առկայությամբ հանրակրթական դպրոցներում ձևավորել համագործակցային թիմ, որը կկարողանա լուծել սովորողների սոցիալականացման ընթացքում առաջացող խնդիրները:

Բանալի բառեր: Սոցիալական մանկավարժ, սոցիալական մանկավարժի գործառույթներ, ուսուցչի օգնական, սոցիալական մանկավարժի գործունեության ոլորտներ:

Հիմնախնդիրը: Հանրակրթական դպրոցում երեք՝ դասղեկի, սոցիալական մանկավարժի, ուսուցչի օգնականի հաստիքների առկայությունը նպատակահարմար չէ, հատկապես, որ նրանց պաշտոնային նկարագրում տեղ գտած որոշ դրույթներ ունեն հա-

տումներ, և հարց է առաջանում՝ ում է վերապահվում լուծելու գործունեության ընթացքում առաջացող խնդիրները:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտություններ: Հիմնախնդրին առնչվող մտքեր, տեսակետներ են արտահայտել Ա. Վ. Մուղրիկը, Մ. Ա. Գալագուզովան, Գ. Ն. Շտիկովան, Վ. Դ. Մեմյոնովը, Լ. Բ. Մարդախանան, Յու. Բ. Վասիլկովան, Տ. Ա. Վասիլկովան, Ֆ. Ա. Մուստանան, Ն. Հարությունյանը, Ա. Ղազարյանը, Լ. Ղուկասյանը և ուրիշներ:

Հետազոտության մեթոդները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են վերլուծության ու համադրության, դիտման, զրույցի մեթոդները:

Հետազոտության շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել սոցիալական մանկավարժի մասնագիտության կարևորությունը հանրակրթական ոլորտում և հիմնավորել, որ ուսուցչի օգնականի գործառույթներից շատերը կատարում է սոցիալական մանկավարժը, հետևաբար ինքնանպատակ է այդ հաստիքների առկայությունը դպրոցում:

Հետազոտության նորույթը: Համադրելով ուսումնասիրվել են դասղեկների, ուսուցչի օգնականների, սոցիալական մանկավարժների մասնագիտական գործունեությունը, գործառույթները, և հիմնավորվել է, որ հանրակրթական դպրոցներում անհրաժեշտ է հստակեցնել դասղեկների, ուսուցչի օգնականների, սոցիալական մանկավարժի ինստիտուտի մասնագիտական գործունեությունը, նրանց գործառույթները:

Տեսական նշանակությունն այն է, որ ուսումնասիրվել և վերլուծվել են սոցիալական մանկավարժի, դասղեկի ու ուսուցչի օգնականի պաշտոնային պարտականություններն ու որակավորման պահանջները, քննարկվել են այն դրույթները, որոնք համանման են:

Գործնական նշանակությունը: Հիմնախնդրի վերլուծությունն ու առաջարկությունները կարող են հետաքրքրել այն մասնագետներին, որոնք համակարծիք չեն, որ դպրոցում գրեթե նույն գործունեության համար անհրաժեշտ է նման հաստիքների բաշխում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Արտասահմանյան առաջավոր փորձի հիման վրա մեզանում նույնպես ձևավորվեց սոցիալական մանկավարժություն գիտաճյուղը, որի հիման վրա բուհերում (Երևանի պետական համալսարան, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան) մշակվեցին կրթական ծրագրեր, ու աշխատաշուկայում առաջարկվեց պահանջարկ ունեցող մասնագիտություն՝ սոցիալական մանկավարժություն: Թվում էր, թե բոլոր անհրաժեշտ նախադրյալներն առկա են՝ 1. բուհերում որակյալ կրթական ծրագրեր, 2. 2004 թ. ՀՀ հանրակրթության պետական կրթակարգում ամրագրված համապատասխան կետ, որի համաձայն՝ հանրակրթական բոլոր դպրոցները պետք է ունենան սոցիալական մանկավարժի հաստիքներ, 3. հասարակության լայն շրջանում աստիճանաբար նոր մասնագիտության կարևորության ընկալումը, 4. սոցիալական մանկավարժի պաշտոնային նկարագիրը, սակայն պրակտիկ աշխատանքի ընթացքում դասղեկների ու ուսուցչի օգնականների գործունեության, գործառույթների հատումները սոցիալական մանկավարժի գործառույթների հետ խառնաշփոթ են առաջացնում: Դասղեկական ինստիտուտի առկայությունը հանրակրթական դպրոցներում նորություն չէ, սակայն եթե մենք փորձենք իրատեսորեն վերլուծել նրանց գործունեությունը, կնկատենք, որ կան բազմաթիվ խնդիրներ, որոնք խոցելի են դարձնում նրանց գործունեությունը: Դասարանի դասղեկի գործառույթների բազմազա-

նությունը կարելի է դասակարգել ըստ 4 հիմնական կառուցվածքային բաղադրիչների: Դրանք են՝

1. կազմակերպչական-համակարգող,
2. հաղորդակցական,
3. կանխատեսման,
4. վերահսկողական [3]:

Եթե մենք համեմատական ընթացքով դիտարկենք սոցիալական մանկավարժի պաշտոնային պարտականություններն ու դասողելի գործառնությունները, ապա տեսանելի կլինեն գործառնությունների նմանությունն ու ընդհանրությունները: Դիտարկենք օրինակներ:

1. Կազմակերպչական-համակարգող գործառնությունը համանման է սոցիալական մանկավարժի՝ 2010 թ. հոկտեմբերի 14 -ին (N 1391-Ն) Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկում [2] սահմանված պաշտոնային պարտականությունների 1-ին, 4-րդ, 5-րդ, 8-րդ, 10-րդ, 15-րդ կետերին,

2. հաղորդակցական գործառնությունը՝ 2-րդ, 3-րդ, 11-րդ, 12-րդ կետերին,

3. կանխատեսման գործառնությունը՝ 4.2-րդ, 6-րդ, 7-րդ կետերին,

4. վերահսկողական գործառնությունը՝ 10-րդ, 12-րդ, 15-րդ կետերին: Մակայն չէ՞ որ սոցիալական մանկավարժի մասնագիտությանը ներկայացվող որակավորման պահանջներին համապատասխան՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատության սոցիալական մանկավարժի պաշտոնը զբաղեցնողը պետք է ունենա բարձրագույն (բակալավր, դիպլոմավորված մասնագետ, մագիստրոս) մասնագիտական կրթություն (սոցիալական մանկավարժություն, սոցիալական աշխատանք՝ մասնագիտություններ որակավորմամբ) [նույն տեղում], նա կրթական ծրագրում ծանոթանում է նորագույն մանկավարժական գիտաճյուղերին՝ մանկավարժական մարդաբանություն, մանկավարժական աքմեոլոգիա, մանկավարժական վալեոլոգիա, մանկավարժական քաբիոլոգիա, մանկավարժական ինովատիկա, դպրոցի կառավարում, երջանկության մանկավարժություն, մասնագիտական պրակտիկա տարբեր ոլորտներում, ձեռք բերում խորը գիտելիքներ, որոնք նրան հնարավորություն են տալիս առավել արդյունավետ իրականացնելու մասնագիտական գործունեությունը:

Սոցիալական մանկավարժի գործունեության նպատակը երեխաների արդյունավետ սոցիալականացման ու սոցիալական հարմարման համար անվտանգ պայմանների ստեղծումն է, երեխայի պահանջմունքների բավարարմամբ սոցիալական, իրավական, հոգեբանական, բժշկական, սոցիալ-մանկավարժական մեխանիզմներով կանխարգելել ու հաղթահարել բացասական երևույթները երեխայի կյանքում, նրա ընտանիքում, դպրոցում, նրա ընկերական շրջապատում:

Սոցիալական մանկավարժի գործունեության մասնագիտական խնդիրն է օգնել սոցիալականացման ու հասարակություն ինտեգրվելու գործընթացում աջակցության կարիք ունեցող երեխաներին [1, 6]:

Սոցիալական մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ընթացքում սոցիալական մանկավարժն իրականացնում է սոցիալ-մանկավարժական գործունեության հետևյալ տեսակները.

- սոցիալ-մանկավարժական ախտորոշում ու խորհրդատվություն,
- սոցիալ-կանխարգելիչ աշխատանքներ,
- շտկողական-վերականգնողական աշխատանքներ, սոցիալական դաստիարա-

կուրթյուն [4, 164]:

Նման բազմընդգրկուն գործունեությունը հնարավորություն է տալիս սոցիալական մանկավարժին լիարժեք կատարելու իր աշխատանքը, ուստի հարց է առաջանում՝ ի՞նչ նպատակ ունեն գրեթե նույն գործառույթներով ձևավորել նոր սոցիալական ինստիտուտ ու նոր հաստիք՝ ուսուցչի օգնական: Հայաստանում սկսվել է ուսուցչի օգնականի հաստիքներ ստեղծելու գործընթաց: Հանրակրթական դպրոցներում սովորող յուրաքանչյուր 100-150 երեխայի հաշվով նախատեսվում է ունենալ ուսուցչի մեկ օգնական: Այսինքն՝ ստացվում է, որ նա կաշխատի միաժամանակ 3-5 դասարաններում՝ այդտեղ դասավանդող բոլոր ուսուցիչների հետ համագործակցելով: Ուսուցչի օգնականին ներկայացվող որակավորման պահանջներն են. «ուսուցչի օգնականի պաշտոն զբաղեցնողը պետք է ունենա բարձրագույն մանկավարժական կրթություն կամ բարձրագույն կրթություն և վերջին տասը տարվա ընթացքում մանկավարժական առնվազն երեք տարվա աշխատանքային ստաժ» (2010 թ. 14 հոկտեմբերի, N 1391-Ն): Ստացվում է, որ ուսուցչի օգնականին ներկայացվող որակավորման պահանջներն այլ են, սակայն պաշտոնային նկարագիրը՝ գրեթե նույնը, որով պայմանավորված՝ նա իրականացնում է գրեթե նույն գործառույթները, ինչ սոցիալական մանկավարժը: Առաջանում է հակասություն. մի կողմից սոցիալական մանկավարժը ուսումնառության ընթացքում պետք է հաղթահարի կրթական ծրագրի բովանդակային ընդգրկումը, մասնագիտական պրակտիկան, որ կարողանա հանրակրթական դպրոցում իրականացնել իր մասնագիտական գործունեությունը, մյուս կողմից՝ առնվազն երեք տարվա աշխատանքային ստաժ ունեցող մասնագետը սոցիալական մանկավարժին համարժեք կկարողանա աշխատել հանրակրթական դպրոցում՝ իրականացնելով գրեթե նույն գործառույթները: Առաջանում է լուրջ խնդիր. վտանգի տակ է դրվում այն կրթական ծրագիրը, որն ապահովում է սոցիալական մանկավարժի որակավորումը, որով պայմանավորված՝ կնվազի նաև աշխատաշուկայում մասնագիտության պահանջարկվածությունը: Մյուս կողմից դպրոցի տնօրենը նույնպես կունենա դժվարություններ անձնակազմի կառավարման տեսանկյունից: Կարծում ենք, որ դասղեկական ինստիտուտը պետք է փոխարինել սոցիալական մանկավարժի ինստիտուտով, վերանայել ուսուցչի օգնականի հաստիքները դպրոցում այնպես, ինչպես դա արվեց բազմամասնագիտական թիմի դեպքում: Իսկ եթե պահպանվում է ուսուցչի օգնականի հաստիքը մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկում, ապա որակավորման պահանջներում պետք է ավելացնել, որ նա պետք է լինի սոցիալական մանկավարժ: Եթե այստեղ մտահոգությունը աջակցություն ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքներն են, ապա կարող ենք փաստել, որ սոցիալական մանկավարժը ուսումնառության ընթացքում անցնում է հատուկ մանկավարժություն և մասնագիտական պրակտիկայի ընթացքում հնարավորություն ունի աշխատելու հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների հետ:

Եզրակացություն: 1. Սոցիալական մանկավարժի պատրաստվածությունը հնարավորություն է տալիս իրականացնելու և՛ դասղեկի, և՛ ուսուցչի օգնականի մասնագիտական գործունեություն: 2. Հաստիքների հստակեցումը հնարավորություն կտա խնայելու ֆինանսական միջոցներ, ինչն էլ կապահովի աշխատավարձի բարձրացում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Սոցիալական մանկավարժու-

թյուն, Երևան, 2017:

2. Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկ, Երևան, 2010 թ. նոյեմբերի 5:

3. Алексеевна С. А., Функции классного руководителя <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/10/06/funktsii-klassnogo-rukovoditelya>.

4. Оварова Р. А., Справочная книга социального педагогика. – М., 2002.

Получено: 11.10.2022

Received 11.10.2022

Рассмотрено: 18.10.2022

Reviewed 18.10.2022

Принято: 25.10.2022

Accepted 25.10.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.193

<https://orcid.org/0000-0002-6644-1015>

THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION AXIOLOGIZATION CRITERIA OF STUDENTS' PROFESSIONAL EDUCATION IN

Mardoyan Ruzanna

Doctor of Ped. Sciences, Professor

M. Nalbandyan State University of Shirak,

Gyumri, Armenia

mardoyanr@mail.ru

Summary

This article reviews the problem of students' professional education in the system of pedagogical education. An analysis of the scientific literature on the problem made it possible to reveal the essence of professional education, revealed its relevance and showed that insufficient attention is paid to the value aspect of such education and the criteria of axiologisation.

The goal of the study is to present and substantiate the main axiologization criteria of the students' professional education.

Based on the goal, the objectives of the study were defined: to consider the axiological approach, the principles that reveal its essence and ensure the axiologization of students' professional education; to highlight and reveal the essence of value consciousness, value orientation, value attitude, value setting and value behavior in the axiologization of future teachers' professional education as axiologization criteria; to reveal the role of pedagogical values in the axiologization of the process of professional education; to identify the students' attitude to pedagogical values with the help of a sociological survey; to orient future teachers to a value setting for professional activity based on the formation and development of a value system; to show and substantiate the role of axiologization in professional education as an important means of increasing the effectiveness of future teachers' training at the HEI.

In the course of the axiologization of professional education, students should form: pedagogical values, value consciousness, value attitude, value setting, value orientations, value behavior. Otherwise, we can state that there was no axiologization. Consequently, they are criteria, indicators of the axiologization of professional education.

The students' attitude to different values was revealed with the help of a sociological survey for senior students of SUSh and school teachers of the city of Gyumri, who have no more than three years of experience. The results obtained will make it possible to more effectively organize the processes of formation of pedagogical values and the axiologization of students' professional education in order to better prepare for future professional activities.

In perspective: the results of this study will be reflected in the methodological guideline to determine the content, forms, methods of future teachers' professional education on an axiological basis.

Keywords: professional education, axiologization, axiological approach, pedagogical values, value consciousness, value attitude, value setting, value orientation, value behavior, criteria.

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՔՍԻՈԼՈԳԻԶԱՑՄԱՆ ԶԱՓԱՆԻՇՆԵՐԸ ՄԱՍՆԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Մարդոյան Ռուզաննա

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան,

Հայաստան

mardoyanr@mail.ru

Ամփոփում

Սույն հոդվածում դիտարկվում է ուսանողների մասնագիտական դաստիարակության խնդիրը մանկավարժական կրթական համակարգում: Խնդրի վերաբերյալ գիտական գրականության վերլուծությունը թույլ տվեց ի հայտ բերել մասնագիտական դաստիարակության էությունը, բացահայտեց դրա արդիականությունն ու ցույց տվեց, որ անբավարար ուշադրություն է դարձվում նման դաստիարակության արժեքային կողմին ու աքսիոլոգիզացիայի չափանիշներին:

Ուսումնասիրության նպատակն է ներկայացնել ու հիմնավորել ուսանողների մասնագիտական դաստիարակության աքսիոլոգիզացիայի հիմնական չափանիշները:

Ելնելով նպատակից սահմանվեցին ուսումնասիրության խնդիրները

- դիտարկել աքսիոլոգիական մոտեցումը, սկզբունքները, որոնք բացահայտում են դրա էությունն ու ապահովում ուսանողների մասնագիտական դաստիարակության աքսիոլոգիզացիան,

- կարևորել ու բացահայտել արժեքային գիտակցության, արժեքային կողմնորոշման, արժեքային վերաբերմունքի, արժեքային ուղղվածության և արժեքային վարքագծի էությունը ապագա ուսուցիչների մասնագիտական դաստիարակության աքսիոլոգիզացիայի մեջ որպես աքսիոլոգիզացիայի չափանիշներ,

- բացահայտել մանկավարժական արժեքների դերը մասնագիտական դաստիարակության գործընթացի աքսիոլոգիզացիայի մեջ,

- սոցիոլոգիական հարցման միջոցով բացահայտել ուսանողների վերաբերմունքը մանկավարժական արժեքների վերաբերյալ,

- ապագա ուսուցիչներին կողմնորոշել մասնագիտական գործունեության արժեքային ուղղվածությանը, որը հիմնված է արժեհամակարգի ձևավորման ու զարգացման վրա,

- ցույց տալ ու հիմնավորել աքսիոլոգիզացիայի՝ որպես բուհում ապագա ուսուցիչների վերապատրաստման արդյունավետության բարձրացման կարևոր միջոցի դերը մասնագիտական դաստիարակության մեջ:

Մասնագիտական դաստիարակության աքսիոլոգիզացիայի ընթացքում ուսանողների մոտ պետք է ձևավորվեն մանկավարժական արժեքներ, արժեքային գիտակցություն, արժեքային վերաբերմունք, արժեքային ուղղվածություն, արժեքային կողմնորոշումներ, արժեքային վարքագիծ: Հակառակ դեպքում կարող ենք փաստել, որ աքսիոլոգիզացիա չի եղել: Հետևաբար դրանք մասնագիտական դաստիարակության աքսիոլոգիզացիայի չափանիշներ են, ցուցիչներ:

Ուսանողների վերաբերմունքը տարբեր արժեքների հանդեպ պարզվել է սոցիոլոգիական հարցման միջոցով, որն անցկացվել է ՇՊՀ բարձր կուրսի ուսանողների ու Գյումրի քաղաքի դպրոցների ուսուցիչների շրջանակում, որոնք ունեն երեք տարուց ոչ ավել աշխատանքային ստաժ: Ստացված արդյունքները թույլ կտան ավելի արդյունավետ կազմակերպել մանկավարժական արժեքների ձևավորման ու ուսանողների մասնագիտական դաստիարակության արքիոլոգիզացիայի գործընթացները՝ ապագա մասնագիտական գործունեությանը ավելի լավ պատրաստվելու համար:

Հեռանկարում այս ուսումնասիրության արդյունքները կարտացոլվեն ապագա ուսուցիչների՝ արքիոլոգիական հիմունքներով մասնագիտական դաստիարակության բովանդակությունը, ձևերը, մեթոդներն ընտրելու մեթոդական ուղեցույցում:

Բանալի բառեր: Մասնագիտական դաստիարակություն, արքիոլոգիզացիա, արքիոլոգիական մոտեցում, մանկավարժական արժեքներ, արժեքային գիտակցություն, արժեքային վերաբերմունք, արժեքային ուղղվածություն, արժեքային կողմնորոշում, արժեքային վարքագիծ, չափանիշներ:

КРИТЕРИИ АКСИОЛОГИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мардоян Рузанна

Доктор пед. наук, профессор

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна,

г. Гюмри, Армения

mardoyanr@mail.ru

В данной статье рассматривается проблема профессионального воспитания студентов в системе педагогического образования. Анализ научной литературы по проблеме позволил раскрыть сущность профессионального воспитания, выявил его актуальность и показал, что недостаточно внимания уделяется ценностному аспекту такого воспитания и критериям аксиологизации.

Целью исследования является представить и обосновать основные критерии аксиологизации профессионального воспитания студентов.

Исходя из цели исследования, были определены задачи исследования: рассмотреть аксиологический подход, принципы, раскрывающие его сущность и обеспечивающие аксиологизацию профессионального воспитания студентов; выделить и раскрыть сущность ценностного сознания, ценностной ориентации, ценностного отношения, ценностной установки и ценностного поведения в аксиологизации профессионального воспитания будущих учителей как критериев аксиологизации; раскрыть роль педагогических ценностей в аксиологизации процесса профессионального воспитания; выявить отношение студентов к педагогическим ценностям при помощи социологического опроса; ориентировать будущих учителей на ценностную установку к профессиональной деятельности на основе формирования, развития системы ценностей; показать и обосновать роль аксиологизации в профессиональном воспитании как важного средства повышения эффективности подготовки будущих учителей в вузе.

В ходе аксиологизации профессионального воспитания у студентов должны формироваться: педагогические ценности, ценностное сознание, ценностное отношение, ценностная установка, ценностные ориентации, ценностное поведение, которые

являются критериями, показателями аксиологизации профессионального воспитания. В противном случае мы можем констатировать, что не было аксиологизации.

Отношение студентов к различным ценностям выявлено при помощи социологического опроса студентов старших курсов ШГУ и учителей школ г. Гюмри, имеющих стаж работы не более трех лет. Полученные результаты позволят более эффективно организовать процессы формирования педагогических ценностей и аксиологизацию профессионального воспитания студентов с целью более качественной подготовки к будущей профессиональной деятельности.

В перспективе: результаты данного исследования отразятся в методическом руководстве по определению содержания, форм, методов профессионального воспитания будущих учителей на аксиологической основе.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, аксиологизация, аксиологический подход, педагогические ценности, ценностное сознание, ценностное отношение, ценностная установка, ценностная ориентация, ценностное поведение, критерии.

Введение. Сегодня армянское общество переживает время, обусловленное большими переменами в социально-экономической, культурной, образовательной сферах. Ключевой фигурой, определяющей состояние преобразований в обществе, как и во все времена, так и сегодня, является учитель. Поэтому от качества его профессиональной подготовки, нравственно-духовной культуры, гражданской позиции зависит дальнейшее социально-экономическое, культурное развитие нашего общества.

Процесс подготовки будущих специалистов – это сложный, многогранный процесс. Подготовка будущих учителей в вузе осуществляется в основном в учебном процессе при изучении психолого- педагогических и других дисциплин. Однако, немаловажную роль играет и воспитание, которое не только способствует дальнейшему развитию личности, но и готовит к активной профессиональной деятельности и общественной жизни. Речь идет о профессиональном воспитании студентов в условиях учебной и внеучебной деятельности в вузе. Поэтому так важны сегодня вопросы организации, проведения в вузе профессионального воспитания студентов, овладение теоретическими основами и подходами и др.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Осмыслению теоретических основ профессионального воспитания способствуют работы известных исследователей, педагогов вуза (Кузьмина Н.В., Сластёнин В.А., Щербакова А.И., Арутюнян Н.К. и др.). Например, Сластёнин В.А. изучил проблемы профессиональной подготовки учителя, содержание и технологии педагогического образования. Арутюнян Н.К. предлагает новый подход в учебно-воспитательном процессе – педагогику счастья и др. Проблемы формирования рефлексивной культуры в процессе подготовки учителей нашли отражение в трудах Вульфова Б.З., Давыденко Т.М. и др.

Для подготовки учителей исследователями предлагаются различные подходы: антропологический (Бим-Бад Б.М., Рахлевская Л.К. и др.), аксиологический (Никандров Н.Д., Равкин З.И., Чижаква Г.И. и др.) и другие подходы. Содержание, проблемы организации профессионального воспитания специалиста в вузе отражены в трудах многих исследователей: Топкова В.А., Коржуева А.В., Фокина Ю.Г. и др.

Как видим, исследований по проблемам подготовки специалистов, будущих учителей в системе высшего образования очень много. Однако, вопрос о профессиональном воспитании будущих учителей, об аксиологизации этого процесса остается все еще

актуальным, вызывающим интерес к нему со стороны преподавателей вузов, исследователей и др.

Гипотеза: аксиологизация профессионального воспитания будущих учителей в вузах с целью повышения качества их подготовки к будущей педагогической деятельности будет эффективна, если будет соответствовать определенным критериям.

Цель исследования – представить и обосновать основные критерии аксиологизации профессионального воспитания студентов.

Задачи исследования:

- рассмотреть аксиологический подход, принципы, раскрывающие его сущность и обеспечивающие аксиологизацию профессионального воспитания студентов;
- выделить и раскрыть сущность ценностного сознания, ценностной ориентации, ценностного отношения, ценностной установки и ценностного поведения в аксиологизации профессионального воспитания будущих учителей как критериев аксиологизации;
- раскрыть роль педагогических ценностей в аксиологизации процесса профессионального воспитания;
- выявить отношение студентов к педагогическим ценностям при помощи социологического опроса;
- ориентировать будущих учителей на ценностную установку к профессиональной деятельности на основе формирования, развития системы ценностей;
- показать и обосновать роль аксиологизации в профессиональном воспитании как важного средства повышения эффективности подготовки будущих учителей в вузе.

Проблема. В условиях преобразования вузов РФ, высокой конкурентности специалистов на рынке труда, предъявления всё новых требований обществом, работодателями, осознание повышения роли учителя в формировании личности, все более актуализируется проблема профессионального воспитания специалиста. Для повышения качества этого процесса, по-нашему убеждению, необходима аксиологизация профессионального воспитания, формирование педагогических ценностей, которые, несомненно, обеспечат качество, результативность подготовки к педагогической деятельности.

Методы исследования: изучение и анализ педагогической литературы, праксимический метод, теоретическое доказательство, логическое обобщение, беседа, анкетирование.

Теоретическое значение. Полученные теоретические результаты нашего исследования имеют важное значение для совершенствования теории и практики подготовки будущих учителей в вузе, на курсах повышения квалификации учителей и др.

Практическое значение определяется возможностью использования обоснованных в статье критериев при диагностике педагогических ценностей, организации профессионального воспитания, оценивания его результатов и др.

Научная новизна состоит в раскрытии, обосновании критериев, обеспечивающих аксиологизацию профессионального воспитания будущих учителей в вузе, как средства эффективной подготовки к педагогической деятельности.

Изложение основного материала. Анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме (Сластёнин В.А., Щербакова А.И., Никандров Н.Д. и др.) позволил нам определить профессиональное воспитание как целенаправленный, специально организованный процесс, который способствует формированию и развитию личности и готовит к активной профессиональной деятельности и общественной жизни. Результатом станет

приобретение, углубление знаний, развитие личностных качеств, формирование профессиональной культуры и др. Профессиональное воспитание как средство повышения эффективности подготовки к будущей деятельности достигнет своей цели более успешно, если будет основываться на системе педагогических ценностей, и произойдет аксиологизация этого процесса. Это возможно, по нашему мнению, в первую очередь, при осуществлении аксиологического подхода, сущность которого раскрывается через систему специальных принципов, например:

- единство и гармоничное взаимодействие общечеловеческих и национальных, общественных и личных ценностей;
- диалогичность разных культур, системы традиционных и новых ценностей;
- приоритетность ценности человека, его жизни, свободы, здоровья, ценностей его образования и воспитания;
- взаимосвязь социокультурных и педагогических ценностей;
- профессионально-этическая взаимответственность [5].

Выполнение данных принципов, требований к профессиональному воспитанию, несомненно, будет способствовать аксиологизации профессионального воспитания будущих учителей. Отметим, что в этих принципах нашли отражение важные педагогические ценности.

Аксиологизация профессионального воспитания приводит к формированию ценностного сознания как формы отражения объективной действительности, осмыслению человеком этой действительности, своей деятельности. Студенты начинают относиться к своей будущей профессии как непреходящей ценности, для них раскрывается ценностный смысл жизни, своего предназначения и др. Формированию ценностного сознания способствует накопление знаний по различным дисциплинам, знаний о ценностях как в ходе учебного процесса, так и в процессе воспитания.

С ценностным сознанием очень тесно связано ценностное отношение, «воплощаемое в нем осмысляющее отношение субъекта к объекту» [3, с. 157]. Отношение в философии рассматривается как ценностная позиция, которая отражает систему ценностей личности [3], и, согласно Э. Фромму, формируется в ситуации выбора [7]. Применительно к педагогической деятельности учитель может выбрать, например, тот или иной стиль общения, тот или иной метод, подход в зависимости от своего ценностного отношения. Поэтому формирование ценностного отношения является непременным условием становления личности педагога, и в то же время показателем этого процесса.

В ходе обучения и воспитания в вузе, особенно в процессе профессионального воспитания, возникают, развиваются и изменяются личностные, профессиональные потребности и интересы студентов. Они и определяют направленность личности, которую в психологии называют «установкой». По мнению С.Л. Рубинштейна, установкой личности является – занятая ею позиция [6]. Естественно, что формирование новых ценностей, изменение ценностей приводят к новой установке, а ее ценностная направленность позволяет говорить о ценностной установке, выражающейся в готовности к профессиональной деятельности в соответствии с приобретенными педагогическими ценностями.

С учетом того, что без сформированной ценностной установки не может быть полной аксиологизации профессионального воспитания, то ее формирование можно считать важным критерием.

Система установок рассматривается как ценностная ориентация личности (Сластёнин В.А., Чижакова Г.И. и др.). Она проявляется в стремлении к идеалу, мотивации и др. От ее сформированности зависит смысловая, содержательная, творческая сторона любой деятельности, в том числе педагогической. Без этого невозможно представить аксиологизацию обучения или воспитания, следовательно, формирование ценностной ориентации студентов будет подтверждением, свидетельством аксиологизации профессионального воспитания в вузе, а в дальнейшем – профессионального становления.

Целью профессионального воспитания студентов является подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности, профессиональному общению и др. Для достижения этих целей необходимо сформировать соответствующее поведение – ценностное поведение, которое является результатом аксиологизации профессионального воспитания. Наличие ценностного поведения, которое в психологии трактуется как сложная психическая функция человека [4], рассматривается нами как признак, как оценка аксиологизации, как критерий.

Аксиологизация профессионального воспитания студентов формирует систему ценностей личности, его аксиосферу. Ядром такой аксиологической системы, как одна из целей аксиологизации профессионального воспитания, являются педагогические ценности, которые находятся в тесной связи с другими ценностями личности: общественными, духовными, семейными, личностными и другими.

Педагогические ценности – это те качества, которые удовлетворяют потребности учителя и учащихся, служат ориентирами в социальной, профессиональной деятельности, позволяют человеку быть востребованным в профессии, в жизни. Они возникли на основе общечеловеческих ценностей. Однако, система педагогических ценностей каждого учителя отражает и его личностные ценности, национальные и семейные ценности, уровень культурного развития и др. Наличие или отсутствие системы педагогических ценностей, уровень их сформированности является критерием их аксиологизации профессионального воспитания, в ходе которого формируются, развиваются, обогащаются профессиональные ценности личности будущего учителя.

При проведении данного исследования, перед нами часто вставали вопросы: какие ценности имеют большее значение для студентов? Какие необходимые педагогические ценности недостаточно актуальны для них? На формирование каких ценностей обратить внимание преподавателей в ходе профессионального воспитания? и др. Чтобы ответить на эти и другие вопросы, в рамках изучения проблемы мы провели социологический опрос среди студентов педагогических специальностей Ширавского государственного университета и учителей школ г. Гюмри со стажем не более трех лет.

Цель социологического опроса – установить отношение студентов к различным ценностям. Полученные результаты дадут возможность для конкретизации содержания профессионального воспитания, выбора методов и др.

В опросе приняли участие 150 студентов старших курсов по педагогической специальности, 100 учителей. Студентам и учителям было предложено оценить представленные различные ценности- качества по 5-балльной системе.

1. Оцените представленные морально-нравственные ценности – качества, необходимые учителю (см. Табл. № 1).
2. Оцените психологические ценности – качества, необходимые в педагогической деятельности (см. Табл. № 2).

Таблица № 1

	Ответы студентов в %					Ответы учителей в %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Скромность	-	-	3	66	31	-	-	21	31	48
Патриотизм	-	-	2	19	79	-	-	6	23	71
Гуманность	-	-	12	30	58	-	-	10	43	47
Доброта	-	8	12	48	32	-	-	19	37	44
Свобода	-	6	14	28	52	1	16	18	14	51
Демократия	-	2	12	28	58	3	4	21	18	54
Право	2	7	18	36	37	-	5	21	29	45

Таблица № 2

	Ответы студентов в %					Ответы учителей в %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Рефлексия	-	18	23	25	34	-	-	17	35	48
Эмпатия	8	10	30	23	29	-	-	20	39	41
Толерантность	3	16	20	25	36	-	-	13	34	53
Индивидуальность	2	6	8	33	51	-	-	25	29	46
Увлеченность	-	11	20	30	39	-	-	11	37	52
Мотивированность	-	-	11	32	57	-	-	2	34	64
Общение	-	-	-	31	69	-	-	13	30	57

3. Оцените семейные ценности, влияющие на развитие личности будущего учителя (см. Табл. № 3).

4. Оцените педагогические ценности, связанные с профессиональной деятельностью учителя (см. Табл. № 4).

Таблица № 3

	Ответы студентов в %					Ответы учителей в %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Взаимное уважение	-	-	-	14	86	-	-	-	13	87
Любовь	-	-	-	3	97	-	-	2	15	83
Национальные традиции	-	-	15	30	55	-	-	22	30	48
Культура	-	-	11	36	53	-	-	25	22	53
Равноправие	-	-	-	23	77	-	3	7	22	68

Религия	1	6	20	19	54	-	-	11	27	62
Здоровье, ЗОЖ	-	3	6	19	72	-	-	7	12	81

Таблица № 4

	Ответы студентов в %					Ответы учителей в %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Образование	-	-	-	12	88	-	-	-	11	89
Воспитание	-	-	4	13	83	-	-	-	14	86
Знание	-	-	1	14	85	-	-	3	10	87
Самоопределение	-	11	14	21	54	-	-	10	21	69
Самостоятельность	-	-	7	19	74	-	-	-	34	66
Требовательность	-	-	9	2	89	-	-	-	7	93
Самообразование	-	-	11	10	79	-	-	6	16	78

5. Оцените личностные качества-ценности, необходимые для педагогической деятельности (см. табл. № 5).

Таблица № 5

	Ответы студентов в %					Ответы учителей в %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Юмор	-	-	-	13	87	-	-	7	27	66
Харизматичность	-	-	10	12	78	-	9	16	17	58
Открытость	-	-	10	29	61	-	7	33	9	51
Креативность	-	-	-	20	80	-	-	4	18	78
Эрудиция	-	-	-	37	63	-	-	2	19	79
Ответственность	-	-	1	43	56	-	-	-	16	84
Целеустремленность	-	-	3	20	77	-	-	-	23	77

В данной статье мы представили анализ лишь некоторых полученных результатов, будучи ограничены рамками требований к составлению статьи. Из каждой таблицы рассмотрим результаты опроса по одной ценности.

Из таблицы № 1 обратим внимание на результаты ценности- демократии. Мы видим, что у студентов и у учителей на высокую оценку результаты почти одинаковые (58%, 54%). Однако, как известно, в современном мировом сообществе все больший приоритет завоевывает демократия, потому что „гражданское общество периодически

обновляет и освежает структурные отношения, устанавливаемые и оберегаемые государством. Инструментом этого воздействия является демократия» [2, с. 339]. Однако ценность демократии однозначно должна быть приоритетной не только в обществе, но и в вузе, в школе. Здесь явное противоречие между требованием общества и степенью сформированности этой ценности.

Одним из актуальных ценностей современности является толерантность. Но, как видим (см. табл. № 2), для будущих учителей она не занимает столь важного места, но, видимо, с опытом работы позиция пересматривается (см. результаты учителей).

Формирование высокой степени осознанности этой ценности исходит из требований современных условий развития общества: поликультурность, глобализация, множество ценностей и др. А также педагогическая толерантность помогает учителю принять ученика таким, какой он есть, более эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, обеспечить себе стрессоустойчивость и др.

Из таблицы № 3 представим результаты оценки ценности культуры: у студентов по наивысшей оценке – 53%, у учителей – 55%. Мы предполагали более высокие результаты, потому что полностью разделяем мысль Гессена С.И., что образование должно основываться на ценности культуры [1]. Тенденциями развития мирового сообщества является уже не только культура, но и поликультурность, диалог культур, что становится одной из основных задач по формированию этих ценностей в ходе профессионального воспитания.

Результаты, отраженные в таблице № 4, говорят о том, что у будущих учителей, как и у действующих, приоритетными являются ценности образования, воспитания, знания. Хотелось бы обратить внимание на отношение, оценку, ценности самоопределения, которую недостаточно высоко оценили в двух группах. По-нашему мнению, от развития этой ценности зависят и такие необходимые для педагогической деятельности ценности как самоанализ, самопознание, самооценка своих способностей, ценностных ориентаций и др.

Среди личностных качеств большинство студентов “5” поставили юмору (87%), креативности (80%). У учителей: большинство на “5” оценило ответственность (84%), а вот, например, к юмору учителя относятся иначе – “5” поставили 66% (см. таблицу № 5).

Полученные результаты будут использованы нами в содержании профессионального воспитания с целью аксиологизации.

Выводы. В ходе изучения, исследования данной проблемы, мы пришли к следующим выводам:

- аксиологический подход к профессиональному воспитанию, принципы, раскрывающие его сущность, обеспечивают аксиологизацию этого воспитания, делая его более эффективным для подготовки педагогических кадров в вузе;
- сформированность педагогических ценностей, ценностного сознания, ценностного отношения, ценностной установки, ценностных ориентаций, ценностного поведения является показателем аксиологизации профессионального воспитания, что позволяет их считать критериями;
- необходимость аксиологизации профессионального воспитания подтверждена и результатами социологического опроса;
- конечной целью аксиологизации профессионального воспитания студента-приближение его к идеалу Учителя;
- в ходе исследования подтвердилась гипотеза.

В перспективе: результаты данного исследования отразятся в методическом руководстве по определению содержания форм, методов профессионального воспитания будущих учителей на аксиологической основе.

Список использованной литературы:

1. Гессен С. И., Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов/ отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: “Школа- Пресс”, 1995. – 447 с.
2. Ивин А. А., Аксиология. Научное издание/ А.А. Ивин. – М., Высш. шк., 2006. – 390 с.
3. Каган М.С., Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК “Петрополис”, 1997. – 204 с.
4. Леонтьев Д. А., Жизненный мир человека и проблема потребностей// Психологический журнал. – Т. 13 № 2, 1992. – с. 47-53.
5. Мардоян Р. А., Педагогическая аксиология/ Р.А. Мардоян – Гюмри: Эльдorado, 2012. – 305 с.
6. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии: в 2 т., Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
7. Фромм Э. З., Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 465 с.

Получено: 28.09.2022

Received 28.09.2022

Рассмотрено: 05.10.2022

Reviewed 05.10.2022

Принято: 12.10.2022

Accepted 12.10.2022

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.203

<https://orcid.org/0000-0003-3591-7997>

IMPULSIVITY IS AN INDIVIDUAL BEHAVIORAL CHARACTERISTIC OF THE SAFETY CULTURE AND HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

Pantiouk Irina

Ph.D., Associate Prof.,

Belarusian State University, Republic of Belarus

pantiouk@bsu.by

Summary

The study results of the impulsivity levels of students of the humanities when studying the discipline "Human Life Safety" are presented. It is found that among students of the specialties "Modern Foreign Languages: majoring in Teaching", "Cultural Studies", "Communicative Design" and "Design of the Subject-spatial Environment", an average moderate level of impulsiveness prevails, which is expressed in their ability to make decisions more thoughtfully in the case of a choice of actions and possible consequences. They are emotionally restrained, able to control their behavior and plan their actions and deeds. The identification of the level of students' impulsiveness in the educational process is a key condition for the formation of safety culture and healthy lifestyle. In the case of detecting of high indicators of the level of impulsivity, it is vital to draw up an individual self-education program aimed at reducing emotional stress, increasing self-control and goal orientation.

Keywords: Life safety culture, healthy lifestyle, impulsivity, students.

Պանտյուկ Իրինա

*կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Բելառուսի պետական համալսարան, Բելառուսի Հանրապետություն
pantiouk@bsu.by*

Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են հումանիտար մասնագիտությամբ սովորող ուսանողների իմպուլսիվության մակարդակի ուսումնասիրության արդյունքները «Մարդկային կյանքի անվտանգություն» առարկայի ուսումնասիրության շրջանակում: Սահմանվել է, որ «Ժամանակակից օտար լեզուներ. դասավանդում», «մշակութաբանություն», «հաղորդակցական ձևավորում», «առարկայական-տարածական միջավայրի ձևավորում» մասնագիտությունների ուսանողների շրջանում գերակշռում է իմպուլսիվության միջին չափավոր մակարդակ, որն արտահայտվում է գործողությունների ու հնարավոր հետևանքների ընտրության դեպքում ավելի կանխամտածված որոշումներ կայացնելու ունակությամբ: Նրանք հուզականորեն զսպված են, կարողանում են վերահսկել իրենց վարքը, ծրագրել իրենց գործողություններն ու արարքները: Ուսումնական գործընթացում սովորողների իմպուլսիվության մակարդակի բացահայտումն անհրաժեշտ պայման է անվտանգության մշակույթի ու առողջ ապրելակերպի ձևավորման համար: Իմպուլսիվության մակարդակի բարձր ցուցանիշների բացահայտման դեպքում անհրաժեշտ է կազմել ինքնակրթության անհատական ծրագիր՝ ուղղված հուզական լարվածության նվազեցմանը, ինքնատիրապետման ու նպատակալացության բարձրացմանը:

Բանալի բառեր: Կյանքի անվտանգության մշակույթ, առողջ ապրելակերպ, իմպուլսիվություն, ուսանողներ:

ИМПУЛЬСИВНОСТЬ – ИНДИВИДУАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Пантюк Ирина

*Кандидат биол. наук, доцент
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь
pantiouk@bsu.by*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня импульсивности студентов гуманитарного профиля при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека». Установлено, что среди студентов специальностей «современные иностранные языки: преподавание», «культурология», «дизайн коммуникативный», «дизайн предметно-пространственной среды» преобладает средний умеренный уровень импульсивности, что выражается в способности принимать решения более обдуманно в случае выбора действий и возможных последствий. Они эмоционально сдержаны, способны контролировать свое поведение, планировать свои действия и поступки. Выявление уровня импульсивности студентов в учебном процессе является необходимым условием для формирования культуры безопасности и здорового образа жизни. В случае выявления высоких показателей уровня импульсивности необходимо составить индивидуальную программу самовоспитания, направленную на снижение эмоциональной напряженности, увеличение самоконтроля и целеустремленности.

Ключевые слова: культура безопасности жизнедеятельности, здоровый образ жизни, импульсивность, студенты.

Введение. В психологии понятие «импульсивность» определяется, как особенность индивида реагировать на обстоятельства, условия, ситуацию торопливо и опрометчиво под воздействием эмоций или внешних событий. Для импульсивных людей характерно быстрое принятие решений. Они проявляют эмоциональную несдержанность, раздражительность, нетерпеливость. Различают импульсивность детскую, подростковую и взрослую. В детском и особенно подростковом возрасте в период полового созревания при нервном возбуждении, переутомлении, стрессах импульсивное поведение сопровождается привлечением внимания родителей к своим поступкам. Во взрослом возрасте импульсивность считают отклонением от нормы, болезненной вариацией поведенческого реагирования, при котором индивид совершает поступки неосознанно [4].

У людей с импульсивным синдромом хорошо развита интуиция. Они эмоционально открыты в общении, правдивы, честны. Умение быстро принимать решение, реагировать быстро на ситуацию, когда нет времени на обдумывание является важным качеством при возникновении экстремальных ситуаций [5].

В настоящее время происходит увеличение количества гибели людей при чрезвычайных ситуациях (ЧС) природного и техногенного характера. По данным официальной статистики за 2021 год в Республике Беларусь произошло 6275 чрезвычайных ситуаций, что на 0,3 % больше, чем в 2020 году (6094), количество погибших людей увеличилось на 5,2 % (2019 г. – 490, 2020 г. – 633, 2021 – 672). В результате ЧС травмировано 388 человек, из них 16 детей; прямой материальный ущерб составил 46 901,7 тыс. руб. [12].

Сложная обстановка в стране с пожарами. В 2021 г. зарегистрировано 6256 пожаров (0,7 % в 2019 г. – 6112; 0,3 % в 2020 г. – 6071); погибло 672 человека (29,2 %; 490 в 2020 г.; 6,2% в 2021 г. – 633), в том числе 4 ребенка (в 2020 г. погиб один ребенок); получили травмы 383 человека (1,6 %; 378); прямой материальный ущерб составил 46191,2 тыс. руб. (в 2019 г. – 10,2 %; 40 197,5; в 2020 г. – 36 095,3) [12].

Большинство экспертов считают, что 80-94% аварий и катастроф происходит по вине человека, что количество безвозвратных людских и материальных потерь при ЧС, пожарах можно сократить за счет повышения уровня культуры безопасности жизнедеятельности. Под термином «культура безопасности жизнедеятельности» традиционно понимают способ организации деятельности человека, представленный в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности окружающего мира. Понятие это охватывает все виды деятельности, оказывающие влияние на безопасность, включая законодательную и исполнительную сферы [1].

При любой чрезвычайной ситуации важно соблюдать правила поведения для сохранения жизни и здоровья, не паниковать, быстро реагировать на происходящие изменения в природе и социальной среде. Помимо теоретических знаний и правил безопасности жизнедеятельности, важно обладать определенными личностными качествами, среди которых импульсивность приобретает незаменимо важное значение.

Материалы и методы исследования. Исследование уровня импульсивности проводилось на базе факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государствен-

ного университета. В ходе изучения применялись методы анализа, тестирование, интерпретации и обработки данных методами описательной статистики. Для исследования индивидуально-поведенческих особенностей испытуемых мы использовали методику В.А. Лосенкова. Тест-опросник для исследования уровня импульсивности состоит из 20 вопросов, к каждому из которых дается четырехбальная шкала ответов. Импульсивность рассматривается автором как черта, противоположная волевым качествам целеустремленности и настойчивости [11].

В исследовании приняли участие студенты 1 курса специальности «современные иностранные языки: преподавание»; 1 курса специальности «культурология»; 4 курса специальности «дизайн коммуникативный» и 4 курса специальности «дизайн предметно-пространственной среды». Выборка составила 97 человек. Средний возраст испытуемых 18+/-2 лет, для которых характерно формирование личностных качеств, становление профессионального самоопределения и развитие эмоциональной регуляции.

Анализ публикаций, связанных с проблемой. Феномен импульсивности в педагогической психологии рассматривается во взаимосвязи с понятиями «решительность», «самоконтроль», «рациональность», «агрессия», «склонность к риску», «аддитивные расстройства».

В многочисленных работах описано импульсивное поведение у детей и подростков, приводящее к различным психологическим расстройствам. В исследованиях В.Е. Купченко представлены результаты исследования самоконтроля, импульсивности, агрессии подростков с различным суицидальным риском. Показано, что импульсивность и агрессивность подростка имеет прямую корреляционную взаимосвязь с самооценочными суждениями и оценкой поведенческих признаков суицидального риска [7].

Роль импульсивности и расстройств импульсного контроля в формировании аддитивных расстройств описаны Дубатовой И.В., Анцыборовым А.В. Авторами предлагается модель развития расстройств аддитивного регистра, где расстройству импульсного контроля отводится решающее место в вопросе «быть или не быть» аддитивной патологии [3].

Ряд статей посвящен изучению процессов формирования импульсивного поведения в юношеском возрасте на примере студентов различных профилей обучения. Кибальченко И.А., Подберезным В.В. рассмотрены структурные особенности творческих способностей студентов вузов с рефлексивным и импульсивными когнитивными стилями. Авторами доказывается актуальность изучения когнитивного стиля студентов по критерию «рефлексивность / импульсивность» как предиктора творческих способностей и академической успеваемости студентов. Делается акцент на том, что когнитивный стиль представляет собой сложный личностный конструкт, который рассматривается как совокупность индивидуально специфических и устойчивых особенностей и склонностей к определенным способам переработки информации и принятия решений. Выдвинуто предположение о том, что рефлексивный и импульсивный когнитивные стили студентов обладают предикторным потенциалом творческих способностей и академической успеваемости студентов [6].

Авторы И.А. Малова, К.Д. Сычев обосновали роль импульсивности как одного из возможных факторов формирования прокрастинации личности у курсантов военного вуза [8]. В.А. Москвин, Н.В. Москвина, Н.С. Шумова, А.Г. Ковалевский исследовали

склонность к риску и импульсивность на примере студентов спортивного вуза с различными признаками асимметрии регулятивного блока мозга. Установлены индивидуальные особенности склонности к импульсивности у студентов, обусловленные межполушарными асимметриями [10].

В исследованиях Н.Д. Гордыня дан анализ когнитивно-стилевых характеристик: полезависимость-полenezависимость, импульсивность-рефлексивность, ригидность-гибкость познавательного контроля на успешность тренажерной подготовки будущих специалистов управления воздушным движением. Установлено, что существуют обратные корреляционные связи между показателями полenezависимости и импульсивности будущих авиадиспетчеров [2].

Влияние уровня импульсивности педагогов дошкольных образовательных учреждений на выбор копинг-стратегий в профессиональной деятельности изучено О.С. Мирошниковой. Выявлена взаимосвязь копинг-стратегий и уровнем личной импульсивности, охарактеризованы особенности поведения педагогов с разным уровнем импульсивности [9].

В доступной нам литературе мы не нашли исследований импульсивности в аспекте безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи.

Цель исследования – определить уровень импульсивности студентов гуманитарного профиля при изучении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».

Результаты исследований и их обсуждение. Импульсивность является одной из основных измерительных личностных черт. Мы рассматриваем импульсивность как индивидуально-поведенческую характеристику личности при возникновении проблемной жизненной ситуации, в том числе чрезвычайной ситуации техногенного или природного происхождения.

При определении уровня импульсивности студентов гуманитарного профиля мы условно выделили 2 группы. Первая группа состояла из 48 студентов 1 курса специальностей «современные иностранные языки: преподавание» и «культурология». Вторая – 49 студентов 4 курса специальности «дизайн коммуникативный» и «дизайн предметно-пространственной среды».

На Рис. № 1 представлены уровни импульсивности студентов 1 курса: минимальное значение равно – 29, максимальное – 72, медиана – 24,5, среднее значение – 45,39, стандартное отклонение – 23,5.

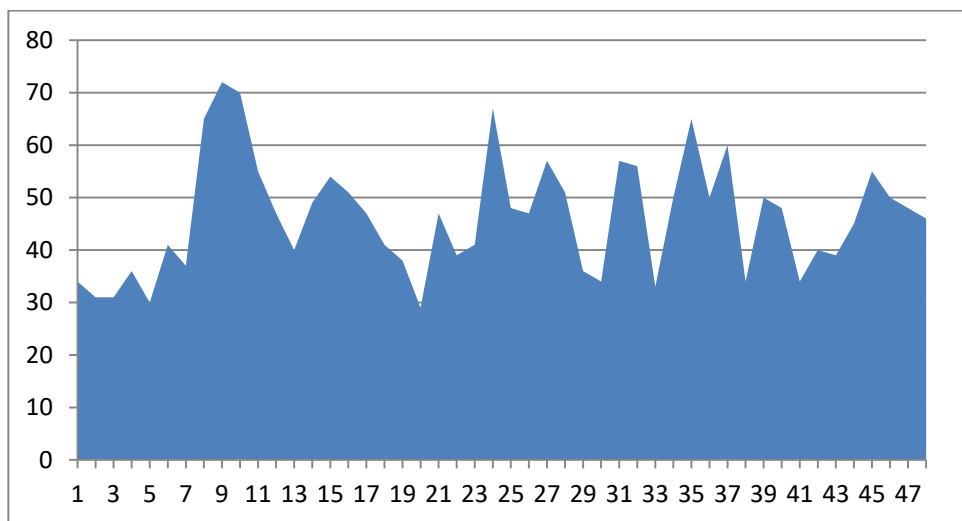


Рис. № 1. Уровень импульсивности студентов 1 курса обучения специальности «современные иностранные языки: преподавание» и «культурология».

Результаты исследования первой группы показали, что у студентов 1 курса преобладает средний уровень импульсивности. В процентном отношении у 72,9 % студентов специальности «современные иностранные языки: преподавание» и «культурология» средний умеренный уровень импульсивности, 35 % - низкий и только у 6,3 % студентов 1 курса высокий уровень импульсивности.

Аналогичные результаты нами получены при установлении уровня импульсивности студентов 4 курса. На Рис. № 2 представлены уровни импульсивности студентов 4 курса: минимальное значение равно – 27, максимальное – 71, медиана – 25, среднее значение – 46,5, стандартное отклонение – 33,94.

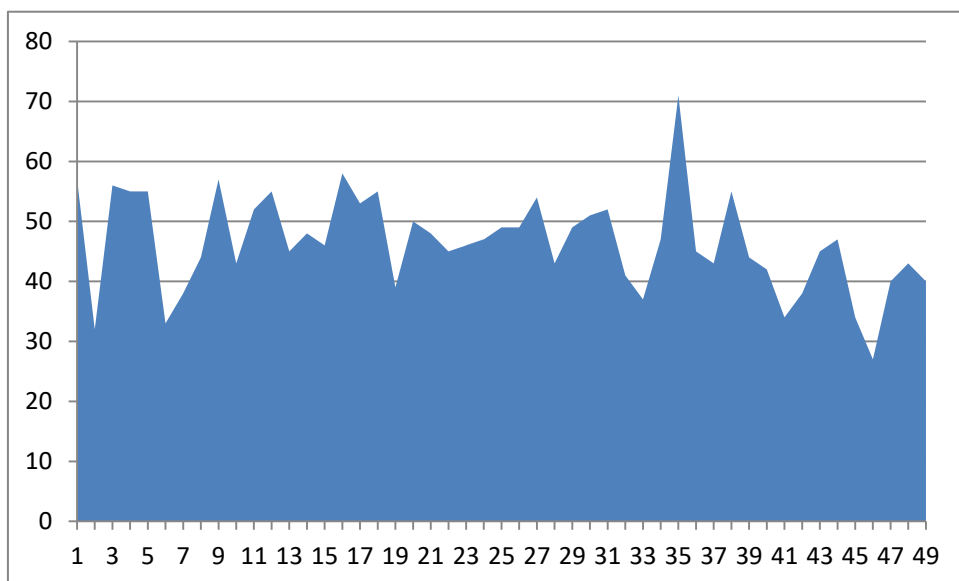


Рис. № 2. Уровень импульсивности студентов 4 курса специальности «дизайн коммуникативный» и «дизайн предметно-пространственной среды».

Процентное соотношение студентов 4 курса специальности «дизайн коммуникативный» и «дизайн предметно-пространственной среды» составило: 87,7 % – средний умеренный уровень, что не значительно больше (на 14,8 %), чем у студентов 1 курса обучения. Низкий уровень импульсивности установлен у 10,2 %, высокий – 2,0 %.

Наглядно видно, что нет существенной разницы и в средних значениях полученных результатов 2-х исследуемых групп. Поэтому мы суммировали всю выборку в 97 человек и получили следующие результаты уровней импульсивности студентов гуманитарного профиля, отразив процентное соотношение студентов на Рис.№ 3.



Рис. № 3. Процентное соотношение студентов гуманитарного профиля 1 и 4 курсов обучения с низким, средним и высоким уровнем импульсивности.

Из Рис. № 3 видно, что для студентов гуманитарного профиля, независимо от специализации и курса обучения, характерен средний умеренный уровень импульсивности. Это свидетельствует о том, что студенты данной выборки эмоционально сдержаны, способны контролировать свое поведение, планировать свои действия и поступки. И только 4,2% студентов отличаются низким самоконтролем в общении и деятельности. При этом 15,5 % студентов целеустремленные, настойчивые и имеют четкие жизненные ориентации.

Таким образом, на факультете социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета преобладают студенты с умеренным уровнем импульсивности – 80,4 %. Они способны выбирать обдуманную стратегию поведения при любой жизненной ситуации, в том числе проблемной и чрезвычайной, где необходимо четко без эмоций и паники принимать решения для спасения своей жизни и окружающих. Такие индивидуальные измерительные черты личности характеризуют

определенный уровень культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни.

Любой человек может попасть в сложную ситуацию, когда важно принимать обдуманное решение для сохранения здоровья. Например, что необходимо предпринять в случае обнаружении взрывоопасного устройства или предмета? Каковы будут поступки, если по месту жительства произошла авария на химическом опасном объекте? При каких условиях принимается решение оставаться на месте аварии или уходить? Какие последствия злоупотребления алкоголем, наркотическими веществами, вредных привычек и несоблюдения здорового образа жизни? Какие правила личной безопасности необходимо соблюдать в случае эпидемической, биологической, экологической, пожарной, террористической и иной опасности? Какие действия необходимо предпринять, сколько людей может пострадать, какие действия при этом необходимо предпринять, чтобы сохранить здоровье, снизить риск гибели людей и уменьшить материальные и экономические потери.

От скорости принятия решений в таких чрезвычайных ситуациях зависит здоровье, а часто и жизнь многих людей. Импульсивные личности отличаются способностью оперативно принимать решения в таких обстоятельствах. Но не всегда такое решение под эмоциональным влиянием может оказаться верным. Импульсивные люди под воздействием внешних угроз способны совершать неосознанные поступки, которые могут навредить, создать панику, эмоциональную напряженность для окружающих. Очень часто импульсивно принимается решение с понедельника вести здоровый образ жизни. Но настроение таких людей меняется, когда надо приложить усилия и изменить порядок и уклад привычной жизни.

Выводы. В рамках учебного курса «Безопасность жизнедеятельности человека» важно не только усвоение теоретического материала, правил безопасности жизнедеятельности, медицинских знаний и здорового образа жизни, но формирование личностных качеств и поведенческих навыков для формирования культуры безопасности и здоровья. Проведенное эмпирическое исследование показало, что студенты гуманитарного профиля проявляют индивидуально-поведенческую способность реагировать на экстремальную ситуацию, по-разному переживать эмоциональное состояние. Большинство из них имеет средний, умеренный, уровень импульсивности, эмоционально сдержаны, способны контролировать свое поведение, планировать свои действия и поступки. Выявление уровня импульсивности студентов в учебном процессе является необходимым условием для формирования культуры безопасности и здорового образа жизни. В случае выявления высоких показателей уровня импульсивности необходимо составить индивидуальную программу самовоспитания, направленную на снижение эмоциональной напряженности, увеличение самоконтроля и целеустремленности.

Список использованной литературы:

1. Вязьмитинов С. Н., Формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности в Оренбургском ПКУ / С. Н. Вязьмитинов // Молодой ученый. – 2015. – № 11.1 (91.1). – С. 135-137. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/91/19331/> – Дата доступа: 10.06.2022.

2. Гордыня Н. Д., Влияние полезависимости-полenezависимости, импульсивности-рефлексивности, ригидности-гибкости познавательного контроля на успешность тренажерной

подготовки будущих специалистов управления воздушным движением // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Социология. Психология. Педагогика». – 2013. – Вып. № 3. – с. 42 – 49.

3. Дубатова И. В., Анцыборов А. В., Роль импульсивности и расстройств импульсивного контроля в формировании аддиктивных расстройств // Интерактивная наука – 2019. – № 6 (40). – с. 69-78.

4. Импульсивность. Психологические понятия // Психология и психиатрия [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://psihome.com/impulsivnost/#:~:text=%D0%98%D0%BC%D0%BF%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%20%E2%80%93%D1%8D%D1%82%D0%BE,%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%2C%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%20%D0%BD%D0%B5%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE>. Дата доступа: 29.06.2022.

5. Импульсивность. Психологические термины.// Psychbook.ru – интернет-журнал/ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://psychbook.ru/428339a-impulsivnost---eto-opredelenie-osobennosti-harakteristiki/> Дата доступа: 29.06.2022.

6. Кибальченко И.А., Подберезный В.В., Забалуева А.И. Структурные особенности творческих способностей студентов вузов с рефлексивным и импульсивными когнитивными стилями // Российский психологический журнал. – 2017. – Том. 14. № 3. – с. 48– 69.

7. Купченко В. Е., Самоконтроль, агрессия, импульсивность подростков с различным суицидальным риском // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – с. 92 – 97.

8. Малова И. А., Сычев К.Д. Прокрастинация и импульсивность курсантов военного вуза [Электронный ресурс] // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prokrastinatsiya-i-impulsivnost-u-kursantov-voennogo-vuza> Дата доступа: 29.06.2022 г.

9. Мирошникова О. С., Влияние уровня импульсивности педагогов дошкольных образовательных учреждений на выбор копинг-стратегий в профессиональной деятельности // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 7 (23). – с. 167-171.

10. Москвин В. А., Москвина Н. В., Шумова Н. С., Ковалевский А. Г. // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – с. 82-84.

11. Опросник для исследования уровня импульсивности В.А. Лосенкова // Тестотека [Электронный ресурс] <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/22.html> Дата доступа: 29.06.2022 г

12. Ходин М. В., Мельникова О. Е., Обстановка с чрезвычайными ситуациями в Республике Беларусь в 2021 году // Чрезвычайные ситуации: предупреждение и ликвидация. – 2022, № 1 (51). – с. 58-64.

Получено: 07.09.2022

Received 07.09.2022

Рассмотрено: 14.09.2022

Reviewed 14.09.2022

Принято: 20.09.2022

Accepted 20.09.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Лусине Айрапетян

Кандидат педагогических наук, доцент

Lusine.hayrapetyan@ysu.am

Ереванский государственный университет

Центр педагогики и развития образования

Мери Аветисян

Кандидат педагогических наук, доцент

mavetisyan@ysu.am

Ереванский государственный университет

Центр педагогики и развития образования

Аннотация

Целью нашего исследования является выявление прикладного значения арт-технологий при формировании культурологических и социально-педагогических компетенций учащихся. Одной из приоритетных задач является выявление педагогических возможностей арт-технологий, изучение механизмов удовлетворения культурных потребностей учащегося и форм его эмоциональной разрядки, механизмов вербальной и невербальной коммуникации средствами искусства, выявление культурологических и социально-педагогических аспектов арт-технологий при организации профессионального обучения учащегося.

Арт-технологии, опираясь на средства искусства, включают в себя элементы педагогики, медицины, психологии, культурологии, социологии и других сфер, имея глубокое и масштабное воздействие на субъект. Его структурными элементами являются: а) влияющие субъекты, б) арт-средства, в) требования, мотивы, г) механизмы взаимовлияния и взаимодействия, д) результаты.

Арт-технологии обладают здравоохранительным, культурным влиянием и необходимы каждому для формирования своей личности. Оставленное арт-технологиями эмоциональное переживание как субъективный опыт человека проявляется в трехмерном направлении: внутренний опыт (субъективное восприятие), поведенческая реакция (плач, смех, дрожь, восклицание и т.д.), физиологические процессы (повышение артериального давления, потливость, спазм сосудов, мышечное напряжение, сердцебиение). Оно проявляется в модели коммуникации, которая может быть линейной, интерактивной или транзакционной.

В рамках нашего исследования мы рассматривали виды арт-технологий, часто применяемых в креативной арт-терапии, их содержание, их роль при формировании социо-культурных компетенций учащегося. В результате мы выяснили, что как и первичные профессиональные компетенции у учащегося необходимо формировать также и подобные компетенции.

Выводы:

- при организации педагогической деятельности в настоящее время арт-технологии применяются нечасто, поэтому необходимо стимулировать их применение и способствовать не только развитию у учащегося академических знаний, но и его культурному, нравственному и психоэмоциональному росту;

- необходимо обеспечить развитие у учащихся возможностей решения социально-педагогических практических задач с помощью арт-технологий посредством обеспечения связи преподаватель-учащийся;

- необходимо развивать этику эстетического построения социальных отношений у учащихся;

- сделать доступными для учащегося безграничные возможности арт-технологий как основы организации полиартового образования и средства формирования социального, эмоционального интеллекта ребенка.

**ԱՐՏՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ
ՄՇԱԿՈՒԹԱՔԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ
ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ**

Լուսինե Հայրապետյան

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

lusine.hayrapetyan@ysu.am

Երևանի պետական համալսարան,

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Մերի Ավետիսյան

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

mavetisyan@ysu.am

Երևանի պետական համալսարան,

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Ամփոփում

Մեր ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել արտտեխնոլոգիաների կիրառական նշանակությունը սովորողների մշակութաբանական ու սոցիալ-մանկավարժական կոմպետենցիաների ձևավորման գործում: Առաջադիր խնդիրներից են՝ բացահայտել արտտեխնոլոգիաների մանկավարժական հնարավորությունները, ուսումնասիրել սովորողի մշակութային պահանջ-մունքների բավարարման մեխանիզմներն ու հուզական լիցքաթափման ձևերը, վերբալ ու ոչ վերբալ հաղորդակցման մեխանիզմները արվեստի միջոցներով, վեր հանել արտտեխնոլոգիաների մշակութաբանական ու սոցիալ-մանկավարժական կողմերը սովորողի մասնագիտական ուսումնառության կազմակերպման գործում:

Արտտեխնոլոգիաները, հենվելով արվեստի միջոցների վրա, ներառում են մանկավարժության, բժշկության, հոգեբանության, մշակութաբանության, սոցիոլոգիայի և այլ բնագավառների տարրեր՝ առավել խոր ու մասշտաբային ազդեցություն թողնելով սուբյեկտի վրա: Դրա կառուցվածքային տարրերն են՝ ա) ներազդման սուբյեկտներ, բ) արտմիջոցներ, գ) պահանջ-մունքներ, շարժառիթներ, դ) փոխներգործման ու փոխազդեցության մեխանիզմներ, ե) արդյունքներ:

Արտտեխնոլոգիաներն ունեն առողջապահական, մշակութահենք ազդեցություն և անհրաժեշտ են յուրաքանչյուրին անհատականության ձևավորման համար: Արտտեխնոլոգիաների թողած հուզական փորձառությունը՝ որպես մարդու սուբյեկտիվ փորձառություն, դրսևորվում են եռաչափ ուղղությամբ՝ ներքին փորձառություն (սուբյեկտիվ ընկալում), վարքային ռեակցիա (լաց, ծիծաղ, դող, բացականչություն և այլն), ֆիզիոլոգիական պրոցեսներ (արյան ճնշման բարձրացում, քրտնարտադրություն, անոթային սպազմ, մկանային լարվածություն, սրտի բաբախյուն): Այն դրսևորվում է հաղորդակցման մոդելում, որը կարող է լինել գծային, ինտերակտիվ կամ տրանսակցիոն:

Մեր ուսումնասիրության շրջանակում հանգամանորեն քննել ենք կրեատիվ արտթերապիայում հաճախ կիրառվող արտտեխնոլոգիաների տեսակները, դրանց բովանդակությունը, դերը սովորողի սոցիոմշակութային կոմպետենցիաների ձևավորման տեսանկյունից: Արդյունքում պարզել ենք, որ, թիվս մասնագիտական առաջնային կոմպետենցիաների, կարիք կա սովորողի մոտ ձևավորելու նաև նման կոմպետենցիաներ: Այսպիսով՝

-արտ-տեխնոլոգիաների ներդրումն այսօր այնքան էլ շատ ներառված չէ մանկավարժական գործունեության կազմակերպման մեջ, կարիք կա այն առավել խթանելու ու նպաստելու

սովորողի ոչ միայն ակադեմիական գիտելիքների, այլև մշակութային, բարոյական, հոգեհուզական աճին,

-կարիք կա ապահովելու սովորողների մոտ սոցիալ-մանկավարժական գործնական խնդիրների լուծման կարողությունների զարգացումը դասավանդող-սովորող կապի ապահովման միջոցով և արտտեխնոլոգիաների օգնությամբ,

-հարկավոր է զարգացնել սովորողների մոտ սոցիալական հարաբերությունների էթետիկ կառուցման էթիկան,

-հասանելի դարձնել սովորողի համար արտտեխնոլոգիաների անսահման հնարավորությունները որպես պոլիարտ կրթության կազմակերպման հիմք ու երեխայի սոցիալական, հուզական ինտելեկտի ձևավորման միջոց:

THE APPLICABLE SIGNIFICANCE OF ART TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF CULTUROLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCES OF LEARNERS

Lusine Hayrapetyan

Ph.D., Associate Prof.

Yerevan State University, Armenia

l.hayrapetyan@mail.ru

Mary Avetisyan

Ph.D., Associate Prof.

Yerevan State University, Armenia

mavetisyan@ysu.am

In the organization of professional education of the pedagogue it is presently important for the learner not only to form a complete system of theoretical content of the profession but also to integrate the learner's creative potential and ensure the level of creative preparedness for providing alternative situational solutions. The development of professional power-based competences firstly focuses on the primary goals that guide professional education in a number of directions: independence, cognitive activeness, socialization, self-focused development. At the same time, the development of the specialist's culturological and socio-pedagogical competences and skills in alternative ways is also given importance to, which, combined with the knowledge, will form the complete picture of knowledge, competences and skills of the future specialist.

The goal of the current research is to reveal the applicable significance of art technologies in the formation of learners' culturological and socio-pedagogical competences. Among primary objectives, it has been set to disclose the pedagogical possibilities of art technologies, to study the mechanisms of satisfying cultural needs of the learner and forms of emotional discharge, the verbal and non-verbal communication mechanisms by means of art, as well as to put forward the culturological and socio-pedagogical aspects of art technologies in the organization of the learner's professional learning.

Art technologies fulfill a number of functions: introspective-cathartical, corrective-regulating, communicative-reflective. Due to them, art technologies obtain synergic functionality, thus having a multidirectional impact on the subject, after which the socio-pedagogical activity is carried out. Based on the means of art, art technologies include elements of pedagogy, medicine, psychology, culturology, sociology and other fields, having deeper and

vast influence on the subject. Its structural elements are as follows: a) subjects of influence, b) means of art, c) needs and motives, d) interinfluence and interaction, e) results.

Art technologies have a health- and culture-based influence and they are necessary to everyone for individual development. As a human subjective experience, the emotional experience art technologies have, is manifested in three dimensions: internal experience (subjective perception), behavioral reaction (cry, laughter, shiver, shout, etc.), physiological processes (increase of blood pressure, sweating, vascular spasm, muscular tension, heartbeat). It is manifested in the communication model, which can be linear, interactive or transactional. Therefore, it is necessary to clearly understand the nature and content of art technologies, to combine them with the problem that concerns the child, to choose the type that will be useful for revealing, correcting the problem, or making it look acceptable. Based on this, art technologies are classified according to the principle of communicative forms of verbal and non-verbal art means, for example: non-verbal art technologies – painting therapy, color therapy, music therapy, paratherapy, sand therapy, etc.; and verbal art technologies – puppet therapy, drama therapy, theater therapy, fairy tale therapy, bibliotherapy, etc. Each of these works with the problem of the person in a different way, hence, from the socio-pedagogical point of view it is worth understanding to what extent the use of art technologies contributes to the formation of cultural and social competences in the socio-pedagogical activity.

In the framework of the current research, we have thoroughly examined the types of art technologies often used in creative art therapy, their content and role in the formation of the learner's socio-cultural competences. As a result, we have found out that in addition to professional primary competences, there is a need to also develop these competences in order to expand the scope of perceptual communication, humanization, as well as to provide a value-based direction to the socio-pedagogical process.

We have formed the following system of culturological and socio-pedagogical competences:

Culturological competences	Socio-pedagogical competences
Perceptive communicative competence of cultural elements	Competence of responding sympathetically and empathizing with the learner
Competence of free creativity, self-perception, and self-understanding through the elements of art branches	Competence of realistic evaluation of the problem of concern
Competence of organizing independent and creative activity	Competence of independent aspiration and organization of personal growth and development
Competence of wholesome perception and emotional understanding of art	Competence of self-analysis and self-evaluation in professional activities
Competence of choosing art technology and using it as a means for organizing socio-pedagogical activities	
Competence of organizing visual, auditory, paralinguistic /kinetic/ activities with art	

Conclusion

– The investment of art technologies today is not sufficiently involved in the organization of pedagogical activities. There is a need to further promote it and to contribute not only to the learner's academic knowledge, but also to their cultural, moral, and emotional growth.

– There is a need to ensure the development of learners' ability to solve socio-pedagogical practical problems through the teacher-student communication with the help of art technologies.

– It is necessary to develop the ethics of aesthetic construction of social relations among learners.

– There is a necessity to make the infinite possibilities of art technologies available to the learner, which will serve as a basis for organizing poly-art education and a means of developing the child's social and emotional intelligence.

References:

1. Medvedeva E. A., Art Pedagogy and Art therapy in Special and Inclusive Education, Moscow, Yurayt, 2019.
2. Kopytin A. I., Modern Clinical Art Therapy, Textbook, Moscow, Kogito-Center, 2015.
3. Kopytin A. I., Methods of Art Therapy in Overcoming the Consequences of Traumatic Stress. - M.: Kogito-Center, 2014.
4. Odriosola M. V., Intuition, Creativity and Art Therapy, Institute of General Humanitarian Research, Moscow, 2014.
5. Zeer E., Simanyuk E., Competence-based Approach to Modernization of Vocational Education // Higher Education in Russia, 2005.

Получено: 25.10.2022

Received 25.10.2022

Рассмотрено: 03.11.2022

Reviewed 03.11.2022

Принято: 10.11.2022

Accepted 10.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Comercial 4.0 International License

ԲԱԺԻՆ 6. ՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN PEDAGOGICAL THOUGHT

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.217

<https://orcid.org/0000-0002-6224-4938>

THE FEATURES OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE WORKS OF KAREKIN I CATHOLICOS

Baghdasaryan Victoria

PhD student of Yerevan State University, Armenia

victorya.baghdasaryan@ysu.am

Summary

In the comprehensive process of human formation, religion and moral principles and spiritual values related to it have their unique importance.

Religious education and upbringing are one of the most important elements of the educational system.

It should be noted that in the works related to the history of Armenian pedagogy, religious or moral education and upbringing partially addressed but they didn't separate the two but presented them in a unified context.

The problems of religious education have always been in the His Holiness' attention. This is the reason why throughout his spiritual activity, Karekin I initiated and implemented number of programs, which were the basis for the formation of the spiritual and moral value system of the young generation.

In his works His Holiness the Patriarch presents his vision of the educational policy of effective organization of religious education.

During his enthronement in Holy Etchmiadzin, Catholicos Karekin I managed to transform the educational system for training future clergymen, founded centres of spiritual education and gave impetus to the activity of spiritual seminaries for the benefit of future generations.

Keywords: *religious education, moral value system, development process, personality formation, spiritual upbringing.*

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАБОТАХ КАТОЛИКОСА ГАРЕГИНА
ПЕРВОГО

Багдасарян Виктория

Соискатель

Ереванский государственный университет, Армения

victorya.baghdasaryan@ysu.am

Аннотация

В процессе разностороннего становления человека религия и связанные с ней нравственные принципы и духовные ценности имеют исключительное значение. Религиозное образование и воспитание являются важнейшими частями образовательной системы. Стоит отметить, что в связанных с историей армянской педагогики работах частично обращались к религиозному или нравственному образованию, не разделяя их, а представляя в едином контексте. Проблемы религиозного воспитания всегда были в центре внимания Патриарха. Поэтому на протяжении всей его религиозно-педагогической деятельности католикос Гарегин Первый предпринимал и осуществлял ряд программ, которые стали основой для формирования религиозных нравственных ценностей молодого поколения. Патриарх в своих работах представлял свое видение образовательно-воспитательной политики результативной организации религиозного воспитания.

Во время правления в Святом Эчмиадзине католикос Гарегин Первый успел поменять систему подготовки будущих священнослужителей, открыл центры духовного воспитания, стимулировал деятельность духовных семинарий для пользы будущих поколений.

Ключевые слова: религиозное воспитание, система нравственных ценностей, процесс развития, формирование личности, духовное воспитание.

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳԱՐԵԳԻՆ ԱՌԱՋԻՆ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Բաղդասարյան Վիկտորիա

հայցորդ,

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

victorya.baghdasaryan@ysu.am

*«Աշխարհի ոչ մի կրոն մարդ անհատի արժեքը
այնքան բարձր չի դասել, որքան քրիստոնեությունը»:*

Գարեգին Առաջին Ամենայն Հայոց կաթողիկոս

Համառոտ ներածություն: Մարդու ձևավորման բազմակողմանի գործընթացում կրոնը և դրան առնչակից բարոյական սկզբունքներն ու հոգևոր արժեքներն իրենց բացառիկ նշանակությունն ունեն: Կրոնական կրթությունն ու դաստիարակությունը կրթական կամակարգի կարևորագույն տարրերից են: Հարկ է նշել, որ հայ մանկավարժության պատմությանն առնչվող աշխատությունների շատ հեղինակներ, իրենց աշխատություններում մասնակիորեն անդրադարձել են կրոնական կամ բարոյական կրթությանն ու դաստիարակությանը, սակայն չեն տարանջատել այդ երկուսը, այլ ներկայացրել են միասնական համատեքստում:

Կրոնական դաստիարակության խնդիրները մշտապես եղել են Վեհափառ Հայրապետի ուշադրության կենտրոնում: Սա է պատճառը, որ իր հոգևոր-մանկավարժական ողջ գործունեության ընթացքում Գարեգին Առաջին կաթողիկոսը նախաձեռնել ու իրականացրել է մի շարք ծրագրեր, որոնք հիմք են հանդիսացել մատաղ սերնդի հոգևոր ու բարոյական արժեհամակարգի ձևավորման համար:

Բանալի բառեր: Կրոնական կրթություն, բարոյական արժեհամակարգ, զարգացման գործընթաց, անձի ձևավորում, հոգևոր դաստիարակություն:

Հիմնախնդիրը: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրը Ամենայն Հայոց կաթողիկոս Գարեգին Առաջինի աշխատությունների ու քարոզների հիման վրա աստվածաբանության ու մանկավարժության համատեքստում կրոնական կրթության և դաստիարակության դերի ու նշանակության վերհանումն ու արժևորումն է:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ կան տարբեր ժամանակաշրջանի օտարազգի և հայ մանկավարժների ու հոգեբանների ուսումնասիրություններ, որոնցում անդրադարձ է կատարվել հիմնահարցին տարբեր տեսակետներով ու վերլուծական մոտեցումներով: Նրանց թվում են Շահան Պերպերյանը, Լիդա Թոր-

գումյանը, Արթուր Շոպենհաուերը, Անրի Բերգսոնը, Կարլ Ռոջերսը, Էրիխ Ֆրոմմը, Նիկոլայ Նիկանդրովը:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հոդվածում հետազոտության նպատակն է Ամենայն Հայոց կաթողիկոս Գարեգին Առաջինի աշխատությունների ու քարոզների հիման վրա ներկայացնել կրոնական կրթության և դաստիարակության դերն ու նշանակությունը, դիտարկել կրոնական դաստիարակությունը աստվածաբանության ու մանկավարժության համատեքստում:

Հետազոտության նորույթն այն է, որ առաջին անգամ են ներկայացվում կրոնական դաստիարակության առանձնահատկությունները Գարեգին Վեհափառի աշխատություններում ու քարոզներում:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Վեհափառ Հայրապետը տալիս է մարդու՝ իր յուրօրինակ սահմանումը՝ կարևորելով նյութական, իմացական ու հոգեկան տարրերի ներդաշնակության անհրաժեշտությունը. «Մարդը որպես նիւթեղէն, իմացական ու հոգեկան տարրերու ներդաշնակութիւն իր ամբողջականութիւնը կը գտնէ այս երեք երեւոյթներուն՝ նիւթականին, իմացականին եւ հոգեկանին գեղեցիկ եւ վայել ընդելուգումովը իր կեանքին մէջ: Մարդը ասոնցմէ մէկով կամ երկուքով ամբողջ չէ: Մէկ է, լրիւ, ճշմարիտ, վաւերական մարդ՝ այս երեքին միացեալ եւ ներդաշնակեալ ամբողջութեամբ» [2, 17]: Այս համատեքստում է, որ կրոնական դաստիարակությունը՝ որպես հոգևոր ու բարոյական արժեքներ ձևավորող կարևորագույն բաղադրիչ, անհրաժեշտ է ներառել անձի ձևավորման գործընթացում: Կրոնը մշակույթի անհրաժեշտ տարր է, որը մարդու անձնական ու հասարակական կյանքում մեծ նշանակություն ունի: Քրիստոնեական կրոնի մեջ ճանաչված գերագույն երեք առաքիներն են հավատը, հույսն ու սերը:

«Հաւատքը արժէք ունի, երբ մեր կեանքում կը ներգործի: Հաւատքը տեսութիւն չէ, գաղափար չէ, զարդ ու յարդարանք չէ, պարագայական խօսք չէ, չորացած, ձեւականացած աւանդութիւն չէ: Կեանք է, ապրում: Եւ հէնց այս իսկ պատճառով նրա զօրութիւնը ճիշտ կը հասկացուի, երբ նա ներկա լինի մեր կեանքի մէջ, երբ մեր ապրումները նրանով գունաւորուած եւ զսպանակուած լինեն» [3, 52]:

Հետաքրքրությունը կրոնական կրթության ու դաստիարակության հանդեպ միանգամայն օրինաչափ է. ժամանակակից հասարակության առջև ծառացած խնդիրների մեծ մասը՝ ավանդական հասարակությունների ոչնչացում կամ փոխակերպում և դրա հետ կապված սերունդների միջև կապերի խախտում, ազգային արժեհամակարգի վերաձևավորում, շահերի բախում, սոցիալական ու բարոյապես նշանակալի ոլորտներից դեպի ժամանցի ոլորտ անցում, որը հաճախ ունի ապասոցիալական ուղղվածություն, սպառման պաշտամունք, ազգային արժանապատվության անկում, պայմանավորված է դաստիարակության գործընթացում որոշակի բացթողումներով կամ ոչ պատշաճ մոտեցմամբ: Հենց սա է ժամանակակից հասարակության ճգնաժամի ամենավատ դրսևորումներից մեկը: Դրա հետ մեկտեղ հասարակության մեջ աճում է այն հսկայական դերի ըմբռնումը, որը կարող է և պետք է դաստիարակությունը խաղաանգործության և անտարբերության բազմաթիվ դրսևորումների կանխարգելման ու հաղթահարման գործում: Դա է կրոնական դաստիարակությունը դարձնում այդքան կարևոր մանկավարժական գիտության ու պրակտիկայի և ընդհանրապես հասարակության համար:

Ինչպես իրավացիորեն նշել է Գարեգին Առաջին կաթողիկոսը, բնության օրենքը թույլ չի տա որևէ դատարկություն: Երբ որևէ պատճառով դատարկություն է

ստեղծվում, այն անմիջապես լցվում է մի բանով: Մարդկային կյանքում ևս դատարկությունը տեղ չունի, քանի որ այն օգտագործվում է օտար կրոնական կամ փիլիսոփայական աշխարհայացքներ տարածող տարրերի կողմից: «Հարկ ի վերայ մեր կայ», որ մե՛նք լցնենք այդ բացը մեր քրիստոնեական հաւատի, Աւետարանի ճիշտ հասկացում ճշմարտութիւնների եւ մեր սուրբ հայրերի ըմբռումներ տարրերով, որպէսզի նախ հարազատ մնանք մեր ինքնութեանը, նախանձախնդիր՝ մեր արժանապատուութեանը եւ պատասխանատու՝ մեր երեխաների, գալոց սերնդների առողջ կազմաւորմանը» [3, 13]:

Հասարակական մի շարք երևոյթների շարքում կրոնն ու հավատը՝ որպէս հասարակական գիտակցոյթան ձև, կարևոր տեղ են զբաղեցնում անձի աշխարհընկալման, հասարակոյթան մեջ բարոյական նորմերի հաստատման, կյանքի իմաստի ու նպատակների վերլուծոյթուններում:

Լ. Թորգոմյանն իրավամբ նկատել է, որ այսօր կրոնական դաստիարակոյթան մեջ «իրեն զգացնել է տալիս գիտական լուրջ հիմնավորումից զուրկ ինքնագործունէութունը, տնավարութունը: Բնականաբար, տասնամյակներ շարունակ թե՛ մարդկանց հոգիններում, թե՛ մանկավարժագիտական գրականոյթան մեջ կրոնաբարոյական արժէքները չեն իմաստավորվել, չեն դարձել ուսումնասիրոյթան առարկա, արժէքներ, որոնց դաստիարակչական հնարավորութունները դժվար չէ գերազնահատել:

Կրոնի դաստիարակչական առաքելոյթան վերլուծոյթունը ցույց է տալիս, որ այն անձի ներաշխարհի վրա ներգործելու մի ամբողջ համակարգ է՝ սոցիալ-պատմական ու էթնոհոգեբանական արմատներով» [4, 90 և 135]:

Վեհափառ Հայրապետն այս առումով իր դիտարկումն ունի, ըստ որի՝ «թե՛ բնատուր տաղանդը, ընդոծին կարողութիւնը, թե՛ միջավայրն ու մթնոլորտը եւ թե՛ կազմակերպեալ կրթա-դաստիարակչական քաղաքականութիւնը եւ անոր հետեւող գործունէութիւնը ունին իրենց բաժինը այն ընդհանուր առաքելութեան մեջ, որ մարդու ինքնակազմաւորման շարունակական ընթացքն է եւ որմէ կախում ունին մարդկային քաղաքակրթութեան որակն ու տարողութիւնը» [1, 117]:

1978 թ. հունիսի 13-17-ը Գարեգին Վեհափառը՝ որպէս Մեծի Տանն Կիլիկիոյ կաթողիկոսոյթան աթոռակից կաթողիկոս, Ն.Ս.Օ.Տ.Տ. Խորէն Ա. Կաթողիկոսի հետ միասին մեկ տարի աշխատելուց հետո նախագահում է Կաթողիկոսոյթան ազգային ընդհանուր ժողովը, որի օրակարգի մասնավոր նյութը կրոնական դաստիարակոյթան հարցն էր՝ պայմանավորված խնդրի կենսական ու պահանջված կարևորոյթամբ:

«Հայ Ազգային Վարժարաններու ուսուցման ընթացքին մեջ կրօնական դաստիարակութեան լուրջ ներառման, Կիրակնօրեայ Դպրոցներու, կրօնական ուսման եւ դաստիարակութեան յատուկ դասագիրքերու եւ այլ, ժողովրդական, հրատարակութիւններու անհրաժեշտութեան հետ միասին մասնաւոր շեշտ դրուեցաւ հոգեւորականներու պատրաստութեան, յատկապէս Քահանայից Դասի (ամուսնացեալ հոգեւորականութեան) ուժեղացման անյետաձգելի գործին վրայ» [1, 130]:

Այս առումով անասելի մեծ է Վեհափառ Հայրապետի վաստակը, քանի որ վերջինս նախաձեռնել ու հսկայածավալ աշխատանք է կատարել հենց հոգևորականների նոր սերնդի պատրաստման ուղղությամբ: «Ձեռնարկ հովուական աստուածաբանութեան» գրքույկն արժեքավոր ուղեցույց է հայ հոգևորականի, հատկապէս նոր հոգևորական ծառայոյթան համար պատրաստվող երիտասարդների համար: Այստեղ բնութագրվել են հոգևորականի անձի պատրաստոյթան ու գործունէութան հիմնական սկզբունքները և ավետարանական ու հայ եկեղեցական ավանդական տվյալները՝

ուղղված հոգևորականության կամ կրոնական դաստիարակության ասպարեզում պատրաստվող ուսանողներին: «Դպրոցը որպես մարդու պատրաստութեան, կազմավորման գլխաւորագոյն հաստատութիւն՝ առանձնայատուկ տեղ պէտք է ունենայ հոգեւոր հովիւին կեանքին եւ գործունէութեան մէջ: Դարերու աւանդութեամբ նուիրագործուած իրողութիւն մըն է, որ Հայ Դպրոցը անբաժան եղած է Հայաստանեայց Եկեղեցին: Պատմական պրպտումներու եւ վերլուծումներու կարիք չկայ՝ հաստատելու թէ Հայաստանեայց Եկեղեցւոյ ծոցէն ծնաւ Հայ Դպրոցը եւ անոր առաջին ուսուցիչները եղան Հայաստանեայց Եկեղեցւոյ սպասաւորները վարդապետ (=ուսուցիչ) բառով նկարագրուած [2, 75]:

Ըստ Վեհափառի՝ հոգևոր հովվի պարտքն է սերտ կապ ստեղծել դպրոցի հետ: «Ով կուզէր հայ ազգը հարուածել առաջին զարկը կը հասցնէր եկեղեցիին: Ով կուզէր հայ դպրոցը խորտակել, հայ ինքնութեան բերդը քանդել, հայ եկեղեցին կընտրէր որպէս առաջին թիրախ» [1, 121]:

Կարևորելով կրոնական կրթությունն ու դաստիարակությունն անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում՝ Վեհափառ Հայրապետը երկու հիմնական գործոն է շեշտադրում, որոնք ամենաազդեցիկն են մարդու կազմավորման վրա: Դրանք են՝

1. տաղանդը, ձիրքը, աստուածատուր կարողութիւնը,

2. աշխատանքը, ծրագրեալ, դասաւորեալ ընթացքը այն գործունէութեան, որուն նպատակն է դաստիարակութիւնը կամ կրթութիւնը անհատին [1, 118]:

Գալով քրիստոնէությանը՝ Վեհափառը նշում է, որ Քրիստոսն ինքն իրեն բաբբի կամ ուսուցիչ անվանեց, քարոզիչ կոչեց, և հատկանշական է, որ իր գործունէության գերակշիռ հատվածը հենց դաստիարակչական էր՝ հիմնված երկու հիմնական մեթոդի վրա:

«ա) Իրեն հետեւողներու նեղ շրջանակին, յատկապէս Իր կողմէ ընտրուած 12 հոգանոց Առաքեալներու խումբին եւ Իր գաղափարներուն համակիր եւ Իր անձին համամիտ անձերու, աշակերտներու, քիչ մաւելի լայն շրջանակի մը մէջ, որ ծանոթ է 72-ներու խումբը անունի տակ: Այս մասնաւոր պարագային դաստիարակութեան մեթոդը եականօրէն կը փոխուէր: Նախ կ'ապրէր իր առաքեալներուն հետ միասին, առտնին կենցաղակերպով, միասին ուտելով, աղօթելով, շրջագայելով եւ գործեր կատարելով: Այս բոլորը կընէր ոչ թէ տեսական, գիտական, ակադեմիական ուսուցման եղանակներով, այլ անձնական, մտերմական խօսակցութիւններով, յաճախ պատասխանելով անոնց հարցումներուն: Կեանքի, ապրումը կեանքի պարունակին մէջ կը ներկայացնէր ճշմարտութիւնները եւ ո՛չ թէ տեսաբանական (theoretical) վերլուծումներով փիլիսոփաներու նման:

բ) Հրապարակային քարոզութիւններով բլուրներու վրայ, ինչպէս «Փոքր Աւետարան» կոչուած լեռան քարոզը, կամ ծովափին, կամ նաւուն վրայէն եւ կամ տաճարի մուտքի, գաւիթի սրահներուն մէջ եւ կամ քաղաքէ քաղաք ու գիւղէ գիւղ ճանապարհորդութեանց ընթացքին: Այս ուսումները ժողովրդական բնոյթ ունէին, այսինքն՝ առարկային մեթոտաբանութեամբ կը տրուէին, մարդկային կեանքի կացութեան մէջէն քաղուած դրուագներով կը բացատրուէին: Այդ իմաստով ըսուած է որ Աւետարանի լեզուն պատումի ամենէն պարզ, ինքնաբոլի եւ հաղորդական լեզուն է, որուն մէջ գրական արուեստի միջամտութիւնը իր նուազագոյն աստիճանի վրայ կը գտնուի: Ժողովուրդի ոչ թէ իմացական, գիտական զարգացումն էր իր նպատակը, այլ կեանքի իմաստին ուղիղ ըմբռնումը, մարդկութեան երջանկութեան համար անոր աղբիւր ըլլալու իրողութիւնը: Կեանքը սիրոյ ծնունդն է, Աստուծոյ սիրոյ բխումը տիեզերքի մէջ:

Երբ աստուածատիպ նկարագիրը պահուի հարազատ եւ առողջ եւ նպատակը չշեղի երջանկութեան ուղղուած ըլլալու իր ուղղութենէն՝ այն ատեն է որ մարդը կը գտնէ իր փրկութիւնը իր ինքնութեան հարազատ պահպանումն ու զարգացումը, Աստուծոյ պատկերին իր համապատասխանութեան բիրեղեայ գտութիւնը» [1, 118]:

Կրօնական դաստիարակության խնդիրները մշտապէս եղել են Վեհափառ Հայրապետի ուշադրության կենտրոնում: Սա է պատճառը, որ իր հոգևոր-մանկավարժական ողջ գործունեության ընթացքում Գարեգին Առաջին կաթողիկոսը նախաձեռնել ու իրականացրել է մի շարք ծրագրեր, որոնք հիմք են հանդիսացել մատաղ սերնդի հոգևոր ու բարոյական արժեհամակարգի ձևավորման համար:

«Դաստիարակութիւնը ոչ թէ ապրուստ ճարելու միջոցի մը ձեռքբերումն է, այլ անկէ անդին կեանքը ապրելու այնպիսի եղանակի մը իւրացումը մարդուն կողմէ, որուն հոմանիշը երջանկութիւնն է, երկընքի արքայութիւն մարդոց կեանքին մէջ: Բնականօրէն այստեղ մասնագիտական իմաստով յատուկ դասընթացքի հարց չի դրուիր: Մէկը իրաւաբանութիւն կ'ուսանի, մէկը ճարտարապետութիւն, մէկը բժշկութիւն, մէկը փիլիսոփայութիւն, մէկը պատմութիւն, եւ այլն: Ասոնք կապուած չեն այն դաստիարակութեան հետ, որ պարզ մարդը նպատակ ունի անոր երջանկութեան ձեռքբերման էական նպատակին մէջ: Այստեղ հարցը կեանքի արուեստի ուսուցումն է, որուն մէջ այնքան որոշադրիչ նշանակութիւնն է դեր ունին կրթութեան եւ դաստիարակութեան էութային հարցերը, ինչպէս սովոր են հիմա մեր հայրենիքին մէջ ըսել՝ հիմնահարցերը» [1, 119]:

Վեհափառ Հայրապետն իր աշխատություններում ներկայացնում է կրօնական դաստիարակության արդյունավետ կազմակերպման կրթադաստիարակչական քաղաքականության իր տեսլականը, ըստ որի՝

1. «Եկեղեցիներում, գիւղերու համայնքային սրահներում, մշակութային տուներում, դպրոցներու սրահներում եւ նույնիսկ բացօդեայ վայրերում էջ ըստ յարմարութեան ժողովուրդը հաւաքել եւ նախապէս պատրաստուած ծրագրի հիման վրայ Քրիստոսի Աւետարանը եւ եկեղեցւոյ տօներն ու սուրբերը ներկայացնել ժողովրդական մատչելի լեզուով: Չափահասներու կրթութիւնը (adult education) բացատրութեամբ կը նշուի քարոզչութեան այս կերպը: Ասոր մէջ ներառել նաեւ ձայնասփիւռի եւ հեռատեսիլի տեղական մասնաճիւղերու հնարաւորութիւնները աւելի լայն զանգուածներու կարենալ հասնելու համար:

2. Դպրոցական երեխաներուն որպէս դպրոցական ընդհանուր կրթութեան մաս կազմող նիւթ ներառնել քրիստոնէական ուսմունքը, որ եղած է մղիչ ոյժը եւ կազմաւորիչ ազդակը հայ մշակույթին: Ես չեմ կրնար երեւակայել մէկ հայ ազգային դպրոց, որտեղ Հայց. եկեղեցիին պատմութիւնը, գրականութիւնը, ծէսը, դաւանանքը, աւանդութիւնները դուրս մնան կրթական համակարգէն... Կարելորագոյնը այս բոլորին մէջ՝ ձեռնհաս եւ օգտաշատ ուսուցիչներու պատրաստութեան հարցն է, որուն համար լարուած, աշխատանք կը տարուի Մայր Աթոռի քրիստոնէական քարոզչութեան եւ դաստիարակութեան կեդրոնին կողմէ» [1, 118]:

«3. Դպրոցական կրթութեան ուրիշ ճանապարհի մը կայ, ուր կրօնական դաստիարակութիւնը, ո՛չ մէկ դժուարութիւնը կ'առաջացնէ.-կիրակնօրեա վարժարաններու ցանցը [1, 123]:

4. Հոգևոր գրականության տպագրությունն ու լույսընծայումը»:

Եզրակացություն: Այն կարճ ժամանակահատվածում, որ Գարեգին Առաջին կաթողիկոսը գահակալեց Սուրբ Էջմիածնում, հասցրեց վերափոխել ապագա հոգևոր

րականներ պատրաստելու կրթական համակարգը, բացեց հոգևոր դաստիարակության կենտրոններ աշխարհիկների համար, զարկ տվեց հոգևոր ճեմարանների գործունեությանը՝ ի նպաստ ապագա սերունդների: Եվ այն, ինչ ստացել ենք Վեհափառ հոր հոգևոր-մանկավարժական գործունեության շնորհիվ, կրոնական դաստիարակության, բարոյական բարձր ընկալումներով, կրոնական ապրումներով, բարեպաշտական խոր զգացումներով զսպանակված ժառանգությունն է, որը հնարավոր եղավ իրականացնել նրա ապրած տարիների կարելիության սահմաններում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Գարեգին Ա. Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Կեանքը ի հաղորդութեան ընդ Աստուծոյ, Կրօնական, աստուածաբանական եւ հայագիտական երկեր, Լոնտոն, 2015:
2. Գարեգին Ա. Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Ձեռնարկ հովուական աստուածաբանության, Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածին, 1996:
3. Գարեգին Ա. Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Հայաստանեայց եկեղեցին իր «ծառայական կերպ»ին մէջ, Ս. Էջմիածին, 1996:
4. Թորգոմյան Լ., Մանկավարժության ընդհանուր հիմունքներ, «Տոներ», Երևան, 2005:

Получено: 02.11.2022

Received 02.11.2022

Рассмотрено: 09.11.2022

Reviewed 14.09.2022

Принято: 15.11.2022

Accepted 15.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

DOI: 10.46991/educ-21st-century.v4.i2.223

<https://orcid.org/0000-0001-5420-463X>

UNDERSTANDING OF RELIGIOUS AND ETHICAL UPBRINGING IN THE WORKS OF EAST ARMENIAN PEDAGOGS (1840-1880)

Ghevondyan Mane

PhD student

Yerevan State University

Republican pedagogical-psychological center, Armenia

manegevondyan@gmail.com

Summary

In the second half of the 19th century, there were many intellectuals, such as A. Bahatryan, I. Harutyunyan, S. Mandinyan, St. Fr. Mandinyan, Khoren Narpe, P. Shanshyan who received pedagogic higher education in advanced European institutions. Secular and spiritual educators distinguished four forms of education: mental, physical, labor, moral. Here, we have analyzed what concepts Armenian pedagogues have expressed under moral education, whether moral education is connected with religious education, what traditions the aforementioned Armenian pedagogues have followed. The aim of the research is to analyze the views of 19th century Eastern Armenian educators regarding moral education.

Find out which perception has been dominant in the field of public education. There are many sources related to the history of the Armenian school and pedagogical thought, but until now no in-depth studies have been conducted on the issue that interests us, as a result of which the history and methodology of moral education has remained uncertain.

Keywords: Pedagogue, education, East Armenian school, religious and ethical upbringing, the image and likeness of God.

ВЗГЛЯДЫ НА РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАБОТАХ ВОСТОЧНОАРМЯНСКИХ ПЕДАГОГОВ (1840-1880)

Гевондյան Мане

Аспирант

Ереванский государственный университет

Республиканский педагогический психологический центр, Армения

manegevondyan@gmail.com

Аннотация

Во второй половине XIX века интеллектуалы, такие как А. Багатрян, И. Арутюнян, С. Мандинян, Ст. Мандинян, Хорен Нарпе, П. Шаншян, получили педагогическое высшее образование в известных европейских учебных заведениях. Светские и духовные просветители различали четыре формы воспитания: умственную, физическую, трудовую, нравственную. В данной статье проанализированы взгляды, высказанные армянскими педагогами в отношении нравственного воспитания, рассмотрено, связано ли нравственное воспитание с религиозным воспитанием, каким традициям следовали вышеупомянутые армянские педагоги. Цель исследования – подвергнуть тщательному разбору взгляды восточно армянских просветителей XIX века относительно нравственного воспитания, выяснить, какое восприятие было доминирующим в сфере народного образования. Существует множество источников, связанных с историей армянской школы и педагогической мысли, но до сих пор отсутствуют существенные исследования по интересующему нас вопросу, в результате чего история и методика нравственного воспитания остается неопределенной и нерешенной.

Ключевые слова: педагог, образование, восточноармянская школа, религиозно-нравственное воспитание, образ и подобие Божии.

ԿՐԴՆԱԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄՆ ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ (1840-1880)

Ղևոնդյան Մանե

ասպիրանտ,

Երևանի պետական համալսարան

Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, Հայաստան

manegevondyan@gmail.com

XIX դարի երկրորդ կեսին Արևելյան Հայաստանում մանկավարժական գործունեություն են ծավալել եվրոպական բարձրագույն հաստատություններում մանկավարժական կրթություն ստացած անձինք, ինչպես՝ Ա. Բախարյանը, Ի. Հարությունյանը, Ս. Մանդինյանը, Ս. քին. Մանդինյան, Խորեն Նարպեն, Պ. Շանշյանը:

Աշխարհիկ ու հոգևոր մանկավարժները տարբերակում էին դաստիարակության չորս ձև՝ մտավոր, ֆիզիկական, աշխատանքային, բարոյական: Այստեղ վերլուծել ենք, թե բարոյական դաստիարակության ներքո հայ մանկավարժները ինչպիսի տեսակետ-

ներ են արտահայտել, արդյոք բարոյական դաստիարակությունը կապված է կրոնական դաստիարակության հետ, ինչպիսի ավանդույթների հետևորդ են եղել վերոնշյալ հայ մանկավարժները: Հետազոտության նպատակն է վերլուծել XIX դարի արևելահայ մանկավարժների տեսակետները *բարոյական դաստիարակության* վերաբերյալ, պարզել, թե որ ընկալումն է գերիշխող եղել հանրակրթության ոլորտում: Բազմաթիվ են հայ դպրոցի, մանկավարժական մտքի պատմությանն առնչվող աղբյուրները, սակայն մինչ օրս խորը ուսումնասիրություններ չեն կատարվել մեզ հետաքրքրող հարցի վերաբերյալ, ինչի հետևանքով մեզանում անորոշ են մնացել բարոյական դաստիարակության պատմությունն ու մեթոդաբանությունը: Սույն հոդվածում ներկայացված դրույթները ավելի ծավալուն ներկայացվելու են հետագա մեր ուսումնասիրություններում:

Բանալի բառեր: Մանկավարժ, կրթություն, արևելահայ դպրոց, կրոնաբարոյական դաստիարակություն, Աստծո պատկեր և նմանություն:

Ներածություն: XIX դարի արևելահայ մանկավարժական միտքը գիտական ուղղություն է դառնում ռուսական ու եվրոպական համալսարաններում մանկավարժություն ու փիլիսոփայություն ուսումնասիրած մի շարք հայ աշխարհիկ և հոգևոր մանկավարժների ջանքերի շնորհիվ: Այդ գործում մեծ ավանդ են ունեցել Խ. Աբովյանը, Ս. Մանդինյանը, Ի. Հարությունյանը, Խորեն Նարպեն, Ա. Բահաթրյանը, Պ. Շանշյանը և ուրիշներ: Նրանք հանդես են եկել հայ դպրոցի կառավարման համակարգի, կրթության նպատակների, բովանդակության, ուսումնական ծրագրերի վերաբերյալ հրապարակումներով:

Արևելահայ մանկավարժ տեսաբանները, կրթությանն առնչվող տարատեսակ խնդիրներին զուգահեռ, մեծ ուշադրություն էին դարձնում դաստիարակության հարցերին: Քննվող ժամանակաշրջանում տարբերակվում էին դաստիարակության հետևյալ մտավոր, աշխատանքային, ֆիզիկական, բարոյական տեսակները: Անկախ դաշրաշջանից՝ դաստիարակության առաջին երեք ձևերի շուրջ եվրոպացի, ռուս, հայ մանկավարժ-փիլիսոփաները համակարծիք էին և հայտնում էին նմանատիպ գաղափարներ, սակայն *«բարոյական դաստիարակություն»* հասկացության վերաբերյալ տարակարծություններ առաջացան: Որոշ մանկավարժների կարծիքով նման դաստիարակությունը հիմնվում է քրիստոնեական արժեհամակարգի վրա: Նման գաղափարի ջատագովները դաստիարակության գործընթացը «կառուցում են» քրիստոնեությունից բխող սկզբունքների վրա: Դաստիարակության ելակետ են ընդունում մարդու Աստծո պատկերով և նմանությամբ ստեղծված լինելու «բանաձևը», թերևս այդ պատճառով կիրառում են *կրոնական* կամ *կրոնաբարոյական դաստիարակության* գաղափարները:

Մյուսները կարծում են, որ նման դաստիարակության խնդիրներն են՝ երեխայի մեջ զարգացնել կամքը, սովորեցնել ազնվություն, անկեղծություն, առաքինություն, զբաղվել հանրօգուտ գործունեությամբ, ներդնել առաքինությունների համակարգը: Եթե առաջին խումբը *բարոյական դաստիարակության* հարցերի պատասխանները փնտրում էր Աստվածաշնչում, ապա երկրորդ խմբի հետևորդները չէին հստակեցնում, թե վերոնշյալ գաղափարական հիմքերը որտեղ է անհրաժեշտ գտնել:

Քննվող ժամանակաշրջանում *«բարոյական դաստիարակություն»* հասկացության ներքո արևելահայ կրթական համակարգ ուսումնասիրողները տալիս են երկու մեկնաբանություն՝ առաջին՝ երեխաներին համամարդկային արժեքներ՝ հայրենասիրություն, ընկերասիրություն, մարդասիրություն, ազնվություն սովորեցնել, երկրորդ՝ *բարոյական*

դաստիարակությունն ընկալվել է որպես մեթոդ՝ երեխաներին խրախուսելու կամ պատժելու համար:

Արևելահայ աշխարհիկ ու հոգևոր մանկավարժներ Ա. Բահաթյանը, Պ. Շանշյանը, Ի. Հարությունյանը, Ս. Մանդինյանը, Ս. քին Մանդինյանը, Խորեն Նարպեն գործածում են *«կրոնաբարոյական դաստիարակություն»* հասկացություն հիմք ընդունելով քրիստոնեական արժեհամակարգը:

Հիմնախնդիր: Մեր ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է արևելահայ մանկավարժների տեսակետների համեմատական վերլուծությամբ բացահայտել XIX դարի արևելահայ կրթական համակարգում *բարոյական դաստիարակության* ընկալումները:

Հետազոտության նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է վերլուծել XIX դարի արևելահայ մանկավարժների տեսակետները *բարոյական դաստիարակության* վերաբերյալ, պարզել, թե որ ընկալումն է գերիշխող եղել հանրակրթության ոլորտում:

Գիտական նորույթ: Արևելահայ դպրոցի, մանկավարժական մտքի պատմությանն առնչվող մենագրություններում ուսումնասիրողներն անդրադարձել են արևելահայ կրթական համակարգի առանձնահատկություններին, կրթության բովանդակությանը, հայ դպրոցների վիճակին, դիդակտիկ նյութերի կարևորությանը, համառոտ ներկայացրել են մտավոր, ֆիզիկական, աշխատանքային, բարոյական դաստիարակության վերաբերյալ մանրամասնություններ: Քննվող հարցերի ու խնդիրների լայնածավալ ուսումնասիրությունների պատճառով խորքային վերլուծություններ չեն կատարվել մեզ հետաքրքրող խնդրի վերաբերյալ:

Այստեղ վերլուծել ենք *«բարոյական, կրոնաբարոյական դաստիարակություն»* հասկացությունները, աշխարհիկ ու հոգևոր մանկավարժների տեսակետների համեմատությամբ պարզել՝ հանրակրթության մեջ նման դաստիարակության ինչպիսի ընկալություն է եղել, և ինչպիսի ավանդույթների հետևորդ են եղել երկու հոսանքների ներկայացուցիչները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Մեզանում *կրոնաբարոյական դաստիարակության* խնդիրներին անդրադարձել են Պ. Հովնանյանցը, Վ. Հացունին, Ե. Քասունին: Նկատի ունենալով քննվող ժամանակաշրջանում հանրակրթության ոլորտում բարոյականության ու կրոնի անորոշ կապը՝ մինչ օրս մասնակիորեն են ուսումնասիրվել արևելահայ մանկավարժների՝ բարոյական դաստիարակության առնչվող տեսակետները Հ. Սանթրոսյանի, Գ. Ա. Նազիկյանի, Գ. Հ. Հարությունյանի, Վ. Երկանյանի, Ա. Գ. Դավթյանի, Ն. Հարությունյանի, Մ. Մուրադյանի, Ա. Շավարշյանի կողմից: Մույն հոդվածում առաջին անգամ ուսումնասիրվում են արևելահայ մանկավարժների տեսակետները *կրոնաբարոյական դաստիարակության* վերաբերյալ:

Հիմնական նյութի շարադրանք: XIX դարի երկրորդ կեսին արևելյան Հայաստանում տեղի են ունենում կրթական համակարգի բարեփոխումներ: Մշակվում են դպրոցական կանոնադրություններ, ուսումնական ծրագրեր, դասագրքեր: Արևելահայ մանկավարժական միտքը ձեռք է բերում գիտական ուղղություն՝ հանձինս աշխարհիկ ու հոգևոր մանկավարժ գործիչների, որոնք կրթություն էին ստացել եվրոպական մանկավարժական բարձրագույն հաստատություններում: Հաղորդակից լինելով եվրոպական կրթական-մշակութային կյանքին, որից սնվում էր ռուսական կրթամշակութային կյանքը նույնպես, արևելահայ մանկավարժներ Ի. Հարությունյանը, Պ. Շանշյանը, Ս. Մանդինյանը, Ս. քին. Մանդինյանը, Ա. Բահաթյանը, Խորեն Նարպեն

վերադառնում են հայրենիք՝ նախաձեռնելով գիտամանկավարժական լայնածավալ գործունեություն:

Եվրոպական մանկավարժական միտքը դեռևս XVII-XVIII դարերում ուրվագծել էր կրթության ու դաստիարակության սահմանները, նպատակներն ու խնդիրները: Կրթական քաղաքականությունն ուղղված էր առողջ հասարակություն ձևավորելու գործընթացին, որի երաշխիքը կրթված ու դաստիարակված մարդն էր: Նման հասարակություն ունենալու համար մարդկային հարաբերությունները պետք է կառուցվեն այնպիսի արժեքների վրա, ինչպիսիք են ազնվությունը, անկեղծությունը, առաքինությունները, քաջությունն ու հարգանքը:

Մեզանում նման հարցեր սկսում են շոշափվել XIX դարի երկրորդ կեսին վերոնշյալ արևելահայ մանկավարժների շնորհիվ: Մանկավարժական ամսագրերում քննարկման առարկա էր դարձել կրթության ու դաստիարակության նպատակների տարանջատման խնդիրը: Կրթության շնորհիվ մարդը զարգանում է, միտքը մշակվում է, գիտություններ է սովորում, իսկ դաստիարակության միջոցով ձևավորվում են մարդկությանը պիտանի, առաքինի, բարոյական անդամներ [1, էջ 123-124]: Թերևս մանկավարժները եզրագծում էին կրթության ու դաստիարակության սահմանումները: Ս. Մանդինյանի կարծիքով դաստիարակության վերջնանպատակն է բարոյական բնավորություն զարգացնել [2, էջ 217]: Պ. Շանշյանը, անդրադառնալով նույն հարցին, համարում է, որ դաստիարակության բուն նպատակն է ուղղել երեխայի կամքը՝ համաձայն Աստծո կամքի [3, էջ 40]:

Արևելահայ մանկավարժները տարբերակում են դաստիարակության չորս ձև՝ ֆիզիկական, մտավոր, աշխատանքային ու բարոյական: Նման տարանջատումը գալիս է նախորդ դարաշրջաններից: Այդ մոտեցումներն առկա են և՛ միջնադարյան, և՛ ավելի ուշ շրջանի թե՛ հայ, թե՛ եվրոպացի մանկավարժ-փիլիսոփաների՝ Անանիա Շիրակացու, Գրիգոր Տաթևացու, Մխիթար Մեբաստացու, Յ. Ա. Կոմենսկու, Ջ. Լոկկի, Կ. Ա. Հելվեցիոսի, Դ. Դիդրոյի, Յ. Հ. Պեստալոցցեի և ուրիշների գործերում: Վերոնշյալ մանկավարժ-փիլիսոփաների մի խումբ (Անանիա Շիրակացի, Գրիգոր Տաթևացի, Մխիթար Մեբաստացի, Յ. Ա. Կոմենսկի) *բարոյական դաստիարակության* հիմք է ընդունում մարդու՝ Աստծո պատկերով ու նմանությամբ ստեղծված լինելու «բանաձևը»: Երկրորդ խումբը (Ջ. Լոկկ, Կ. Ա. Հելվեցիոս) կարևորում է *բարոյական դաստիարակությունը*, սակայն անորոշ է թե ինչպիսի հիմնարար «բանաձև» է ընդունում:

Կարևորելով դաստիարակության գործընթացում **Իդեալի** գաղափարը՝ քրիստոնեական բարոյագիտության վրա հիմնված դաստիարակությունը, որն առաջնորդվում է մարդու՝ Աստծո պատկերով ու նմանությամբ ստեղծված լինելու «բանաձևով», առաջարկում է կատարելության հստակ օրինակ: Ձգտելով նմանվել այդ օրինակին՝ մարդը սովորում է ազնիվ, արդար հարաբերություններ ստեղծել այլոց հետ, ուրիշներին չնախանձել, ձգտել մարդասեր մարդ դառնալ [4, էջ 9]:

Արևելահայ աշխարհիկ ու հոգևոր մանկավարժների շրջանակում քննարկվող «բանաձևը» ևս հավանության էր արժանացել: Պ. Շանշյանի կարծիքով կրթության հիմքը պետք է լինի այնպիսի գիտելիքների համակարգը, որն օգնում է մարդուն պահպանել իր արժանապատվությունը: Այդ համակարգում ընդգրկված են կրոնը, բարոյագիտությունն ու բնագիտությունը: Հեղինակի խոսքով մարդու կրթությունը անհրաժեշտ է սկսել կրոնից, քանի որ «վասն զի մարդն է յԱստուծոյ, Աստուծով և վասն Աստուծոյ» [3, էջ 23]: Բարոյագիտության միջոցով մարդը սովորում է ճանաչել իրեն ու

մյուսներին: Սովորում է իր պարտավորությունները աստծո, մարդու, հայրենիքի, ժողովրդի, եկեղեցու հանդեպ [3, էջ 23]:

Ս. Մանդինյանը, Ի. Հարությունյանը, Ա. Բահաթյանը, Խորեն Նարպեն, ներկայացնելով *կրոնաբարոյական դաստիարակության* կարևորությունը, նշում են, որ նախքան երեխաներին կրոնի մասին գիտելիքներ հաղորդելն անհրաժեշտ է հաշվի առնել նրանց տարիքը: Վերոնշյալ մանկավարժներից Ա. Բահաթյանն այդ հարցի առթիվ գրում է, որ երեխայի սկզբնական տարիքում կրոնական զգացմունք ու բարոյական դատողություն արթնացնելու համար արդյունավետ է ժողովրդական հեքիաթներ ընթերցելը: Հեքիաթների նյութը պարզ է և հասանելի, դրանց միջոցով երեխան հաղորդակցվում է կենդանական ու բուսական աշխարհին, սովորում է ճիշտ ընկերական հարաբերություններ ստեղծել, հոգատար վերաբերմունք ունենալ իրեն շրջապատող աշխարհի հանդեպ [5, էջ 51-52]:

Ս. Մանդինյանն առաջարկում է դպրոցներում ունենալ հրահանգներ, որոնց միջոցով երեխաները ուրախության ու տխրության ժամանակ կսովորեն ապրումակցել միմյանց, եղբայրական սիրով կլցվեն միմյանց հանդեպ, կսովորեն արժևորել պատասխանատվությունն ու հավատարմությունը: Հեղինակը կարևորում է եկեղեցական տոներին նվիրված միջոցառումները: Անհրաժեշտ է երեխաներին պատմական տեղեկություններ հաղորդել այդ տոների մասին, մեկնաբանել դրանց խորհուրդը քրիստոնեական եկեղեցու համար [6, էջ 20]: Խոսելով մարդու՝ Աստծո հանդեպ ունեցած պարտավորությունների մասին՝ Ս. Մանդինյանը էական է համարում դպրոցներում մաղթանք կատարելը, ինչի առթիվ գրում է. «Որպեսզի մանկանց մեջ այն ճշմարտությունը խորը տպավորուի, թե ամենայն բան, նաև կեանքի մի երկար կամ կարճ բաժինը Աստուած կանչելով պետք է սկսուի և վերջանայ. և նոցա խղճի մեջ արձագանք լսուի, թե նոքա մի միութեան, մի ամբողջութեան հարազատ անդամներ են՝ ամեն շաբաթուայ կամ դպրոցական մի մեծ բաժնի սկզբին և վերջը աւելի երկար մաղթանք է կատարում, ուր ամենայն վարժապետ և աշակերտ մասնակից է լինում» [6, էջ 20-21]:

Ըստ Ս. քին. Մանդինյանի՝ երեխան բարոյապես դաստիարակվում է տարբեր վայրերում՝ տանը, դպրոցում, զբոսանքի, խաղի ժամանակ: Հոգևորական մանկավարժը մեծ ուշադրություն է դարձնում երեխաների տարիքային առանձնահատկություններին նշելով. «...Գտնել հաջողակ ժամանակ սորվեցնելու և մատղաշ միտքը բաց լինի ընդունելու իմաստութեան և առաքինութեան սերմօրենքը: Նման առաքինությունները հաստատուած են կրոնի հիման վրա, եթե կրոնը առաջուց չի առաջնորդել նրանց» [7, էջ 72]: Այն մասին, թե ինչ է անհրաժեշտ սովորեցնել երեխաներին, հեղինակը գրում է. «Երես խաչ հանելը. հանուն հոր և որդւոյ հոգւոյն սբբոյ: Տերունական աղոթքը, որ Քրիստոս սովորեցրեց իւր աշակերտացը: Սովորեցնել քրիստոնէական սկզբունքներ» [7, էջ 72]:

Արևելահայ մանկավարժներից Ի. Հարությունյանը, անդրադառնալով *կրոնաբարոյական դաստիարակության* խնդիրներին, նշում է, որ նման դաստիարակության հետևանք կլինի այն, որ երեխայի մոտ զարգանան բարոյական մտադրություններ: Առհասարակ հեղինակը դաստիարակության խնդիր է համարում բարոյական անձ կրթելը: Ըստ հեղինակի՝ բարոյականությունն ընդունում է միևնույն ժամանակ նաև կրոնական կերպարանք, ուստի դաստիարակության նպատակը մանկան մեջ պետք է լինի ոչ միայն բարոյական, այլև կրոնական բարոյական բնավորություն զարգացնելը [8, էջ 338]:

Հոգևորական-մանկավարժ Խորեն Նարպեն բազմիցս անդրադարձել է դպրոցներում կրոնի ծրագրին: Խորեն Նարպեն, ինչպես որոշ մանկավարժներ, կարևորում է երեխայի տարիքին համարժեք կրոնական գիտելիքներ հաղորդելը: Նկատի ունենալով աստվածաշնչային պատմությունների բարոյական, կրթիչ կողմը՝ մանկավարժն առաջարկում է կազմել այնպիսի ուսումնական ծրագիր, որի վերջնարդյունքները կլինեն՝ ա) ծանոթանալ քրիստոնյայի կերպարին, բ) ճանաչել ճնողի, Աստծո հանդեպ իր պարտավորությունները, գ) հասկանալ սխալների հետևանքները, պատվիրանները պահելու կարևորությունը [9, էջ 240-25]:

Եզրակացություններ: Այսպիսով՝ մանկավարժները շարունակել են նախորդ դարաշրջանի ավանդույթները՝ տարանջատելով դաստիարակության չորս ձև՝ ֆիզիկական, մտավոր, աշխատանքային ու բարոյական: *Բարոյական դաստիարակության* համար հիմք են ընդունել քրիստոնեական բարոյագիտությունը: Նրանք կարևորել են երեխայի տարիքային առանձնահատկություններին համարժեք *կրոնաբարոյական դաստիարակությունը*, որի արդյունքում պետք է ձևավորվեր բարոյական բարձր զգացմունքներ ունեցող, քրիստոնյա անձը: Հետաքրքիր փաստ է, որ ինչպես հոգևորական, այնպես էլ աշխարհիկ մանկավարժների՝ կրոնաբարոյական դաստիարակության վերաբերյալ տեսակետները բխում են քրիստոնեական սկզբունքներից:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Առաքելյան Հ., Դաստիարակություն և կրթություն, «Հայկական աշխարհ», 1875, N 8-9:
2. Մանդինեանց Ս., Համառոտ մանկավարժություն, Տփղիս, 1878:
3. Մելքիսեդեկ եպս. Սուրատեան, Պետրոս Շանշեանց, Թիֆլիս, 1898:
4. Հ. Պողոս վ. Հովնանեանց, Ուսումն ազգային դաստիարակութեան որ է ազգային տղոց միտքը կամքն ու սիրտը կրթելու գիտություն առանձինն դաստիարակաց համար, Վիեննա, 1862:
5. Բահաթրեանց Ա., Ուղեցոյց հայ ուսուցչի, Թիֆլիս, 1882:
6. Մանդինեանց Ս., Դպրոցական սահմանադրություն, Թիֆլիս, 1875:
7. Ս. քնն. Մանդինեանց, Հայելի դաստիարակութեան տղայոց, Թիֆլիս, 1859:
8. Յարութինեանց Ի., Կրօնի ուսուցումն «Արարատ», Էջմիածին, 1889, N 2:
9. Խորեն Նարպե, Կրօնի դասատուութեան համակեդրոնական սխալներ, «Մանկավարժանոց», Թիֆլիս, 1884, N 7-8:

Получено: 18.10.2022

Received 18.10.2022

Рассмотрено: 26.10.2022

Reviewed 26.10.2022

Принято: 04.11.2022

Accepted 04.11.2022

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-8/2/, 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Հատոր 4, Համար 2, 2022
Երևան

«Образование в 21-ом веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал
Том 4, Номер 2, 2022
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Review
Volume 4, Issue 2, 2022
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Մեսրոպ Մաշտոցի դիմանկարն է
(հեղինակ՝ Ստեփանոս Ներսիսյան):*

*На обложке журнала изображен портрет Месропа Маштоца
(Автор – Степанос Нерсисян).*

*On the cover of the journal is a portrait of Mesrop Mashtots
(Author: Stepanos Nersisyan).*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալաբյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 20.12.2021:
Չափսը՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. մամուլը՝ 14,375:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am