

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 3, Համար 2, 2021
Երևան

«Образование в XXI веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал

Том 3, Номер 2, 2021
Ереван

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

Volume 3, Issue 2, 2021
Yerevan

ԵՊՀ հրատ. • Издательство ЕГУ • YSU Press

«ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ 21-ԴԴ ԴԱՐՈՒՄ» գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդեսն ընդգրկված է ՀՀ ԿԳՄՄ նախարարության ԲՈԿ-ի կողմից երաշխավորված ատենախոսությունների հիմնական արդյունքների և դրույթների հրատարակման համար ընդունելի պարբերական գիտական հրատարակությունների ցուցակում:

Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդեսը տպագրվում է Երևանի պետական համալսարանի Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի գիտական խորհրդի երաշխավորությամբ:

Международный научно-методический рецензированный журнал издается по рекомендации Ученого совета Центра педагогики и развития образования Ереванского государственного университета.

The international scientific-methodological reviewed journal is published by the recommendation of the Scientific Council of the Center of Pedagogy and Education Development, 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 Sosikyans.

Հանդեսի խմբագրական խորհրդի կազմը՝

Գլխավոր խմբագիր՝

Հարությունյան Ն. Կ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ

Գլխավոր խմբագրի տեղակալ՝

Մարդոյան Ռ. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ

Խմբագրակազմ՝

Ազարյան Ռ. Ն.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Բերմուս Ա. Գ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Դոնի Ռոստովի Հա-
րավային դաշնային համալսարան, ՌԴ

Գրիգորյան Ա. Կ.

ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ

Գևորգյան Պ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՎՊՀ, ՀՀ

Ժուկ Ա. Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Բելառուսի պետա-
կան մանկ. համալսարան, Բելառուս

Լոդատկո Ե. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի ազգային
համալսարան, Ուկրաինա

Խառաձե Ե. Մ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ջավախիշվիլու ան-
վան Թբիլիսիի պետական համալսարան, Վրաս-
տան

Կարապետյան Ի. Կ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Կոնդրաշովա Լ. Վ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի ազգային
համալսարան, Ուկրաինա

Հոպֆներ Յ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Գրացի համալսա-
րան, Ավստրիա

Մադալինսկա-Միչալսկ Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Վարշավայի համալ-
սարան, Լեհաստան

Պետրոսյան Հ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

Պլաչինդա Տ. Ս.

մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ազգային ավիա-
ցիոն համալսարան, ք. Կրապիվնիցկի, Ուկ-
րաինա

Պողիմովա Լ. Ս.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՄՄՊՀ, ՌԴ

Միմոնյան Ա. Հ.

պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՀ ԳԱԱ թղթ. ան-
դամ, ԵՊՀ, ՀՀ

Редакционный совет научного журнала:

Главный редактор:

Арутюнян Н.К.

доктор пед. наук, проф., ЕГУ, РА

Заместитель главного редактора:

Мардоян Р.А.

доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА

Члены редакционного совета:

Азарян Р.Н.

доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА

Бермус А.Г.

доктор пед. наук, проф., Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, РФ

Геворгян П.Г.

доктор пед. наук, проф., ВГУ, РА

Григорян А.К.

канд. физ.-мат. наук, доцент, ЕГУ, РА

Жук А. И.

доктор пед. наук, проф.,
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь

Карапетян И.К.

доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА

Кондрашова Л.В.

доктор пед. наук, проф., Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Украина

Лодатко Е.А.

доктор пед. наук, проф., Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Украина

Мадалинска-Мичалак И.

доктор пед. наук, проф., Варшавский университет, Польша

Петросян Г.Г.

доктор пед. наук, проф., ГУ им. В. Брюсова, РА

Плачинда Т.С.

доктор пед. наук, доцент, Национальный авиационный университет, г. Крапивницкий, Украина

Подымова Л.С.

доктор пед. наук, проф., МПГУ, РФ

Симонян А.Г.

доктор ист. наук, проф., ЕГУ, член-корреспондент НАН РА, РА

Харадзе Е.М.

доктор пед. наук, доцент, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Грузия

Хопфнер Й.

доктор пед. наук, проф., Грацский университет, Австрия

Editorial board of the scientific review:

Editor-in-Chief:

Harutyunyan N. K. Doctor of Sciences, Prof., Yerevan State University, RA

Deputy Chief Editor:

Mardoyan R. A. Doctor of Sciences, Prof., Shirak State University, RA

Members of Editorial Board:

Azaryan R. N. Doctor of Sciences, Prof., Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, RA

Bermus A. G. Doctor of Sciences, Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don, RF

Gevorgyan P. H. Doctor of Sciences, Prof., Vanadzor State University after Hovhannes Tumanyan, RA

Grigoryan A. K. Ph.D., Associate Professor, Yerevan State University, RA

Hopfner J. Doctor of Sciences, prof., University of Graz, Austria

Karapetyan I. K. Doctor of Sciences, Prof., Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, RA

Kharadze E. M. Doctor of Sciences, Associate Prof., Tbilisi State University after I. Javakhishvili, Georgia

Kondrashova L. V. Doctor of Sciences, Prof., Cherkasy National University after B. Khmelnytsky, Ukraine

Lodatko E. A. Doctor of Sciences, Prof., Cherkasy National University after B. Khmelnytsky, Ukraine

Madalinska-Michalak J. Doctor of Sciences, Prof., University of Warsaw, Poland

Petrosyan H. H. Doctor of Sciences, Prof., Brusov State University, RA

Plachynda T. S. Doctor of Sciences, Associate Prof., National Aviation University, Krapivnitsky, Ukraine

Podymova L. S. Doctor of Sciences, Prof., Moscow Pedagogical State University, RF

Simonyan A. H. Doctor of Sciences, Prof., Yerevan State University, Corresponding Member of NAS of the RA

Zhuk A. I. Doctor of Sciences, prof., Belarusian State Pedagogical University after M. Tank, Belarus

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

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

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

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

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

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

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Тел.: (060) 71-06-16

Tel: (060) 71-06-16

Էլ. կայք՝ publications.yasu.am
publishing.yasu.am

Эл.адрес: publications.yasu.am
publishing.yasu.am

Webpage:
publications.yasu.am,
publishing.yasu.am

Էլ. փոստ՝
education21@yasu.am

Эл.почта:
education21@yasu.am

E-mail: education21@yasu.am

Տպաքանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
17.11.2021
Հանձնված է տպագրու-
թյան՝ 06.12.2021

Число печати: 100
Включено в раздел:
17.11.2021
Сдано в печать:
06.12.2021

Printout: 100
Submitted to the section:
17.11.2021
Submitted to the printing:
06.12.2021

Խմբագրությունը կարող է
հրապարակել նյութեր՝ հա-
մամիտ չլինելով հեղինակ-
ների տեսակետներին:

Редакция может
публиковать материалы,
не соглашаясь с мнением
авторов.

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

Սույն համարի գրախոսները՝

Ազարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Ալեքսանյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ասատրյան Ս.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Արզումանյան Ա.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Խաչատրյան Ռ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԲՊՀ, ՀՀ
Հակոբյան Գ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հարությունյան Թ.	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, ՇՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Մկրտչյան Թ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Չատինյան Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

Ամսագրում ներառված հոդվածներում արտահայտված մտքերի ու գաղափարների հեղինակային իրավունքը պատկանում է հոդվածի հեղինակ(ներ)ին. նա է (նրանք 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
Арутюнян Т.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Акопян Г.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Алексян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Арзуманян А.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Асатрян С.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Гуксян Л.	канд. пед. наук, доцент, ШГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Мардоян Р.	доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА
Мкртчян Т.	канд. пед. наук, доцент , ГИФКСА, РА
Оганнисян М.	канд. фил. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Петросян Г.	доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Саакян Л.	доктор пед. наук, проф., ЕГМУ, РА
Хачатрян Р.	канд. пед. наук, доцент, ГУ им В. Брюсова, РА
Чатинян А.	доктор пед. наук, проф., ГИФКСА, 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:

Aleksanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Arzumanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Asatryan S.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Chatinyan A.	Doctor of Sciences, Prof., ASIPCS, RA
Ghazaryan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Ghukasyan L.	Ph.D., Associate Prof, SHSU, RA
Hakobyan G.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, RA
Harutyunyan T.	Ph.D., Associate Prof, YSY, RA
Hayrapetyan L.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hovhannisyan M.	Ph.D., Assistant, YSU, RA
Khachatryan R.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Mkrtchyan T.	Ph.D., Associate Prof ASIPCS, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Sahakyan L.	Doctor of Sciences, Prof., YSMU, 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	13
РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	13
SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY	13
Խաչատրյան Ռոբերտ	
ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՆԵՐԻ ՀԵՌԱՆԿԱՐԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ	13
Շահինյան Անի	
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՅՔԱՅԻՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԲՈՒՀԵՐԻ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՏԱՐՈՂԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԲԱՐԵԼԱՎՈՒՄԸ ԽԹԱՆՈՂ ՄԵԽԱՆԻԶՄ	25
Պետրոսյան Հայկ	
ԻՆՔՆԱՂԵԿԱՎԱՐՎՈՂ ՈՒՍՈՒՄՆԱԴՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	34
Артеменок Екатерина, Пунчик Вероника	
ВИНТАЖНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	41
Бермус Александр	
ПРОБЛЕМЫ И КОНТЕКСТЫ РАЗРАБОТКИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	48
Слюсаренко Нина, Кохановская Елена	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ЭКОСИСТЕМ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	56
Aleksanyan Ashot	
NEW CHALLENGES OF ARMENIAN HUMANISTIC PEDAGOGY IN THE GEOPOLITICAL SITUATION OF NEITHER WAR NOR PEACE: MANAGED ENMITY AND WAR PEDAGOGY	63
ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	77
РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ	77
SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING	77
Գալստյան Մարինա	
ՀԵՌԱՎԱՐ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ՀԱՄԱՎԱՐԱԿԻ ԺԱՄԱՆԱԿ. ԴԻՍԿՈՒՐՍ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	77
Էլոյան Նարեկ	
ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՑՈՒՐԻՍՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ	86
Խաչատրյան Նարինե	
ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ ԱՌԱՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ՝ ՈՐՊԵՍ ԿԱՐԴԱՅԱԾ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԻ ԲԱՅԱՀԱՅՏՄԱՆ ՈՒՂԻ	91
Հովհաննիսյան Մերի	
ՊՐՈՒԼԵՏՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ	97

Պապիկյան Արսեն

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ 104

Սարգսյան Արմաշեն

ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԿԱՊԱԿՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽԵՂԻՐՆԵՐ 111

Акопян Елена, Ковалева Анна

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПЛАСТИКА КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЯ 118

Геворкян Паргев

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 123

Данилова Ольга

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКРЕАЦИОННОМУ
ТУРИЗМУ 127

Мардоян Рузанна

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 135

Миргородская Елена

МАРШРУТНАЯ ПРАКТИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ И
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ 143

Меликян Лусине

ПРОФИЛАКТИКА БЛИЗОРУКОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В
УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 151

Невдах Светлана, Буховец Ирина

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА
ОСНОВЕ ДОМИНИРУЮЩИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ 156

Загороднюк Татьяна

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ 163

Согоян Спартак

ВАЖНОСТЬ СЛИЯНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ 173

Щупко Светлана

СОВРЕМЕННАЯ СИНТАКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ
ШКОЛЫ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ НОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА 179

ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՄԱԿԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ 189

РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ 189

SECTION 3: TEACHING METHODOICS 189

Արզումանյան Արմենուիի

«ԵՐԵՔ ԲԱՆԱԼԻ ԵՎ ՄԵԿ ԿՈՂՊԵՔ» ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ
ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՋԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ 189

ԲԱԺԻՆ 4. ՀԱՏՈՒՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	198
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	198
SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY	198
Ազարյան Բոբերտ, Բալասանյան Գայանե	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТАНОВКИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО ДОМА.....	198
Պլակսինա Լյուդմիլա	
ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВТИЯ.....	202
Եղիշյան Իրինա	
К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО ДОМА.....	207
ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ	212
РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ	212
SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY	212
Աշիկյան Արմենուհի	
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՆ ՈՒ ՄԱՐԴՈՒ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅՈՒՆԸ	212
Ղազարյան Արևիկ	
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՏՐՈՂՈՒՄԻՆ ԱՆՍՏՈՂՈՒՄԻՆ ՄՏՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼՆԵՐԸ «ՄԱՍՆԱ ԾՈՒՆԵՐ» ԷՊՈՍՈՒՄ	220
ԲԱԺԻՆ 6. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ	228
РАЗДЕЛ 6: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	228
SECTION 6: EDUCATION IN THE FOREIGN COUNTRIES	228
Լաուրի Մանսուր	
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԻՐԱՆԻ ԲՈՒՇԵՀԸՆ ՆԱՀԱՆԳՈՒՄ	228
Վամիսյան Համիդեզա	
ՄԵԾԱՀԱՍՏԱԿՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ՎԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԴԵՐՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻՆ ՈՒ ԴԱՍԸՆԹԱՑՆԵՐԻՆ ՄԱՍՆԱԿՑԵԼՈՒ ՀԱՄԱՐ	233
Սաֆարյան Քրիստինե	
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐՆ ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՎԱՐԳՈՒՄ	240
ԲԱԺԻՆ 7. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ	246
РАЗДЕЛ 7: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	246
SECTION 7: HISTORY OF PEDAGOGY	246
Кузьменко Василий, Болотникова Татьяна	
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ТРУДАХ А.С.МАКАРЕНКО	246

378.4(479.25)

**ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ
ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ
ՈԼՈՐՏՆԵՐԻ ՀԵՌԱՆԿԱՐԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

Խաչատրյան Ռոբերտ

*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: ՀՀ պետականության ամրապնդումը և գիտելիքահենք տնտեսության կայուն զարգացումը պայմանավորված են համաշխարհային տնտեսական շուկայում ՀՀ կրթության և գիտության համակարգերի մրցունակության բարձրացմամբ: Այս համատեքստում պետության կարևորագույն գործառնություններից է գիտելիքահենք հասարակության և տնտեսության ձևավորման ու շարունակական զարգացման ապահովումը: Նմանատիպ գործընթացներում ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները և գիտահետազոտական կազմակերպությունները հանդես են գալիս որպես հայկական պետականությունն ամրապնդող հենասյուն, հայկական քաղաքակրթական ժառանգության պահպանման ու սերունդներին փոխանցման, պետականամետ գաղափարների գործադրման, նորարարությունների ու ստեղծագործական մտքի խթանման, մրցունակ մտավոր կապիտալի, մասնագիտական և գիտական գիտելիքների ստեղծման ու տարածման առանցքային դերակատարներ: Վերջիններիս շարքում են նաև հետազոտական համալսարանները, քանի որ դրանք ստեղծում են մտավոր կապիտալ, զարգացնում են ուսումնառողների գիտական ներուժը, նրանց փոխանցելի (առաջնորդման ու հետազոտման) կարողությունները, տեխնոլոգիական ռեսուրսները, ինչպես նաև նոր գիտելիք են ստեղծում ժամանակակից գիտության ու մրցունակ գիտելիքահենք հասարակության զարգացման համար և ամենակարևորը՝ համաշխարհային մակարդակում հաղորդակցումն ու համագործակցային կապերն ապահովող օղակ են: Այս համատեքստում ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների ստեղծումն ու դրանց գիտահետազոտական գործունեության արդյունքների արդյունավետ կիրառումը կարող են էապես նպաստել ՀՀ-ում սոցիալ-տնտեսական, գիտական ու կրթական մի շարք փոխկապակցված հիմնախնդիրների լուծմանը:

Բանալի բառեր: Հետազոտական համալսարան, գիտելիքահենք տնտեսություն, ռազմավարական զարգացում, բարձրագույն կրթություն, գիտական անձնակազմ, գիտական գիտելիք:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտական համալսարանները 21-րդ դարի գիտելիքահենք տնտեսությունը զարգացնող առանցքն են, որոնք ոչ միայն պատրաստում են մասնագետներ, այլև գիտական հանրույթի համար ստեղծում են գիտական տեղեկույթի փոխանցման և հաղորդակցման հարթակ [5, էջ 67-70]: Հետազոտական համալսարանների առաջնային գործառնություններից են մրցունակ գիտական անձնակազմի պատրաստումն

ու նրանց գիտահետազոտական գրագիտության մակարդակի բարձրացումը, ինչպես նաև գիտահետազոտական արդյունքների ստեղծումն ու տարածման մշակույթի զարգացումը: Հետազոտական համալսարանները բարձրագույն կրթության ոլորտի այն առանցքային դերակատարներն են, որոնք խթանում են երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացումը՝ հիմնարար հետազոտությունների իրականացման միջոցով էապես նպաստելով գիտական ու տեխնոլոգիական ոլորտների զարգացմանը: Հետազոտական համալսարաններն իրենց գործունեության տարբեր ոլորտներում կուտակած փորձն ու գիտական գիտելիքները համալրում են գիտահետազոտական նոր արդյունքներով, ստեղծում են գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման նոր ռազմավարություններ և հանրային բարիքներ [3]՝ դրանք ծառայեցնելով գիտությանը, կրթությանը, աշխատաշուկայի և հանրության պահանջներին ու կարիքներին:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հոդվածի մեթոդաբանական հենքը ներառում է ոչ միայն մասնագիտական գրականության [1-5], այլ նաև միջազգային լավագույն փորձի օրինակների դիտարկումների ու վերլուծությունների արդյունքները: Սույն հոդվածի թեմայի շրջանակում ոլորտային առկա խնդիրների վերհանման և վերլուծության նպատակով ուսումնասիրվել է ՀՀ 20 պետական և ոչ պետական բուհերի գիտահետազոտական գործունեությունը: Սույն հետազոտության մեթոդաբանությունը ներառում է նաև նշված բուհերի ռազմավարությունների, գործունեության առանցքային ցուցանիշների (առկայության դեպքում), գործունեության տարեկան և ֆինանսական հաշվետվությունների, ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ինքնավերլուծությունների ու փորձագիտական զեկույցների և այդ բուհերի պաշտոնական կայքերում հասանելի այլ փաստաթղթերի համապարփակ ուսումնասիրությունը: Ի լրումն ՀՀ բուհերի փաստաթղթերի և գիտահետազոտական գործունեության շրջանակն արտացոլող այլ նյութերի ուսումնասիրության՝ իրականացվել են նաև հարցազրույցներ այդ համալսարանների գիտական անձնակազմի¹ և գիտության ոլորտի պատասխանատուների հետ: Հարցազրույցների և փաստաթղթային հենքի վերլուծության արդյունքների համակցումը թույլ է տվել դուրս բերել սույն հետազոտության շրջանակում քննարկված խնդիրները և հաստատել առաջադրված դրույթները:

Հոդվածի նպատակը: Հաշվի առնելով հետազոտական համալսարանների առանցքային դերն ու կարևորությունը ՀՀ-ում գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման գործում՝ սույն հոդվածի նպատակն է քննել և հիմնավորել ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների հիմնադրման անհրաժեշտությունն ու ռազմավարական նշանակությունը գիտահետազոտական, կրթական ու նորարարական ոլորտների առաջընթացի խթանման տեսանկյունից: Սույն հետազոտության նպատակը բխում է նաև ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների ստեղծմանն առնչվող մարտահրավերների և գիտահետազոտական համակարգի արդյունավետության բարձրացման ուսումնասիրության անհրաժեշտությունից:

Հետազոտության նորույթը: Նորովի մեկնաբանվել և վերլուծության են ենթարկվել ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների ստեղծման կարևորությունը և ռազմավար-

¹ Գիտական անձնակազմը ներառում է հետևյալ խմբերի ներկայացուցիչներին՝ գիտնականներ, գիտաշխատողներ, գիտամանկավարժական կազմ, գիտական խորհրդատուներ, հետազոտողներ՝ դոկտորանտներ, ասպիրանտներ, հայրեր, գիտական աստիճան ունեցող և գիտահետազոտական գործունեությամբ զբաղվող այլ դերակատարներ:

րական նշանակությունը ՀՀ-ում գիտության, կրթության և գիտելիքահենք տնտեսությունների փոխկապակցվածության տեսանկյունից: ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների ստեղծման միջոցով գիտական հետազոտությունների արդյունավետության բարձրացումը մարտահրավեր է հատկապես այն պատճառով, որ ՀՀ կառավարությունը և համապատասխան այլ դերակատարներ թերացել են ինչպես գիտության և կրթության զարգացման տեսլականի մշակման, առաքելության իրականացման, այդ ոլորտների երկարաժամկետ զարգացման երաշխիքների ու թիրախային ֆինանսավորման ապահովման, այնպես էլ այդ ոլորտների արդյունավետության գնահատման և դրա արդյունքները գիտահանրամատչելի դարձնելու հարցում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կրթության համակարգի զարգացման օրինաչափությունները և ինտեգրումը միջազգային, հատկապես եվրոպական կրթական տարածքին թելադրում են բարձրագույն կրթության համակարգային և նպատակային բարեփոխումներ: 2005 թ. ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի ինտեգրումը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքին (ԵԲԿՏ)² մի շարք հնարավորություններ է ընձեռել բուհերին, սակայն գիտահետազոտական և նորարարական գործունեության բարելավման և այդ շրջանակի ընդլայնման տեսանկյունից ներկայումս նպատակահարմար է նաև ապահովել ՀՀ բարձրագույն կրթության և գիտության համակարգերի ինտեգրումը Եվրոպական հետազոտական տարածքին (ԵՀՏ)³: Այս երկարաժամկետ հեռանկարի գիտակցումն ու իրականացումը ՀՀ-ում շարունակում են դեռևս ոչ ամբողջությամբ լուծված հիմնախնդիր մնալ և՛ պետական, և՛ ինստիտուցիոնալ մակարդակներում: Այս համատեքստում ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների ստեղծման և ԵՀՏ-ին դրանց ինտեգրման նպատակները կարող են ՀՀ կառավարության՝ կրթության և գիտության համակարգերի զարգացման գերակայություններից լինել:

ՀՀ բուհերի դանդաղ ինտեգրումը ԵԲԿՏ-ին և բարձրագույն կրթության գլոբալ բարեփոխումներին պայմանավորված է նաև համակարգային մի շարք հիմնարար խնդիրներով ու բացասական գործոններով, որոնցից են՝

- սոցիալ-տնտեսական համընդհանուր ճգնաժամն ու ժողովրդագրական ցուցանիշների անկումը, որը հանգեցնում է մտավոր կապիտալի ոչ բավարար ցուցանիշների՝ հետազայում սահմանափակելով մրցունակ գիտական անձնակազմի պատրաստման հնարավորությունները,

- կրթության և գիտության համակարգերի ինքնագոյատևումն առանց պետական կայուն ֆինանսական աջակցության,

- վերացարկումը երկրի իրական կարիքներից, պետության գերակայությունների և կրթության ու գիտության համակարգերի զարգացման միջև ոչ լիարժեք փոխկապակցվածությունը,

- պետության կողմից սահմանված որակավորումներին առաջադրվող պահանջների ոչ լիարժեք բավարարումը, ՀՀ բուհերի կողմից շուկայի իրական կարիքների անտեսումը,

- հարափոփոխ աշխատաշուկայում ՀՀ բուհերի շրջանավարտների ցածր պահանջարկը՝ պայմանավորված իրենց գիտելիքների ու հմտությունների մակարդակով,

- որակյալ կրթության հասանելիության ցածր մակարդակն ու կրթության ոլորտի արդի բարեփոխումներին անհամահունչ կրթության ու գիտության համակարգերը

² Անգլերեն համարժեքը՝ European Higher Education Area (EHEA):

³ Անգլերեն համարժեքը՝ European Research Area (ERA):

(օրինակ՝ դանդաղ արձագանք զարգացման միտումներին, ոչ արդի բովանդակությամբ կրթական ու հետազոտական ծրագրեր, գիտակրթական գործընթացներում նորարարական մոտեցումների ու ժամանակակից ՏՀՏ-ների ոչ թիրախային կիրառում, կրթական (ակադեմիական) գերբեռնվածություն), ինչն էլ հանգեցնում է աշխատաշուկայի և կրթական ծառայությունների անհամապատասխանության,

- կրթության կառավարման գործընթացներում հասարակության ու արտաքին շահակիցների ներգրավվածության և բարձրագույն կրթության արդյունքներից շահակիցների բավարարվածության ցածր ցուցանիշները,

- ՊԴ կազմի տարիքային բարձր ցուցանիշներն ու ՊԴ կազմի երիտասարդ ուղեղների արտահոսքը մասնավոր հատված կամ ՀՀ տարածքից դուրս,

- երիտասարդ մասնագետների, ներառյալ տաղանդների կառավարման անարդյունավետ համակարգը:

ՀՀ բուհերն իրականացնում են բարձրագույն և հետբուհական կրթություն՝ սպասարկելով հիմնականում ազգային աշխատաշուկան և ունենալով տարածաշրջանային ու միջազգային շուկաներում մրցունակ լինելու հեռանկար: ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության ոլորտը կարգավորող օրենսդրությունում բուհերը սահմանված են որպես ակադեմիական կառույցների կարգավիճակ ունեցող հաստատություններ, որոնց գործառության շրջանակները ներառում են կրթական և գիտահետազոտական գործունեություն: «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքով [1] ակադեմիական և հետազոտական համալսարանների տարբերակում չկա, հետևապես հստակորեն սահմանված չեն բուհերի ուսումնական կրթական ու գիտահետազոտական գործառույթները: ՀՀ-ում բարձրագույն և հետբուհական կրթություն իրականացնող բոլոր ուսումնական հաստատությունները, անկախ իրենց կազմակերպարարական ձևից, սակայն իրենց կանոնադրական գործունեության շրջանակում, փաստացիորեն իրականացնում են ոլորտային գիտահետազոտական գործունեություն: Այդուհանդերձ, ՀՀ բուհերը փաստացիորեն իրականացնում են նաև գիտահետազոտական գործունեություն, սակայն դրանց գործառույթային հիմնական շրջանակն ընդգրկում է ուսումնառությունն ու դասավանդումը և ոչ թե գիտական հետազոտությունը:

Չնայած այն հանգամանքին, որ ՀՀ-ում տարանջատված չեն հետազոտական և ոչ հետազոտական համալսարանները, ՀՀ օրենքում համալսարանը ներկայացվում է որպես բարձրագույն և հետբուհական կրթության համակարգում սահմանված բուհերի տեսակներից մեկը, որի գործառույթների շրջանակում ամրագրված որոշակի դրույթներ մատնանշում են համալսարաններում գիտահետազոտական գործունեության իրականացնելու իրավասությունն ու պարտավորությունը: Այդ դրույթներից կարելի է նշել տեղական ու միջազգային գիտակրթական և հետազոտական ծրագրերին մասնակցությունն ու իրականացումը, գիտական հետազոտությունների կատարումը, հետազոտական աշխատանքներում սովորողների մասնակցության ապահովումը, գիտահետազոտական գործունեությանը նպատակաուղղված ծախսերի կատարումը (Հոդված 6, 6-րդ, 7-րդ և 8-րդ կետեր), հետազոտողի համար հետբուհական մասնագիտական կրթական (հիմնական և լրացուցիչ) ծրագրերի իրականացումը (Հոդված 6, 4-րդ կետի 2-րդ ենթակետ) և այլն:

Հետազոտական համալսարաններն այն կառույցներն են, որոնց նպատակների և կանոնադրական գործառույթների շրջանակը, կրթականից զատ, ներառում է գիտահետազոտական լայնածավալ գործունեություն: Հետազոտական համալսարանների հիմնական հանձնառությունը գիտահետազոտական արդյունքների ստեղծումն է՝ հիմնված

նորարարությունների, նորամուծությունների ու ստեղծարարության, ինչպես նաև բարձր տեխնոլոգիաների կիրառման և հարակից ոլորտներում իրականացվող փորձարարական հետազոտական աշխատանքների վրա: Հետազոտական համալսարանների գիտահետազոտական գործունեության շրջանակը ներառում է գիտական հիմնարար ու կիրառական հետազոտություններ, փորձարարական և լաբորատոր աշխատանքներ, որոնց շնորհիվ շարունակաբար ստեղծվում են գիտական նոր արդյունքներ ու ծառայություններ, գործարկվում են նոր տեխնոլոգիաներ ու համակարգեր, խթանվում են գիտության առաջընթացը, նորարարությունն ու ոլորտի զարգացմանը նպաստող այլ գործընթացներ: Գիտահետազոտական արդյունքների ստեղծման վերոնշյալ գործընթացներն առավել արդյունավետորեն են իրականացվում, երբ ինտեգրվում են բարձրագույն կրթության համակարգին:

Հետազոտական համալսարանները, որպես կանոն, տարբեր կրթական համակարգերի մաս են կազմում և սոցիալական տարբեր դերակատարություններ ունեցող ու ֆինանսական տարբեր համակարգեր գործառույթ հաստատություններ են: Այն երկրներում, որտեղ համալսարանները տարանջատված չեն ըստ գիտահետազոտական և կրթական ոլորտների, դժվար է խթանել հետազոտական համալսարանների ստեղծումն ու գործառույթը, քանի որ դա ծախսատար է ու ռեսուրսատար [5, էջ 72, 78]: Այլ ուսումնական հաստատությունների համեմատ՝ հետազոտական համալսարաններ հիմնադրելն ու գործառելը սովորաբար ավելի թանկ է, քանի որ հետազոտական համալսարանների գործունեությունը պահանջում է թանկարժեք գիտական սարքավորումներ, նյութատեխնիկական ռեսուրսներ, ներառյալ արագ զարգացող տեղեկատվական և այլ տեխնոլոգիաներ, համաշխարհային գիտական գիտելիքի աղբյուրներին հասանելիության ապահովում, ինչպես նաև գիտական աշխատողներին վճարելու համար անհրաժեշտ ավելի շատ ֆինանսական ռեսուրսներ, քան սահմանված է այլ ուսումնական հաստատություններում:

Հետազոտական համալսարանները միակ կառույցները չեն, որոնք գիտահետազոտական գործունեությամբ են զբաղվում. մասնագիտացված հետազոտական ինստիտուտները, պետության կողմից հիմնադրված լաբորատորիաները, գիտահետազոտական ու կորպորատիվ հետազոտական կենտրոններն ու այլ կառույցներ նույնպես իրականացնում են հետազոտություններ, և դրանցից շատերում ներգրավված են նաև միջազգային գիտական հանրության ներկայացուցիչներ: Մրցունակ տնտեսություններում հետազոտական համալսարանները տարբեր ինստիտուտներ ընդգրկող գիտահետազոտական բարդ համակարգ են կազմում: Հետազոտական համալսարանները թերևս ամենաարդյունավետ հետազոտություններ իրականացնող կառույցներն են: Ավելին, դրանք ֆորմալ կրթություն և վերապատրաստումներ են իրականացնում ուսումնառողների՝ հետազոտողների, գիտնականների ու մասնագետների համար՝ երիտասարդ կադրերին ընձեռելով մի շարք առավելություններ: Բարձր առաջադիմությամբ ուսումնառողների (հիմնականում հետբուհական/դոկտորական մակարդակում) ներուժի զարգացումն ու մրցունակ հետազոտության իրականացումն արժեքավոր գիտելիքի կուտակման ու փոխանցման հնարավորություններ են ստեղծում [5, էջ 74]:

ՀՀ կրթության համակարգում հետազոտական համալսարանների ստեղծումը կարող է զգալիորեն խթանել ազգային մակարդակում գիտելիքահենք տնտեսության զարգացումը՝ փոխկապակցելով գիտության, կրթության ու արտադրության համակարգերը: Այդ համակարգերի շղթայական կապը կարող է ամրապնդվել գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման գործընթացներում հետազոտական համալսարանների

գործունեության արդյունքների ներդրմամբ՝ միտված սոցիալ-տնտեսական, գիտակրթական ու գիտահետազոտական խնդիրների երկարաժամկետ լուծմանը [2, էջ 51]:

ՀՀ-ում հետազոտական համալսարաններ ստեղծելու և արդյունավետորեն գործառելու համագործակցային ու ինստիտուցիոնալ հիմնական **նպատակներն են**

- ստեղծել և զարգացնել գիտահետազոտական միջավայր, որը խթանում է միջգիտակարգային որակյալ հետազոտությունները, նորարարություններն ու տնտեսական զարգացումը,

- բարձրացնել գիտելիքների ու հետազոտությունների գիտականության մակարդակը որակյալ գիտության և հետազոտության միջոցով՝ խթանելով ազգային մակարդակում գիտելիքահենք տնտեսության մրցունակությունը և գիտելիքահենք հասարակության զարգացումը,

- ստեղծել գիտական հետազոտության ոլորտի արժեհամակարգը՝ թիրախային կերպով վերլուծելով և կապակցելով պետական ու մասնավոր ոլորտների և դերակատարների շահերը, կարիքները և պահանջները,

- նպաստել բարձր և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, նորարարությունների և արդյունաբերական ներունակության բարձրացման քաղաքականության թիրախային փոփոխությունների իրականացմանը,

- բարելավել գիտական անձնակազմի գիտահետազոտական գրագիտության ցուցանիշները,

- բարելավել գիտության ոլորտի ֆինանսավորման ցուցանիշները՝ բազմազանեցնելով ֆինանսավորման աղբյուրներն ու համալրելով ֆինանսական ռեսուրսները,

- բարձրացնել ներդրումային գրավչության մակարդակը՝ բարելավելով կրթության ու գիտության ոլորտներում ներդրումների ցուցանիշները և մշակելով ներդրումների ներգրավման նոր մոդելներ:

Վերոնշյալ հիմնական նպատակների իրականացումը ենթադրում է, որ հետազոտական համալսարանները ՀՀ կառավարության աջակցությամբ մեր երկրում պետք է լուծեն հետևյալ հիմնական **խնդիրները**.

➤ **բարելավել գիտահետազոտական միջավայրը.**

- մշակել գիտահետազոտական մշակույթի ամրապնդման, զարգացման և շարունակական բարելավման մեխանիզմներ՝ հիմնվելով ինստիտուցիոնալ արժեհամակարգի ու գիտական հանրույթի կարիքների վրա,

- համալրել գիտահետազոտական միջավայրը անհրաժեշտ նյութատեխնիկական բազայով և նորագույն տեխնոլոգիաներով, արդիականացնել ու թվայնացնել գրադարանային ռեսուրսներն ու ենթակառուցվածքները՝ ապահովելով անդամակցություն միջազգային կառույցներին ու գրադարանային ֆոնդերին, համալրելով մասնագիտական, մասնավորապես հայալեզու գրականությունն ու էլեկտրոնային ռեսուրսները,

- մշակել և կիրառել գիտահետազոտական գործունեության սկզբունքներ, նորմեր ու կանոններ, որոնց հիման վրա գիտահետազոտական գործունեությամբ զբաղվող անձինք կկարողանան ստեղծել արժանահավատ գիտական արդյունքներ,

- ներդնել նոր գիտելիքի ստեղծման ու որակյալ հետազոտությունների ապահովման կառուցակարգեր, ներառյալ գրագոյության դեմ պայքարի մեխանիզմներ ու գործիքակազմ՝ հիմնված ակադեմիական բարելավարքության և էթիկական սկզբունքների ու նորմերի վրա,

➤ **խթանել գիտահետազոտական ոլորտում ռազմավարությունների և ոլորտային քաղաքականությունների մշակումն ու արդյունավետ իրականացումը.**

- մշակել և սահմանել հետազոտության ոլորտի հստակ գերակայություններ և առաջնահերթություններ՝ հաշվի առնելով պետության ու հանրության արդի մարտահրավերները և ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված գերակա ուղղությունները,

- մշակել գիտահետազոտական գործունեության զարգացման ռազմավարություն, ոլորտային գերակա ուղղություններ, ինստիտուցիոնալ ռազմավարական նպատակների, խնդիրների և դրանց լուծմանն ուղղված գիտական միջոցառումների համալիր ծրագիր՝ շեշտադրելով ազգային կարիքները և հաշվի առնելով հետազոտության արդյունքների ներդրման հնարավորությունները,

- ներդնել գիտական անձնակազմի կառավարման հստակ քաղաքականություն, որը հաշվի կառնի պրոֆեսորադասախոսական և գիտական կազմերի ներգրավման, պահպանման, կայունության ապահովման ու հոսունության նվազման խնդիրները, ինչպես նաև մասնագիտական ու սոցիալական կարիքների բավարարումը,

- մշակել ռազմավարություն թիրախային ոլորտներում երիտասարդ առաջատար մասնագետներին և գիտնականներին աշխատանքի ընդունելու համար՝ այդ ոլորտների զարգացման ու գիտական անձնակազմի գիտահետազոտական գրագիտության մակարդակի բարձրացման նպատակով,

- մշակել և արդյունավետորեն իրականացնել տաղանդների կառավարման պետական քաղաքականություն՝ խթանելու գիտության գերակա ճյուղերում և կրթության բոլոր աստիճաններում ուսումնառող տաղանդների բացահայտումն ու նրանց ներուժի արդյունավետ օգտագործումը՝ նրանց համար ապահովելով նաև համապատասխան վերապատրաստումներ,

- խթանել արտադրության տեխնոլոգիաների, գիտահետազոտական աշխատանքների ու նորարարության զարգացման և արդյունաբերության բազմազանեցման քաղաքականության փոփոխությունները,

- զարգացնել պետության համար գերակա գիտության նոր ճյուղեր, ապահովել գիտության և հետազոտության ներդաշնակեցումն ըստ հիմնական գերակայությունների, գիտակարգերի և միջգիտակարգային բնագավառների (բնական գիտություններ, ինժեներություն, հումանիտար և հասարակական գիտություններ),

- մշակել գիտահետազոտական աշխատանքների կատարման կառուցակարգեր, ընթացակարգեր և ուղեցույցներ, որոնք կարգավորում են շահերի բախման և պայմանագրային հետազոտություններին առնչվող խնդիրները,

➤ **բարձրացնել ՀՀ գիտական համակարգի գործառնական արդյունավետությունը, բարելավել գիտահետազոտական արդյունքները, ինչպես նաև ազգային ու միջազգային մակարդակներում մեծացնել դրանց ազդեցությունը և տեսանելիությունը՝ խթանելով գիտահետազոտական համագործակցության ընդլայնումը.**

- նպաստել ՀՀ գիտակրթական համակարգի ինտեգրմանը տարածաշրջանային ու միջազգային այլ գիտակրթական տարածքներին (հիմնականում եվրոպական, ամերիկյան, ասիական, ԱՊՀ)՝ ընդլայնելով հետազոտական համալսարանների և այլ հաստատությունների համագործակցության շրջանակները, և խթանել այդ համակարգերում մրցակցային առավելության ձեռքբերումը,

- մշակել և ներդնել հետազոտական գործունեության միջազգայնացման հստակ ռազմավարություն և մեխանիզմներ, ընդլայնել գիտակրթական համագործակցության շրջանակն ազգային ու միջազգային մակարդակներում գիտահետազոտական ու ուսումնական հաստատությունների, ինչպես նաև մասնավոր հատվածի դերակատար-

ների հետ՝ խթանելով նաև այլ հաստատությունների հետ համատեղ հետազոտական ծրագրերի իրականացումն ու արդյունքների հրապարակումը,

- ստեղծել ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարությանը կից հանրային խորհրդակցական մարմին՝ պետական և ոչ պետական կազմակերպությունների, այլ համալսարանների և ոչ ակադեմիական ոլորտի հաստատությունների (օրինակ՝ սթարթափների, ուղեղային կենտրոնների) հետ համագործակցության ձևաչափեր մշակելու, զարգացման նոր հնարավորություններ ձեռք բերելու և հետազոտության ոլորտում առկա կարիքները բացահայտելու համար,

- գործարար միջավայրում ինտեգրել գիտահետազոտական բաղադրիչը և նպաստել մասնավոր կազմակերպությունների գործունեության մեջ գիտելիքահենք արդյունքների կիրառմանը,

- բարձրացնել տեղական և միջազգային հետազոտություններում ընդգրկվածության մակարդակը ռազմավարական կարևոր նշանակություն ունեցող պետական համագործակցության խթանման միջոցով,

- մշակել գիտահետազոտական աշխատանքների խթանման և գիտակրթական համակարգում պետական լեզվաքաղաքականության ապահովման մեխանիզմներ՝ միտված մասնագիտական հայերենի կենսունակության պահպանմանն ու զարգացմանը,

- մշակել և իրականացնել գիտահետազոտական աշխատանքների մարքեթինգային քաղաքականություն, ներառյալ շուկայում սեփական մրցակցային դիրքի տեղորոշում և ամրապնդում, մրցակիցների նկատմամբ շուկայում ունեցած մասնաբաժնի ու մրցակցային դաշտում դիրքի փոփոխության միտումների սահմանում,

- խթանել միջազգային գրախոսվող և բարձր վարկանիշ ունեցող ամսագրերում հրապարակումների քանակական ցուցանիշների և միջազգային գիտաժողովներում համալսարանների գիտական անձնակազմի ներգրավվածության թվի բարձրացումը, ինչպես նաև այդ հրապարակումների տեսանելիության աստիճանը,

➤ **ստեղծել նպաստավոր ներդրումային միջավայր և հետազոտական համալսարանների համար ապահովել ֆինանսական կայունություն, մասնավորապես՝**

- նպաստել գիտության ոլորտի պետական ֆինանսավորման ռազմավարության մշակմանը, որը պետք է նպատակաուղղված լինի գիտահետազոտական արտադրողականության, գիտական արդյունքների որակի և մրցունակության ապահովմանը՝ հաշվի առնելով պետության ռազմավարական ու տնտեսական առաջնահերթությունները,

- մշակել ներդրումային քաղաքականություն և գործիքակազմ՝ միտված ներդրումային գրավչության մակարդակի բարձրացմանը և կրթության ու գիտության ոլորտներում ներդրումների ցուցանիշների բարելավմանը,

- մշակել եղանակներ՝ հետազոտական ծրագրերի համար արտաքին ֆինանսական աղբյուրներ և օժանդակություն ապահովելու համար,

- մեծացնել գիտության բնագավառում պետության նպատակային ներդրումների՝ ՀՀ պետական բյուջեով նախատեսված ծավալը և բարձրացնել բուհերի գիտահետազոտական աշխատանքներին տրամադրվող պետական ֆինանսավորման ցուցանիշները.

- կարճաժամկետ ժամանակահատվածում՝ մինչև 2025 թվականը, ՀՀ պետական բյուջեում 20%-ով ավելացնել գիտական հետազոտություններին հատկացվող ծախսերը և բարձրացնել առանցքային ցուցանիշներն ու վերահսկել գիտության զարգացմանն ուղղված ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումը,

○ միջնաժամկետ ժամանակահատվածում՝ մինչև 2030 թվականը, մեծացնել գիտությանը հատկացվող ֆինանսական միջոցների ծավալը մինչև ՀՀ ՀՆԱ-ի 3 %,

○ երկարաժամկետ ժամանակահատվածում՝ մինչև 2040 թվականը, մեծացնել գիտությանը հատկացվող ֆինանսական միջոցների ծավալը մինչև ՀՀ ՀՆԱ-ի 5 %,

- ստեղծել և արդյունավետորեն գործառել անձեռնմխելի ֆոնդեր, որոնք կարող են կայուն ֆինանսական հոսքեր ապահովել գիտակրթական ու փորձագիտական-վերլուծական կառույցների համար,

- խթանել նորարարական հիմնադրամների կազմավորման, գործունեության և վենչուրային կապիտալի (փոքր և միջին ձեռնարկություններում առանց գրավի երաշխիքի կատարված ներդրումներից ստացված կապիտալ) ձևավորման ու շրջանառության օրենսդրական հիմքերի փոփոխությունների իրականացումը,

- ստեղծել ֆինանսավորման ապակենտրոնացված մոդել՝ խթանելով գիտության ոլորտում ցանցային ենթակառուցվածքների ամրապնդումը, հնարավորություն տալով համապատասխան գիտահետազոտական ենթակառուցվածքներին դառնալու ծախսային կենտրոններ և ռեսուրսները բաշխելու ըստ իրենց ռազմավարական առաջնահերթությունների,

- ապահովել ՀՀ պետական բյուջեից ֆինանսավորվող (բազային ֆինանսավորում, նպատակային ֆինանսավորում, թեմատիկ ֆինանսավորում) գիտահետազոտական աշխատանքների արդյունքների հանրային վերահսկողությունը և բարձրացնել տվյալ ոլորտի ցուցանիշները,

- մշակել ներդրումների եկամտաբերության գործակցի հաշվարկման համապատասխան մեթոդաբանություն և դրա կիրառման գործիքակազմ՝ ներդրումների կատարման անհրաժեշտությունը և իրաչափությունը որոշելու նպատակով,

- մշակել հարկային արտոնությունների շրջանակ արդյունաբերության/արտադրության հետ համագործակցության համար՝ խթանելով հետազոտական համալսարանների, կրթության և գիտության պետական համակարգերի և տարածաշրջանի գրավչությունն ու մրցակցային առավելությունը,

- բարձրացնել ֆինանսավորման աղբյուրների հայթայթման և համագործակցության հնարավորությունների մասին իրազեկվածության մակարդակը՝ նախաձեռնելով թիրախավորված միջոցառումներ ֆինանսավորման աղբյուրների բազմազանեցման ու նոր աղբյուրների հայթայթման նպատակով,

➤ **բարելավել գիտահետազոտական համակարգի ցուցանիշները բարձր և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արդյունավետ գործառման և զարգացման միջոցով.**

- մշակել SՀS-ներով կազմակերպվող կրթության և գիտահետազոտական աշխատանքների որակի ապահովման չափանիշները և բարելավել այդ ոլորտի առկա ցուցանիշները,

- խթանել SՀS և բարձր տեխնոլոգիական կազմակերպությունների կողմից պահանջվող մասնագետների (պահանջարկ) և երկրի բարձրագույն կրթության համակարգի միջոցով պատրաստվող մրցունակ մարդկային ռեսուրսների կարողությունների ու հմտությունների (առաջարկ) համամասնությունը,

- ապահովել SՀS հմտություններին տիրապետող կրտսեր և ավագ գիտաշխատողների թվի համամասնությունը՝ ըստ հմտության տեսակի,

- բարձրացնել տեղեկատվական ոլորտների (ներառյալ բարձր և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, ռազմարդյունաբերության, ծրագրավորման, բնագիտական,

ագրոկենսատեխնիկական, թափոնների վերամշակման, կենսաէներգետիկ աղբյուրները, սննդի արդյունաբերության, կենսադեղագործական և այլ առաջնահերթ բնագավառների) արտադրանքի և ծառայությունների արտահանման ցուցանիշները,

- Բարելավել տեղեկատվական և կրթական նոր տեխնոլոգիաների ներմուծման ցուցանիշները՝ հաշվի առնելով կրթության ձևերի բազմազանեցման և մրցակցային առավելության ձեռքբերման անհրաժեշտությունը:

Հետազոտական համալսարանների ստեղծմանը, գործառնմանը և մրցունակության բարձրացմանն ուղղված վերոնշյալ նպատակների իրականացման ու խնդիրների լուծման գործընթացները կարող են արդյունավետ լինել, եթե այդ համալսարանները կարողանում են արդյունավետորեն գործառել իրենց կառավարման համակարգերը: Համալսարանների կառավարումը պետք է նպաստավոր գիտակրթական և գիտահետազոտական միջավայրերի ստեղծման հիմք լինի:

Հետազոտական համալսարանները կարող են էապես խթանել իրենց գիտահետազոտական գործունեության արդյունավետությունը՝ հիմնվելով հետևյալ ինստիտուցիոնալ բաղադրիչների և գործընթացների գործառնման վրա [4].

- ✓ *ինստիտուցիոնալ կառավարման արդյունավետ համակարգ.* կառավարման ապակենտրոնացված համակարգեր և կազմակերպական ճկուն կառուցվածք ունեցող համալսարաններն առավել նպաստավոր պայմաններ են ստեղծում գիտահետազոտական գործունեության զարգացման համար: Ընդ որում, այդպիսի կառավարման համակարգերը ենթադրում են նաև մասնակցային որոշումների կայացում, առանցքային շահակիցների հետ հետադարձ կապի մեխանիզմների ակտիվ կիրառում՝ հիմնված պետական, հանրային ու կազմակերպական (կորպորատիվ) շահերի համադրման և հստակորեն սահմանված ռազմավարական նպատակների վրա,

- ✓ *ռազմավարական նպատակների սահմանում.* համալսարանների ռազմավարական նպատակները, դրանց համար հիմք հանդիսացող ինստիտուցիոնալ արժեհամակարգն ու սկզբունքները պետք է համալսարանների ներքին ու արտաքին առանցքային շահակիցների համար լինեն համընդունելի, տեսանելի և համախմբող,

- ✓ *կազմակերպական բարենպաստ մշակույթ.* համալսարանների ներքին ու արտաքին առանցքային շահակիցները պետք է ֆիդուցիար հարաբերությունների և սեփական հանձնառության հիման վրա որդեգրեն համընդհանուր արժեհամակարգ, ներառյալ գիտական հետազոտության ոլորտում սահմանված արժեքները, չափանիշներն ու էթիկայի նորմերը, փորձառությունը, ինչպես նաև հիմնվեն այն համոզմունքի վրա, որ իրենց գաղափարներն ու նորարարությանն ուղղված առաջարկները լսելի կլինեն տվյալ հաստատության ղեկավարության և որոշումներ կայացնողների կողմից,

- ✓ *միջանձնային բարիդրացիական հարաբերությունների ապահովում.* գիտահետազոտական գործունեության արդյունավետությունն ուղղակիորեն պայմանավորված է համալսարանների ներկազմակերպական այնպիսի մթնոլորտով, որը խրախուսում է բաց ու կառուցողական համագործակցություն, ստեղծում է բարոյահոգեբանական առողջ միջավայր ստեղծագործական աշխատանքների իրականացման համար, խթանում է նորարարական գաղափարների փորձարկումն ու իրականացումը, ապահովում է ղեկավարության կողմից շարունակական աջակցությունը և այդպիսով խթանում նաև մարդկային ռեսուրսների պահպանման բարձր ցուցանիշներ,

- ✓ *հետազոտահենք գործունեության իրականացում.* գիտահետազոտական գործունեությունը անպայման պետք է լինի ռազմավարական առաջնահերթությունների

շարքում կամ մյուս ոլորտների համեմատ առավել մեծ կշիռ ունենա, ինչպես նաև հիմնված լինի էմպիրիկ և հավաստի տվյալների վրա,

✓ *համագործակցային կապերի ամրապնդում և ընդլայնում*: գիտական հետազոտության ոլորտում համալսարանները շարունակաբար և հետևողականորեն պետք է կապեր հաստատեն այլ ուսումնական հաստատությունների, գիտահետազոտական ինստիտուտների, լաբորատորիաների, սթարթափ կազմակերպությունների և այլ կառույցների հետ, ինչի շնորհիվ հետազոտական համալսարանները կարող են ապահովել իրենց գիտահետազոտական աշխատանքների արդյունքների գիտահանրահասանելիությունն ու առևտրայնացումն ազգային ու միջազգային մակարդակներում,

✓ *գիտահետազոտական աշխատանքների կատարման խթանում*: համալսարանների գիտահետազոտական գործունեության արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է այդ հաստատությունների կոլեգիալ կառավարման մարմինների կողմից սահմանված և ղեկավարության կողմից գիտահետազոտական աշխատանքների համար նախատեսված պարզևատրման ու խրախուսման (ֆինանսաօգնության և ոչ օգնության) քաղաքականություններով ու համակարգերով, ինչպես նաև խրախուսման ինստիտուցիոնալ այնպիսի չափանիշների ու մեխանիզմների նպատակային կիրառմամբ, որոնցով համալսարաններն ապահովում են խրախուսման անաչառություն ու հավասար պայմաններ գիտահետազոտական աշխատանքների գնահատման համար,

✓ *պրոֆեսորադասախոսական և գիտական կազմերի մասնագիտական զարգացում*: հետազոտական համալսարանները մեծ ջանքեր պետք է գործադրեն և համապատասխան ռեսուրսներ տրամադրեն որակյալ գիտական կազմի և մասնագետների համալրման ու պատրաստման, կադրային ներուժի բացահայտման, մասնագիտական զարգացման և գիտահետազոտական գրագիտության, հանձնառության աստիճանի բարձրացման և նրանց կատարողականի պարբերական գնահատման ուղղությամբ: Մասնագիտական զարգացման հնարավորությունները համալսարանների գիտահետազոտական գործունեության արդյունավետության առանցքային նախապայմաններից են, և համալսարանները պետք է ապահովեն դրանք՝ խթանելով իրենց պրոֆեսորադասախոսական և գիտական կազմերի կատարողականի բարելավումը և գիտահետազոտական նոր արդյունքների ստեղծումը,

✓ *պրոֆեսորադասախոսական և գիտական կազմերի բեռնվածության իրաչափ բաշխում*: հետազոտական համալսարանները պետք է իրաչափորեն բաշխեն իրենց առանցքային այն շահակիցների (պրոֆեսորադասախոսական և գիտական կազմի) բեռնվածությունը, որոնց գիտահետազոտական ներուժը շարժիչ ուժ է այդ հաստատությունների գիտահետազոտական գործունեության կայուն զարգացման ու հեռանկարային բարելավման համար՝ նրանց տրամադրելով ստեղծագործական և գիտահետազոտական աշխատանքների կատարման համար անհրաժեշտ ժամաքանակ ու ռեսուրսներ:

Եզրակացություն: Այսպիսով, ՀՀ-ում հետազոտական համալսարանների ստեղծումն ու գործառումը կարող են համախմբել գիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտներում ունեցած մրցակցային առավելությունները, խթանել գիտելիքահենք տնտեսության զարգացումը և գիտահետազոտական գերազանցությունը տարբեր գիտակարգերում: Հետազոտական համալսարանները կարող են նաև նպաստել պետության և տնտեսության գերակայությունների ուղղությամբ հետազոտությունների իրականացմանը, տնտեսության մրցունակության բարձրացմանը և գիտակրթական անվտանգու-

թյան ապահովմանը: Միաժամանակ դրանք պետք է ունենան իրականացված հետազոտությունների արդյունքներն ու գիտական գիտելիքն ազգային և միջազգային մակարդակներում տարածելու հանձնառություն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Բարձրագույն և հետրոհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք (2004 թ. դեկտեմբերի 14-ի ՀՕ-62-Ն)
2. Խաչատրյան Ռ., *Հետազոտական համալսարանների անհրաժեշտությունը ՀՀ կրթական համակարգում*, Երևանի Վ. Բյուսունի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան, Կրթության կառավարում, «Բանբեր», 2012, 2(22), էջեր 42-53:
3. American Academy of Arts and Sciences 2015. *Public Research Universities: Why They Matter*. The Lincoln Project: Excellence and Access in Public Higher Education, Cambridge, MA.
4. Hanover Research 2014. *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Academy Administration Practice.
5. Sadlak J. & Cai L. N. (Editors) 2009, *The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence*. UNESCO European Centre for Higher Education. Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press.

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Хачатрян Роберт

Государственный университет имени

В. Брюсова, Армения

Аннотация

Исследовательские университеты являются ключевыми игроками в сфере высшего образования, способствующими социально-экономическому развитию страны, внося значительный вклад в развитие научных и технологических сфер посредством проведения фундаментальных исследований. Исследовательские университеты дополняют накопленный опыт и научные знания в различных сферах деятельности новыми результатами исследований, создают новые стратегии экономического развития, основанные на знаниях, общественные блага, обслуживая потребности науки, образования, рынка труда и общества. В этом контексте подчеркивается стратегическая важность создания исследовательского университета в Республике Армения (РА), с одной стороны, с точки зрения укрепления связи науки, образования и экономики, а с другой стороны – содействия развитию исследований и инноваций в РА.

Ключевые слова: исследовательский университет, экономика, основанная на знаниях, стратегическое развитие, высшее образование, научные кадры, научные знания.

Список использованной литературы

1. Закон Республики Армения о высшем и послевузовском профессиональном образовании (62-Н, 14.12.2004)
2. Хачатрян Р., Потребность исследовательских университетов в образовательной системе Республики Армения, Ереванский государственный лингвистический университет имени В. Я. Брюсова, Управление образованием: Вестник 2 (22), 2012, с. 42-53.
3. Американская академия искусств и наук, 2015 г. Государственные исследовательские университеты: Почему они важны. Проект Линкольна: Превосходство и доступ в государственном высшем образовании, Кембридж, Массачусетс.
4. Гановер Рисерч 2014. Создание культуры исследований: Рекомендуемая практика. Практика управления академией.
5. Садлак Дж. и Цай Л. Н. (редакторы) 2009. Университет мирового уровня как часть новой парадигмы высшего образования: От институциональных качеств к системному совершенству. Европейский центр высшего образования ЮНЕСКО. Шанхайский университет Цзяо Тонг, Университетский пресс Клуз.

STRATEGIC SIGNIFICANCE OF RESEARCH UNIVERSITIES IN THE DEVELOPMENT PROSPECTIVE OF HIGHER EDUCATION AND SCIENCE IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Khachatryan Robert

Brusov State University, Armenia

Summary

Research universities are the key role players in the field of higher education that foster the socio-economic development of the country by significantly contributing to the development of scientific and technological spheres through fundamental research. Research continuously enrich their accumulated experience and scientific knowledge in various fields of activity with new research outcomes, create public good and new strategies of knowledge-based economic development with the aim to ensure that they serve for the needs of science, education, labor market and society.

In this context, the strategic significance of establishing research universities in the Republic of Armenia (RA) is highlighted in the current article. In particular, it is substantiated in terms of strengthening the science-education-economy link in the RA, on the one hand, and from the perspective of promoting the development of research and innovation, on the other hand.

Keywords: research university, knowledge-based economy, strategic development, higher education, research staff, scientific knowledge.

References:

1. Law on "Higher and Postgraduate Professional Education" of the Republic of Armenia (62-N, 14.12.2004).
2. Khachatryan R. On Exigency of Research Universities in the RA Educational System. Yerevan State State Linguistic University after Brusov, Education Management, Banber 2(22), 2012, 42-53.
3. American Academy of Arts and Sciences 2015. *Public Research Universities: Why They Matter*. The Lincoln Project: Excellence and Access in Public Higher Education, Cambridge, MA.
4. Hanover Research 2014. *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Academy Administration Practice.
5. Sadlak J. & Cai L. N. (Editors) 2009. *The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: From Institutional Qualities to Systemic Excellence*. UNESCO European Centre for Higher Education. Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 16.10.2021

Принято к публикации: 07.11.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 16.10.2021

Was accepted for publication: 07.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Greta Hakobyan

378:005.96

ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԲՈՒՀԵՐԻ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՏԱՐՈՂԱԿԱՆԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԲԱՐԵԼԱՎՈՒՄԸ ԽԹԱՆՈՂ ՄԵԽԱՆԻԶՄ

Շահինյան Անի

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Երևան, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Պայմանավորված 2019 թվականից ի վեր ամբողջ աշխարհով տարածված COVID-19 համավարակով՝ սոցիալ-տնտեսական խնդիրների սրացման և ներկայիս շուկայական մրցակցության մեծացման պայմաններում բուհերը հարկադրված են վերանայելու իրենց կենսունակությունն ու մրցունակությունն ապա-

հովող քաղաքականությունները, այդ թվում՝ իրենց մարդկային ռեսուրսների կառավարման (ՄՌԿ) մոտեցումները: Այդ պայմաններում վտանգվում են բուհերի գոյատևման, գործունեության զարգացման ու մրցունակության պահպանման հեռանկարները: Արտաքին գործոնների բացասական ազդեցությունը նվազագույնի հասցնելու ու գործունեության կայունությունն ապահովելու նպատակով բուհերը պետք է վերանայեն իրենց աշխատակազմի կամ մարդկային ռեսուրսների (ՄՌ) կատարողականի արդյունավետությունը գնահատող մեխանիզմները՝ տեսանելի դարձնելու առկա հրատապ խնդիրները և հավաստիանալու, որ, մի կողմից, դուրս չեն մնացել մրցակցային դաշտից, մյուս կողմից՝ չի վտանգվում ՄՌ գործունեությամբ պայմանավորված կրթության որակը: ՄՌ կատարողականի գնահատման գործընթացներում կիրառվող արդյունավետ մեխանիզմներից են գործունեության առանցքային ցուցանիշները (ԳԱՑ-եր):

Բանալի բառեր: Գործունեության առանցքային ցուցանիշներ (ԳԱՑ-եր), բուհեր, մարդկային ռեսուրսներ, մարդկային ռեսուրսների կառավարում, կատարողականի գնահատում, բուհերի ռազմավարական կառավարում:

Հիմնախնդիրը: Բուհերի աշխատակազմի՝ որպես արժեքավոր ռեսուրսների կարողությունների շարունակական զարգացման և շարժընթացի գնահատման անհրաժեշտությունը բուհերին առաջադրված ներկայիս հրամայականներից է: Այդ հրամայականը ենթադրում է, որ բուհերը պետք է մշակեն ու արդյունավետորեն գործառնեն համապատասխան մեխանիզմներ ու գործիքներ՝ ՄՌ կատարողականը չափելու և գնահատելու համար: Որպես բուհերի ՄՌ կատարողականի գնահատման բարելավումը խթանող մեխանիզմ՝ ԳԱՑ-երը կարող են օժանդակել բուհերին՝ որոշելու, թե որքանով են կարողացել լուծել այդ հրամայականով առաջադրված խնդիրները: ՄՌ ԳԱՑ-երի մշակումն ու դրանց միջոցով աշխատակազմի կատարողականի գնահատումը հատկապես կարևորվում են նրանով, որ աշխատակազմի ջանքերով են բուհերում կատարվող ներդրումները դառնում ցանկալի վերջնարդյունքներ: Հաշվի առնելով նշվածը՝ սույն հոդվածում ներկայացվում է ՄՌԿ ոլորտում սահմանվող ԳԱՑ-երի էությունը, և առաջադրված են ԳԱՑ-երի սահմանման համար անհրաժեշտ հարցադրումներ, որոնք հստակեցնում են այդ ցուցանիշները որպես բուհերի ՄՌ կատարողականի գնահատումը բարելավող մեխանիզմ կիրառելու նպատակայնություն:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ առկա են մի շարք ուսումնասիրություններ՝ կատարված կառավարման, բարձրագույն կրթության և հարակից ոլորտների մասնագետների, տեսաբանների, բարձրագույն կրթության ու հարակից ոլորտներում գործունեություն ծավալող մրցունակ կազմակերպությունների, անկախ հետազոտողների և գիտակրթական հանրույթի այլ ներկայացուցիչների կողմից (Խաչատրյան Ռ., Վարդանյան Գ., Էքերսոն Վ., Ֆրանչեսկինի Ֆ., Գալետո Ս., Փարմենթեր Դ. և ուրիշներ): Նրանց կողմից հիմնախնդրին կատարված անդրադարձը սույն հետազոտության շրջանակում ներկայացված է դասական և ժամանակակից տեսակետների ու մոտեցումների համադրմամբ, վերլուծությամբ ու դրա արդյունքների ընդհանրացմամբ, փաստարկման միջոցով հիմնախնդրի հիմնավորմամբ և բարելավման հնարավոր ուղիների առաջադրմամբ:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հետազոտության նպատակն է ներկայացնել և համալիր մոտեցմամբ քննել բուհերի ՄՌ ԳԱՑ-երը՝ դրանք դիտարկելով որպես բուհերի աշ-

խատակազմի կատարողականի գնահատման գործընթացների բարելավումը խթանող մեխանիզմ:

Հետազոտության նորույթը: Նորովի մեկնաբանմամբ ներկայացվել և հիմնավորվել է բուհերի ՄՌ ԳԱՑ-երի սահմանման ու կիրառման կարևորությունը աշխատակազմի կատարողականի գնահատման բարելավմանը նպաստելու տեսանկյունից: Նշյալ հիմնախնդրի շուրջ կատարված հետազոտությունը՝ որպես կիրառական արժեք ունեցող հետազոտական արդյունք, կարող է օժանդակել ՀՀ բուհերին վերանայելու իրենց աշխատակազմի կատարողականի գնահատման մեխանիզմները մի կողմից հաշվի առնելով վերջիններիս ոչ լիարժեք կիրառումը կամ դրա արդյունավետության ոչ բավարար մակարդակը, մյուս կողմից՝ բուհերի ՄՌ գործունեության չափման ու գնահատման ցուցանիշներին առնչվող հայալեզու սակավ մասնագիտական գրականության համալրման անհրաժեշտությունը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: ՄՌԿ ոլորտի զարգացումների ու մասնագիտական քննարկումների առանցքում առանձնահատուկ շեշտադրվում է բուհերի ՄՌ կատարողականի գնահատման ու շարունակական բարելավման պահանջը: Մրցունակ բուհերն այդ պահանջը բավարարում են ՄՌ ռազմավարական կառավարման ճկուն համակարգերի գործառնամբ, որոնց անբաժանելի մասն են կազմում ՄՌ կատարողականի չափման ու գնահատման մեխանիզմները: Վերջիններիս կիրառմամբ բուհերը հավաստիանում են, որ ապահովում են նախասահմանված ռազմավարական նպատակների իրականացումը և իրենց գործունեության զարգացման հեռանկարը՝ կիրառելով իրենց մարդկային ռեսուրսների ներուժը: Մրցունակ լինելու համար բուհերը պետք է կարողանան ապահովել իրենց ՄՌ-ի, այդ թվում՝ վարչական, ՊԴ, գիտական և աշխատակազմի այլ ներկայացուցիչների կատարողականի բարձր ցուցանիշներ, քանի որ բուհերի ինստիտուցիոնալ գիտելիքների ու կարողությունների համախումբը և դրանք բարձրագույն կրթությանն ու գիտելիքահենք հասարակության զարգացմանը ծառայեցնող ռազմավարությունը կարող են բուհերին ապահովել մրցակցային առավելություն ու երկարաժամկետ զարգացման իրաչափ հնարավորություններ:

Ցանկացած կազմակերպության համար մարդկային ռեսուրսն ամենաարժեքավոր ակտիվն է, հետևապես դրա զարգացման ուղղությամբ հարկավոր է շարունակաբար ներդրումներ կատարել: ՄՌԿ-ն կառավարման այն գործընթացների, ռազմավարական ու տրամաբանական մոտեցումների համախումբն է, որի միջոցով կազմակերպությունը կառավարում է այդ ռեսուրսի գործունեությունը: Այլ սահմանմամբ՝ կազմակերպության աշխատողների շահերի, վարքագծի և գործունեության վրա կառավարման սկզբունքների, մեթոդների, միջոցների ու ձևերի կիրառման գործընթացների համալիր է [2, էջ 52]: Ինչպես ցանկացած կազմակերպության դեպքում, բուհերի պարագայում ևս ՄՌԿ համակարգը ենթադրաբար պետք է հիմնված լինի բուհերի ռազմավարական առաջնահերթությունների, ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների վրա և միտված լինի սահմանված առաքելության արդյունավետ իրականացմանը: Առաքելության իրականացումը բազմափուլ ու բազմամակարդակ գործընթաց է, քանի որ այն պայմանավորված է բուհերի բոլոր ստորաբաժանումների գործունեության արդյունքներով՝ ըստ ոլորտային ուղղությունների: Այդ արդյունքները չափվում և գնահատվում են ԳԱՑ-երի միջոցով, որոնք, ըստ էության, պետք է բխեն բուհերի ռազմավարություններից:

Հաշվի առնելով այն, որ ՄՌ ԳԱՑ-երը մշակվում ու կիրառվում են աշխատակազմի կատարողականը գնահատելու և բարելավելու նպատակով, հարկավոր է նախևառաջ սահմանել **ՄՌ կատարողականի գնահատումը**, այն ՄՌ-ի կողմից կատարված

աշխատանքների արդյունավետության/արտադրողականության չափման գործընթաց է: ՄՌ կատարողականի գնահատումը կարելի է դիտարկել որպես կառավարման վերահսկման մեխանիզմ և հայտորոշիչ փուլ, որի ժամանակ բուհի ղեկավար կազմը, ներառյալ ՄՌ կառավարիչը, հետևում է բուհի բոլոր ստորաբաժանումների աշխատանքների իրականացման ընթացքին ու արդյունքներին: Կատարողականի գնահատման հիմնական դերը աշխատողների գործունեության մասին անհրաժեշտ տեղեկություն ու տվյալներ հավաքագրելն է [9], որն անհրաժեշտ նախապայման է կառավարման բոլոր փուլերի, այդ թվում՝ գնահատման համար: ՄՌ կատարողականի գնահատման գործընթացի արդյունավետության ապահովման միջոցներից են ԳԱՑ-երը:

ԳԱՑ-երն այն չափումներն են, որոնց միջոցով կազմակերպությունը գնահատում է իր գործունեության առանցքային, այդ թվում՝ ՄՌԿ ոլորտներում իրականացված գործունեության արդյունավետությունը [8]: Դրանք կազմակերպության ռազմավարական կառավարման գործընթացի, ներառյալ ռազմավարական նպատակների պլանավորման ու սահմանման անբաժանելի մասն են կազմում [1]:

Բուհի ԳԱՑ-երն արտացոլում են ըստ ոլորտային առաջնահերթությունների սահմանված նպատակները, որոնք առանցքային են և, որպես կանոն, ազդում են բուհի կառավարչական, ուսումնական ու գիտահետազոտական աշխատանքների արդյունավետության վրա: Բուհում կարող են կիրառվել բազմաբաղադրիչ և տարբեր ոլորտներ գնահատող տարատեսակ չափումներ ու գործիքատախտակներ, սակայն բոլոր դեպքերում մի կողմից դրանք պետք է անպայման փոխկապակցված լինեն բուհի ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների, մյուս կողմից՝ բուհի յուրաքանչյուր աշխատողի/ստորաբաժանման դերի հետ: Ըստ Գրիֆինի [6]՝ ԳԱՑ-երը պետք է հստակորեն փոխկապակցված լինեն կազմակերպության ռազմավարական նպատակների հետ, վերջիններս՝ ռազմավարական խնդիրների, և այդ խնդիրները՝ մարտավարությունների, գործողությունների ու գործառությունների հետ: Այդ փոխկապակցվածությունը հնարավորություն է տալիս ԳԱՑ-երի կիրառմամբ որոշելու, թե որքանով է ՄՌ գործունեությունը հաշվետու ժամանակահատվածում միտված եղել սահմանված ռազմավարական խնդիրների լուծմանը [7]: Երկարաժամկետ զարգացման տեսանկյունից ՄՌ կատարողականի չափումը կամ գնահատումը հնարավոր դարձնող ԳԱՑ-երը նաև օժանդակում են բուհերին, օրինակ, առավել հստակեցնելու իրենց տեղն ու դիրքը ոլորտային մրցակցային դաշտում, գնահատելու պլանավորված և ցանկալի վերջնարդյունքների միջև խզման աստիճանը, թիրախավորելու առաջնահերթ բարելավում պահանջող ոլորտները, վերաբաշխելու ֆինանսական և այլ ռեսուրսները:

ԳԱՑ-երը սահմանելիս պետք է հավաստիանալ, որ դրանք թիրախավորված են, ճկուն, հստակ են ու հասկանալի բուհի առանցքային շահակիցների համար և կարող են փոխարկվել թվային և/կամ տոկոսային ցուցանիշների [5]: ՄՌ կատարողականի գնահատման նպատակով սահմանված ԳԱՑ-երը կարող են հստակ ձևակերպումներ ունենալ, սակայն դրանց արդյունավետությունը տեսանելի է դառնում դրանց կիրառմամբ բուհում արձանագրված առաջընթացով: ԳԱՑ-երի միջոցով բուհերի գործունեության առաջընթացի տեսանելիությունն ապահովելու համար կարևոր է նաև, որ սահմանած ռազմավարական նպատակները, որոնք հիմք են ծառայում այդ ԳԱՑ-երի համար, նույնպես լինեն իրատեսական, չափելի և ոչ չափազանց հավակնոտ: Որոշ դեպքերում բուհերի տեսլականի, առաքելության և ռազմավարական նպատակների ձևակերպումներն արտացոլում են չափազանց ընդհանրական նպատակադրումներ, ինչպիսիք են, օրինակ, ազգային կամ տարածաշրջանային զարգացման խթանումը, սոցիալական մեծ

ազդեցություն ունենալը, համաշխարհային գիտակրթական շուկայում առաջնային դիրք զբաղեցնելը: Այս խնդիրը դժվարեցնում է այդ նպատակների իրագործելիության աստիճանի չափումը [9]:

Ցանկալի է, որ ԳԱՅ-երի միջոցով ՄՌ կատարողականի գնահատման ժամանակ բուհերն առաջնորդվեն հետևյալ հիմնական նպատակներով [3].

1. բուհի ղեկավար կազմը, հիմնվելով բուհի համապատասխան ստորաբաժանումներից իրենց գործունեության արդյունքների վերաբերյալ հավաքագրված տեղեկության ու տվյալների վրա, կայացնում է որոշումներ աշխատողների պլանավորման, համալրման, ընդունման ու ազատման, վերապատրաստման, խրախուսման ու վարձատրության և ՄՌԿ առանցքային այլ գործառնությունների վերաբերյալ,

2. ԳԱՅ-երը կարող են դիտարկվել որպես հենանիշեր (բենչմարքեր) մրցակից այլ բուհերի համանման ԳԱՅ-երի հետ համեմատական վերլուծության (բենչմարքինգի) համար, որի արդյունքում բենչմարքինգ իրականացնող բուհն ավելի կհստակեցնի իր մրցակցային առավելության ձեռքբերման և առաջխաղացման հնարավորությունները,

3. ԳԱՅ-երի միջոցով բուհը թիրախավորում և ըստ առաջնահերթության դասակարգում է բուհի գործունեության առանցքային ոլորտները՝ առկա ռեսուրսներն արդյունավետորեն բաշխելու ու առանցքային ոլորտների զարգացմանը միտված հնարավոր ներդրումների ծավալը մեծացնելու նպատակով,

4. բուհի ղեկավար կազմը և աշխատակազմի այլ անդամներ, որոնց կատարողականը գնահատվել է, հնարավորություն են ունենում վերանայելու իրենց ընթացիկ աշխատանքներն ու կատարվածների արդյունքները, բացթողումներն ու ձեռքբերումները, գնահատելու աշխատողների վերաբերմունքի և աշխատանքային վարքագծի փոփոխությունները,

5. ԳԱՅ-երի միջոցով բուհն ապահովում է իր առանցքային շահակիցների, ներառյալ աշխատակազմի առջև հաշվետվողականությունն ու գործունեության թափանցիկությունը՝ այդպիսով խթանելով նաև բուհի նկատմամբ նրանց վստահության բարձրացումը,

6. ՄՌ կատարողականի գնահատումն օժանդակում է բուհի ղեկավար կազմին՝ ըստ ԳԱՅ-երի նախանշելու ՄՌԿ համակարգի արդյունավետության բարձրացման հնարավոր ուղիները, ինչպես նաև ըստ բուհի ռազմավարական առաջնահերթությունների՝ առավել թիրախային դարձնելու աշխատողների կարողությունների զարգացումը:

ԳԱՅ-երի միջոցով կատարված գնահատման արդյունքները կարող են նաև ծառայել ցածր կատարողական ունեցող աշխատողների ու անբավարար արդյունքների պատճառների բացահայտմանը և նրանց կատարողականի բարելավմանն ուղղված միջոցառումների պլանավորմանը [4]: Բուհը պետք է ԳԱՅ-երի միջոցով ոչ միայն արձանագրի առկա բացթողումները, այլև կենտրոնանա այն հնարավոր խնդիրների վրա, որոնք կարող են խոչընդոտել բուհի առաքելության արդյունավետ իրականացումը, վտանգել կրթության որակն ու կառավարչական և ուսումնաօժանդակ գործընթացների արդյունավետությունը:

Կատարողականի գնահատման արդյունավետության ապահովման համար բուհի աշխատակազմի յուրաքանչյուր հաստիքի համար պետք է սահմանվեն հստակ ու չափելի նպատակներ, որոնք անմիջական ղեկավարը պետք է պարբերաբար քննարկի այդ հաստիքը զբաղեցնող աշխատողի հետ՝ հավաստիանալու, որ այդ նպատակները հասկանալի և իրագործելի են աշխատողի համար, և որ դրանց ուղղությամբ իրական-

նացվող ընթացիկ աշխատանքներն արդյունավետ են: Նախքան գնահատումը ղեկավարները պետք է սահմանեն ԳԱՅ-եր իրենց աշխատողների հետ միասին և նրանց այդ ցուցանիշների ապահովման վերաբերյալ պարբերաբար հետադարձ կապ ապահովեն [3]:

ԳԱՅ-երի միջոցով ՄՌ կատարողականի գնահատումը պետք է լինի ոչ թե ինքնանպատակ գործընթաց, այլ ցանկացած բուհի ղեկավար կազմի, ներառյալ ՄՌ կառավարչի և ստորաբաժանումների ղեկավարների կողմից պարբերաբար իրականացվող գործընթացների շրջափուլ՝ միտված ՄՌ կարողությունների անընդհատ զարգացմանը: ՄՌ կատարողականը չափող ԳԱՅ-երը չպետք է դիտարկել որպես «պասիվ» գործիքակազմ [5]. ԳԱՅ-երը կարգավորող գործառույթ ունեն, քանի որ դրանց միջոցով իրականացվող չափումներն ու գնահատումները մատնանշում են ՄՌԿ ոլորտում առկա բացթողումները, ուղենշում են զարգացման ուղիները, կանխատեսելի դարձնում հնարավոր ռիսկերը և հիմք են հանդիսանում ՄՌ-ին առնչվող արդյունավետ որոշումների կայացման համար:

ԳԱՅ-երը սահմանելիս բուհի ղեկավար կազմը, ներառյալ ստորաբաժանումների ղեկավարներն ու ՄՌ կառավարիչը և/կամ այդ ցուցանիշները մշակող աշխատանքային խումբը պետք է ԳԱՅ-երը դիտարկեն նաև աշխատողների տեսանկյունից՝ հստակորեն առաջնորդվելով հետևյալ հիմնական հարցադրումներով.

- աշխատողից ի՞նչ է ակնկալվում,
- ի՞նչն է չափվելու կամ գնահատվելու ԳԱՅ-երի միջոցով,
- ինչպե՞ս պետք է սահմանված ԳԱՅ-երին հասնել,
- դրական ցուցանիշների ապահովման դեպքում աշխատողն ինչպե՞ս է խրախուսվելու,

• ի՞նչ խնդիր է լուծվում դրական ցուցանիշների ապահովման դեպքում,

• ԳԱՅ-երի թիվը որքա՞ն պետք է լինի, որ դրանց ապահովումը նախատեսված ժամանակահատվածում իրատեսական լինի,

• ինչպե՞ս կարելի է ԳԱՅ-երի և նմանատիպ ցուցանիշների միջոցով բարելավել աշխատողի կատարողականը:

ՄՌ կատարողականի գնահատման ավարտից հետո ևս հարկավոր է առաջադրել որոշ հարցադրումներ՝ պարզելու իրականացված գնահատման արդյունավետությունը: Այդ հարցադրումները կարող են դասակարգվել և բաժանվել ենթահարցերի՝ ըստ աշխատակազմի տեսակների (ՊՂ, վարչական, ուսումնաօժանդակ կազմեր, գիտաշխատողներ և այլն): Այդ հարցադրումների միջոցով կարելի է մասնավորապես պարզել, թե անհատական կամ ստորաբաժանման մակարդակում սահմանված ԳԱՅ-երը որքանո՞վ են.

- փոխկապակցված բուհի կողմից որդեգրված ՄՌԿ քաղաքականությամբ,
- փոխկապակցված բուհի ընդհանուր ԳԱՅ-երին,
- արժանահավատ, այսինքն՝ հիմնված հավաստի տեղեկության ու տվյալների վրա,

- խթանել աշխատողների անհատական կատարողականի բարելավումը,
- նպաստել բուհի ստորաբաժանումների գործունեության բարելավմանը,
- արտացոլել բուհի ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները և նպաստել

բուհի ընդհանուր գործունեության բարելավմանն ու ռազմավարական խնդիրների լուծմանը,

➤ ազդեցություն ունեցել աշխատողների վարքագծի փոփոխության և կազմակերպական մշակույթի բարելավման վրա,

➤ ազդել կրթական ու հարակից ծառայությունների որակի վրա,

➤ հիմնվել աշխատողների կարծիքների վրա, և վերջիններս տեղեկացված եղել դրանցից ու ներգրավված եղել այդ ԳԱՅ-երի մշակման գործընթացներում,

➤ քննարկվել աշխատողների և նրանց անմիջական ղեկավարների, ՄՌ կառավարիչների և ղեկավար կազմի հետ (հետադարձ կապի ապահովմամբ), և ովքե՞ր են կրել այդ ԳԱՅ-երով սահմանված շեմի ապահովման պատասխանատվությունը (օրինակ՝ անմիջական ղեկավարը, ԳԱՅ-երը մշակած աշխատանքային խումբը, բուհի ղեկավար կազմը),

➤ փոխկապակցված եղել աշխատողների դերին կամ գործառության շրջանակին և հիմք հանդիսացել աշխատողների ֆինանսական ու ոչ ֆինանսական խրախուսման համար,

➤ ընդունելի աշխատողների համար, և որքանո՞վ են դրանք սահմանված «SMART»⁴ համակարգով,

➤ նպաստել ՄՌ գործունեության թափանցիկության ու հաշվետվողականության մակարդակի բարձրացմանը:

Վերոնշյալ հարցադրումները կարող են օժանդակել բուհերին հստակեցնելու ԳԱՅ-երի ձևակերպումները, դրանք առավելագույնս համապատասխանեցնելու բուհի տեսլականին ու ՄՌ կարիքներին և ապահովելու ՄՌ կատարողականի գնահատման արդյունավետությունը: Ոչ հստակ ձևակերպված ԳԱՅ-երը կարող են մի շարք ռիսկեր պարունակել, օրինակ՝ խոչընդոտել բուհի ներքին գործընթացների ճիշտ ուղով իրականացումը, արժեզրկել աշխատողներին ու նրանց կատարած աշխատանքը և ընդհանուր առմամբ նվազեցնել բուհի կառավարչական, ուսումնական ու գիտահետազոտական գործունեության վերջնարդյունքների որակը: Բացի դրանից՝ ԳԱՅ-երը պետք է հստակորեն կապակցվել բուհի ռազմավարությանն ու դրանով սահմանված նպատակներին՝ վերջիններս աշխատողների ամենօրյա աշխատանքներում հստակ գործողությունների վերածելու նպատակով: Այդ իսկ պատճառով կարևոր է, որ բուհը, իր գործունեության արդյունքները չափող ընդհանուր ԳԱՅ-երից բացի, սահմանի նաև ԳԱՅ-եր աշխատողների (անհատական) և ստորաբաժանումների մակարդակներում:

Այսպիսով, բուհերն իրենց աշխատակազմի կատարողականի գնահատման գործընթացներում ԳԱՅ-երը պետք է սահմանեն և կիրառեն՝ հաշվի առնելով նրանց գործունեության բոլոր առանձնահատկությունները, կարիքներն ու ակնկալիքները, ապահովեն կատարողականի գնահատման նպատակով սահմանված ԳԱՅ-երի և ռազմավարության միջև կապը, այդ ցուցանիշները նպատակաուղղեն ՄՌ կատարողականի բարելավմանը: ԳԱՅ-երի՝ որպես բուհերի ՄՌ կատարողականի գնահատման բարելավումը խթանող մեխանիզմի մշակման ու իրականացման գործընթացներում կարևոր է նաև ապահովել աշխատողների ներգրավվածությունը՝ այդպիսով բարձրացնելով նրանց պատասխանատվությունը, ինչպես նաև նրանց համար տեսանելի դարձնել անհատական կատարողականի և սահմանված ԳԱՅ-երի փոխկապա-

⁴ «SMART» հապավումը կազմված է անգլերեն համարժեք բառերի սկզբնատառերից՝ **S**pecific – հստակ, **M**easurable – չափելի/գնահատելի, **A**chievable – հասանելի/մատչելի, **R**ealistic – իրատեսական, **T**ime-bound – ժամանակային առումով սահմանափակ:

կցվածությունը՝ հստակեցնելով յուրաքանչյուր աշխատողի դերը ԳԱՅ-երով սահմանված ցանկալի շեմին հասնելու խնդրում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Խաչատրյան Ռ., Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կատարողականի չափման և գնահատման առանձնահատկությունները, «Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի. Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ», Երևան, «Լինգվա», 2015, 2(33), էջեր 59-74:
2. Վարդանյան Գ., Գիտելիքահենք տնտեսություն, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, 2008:
3. Chao M. & Chuan Ch. M. (2007). Developing Key Performance Indicators and Productivity/Performance Benchmarks for Performance-Based Remuneration Systems in Chinese Taipei. APEC Secretariat, National Productivity Corporation.
4. Eckerson W. (2009). Performance Management Strategies. How to Create and Deploy Effective Metrics. TDWI Best Practices Report. The Data Warehousing Institute.
5. Franceschini F., Galetto M., & Maisano D. (2019). Designing Performance Measurement Systems. Theory and Practice of Key Performance Indicators. Management for Professionals. Springer, Nature Switzerland AG.
6. Griffin, J. (2004). Developing Strategic KPIs for your BPM System. DM Review, 14 (10), 70.
7. Paauwe J. (2009). HRM and Performance: Achievements, Methodological Issues and Prospects. Journal of Management Studies 46:1. Tilburg University/Erasmus University, Blackwell Publishing Ltd, UK & USA.
8. Parmenter, D. (2007). Key Performance Indicators: Developing, Implementing, and Using Winning KPIs. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
9. Wang X. (2010). Performance Measurement in Universities. Managerial Perspective. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente, Enschede, the Netherlands.

КЛЮЧЕВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАК МЕХАНИЗМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В ВУЗАХ

Шагинян Ани

*Государственный университет имени В. Брюсова,
Армения*

Аннотация

В нынешних условиях обострения социально-экономических проблем и интенсивной конкуренции на рынке вузы должны регулярно пересматривать свою политику управления, включая методы управления человеческими ресурсами (УЧР) и стратегические подходы к УЧР, чтобы обеспечить их жизнеспособность и конкурентоспособность в сфере высшего образования. Для того чтобы свести к минимуму негативное влияние внешних факторов и обеспечить устойчивую эффективность своей деятельности, вузы также должны пересмотреть механизмы, с помощью которых они оценивают эффективность деятельности человеческих ресурсов. Это позволит вузам не только определить критически важные проблемы, но и обеспечить их работоспособность и конкурентоспособность. Ключевые показатели эффективности (КПЭ) – один из наиболее эффективных механизмов, используемых в процессах оценки эффективности персонала. В качестве механизма оценки КПЭ могут служить руководством для вузов по совершенствованию процессов оценки работы персонала и четкой визуализации того, в какой степени они преуспели в решении важнейших проблем.

Основываясь на вышеизложенном, в данной статье мы рассматриваем сущность КПЭ, приводим примеры КПЭ УЧ и предлагаем некоторые вопросы, с помощью которых вузы могут определять, регулярно развивать и улучшать свои КПЭ УЧ, а также улучшать процессы оценки эффективности работы персонала.

Ключевые слова: ключевые показатели эффективности, высшие учебные заведения (вузы), человеческие ресурсы, управление человеческими ресурсами, оценка производительности, стратегическое управление вузами.

Список использованной литературы

1. Хачатрян Р. (2015). Особенности измерения и оценки деятельности высших учебных заведений. Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Брюсова. Педагогика и социальные науки 2(33), Ереван, Лингва, с. 59-74.
2. Варданян Г. (2008). Экономика основанная на знаниях, Ереван, Изд. "Наука", Национальная академия наук Республики Армения.
3. Чао М. и Чуан Ч. М. (2007). Разработка ключевых показателей эффективности и критериев (бенчмарков) производительности/ Бенчмарки производительности для систем вознаграждения по результатам в Тайбэй, Китай. Секретариат АПЕС, Национальная корпорация производительности.
4. Экерсон В. (2009). Стратегии управления эффективностью. Как создать и использовать эффективные метрики. Отчет TDWI Best Practices. Институт хранилищ данных.
5. Франческини Ф., Галетто М. и Майзано Д. (2019). Разработка систем измерения производительности. Теория и практика ключевых показателей эффективности. Менеджмент для профессионалов. Springer, Nature Switzerland AG.
6. Гриффин Дж. (2004). Разработка стратегических ключевых показателей эффективности для вашей системы управления бизнес-процессами (BPM). Обзор DM, 14 (10), 70.
7. Пауве Дж. (2009). Управление человеческими ресурсами и производительность: достижения, методологические проблемы и перспективы. Журнал исследований в области управления 46: 1. Тилбургский университет/Университет Эразма, Blackwell Publishing Ltd, Великобритания и США.
8. Пармендер, Д. (2007). Ключевые показатели эффективности (КПЭ): разработка, внедрение и использование успешных КПЭ. Хобокен, Нью-Джерси: John Wiley & Sons, Inc.
9. Ванг Х. (2010). Измерение эффективности деятельности университетов. Управленческая перспектива. Центр исследований политики в области высшего образования. Университет Твенте, Энсхеде, Нидерланды.

KEY PERFORMANCE INDICATORS AS A MECHANISM FOSTERING IMPROVEMENT OF HUMAN RESOURCE PERFORMANCE APPRAISAL AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Shahinyan Ani

Brusov State University, Yerevan, Armenia

Summary

In the current conditions of aggravated socio-economic problems and intensive competitive market the higher education institutions (HEI) are challenged to regularly review their management policies, including Human Resource Management (HRM) practices and strategic HRM approaches to ensure their viability and competitiveness in the sphere of higher education. In order to minimize the negative impact of external factors and to ensure the sustainable efficiency of their activities, HEIs should also review the mechanisms through which they evaluate the effectiveness of their HR performance. This will allow the HEIs to not only identify the urgent problems but also to ensure that they are still functional and competitive. Key Performance Indicators (KPIs) are one of the most effective mechanisms used in HR performance appraisal processes. As an evaluation mechanism, KPIs may serve as a guide to HEIs to improve their HR performance appraisal processes and to clearly visualize to what extent they have succeeded in addressing crucial issues.

Based on the above mentioned, the current article elaborates on the essence of KPIs, puts forwards some examples of HR KPIs and proposes some questions through which HEIs can define, re-develop and improve their HR KPIs as well as reform the evaluation of HR performance.

Keywords: Key Performance Indicators (KPIs), higher education institutions, human resources, human resource management, performance appraisal, strategic management of higher education institutions.

References:

1. Khachatryan R. (2015). Peculiarities of Performance Measurement and Assessment in Higher Education Institutions. Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences. Pedagogy and Social Sciences 2(33), Yerevan, Lingva, pp. 59-74.
2. Vardanyan G. (2008). Knowledge-based Economy. "Science" pub. of National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, Yerevan.
3. Chao M. & Chuan Ch. M. (2007). Developing Key Performance Indicators and Productivity/Performance Benchmarks for Performance-Based Remuneration Systems in Chinese Taipei. APEC Secretariat, National Productivity Corporation.

4. Eckerson W. (2009). Performance Management Strategies. How to Create and Deploy Effective Metrics. TDWI Best Practices Report. The Data Warehousing Institute.
5. Franceschini F., Galetto M., & Maisano D. (2019). Designing Performance Measurement Systems. Theory and Practice of Key Performance Indicators. Management for Professionals. Springer, Nature Switzerland AG.
6. Griffin, J. (2004). Developing Strategic KPIs for your BPM System. DM Review, 14 (10), 70.
7. Paaue J. (2009). HRM and Performance: Achievements, Methodological Issues and Prospects. Journal of Management Studies 46:1. Tilburg University/Erasmus University, Blackwell Publishing Ltd, UK & USA.
8. Parmenter, D. (2007). Key Performance Indicators: Developing, Implementing, and Using Winning KPIs. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
9. Wang X. (2010). Performance Measurement in Universities. Managerial Perspective. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente, Enschede, the Netherlands.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 14.10.2021

Принято к публикации: 12.11.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 14.10.2021

Was accepted for publication: 12.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Mary Avetisyan

374

ԻՆՔՆԱՂԵԿԱՎԱՐՎՈՂ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Պետրոսյան Հայկ

*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Ինքնակառավարվող ուսումնառության ռազմավարությունները հիմնված են հուզական ինտելեկտի զարգացման տեսությունների վրա, որոնք ուսումնասիրել են զգացմունքների, ազդակների և գրգիռների կառավարման մեխանիզմները: Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ հմտությունները լավագույնս դրսևորվում են բարձր մոտիվացիայի, համառ մարզումների և հետադարձ կապի առկայության պայմաններում: Ուսուցումը նյարդային նոր կապերի ձևավորման մեջ առանցքային գործոն է: Հուզական ինտելեկտի զարգացման մեջ բարձր մոտիվացիան որոշիչ դեր է խաղում: Զգացմունքային ինտելեկտի զարգացումը հնարավոր է միայն անկեղծ ցանկության և ինտենսիվ ջանքերի շնորհիվ:

Հանգուցային բառեր: Ինքնադեկլարվող ուսումնառություն, ինքնադեկլարվող ուսումնառության մոդել, ուսուցման արդյունավետության հայեցակարգ, կարիերայի պլանավորման ուսուցման ռազմավարություն:

Հիմնախնդիրը: Հուզական ինտելեկտի զարգացման հիմքը կազմում է ինքնակառավարվող ուսումնառությունը՝ այնպիսի անձի որոշակի որակների նպատակաուղղված զարգացումը կամ ամրապնդումը, ինչպիսին է և/կամ ցանկանում է լինել մարդը: Հաշվի առնելով վերոհիշյալ խնդիրը՝ սույն հոդվածում քննվում են ինքնադեկլարվող ուսումնառության ռազմավարությունները կոմպլեքստային մոտեցման տեսանկյունից:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ խոր և համապարփակ ուսումնասիրությունները (Կառլ Ռենսոմ Ռոջերս, Ռիչարդ Բոյացիս, Крофорд А., Сол Э.В., Мэтьюз С., МаКинстер Дж., Robert B. Barr, John Tagg) փաստում են, որ նշված հիմնախնդիրը քննության առարկա է դարձել վերջին երեսուն տարիների ընթացքում: Սակայն այսօր այն նույնպես արդիական է հատկապես կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հիմք ընդունելով հիմնախնդրի վերաբերյալ տարբեր հեղինակների ուսումնասիրությունները և առկա տարբեր տեսությունները՝ հոդվածում քննարկվում են ինքնադեկլարվող ուսումնառության ռազմավարությունները կոմպետենտային մոտեցման համատեքստում:

Հետազոտության նորույթը: Սույն հոդվածի շրջանակներում ինքնադեկլարվող ուսումնառության ռազմավարությունները դիտարկվում են կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ինքնակառավարվող ուսումնառությունն արդյունավետ է, և դրա արդյունքները պահպանվում են երկար ժամանակ, եթե անձի վերափոխման վրա աշխատելիս մարդը պլանավորում է ինքնազարգացման գործընթացը և դրա փուլերը [1]:

Ինքնակառավարվող փոփոխությունների հետազոտությունները պարզել են, որ մեծահասակները փոխում են վարքը երեք պայմանների առկայության պարագայում՝

1. առկա իրավիճակներից անբավարարվածություն («ընթացիկ»),
2. ցանկալի պայմանների վերաբերյալ հստակություն («իդեալ» կամ նպատակ),
3. հստակություն, թե ինչ պետք է անել *Ընթացիկ* վիճակից *Իդեալին* (գործողության փուլեր) անցնելու համար.

Ընթացիկ —————→ *իդեալական* (վիճակ):

Անհամապատասխանություն. ջանքերի և փոփոխությունների ուղղություն:

Մեծահասակներին հնարավոր չէ «փոխվել» այլ կերպ, քան գործընթացի միջոցներով, որը կհանգեցնի ընթացիկ կոմպետենցիաների նկատմամբ անձնական անբավարարության զգացման, կոպետենցիաների նկատմամբ սեփական նպատակների և նոր կոմպետենցիաներ օգտագործելու գիտակցման (և վստահության): Ինքնակառավարվող փոփոխությունների տեսության հիմնական եզրակացությունն այն է, որ մարդիկ չեն կարող փոխվել իրենց կամքին հակառակ:

Դիդակտիկական տեսանկյունից ինքնակառավարվող ուսումնառության տեսությունն առավել հիմնավորված է ներկայացված Կառլ Ռենսոմ Ռոջերսի հումանիտար հոգեբանության մեջ և Ռիչարդ Բոյացիսի կրթական մոդելում: Այս մոտեցումների հիմքում այն է, որ ուսումնառողներին հնարավորություն է տրվում որոշելու իրենց կրթական նպատակները: Առաջարկվում է կրթական նպատակներն արտահայտել այնպես, որ նկարագրվեն ձեռք բերվող վերջնական վարքը կամ կատարելագործված կարողությունները (կոմպետենցիաները):

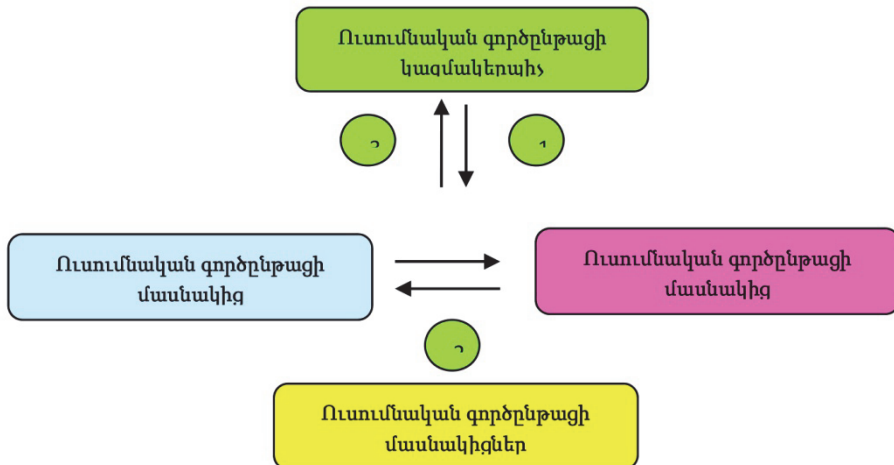
Ըստ Բոյացիսի մոդելի՝ ինքնակառավարվող ուսուցման գործընթացը ներառում է փուլեր, որոնք կապված են ցանկալի և իրականի միջև առկա խզման հետ: Ուսուցման այս տեսակը կրում է ցիկլային բնույթ: Դրա փուլերը չեն տեղավորվում սահուն դասավորված սխեմայի մեջ, այլ բացվում են որոշակի հաջորդականությամբ, ընդ որում, յուրաքանչյուրը պահանջում է ժամանակի և ջանքերի որոշակի ներդրում:

Կրկնությունների արդյունքում նոր սովորությունները, ի վերջո, դառնում են նոր անհատականության հատկանիշներ (անձնական աճի գործընթաց):

Ինքնակառավարվող ուսումնառության մոդելը բաղկացած է վեց փուլից՝

- 1) ճանաչում,
- 2) հասկացում,
- 3) ինքնագնահատում,
- 4) հմտությունների պրակտիկա,
- 5) կիրառում աշխատանքում,
- 6) հետագա աջակցություն:

Ինքնակառավարվող ուսումնառության հայեցակարգն ընդհանուր առմամբ հիմնված է հետևյալ դրույթների վրա. ուսուցման արգասաբերության համար կարևոր է օգտագործել ինքնագիտակցությունը, ինքնագնահատումը, ինքնատիրապետումը, այնպիսի անձնային որակներ, ինչպիսիք են ինքնավստահությունը, հարմարվողականությունը, նախաձեռնությունը և լավատեսությունը, ինչպես նաև զարգացնել ուրիշների հետ հարաբերությունների կառավարումը որոշող սոցիալական հմտություններ (ընդունակություններ): Այս ռազմավարություններում ուսուցչի հիմնական դերը կրթական գործընթացի կազմակերպիչ լինելն է:



Ինքնակառավարվող ուսուցման ռազմավարություններն առավելագույն կիրառություն են ստացել բարձրագույն և հետբուհական կրթության ոլորտում: Ռազմավարություններն առավել արդյունավետ են հուզական և սոցիալական կոմպետենցիաների զարգացման համար:

Ներկայումս ռազմավարությունները մշակվում են հեռավար կրթության տեխնոլոգիաների ոլորտում [3], որտեղ պայմանականորեն առանձնացվում են երեք հնարավոր մոդել

1. ուղղորդվող ուսուցում (independent learning),
2. ինքնաղեկավարվող ուսուցում) (self-directed learning),
3. ինքնավար ուսուցում (autonomous learning):

Ոչ հրահանգչական ուսուցման մոդելի մոդիֆիկացիաներից մեկն է կարիերայի պլանավորման ուսուցման ռազմավարությունը (learning succession planning): Ուսուցման ռազմավարությունը հիմնվում է հաջորդականության պլանավորման վրա (succession planning): Հաջորդականությունների պլանավորումը կապված է (1) անհատա-

կան պլանավորման ու կանխատեսման գործընթացի և (2) մասնագետների ու նրանց որակավորումների վերլուծության հետ: Կարիերայի հետաքրքրություններն ու ձգտումները, ինչպես նաև կատարողականի գնահատումը հիմնական դեր են խաղում ուսումնական ծրագրերում: «Մարդիկ իրենք դրսևորվում են լավագույն ձևով, երբ սիրում են իրենց աշխատանքը և ունակ են այն կատարել»: Կրթությունը պետք է մարդուն հնարավորություն տա գնահատելու իր հետաքրքրությունները, կարողությունները և հմտությունները: Գնահատումը հնարավորություն է ընձեռում ստուգելու մարդու ձեռքբերումները և նրա ներուժը, որոշելու զարգացման, ճշգրտման կամ փոխհատուցման գործողությունների պլանը:

Ուսումնականությունը ներառում է հետևյալ քայլերը՝

1. կանխատեսել կազմակերպության կամ աշխատանքի ոլորտի զարգացումը,
2. ուսումնասիրել աշխատանքի կամ մասնագիտության բնագավառում առկա իրավիճակը,
3. կազմել կոմպետենցիաների շարք մասնագիտական առաջադրանքների կատարման և հմտությունների որոշման համար, որոնք չեն բավարարում մասնագիտական գործողություններ կատարելու համար,
4. կազմել անհատական ուսուցման և կոմպետենցիաների զարգացման ծրագրեր, որոնք բավարար չափով ձևավորված չեն, և պլանավորված չէ դրանց զարգացումն առաջիկայում:

Ուսուցման գործընթացում ինտենսիվորեն օգտագործվում են իրավիճակային վերլուծության մեթոդները (case study method), որտեղ տրվում է հիմնախնդրի նկարագրությունը լուծման համար: Ուսումնառողներն անհատապես կամ խմբում աշխատելիս ինքնուրույն վերլուծում են իրավիճակը, հիմնախնդիրն ախտորոշում և ներկայացնում իրենց բացահայտածն ու լուծումներն այլ ուսումնառողների հետ քննարկման ընթացքում: Մեթոդն ուղղված է բարդ հիմնախնդիրների հայտնաբերման և վերլուծության իրական փորձի ստացմանը և հնարավորություն է տալիս զարգացնելու ուսումնառողների «հորիզոնական կարիերան»: Ուսումնառողների գործողությունները վերահսկվում են հատուկ պատրաստված դեկլարներ-հրահանգիչների կողմից: Իրավիճակը հետազոտելիս ուսումնասիրվում են բարդ խնդիրների լուծման մի քանի ուղիներ:

Իրավիճակային վերլուծության մեթոդն ունի հինգ հիմնական բնութագիր՝

1. փաստացի կազմակերպչական խնդիրների օգտագործում.
2. մասնակցություն դրանց ուսումնասիրմանը, այլ տեսակետների պարզաբանում, տարբեր տեսակետների և որոշումների համեմատություն,
3. ուսումնառողների կախվածության նվազագույն աստիճան,
4. ընդունել այն փաստը, որ ինչ-որ մեկը կարող է ունենալ ճիշտ ու սխալ պատասխաններ,
5. իրավիճակը դիտարկել որպես գործընթաց (իրավիճակի սցենար):

Հրահանգիչը խաղում է (կամ պետք է խաղա) քննադատողի դեր: Նա չպետք է լինի դասախոս կամ գիտելիքներ հաղորդող, այլ կրթական գործընթացի կատալիզատոր և մարզիչ: Հրահանգիչը նաև պետք է լինի տեղեկատվության օգտակար աղբյուր ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ, որպեսզի ակտիվությամբ աջակցի քննարկումներին: Քննարկման ընթացքում որոշվում են ուսումնառողին չբավարարող գիտելիքներն ու կարողությունները, որոնք պլանավորվում են ձեռք բերվել ուսուցման հաջորդ փուլում: Ուսուցման հաջողության խոչընդոտներ ծագում են, եթե.

✓ գերակշռում են այնպիսի քննարկումները, որտեղ սովորողները հարցեր են տալիս, որոնց պատասխաններն իրենք պետք է որոնեն,

✓ իրավիճակները հաճախ լինում են չափազանց անորոշ և կարող են լուծումներ չունենալ,

✓ դեպքի վերլուծության ընթացքում հրահանգիչների խոսքը գերակայում է,

✓ քննարկման իրավիճակները նախապատրաստված չեն, չկան գնահատման տարբերակներ, թե ինչ կոմպետենցիաներ կամ գիտելիքներ են մարդուն օգնում հաջողությամբ լուծել իրավիճակը կամ չլուծել:

Ուսուցման այս ռազմավարության մեջ նաև կիրառվում են կոմպետենցիաների գնահատման թեստեր, խաղային ուսուցման մոդելներ (learning game), այդ թվում՝ նաև դերային ամենապարզ խաղային մեթոդները (role playing): Ըստ Մայերի՝ դերային խաղը մարդուն օգնում է նաև ավելի ընկալունակ լինել ուրիշների զգացմունքների նկատմամբ: Դերային խաղի մեթոդն ունի նաև թերություններ, հատկապես, երբ ուսումնառողները ծանոթ չեն իրական մասնագիտությանը կամ մասնագիտական իրավիճակների գործողություններին: Այս դեպքում դերային խաղերը կարող են դառնալ ժամանակի կորուստ: Նման դեպքերում առավել գործող են վարքի մոդելավորման մեթոդները (behavior modeling), որոնք ցույց են տալիս «մոդելի» գործողությունները, ծանոթացնում ճիշտ գործողությունների պրակտիկային, ի պատասխան գործողությունների՝ ապահովում հետադարձ կապ:

Վարքի մոդելավորման հիմնական ընթացակարգերը

1. ***Մոդելավորում:*** Դիտվում են տեսանյութեր, որոնք ցուցադրում են պրոֆեսիային իրավիճակներում մարդու վարքի արդյունավետ մոդելները:

2. ***Դերային խաղ:*** Մոդելավորված իրավիճակում խաղալու համար տրվում են դերեր. ուսումնառողները փորձում են ցուցադրվող վարքի եղանակները և ձեռք բերում պրակտիկա:

3. ***Հասարակական աջակցություն:*** Մարզիչն ապահովում է կառուցողական հետադարձ կապ:

4. ***Ուսուցման գործընթաց:*** Խրախուսվում է ձեռք բերված հմտությունների կիրառումը պրակտիկայում, հմտությունների տեղափոխումն աշխատանքային գործընթաց կամ ուսուցման հետագա ծրագրերի պլանավորման ոլորտ:

Կարծիքներ կան, որ մանկավարժական կրթությունը կարիերայի պլանավորման հնարավորություն չի ընձեռում: Ձեր ուսումնառողների մոտ այլ տեսակետ ձևավորելու համար առաջարկվում է ստեղծել մանկավարժական գործունեության ոլորտում կարիերայի դիրքորոշում ստեղծելու մոդել:

Ուզո՞ւմ եք հասնել հաջողության, հավակնոտ եղե՞ք:

Ահա ժամանակակից հաջողության սկզբունքը: Իսկ արդյո՞ք հնարավոր է լուծել ինքնիրացման խնդիրը՝ զբաղվելով կրթության հիմնախնդիրներով: Շատերը համարում են, որ մանկավարժությունն ու կարիերան անհամատեղելի են: Բայց դա մոլորություններից մեկն է: Ժամանակակից կրթության հիմնախնդիրներն այնքան բարդ են, որ հաջող կարիերայի ձգտող մարդուն հնարավորություն չի տրվում ճանաչման, բարձր կարգավիճակի և հասնելու նյութական բարեկեցության նույնիսկ այն դեպքում, երբ զբաղվում է հետաքրքիր գործով:

Կրթության շրջանակներում կարող է իրականացվել մի շարք տեսակների կարիերա.

1. կառավարիչ (դպրոցի տնօրենից մինչև նախարար),

2. հետազոտող (կոնկրետ գիտության ներկայացուցիչ մինչև անձ, որը տիրապետում է միջառարկայական մոտեցումների):

3. դասավանդող-մեթոդիստ (անձ, որը կարող է սովորեցնել տարբեր մարդկանց և տարբեր զբաղմունքներ):

4. գործարար (անձ, որը կարող է ստեղծել կրթական ծառայությունների պահանջարկ):

Այդուսակը լրացնելով՝ Դուք կարող եք որոշել, թե որքանով է Ձեզ հետաքրքրում կրթության ոլորտը, և կարիերայի որ տեսակն է Ձեզ համար ավելի գրավիչ:

ԹԵՍՏ-ԱՂՅՈՒՍԱԿ

Ընտրե՛ք կրթության մեջ Ձեր կարիերայի տեսակը: Թեստային հարցերին պատասխանե՛ք «այո» կամ «ոչ»: Պատասխաններում հաշվարկե՛ք «այո»-ների թիվը (պատասխանը՝ «այո» -ն հավասար է 1 միավորի):

Տիպ	Ես փորձ ունեմ (իմ մոտ ստացվում է)	Ինձ դուր է գալիս	Ես կուզենամ սովորել	Ընդամենը
Կառավարիչ	✓ սովորել կրթությանն առնչվող օրենքները, ✓ միջոցառումների կազմակերպում	✓ կայացնել որոշումներ, մտցնել փոփոխություններ, ✓ օգնել հիմնախնդիրների լուծման ժամանակ	✓ ղեկավարել գործընթացը, ✓ մշակել կրթության նոր մոդելներ	
Հետազոտող	✓ հետազոտել կրթությանն առնչվող հիմնախնդիրները, ✓ ընթերցել մանկավարժությանն առնչվող գրքեր ու հոդվածներ	✓ գտնել բարդ երևույթների պատասխաններ, դատել, ✓ հետազոտել այլ կարծիքներ	✓ կիրառել գիտելիքները, ✓ հիմնախնդրի վերլուծության համար կատարել կրթության ուսումնասիրություններ	
դասավանդող-մեթոդիստ	✓ ստեղծել բացատրության օրինակներ, որոնք ավելի շատ են համապատասխանում, ✓ սովորեցնել երեխաներին և համակուրսեցիներին	✓ դիտել, թե ինչպես են մարդիկ դառնում խելացի, ինքնուրույն, բարի, համբերատար, ✓ ելույթ ունենալ գիտաժողովների և սեմինարների ժամանակ	✓ գտնել տարբեր պամաններում տարբեր մարդկանց սովորեցնելու եղանակներ, ✓ օգտագործել ուսուցման ժամանակակից միջոցներ, իրականացնել առցանց ուսուցում	
Գործարար	✓ աշխատել որպես խորհրդատու, ✓ մտածել տարբեր բիզնես պլաններ	✓ առաջարկել կրթական տարբեր ծրագրեր, ✓ որոշումներ կայացնելիս լինել խիզախ, կրել պատասխանատվություն	✓ իրականացնել աշխատաշուկայի ուսումնասիրություն, ✓ կրթության համար ստեղծել նոր ծառայություններ	

Եթե Դուք ոչ մի տողում 3 միավորից ավել չեք վաստակել, ապա, ամենայն հավանականությամբ, կրթության ոլորտը Ձեզ չի հետաքրքրում: Եթե Դուք մեկ կամ մի քանի

տողերում հավաքել էք 4-5 միավոր, ապա կրթությունը Ձեր հետաքրքրության ոլորտն է: Հնարավոր է, որ դեռ չէք կողմնորոշվել, թե որ կարիերան է լավագույնը Ձեզ համար: Եթե վաստակել էք 6 միավոր մեկ կամ մի քանի տողերում, ապա Ձեզ կրթական խնդիրները շատ են հետաքրքրում:

Ընդհանուր առմամբ, «սովորելու հարացույցը» չի բացառում դասախոսությունը [2]: Ռազմավարությունների համեմատությունը կարելի է կատարել հետևյալ պարամետրերով՝ առաքելություն և խնդիրներ, հաջողության չափանիշներ, ուսուցման/ուսումնառության կառուցվածքներ, ուսուցման տեսություն, արգասաբերություն և ֆինանսավորում, դերերի բնույթ:

Եզրակացություն: Այսպիսով, ինքակառավարվող ուսումնառության ռազմավարությունները նպատակաուղղված են «դասավանդման հարացույցից» «ուսումնական հարացույց», որտեղ հնարավոր սահմանները որոշում են ուսումնառողի ուսումնառությունը և նրա հաջողությունները: Նոր հարացույցի ոչ բոլոր տարրերն են հակասում հին համապատասխան տարրերին. նորը հնարավոր լայն շրջանակներում ներառում է հին հարացույցի շատ տարրեր:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Крофорд А., Сол Э.В., Мэтьюз С., МаКинстер Дж. Стратегии активного обучения и мышления. ИОО: Нью-Йорк-Будапешт, 2004.
2. Robert B. Barr, John Tagg. From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education // Change, 1995, November/December, pp. 13-25.
3. Personalizing Pedagogy, <http://www.tltgroup.org/Personalizing Pedagogy/Intro.htm>.

САМОУПРАВЛЯЕМЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

Петросян Гайк

Государственный университет имени В. Брюсова, Армения

Аннотация

Стратегии самоуправляемого обучения основаны на теориях развития эмоционального интеллекта, в рамках которого изучаются механизмы управления эмоциями, сигналами и стимулами. Исследования показали, что навыки лучше всего проявляются в условиях высокой мотивации, упорного обучения и обратной связи. Обучение – ключевой фактор в построении новых нейронных связей. Высокая мотивация играет решающую роль в развитии эмоционального интеллекта. Развитие эмоционального интеллекта возможно только при искреннем желании и интенсивных усилиях.

В основе развития эмоционального интеллекта лежит самоуправляемое обучение – целенаправленное развитие или усиление определенных качеств человека для того, чтобы он был таким, какой он есть и/или хочет быть.

В связи с изложенным выше в данной статье анализируются стратегии самоуправляемого обучения на основе компетентного подхода.

Ключевые слова: самостоятельное обучение, модель самостоятельного обучения, концепция эффективности обучения, стратегия обучения планированию карьеры.

Список использованной литературы

1. Крофорд А., Сол Э.В., Мэтьюз С., МаКинстер Дж., Стратегии активного обучения и мышления. ИОО: Нью-Йорк-Будапешт, 2004.
2. Роберт Б. Барр, Джон Тэгг. От преподавания к обучению-новая парадигма высшего образования // Change. 1995. Ноябрь / декабрь, pp. 13-25.
3. Персонализированная педагогика <http://www.tltgroup.org/>, Персонализированная педагогика / Intro.htm...

Summary

Self-directed learning strategies are based on theories of the development of emotional intelligence, which studied the mechanism of controlling emotions, signals and stimuli. Research has shown that skills are best performed when there is high motivation, hard learning, and feedback. Learning is a key factor in building new neural connections. High motivation plays a critical role in the development of emotional intelligence. The development of emotional intelligence is possible only with a sincere desire and intense effort.

The development of emotional intelligence is based on self-directed learning - the purposeful development or strengthening of certain qualities of a person as he is and / or wants to be. In connection with the above, this article discusses strategies for self-directed learning based on a competent approach.

In connection with the above, this article discusses strategies for self-directed learning based on a competent approach.

Keywords: Self-study, self-study model, learning effectiveness concept, career planning learning strategy.

References:

1. Crawford A., Saul E.V., Matthews S., Macinster J. Strategies for active learning and thinking. OSI: New York-Budapest, 2004.
2. Robert B. Barr, John Tagg. From teaching to learning - a new paradigm of higher education // Change. 1995. November / December. R. 13-25.
3. Personalized Pedagogy [http://www.tltgroup.org/Personalized Pedagogy / Intro.htm](http://www.tltgroup.org/Personalized%20Pedagogy/Intro.htm) ..

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 31.09.2021

Принято к публикации: 13.11.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 31.09.2021

Was accepted for publication: 13.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Greta Hakobyan

37.013.46

ВИНТАЖНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Артемёнок Екатерина

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Республика Беларусь

Пунчик Вероника

Республиканский институт высшей школы, Республика Беларусь

Краткое введение. В статье охарактеризована новая система педагогических знаний - винтажная педагогика, аккумулирующая задачи систематизации, контейнеризации, применения в условиях новой образовательной действительности и рефлексии ранее созданных, но актуальных для использования идей, форм, методов педагогического взаимодействия. Приведены факторы целесообразности ее особого статуса в системе педагогического знания, описано место в системе социально-гуманитарного знания как трансформационного буфера между историей педагогики и педагогической инноватикой, функционально выступающей как подсистема образовательного менеджмента. Охарактеризованы

константы, вариативные и часто-инновлируемые компоненты педагогической действительности.

Ключевые слова: винтажная педагогика, инноватика, система педагогических знаний, образование, педагогическое взаимодействие, педагогический процесс, культурно-праксеологическая концепция, инновационно-педагогическая деятельность.

Проблема. В условиях трансформационных процессов, происходящих в обществе, особое место отводится идее отказа от модели общества потребления. В контексте процессов, происходящих в образовании, также можно констатировать факт избыточного потребления образовательных ресурсов на всех уровнях, в том числе материальных, информационных, организационно-управленческих и социальных. С точки зрения образовательного менеджмента это выражается в многообразии ивентов, избыточной публикационной активности, ненормируемости процессов (и, как следствие, их неуправляемости), превалировании псевдоинноваций (ситуация «тотального изобретения велосипедов» со стремлением к их публикации). Современная педагогическая реальность характеризуется непереносимостью фестивальных событий, развлечением обучающихся, заботой не о фундаменте будущей самостоятельной жизни и формировании ценностных координат, а поиском лайфхаков, софтов, гибкости, приятности и удовлетворённости потребителя образовательных услуг по формуле «потребитель всегда прав». Игнорирование накопленного опыта культуры и формулы «я карлик на плечах гиганта» приводит к псевдоизобретениям и псевдооткрытиям «мира впервые», причем обычно в менее основательных и фундаментальных формулировках.

Вместе с тем, современная культура становится культурой ремикса, характеризующейся увлечением в сфере искусства ремейками и переигрыванием сценариев, но с новыми технологиями, эффектами, при том, что идея, сюжет остаются прежними. Такая же тенденция наблюдается в педагогической действительности (как науке, так и практике).

Современные средства телекоммуникации молодежи стали неотъемлемым атрибутом цифровой эпохи, и их институализация общественными институтами по работе с молодежью и педагогическая контекстуализация являются, с одной стороны, адекватными ответами на вызовы современности, но, с другой стороны, с позиции инноватики, их избыточность нарушает закономерности стадийности смены нововведений, не позволяя реализовать потенциал каждого. Впервые образование столкнулось с ситуацией, когда на педагогической сцене, на образном выражении И.И. Цыркуна, «...всегда много свободных мест» [1, с. 53], количество нововведений в педагогическом процессе выросло настолько, что внутренняя конкуренция между ними начала вытеснять основной процесс – собственно образовательный. При этом в педагогическом контексте это приводит к отторжению всех элементов традиционной системы образования, распознанных как «устаревшие». Отдавая себе отчет в неотвратимости данного процесса, авторы данной статьи предлагают законтейнировать бесценный теоретический и методический опыт системы традиционного обучения, в форме педагогической системы знаний, именуемой «винтажная педагогика», что даст возможность ее отсроченного и осознанного применения.

Актуальные исследования, связанные с проблемой. При решении поставленной проблемы мы опирались на следующие актуальные для нас направления исследований: изучение феномена трансформационных процессов в образовании 21 века (А.В. Торхова, С.И. Невдах, Б.С. Гершунский); педагогическая инноватика (И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.А. Подымова и др.), культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского и культурно-праксеологическую концепцию подготовки специалистов гуманитарной сферы И.И. Цыркуна.

Цель исследования. Разработать и обосновать новое направление развития педагогических знаний - винтажную педагогическую систему, предметом которой является возрождение педагогических явлений (идей, понятий, форм, методов, средств),

сохранившихся и актуальных для использования после их переосмысления, адаптации и применения в условиях современного образовательного (педагогического) процесса на основе комплементарного сочетания традиций и инноваций.

Новизна исследования состоит в том, что впервые актуализировано и представлено содержание нового феномена, зафиксированного в понятии «винтажная педагогика», рассматриваемого как система педагогических знаний об образовательной действительности; выделены контексты ее рассмотрения: как педагогической системы знаний, как педагогической технологии, как учебной дисциплины, как инновационной практики.

Изложение основного материала. Педагогика как наука прошла свой путь научного становления, включавший (в терминологии Т. Куна) допарадигмальный период и период нормальной науки. Свой научный статус педагогика обрела на основе работ В. Ратке, Я.А. Коменского, хотя форма педагогического взаимодействия в модели «учитель-ученик» существует со времен античности. В настоящее время перешла в следующий закономерный период – период научной революции.

Согласно закономерностям инноватики, каждое нововведение имеет свой жизненный цикл: старт – рост – зрелость – насыщение – финиш. При этом продолжительность стадий зависит в том числе и от потенциала новшества. Например, обращение к ретроспекции показывает, что идея и опыт компьютерного обучения не являются порождением 21 века. В период 70-80-хх годов был накоплен массив теоретических оснований и практического опыта применения компьютеров (тогда они назывались ЭВМ) в образовании, с которыми ученые и практики связывали огромные надежды и затем вынуждены были принять ограниченность применения компьютеров в массовом образовании. При этом на период длины К-волны (в терминологии теории длинных волн Н.Д. Кондратьева), полученный опыт на сцене образовательной реальности сместился с позиции актуальных, «первых ролей», в позицию потенциально возможных, а в настоящее время мы снова наблюдаем новую волну интереса к актуальным и потенциальным возможностям компьютеризированного образования, именуемое электронным.

В инновационном менеджменте существует принцип равновесности в управлении нововведениями: управляемый старт последующего нововведения должен осуществляться на стадии зрелости предыдущего, что позволяет удерживать систему в равновесном состоянии, не достигая резонансной отрицательной эффективности. В настоящее время количество нововведений в образовательной системе выросло настолько, что их институализация и менеджмент стали затруднительными – они образовали некую подсистему, в которой на фоне внутренней конкуренции началось вытеснение основного процесса – собственно педагогического. Вместе с тем, указанный принцип равновесности позволяет авторам полагать, что контейнирование педагогических знаний периода нормальной науки в дальнейшем может стать мощным фактором, который позволит вернуть управляемость образовательной системе. В этом контексте авторы предлагают использовать педагогическую систему под названием «Винтажная педагогика».

Винтаж – какие-либо старинные вещи, хорошо сохранившиеся и функционально пригодные в современном мире, при этом они не используются из-за того, что не являются модными. В более широком смысле – это любые предметы, выполненные из высококачественных и дорогих материалов с использованием ручного труда мастера.

Структура винтажной педагогики как системы педагогических знаний о педагогической действительности опирается на методологический базис, который, на наш взгляд, представляют прежде всего культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [1] и культурно-праксеологическая концепция И.И. Цыркуна [2].

Винтажная педагогика – это педагогическая система знаний, а ее предмет – это возрождение педагогических явлений (идей, понятий, форм, методов, средств), сохранившихся и актуальных для использования после их переосмысления, адаптации и применения в условиях современного образовательного (педагогического) процесса.

Следует отметить, что благодаря исследованиям, проведенным в середине прошлого века, педагогическая наука и педагогическое сообщество в настоящее время определились в признании структуры педагогического процесса как некой нормативной константы. В исследованиях, посвященных структуре педагогического процесса, определены следующие константы: В.В. Краевский и И.Я. Лернер – содержание (как цель), деятельность учителя, деятельность учащегося (как средство), механизм усвоения, результат; Н.В. Кузьмина – пятикомпонентная структура – цели, формы, содержание, средства, методы; В.П. Симонов – цель, субъект (учитель), объект (учащийся), содержание, средства, результат; И.П. Подласый – целевой, содержательный, деятельностный, результативный, и ресурсный компоненты; В.А. Сластенин – субъекты педагогического взаимодействия (педагог и воспитанник), цель, содержание образования, педагогические средства, результаты. Таким образом, педагогический процесс имеет универсальную структуру, которая присуща как в целом процессу на общем уровне рассмотрения (глобальном), так и на единичном, где рассматривается взаимодействие двух субъектов.

При этом сущность этого взаимодействия, связанного с планомерным приобщением обучаемых к процессу познания, нельзя заменить, а возможно лишь переосмыслить условия его реализации. Процесс познания (усвоения нового) включает последовательное прохождение этапов: восприятие – осмысление – запоминание – применение – обобщение, каждый из которых требует затрат времени и усилий обучаемого. Количество вариантов осуществления педагогического взаимодействия между педагогом и обучающимся (так называемые модели-предписания (И.И. Цыркун), познавательный акт по разрешению познавательного противоречия (В.И. Загвязинский), полный цикл познавательного действия (И.Ф. Харламов), педагогический проект (А.М. Новиков) и др.) отражает сущность организации непосредственного и опосредованного общения по усвоению содержания образования является ограниченным. Чаще всего предметом инновирования выступают средства организации этого взаимодействия, при этом педагогическая наука в качестве объяснительного знания при трансляции инновации вынужденно пополняется вспомогательной информацией личностно-переосмысленной инноватором сущности педагогического процесса.

Таким образом, накопленный в педагогике опыт позволяет в качестве центрального механизма педагогического процесса рассматривать целенаправленное *педагогическое взаимодействие*, характеристики которого являются относительно инвариантными. Самым подвижным элементом педагогического процесса являются средства осуществления педагогического взаимодействия, которые, с одной стороны, наиболее подвержены внешним вызовам: социальным, культурным, экономическим, политическим и пр., а с другой стороны – тесно связаны с внутренними субъективными факторами (ценности, мотивы, уровень подготовки и пр.)

Цифровизация образования – явление, свидетелями которого мы являемся, это, в конечном счете, вопрос средств, включенных или доступных в аспекте организации педагогического взаимодействия (ИКТ, виртуальное обучение, нейросети и т.д.). Естественно, что данные средства появляются в геометрической прогрессии, а новых педагогических идей об эффективной организации педагогического взаимодействия не так уж много (структура педагогического процесса и ее компонентов, принятая в педагогическом сообществе, является стабильной).

Данные о том, что количество информации непрерывно увеличивается и этот процесс постоянно ускоряется, косвенно свидетельствуют, что информация теряет свою ценность, так как это информация, у которой есть производитель, но нет потребителя, вместо уведомляющей становится «информационным шумом», создающим иллюзию, что освоение информации происходит автоматически. Основное отличие знания от информации заключается в его осмысленности, целостности и наличии ценностной составляющей. С этой точки зрения классическое соотношение информации и знания в современной информацион-

ной среде нарушено. Поэтому у обучаемых часто создается ложное впечатление, что найти нужную информацию по какому-то вопросу (в книге, в Интернете, даже в собственном конспекте) – это то же самое, что знать ответ на вопрос. Получается, что в информационной среде значимость собственно информации растет, а ценность знания парадоксальным образом уменьшается. Аналогичный вывод можно сделать и о средствах обучения: число цифровых средств растет, а результативность педагогического процесса не возрастает.

В качестве выхода из сложившейся ситуации избыточности информации и средств, в том числе и в педагогической действительности, на наш взгляд, следует обратить внимание на потенциал винтажной педагогики, позволяющей провести обобщение и систематизацию смыслов на новом уровне обобщения и переосмысления, обратиться к возрождению идей в новом контексте. Винтажная педагогика как система педагогических знаний позволяет контейнировать смысловые единицы педагогического знания, это своеобразный фильтр, где остаются весомые идеи, закономерности, знания, факты, приводятся с процессами окультуривания в систему.

Винтажная педагогика родственна по предмету таким отраслям педагогического знания, как история педагогики и педагогическая инноватика, функционально может выступать подсистемой образовательного менеджмента. Однако она имеет свою специфику как система педагогических знаний, она опирается на педагогический опыт, культурный опыт, этапы инновационного цикла и стадии жизни инноваций. Ее появление закономерно детерминировано нарастающим информационным потоком, объемом, переходом общества с технологического уклада в цифровой формат (эру). Если ранее считалось важным смыслом оставить след в истории, то сейчас актуальным становится «цифровой след в вечности». История может трактоваться, забываться, переосмысливаться. Культурно-историческое знание базируется на фактах, идеях, закономерностях. Педагогическое знание в культурно-историческом и культурно-праксеологическом контексте дополняется идеями, с которыми также проходят трансформации, исходя из того, в какой социально-культурный контекст погружают идею.

Массовое увлечение альтернативными формами и методами организации педагогического процесса приводит постепенно к тому, что классический урок станет редкостью (построенный в логике нормы педагогического процесса, эффективно реализованный в соответствии с этапами и поставленными задачами). А значит, и урок вскоре может стать альтернативой, редкостью на новом уровне переосмысления – что также позволяет включить его в объем винтажного педагогического знания. Мы считаем, что следует придерживаться термина «варианты организации взаимодействия в педагогическом процессе», которых не так уж много, это, например, стратегии, модельные сценарии, модели-предписания, педагогические технологии (описанные на общепедагогическом, частно-педагогическом уровнях). Учитывая динамичность образовательного процесса и сменяемость инноваций, классификация «традиционные-инновационные» по отношению к вариантам организации взаимодействия является весьма условной, так как грань перехода инновации в традицию размыта, она определяется несколькими факторами:

- личным восприятием – когда традицией для конкретного субъекта является система проектов, а классно-урочная система выступает новшеством педагогического процесса;
- социальным одобрением и распространением, когда, например, классно-урочная система для Я.А. Коменского в XVII веке была инновацией и только к XX веку она стала традиционной формой организации педагогического взаимодействия.

В качестве примеров приведем варианты возрождения идей в новом контексте в логике К-волн («все новое – хорошо забытое старое»):

- сократовская беседа (V в. до н.э.) – метод проблемных вопросов;
- наглядный метод («Золотое правило дидактики» Я.А. Коменского, XVII век) – многообразные варианты визуализации и экспериментирования, в том числе, виртуальная реальность);

- проектное обучение (30-е гг. СССР) – метод проектов;
- бригадно-лабораторный метод (20-30-е гг. СССР) – групповое обучение;
- метод решения педагогических задач – кейс метод (кейс-study);
- рассказ – сторителлинг.

Отдельно хочется отметить, что ИКТ-технологиям педагогического взаимодействия как нововведениям также присуща цикличность: так, SMART-технологии, реализованные на базе онлайн-сервисов mentimeter, padlet, kahoot, qwizz и др., сейчас находятся в фазе быстрого роста, в то время как применение СДО moodle достигает фазы зрелости, а использование презентаций PowerPoint – фазы насыщения. Следует также отметить, что непродуманное либо избыточно «эффектное» использование ИКТ в педагогическом взаимодействии, приводит не к повышению его эффективности, а к «усталости» обучающихся, о чем свидетельствует вынужденно приобретенный в 2020 г. опыт организации удаленного обучения.

Также важно учитывать антропологические факторы, например, ориентир взаимодействия на уровень учебных возможностей обучающихся, их диагностику и педагогическое управление их развитием [5]. Винтажная педагогика может выступать той человекомерной системой педагогических знаний, в которой построение системы педагогического взаимодействия идет от цели, а не надстраивается вокруг модного инновационного средства, где найдут истину для решения спора между «хранителями традиций», «истинными инноваторами» и теми, кто является пропагандистом «псевдоинноваций», организатором информационного шума.

Винтажная педагогика родственна по предмету таким отраслям педагогического знания как «история педагогики» и «педагогическая инноватика», функционально может выступать подсистемой «образовательного менеджмента» [6]. Винтажная педагогика, с точки зрения феномена, может рассматриваться в различных контекстах:

- как педагогическая система знаний, подвергающихся контейнеризации (категории, тезаурус, законы и закономерности, структуры (константы), праксеологические инварианты педагогической деятельности);

- как педагогическая технология, поэтапный механизм, включающий этапы менеджмента знаний по систематизации, контейнеризации, переосмыслению, возрождению, адаптации, применению (апробации), рефлексии;

- как учебная дисциплина, позволяющая овладеть будущему учителю системой педагогических знаний и способами их адаптации, переосмысления, дизайна к усиливающимся трансформационным процессам (она рассматривается как альтернатива учебной дисциплине «История педагогики и образования»);

- как инновационная практика по переосмыслению педагогом-инноватором имеющейся идеи, технологии, метода, приема к новым условиям, поиск эффективного праксеологического способа профессиональной деятельности.

Авторы статьи связывают процесс дальнейшего развития винтажной педагогики с решением актуальной проблемы: какова структура среды опережающего профессионального развития (СОПР) педагога и механизм ее функционирования, если ее специфическими признаками являются экологичность, антропологичность, инновационность и информатизация, а видовым отличием является инновационно-педагогическая деятельность? Общая идея экосистемы СОПР состоит в представлении ее как системы, концентрирующей материальную, информационную, организационно-управленческую и социальную сферы (потенциалы), обеспечивающие опережающее профессионально-личностное развитие субъектов педагогического образования на протяжении всей профессиональной карьеры в условиях очно-виртуального педагогического взаимодействия [5]. Виды деятельности субъектов экосистемы СОПР необходимо организовывать в соответствии с логикой развертывания цикла инновационно-педагогической деятельности, которая выступает ее регулятивом. Продукты-результаты деятельности субъектов СОПР можно рассматривать как

отображение и уровень их инновационной культуры, что также отражает и диссипативность этих структур. Их возникновение возможно в следующих условиях:

- открытости экосистемы СОПР общепедагогической подготовки инновационной практике, обладающей резонансными свойствами;
- комплементарности традиций и инноваций в условиях современного образовательного (педагогического) процесса.

Выводы. Трансформационные процессы в обществе и образовании создали определенные риски для педагогического процесса, связанные с искажением его сущности.

Авторами предлагается систематизировать накопленный педагогический опыт в новой системе педагогических знаний – винтажной педагогике как педагогической системе, предметом которой является возрождение педагогических явлений (идей, понятий, форм, методов, средств), сохранившихся и актуальных для использования после их переосмысления, адаптации и применения в условиях современного образовательного (педагогического) процесса. Вы можете выразить свое отношение к рассматриваемой проблематике, к разрабатываемому понятию, пройдя по ссылке и заполнив гугл-форму: <https://clck.ru/Xu4НК>.

Винтажная педагогика находится на пути приобретения самостоятельного статуса как системы педагогических знаний, но требуется ее дальнейшее научное и методологическое обоснование, структуризация, определение содержания и механизмов контейнеризации. Однако актуальность переосмысления и возрождения имеющегося педагогического опыта, опора на сформированную систему педагогических знаний, понятийного фонда, идей, накопленных в педагогической науке в новом формате, в новом видении, который открывает винтажная педагогика, не вызывает сомнения. Винтажная педагогика опирается на константные системы педагогических знаний о структуре целостного педагогического процесса.

Винтажная педагогика как система педагогических знаний позволяет последующим поколениям субъектов педагогической деятельности отслеживать в системном виде эффективные механизмы педагогического взаимодействия, позволяет не потеряться в избыточной информации и массовой увлеченностью псевдоинновациями. Винтажность педагогического знания позволяет быть системе устойчивой, управляемой с помощью понимания цикличности идей, погруженных в актуальный контекст с опорой на культурно-исторический базис и цикличность инновационно-педагогической деятельности.

Список использованной литературы

1. Цыркун И. И. *Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы* (монография). Минск: Тэхналогія, 2000.
2. Выготский Л. С. *Собрание сочинений*: в 6 т.. Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. Под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – 1982.
3. Пунчик В. Н. *Трансформация педагогического процесса в условиях цивилизационных вызовов информационного общества*. Научные труды Республиканского института высшей школы : Исторические и психолого-педагогические науки : В 3х ч. – Ч. 3. – 2018. – Вып. 18. – С. 262–269.
4. Artsiamionak K. *Differential technique of training on the basis of diagnostics of students' learning capabilities*. International Academic Conference on Humanities and Social Science (IACHSS) on February 15 th – 17 th, 2019 in Rome, Italy. Rome. : IACHSS, 2019. – С. 199.209.
5. Артёмёнок Е.Н., Пунчик В.Н. *Экосистема среды опережающего профессионального развития педагога в процессе общепедагогической подготовки*. Образование в XXI веке. 2020. № 1 (3). – С. 48–59.
6. Артёмёнок Е.Н., Пунчик В.Н. Винтажная педагогика как технология менеджмента педагогических знаний. *Известия института педагогики и психологии образования*. Москва. 2021. Retrieved 09/06/2021, from <http://izvestia-ippo.ru/artemyonok-e-n-punchik-v-n-vintazhnaya-ped/>

VINTAGE PEDAGOGICS AS A SYSTEM OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE ABOUT EDUCATIONAL REALITY

Artemyonok Katsiaryna

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,

Minsk, Republic of Belarus

Punchyk Veranika

National Institute of Higher Education,

Minsk, Republic of Belarus

Summary

The article describes a new system of pedagogical knowledge – vintage pedagogics, which accumulates the tasks of systematization, containerization, application in the context of a new educational reality and reflection of previously created, but relevant for the use of ideas, forms, methods of pedagogical interaction. The factors of the expediency of its special status in the system of pedagogical knowledge are given, the place in the system of social and humanitarian knowledge as a transformational buffer between the history of pedagogics and pedagogical innovation, functionally acting as a subsystem of educational management, is described. Constants, variable and often-innovative pedagogical reality components are characterized.

Keywords: Vintage pedagogics, system of pedagogical knowledge, pedagogical interaction, education, pedagogical process, innovation.

References:

1. Tsyrykun I. I. *The system of innovative training of humanitarian specialists* (monograph). Minsk: Tehnologiya, 2000.
2. Vygotskiy, L. S. *Sobraniye sochineniy*: v 6 t. A. V. Zaporozhets (Ed.). M., 1982–1984. T. 1 : Voprosy teorii i istorii psikhologii. A. R. Luriya, M. G. Yaroshevskogo. (Ed.). – 1982.
3. Punchyk V. Transformatsiya pedagogicheskogo protsessa v usloviyakh tsivilizatsionnykh vyzovov informatsionnogo obshchestva. *Nauchnyye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly : Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. – Ch.3., V. 18, 262–269, 2018.
4. Artsiamionak K. Differential technique of training on the basis of diagnostics of students' learning capabilities. *International Academic Conference on Humanities and Social Science (IACHSS)* on February 15 th–17 th, 2019 in Rome, Italy. Rome, 199–209, 2019.
5. Artsiamionak K., Punchyk V. Ekosistema sredey operezhayushchego professional'nogo razvitiya pedagoga v protsesse obshchepedagogicheskoy podgotovki. *Education in the XXI century*.1(3), 48–59. 2020.
6. Artsiamionak K., Punchyk V. Vintazhnaya pedagogika kak tekhnologiya menedzhmenta pedagogicheskikh znaniy. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya*. Moscow. 2021. Retrieved 09/06/2021, from <http://izve>

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 06.10.2021

Принято к публикации: 25.10.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 06.10.2021

Was accepted for publication: 25.10.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

37.01/09

ПРОБЛЕМЫ И КОНТЕКСТЫ РАЗРАБОТКИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Бермус Александр

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону), Россия

Краткое введение. Статья посвящена обсуждению актуальных проблем междисциплинарных исследований сферы образования. Демонстрируется неизбежность возникновения междисциплинарных исследований, обусловленная качественными трансформациями мира при переходе от индустриального к постиндустриальному обществу; усложнением деятельности; цифровизацией и трансформацией массовых практик. Одновременно происходят качественные изменения и в науках об образовании: повышается значимость, так

называемой, «новой истории»; универсализации образовательного процесса, включения нейрокогнитивных представлений в сферу образования, высокой востребованностью публикаций, индексируемых в Scopus и Web of Science. Опираясь на исследования последних лет, мы предлагаем модель разработки и реализации междисциплинарных исследовательских программ, ориентированных на сферу образования. В завершении статьи представлены результаты недавно завершившего международного научно-образовательного Форума, одним из направлений работы которого были междисциплинарные исследования в образовании, а также – сформулировано приглашение ко всем коллегам из Армении и других партнерских государств включиться в реализацию проекта по созданию «Сетевой модели междисциплинарных исследований в образовании».

Ключевые слова: междисциплинарные исследования; исследовательские программы; постиндустриальное общество, сетевые исследовательские и инновационные проекты.

Проблема. Запрос на разработку теории и методологии формирования исследовательских программ рождается из вызова со стороны современного («постиндустриального») общества и культуры. И в связи с этим, прежде чем отвечать на вопрос о сущности и моделях исследовательских программ, необходимо осмыслить специфику самого этого вызова.

В первую очередь, вне зависимости от занимаемой политической позиции, мы согласны в том, что находимся в совершенно ином (отличном от предшествующей, индустриальной цивилизации) пространстве и времени. Эти изменения носят абсолютно фундаментальный характер, и обусловлены целой совокупностью факторов, в том числе усложнением социально и экономически востребованных видов деятельности, перемещением в ценностный фокус наук об образовании совершенно новых объектов: индивидуального опыта, неявного знания (tacit knowledge), замены линейного контроля исполнения действий более сложной и многоаспектной экспертизой.

В общей логике усложнения и внутренней дифференциации образовательных практик возникают новые формы организации образовательной деятельности: образовательные кластеры, региональные научно-образовательные ассоциации, образовательные холдинги.

Изменения объектной реальности образования приводят к изменению языков описания образовательной реальности и переосмыслению основных подходов к ее исследованию и трансформации: менеджмент и маркетинг, социология и экономика образования, философская и педагогическая антропология.

Особую роль в трансформации реальности образования играет цифровизация. Чаще всего ее понимают достаточно узко – как некоторое сугубо техническое изменение, приводящее к ускорению взаимодействия, увеличению доступности и интенсивности потоков информации, возможности эффективного использования знаний для индивидуализации образовательных траекторий. При этом ускользает от внимания сущностный, онтологический план изменений, связанных с цифровизацией: изменяется сам путь возникновения образовательной реальности. То, что раньше было предметом размышления или обсуждения, превращается в предмет поиска в глобальной сети; то, что имело смысл нормативного текста, подлежащего изучению и запоминанию, превращается в совокупность разноструктурных текстов – кратких пересказов, изложений, фото- и видео-иллюстраций и т.д.

Наконец, мы встречаемся с фундаментальным парадоксом ценностных оснований нового образовательного мира: с одной стороны, каждая ценность предстает в качестве предмета индивидуального ценностного выбора, личностного самоопределения. С другой стороны, массовый характер образования предопределяет переход ценностей в некоторые «индустриальные продукты», к которым применимы все традиционные категории и инструменты рыночной экономики: потоки, воронки, индексы волатильности и т.д.

В этой ситуации, главнейшим вызовом для наук об образовании оказывается внутреннее противоречие между обилием методологических подходов, ни один из которых не

рассматривается всерьез. Так, уже многие годы большинство критиков научно-педагогических исследований критикуют так называемые «поминальники» - огромные списки номинальных основоположников тех или иных подходов, которые составляют практически обязательный компонент любого диссертационного исследования. При этом, сама ситуация применения тех или иных методологических принципов оказывается совершенно неощутимой и формальной видимой не только для рецензентов и оппонентов, но и для самого автора.

В то же время, ситуация производства, условно говоря, «нового знания», подчиняется неформализованным законам глобальной экономики, представляющей собой борьбу за ресурсы, и не имеющей отношения к декларативному знанию, которое является предметом науки.

Один из наиболее перспективных путей преодоления этого противоречия заключается в переходе от индивидуальных (и сингулярных) методологических опытов (так называемого, «методологического анархизма») – к построению крупных исследовательских программ, центрированных на некоторых более или менее стабильных сообществах и практиках, опирающихся на складывающуюся систему отношений, распределение ресурсов и т.д.

В связи с этим возникает достаточно очевидная, но одновременно и очень сложная в управленческом смысле задача контекстуализации тех общенациональных приоритетов и программ, каковой является, например, «Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 годы)» (Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 №3684-р). Задача заключается в том, чтобы соотнести абстрактные и универсальные направления исследований с конкретным региональным и исследовательским контекстом, формирующейся инновационной экосистемой, интересами соответствующих исследовательских и инновационных разработок, и доступными ресурсами.

Существует ряд других внутринаучных факторов, требующих содержательного переосмысления в контексте наук об образовании. В их числе:

1) новые парадигмы историко-педагогического и историко-культурного знания. В предшествующую эпоху, наиболее актуальными для исторического познания периодами оставались Новое и Новейшее Время, а методологический аппарат исторического познания формировался в рамках гегелевской философии истории и марксистского «формационного подхода». В последние десятилетия на первый план выходят педагогическое антиковедение и медиевистика, новые методологические модели (микроистория, «Школа анналов», археология и генеалогия гуманитарного знания и др.);

2) происходят фундаментальные изменения в объекте научно-педагогического познания: вместо традиционного представления о школьном учебно-воспитательном процессе как основном объекте познания, приходит представление о некоторой нерасчленимой реальности образования и жизни, составными частями которой оказываются и летние языковые школы, хоумскулинг, эдютейнмент, массовое использование гаджетов и онлайн-курсов;

3) постоянно возрастающую роль в изменении стандартов научности играет вторжение нейробиологических и нейрокогнитивных исследований, задающих современный стандарт научности. По сути, мы можем говорить о возвращении к фундаментальным проблемам философской антропологии и психологии, как психофизическая гипотеза, дискуссия о соотношении локализации и делокализации психических функций, но уже с использованием новой инструментальной базы и в новом культурном контексте;

4) наиболее ярким и, до некоторой степени, скандальным оказывается вызов современным наукам об образовании со стороны существующей глобальной модели публикационной активности, представленной базами знаний Scopus (владелец – Elsevier) и Web of Science (владелец – Clarivate Analytics). В последние 10 лет именно количество публикаций и цитирований в журналах этих двух баз знаний оказывается основным показателем

качества научной деятельности. Довольно сложная и не всегда прозрачная политика владельцев этих баз данных (публикации в журналах носят коммерческий характер; журналы могут включаться и исключаться из индексирования, отдельные статьи могут удаляться по тем или иным основаниям) привела к формированию «черного рынка» публикаций, расцвету различных коммерческих схем. Между тем, проблема коммерциализации и криминализации научных публикаций обусловлена смысловыми различиями научной деятельности в отечественном и глобальном научных контекстах. Говоря в категориях П. Бурдье, речь идет о существенно различных моделях «символического производства», являющихся следствием различий в распределении капиталов, поэтому при любой попытке простого заимствования норм глобального научного производства отечественной наукой, принципиальные различия и разрывы заполняются «диким мясом» криминального рынка.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой

Идея исследовательских программ в управлении развитием социально-гуманитарных наук и, в особенности, исследований в сфере образования начала обсуждаться довольно недавно [3].

Между тем, осмысление исследовательской программы, как некоторой специфической единицы оформления научного знания только начинается и в западной науке [10, 12].

Более привычными в сфере исследований в образовании являются попытки комплексной оценки степени инновационной и исследовательской направленности отдельных научных институтов [5, 6], либо же обращение к философско-методологическим основаниям исследовательской инновационной деятельности, как таковой, вне контекста предметной, институциональной и региональной специфики [1, 2].

Цель исследования. Целью предпринятого нами исследования является разработка модели программирования (разработки и реализации программы) научно-инновационной деятельности в сфере образования, как инструмента перевода образовательных систем в режим устойчивого развития, обеспечения их востребованности, управляемости, реализации стратегических приоритетов.

Новизна исследования. Отметим, что инструменты западной социальной теории (прежде всего, полевой теории Пьера Бурдье) лишь в последнее время приобретают статус инструментов анализа в отечественной научной традиции [4], а в сфере наук об образовании до последнего времени отсутствовали.

В этой связи, основной аспект новизны предпринятого исследования определяется формированием комплексных стратегий социально-гуманитарного и психолого-педагогического познания в сфере образования, опирающихся на перекрытие и интеграцию полей собственно образования, исследований и управления инновациями.

Важной особенностью исследования является также тот факт, что оно интегрирует несколько контекстов – от институционального, через региональный, национальный, вплоть до глобального. Разумеется, полноценная интеграция глобального контекста, в первую очередь, через развитие инструментов анализа «больших данных» представляет собой отдельную тему исследований, которые пока проводятся в связи с формированием публичной политической повестки в сфере образования [8].

В целом, следует отметить, что в своем исследовании мы актуализируем соответствующие идеи об исследовательских программах (И. Лакатос), полевом подходе в социологии (П. Бурдье) и активно разрабатываемом в последние годы экосистемном подходе к анализу социально-экономических систем [7, 9, 11].

Наконец, особую роль в нашей работе играет фундаментальный научный труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», представляющий собой, по сути дела, первую в отечественной педагогической традиции, попытку формирования междисциплинарной исследовательской программы в области наук об образовании. Более того, фактически, разработанная К.Д. Ушинским методология

комплексного анализа антропологических феноменов обладает, на наш взгляд, далеко не исчерпанным потенциалом для сегодняшних исследований.

Изложение основного материала

Как уже было отмечено, результирующая междисциплинарная исследовательская программа в сфере наук об образовании является многоаспектным феноменом, обеспечивающим решение ряда взаимосвязанных задач, в числе которых:

- формирование единой концептуальной базы междисциплинарных исследований, методологического инструментария и тематики конкретно-научных исследований;
- консолидация научно-образовательного сообщества в рамках образовательной экосистемы;
- выявление векторов и ресурсов инновационной деятельности, гармонизация исследований в глобальном контексте.

Нам представляется принципиально важным наметить общую логику разработки программ междисциплинарных исследований, контуры которой изложены К.Д. Ушинским, и дополнены соответствующими представлениями из всех поздних подходов и интерпретаций. Представим ее в виде последовательности некоторых обобщенных этапов.

1. Анализ и реконструкция нормативно-правовых и концептуальных оснований исследовательской программы. Кажется очевидным, что разработка любой крупной исследовательской программы возможна лишь в некотором правовом контексте, определенном государственными документами (законами, национальными проектами, государственным заданием и т.д.). В частности, говоря о современной российской ситуации и, шире, перспективах научных исследований в сфере образования на постсоветском пространстве, мы должны учитывать предложенную в «Программе фундаментальных научных исследований РФ на долгосрочный период», и, в особенности, тематики раздела 5.7 «Науки и образование». Не менее важным, особенно, с учетом перспектив публикации итоговых текстов, представляется соотнесение разрабатываемой программы с тенденциями мировых исследований, «глобальной научной повесткой», а также с действующими международными соглашениями в сфере образования и исследований. Наконец, не следует забывать, что любая исследовательская программа реализуема только в той мере, в которой за ней стоит научное сообщество, в целом разделяющее ее цели, ценности и приоритеты, что требует также понимания исходной проблематики научных школ, участвующих в его разработке. Таким образом, итогом первого этапа может стать некоторая «mindmap», интеллектуальная карта, позволяющая представить множества различных концептуальных «облаков» на одной поверхности.

2. Феноменологический анализ и проблематизация. После формирования предварительного «картографического» образа реальности мы должны решать гораздо более специфическую задачу феноменологического анализа и проблематизации полученной картины. С одной стороны, очевидно, что разные группы концептов и динамика их трансформаций довольно сложно связаны друг с другом. Но, не меньшее количество проблем связано с внутренней структурой каждого понятия – его представленности в сознании разных участников образовательных отношений; связь с предметно-практическими, функциональными аспектами деятельности; критериями и методами оценки качества. По сути, именно на этом этапе мы обретаем системное проблемное видение, которое будет находиться в основе исследовательской программы.

3. Реконструкция ведущего отношения. Одной из ключевых проблем формирования исследовательской программы является определение некоторого ключевого смысла («генома»), который будет выполнять функцию системного интегратора и идентификатора исследовательской программы. В этом качестве, исследовательская и инновационная программа Л.С. Выготского удерживала связь обучения и развития; для исследовательской программы развивающего обучения В.В. Давыдова таким идентификатором было соотно-

шение общения и обобщения в образовании, а для теории содержания обучения М.Н. Скаткина-И.Я. Лернера-В.В. Краевского соотношение культуры и обучения. Разумеется, актуальные смыслы исследовательских программ будущего с необходимостью будут основываться и на переосмыслении смысловых оснований наиболее успешных и продуктивных исследовательских программ в отечественной науке, но включать также и опыт построения исследовательских программ в зарубежном социально-гуманитарном знании.

4. Формирование программы фундаментальных исследований. В определенном смысле этот этап представляет собой логическое продолжение предыдущего. На основе выявленного ведущего отношения и с учетом потребностей и запросов, как научной теории, так и образовательной практики, определяется стратегическая модель исследований, включающая совокупность приоритетных целей и направлений исследовательской деятельности, а также исследовательских коллективов (в том числе, исследовательских институтов и научных центров; лабораторий, университетских кафедр, студенческих научных обществ). Немаловажную роль в формировании программы фундаментальных исследований играют государственные органы управления наукой и образованием, грантодатели, традиционные научные связи и приоритеты участников программы, «большие данные в образовании», в том числе, результаты аналитики публикаций на платформах Scopus, Web of Science, SciVal, Dimensions etc.

5. Формирование программы прикладных исследований. Тематика и инфраструктура прикладных исследований определяется участием органов управления образованием, образовательных организаций-работодателей; возможных направлений профессионального развития и социализации научной молодежи. Особую роль в программировании прикладных исследований играют профессиональные и деловые сообщества, маркетинговые службы, способные провести исследования и осмыслить те проблемы, с которыми они сталкиваются в повседневной практике. На этой основе могут формироваться перечни тем исследовательских и инновационных проектов разного уровня: кандидатских и магистерских диссертаций; выпускных квалификационных и курсовых работ, студенческих стартапов и др.

6. Формирование корпуса научно-методических разработок и проектов. Совершенно очевидно, что полноценная реализация крупной междисциплинарной исследовательской программы в сфере образования не может быть изолирована от процессов развития самой сферы образования. В этой связи, наряду с прикладными разработками, должен формироваться пул проектов, ориентированных на трансформацию действующих систем и практик в соответствии с принципами и результатами исследовательской программы. Речь может идти о программах развития образовательных организаций разного уровня, создании инновационных образовательных программ и модулей; разработке и реализации экспертных систем. В целом, в этом случае речь идет о создании и практическом применении документации, обеспечивающей трансформацию самих системных оснований комплексной научно-образовательной системы.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения

Прежде всего, отметим, что обсуждаемая модель разработки междисциплинарных исследовательских программ была представлена на III Международном научно-образовательном Форуме «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке», недавно состоявшемся на площадке Южного федерального университета (Ростов-на-Дону) и площадках университетов-партнеров. Всего в рамках Форума состоялось более 30 собраний по различным темам и с разным составом участников.

В связи с этим, мы приглашаем коллег из Армении и других стран-партнеров включиться в обсуждение проблемы программирования междисциплинарных научных исследований (основные документы Форума находятся в открытом доступе на Яндекс-

диске, <https://yadi.sk/d/B2RfHkEpzbDrFQ>, кроме того, готовы выслать ссылки и материалы всем приславшим запрос на адрес Александра Григорьевича Бермуса bermous@sfedu.ru).

Вместе с общими результатами Форума, выстроенного в логике обсуждения и консолидации результатов, идей и проектов междисциплинарных исследований в сфере образования, в настоящее время на базе кафедры образования и педагогических наук и Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Россия) запущен проект «Сетевая модель междисциплинарных исследований в образовании». Следует особо подчеркнуть, что проект находится в стадии формирования, а его основным приоритетом является создание сети исследовательских лабораторий и групп, научно-образовательных сообществ (в том числе, научных центров, кафедр, онлайн-сетей и студенческих научных обществ) на принципах некоммерческого партнерства в целях совместного осущестления, координации и кооперации в области междисциплинарных исследований.

Разумеется, в рамках этого проекта будут решаться как теоретико-методологические задачи (выявление специфики междисциплинарных исследований, исследования теории и методологии разработки междисциплинарных исследовательских программ), так и вполне практические задачи, связанные с организацией семинаров и конференций; созданием механизмов управления и координации междисциплинарных исследований на разных площадках; модернизацией содержания и технологий подготовки педагогов.

Мы сознательно удерживаем несколько «фокусов» в разработке и реализации этого проекта – от глобального (учет данных аналитики международных экспертных систем – SciVal, Dimensions) – через национальные приоритеты развития России, Армении и других стран-партнеров – до региональных и институциональных.

Нашими партнерами в разработке и реализации этого проекта могут быть как целые научно-образовательные институты, занятые в сфере исследований сферы образования и подготовки педагогических кадров, так и их отдельные подразделения, а также – индивидуальные партнеры.

Конкретные результаты исследовательских и инновационных проектов будут определяться каждый раз с учетом интересов и потребностей актуальных партнеров, однако уже заранее можно сказать о некоторых типовых результатах нашего проекта.

Среди них:

1. Результаты философско-методологической рефлексии актуальных проблем развития общего и педагогического образования, приоритетов развития образовательных систем и практик (в том числе, меморандумы, декларации, коммюнике и др.);
2. Исследовательские проекты разных уровней сложности и междисциплинарности, и адекватные им исследовательские методики, модули просветительской направленности;
3. Портфолио исследовательских проектов, реализуемые на базе отдельных образовательных организаций или их подразделений;
4. Базы знаний в сфере наук об образовании; информационно-образовательные системы;
5. Концепции и программы инновационного развития образовательных систем;
6. Инновационные образовательные продукты (проекты образовательных стандартов и программ; технологий, систем оценки качества);
7. Программы экспертизы и экспертные заключения о результативности существующих образовательных систем и технологий.

В завершении мы еще раз хотим выразить искреннюю заинтересованность в самом широком межрегиональном и международном сотрудничестве по достижению целей проекта, и пригласить коллег из вузов Армении и других стран-партнеров к участию в этом проекте.

Список использованной литературы

1. Бермус А. Г. (2008) Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт // Педагогика. № 6. С. 15-21.
2. Бермус А.Г. (2016) К новой парадигме управления инновационными процессами в образовании //Непрерывное образование: XXI век. № 1 (13). С. 2-13.
3. Бермус А.Г. (2020). К проблеме программирования научных исследований непрерывного образования в полевом подходе. Непрерывное образование: XXI век, (1 (29)), 2-19.
4. Дудина, В. И. (2012). Социология как экспертная система, эпистемическая культура и поле производства знания. Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, (4), 115-121.
5. Исаев И.Ф., Иванова В.К., & Тонков Е.В. (2010). Научно-образовательная деятельность кафедры педагогики: от традиций к инновациям. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 5 (6 (77)), 5-22.
6. Колесников В.А., & Коноплёв Н.С. (2015). Инновационность современного образования: в чем она проявляется? Высшее образование сегодня, (9), 44-49.
7. Социально-экономические экосистемы в свете системной парадигмы // Системный анализ в экономике – 2018: сборник трудов V Международной научно-практической конференции – биеннале (21–23 ноября 2018) / под общ. ред. Г.Б. Клейнера, С.Е. Щепетовой. М.: Прометей, 2018. С. 5–14.
8. Фиофанова Ольга (2020). SMART BIG DATA в публичных докладах. Образовательная политика, (4 (84), 70-77.
9. Autio E., Thomas L.D.W. Innovation ecosystems: implications for innovation management. In the Oxford Handbook of Innovation Management, Dodgson M., Gann D.M., Phillips N. (eds). Oxford University Press: Oxford, UK, 2014.
10. Gaskell J. and Rubenson K. (2004) Towards a Research Program in Education and Training From the book Educational Outcomes for the Canadian Workplace. <https://doi.org/10.3138/9781442674295-001>
11. Jacobides M., Cennamo C., Gawer A. Towards a Theory of Ecosystems. Strategic Management Journal. 2018. Vol.39, Issue 8, pp. 2255–2276.
12. Wurth B., Stam E., Spigel B. (2021) Toward an Entrepreneurial Ecosystem Research Program. Entrepreneurship Theory and Practice DOI: 10.1177/1042258721998948

PROBLEMS AND CONTEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH PROGRAMS IN EDUCATION

Bermus A.G.

Southern Federal University (Rostov-on-Don), Russia

Summary

The article is devoted to the discussion of topical problems of interdisciplinary research in the field of education. The inevitability of the emergence of interdisciplinary research is demonstrated, due to the qualitative transformations of the world during the transition from industrial to post-industrial society; complication of activities; digitalization and transformation of mass practices. At the same time, qualitative changes are taking place in the sciences of education: the significance of the so-called “new history” is increasing; the universalization of the educational process, the inclusion of neurocognitive concepts in the field of education, the high demand for publications indexed in Scopus and Web of Science. Based on the research of recent years, we propose a model for the development and implementation of interdisciplinary research programs focused on the field of education. At the end of the article, the results of the recently completed international scientific and educational Forum are presented, one of the areas of work of which was interdisciplinary research in education, as well as an invitation to all colleagues from Armenia and other partner states to join in the implementation of the project to create a “Network Model of Interdisciplinary Research in education”.

References:

1. Bermus A.G. (2008) Humanitarian Methodology in Education: Origins, Contexts, Experience // Pedagogy. No. 6. pp. 15-21.
2. Bermus A.G. (2016) Towards a New Paradigm of Innovation Process Management in Education //Continuing education: the XXI century. No. 1 (13). pp. 2-13.
3. Bermus A.G. (2020). To the Problem of Programming Scientific Research of Continuing Education in the Field Approach. Continuing Education: XXI Century, (1 (29)), 2-19.

4. Dudina, V. I. (2012). Sociology as an Expert System, epistemic culture and the field of knowledge production. Bulletin of St. Petersburg University. Sociology, (4), 115-121.
5. Isaev I.F., Ivanova V.K., & Tonkov E.V. (2010). Scientific and Educational Activity of the Department of Pedagogy: From Traditions to Innovations. Questions of Journalism, Pedagogy, Linguistics, 5 (6 (77)), 5-22..
6. Kolesnikov V.A., & Konoplev N.S. (2015). Innovativeness of Modern Education: How Does it Manifest Itself? Higher Education Today, (9), 44-49.
7. Socio-Economic Ecosystems in the Light of a Systemic Paradigm // System analysis in economics - 2018: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference - Biennale (November 21-23, 2018) / edited by G.B. Kleiner, S.E. Shchepetova. M.: Prometheus, 2018. pp. 5-14.
8. Fiofanova Olga (2020). SMART BIG DATA in public reports. Educational policy, (4 (84)), 70-77.
9. Autio E., Thomas L.D.W. Innovation ecosystems: implications for innovation management. In the Oxford Handbook of Innovation Management, Dodgson M., Gann D.M., Phillips N. (eds). Oxford University Press: Oxford, UK, 2014.
10. Gaskell J. and Rubenson K. (2004) Towards a Research Program in Education and Training From the book Educational Outcomes for the Canadian Workplace. <https://doi.org/10.3138/9781442674295-001>
11. Jacobides M., Cennamo C., Gawer A. Towards a Theory of Ecosystems. Strategic Management Journal. 2018. Vol.39, Issue 8, pp. 2255–2276.
12. Wurth B., Stam E., Spigel B. (2021) Toward an Entrepreneurial Ecosystem Research Program. Entrepreneurship Theory and Practice DOI: 10.1177/1042258721998948

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 04.10.2021

Принято к публикации: 05.11.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 04.10.2021

Was accepted for publication: 05.11.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

37.091.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ЭКОСИСТЕМ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Слюсаренко Нина Витальевна,

Херсонский государственный университет, Украина

Кохановская Елена Викторовна,

Херсонская академия непрерывного образования, Украина

Краткое введение. В последние годы в мире происходит революция, связанная с возникновением экосистемного подхода. Этот подход берет свое начало от венчурных и корпоративных инновационных систем, а сейчас активно распространяется на сферы экономики и образования [5]. Масштабные корпорации создают свои экосистемы по всему миру.

Как отметил М. Сивцев, экосистемный подход ведет к изменениям в способах обучения, мышления и жизни по принципам взаимосвязи и сотрудничества. В образовании это позволяет перейти к сетевым моделям общего добровольного обучения и развития [7].

Цифровая экосистема – это новый шаг на этапе цифровой трансформации педагогического образования. Функционирующие экосистемы образовательных организаций являются неперенным атрибутом цифровизации. Рост интереса к экосистемам объясняется также появлением широкого спектра новых цифровых технологий, позволяющих активно взаимодействовать членам педагогического сообщества, оперативно и динамично предоставлять заинтересованным сторонам актуальную образовательную и научно-педагогическую информацию [там же].

Проблема. В современном образовании ныне происходит фундаментальный сдвиг.

Начиная с появления персональных компьютеров в классе, несколько десятилетий назад, современная аппаратная революция трансформировала процесс обучения в инновационном направлении: сначала появились камеры для документов, интерактивные доски, а теперь активно используются мобильные устройства. Однако распространение таких устройств привело к цифровому хаосу для учителей, которым необходимо управлять этим широким спектром технологических компонентов, а затем учить детей использовать их для достижения образовательных результатов.

Усугубляет ситуацию также то, что до сих пор учителя считают, что лучшие результаты обучения достигаются именно с помощью традиционной модели «ученик возле доски». В то время как пандемия COVID-19 показала, что лучшие модели организации класса обеспечивают гибкую среду обучения, в которой учащиеся могут учиться в своем собственном темпе, взаимодействовать в небольших группах, чувствовать себя более спокойно и комфортно, обеспечивая высокоорганизованную обратную связь. Для преподавателей и администраторов эти модели не являются приоритетными, так как разработка соответствующей среды требует больших затрат времени.

Цифровизация образования все еще на пути разработки. По мере того, как эта среда становится все более технологичной, и эти технологии расширяют возможности более инновационных моделей обучения, цель состоит в том, чтобы побудить учеников больше исследовать и лучше учиться, повышая уровень мотивации и знаний, которые они затем могут применять, чтобы стать продуктивными гражданами общества.

Существенная роль в достижении этой цели принадлежит цифровым экосистемам как основе создания и интеграции образовательных продуктов.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Экосистемный подход к образованию привлекает все больше внимания как в науке, так и в образовательной практике. Разнообразие и универсальность, присущая образовательным экосистемам, делает исследования, проводимые в этой области, очень актуальными. Данная проблема раскрывалась в работах таких ученых, как П. Аксютин, Е. Бараханова, Е. Власова, С. Гончарова, Т. Ильина, А. Кондаков, П. Лукша и др. В работах этих ученых разноаспектно исследованы экосистемы и их реализация в системе образования.

Цель исследования – раскрыть понятие цифровой экосистемы, ее структуру, место в современной образовательной среде, особенности формирования в рамках последипломного педагогического образования.

Новизна исследования состоит в том, что в статье раскрыто понятие экосистемы, цифровой экосистемы, цель ее создания и типичная структура. Представлен рейтинг наиболее распространенных цифровых экосистем Google, Microsoft, Apple и Amazon по степени преобразования информации и данных. Акцентируется на том, что главный элемент любой цифровой экосистемы – технология единого входа (Single Sign-On), то есть работа с единственным аккаунтом во многих цифровых сервисах. Представлена система цифровых сервисов Microsoft и Google – лидеров в системе образования. Отдельно проанализированы преимущества использования цифровых экосистем в системе образования, так как именно они выполняют функции создания, накопления и обмена информацией в единой среде, которой может выступать сайт учебного заведения как «окно взаимодействия» школы с внешней средой. Представлены курсы для учителей в системе последипломного педагогического образования, направленные на изучение цифровых экосистем: «Цифровые экосистемы в образовательном процессе современной школы», «Секреты современного онлайн-урока», целью которых является формирование у учителей необходимой базы теоретических и практических знаний о цифровых экосистемах, их структуре, преимуществах, видах, образовательных возможностях и особенностях использования в школах. При этом акцент ставится не только на использование сервисов в рамках одной экосистемы, а и на построение собственной экосистемы сервисов для успешной организации учебного процесса.

Изложение основного материала. Термин «экосистема» появился еще в 1935 году в биологии. Под ним понимали сообщество независимых организмов, которые способны гармонично сосуществовать в течение всей жизни [9].

В бизнесе под экосистемой понимают комплексный проект, который объединяет множество участников, информационных сервисов и бизнес-процессов по принципу win-win (взаимной выгоды) [6]. Экосистема может развиваться как вокруг одной компании и услуги, так и в виде маркетплейса со множеством игроков. В обоих сценариях важно, чтобы все процессы были связаны между собой, а все участники экосистемы – в выигрыше. Покупатель, замкнутый в одной экосистеме, удовлетворяет с ее помощью все потребности, что, соответственно, приносит компании-производителю максимум прибыли. С технологической точки зрения экосистема – это сложный интеграционный проект, основанный на связях между системами поменьше: внутренними (в рамках одной компании) или внешними (поставщики и партнеры). В одном проекте могут быть десятки таких интеграций. Это позволяет реализовать второй принцип экосистемы – объединение всех участников [4].

Концепт «экосистемы» был впервые предложен в 1990-х годах относительно бизнес-систем Джеймсом Муром. Он впервые обозначил, что компании, которые сегодня хотят вывести новые продукты на мировой рынок, не могут сделать это в одиночку, а должны объединиться. Это обусловлено тем, что ни одна компания не обладает достаточными ресурсами и знаниями. Причем реализация проекта может потребовать объединения не двух-трех компаний, а десятков или даже сотен разных организаций и персон [11].

Дж. Мур под экосистемой понимал систему взаимосвязанных ниш, которые согласованно развивают свои продукты и услуги с целью построения согласованной перспективы их развития [там же].

В. Ефимов отмечает существование также предпринимательской, деловой, инновационной экосистем. Под предпринимательской экосистемой ученый понимает среду, благоприятную для появления быстро растущих предприятий. Деловая экосистема, по его мнению, состоит из компаний, которые создают или производят ценности.

Инновационная экосистема, как определяет А. Дагаев, – это «сообщество, основанное как на формальных, так и неформальных взаимоотношениях между его участниками, целью которого является кооперация для обмена, распространения и распределения знаний, а также их трансформации в коммерческую инновационную продукцию» [2].

Мировая цифровизация актуализировала появление такой дефиниции, как «цифровая экосистема». Так как этот термин является достаточно новым, он не имеет четкого определения.

В экономике под цифровыми экосистемами понимают группу взаимосвязанных предприятий, людей, объектов, которые совместно используют цифровые платформы для взаимовыгодных целей (коммерческих, инноваций, общих интересов и др.).

Кроме того, что цифровая экосистема связывает конкретные заинтересованные стороны, она имеет большое разнообразие автономных между собой участников. Последние связаны между собой с помощью совместного использования ресурсов и опыта для коллективного создания продуктов, имеющих большую экономическую ценность, чем это было бы возможно без функционирования цифровой экосистемы. Цели всех участников цифровой экосистемы балансируются между собой для достижения стабильности всей архитектуры и получения определенного синергетического эффекта от взаимодействия всех заинтересованных сторон [3].

Целью создания цифровой экосистемы является оптимизация процессов. Например, данные, которые вводятся один раз в одной информационной системе, могут использоваться для работы с другими системами.

Составляющими цифровой экосистемы являются цифровые технологии, каналы связи, стратегия, цифровая культура и организация, участники (рис. 1).



Рис. 1. Типичная структура цифровой экосистемы.

Целесообразно здесь ввести условное разделение на внешнюю и внутреннюю экосистемы. Внутренняя направлена прежде всего на сотрудников корпораций и на улучшение внутренних бизнес-процессов. Внешняя работает с любой личностью, которая является потребителем услуг или сервисов [1].

Сегодня очевидно, что каждый пользователь сети Интернет, веб или мобильных сервисов, является участником как минимум одной экосистемы – Apple, Google, Microsoft. Здесь стоит также упомянуть Facebook, Amazon и др.

Самые большие корпорации Microsoft, Amazon, Google и Apple являются конкурентами в борьбе за доминирование на цифровой арене.

Именно эти компании разработали и объединили целую систему цифровых продуктов, направленных на осуществление различных действий. Они работают по основному принципу: данные – это валюта.

На рисунке 2 изображен рейтинг вышеуказанных экосистем по степени преобразования информации и данных [12].

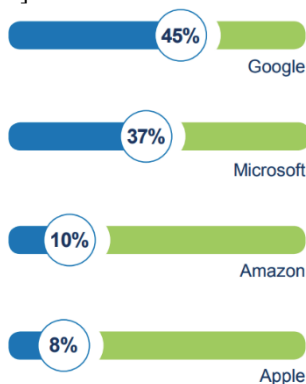


Рис. 2. Рейтинг Microsoft, Amazon, Google и Apple по степени преобразования информации и данных.

Главный элемент любой цифровой экосистемы – технология единого входа (Single Sign-On), то есть работа с единственным аккаунтом во многих цифровых сервисах [1].

Цифровая экосистема Microsoft состоит из офисных приложений, файлового хранилища, почтовой системы, средств аналитики, платформы для бизнеса, поисковых систем, средств для взаимодействия и т.д.

Еще одной из наиболее распространенных экосистем является Google, в состав которой входят такие общеизвестные приложения, как: Chrome, Youtube, GoogleДиск, GoogleКалендарь, GoogleПрезентации, GoogleКарты, GoogleФото, GoogleДокумент, GoogleТаблицы и др.

Каждое учебное заведение сегодня выполняет бесчисленные административные функции: прием на обучение, составление расписания, принятие экзаменов, проведение мероприятий, оформление и представление результатов обучения и т.д. Помимо этого,

школа должна выполнять и развивающие функции для учеников: регулярное оценивание, внеклассные мероприятия как для учеников, так и для родителей. А поэтому учебному заведению необходимо иметь четкий канал связи со всеми заинтересованными сторонами, начиная с родителей, учеников, преподавателей, основателей, выпускников и т.д. Преимуществом цифровой экосистемы является то, что она способна объединить все эти процессы и обеспечить быстрый обмен различными типами данных как во внутренней системе заведения, так и в системе «школа – внешняя среда».

Цифровые экосистемы обычно обеспечивают определенную степень инноваций в отрасли, потому что несколько технологий взаимосвязаны и интегрированы в работу этого сектора. Например, внедрение цифровых экосистем в бизнес-маркетинг привело к революционным изменениям в том, как бренды рекламируют и общаются со своей целевой аудиторией. Все это в течение последнего десятилетия! Точно также такие экосистемы в образовательном секторе действительно трансформируют эту отрасль, поскольку делают доступным выполнение различных прикладных функций средствами цифровых технологий. Это расширяет границы аналитических исследований, соединяет учеников с экспертами в любой области, позволяет ввести модель подотчетности, поскольку многие процессы будут отслеживаться в цифровом виде, с метками времени и, следовательно, станут более легкими в управлении [10].

Основой создания успешной цифровой экосистемы в образовательном учреждении является надежный, централизованный веб-сайт. Сайт – это «окно взаимодействия» школы с внешней средой. Отображение на сайте важных уведомлений, новостей, расписания, добавление портала для общения является важным компонентом информационного портала. Взаимосвязь процессов, таких как уведомления по электронной почте, связи с блогами и социальными сетями или отображение рецензируемых онлайн-журналов, подготовленных учениками, учителями или выпускниками, сделают веб-сайт еще более впечатляющим.

Цифровая экосистема может включать в себя множество элементов общения, таких как блоги, мультимедийные презентации достижений, событий и наград и т.д.

Она представляет собой сложную сеть живых (учителя, руководители школ, общественность) и неживых (цифровые системы, учебные программы, ресурсы и средства) организмов. Целью системы управления обучением является использование цифровых инструментов для создания прочных и содержательных связей внутри экосистемы образования [10].

Учитывая активное развитие цифровых экосистем в образовании уже начиная с 2000-х годов, можно подвести некоторые итоги эволюции технологических решений в образовательной сфере, а именно:

1. Дополненная, виртуальная и смешанная реальности;
2. Наличие цифровых устройств в аудиториях;
3. Массовые открытые онлайн-курсы;
4. Облачные вычисления;
5. Геймификация;
6. Система управления решениями;
7. Повышение роли экономических факторов;
8. Трансформация формата обучения с очного и заочного на дистанционный и смешанный форматы;
9. Создание цифровых библиотек.

Наиболее распространенными цифровыми экосистемами, используемыми в школах, являются Microsoft, Google, LMS Moodle.

Для ознакомления учителей с многообразием цифровых экосистем, их структурой, продуктами и системами взаимодействия в Коммунальном высшем учебном заведении «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета педагогам предлагается 30-часовой курс в рамках курсов повышения квалификации

«Цифровые экосистемы в образовательном процессе современной школы».

Целью этого курса для учителей является формирование у них необходимой базы теоретических и практических знаний о цифровых экосистемах, их структуре, возможностях, видах, образовательных возможностях и особенностях использования в школах.

В рамках курса предлагается изучение следующих тем:

1. Содержание и структура цифровой экосистемы.
2. Цифровая экосистема современного образования.
3. Государственная политика развития цифровой экосистемы Украины.
4. Цифровая экосистема Microsoft и ее возможности.
5. Цифровая экосистема Google и ее возможности.
6. LMS Moodle: структура и возможности.

В рамках курса предусмотрено 4 часа лекций, 22 часа практических занятий, 2 часа на организационно-мотивационное занятие и 2 часа на подведение итогов изучения курса.

На практических занятиях на примере цифровой экосистемы Google рассматриваются такие цифровые сервисы как Gmail, Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации, Google карты, YouTube, Google Сайты, Google Формы, Google Classroom, Google Meet и их образовательные возможности.

Итогом работы с каждым из сервисов является выполненное задание, результаты которого заносятся в Google Таблицу. Положительным результатом прохождения курса является 80 % выполненных заданий.

Кроме вышеобозначенного, следует остановиться также на специализированном курсе для учителей предметников по организации цифрового образовательного пространства для онлайн обучения «Секреты современного онлайн-урока». Он также рассчитан на 30 часов.

В отличие от предыдущего курса, четко ориентированного на использование ресурсов одной экосистемы (чаще всего Google), данный курс направлен на ознакомление учителей с различными группами сервисов (почтовые сервисы (Gmail, ukr.net, microsoft.com, i.ua и др.), сервисы для создания сайтов (GoogleSites, Wix, WordPress, JimDo и др.), интерактивные мультимедийные онлайн-доски (Padlet, Linoit, Conceptboard, Miro и др.), сервисы для обеспечения обратной связи (Socrative, Quizlet, Quizziz, Kahoot, Google Forms, Schoology, BrainPop и др.), платформы для осуществления быстрой видеосвязи (Zoom, GoogleMeet, MicrosoftTeams, CiscoWebex, BigBlueButton, Skype и др.), сервисы для скринкастинга (Loom, YouTube, RecordCast, Camtasia Studio, BandiCam и др.), для создания интерактивного видео (LearningApps, Learnis, EDPuzzle, H5P, PlayBuzz, TED и др.), для создания интерактивных рабочих листов (LiveWorkSheets, Wizer.me, Teacher Made и др.) и т.д.

Во время теоретического анализа цифровых сервисов рассматривается изобретенное Алланом Каррингтоном педагогическое колесо (название произошло от iPad). В нем органично соединены таксономия Блума (существующая и цифровая), требования к современному выпускнику школы и уровни использования цифровых технологий в обучении [8].

Целью каждого учителя в дистанционном и смешанном обучении является создание собственной цифровой экосистемы сервисов, синергия которых обеспечит максимальный педагогический эффект. При этом акцент делается на наиболее универсальных ресурсах, которые доступны и просты в использовании.

Результативность работы, как и в предыдущем курсе, обеспечивается занесением результатов выполнения практических заданий в таблицу достижений, а также прохождение итогового теста, состоящего из 20 вопросов по изученным темам.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Таким образом, цифровизация существенно повлияла на современное обучение. Эти процессы выражаются как в повышении уровня цифровой грамотности учителей, так и в использовании цифровых экосистем в образовании или построении собственных. Учителя как проводники реформ в школах должны уметь конструировать уроки с использованием цифровых экосистем. Кроме того, данный феномен позволяет организовать внутренний и внешний обмен данными,

менеджмент и маркетинг образовательных услуг. Разработка и внедрение в систему последипломного образования соответствующих тематических курсов позволит поднять на более высокий уровень организацию учебного процесса в каждой школе.

Перспективы дальнейших исследований могут заключаться в более детальном анализе дидактических возможностей цифровых экосистем в организации дистанционного обучения.

Список использованной литературы

1. Барчук И. Что такое цифровая экосистема? URL: <https://rb.ru/opinion/what-is-digital-ecosystem/>
2. Дагаев А. А., Яковлева А. Ю. Экосистема инноваций (региональные особенности формирования и развития). *Федерализм*. 2011. № 4(64). С. 55–64.
3. Иванов А.Л., Шустова И.С. Исследование цифровых экосистем как фундаментального элемента цифровой экономики. *Креативная экономика*. Том 14, Номер 5 (Май 2020). URL: <https://creativeconomy.ru/lib/110151>
4. Какой бизнес может увеличить прибыль с помощью цифровой экосистемы. URL: <https://www.cossa.ru/special/ecosystems/271856/>
5. Лукша П., Спенсер-Кейс Дж., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/>
6. Маркелов Е. Цифровая экосистема: что это такое, особенности ее восприятия и типичные ошибки. URL: <https://vc.ru/future/70143-cifrovaya-ekosistema-chto-eto-takoe-osobennosti-ee-vozpriyatiya-i-tipichnye-oshibki>
7. Международная научная конференция «Цифровая экосистема педагогического образования: актуальные вопросы, достижения и инновации». URL: https://www.herzen.spb.ru/news/26-02-2021_2/
8. Педагогическое колесо. URL: <http://blendedlearning.pro/script/pedagogywheel/>
9. Экосистема. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0>
10. Ji Shen (2019). The Power of the Digital Ecosystem in the Classroom. URL: <https://www.avnetwork.com/blogs/the-power-of-the-digital-ecosystem-in-the-classroom>
11. Moore J. F. Business ecosystems and the view from the firm. *The Antitrust Bulletin*, 2006, no. 51(1), pp. 31–75.
12. Which technology ecosystem will shape the digital future of higher ed? URL: https://universitybusiness.com/wp-content/uploads/2019/09/ConnectionInfographic_WSD.pdf

USE OF DIGITAL ECOSYSTEMS IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Slyusarenko Nina,

Kherson State University, Ukraine

Kokhanovska Olena,

Kherson Academy of Continuing Education, Ukraine

Summary

The article reveals the concept of ecosystem, digital ecosystem, the purpose of its creation and a typical structure. The rating of the most widespread digital ecosystems such as Google, Microsoft, Apple and Amazon on degree of transformation of the information and data is presented. Emphasis is placed on the fact that the main element of any digital ecosystem is Single Sign-On technology, i.e. working with a single account in many digital services. The system of digital services of Microsoft and Google - leaders in the educational system is presented. The advantages of using digital ecosystems in the educational system are analyzed separately, as they perform the functions of creating, accumulating and exchanging information in a single environment, which can serve as a school website, as a window of interaction between the school and the environment. Courses for teachers in the system of postgraduate pedagogical education are presented, aimed at studying digital ecosystems "Digital ecosystems in the educational process of modern school", "Secrets of modern online lesson", which aim is to form the necessary base of theoretical and practical knowledge about digital ecosystems, their structure, advantages, types, educational opportunities and features of use in schools. At the same time, the emphasis is not only on the use of services within one ecosystem, but also on building their own ecosystem of services for the successful organization of the learning process.

It is concluded that teachers as leaders in school reform must be able to design lessons using digital ecosystems. In addition, this phenomenon allows organizing internal and external data exchange,

management and marketing of educational services. The development and implementation of appropriate thematic courses in the system of postgraduate education will raise the organization of the educational process in each school to a higher level.

Keywords: ecosystem, types of ecosystem, digital ecosystems, digital ecosystems in education, advanced training system, teachers.

References:

1. Barchuk I. What is a digital ecosystem? Retrieved 01/09/2021, from <https://rb.ru/opinion/what-is-digital-ecosystem/>
2. Dagaev A. A., Yakovleva A. Yu. (2011). Ecosystem of innovations (regional features of formation and development). *Federalizm*. Issue 4(64), 55–64.
3. Ivanov A. L., Shustova I. S. Researching digital ecosystems as a fundamental element of the digital economy. *Creative economy*. T. 14, Issue 5 (May 2020). Retrieved 15/09/2021, from: <https://creativeeconomy.ru/lib/110151>
4. What business can increase profits using the digital ecosystem. Retrieved 13/09/2021, from: <https://www.cossa.ru/special/ecosystems/271856/>
5. Luksha P., Spenser-Kase Dj., Kubista Dj. Education ecosystems: emerging practices for future education. Retrieved 21/09/2021, from: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/>
6. Markelov E. Digital ecosystem: what it is, features of its perception and typical mistakes. Retrieved 07/09/2021, from: <https://vc.ru/future/70143-cifrovaya-ekosistema-chto-eto-takoe-osobennosti-ee-voispriyatiya-i-tipichnye-oshibki>
7. International Scientific Conference "Digital Ecosystem of Teacher Education: Current Issues, Achievements and Innovations". Retrieved 20/09/2021, from: https://www.herzen.spb.ru/news/26-02-2021_2/
8. The Padagogy Wheel. Retrieved 13/09/2021, from: <http://blendedlearning.pro/script-padagogywheel/>
9. Ecosystem. From Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved 22/08/2021, from: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0>
10. Ji Shen (2019). The Power of the Digital Ecosystem in the Classroom. Retrieved 04/09/2021, from: <https://www.avnetwork.com/blogs/the-power-of-the-digital-ecosystem-in-the-classroom>
11. Moore J. F. Business ecosystems and the view from the firm. *The Antitrust Bulletin*, 2006, no. 51(1), pp. 31–75.
12. Which technology ecosystem will shape the digital future of higher ed? Retrieved 13/09/2021, from: https://universitybusiness.com/wp-content/uploads/2019/09/ConnectionInfographic_WSD.pdf

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 05.10.2021

Принято к публикации: 15.11.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 05.10.2021

Was accepted for publication: 15.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Samvel Asatryan

37.014

NEW CHALLENGES OF ARMENIAN HUMANISTIC PEDAGOGY IN THE GEOPOLITICAL SITUATION OF NEITHER WAR NOR PEACE: MANAGED ENMITY AND WAR PEDAGOGY

Aleksanyan Ashot

Yerevan State University, Armenia

Abstract. This article is part of a comparative analysis on the study of humanistic pedagogy of the South Caucasus region, that is, civilizational directions in the theory and practice of

education, which recognizes the moral, value and anthropocentric nature of civic education and upbringing as priorities of pedagogical activity. The leading idea of the article is formulated as follows: at the present stage of development of the South Caucasus regional civic education, there is an increasing need for humanistic pedagogy, aimed, on the one hand, at promoting individual development and civilized self-realization of civic education actors, and, on the other hand, at the value changes and transformations of national societies by political pedagogical means. The materials presented in the article are aimed at describing the structure of educational reality after the Second War in the post-Soviet history between Armenia and Azerbaijan, which lasted 44 days, thus the very designation of the paradigmatic coordinates of humanistic pedagogy in comparison with the military doctrine, the identification of the main directions and projects of the Armenian humanistic pedagogy in civic education, a description of the military pedagogical alternative as a mechanism for managing the enmity of the educational reality of Azerbaijan and Turkey. The real humanitarian catastrophe and violation of international humanitarian law in the post-Soviet space in 2020 was the Second War after the collapse of the USSR, a full-scale war and the Azerbaijan-Turkey aggression against the Republic of Artsakh. Unlike the First War in the early 1990s, this time it was actually proven direct military intervention by Turkey and terrorists from the Turkish-occupied territory of Syria on the side of Azerbaijan. However, the war not only showed the level of perception of the enmity of Azerbaijan and Turkey towards the Armenians and the Armenian population, but also more clearly revealed the positions of the geopolitical players and the countries of the Black Sea region. This article examines the main challenges of the humanistic pedagogical approaches to Armenian *civiliarchic* education in the context of the Azerbaijani-Turkish new policy of genocide, anti-Armenianism and Armenophobia, as well as the concern of the Armenian people with the growing aggressiveness of the Azerbaijani-Turkish troops directly bordering on Armenia and Artsakh.

Keywords: humanistic pedagogy, military pedagogy, war pedagogy, managed enmity, civic education, South Caucasus, Armenia, genocide, anti-Armenianism, Armenophobia

Introduction

The new XXI century and the new millennium is a phenomenon not only of a new humanism, sustainable development and harmony, but also of war, turbulence and genocide, as well as other non-humanistic and anti-humanistic challenges. It is obvious that the future of countries and nations is determined by the state of education and upbringing, the quality of preparation of the younger generation for the difficult conditions of life and work. Further improvement of education systems is associated with a reorientation of its goals, content, forms, methods and means of assisting in the acquisition of knowledge about themselves, human nature and the world in which they live. Worldwide development is acquiring an ever more distinct humanistic orientation. Unfortunately, the South Caucasus region is spinning out of control and plunging into chaos due to the Second Karabakh War, and the possibilities for a peaceful settlement and negotiation are limited. The leading countries of the OSCE, the Council of Europe, the EU and the NATO are also seeing signs of regional anarchy and turbulence at the regional level.

The purpose of this article is to develop a theoretical framework for peace pedagogy and peacekeeping education, as well as substantiate the possibility of using a formal and informal training program as an effective means of its implementation in the modern educational conditions of Armenia, Artsakh, Azerbaijan and Turkey. *The subject of this article* is the process of implementing peace pedagogy and peacemaking education in a modern educational institution of the South Caucasus countries. In this context, the pedagogical conditions for the implementation of peacekeeping education in educational institutions of Armenia, Artsakh, Azerbaijan and Turkey are of humanistic and *civiliarchic* importance. *The hypothesis of the study* within the framework of this article is that how the pedagogy of peace and peacemaking education can act as an effective mechanism for the formation of a civilized and tolerant personality under the condition of neither

war nor peace, and also when considering it as a target setting in educational programs of civic education, organization educational process in this direction and the use of training programs as an effective means of its implementation. In accordance with *the purpose of this article*, the following tasks are set: 1) To substantiate the essence of peace pedagogy and peacekeeping education in modern conditions on the basis of an analysis of political psychological and pedagogical research, considering various levels of this phenomenon in conditions of neither war nor peace; 2) Reveal the pedagogical conditions for the implementation of peace pedagogy and peacekeeping education in modern educational institutions in the context of the Second Karabakh post-war situation; 3) Justify the training program as a means of implementing peace pedagogy and peacekeeping education in the Second Karabakh post-war conditions of modern educational institutions.

Military and technological factors in modern combat operations are identified as key in achieving superiority and victory, which automatically leads to an increase in the role of the human factor. However, the level of military and professional preparedness and psychological readiness of military personnel of the troops for high-tech combat operations and the ways of forming this readiness among military personnel are unclear. Secondly, in the educational process of military universities and schools, modern trends in military affairs are poorly taken into account. Unfortunately, most of the teaching staff do not understand the essence of modern methods of warfare and their capabilities to influence the moral and psychological state of military personnel of units of various troops. At the same time, they do not even try to attach great importance to this issue.

The relevance of the issues considered in the article is explained by a number of reasons, including the problems of the current state and development of civic education in Armenia, new challenges of the Second Karabakh War from September 27 to November 9, 2020 with the Azerbaijan-Turkish Armenophobia and anti-Armenianism, as well as the tasks of the transitional period of Armenia to democratic society and humanitarian issues of modern civilization. The world Armenians and the Armenian society are more and more concerned about the new challenges of the ethnic and religious Azerbaijan-Turkish Armenophobia, the growth of Pan-Turkism, the multiplication of hate crimes. The trends and facts that give rise to this concern are, in particular, war crimes against humanity in the Second Karabakh War of 2020.

The Military Pedagogical Dimension of Armenophobia and anti-Armenianism

The experience of wars and military conflicts after the collapse of the Soviet Union testifies to the deep dependence of the moral and psychological state of military personnel on information, political, social and other factors existing in the army and society. At the same time, mistakes in approaches to the pedagogical, moral and psychological support of the troops lead to the appearance of such a phenomenon as 'the Karabakh syndrome'. And, conversely, the change in approaches to the combat training of subunits and the pedagogical, moral and psychological support of the troops and armed forces of Armenia contributes to an increase in the level of the moral and psychological state of the military personnel participating in hostilities. Nevertheless, the development of military affairs in the XXI century brings new challenges to the pedagogical, moral and psychological support of the troops. First, innovative concepts and technologies of warfare are being implemented: from network, hybrid and asymmetric wars to network-centric operations and combat operations outside the conditions of war. It is often discussed that the conduct of classical combat operations without the use of hybrid methods has become impossible, that is, units of various troops can act as both an object and a means of applying these methods.

In the XXI century, political socialization and education is more than learning to live, learning to know, learning to do and learning to live together, as the world is changing too quickly. The geopolitics of the South Caucasus is undergoing major changes associated with the crisis in global leadership and relations between the major powers, as well as with the evolution of the economic and technological environment. The topic of war, the political security of the political systems of the South Caucasus countries, as well as the crisis development of this region, is still

becoming relevant after a short period of hopes for the ability of the mechanisms of global governance to bring the chaotic flows caused by globalization under the control of the world community. Financial and economic crises, spontaneous outbursts of *civiliarchic* protest in the most conservative regimes, unsuccessful attempts to resolve issues of the ecological agenda, the crisis of the Western model of global and regional governance, accompanied by the rise of terrorism and religious extremism, and other signs of chaos in world politics make the topic of the crisis of the civilized world order relevant [7;9;12;15]. Concepts and theories began to emerge and popularize describing the volatile dynamics of change in the South Caucasus.

Modern problems of war and peace have always been included in the social and pedagogical sciences. The effective solution of these tasks forced military pedagogy to approach them in a different way [8;18;20;24]. But even in the face of a global and regional threat to peace, representatives of various concepts of military pedagogy have no unity either in theoretical pedagogical developments or in their practical implementation. The problems of war and peace, which have seriously supplanted all other topical social issues of the development of our civilization, have taken one of the leading places in military pedagogy. Peace pedagogy occupied an important place in social and humanitarian studies, but in the first years of independence of the post-Soviet countries it did not allow to form a clear assessment of the problems of war and peace. But nevertheless, the tendency in assessing the problems of war and peace loomed clearly all the problems, and the culture of peace was put in direct dependence on the level of education. Military pedagogy studies the features and commonality of the military and pedagogical process, training and education of military personnel and military collectives, their preparation for the effective organization of combat, military and professional activities. One of the tasks of paramount importance for military pedagogy is the development and improvement of a scientifically grounded methodology of pedagogical activity in the interests of implementing an integral patriotic, social and political pedagogical process [13;22;25].

The subject of a comparative study of military pedagogy is military personnel, military groups and collectives, as well as schoolchildren, students and youth. Taking into account the fact that the military pedagogical process and directly pedagogical schemes of training, education, training of military personnel and detachments for the effective solution of service and combat tasks. In this context, the following is important: 1) patriotic education of citizens and its role in the life of people and society; 2) the role of the moral and psychological factor before, during and after the war; 3) the factors of the formation of a serviceman (social environment, education, labor activity, heritage); 4) the ratio of human capital and technology in armed struggle, etc.

Military pedagogy differs from most other pedagogical branches in the involvement of actors in upbringing, training, education in professional activities associated with the solution of important tasks that require moral and psychological qualities, readiness, ability and training to act in a difficult situation, including the risk for life and health. Within the framework of military pedagogy, the following are considered: 1) facts and results of military pedagogical and military scientific research; 2) the concepts of military pedagogy and war pedagogy; 3) hypotheses that need practical verification; 4) methods of researching military and pedagogical reality; 5) traditions, norms and values of military service, 6) database and statistics on the military sphere. From the point of view, military pedagogy includes the methodology and history of military pedagogy, the theory of training and military didactics, the theory of education of military personnel, the pedagogy of the higher military school, as well as the methods of combat training and a number of other areas (See Figure 1).

Figure 1. Military pedagogy and other military sciences



One of the most important elements of military pedagogy and psychology is the image of war and peace, that is, ideas about them. They include intellectual and emotional components. Intellectual ones are attempts to rationally, logically comprehend a phenomenon. Emotional are the totality of feelings, emotional attitudes towards a given war and peace. The actor of perception, the formation of these images can be very differentiated: this is both individual and public consciousness, this is the highest political and military leadership, and finally, these are military personnel and army infrastructures. The closer the actor is to the higher echelons of management, that is, to the intersection points of information flows and decision-making structures, the higher is the share of intellectual, rational components both in the formation of images of war and peace. Accordingly, the individual and public consciousness is focused primarily on the emotional components, as well as those formed under the influence of hybrid agitation and propaganda. Images of war and peace in a broad sense includes the image of an enemy and a friend, a terrorist and a peacemaker. Images of war and peace are dynamic and never static [6;14].

Azerbaijani-Turkish military relations have always been dynamic against Armenia and Artsakh. The turning point in bilateral relations came in 2020, when the political situation and the balance of power in the South Caucasus changed after the Second Karabakh War and the ongoing armed conflict. The political crisis in the South Caucasus showed, on the one hand, the aggressive intentions of the anti-Armenianism of Azerbaijan and Turkey, on the other hand, contributed to the strengthening of the Azerbaijani-Turkish partnership with the slogan “one nation, two states”, brought bilateral relations to the level of strategic depth [10;12]. The new war in the South Caucasus and all subsequent clashes and military conflicts in Armenia and Nagorno-Karabakh that continue to this day, interstate and religious ones make life in this region unstable, give rise to enmity, the threat of genocide and take on more global dimensions. The reasons for the Second Karabakh War lie primarily in the sphere of the genocidal policy of Azerbaijan and Turkey [1;10;26]. Turkey, historically and culturally related to Azerbaijan, held a markedly anti-Armenian position throughout the Nagorno-Karabakh conflict, the First and Second Karabakh wars. By closing the Armenian-Turkish border in 1993 as a sign of solidarity with Azerbaijan, Turkey joined the economic blockade of Armenia, which continues to this day. Ultimately, even crimes against humanity, which have a doctrinal and historical basis for Armenophobia, are provoked and aggravated by political anti-Armenianism motives. It is obvious that Turkey is fighting for regional leadership in the territories of the former Ottoman Empire [11;19]. This is facilitated by economic and demographic growth, as well as the ideological basis, formulated in the concept of strategic depth. The South Caucasus is one of the most important vectors in Turkey’s foreign policy, where Azerbaijan is the main partner in this region, as well as in the entire zone of the Turkic linguistic and cultural space. Joint projects with Azerbaijan ensure the military security of Turkey, as they open up a guaranteed access to important communication resources. Azerbaijani-

Turkish relations have a destructive effect on the military and political situation in the South Caucasus region [10;12]. This, first of all, concerns the issues of ensuring regional stability, taking into account both the peaceful coexistence of the Republic of Artsakh and the unsettled relations between Armenia and Turkey.

The way out of the new 44-day military situation was the decisive military intervention of Russian peacekeepers, which does not at all guarantee the disappearance of acute conflicts, or in attempts to identify and eliminate the deeper roots of the enmity between the ideologies of Armenophobia and anti-Armenianism. New 44 days of war and ended with the statements of the President of the Republic of Azerbaijan, the Prime Minister of the Republic of Armenia and the President of the Russian Federation on November 10, 2020. As a result of a new 44-day war, the Armenian side actually suffered defeat, but at the same time, Azerbaijan and Turkey failed to regain control over the entire territory of the Republic of Artsakh. The Armenian population, the leadership and the armed forces of the Republic of Artsakh continue to ensure security and monitor the observance of the ceasefire regime together with the Russian peacekeepers. This new war not only determined the exceptional role of the Russian peacekeepers in the further settlement process, but also more clearly revealed the positions of the neighboring countries. In the political development of the history of the Armenian independent statehood, sooner or later, the issue of interaction between the army and society always rises on the agenda. The tasks of civic education, patriotism, military and civil relations are quite wide and multifaceted, and for its comparative study, the methods proposed by political pedagogy, military pedagogy, social pedagogy and others are used. The main role in Armenian society is assigned to a new type of personality, that is, free, creatively thinking and harmoniously developed, capable of consciously and actively participating in the ongoing processes, and positively influencing them. The educational system is called upon to fulfill the social order of the Armenian society, to educate a civilized person, to form the necessary qualities in him. The content of modern Armenian education should form a citizen for life in the new conditions of neither war nor peace.

The Image of the Enemy as a Phenomenon of War Pedagogy. Military issues have always occupied and continue to occupy one of the most prominent places in the development of societies and states in conditions of war, crises and risk. The ideas and actions of preparing for war capture the entire life of modern Armenian society, thereby penetrating into all spheres of public activity. Matrix of military pedagogy as a basis for creating an integrated *civiliarchic* environment. The military educational system includes the goals of military education, actors of the educational process, implementing activities to achieve these goals, methods and ways of organizing education. The main dividing line between educational systems has long been along the line dividing anti-humanistic and humanistic education [5;7;9].

Anti-humanistic education is based on the authoritarian subordination of the pupil to the will of the educator. The consequence of submission is inevitably the suppression of the activity, individuality, creativity and independence of students. Other consequences are associated with the development of latent confrontation, anger in naturally strong individuals and with the development of lack of will, submission and fear in weak students. Perhaps the most common consequence of authoritarian parenting is the absence of such common human feelings (love, friendship) and values (human rights, democracy, rule of law). Humanization and modernization of the civic education system is a prerequisite for the formation of a *civiliarchic* society. In accordance with this, the strategic goal of the state policy in the field of civic education is to increase the availability of quality education that meets the requirements of a modernized economy. With regard to the current stage of Armenia's development, this means: ensuring the availability of high-quality civic education, improving the quality of vocational education, developing a modern system of continuous professional education, increasing the competitiveness, national brand and attractiveness of Armenia. The implementation of the Armenian humanistic priority areas presupposes the solution of such tasks as the creation of an independent public system for assessing the quality of civic education, designed to ensure the possibility of a flexible

transition between various educational projects; inclusion of employers in the development of civic educational policy, quality standards for vocational education in order to take into account the changing needs of the labor market; creating conditions for the territorial, social and academic mobility of youth in order to preserve the unity of the civic educational space of Armenia and ensure the competitiveness of Armenian education in the world market of educational services; ensuring transparency of financial flows in the civic education system; wide involvement of the public in the management of civic education; guarantee of an independent assessment of the quality of civic education at all levels of the educational system; increasing the quality of human resources for civic education; ensuring the innovative nature of the development of the civic educational sphere; integration of scientific, educational and practical activities of civic educational institutions [2;3;4;24].

Modernization is of crucial importance for the survival of the Armenians and Armenia in the Turkish-Azerbaijani hostile environment and in the modern world. A full-scale solution of this task is tantamount to the formation of a competitive society that will be able to take the leading positions in the region and the world, thereby guaranteeing the security of the Armenian civilization and ensuring high indicators of the well-being of citizens. For this, the basis of the foundations of the effective functioning of society must be rebuilt, namely, a humanistic educational system capable of self-development and qualitative growth must be created. The Armenian civilization has to go through a deep transformation of the social order and political regime that has developed over many decades, to make a transition to a new development model, to create an effective and, which is very important, diversified civic educational system. The main specificity of Armenia here lies in the need for systemic modernization. It should cover all spheres of life and all levels of organization of social life. The modernization of civic education, which determines the fate of the country and the diaspora, the prospects of the Armenian world, the world of Armenia and Armenian civilization, all social and demographic groups, should ensure a decent level of well-being for families and individuals (*See Figure 2*).

Figure 2. Educational dimension of the Armenian world, the world of Armenia and Armenian civilization



All wars in the post-Soviet space, as well as in the South Caucasus, began long ago and they remained undeclared wars, but all these wars were necessarily preceded by ideological, pedagogical and psychological pressure on the population by official and unofficial propaganda bodies, inspiring people with the idea of the necessity and inevitability of war, about protection of national interests, inhuman motivation of enemies, external threat, etc.

As the sources show, in both the First and Second Karabakh wars, there was a common evolution of ideas about the image of the enemy. First of all, this image is predominantly propagandistic and stereotyped, formed at a distance through official and unofficial information channels, social networks, conflict communications, manipulative propaganda contacts with the

enemy. The peculiarities of these wars were influenced by the clash of different types of political regimes, public institutions, religious and ethnicity, the degree of bitterness, etc. A specific feature of the First Karabakh War was the transition from the stereotype of the Soviet man (*homo sovieticus*) to the national image of the enemy-beast.

Playing on patriotism, national feelings, traditions and prejudices, Azerbaijan and Turkey proclaimed their genocidal war and crimes against humanity noble and just, and the humanistic goals of Armenia and Artsakh were declared inhuman. During the Second Karabakh War, Azerbaijan and Turkey exacerbated the psychology of the 'friend-enemy' to the limit, moving from complete denial and rejection of Armenian culture to the clash of civilizations, which are the bearers of Armenia and Artsakh.

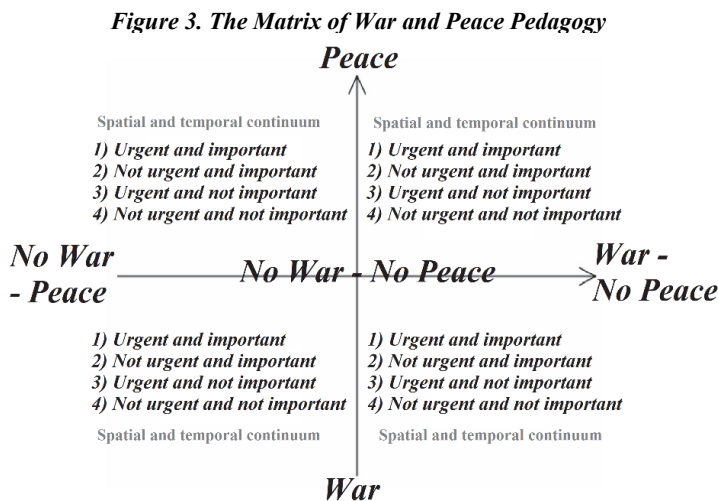
The humanistic goal for which the Armenian people fought is the defense of Armenia and Artsakh from genocide and from the Azerbaijani-Turkish aggression. It is no coincidence that in Azerbaijan, in terms of its moral, political, social, pedagogical and psychological impact on society, it turned out to be stronger than the ideology of Armenophobia, skillfully implanted militaristic pedagogy and the theory of racial superiority. They were inspired by the well-functioning system of Aliyev's propaganda to the new generation of Azerbaijan, who took part in the predatory and conquest campaigns in the First Karabakh War, for which everyone was promised public rewards and even the title of a national hero. After the First Karabakh War, Azerbaijan suffered not only a military defeat, but it was also left to the mercy of the victorious Artsakh Defense Army. And the people of Azerbaijan could have suffered even more if not for the Armenian national character of humanity, tolerance, cordiality, lack of a sense of superiority and Christian morality. Azerbaijan in 1994 spared the natural humanism of the Armenian soldier and military leadership, as well as the civilism of the Armenian ruling elite. These qualities manifested themselves in relation to the Azerbaijani prisoners of war. The Armenian people, in tragedy and passion, do not go beyond the framework of international humanitarian law, humanism and do not lose their sense of tolerance. Even in the humane treatment of prisoners of war, in accordance with international law, there was an emphasized opposition of one's own image of a person and the image of an enemy-beast, which is beyond the framework of all civilized norms. So, in the First and Second Karabakh wars, both the image of the enemy and the attitude towards him underwent a rather complicated evolution. Before the First Karabakh War and at the very beginning of it, ideological stereotypes and the idea of some kind of historical mission were of significant importance. The character of the Second Karabakh War was aggressive and offensive, with the full support of Turkey, and with the beginning of this war, it took on a defensive character for the Artsakh Defense Army, with a fierce struggle for survival, national and patriotic feelings came to the fore. Under the sign of these feelings, the Armenian soldier went through the entire war. However, in terms of the psychological with the hatred of the enemy, not everything was so simple. It was necessary to go through the first tragic period of the war, the bitter experience of the loss of friends and relatives, so that the Armenian soldier was imbued with this feeling for the aggressor who brought death and blood to his native land.

Modern war in pedagogical and psychological terms refers to a hybrid and borderline situation, that is, extremely dangerous, uncertain, unpredictable, threatening the life of a person and almost independent of his will and reason. The less it is controlled and dependent on a person, the stronger is his tendency to search for pedagogical and psychological support, in an attempt to control external circumstances through irrational actions. In the conditions of neither war nor peace, in which the scale of the spread and the intensity of manifestations of religiosity increase sharply [15;17;21;23]. These include practically all social cataclysms before, during and after the First and Second Karabakh wars. Moreover, everyday religious consciousness in a combat situation is a direct continuation of its most common forms in the peaceful life of the Armenian people. In the history of the Armenian people, as well as with the restoration of the Armenian independent statehood, the connection of the army with the Armenian Apostolic Church has always been strong enough. Under the Third Republic of Armenia and the Republic of Artsakh, a

military department of priests was introduced and the institution of military clergy was formed in the Armed Forces of the RA and the Artsakh Defense Army. Military priests were engaged in liturgical activities, conducted conversations with soldiers, classes of patriotism and moral ethics of behavior.

The Matrix of War and Peace Pedagogy. The process of humanizing and democratizing the pedagogical process in Armenia under the conditions of neither war nor peace requires identifying the methodological foundations of its formation, determining the content of civic education in all cycles of disciplines. Scientifically grounded and well-developed educational technologies help the teacher to achieve the planned result of professional activity with the maximum degree of approximation of the situation of neither war nor peace. But in the field of humanistic education, a lot also depends on the person who uses this or that technology [5;16;24]. Unfortunately, the conditions of neither war, nor peace and the turn of the sphere of civic education to conflict situations occurred in the South Caucasus, the first in the innovative activity of schools and universities, and only then pedagogical science began to comprehend it, which even today is not ready to answer many questions of the theory and practice of *civiliarchic* education. In Armenia, there is a joint search for political and social educators in order to reveal the content and technologies of humanistic education in the conditions of neither war nor peace. In this search, on the one hand, a humanistic pedagogical culture is formed, in which a dynamic system of pedagogical values, creative ways of activity and personal achievements of teachers and pupils is realized. On the other hand, the implementation of the technological approach makes it possible to give a sufficiently high guarantee of the result and to describe the experience in a form that allows it to be transferred.

The Matrix of War and Peace Pedagogy helps military educators, researchers and individuals distinguish between what is important and not important and what is urgent and not urgent in overcoming war or peace. As an example, the idea of the Eisenhower Matrix is used as a method of priorities and time management, on the basis of which goals and tasks are divided according to their importance and urgency. The matrix consists of four fields, that is, the spatial and temporal continuum, each of which includes the solution of strategic and tactical tasks: 1) *Urgent and important*, 2) *Not urgent and important*; 3) *Urgent and not important*; 4) *Not urgent and not important* (See Figure 3).



The strategy and tactics of war and peace pedagogy solve the problems of military and humanistic education, dividing them into 4 parts (See Figure 3): 1) *Important and urgent tasks are those that require immediate action*; 2) *Important, but not urgent tasks for which it is necessary to*

decide at what time to schedule their implementation; 3) Urgent, but not important tasks are those that can be delegated to someone; 4) Non-urgent and unimportant tasks that can be deleted from the list and forgotten altogether. One of the main tasks of reforming the system of civic education in Armenia at the present stage is to change the pedagogical paradigm, the transition from traditional, personally alienated education to humanistic and personally oriented education, which is aimed at the versatile development of the student's personality, at the formation of an initiative person with a pronounced creative individuality. At the same time, an educational institution should create conditions for the development of students in the process of civic education and upbringing of abilities for self-education, self-realization, self-regulation, humane interaction with other people, with the natural and cultural environment, that is, for the development of an integral humane personality, capable of realizing himself in a quick a changing social and economic environment, a situation of neither war nor peace [15;25].

The practical methodology of peacekeeping education is based on the everyday teaching of the new generation to communicate, the ability to resolve any conflicts on the basis of dialogue and overcoming stereotypes, on the development of critical thinking and the ability to independently analyze the facts of crimes against humanity in the First and Second Karabakh Wars. In the Second Karabakh post-war situation, peacekeeping education is a difficult direction in the Armenian pedagogical reality due to the inaction and indifference of the civilized world, and unfortunately it is also absent in the Azerbaijani reality. International and European intergovernmental organizations, as well as the Co-Chairs of the OSCE Minsk Group (Russia, the USA and France), with the aim of civilized preparation for active participation in establishing peace and trust between peoples, must demand that Azerbaijan and Turkey respect human rights and freedoms. In this context, it is necessary to implement projects of humanistic significance through the implementation of peace pedagogy and peacemaking education. It is the ideology of civilism that justifies its efforts as aimed at developing the personality of a person who respects people of other nationalities, their culture and way of life, realizing the close interdependence of all peoples and states and the need for a peaceful dialogue in resolving all the problems of modern barbarism and hostility of the Azerbaijani authoritarian leadership.

Conclusions:

A comparative analysis of the prerequisites for the creation and implementation of a training program on peacekeeping education, its content and the results of its implementation made it possible to draw the following conclusions. The emergence of peace pedagogy and peacemaking education as a field of pedagogical science is predetermined by historical, legal, social and political prerequisites, the general direction of development of the world community. It is naturally conditioned by the development of civilism and the history of humanism, the desire of the civilized community for unity and cooperation.

Peace pedagogy and peacemaking education is defined as a process of *civiliarchic* education and upbringing, based on the humanistic principles of tolerance and respect for human rights, aimed at the formation of a culture of peace, peacemaking consciousness, multicultural communication, attitudes and behavior of the individual. The implementation of peace pedagogy and peacemaking education in practice is ensured by the following pedagogical conditions: 1) creation of a humanistically oriented environment within a modern educational institution based on the principles of non-violence and tolerance; 2) supplementing the content of educational books and materials with a peacekeeping component along with a component of *civiliarchic* education; 3) implementation of a training program that forms an understanding of the goals and modern technologies for the implementation of peacekeeping education; 4) availability of trained teaching staff capable of implementing peacekeeping education; 5) creation of educational and methodological tools, taking into account national and regional characteristics.

Modern approaches to the implementation of peace pedagogy and peace education are distinguished by diversity and flexibility, allowing to take into account the political, social, economic, cultural and religious contexts of the regions in which they are carried out. The

effectiveness of the implementation of peacekeeping education is ensured by the use of a developed formal and informal training program, which: 1) are implemented within educational institutions of various types, taking into account age and individual approaches; 2) structurally represent a set of target, content, expert and evaluative components.

The theoretical significance of this study is determined by the fact that the article substantiates the importance of peace pedagogy and peacekeeping education as a direction of pedagogical science, identifies organizational and pedagogical conditions that ensure the implementation of peacekeeping education (*creation of a humanistically oriented environment; filling the content of educational subjects with a peacekeeping component; implementation of a training program; availability of trained teaching staff; creation of educational and methodological tools*). The civilarchic significance of peacekeeping education has been clarified, and within the framework of the training program, a set of methods for implementing peacekeeping education in the conditions of neither war nor peace has been proposed.

The practical significance of this study lies in the fact that the pedagogical mechanisms of the formation of peacemaking skills and tolerant attitudes in the new generation put forward in the article make it possible to fill the gap in the educational and methodological support of the peacemaking training of students. The developed tools should have a high educational effect and can be used in formal and non-formal educational institutions. Thus, the contradiction associated with the need to implement peacekeeping education in a modern educational institution and the lack of educational and methodological support for solving this problem is resolved.

References:

1. **Al Jazeera Media Network** (2021) "What does Pashinyan's election victory mean for Armenia?". Accessed July 20, 2021. <https://www.aljazeera.com/news/2021/6/22/what-does-pashinyans-election-victory-mean-for-armenia>.
2. **Aloni, N.** (1997) "A redefinition of liberal and humanistic education." *International Review of Education* 43, pp. 87-107. <https://doi.org/10.1023/A:1002962614704>.
3. **Aloni, N.** (2011) "Humanistic Education." In: Veugelaers, W. (ed.) *Education and Humanism. Moral Development and Citizenship Education*, pp. 35-46. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2_3.
4. **Aloni, N.** (2013) "Empowering Dialogues in Humanistic Education." *Educational Philosophy and Theory* 45(10), pp. 1067-1081. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>.
5. **Biesta, G. J.** (1998) "Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education." *Interchange* 29, pp.1-16. <https://doi.org/10.1023/A:1007472819086>.
6. **Bingham, C.** (2016) "Against Educational Humanism: Rethinking Spectatorship in Dewey and Freire." *Studies in Philosophy and Education* 35, pp. 181-193. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9490-3>.
7. **Bush, K. D., and Saltarelli, D.** (2000) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. UNICEF: IRC in Florence. Accessed July 20, 2021. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>.
8. **Dale J., and Hyslop-Margison, E. J.** (2011) "Pedagogy of Humanism." In: Paulo Freire: *Teaching for Freedom and Transformation. Explorations of Educational Purpose*, vol.12, pp. 71-104. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9100-0_3.
9. **Gora, V.** (2011) "Humanist Education in Developing Countries." In: Veugelaers, W. (ed.) *Education and Humanism. Moral Development and Citizenship Education*, pp. 105-114. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2_3.
10. **Graham, N. A.** (2016) "Conclusion: Azerbaijan, Turkey and the Future of Eurasia." In Ismayilov, M., and Graham, N. A. (eds) *Turkish-Azerbaijani Relations. One Nation Two States?*, pp. 150-164. Routledge.
11. **Lialiouti, Z., and Bithymitris, G.** (2017) "A nation under attack: perceptions of enmity and victimhood in the context of the Greek crisis." *National Identities* 19(1), pp. 53-71. <https://doi.org/10.1080/14608944.2015.1113240>.
12. **Murinson, A.** (2006) "The Strategic Depth Doctrine of Turkish Foreign Policy." *Middle Eastern Studies* 42(6), pp. 945-964.

13. Pitt, J., and Pavlova, M. (2001) "Pedagogy in Transition: from Labour Training to Humanistic Technology Education in Russia." In: Webber S., Liikanen I. (eds.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries. Studies in Russia and East Europe*, pp. 231-247. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-0-230-28702-0_16.
14. Pym, J. (2017) "Voice, Identity, and Belonging: Making a Difference." In: Walker M., Wilson-Strydom M. (eds) *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education*. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy, pp. 177-199. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55786-5_9.
15. Sadilek, M., Klimek, P., and Thurner, S. (2018) "Asocial balance - how your friends determine your enemies: understanding the co-evolution of friendship and enmity interactions in a virtual world." *Journal of Computational Social Science 1*, pp. 227-239. <https://doi.org/10.1007/s42001-017-0010-9>.
16. Sandlin, J. A, Wright, R. R., and Clark, C. (2013) "Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy." *Adult Education Quarterly 63*(1), pp. 3-23. <https://doi.org/10.1177/0741713611415836>.
17. Schwarz, T. B. (2020) "Teaching Religion, Conflict, and Peace." In: Wibben, A. T. R., and Donahoe, A. E. (eds) *Teaching Peace and War: Pedagogy and Curricula*, pp. 68-73. London: Routledge.
18. Somerville, M. J. (2010) "A Place Pedagogy for 'Global Contemporaneity'." *Educational Philosophy and Theory 42*(3), pp. 326-344. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x>.
19. Steiner, P. (2021) *Collective trauma and the Armenian genocide: Armenian, Turkish, and Azerbaijani relations since 1839*. Oxford, UK; New York, NY: Hart Publishing, Bloomsbury Publishing.
20. Suransky, C. (2017) "Humanistic Education for Teaching in a Globalizing World." In: Walker M., Wilson-Strydom M. (eds) *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education*. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy, pp. 109-128. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55786-5_6.
21. Tan, C., and Ibrahim, A. (2017) "Humanism, Islamic Education, and Confucian Education." *Religious Education 112*(4), pp. 394-406. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1225247>.
22. Tarc, A. M. (2005) "Education as Humanism of the Other." *Educational Philosophy and Theory 37*(6), pp. 833-849. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00161.x>.
23. Tyszk, K. (2009) "'Homo Sovieticus' Two Decades Later." *Polish Sociological Review 168*, pp. 507-522.
24. Wibben, A. T. R., and Donahoe, A. E. (eds) (2020) *Teaching Peace and War: Pedagogy and Curricula*. London: Routledge.
25. Zembylas, M. (2018) "The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education." *Parallax 24*(3), pp. 254-267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>.
26. Аветикян, Г. (2020) "Война 2020 года в Нагорном Карабахе: региональное измерение." *Пути к миру и безопасности 2* (59), стр. 181-191. <https://doi.org/10.20542/2307-1494-2020-2-181-191>.

НОВЫЕ ВЫЗОВЫ АРМЯНСКОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НИ ВОЙНЫ, НИ МИРА: УПРАВЛЯЕМАЯ ВРАЖДА И ПЕДАГОГИКА ВОЙНЫ

Алексанян Ашот

Ереванский государственный университет, Армения

Аннотация

Современная педагогика мира и воспитание в духе мира стоит на перепутье в ситуации «ни войны, ни мира» на Южном Кавказе. Многие явления мира и войны, изучаемые в гуманистической и цивилиархической педагогике, тесно связаны с политическими науками, философией, психологией и социологией, а также с другими социальными и гуманитарными науками. С помощью цивилиархических достижений, а также в плане обеспечения безопасности и миротворческого образования, Сопредседатели Минской группы ОБСЕ (Россия, США и Франция), международные и европейские организаций, стремились и продолжают стремиться к разрешению гуманистических педагогических дилемм после Второй Карабахской войны. Очевидно, что нет дискурса миротворческого образования и педагогической дискуссии о мирном сосуществовании между народами Южного Кавказа и Черноморского региона. В частности, это относится, с одной стороны, к гуманистическим усилиям Армении и Арцаха, а с другой, – к продолжающейся азербайджано-турецкой политике «жесткой силы» и новому этапу антиармянизма с 27 сентября 2020 года. После Второй Карабахской войны подходы педагогики мира к национальным учебным программам и гуманистической концепции для того, чтобы

делать выводы о ценности и культуре мира в современном гражданском образовании, еще рано, и на данном этапе это практически невозможно. В направлении отмеченных выше изменений и тенденций данная статья ставит своей целью провести сравнительный анализ последствий Первой и Второй Карабахских войн с точки зрения гуманистического воспитания. Деструктивные и антицивилизационные преобразования ситуации «ни войны, ни мира» делают важным и актуальным сравнительный анализ гражданского образования в гуманистической и военной педагогике, который в среднесрочной и долгосрочной перспективе может способствовать цивилизованному преодолению деструктивных и негативных последствий Второй Карабахской войны. В этом контексте особое внимание уделяется роли педагогики мира в формировании новых подходов к гражданскому и гуманистическому образованию, тем самым перенимая и внедряя европейские модели и цивилизационные технологии устойчивого развития и сохранения хрупкого мира. В связи с текущей ситуацией автор статьи разработал *Матрицу педагогики войны и мира*, которая помогает военным педагогам, исследователям войн и конфликтов различать, что важно, а что не важно, а что срочно и не срочно, в процессе педагогического предупреждения и преодоления войны и сохранения хрупкого мира.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, военная педагогика, педагогика войны, управляемая вражда, гражданское образование, Южный Кавказ, Армения, геноцид, антиармянизм, армянофобия.

Список использованной литературы

1. **Al Jazeera Media Network** (2021) "What does Pashinyan's election victory mean for Armenia?". Accessed July 20, 2021. <https://www.aljazeera.com/news/2021/6/22/what-does-pashinyans-election-victory-mean-for-armenia>.
2. **Aloni, N.** (1997) "A redefinition of liberal and humanistic education." *International Review of Education* 43, pp. 87-107. <https://doi.org/10.1023/A:1002962614704>.
3. **Aloni, N.** (2011) "Humanistic Education." In: Veugelers, W. (ed.) *Education and Humanism. Moral Development and Citizenship Education*, pp. 35-46. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2_3.
4. **Aloni, N.** (2013) "Empowering Dialogues in Humanistic Education." *Educational Philosophy and Theory* 45(10), pp. 1067-1081. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>.
5. **Biesta, G. J.** (1998) "Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education." *Interchange* 29, pp.1-16. <https://doi.org/10.1023/A:1007472819086>.
6. **Bingham, C.** (2016) "Against Educational Humanism: Rethinking Spectatorship in Dewey and Freire." *Studies in Philosophy and Education* 35, pp. 181-193. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9490-3>.
7. **Bush, K. D., and Saltarelli, D.** (2000) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. UNICEF: IRC in Florence. Accessed July 20, 2021. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>.
8. **Dale J., and Hyslop-Margison, E. J.** (2011) "Pedagogy of Humanism." In: Paulo Freire: *Teaching for Freedom and Transformation. Explorations of Educational Purpose*, vol.12, pp. 71-104. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9100-0_3.
9. **Gora, V.** (2011) "Humanist Education in Developing Countries." In: Veugelers, W. (ed.) *Education and Humanism. Moral Development and Citizenship Education*, pp. 105-114. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2_3.
10. **Graham, N. A.** (2016) "Conclusion: Azerbaijan, Turkey and the Future of Eurasia." In Ismayilov, M., and Graham, N. A. (eds) *Turkish-Azerbaijani Relations. One Nation Two States?*, pp. 150-164. Routledge.
11. **Lialiouti, Z., and Bithymitris, G.** (2017) "A nation under attack: perceptions of enmity and victimhood in the context of the Greek crisis." *National Identities* 19(1), pp. 53-71. <https://doi.org/10.1080/14608944.2015.1113240>.
12. **Murinson, A.** (2006) "The Strategic Depth Doctrine of Turkish Foreign Policy." *Middle Eastern Studies* 42(6), pp. 945-964.
13. **Pitt, J., and Pavlova, M.** (2001) "Pedagogy in Transition: from Labour Training to Humanistic Technology Education in Russia." In: Webber S., Liikanen I. (eds.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries. Studies in Russia and East Europe*, pp. 231-247. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-0-230-28702-0_16.
14. **Pym, J.** (2017) "Voice, Identity, and Belonging: Making a Difference." In: Walker M., Wilson-Strydom M. (eds) *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education*. Palgrave Studies in

Global Citizenship Education and Democracy, pp. 177-199. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55786-5_9.

15. **Sadilek, M., Klimek, P., and Thurner, S.** (2018) "Asocial balance - how your friends determine your enemies: understanding the co-evolution of friendship and enmity interactions in a virtual world." *Journal of Computational Social Science* 1, pp. 227-239. <https://doi.org/10.1007/s42001-017-0010-9>.

16. **Sandlin, J. A., Wright, R. R., and Clark, C.** (2013) "Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy." *Adult Education Quarterly* 63(1), pp. 3-23. <https://doi.org/10.1177/0741713611415836>.

17. **Schwarz, T. B.** (2020) "Teaching Religion, Conflict, and Peace." In: Wibben, A. T. R., and Donahoe, A. E. (eds) *Teaching Peace and War: Pedagogy and Curricula*, pp. 68-73. London: Routledge.

18. **Somerville, M. J.** (2010) "A Place Pedagogy for 'Global Contemporaneity'." *Educational Philosophy and Theory* 42(3), pp. 326-344. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x>.

19. **Steiner, P.** (2021) *Collective trauma and the Armenian genocide: Armenian, Turkish, and Azerbaijani relations since 1839*. Oxford, UK; New York, NY: Hart Publishing, Bloomsbury Publishing.

20. **Suransky, C.** (2017) "Humanistic Education for Teaching in a Globalizing World." In: Walker M., Wilson-Strydom M. (eds) *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education*. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy, pp. 109-128. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55786-5_6.

21. **Tan, C., and Ibrahim, A.** (2017) "Humanism, Islamic Education, and Confucian Education." *Religious Education* 112(4), pp. 394-406. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1225247>.

22. **Tarc, A. M.** (2005) "Education as Humanism of the Other." *Educational Philosophy and Theory* 37(6), pp. 833-849, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00161.x>.

23. **Tyszka, K.** (2009) "'Homo Sovieticus' Two Decades Later." *Polish Sociological Review* 168, pp. 507-522.

24. **Wibben, A. T. R., and Donahoe, A. E.** (eds) (2020) *Teaching Peace and War: Pedagogy and Curricula*. London: Routledge.

25. **Zembylas, M.** (2018) "The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education." *Parallax* 24(3), pp. 254-267, <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>.

26. **Аветикян, Г.** (2020) "Война 2020 года в Нагорном Карабахе: региональное измерение." *Пути к миру и безопасности* 2 (59), стр. 181-191. <https://doi.org/10.20542/2307-1494-2020-2-181-191>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 08.09.2021

Принято к публикации: 24.10.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Роберт Хачатрян

The material was submitted and sent to review: 08.09.2021

Was accepted for publication: 24.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Robert Khachtryan

37.091.3

ՀԵՌԱՎԱՐ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ՀԱՄԱՎԱՐԱԿԻ ԺԱՄԱՆԱԿ.

ԴԻՍԿՈՒՐՄ-ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գալստյան Մարինա

*Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների
կենտրոն, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Կրթությունը մի ոլորտ է, որն առաջնորդվում է որակի, հավասարության, մատչելիության, բարեվարքության և այլ պարտավորություններով, որոնք ուղղորդում են կրթության ոլորտի մասնագետների աշխատանքը և արտացոլում կրթության շահառուների ակնկալիքները, ինչպես նաև իրենց քաղաքացիների առջև ունեցած երկրների պարտականությունները: Քանի որ կրթական քաղաքականությունը իրականացվում է բազմաթիվ համատեքստերում և այդպիսով յուրացվում է տարբեր դերակատարների կողմից, դրա արդյունքները կարող են նաև չհամընկնել քաղաքականություն մշակողների սկզբնական մտադրությանը [7, էջ 131-147]: Որոշ հետազոտողներ նույնիսկ առաջարկում են «քաղաքականության յուրացում» տերմինը գործածել «քաղաքականության իրականացման» փոխարեն, քանի որ կրթության մասնակիցները կրթական քաղաքականությունների և բարեփոխումների «ակտիվ կառուցողներ» են: Կրթական քաղաքականությունը և բարեփոխումներն անցնում են կրթության մասնակիցների սեփական փորձի, ենթատեքստերի և ինքնությունների պրիզմայի միջով: COVID-19 համավարակը ընդգծում է քաղաքականության յուրացման կարևորությունը՝ որպես քաղաքականության հաջողությունը կամ ձախողումը հասկանալու միջոց [11, 12, 13]:

Բանալի բառեր: Հեռավար կրթություն, կրթության որակ, կրթական քաղաքականություն, դիսկուրս վերլուծություն, կրթությունը Հայաստանում համավարակի ժամանակ:

Հիմնախնդիրը: Հեռավար կրթության լայնամասշտաբ իրականացումը անհրաժեշտություն առաջացրեց ուսումնասիրելու և վերլուծելու հեռավար կրթության հայաստանյան փորձը: Մույն հետազոտության հիմնախնդիրն է պարզել, թե ինչպես են գնահատում կրթական քաղաքականությունը, հեռավար կրթության որակն ու արդյունավետությունը կրթության իրականացմանը մասնակից սուբյեկտները՝ աշակերտները, ծնողները, ուսուցիչները, քաղաքականություն մշակողները, կրթության կառավարիչները 2020 թ. COVID-19 համավարակի ժամանակ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: COVID-19 ճգնաժամի պայմաններում հեռավար ուսուցումը միակ կենսունակ այլընտրանք էր, որն ապահովեց կրթական գործընթացի շարունակականությունը [9]: Հեռավար կրթությունը կրթության շարունակականության հնարավորություն տվեց ամբողջ աշխարհի ուսանողներին և թույլ տվեց, որ տարբեր հասարակու-

թյուններ շարունակեն կրթել իրենց երիտասարդ սերնդին՝ նրանց դարձնելով ապագա բանիմաց և հմուտ աշխատուժ, որն անհրաժեշտ է տնտեսական աճը խթանելու և ազգային, տարածաշրջանային և գլոբալ հիմնախնդիրների լուծման համար [11]:

Միջազգային բազմաթիվ հետազոտություններ վկայում են, որ համավարակի ընթացքում հեռավար ուսուցման որակի և հասանելիության վրա անմիջական ազդեցություն են ունեցել համացանցի և տեխնիկական միջոցների հասանելիությունը [14], ուսուցիչների կարողությունները և առցանց կրթական գործիքների վերաբերյալ վերապատրաստումները:

Ակադեմիական գրականության մեջ կարելի է առանձնացնել հեռավար կրթության տեսությունների երեք խումբ՝

- Անկախության և ինքնավարության տեսություններ (Theories of independence and autonomy)
- Դասավանդման ինդուստրիալիզացման տեսություններ (Theories of industrialization of teaching)
- Հաղորդակցության և փոխգործողության տեսություններ (Theories of interaction and communication) [15]:

Հեռավար կրթության միասնական սահմանում և հայեցակարգ չկա, տարբեր տեսաբաններ շեշտադրում են հեռավար կրթության որևէ ասպեկտ:

Աղյուսակ 1. Հեռավար կրթության տեսություններ [6, 71]

Հեղինակ	Տեսություն	Գենտրոնական գաղափարը
Peters (1983)	Հեռավար կրթության տեսությունը՝ որպես կրթության ամենաարդյունաբերական ձև	Արդյունաբերական և հետարդյունաբերական
Moore	Սովորողի ինքնավարության տեսություն	Սովորողի ինքնավարություն
Holmberg	Ուղղորդված դիդակտիկ գրույցի տեսություն	Ուղղորդված դիդակտիկ գրույց, մոտիվացիա, կարեկցանք, սովորողի ինքնավարություն, միջանձնային հաղորդակցություն
Keegan	Ուսուցման և դասավանդման գործողությունների վերաինտեգրման տեսություն	Վերաինտեգրում, ինտեքստրյեկտիվություն
Garrison (Shale, Baynton)	Հաղորդակցության և սովորողների վերահսկողության տեսություն	Կրթական փոխգործողություն, ինքնուղղորդվող ուսուցում (SDL)
Verduin and Clark	Հեռավար ուսուցման եռաչափ տեսություն	Երկխոսություն, աջակցություն և կառուցվածք, կարողություններ, բովանդակություն

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է վերլուծել համավարակի պայմաններում կրթական քաղաքականության արդյունավետությունը Հայաստանում, պետական հանրակրթական դպրոցների կողմից տրամադրված կրթական ծառայությունների որակը և արդյունավետությունն ըստ տարբեր խմբերի գնահատականների՝ կատարելով դիսկուրս վերլուծություն:

Հետազոտության նորույթը: Դիսկուրս-վերլուծության մեթոդաբանությամբ իրականացվել է Հայաստանում հեռավար կրթության որակի ու արդյունավետության գնահատում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: «Դիսկուրս» հասկացությունը (հայերեն՝ «խոսույթ», լատիներենից ուղիղ թարգմանությամբ discursus – վազք հետ ու առաջ, շարժ, շրջապտույտ, փոխաբերական իմաստով՝ զրույց, խոսակցություն) կիրառվում է բազմաթիվ իմաստներով՝ «խոսք», «զրույց», «խոսելու, արտահայտվելու միջոց»:

Առանձնացվում է «**դիսկուրս**» **հասկացության կիրառման երեք հիմնական մոտեցում:** Առաջին մոտեցումը **լեզվաբանական** է (Հարիս, Սոսյուր, Բենվենիստ, Բյուխսանս), որի շրջանակներում դիսկուրսը մեկնաբանվում է որպես խոսքի և լեզվի հաղորդակցության արդյունք: Լեզվաբանության մեջ «դիսկուրս» հասկացությունը ներմուծել է Է. Բյուխսենսը՝ լեզու-խոսք-խոսելու գործողություն (ֆրանսերեն՝ langue-discourse-parole) շրջան ներկայացնելով, որում դիսկուրսը միջանկյալ օղակ է և օգնում է «խոսողին» կիրառել «լեզվի կոդերը» [3, 191-197]: Ֆրանսիացի հեղինակ Է. Բենվենիստը զարգացրեց դիսկուրսի նշանակությունը լեզվաբանական հետազոտությունների համար՝ դիսկուրսը սահմանելով որպես «խոսողին վերագրվող խոսք» [4, 267-276]: «Դիսկուրս» հասկացության մի այլ մեկնաբանություն պատկանում է գերմանացի հեղինակ Յ. Հաբերմասին: Վերջինիս մոտեցման համաձայն՝ դիսկուրսը մեկնաբանվում է որպես **հաղորդակցության իդեալական տիպ**, որը տեղի է ունենում սոցիալական իրականությունից, ավանդույթից, հեղինակությունից և այլնից առավելագույն մեկուսացվածության պայմաններում, և որի նպատակներն են հաղորդակցության մասնակիցների գործողությունների քննադատական դիտարկումն ու հիմնավորումը: Դիսկուրսը (խոսույթ) սահմանվում է որպես մետահաղորդակցություն կամ կոմունիկատիվ գործողության «ռեֆլեքսիվ ձև», երկրորդ մակարդակի դիտարկման տեսանկյունից՝ «ռացիոնալության դիսկուրս» [8]:

«Դիսկուրս» հասկացության մյուս մոտեցումը հիմնվում է ֆրանսիական **կառուց-վածքաբանների և պոստկառուցվածքաբանների** աշխատությունների վրա, որոնցում մեծ է Մ. Ֆուկոյի ազդեցությունը: Ներկայացվող ուսումնասիրության համար հիմք է հանդիսացել հենց այս մոտեցումը, հետևաբար առավել մանրամասն անդրադառնալով դրան:

Մ. Ֆուկոն դիսկուրսը սահմանում է որպես «*նշանի իրադարձություն, այն, ինչ նա անում է, ավելին է, քան միայն այդ նշանների օգտագործումը իրերի անվանման համար: Հենց այդ ավելի քանն է նրան թույլ տալիս չնույնացնել լեզվի և խոսքի հետ*» [2, 50]:

Մ. Ֆուկոն կիրառում է «դիսկուրսիվ պրակտիկաներ» հասկացությունը, որով շեշտադրում է խոսելու միջոցը, և այն անպայմանորեն ենթադրում է՝ ինչպիսի և ում դիսկուրսն է, քանի որ այս մոտեցման ներկայացուցիչներին հետաքրքրում են ոչ թե դիսկուրսն ընդհանրապես, այլ նրա դրսևորման կոնկրետ ձևերը [5]:

Դիսկուրս-վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս հասկանալու հասկացության նշանակությունը, ընդ որում՝ տարբեր սոցիալական խմբերի կողմից այդ հասկացությանը վերագրվող իմաստները տարածության և ժամանակային կոնկրետության մեջ [19]:

Դիսկուրս-վերլուծությունը կիրառվում է տարբեր սոցիալական խնդիրների ուսումնասիրության ժամանակ: Այն ենթադրում է տվյալների հավաքման և տվյալների վերլուծության փուլեր: Լինելով վերլուծության մեթոդաբանություն՝ դիսկուրս-վերլուծությունը պայմանավորում է տվյալների հավաքման գործընթացը: Տվյալների հավաք-

ման փուլում անհրաժեշտ է տեղեկություններ ստանալ ուսումնասիրվող հասկացության *նշանակության* վերաբերյալ՝ երևույթ, գործընթաց և այլն: Այնուհետև պետք է տեղեկություն այն *տարածության և ժամանակի* մասին, որտեղ և որում շրջանառվում է այդ հասկացությունը: Այդ ամենից հետո պետք է պարզել, թե ինչ *առաքելություն և ղեկ* ունի այդ հասկացությունը ժամանակային ու տարածական կոնկրետության մեջ: Այնուհետև այս քայլերին հաջորդում է տվյալների հավաքումն այն մասին, թե ինչ *«ստրիքություններով»* է ուղեկցվում այդ հասկացությունը: Այս քայլին հաջորդում է տվյալների ստացումը ուսումնասիրվող երևույթի *գործունեության* մասին: Այնուհետև պետք է ուսումնասիրել, թե որոնք են այդ երևույթի համար լսարանը և թիրախային լսարանը, իսկ վերջում՝ այդ հասկացության և թիրախային լսարանի միջև տեղի ունեցող հաղորդակցության վերաբերյալ տվյալներ. ովքե՞ր են ներգրավված հաղորդակցության մեջ, ովքե՞ր են հաղորդակցության սուբյեկտները, և ո՞րն է լսարանը, ի՞նչ ուղերձներ են շրջանառվում այդ հաղորդակցության շրջանակում, ինչպիսի՞ն են հաղորդակցության ռազմավարությունը և արդյունավետությունը [19]:

Համավարակի ժամանակ կրթական քաղաքականության, հեռավար կրթության որակի և արդյունավետության դիսկուրս-վերլուծության նպատակով օգտագործվել են հետևյալ սոցիոլոգիական մեթոդներով ստացված տվյալները՝

- **քանակական առցանց հարցումներ** 722 ուսուցիչների, 7-րդ և բարձր դասարանի 867 աշակերտների ու 800 ծնողների շրջանում,

- **որակական հարցազրույցներ** կրթության ոլորտի փորձագետների, քաղաքականություն մշակողների շրջանում,

- **փաստաթղթային վերլուծություն**՝ իրավական ակտեր, վիճակագրական տվյալներ, ոլորտային վերլուծություններ, գեկույցներ,

- սոցիալական մեդիայում՝ ֆեյսբուքյան հարթակում գրանցված կրթական էջերի **բովանդակային վերլուծություն**՝ «MAXQDA» ծրագրով մշակված:

Քանակական առցանց վերլուծության արդյունքները թույլ տվեցին պարզել կրթության տարբեր դերակատարների դիրքորոշումը և գնահատականները հեռավար կրթության առանձին բաղադրիչների վերաբերյալ: Իսկ սոցիալական մեդիայում՝ ֆեյսբուքյան հարթակում գրանցված կրթական էջերի բովանդակային վերլուծության («MAXQDA» ծրագրով մշակված) շնորհիվ հնարավոր եղավ առավել խորությամբ ուսումնասիրել հեռավար կրթության վերաբերյալ հաղորդակցության սուբյեկտների կարծիքը, նրանց կողմից շրջանառվող ուղերձները և այդ ուղերձների արդյունավետությունը: Մասնավորապես թե՛ ծնողների և թե՛ ուսուցիչների սոցիալական հարթակներում և խմբերում մատնանշվում են հեռավար կրթության հետաքրքիր առանձնահատկություններ, որոնք դժվար կլինեք պարզել քանակական հարցման կամ սոցիոլոգիական հետազոտության որևէ այլ մեթոդով: Քանի որ սոցիալական մեդիան կամարտահայտման հետաքրքիր հնարավորություն է ընձեռում, որը գրավիչ է մարդկանց համար ինքնադրսևորման տեսանկյունից և թույլ է տալիս հաղորդակցության միջոցով իրենց ուղերձը հասցնել լսարանին [22]:

Սոցիալական հարթակների միջոցով հեռավար կրթությանն առնչվող կարծիքների դիսկուրս-վերլուծությունը իրականացվել է հետևյալ փուլերով.

1. դպրոցներում կրթության կազմակերպմանն առնչվող հիմնական սոցիալական հարթակների բացահայտում և ուսումնասիրություն,

2. հեռավար կրթությանը վերաբերող դատողությունների (ստատուս) տարանջատում և ուսումնասիրություն՝ ըստ հաղորդակցության սուբյեկտների, ըստ հավանության աստիճանի և մեկնաբանությունների,

3. հիմնական դատողությունների և կարծիքների դիսկուրս-վերլուծություն հիմնական կարծիքների խմբավորման և խնդիրների տարանջատման միջոցով:

Ինչպես ենթադրում է դիսկուրս-վերլուծության ընթացակարգը, սկսենք հիմնական հասկացության սահմանումից:

Հեռավար կրթությունը սահմանվում է որպես հաստատության վրա հիմնված (institution-based) ֆորմալ կրթություն, որտեղ ուսուցանող խումբը առանձնացված է, որտեղ ինտերակտիվ հեռահաղորդակցության համակարգերն օգտագործվում են՝ միավորելու համար սովորողներին, ռեսուրսները և հրահանգները [11]:

Հեռակա ուսուցումը կրթական գործընթաց է, որի ընթացքում ուսուցման զգալի մասը վարում է սովորողի տարածությունից և/կամ ժամանակից հեռացված մեկը [18, 34]:

Հեռակա ուսուցումը պլանավորված և համակարգված գործունեություն է, որը ներառում է ուսուցման նյութերի ընտրություն, դիդակտիկ պատրաստում և ներկայացում, ինչպես նաև ուսանողների ուսուցման վերահսկում և աջակցություն, և որը ձեռք է բերվում ուսանողի ու ուսուցչի միջև ֆիզիկական հեռավորության հաղթահարմամբ, առնվազն մեկ համապատասխան տեխնիկական միջոցի կիրառմամբ [15, 57]:

Այսպիսով, հեռավար կրթության հիմնական բաղադրիչներն են հաստատության վրա հիմնված լինելու հանգամանքը, որով էլ տարբերվում է ինքնակրթությունից, առանձնացված սովորողների խումբը, ինտերակտիվ հեռահաղորդակցության միջոցները և սովորողներին, ռեսուրսներն ու հրահանգները միավորելու հայեցակարգը:

Հեռավար կրթության իրականացումը լայնամասշտաբ եղանակով Հայաստանում սկսվեց կիրառվել 2020 թ. մարտին, երբ ՀՀ կառավարության N 298-Ն 2020 թ. մարտի 16-ի որոշմամբ Հայաստանում հայտարարվեց արտակարգ դրություն, և ուսումնական հաստատությունները, այդ թվում՝ հանրակրթական դպրոցները, անցում կատարեցին հեռավար ուսուցման:

Առցանց դասերի արդյունավետության վերաբերյալ հետազոտությանը մասնակցած ուսուցիչների, աշակերտների և ծնողների կարծիքները բնեռայնորեն տարբերվում են. հետազոտության մասնակիցների և փորձագետների մի մասի կարծիքով առցանց դասերը արդյունավետ էին, իսկ մի մասը նշել է, որ այդ դասերը բացարձակ արդյունավետ չեն եղել [1, 29]: Աշակերտները առավել բարձր գնահատական են տվել դասավանդման նյութերի հասանելիությանը և առավել ցածր գնահատական՝ հեռավար դասերի ժամանակ ուսուցիչների կողմից աշակերտների նկատմամբ անհատական մոտեցում կիրառելու հնարավորությանը [1, 38]: Աշակերտները, ի համեմատություն իրենց ծնողների, ավելի բարձր են գնահատել առցանց դասերի արդյունավետությունը: Աշակերտներն ու ծնողները հումանիտար առարկաների առցանց մատուցումը ավելի արդյունավետ են համարել, քան բնագիտական առարկաներինը:

Սոցիալական հարթակների դիսկուրս-վերլուծությունը, ի լրումն քանակական հետազոտության արդյունքների, թույլ տվեց տարանջատել հեռավար կրթությանն առնչվող հետևյալ հիմնական խնդիրները.

1. Հեռավար կրթությունը մեկուսացնում է աշակերտներին իրենց համադասարանցիներից և ուսուցից: Կրթության արդյունավետությունը մասամբ պայմանավոր-

ված է նաև այդ շփմամբ: Իսկ հեռավար, առցանց կրթությունը կարծես **պատմե՞լ է ստեղծում սովորողի ու դասավանդողի միջև:**

2. Հեռավար կրթությունը **հոգեբանական, կրթական և սոցիալական** բնույթի բազմաթիվ խնդիրներ կարող է ստեղծել հատկապես տարրական դասարանի աշակերտների համար:

3. Անհրաժեշտ է հստակորեն տարանջատել **աշակերտների մասնակցությունը և ներգրավվածությունը:** Թեպետ աշակերտների զգալի մասը մասնակցել է հեռավար դասերի, նրանց միայն մի հատվածն է ակտիվորեն ներգրավված եղել դասերին: Ընդ որում՝ հեռավար դասերի ողջ ընթացքում աշակերտների ներգրավվածությունը նվազել է:

4. Թե՛ **մեթոդաբանական և թե՛ դիդակտիկ նյութերի** տեսանկյունից դպրոցն ու կրթական համակարգը բավարար չափով պատրաստ չէին առցանց կրթության կազմակերպմանը: Առարկայական դասագրքերի և դիդակտիկ նյութերի զգալի մասը հասանելի էին միայն թղթային և ոչ թե էլեկտրոնային տարբերակով, որը տեխնիկապես դժվար էր մատուցել աշակերտներին:

5. Առցանց կրթությունը **դասավանդողից առնվազն տարրական տեխնիկական գիտելիքներ** է պահանջում, մինչդեռ ուսուցիչների զգալի մասը չի տիրապետում նյութի ներկայացման, տեսահաղորդակցման և այլ անհրաժեշտ հմտությունների:

6. Համակարգչի կամ հեռախոսի էկրանի առջև երկար ժամեր անցկացնելը կարող է **առողջական լուրջ խնդիրներ** ստեղծել երեխաների համար:

7. Հեռավար կրթությունը ենթադրում է **աշակերտների ինքնուրույնության որոշակի աստիճան**, մինչդեռ հատկապես տարրական դասարանների աշակերտները հաճախ դժվարանում են ինքնուրույն մասնակցել հեռավար դասերին:

Եզրակացություն: Հեռավար կրթության վերաբերյալ տեսական հայեցակարգերը ձևավորվել են դեռևս մի քանի տասնամյակ առաջ, սակայն 2020 թ. COVID-19 պայմանավորված սահմանափակումները հեռավար կրթության իրականացումն աննախադեպ մասշտաբների հասցրին ինչպես գլոբալ մակարդակում, այնպես էլ առանձին երկրներում: Հայաստանում 2020 թ. մարտից՝ համավարակով պայմանավորված արտակարգ դրության հաստատումից հետո, հանրակրթական դպրոցները նույնպես անցան առցանց կրթության ձևաչափի: Կրթական հետազոտությունների տիրույթում օրակարգային դարձավ այդ փորձի ուսումնասիրությունը՝ ուղղված առցանց կրթության ժամանակ առաջ եկած խնդիրների բացահայտմանը և դրանց ուղղված լուծումների մշակմանը:

Հեռավար կրթության որակի վերաբերյալ աշակերտների գնահատականներում առկա են հետևյալ ատրիբուտները՝ դասավանդման նյութերի հասանելիությունը, երեխաների նկատմամբ անհատական մոտեցում կիրառելու հնարավորությունը: Ուսուցիչները շեշտադրել են աշակերտների մասնակցությունն ու ներգրավվածությունը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Համավարակի պայմաններում կրթական քաղաքականության արդյունավետության գնահատման զեկույց, 2021 թ., <https://erit.am/documents/pdf/98b2f8f11b81657a85af29f6a02f05e0.pdf> [15.08.2021]:

2. Фуко Мишель, Археология Знания. 1996, 50.

3. Buyssens E., La communication et l'articulation linguistique. – Bruxelles: Presses Université de Bruxelles, 1969, pp. 191-197.

4. Benveniste E., “La philosophie analytique et le langage,” in *Problèmes de linguistique générale*, Vol. I (Paris: Gallimard, 1966), 267-276.

5. Michel F., "Les mots et les choses: Une archeologie des sciences humaines", Callimard 1966.
6. Amundsen C. (1993). The Evolution of Theory in Distance Education. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education*: 61-79. London: Routledge.
7. Bartlett L., & Vavrus F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2).
8. Baxter H., Habermas's Discourse Theory of Law and Democracy, 50 Buff. L. Rev. 205 (2002).
9. Çağatay, İhsan Ulus. 2020. "Emergency Remote Education vs. Distance Education". European Commission. Accessed February 20, 2020.
10. Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
11. Hanson D., Maushak N. J., Schlosser C. A., Anderson M. L., Sorenson C. & Simonson M. (1997). *Distance education: Review of the literature* (2nd ed.). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology. Ames, Iowa: Research Institute for Studies in Education.
12. Heng, Kimkong & Sol, Koemhong. 2020. "Online learning during COVID-19: Key challenges and suggestions to enhance effectiveness". Cambodian Education forum, December. Accessed February 20, 2020.
13. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
14. HOW MANY CHILDREN AND YOUNG PEOPLE HAVE INTERNET ACCESS AT HOME? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic.
15. Keegan D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
16. Levinson B. A., Sutton M., & Winstead T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
17. OECD. (2020). *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): Combatting COVID-19's effect on children*. Paris: OECD Publishing.
18. Perraton H. (1988). A theory for distance education. In D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.) *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.
19. Schiffrin D. *Approaches to Discourse: Language as Social Interaction*. Oxford: Wiley- Blackwell; 1994
20. Trust T. & Whalen J. (2020). Should Teachers Be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
21. Trust T., Carpenter J. P., Krutka D. G., & Kimmons R. (2020). # Remote Teaching & # Remote Learning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.
22. Varis P. (2014). Digital ethnography. (Tilburg Papers in Culture Studies; No. 104).

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АРМЕНИИ ВО ВРЕМЯ COVID-19. ДИСКУРС-АНАЛИЗ

Галстян Марина

*Центр по образовательным исследованиям и
консультаций, Армения*

Аннотация

Проблема данного исследования

2020 г. создал серьезные проблемы для системы образования как в глобальном масштабе, так и в отдельных странах, вынудив быстро перейти от традиционного класса к онлайн обучению. В Армении в 2020 г. после введения в марте чрезвычайного положения из-за эпидемии средние школы перешли на онлайн обучение. Изучение этого опыта стало актуальным, направленным на выявление проблем, возникающих при онлайн обучении, и разработку их решений.

Актуальные исследования по данной проблеме показывают, что во время кризиса COVID-19 дистанционное обучение было единственной жизнеспособной альтернативой, обеспечивающей непрерывность образовательного процесса.

Дистанционное образование позволило продолжить образование для студентов во всем мире, давая возможность различным обществам продолжать образование своего молодого поколения, квалифицированных кадров, необходимых для стимулирования экономического роста, решения национальных, региональных и глобальных проблем.

Многочисленные международные исследования показали, что качество и доступность дистанционного обучения во время эпидемии напрямую зависели от доступности интернета, технических ресурсов, навыков учителей, обучения инструментам онлайн-обучения.

Целью данного исследования является анализ эффективности образовательной политики в Армении во время эпидемии, качества и эффективности образовательных услуг государственных школ, согласно оценке различных групп посредством дискурс-анализа.

Новизна. Качество и эффективность дистанционного образования в Армении оценивалась с помощью методологии дискурсивного анализа.

Ключевые слова: дистанционное образование, качество образования, образовательная политика, дискурс-анализ, образование в Армении во время эпидемии.

Список использованной литературы

1. Отчет по оценке эффективности образовательной политики в условиях эпидемии, 2021, <https://erit.am/documents/pdf/98b2f8f11b81657a85af29f6a02f05e0.pdf> [15.08.2021].
2. Фуко Мишель: Археология Знания. 1996, 50.
3. Буйссенс Э. Коммуникация и языковая артикуляция. - Брюссель: Университет Брюсселя Прессы, 1969, с. 191-197.
4. Бенвенист Э. «Аналитическая философия и язык» // Проблемы общего языкознания. Я, (Париж: Галлимар, 1966), 267-276.
5. Мишель Ф., «Слова и вещи: археология гуманитарных наук», Каллимар, 1966
6. Амундсен, С. 1993. Эволюция теории дистанционного образования. В Кигане, Д. (Ред.). Теоретические основы дистанционного образования: 61-79. Лондон: Рутледж.
7. Бартлетт, Л., Ваврус, Ф. (2014). Преодоление вертикального тематического исследования: методологический подход к изучению образовательной политики как практики. Ежеквартально по антропологии и образованию, 45(2).
8. Бакстер Х. Дискурсивная теория права и демократии Хабермаса, 50 Buff. L. Rev. 205 (2002).
9. Чагатай, Ихсан Улус. 2020. «Экстренное дистанционное образование против дистанционного обучения». Европейская комиссия, 2020.
10. Гудмундсдоттир, Г. Б., и Хэтзуэй, Д. М. (2020). «Мы всегда заставляем это работать»: Агентство учителей во время кризиса. Журнал технологий и педагогического образования, 28(2), 239-250.
11. Хансон Д., Маушак Н.Дж., Шлоссер К.А., Андерсон М.Л., Соренсон К. и Саймонсон М. (1997). Дистанционное обучение: Обзор литературы (2-е изд.). Вашингтон, округ Колумбия: Ассоциация образовательных коммуникаций и технологий. Эймс, Айова: Исследовательский институт исследований в области образования.
12. Хенг, Кимконг и Сол, Кымхонг. 2020. «Онлайн-обучение во время COVID-19: основные проблемы и предложения по повышению эффективности». Камбоджийский образовательный форум, декабрь. 2020.
13. Ходжес, К., Мур, С., Локки, Б., Траст, Т., и Бонд, А. (2020). Разница между экстренным дистанционным обучением и онлайн-обучением. Обзор Educause, 27.
14. СКОЛЬКО ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ИМЕЮТ ДОСТУП В ИНТЕРНЕТ ДОМА? Оценка цифровой связи во время пандемии COVID-19.
15. Киган, Д. (1986). Основы дистанционного образования. Лондон: Крум Хелм.
16. Левинсон Б. А., Саттон М. и Уинстед Т. (2009). Образовательная политика как практика власти: теоретические инструменты, этнографические методы, демократические варианты. Образовательная политика, 23(6), 767-795.
17. ОЭСР. (2020). Меры политики ОЭСР в отношении коронавируса (COVID-19): борьба с воздействием COVID-19 на детей. Париж: Издательство ОЭСР.
18. Перратон, Х. (1988). Теория дистанционного обучения. В Д. Стюарт, Д. Киган и Б. Холмберг (ред.) Дистанционное образование: международные перспективы (стр. 34-45). Нью-Йорк: Рутледж.
19. Шиффрин Д. Подходы к дискурсу: язык как социальное взаимодействие. Оксфорд: Уайли-Блэквелл; 1994.
20. Доверие, Т. и Уэлен, Дж. (2020). Следует ли обучать учителей дистанционному обучению в экстренных ситуациях? Уроки пандемии COVID-19. Журнал технологий и педагогического образования, 28(2), 189-199.
21. Траст Т., Карпентер Дж. П., Крутка Д. Г. и Киммонс Р. (2020). # Удаленное обучение и # Удаленное обучение. Журнал технологий и педагогического образования, 28(2), 151-159.
22. Varis, P. (2014). Digital ethnography. (Tilburg Papers in Culture Studies; No. 104).

Summary

COVID-19 posed serious challenges to the education system, both globally and in individual countries, forcing a rapid transition from the traditional classroom to the online classroom. In Armenia 2020 after the establishment of the state of emergency due to the epidemic in March, the secondary schools switched to the format of online education. The study of this experience became relevant, aimed at revealing the problems encountered during online education and developing solutions to them.

Numerous international studies have shown that the quality and accessibility of distance learning during the epidemic was directly affected by the availability of the Internet & technical resources, teacher skills & training on online learning tools.

The aim of this article is to find out how students, parents, teachers, policy makers, education managers evaluate the education, the quality and effectiveness of distance education during the epidemic.

Novelty. The quality and effectiveness of distance education in Armenia was assessed using the methodology of discourse analysis.

Keywords: *distance education, education quality, education policy, discourse analysis, education in Armenian during COVID-19.*

References:

1. Report on the evaluation of the effectiveness of educational policy in the conditions of the epidemic, 2021, <https://erit.am/documents/pdf/98b2f8f11b81657a85af29f6a02f05e0.pdf>, [15.08.2021].
2. Foucault Michel: Archeology of Knowledge. 1996, 50
3. Buysens E. Communication and linguistic articulation. - Brussels: Presses University of Brussels, 1969. – P. 191–197.
4. Benveniste E., “Analytical Philosophy and Language,” in Problems of General Linguistics, vol. I, (Paris: Gallimard, 1966), 267–276.
5. Michel F., “Words and things: An archeology of the human sciences”, Callimard, 1966
6. Amundsen, C. 1993. The Evolution of Theory in Distance Education. In Keegan, D. (Ed.). Theoretical Principles of Distance Education: 61-79. London: Routledge.
7. Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2).
8. Baxter H., Habermas's Discourse Theory of Law and Democracy, 50 Buff. L. Rev. 205 (2002).
9. Çağatay, İhsan Ulus. 2020. "Emergency Remote Education vs. Distance Education". European Commission. Accessed February 20, 2020.
10. Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
11. Hanson, D., Maushak, N.J., Schlosser, C.A., Anderson, M.L., Sorenson, C. & Simonson, M. (1997). Distance education: Review of the literature (2nd ed.). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology. Ames, Iowa: Research Institute for Studies in Education.
12. Heng, Kimkong & Sol, Koemhong. 2020. "Online learning during COVID-19: Key challenges and suggestions to enhance effectiveness". Cambodian Education forum, December. Accessed February 20, 2020.
13. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
14. HOW MANY CHILDREN AND YOUNG PEOPLE HAVE INTERNET ACCESS AT HOME? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic.
15. Keegan, D. (1986). The foundations of distance education. London: Croom Helm.
16. Levinson, B. A., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
17. OECD. (2020). *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): Combatting COVID-19's effect on children*. Paris: OECD Publishing.
18. Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.) Distance education: International perspectives (pp. 34-45). New York: Routledge.
19. Schiffrin D. Approaches to Discourse: Language as Social Interaction. Oxford: Wiley- Blackwell; 1994.

20. Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should Teachers Be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
21. Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G., & Kimmons, R. (2020). # Remote Teaching & # Remote Learning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.
22. Varis, P. (2014). Digital ethnography. (Tilburg Papers in Culture Studies; No. 104).

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 28.09.2021

Принято к публикации: 26.09.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 28.09.2021

Was accepted for publication: 26.09.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Samvel Asatryan

371:338.48

ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԸ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՏՈՒՐԻՍՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ

Էլոյան Նարեկ

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և
սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Դպրոցում դասավանդվող յուրաքանչյուր առարկա աշակերտի համար դառնում է ավելի գրավիչ, եթե այն սերտորեն կապվում է բնության, շրջապատող աշխարհի և հասարակական կյանքի հետ: Տուրիզմը գիտության և կյանքի շաղկապման այն կարևորագույն օղակն է, որը հնարավորություն է տալիս հանրակրթական տարբեր առարկաներից ստացած տեսական գիտելիքները անմիջապես կիրառելու և ստուգելու գործնականում [2, էջ 28]:

Բանալի բառեր: Տուրիստական պատրաստություն, միջառարկայական կապեր, գիտելիք, կարողություն, դպրոցականներ:

Հիմնախնդիրը: Հանրակրթական դպրոցի գործող ծրագրերում և չափորոշիչներում հատուկ ուշադրությունն է դարձվում ուսումնական գործընթացի այնպիսի կառուցմանը, որը ապահովում է ոչ միայն գիտելիքների ձեռքբերումը, այլ նաև սովորողների մոտ առարկաների, երևույթների ընկալման, վերլուծման, ընդհանրացման գործընթացների ձևավորումը և, ամենակարևորը, գործնականում այդ գիտելիքների կիրառումը: Ողջ ուսումնական գործընթացը կառուցվում է միջառարկայական կապերի հիման վրա:

Ուսուցման գործընթացում միջառարկայական կապերի կիրառման անհրաժեշտության հիմնավորման համար բերում են հետևյալ փաստարկները. «Որպես մեկ ամբողջականություն՝ տարբեր առարկաների շնորհիվ նյութի ուսումնասիրման հնարավորություն» [7]: Եվ այս տեսանկյունից տուրիստական պատրաստությունը, որը դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության միջոցներից մեկն է, իր բազմաբնույթ բովանդակությամբ ու կիրառելիությամբ կարող է դիտարկվել այն եզակի միջոցը, որը դպրոցում դասավանդվող բոլոր առարկաների հետ ապահովում է միջառարկայական կապերը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Միջառարկայական կապերի անհրաժեշտությունը մանկավարժության համար նոր հիմնախնդիր չէ, և խնդրի լուծումը մշտապես հիմնավորվել է փիլիսոփայական հայացքներով, տարբերակված գործընթացի և գիտական կարողությունների ու հմտությունների ինտեգրման այս կամ այն աստիճանի ընդհանուր զարգացման ընթացքում: Գիտելիքների փոխանցման խնդրին, սովորողների կարողությունների ձևավորմանը, դրանց համադրմանը և նոր իրադրության մեջ կիրառելուն նվիրված են մի քանի մանկավարժների հետազոտություններ [4, 6, 7]: Այսպես, Վ. Ն. Մակսիմովայի կարծիքով միջառարկայական կապերի բարեհաջող իրականացումը դրականորեն է ազդում ուսումնական գործընթացի վրա և նպաստում ակտիվ ձևերի կազմակերպմանը [7]: Առավել արդյունավետ է միջառարկայական կապերի իրականացումն այն դեպքերում, երբ այլ առարկաների ու դասընթացների գիտելիքները ոչ միայն ընդօրինակվում ու կիրառվում են որպես լուսաբանում, այլև գործավում են որպես սովորողների մտածողության ակտիվացման միջոց, համեմատության ու ուսումնական նյութի ընդհանրացման, վերլուծության նպատակով և տարբեր ուսումնական առարկաների ուսումնասիրությամբ:

Հետազոտության նպատակը: Մեր հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում տուրիստական պատրաստության և հանրակրթական առարկաների միջառարկայական կապերը:

Հետազոտության նորույթը: Ներկայացված են հանրակրթական դպրոցում տուրիստական պատրաստության և հանրակրթական առարկաների միջառարկայական կապերը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Զբոսաշրջության (տուրիզմի) բազմակողմանի ներգործությունը դպրոցականների վրա պայմանավորված է առողջարարական, կրթական, դաստիարակչական և կիրառական նշանակությամբ [1, 3, 5]: Տուրիզմը այն եզակի միջոցներից մեկն է, որը ապահովում է դպրոցականների օրգանիզմի կոփումը, ֆունկցիոնալ վիճակի բարելավումը, բազմակողմանի ֆիզիկական պատրաստությունը և, դրա հետ մեկտեղ, նպաստում է անձի բարոյականային և հայրենասիրական, գեղագիտական ու աշխատանքային դաստիարակությանը [3, 5]:

Տուրիզմի կիրառելիությունը արտահայտվում է արշավների ժամանակ ձևավորված կյանքի համար կարևոր գիտելիքներում ու բազմազան կարողություններում: Վերջիններս ներառում են բովանդակությամբ ու ձևով տարբեր գործողություններ՝ տեղաշարժվել տեղանքի տարբեր պայմաններում, հաղթահարել բնական խոչընդոտներ, կողմնորոշվել քարտեզի ու կողմնացույցի օգնությամբ, կազմակերպել գիշերակաց, ցանկացած պայմաններում խարույկ վառել, սնունդ պատրաստել տարբեր դաշտային պայմաններում, անհրաժեշտ օգնություն ցուցաբերել այրվելու, սառչելու կամ արևահարվելու, միջատների, օձերի խայթոցի կամ այլ վնասվածքների դեպքում:

Հայտնի են տուրիզմի լայն հնարավորությունները կյանքում կիրառական նշանակություն ունեցող բազմաբնույթ շարժողական կարողությունների ձևավորման համար՝ մազլցել և վարցատկ կատարել, տիրապետել գետնանցմանը, սարից իջնելու անվտանգ եղանակներին և այլն:

Նկարում պատկերված են տուրիստական պատրաստության ընթացքում միջառարկայական կապերը:

Ներկայացնենք տուրիստական պատրաստության ընթացքում միջառարկայական կապերի ապահովման մի քանի օրինակ:

- Մաթեմատիկա: Հարթաչափով որոշել լանջի թեքությունը, աչքաչափով՝ գետի կամ գետակի լայնությունը, քայլերի հանրագումարով մոտավոր որոշել հաղթահարված տարածության ընդհանուր երկարությունը:

- Ֆիզիկա: Որոշել արագությունը, տեղեկանալ մթնոլորտային ճնշման, էլեկտրամագնիսական դաշտի մասին:

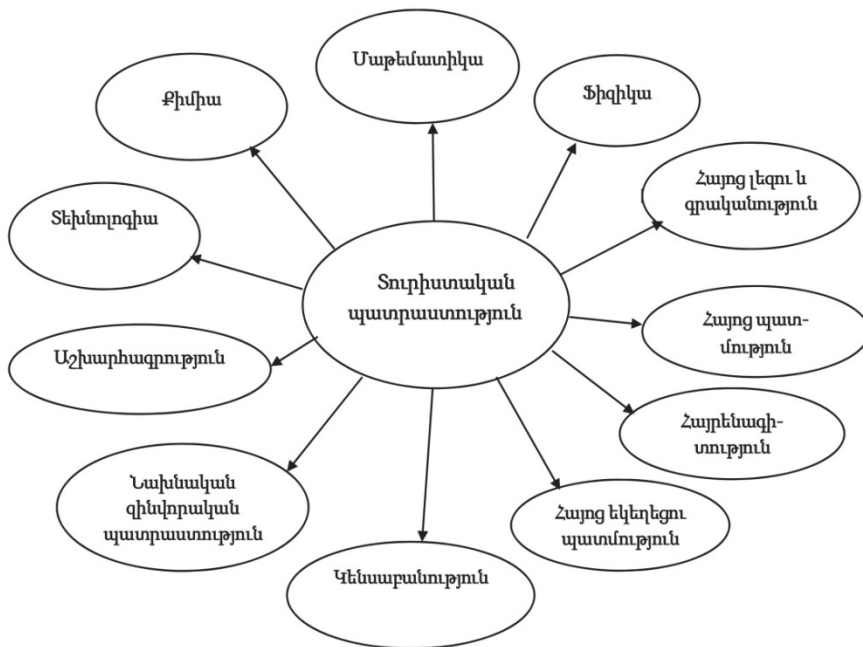
- Քիմիա: Իմանալ շրջակա միջավայրի աղտոտման գործոնները, կարողանալ տարբերել վտանգավոր նյութերը:

- Աշխարհագրություն: Ծանոթացում տեղանքում ռելիեֆին, դրանց բաղադրամասերի, շերտերի ուսումնասիրում: Տեղանքում արևի կամ կողմնացույցի օգնությամբ կողմնորոշում:

- Կենսաբանություն: Օրգանիզմի բոլոր ֆունկցիաների վրա (նյութափոխակա-նության բարելավում, ֆունկցիոնալ կարողությունների և աշխատունակության բարձրացում) բնության բնական գործոնների բարենպաստ ազդեցության իմացություն: Պատկերացում ունենալ տեղանքի բույսերի մասին, տարբերել վայրի ուտելի բույսերը, հատապտուղները, սնկերը, ճանաչել դեղաբույսերը, պահպանել բնությունը և այլն:

- Պատմություն: Արշավների կազմակերպում պատմական, ազատագրական, հեղափոխական վայրերում, ծանոթացում տեղանքի պատմամշակութային և կրոնական արժեքներին:

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ տուրիզմն ու դպրոցում դասավանդվող բոլոր առարկաներն ունեն ինտեգրման լայն հնարավորություն:



Նկար: Միջառարկայական կապերը տուրիստական պատրաստության ընթացքում

Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկու-թյուններ: Ուսումնասիրվող հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական գրականու-թյան վերլուծությունը թույլ տվեց առանձնացնել, որ տուրիստական պատրաստու-թյունը, լինելով դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության միջոցներից մեկը,

կարող է իր բազմաբնույթ բովանդակությամբ ու կիրառելիությամբ դիտարկվել այն եզակի միջոցը, որն ապահովում միջառարկայական բազմապիսի կապերը դպրոցում դասավանդվող բոլոր առարկաների հետ:

Ընդգծվում են հանրակրթական դպրոցում տուրիստական պատրաստության կարևորությունը և իրականացման անհրաժեշտությունը: Նաև պետք է փաստել, որ առկա են հանրակրթական դպրոցում տուրիստական պատրաստության իրականացման հետ կապված մի շարք հարցեր, որոնք արդիական են և լուծման կարիք ունեն: Հետագա հետազոտություններն ուղղված կլինեն 7-9-րդ դասարանների աշակերտների համար տուրիստական պատրաստության բովանդակության ու դասավանդման մեթոդիկայի մշակմանը և ֆիզիկական դաստիարակության գործընթաց ներդրմանը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Երանոսյան Հ., Չատինյան Ա., Հարությունյան Զ., Տուրիզմ. ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, «Հայաստան» հրատարակչություն, 1976, 392 էջ:
2. Երանոսյան Հ. Մ., Տուրիզմը բոլորի համար: Երևան, «Հայաստան» հրատարակչություն, 1972, 184 էջ:
3. Դպրոցական տուրիզմը երեխաների ուսումնասիրման արդյունավետ միջոց, Հայկական ՄՍՀ միևնույնություն, Մանկավարժական գիտությունների գիտահետազոտական ինստիտուտ, Երևան, 1968, 22 էջ:
4. Абдуллаева Г. Д., Атажанов И. И., Межпредметные связи в современной школе// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016, N3-3, с. 66-68.
5. Вербя И. А., Голицын С. М., Куликов В. М., Рябов Е. Г., Туризм в школе, Москва, 1983, 160 с.
6. Гурьев А. И., Статус межпредметных связей в системе современного образования / А. И. Гурьев // «Наука и школа», 2002, N2, с. 41-45.
7. Максимова В.Н., Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.: «Просвещение», 1984, 184 с.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Элоян Нарек

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении
Ереван, Армения*

Аннотация

В действующих стандартах и программах общеобразовательной школы особое внимание уделяется такому построению учебного процесса, которое обеспечивает не только овладение знаниями, но и способствует формированию процессов восприятия предметов, явлений, их анализу, обобщению и самое главное их практическому применению. Весь учебный процесс строится на основе межпредметных связей.

В этом аспекте туристическая подготовка, являясь средством физического воспитания школьников, по своему содержанию и прикладности может рассматриваться как единственное средство, обеспечивающее разностороннюю связь со всеми общеобразовательными предметами в школе.

Цель исследования: изучить в процессе физического воспитания межпредметные связи туристической подготовки и общеобразовательных предметов.

Представлены межпредметные связи в процессе туристической подготовки школьников.

Дальнейшие исследования будут направлены на разработку содержания и методики преподавания туризма для учащихся 7-9-ых классов и его внедрения в процесс школьного физического воспитания.

Ключевые слова: туристическая подготовка, межпредметные связи, знания, умения, школьники.

Список использованной литературы

1. Ераносян Г., Чатинян А., Арутюнян Дж.: Туризм. учебно-методическое пособие, Ереван, «Армения» издательство, 1976, 392 стр.

2. Ераносян Г., Туризм для всех; Ереван, "Армения" издательство, 1972, 184 стр.
3. Школьный туризм-эффективный способ изучения детей: Министерство Армянской ССР, научно-исследовательский институт педагогических наук. 1968, 22 стр.
4. Абдуллаева Г.Д., Атажанов И.И. Межпредметные связи в современной школе// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.- 2016.-N3-3. – С.66-68.
5. Верба И. А., Голицын С. М., Куликов В.М., Рябов Е. Г. Туризм в школе, Москва 1983,- 160с
6. Гурьев А.И. Статус межпредметных связей в системе современного образования / А.И. Гурьев // Наука и школа. – 2002. – N2. – С. 41–45.
7. Максимова В.Н. - Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.:Просвещение, 1984. - 184 с.

INTERSUBJECTIVE RELATIONS WITH SCHOOLS DURING TOURISM PREPARATION

Eloyan Narek

*Armenian State Institute of Physical Culture and Sports
Yerevan, Republic of Armenia*

Summary

In the current curricula of the secondary school and its standards, special attention is paid to the construction of the educational process, which ensures not only the acquisition of knowledge, but also the perception of the subjects, analysis, the formation of the generalization of the activities, phenomena among the schoolchildren, and most importantly, the application of that knowledge in practice. The whole educational process is built on interdisciplinary connections.

From this point of view, tourism training, being one of the means of physical education for schoolchildren, with its diverse content and uniqueness can be considered the only aspect that provides various interdisciplinary connections with all subjects taught in school.

The research aims to study the interdisciplinary connections between tourism training and general education subjects in the process of physical education.

Interdisciplinary connections during the touristic school preparation of schoolchildren are presented.

Further research will be directed to the development of the content and teaching methods of tourism preparation for 7th-9th grade students, as well as the introduction of a process of physical education.

Keywords: Tourism training, interdisciplinary connections, knowledge, ability, schoolchildren.

References:

1. Yeranossyan H., Chatinyan A., Harutyunyan J. Tourism. Educational-methodical manual, Yerevan, "Armenia" Publishing House, 1976, 392 p.
2. Yeranossyan H.M.. Tourism for everyone; Yerevan, "Armenia" Publishing House, 1972, 184 p.
3. School tourism as an effective way to study children. Ministry of the Armenian SSR, Scientific-Research Institute of Pedagogical Sciences, Yerevan 1968, 22 p.
4. Abdullaeva G.D., Atajanov I.I. Interdisciplinary connections in the modern school // Current Problems of Humanities and Natural Sciences, 2016, N3-3, pp. 66-68.
5. Verba I. A., Golitsyn S. M., Kulikov V.M., Ryabov E. G., School Tourism, Moscow, 1983, 160 p.
6. Guryev A.I., The status of interdisciplinary connections in the system of modern education / A.I. Guryev // Science and school, 2002, N2, pp. 41-45.
7. Maksimova V.N., Interdisciplinary communication and improvement of the learning process. M.: Education, 1984, 184 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 28.09.2021

Принято к публикации: 26.09.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Тухманук Мкртчян

The material was submitted and sent to review: 28.09.2021

Was accepted for publication: 26.09.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Tuxmanuk Mkrtchyan

**ԱԾԱԿԱՆԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒՄԸ ԱՌԱՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՈՒՄ՝
ՈՐՊԵՍ ԿԱՐԴԱՑԱԾ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԳԵՂԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԻ
ԲԱՅԱՀԱՅՏՄԱՆ ՈՒՂԻ**

Խաչատրյան Նարինե

Վանաձորի թիվ 6 հիմնական դպրոց, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Ածականի՝ որպես առարկայի հատկանիշ ցույց տվող բառի ուսուցումն սկսվում է դեռևս նախաալբերենական շրջանում գործնական վարժությունների միջոցով, որոնց շնորհիվ հարստանում է աշակերտի բառապաշարը հատկանիշ արտահայտող բառերով: Աշակերտների բառապաշարի մասին նախնական պատկերացում կազմելու համար առաջադրվում են *ինչպիսի՞*՝ հարցին պատասխանող արտահայտություններ, որոնց արդյունքում աշակերտները համոզվում են, որ «միևնույն հատկանիշ ցույց տվող բառը կարող է գործածվել տարբեր առարկա ցույց տվող բառերի հետ» [2]:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Առարկայի հատկանիշ արտահայտող բառերի բազմազանությունն ունի աշակերտի խոսքի՝ բառապաշարի հարստացման ու զարգացման նպատակ, քանի որ այն խթանում է անհատի պատկերավոր մտածողությունը: Ժամանակակից մանկավարժները դրա համար կարևորում են ուսուցման ինդուկտիվ և դեդուկտիվ եղանակների համատեղումը: Վերջինս ձևավորվում է գոյական-ածական բառակապակցությունների միջոցով կապակցված խոսք կազմելու կարողություն, ունակություն ու հմտություն, ապահովում է անկաշկանդ հաղորդակցվելու, սեփական հույզերն արտահայտելու կարողություն, հետևաբար նաև՝ միջանձնային հարաբերություններ ստեղծելու հնարավորություններ [3, էջ 17]:

Մասնագիտական գրականության մեջ հայ մանկավարժ-հեղինակները ածականի ուսուցման համար կարևորել են խոսքային կիրառությունը՝ այսպիսով «ածական» թեման զուգահեռելով որոշիչ թեմային. «...Ածական թեման ուսումնասիրելիս ուսուցիչը պիտի զուգահեռ անցկացնի այդ խոսքի մասի իմաստի և որոշիչ միջև» [5, էջ 103]: Վերջինիս ուսուցման կարևոր առանձնահատկությունն այս դեպքում համարվում է հարցադրումը, որի միջոցով առանձնացվում են խոսքում գործածված, հատկանիշ ցույց տվող բառերը, և դրանք կիրառվում են խոսքային այլ միջավայրերում:

Տարրական դասարաններում ածականի ուսուցման ամփոփման համար առաջադրվում է համագործակցային դաս կազմակերպել՝ «Բերքահավաք» վերնագրով: Աշակերտները բաժանվում են չորս խմբի՝ «գոյական», «ածական», «թվական», «բայ» անվանումներով, որի ավարտին կատարում են փոխակերպման վարժություն՝ գոյականները դարձնում են ածականներ, ածականները՝ բայեր և այսպես շարունակ՝ ըմբռնելով խոսքի մասերի միջև եղած տարբերություններն ու կիրառական կառուցվածքային տարբերությունները [4, էջ 306]:

Ածականի ուսուցման շրջանակներում մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացվում է նաև հատկանիշ ցույց տվող բառերի համադրական ուսուցման եղանակ: Այս դեպքում համեմատության մեջ են դրվում ածականները և մակբայները՝ հիմնական ուշադրությունը կենտրոնացնելով այն բառերի վրա, որոնք ունեն երկբնույթ կիրառու-

թյուն. մի դեպքում լրացնում են բայերին, մյուս դեպքում՝ գոյականներին: Նման բառերի ուսուցումը նպաստում է խոսքի զարգացմանը, և աշակերտները հասկանում են, որ նույն բառով կարելի է բնութագրել ոչ միայն տարբեր առարկաներ, այլ նաև տարբեր գործողություններ [1, էջ 238]: Այս դեպքում պետք է հատկապես ուշադրություն դարձնել ածականների կիրառական սահմանափակումներին, քանի որ տարբեր բառերին կապակցվելու հնարավորությամբ հանդերձ՝ ածականներն ունեն նաև կիրառական սահմանափակումներ, որոնց անտեղի կիրառությունը կարող է սխալ ու զավեշտալի լինել:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է աշակերտի վերլուծական մտածողությունը զարգացնող իրողությունների բացահայտումը կատարել բառապաշարի հարստացման եղանակով: Այս նպատակին հասնելու համար կարևոր է ածական անվան կիրառական առանձնահատկությունների բացահայտումը, քանի որ այն ունի ուղղակի և փոխաբերական իմաստներով գործածության լայն հնարավորություններ:

Հետազոտության նորությունը: Հոդվածում նորովի է ներկայացվել և մեկնաբանվել ածականի կիրառական առանձնահատկությունների ուսուցման գործընթացը, որը նպաստում է ածականի պատկերավոր մտածողության զարգացմանը:

Բանալի բառեր՝ առարկայի հատկանիշ, նախաայբբենական շրջան, բառապաշար, համեմատական ուսուցում, կապակցված խոսք:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ածականի՝ որպես առարկայի հատկանիշի ուսուցումն սկսվում է գունանուններից, որոնց ճանաչումով ուսուցման հենց առաջին աստիճանում հանձնարարվում է ներկել համապատասխան նկարները, այսպես՝ «Բժիշկը հագել է կապույտ խալաթ»: «Զինվորականի համազգեստը կանաչ գույնի է»: «Ձմեռ պապի խալաթը կարմիր գույնի է»: «Կարմիր գույնի է նաև բժշկի գլխարկի խաչը»: «Պարուհու զգեստը սև գույնի է»: Այնուհետև համապատասխան գույներով են բնորոշվում *բանան, խաղող, խնձոր, ելակ, տանձ, լիւռն* մրգանունները [7, էջ 4]: Պարզ գունանուններին փոխարինելու են գալիս կազմությամբ բարդ գունանունները, և *մոխրագույն, շագանակագույն, նարնջագույն* և այլ բառերով բնութագրվում են անտառի կենդանիները՝ *փիղը, գետածին, գայլը, աղվեսը, մուկն* ու *կատուն*: Այստեղ գունանուններին զուգահեռ ներկայացվում են *ընտանի* և *վայրի* հատկանիշները, որոնցով բնութագրվում են կենդանի գոյականները [7, էջ 5]:

Մանկավարժական գործունեության ընթացքում կիրառած արդիական մեթոդներով հատկանիշ արտահայտող բառերի ուսուցման ներկայացում: Նախաայբբենական շրջանում հականիշ գույգերով են ներկայացվում *կարճ* ու *երկար, հաստ* ու *բարակ* և այլ ածականներ, որոնցով բնութագրվում են մի դեպքում դպրոց տանող ճանապարհը, մյուս դեպքում՝ կարճ ճանապարհը խորհրդանշող գերանները [7, էջ 6]: *Կշեռք* հասկացության ուսուցման ժամանակ էլ սովորում են *ծանր* ու *թեթև* ածականների կիրառական առանձնահատկությունները [7, էջ 7]: *Հաստ* և *բարակ* հականիշների տարբերակումը ներկայացված է համապատասխան գրքերի նկարներով, որոնցից հաստ գիրքը արջի մոտ է, իսկ բարակը՝ աղվեսի: *Հաստ* ու *բարակ* հասկացությունների ուսուցումը առնչվում է նաև երկրաչափական մարմինների ուսուցմանը. այս հատկանիշներով են բնութագրվում քառակուսի և ուղղանկյուն պատկերները, ինչպես նաև սունկերը, որոնցից հաստերին բնորոշ է *ուռեկի*, իսկ բարակներին՝ *թունավոր* հատկանիշը [7, էջ 8]:

Ածականների՝ հականիշներով համեմատական ուսուցումը շարունակվում է հետագա դասերի ընթացքում. ուսուցանվում են *աջ* և *ձախ* հատկանիշները՝ ըստ երթևե-

կության կանոնների, որոնց ընթացքում ուսուցանվում են նաև *արագ* և *դանդաղ* հատկանիշները, վերջիններս, ի տարբերություն վերևում ներկայացված բառերի, ավելի հաճախ են լրացնում գործողություն ցույց տվող բառերին [7, էջ 10-11]: Հենց այստեղ պետք է աշակերտների ուշադրությունը դարձնել հատկանիշ ցույց տվող երկու կարգի բառերի կիրառական առանձնահատկություններին, ըստ որոնց՝ դրանց մի մասը ցույց է տալիս առարկայի, իսկ մյուս մասը՝ գործողության հատկանիշ:

Ուսուցման հաջորդ աստիճանում վերլուծական եղանակով ներկայացվում են նախադասության, բառի, վանկի և հնչյունի մասին գիտելիքներ, որոնք նկար-բառ դիդակտիկ ուսուցման եղանակով առաջին հերթին առնչվում են գոյականների՝ առարկա ցույց տվող բառերին, երկրորդաբար՝ հատկանիշ և գործողություն ցույց տվող բառերին:

Տառուսուցումն սկսվում է *ա* տառի ընթերցանությամբ ու գրությամբ: Տառերի տեսակները նույնպես տարբերակվում են հականիշ գույգերով՝ մեծատառ և փոքրատառ, տպագիր և ձեռագիր: Հնչյունները տարբերակվում են ձայնավոր և բաղաձայն հատկանիշներով: Այսպիսով՝ լեզվական իրողությունները նույնպես ուսուցանվում են հատկանիշ բառերի ներկայացմամբ, որոնց նշանակությունը իմանալը նպաստում է խոսքակազմության ճիշտ ուսուցմանը:

Այբբենարանում առարկա ցույց տվող բառերին գուգահեռ աշակերտները կարդում են նաև *անուշ* հատկանիշը՝ տառ + նկար ընթերցանության մեթոդով:

«Ածական+գոյական» կապակցություններով բառակապակցությունների ընթերցանությունը հնարավոր է դառնում՝ *ու* տառի ուսուցումից սկսած, որտեղ աշակերտները կարդում են *սուր, սիրուն* հատկանիշները, որոնցով բնութագրվում են *կարկին, մատիտ* առարկաներն ու *Արուսը* [7, էջ 62]:

Պ տառի ուսուցման ժամանակ կարդում են *սպիտակ* հատկանիշի անունը՝ բնութագրելով *ամպ, կարաս* առարկաները: *Ը* տառի ուսուցման ժամանակ կարդում են *ընտիր, ընտանի* հատկանիշները՝ բնութագրելով *սունկ* և *կատու* գոյականները [7, էջ 74]: Այսպիսով սկսում են կարդալ փոքրիկ բնագրեր, որոնցում, բացի առարկա և գործողություն նշանակող բառերից, ի հայտ են գալիս հատկանիշ ցույց տվող բառեր, որոնցով կազմվում են բազմակի բառակապակցություններ՝ *սպիտակ սունկ, կարմիր մատուր, ընտիր ընկույզ*: Ածականների գոյականական կիրառությամբ է գործածված *նման* ածականը: «*Նմանը նմանին կսիրի*» առածը աշակերտները կարդում ու մեկնաբանում են որպես «*մեկը մյուսին արժի*» նշանակող արտահայտություն:

Շարունակելով ածականների՝ հականիշներով ուսուցումը՝ աշակերտներին տեղեկություններ են հաղորդվում *լուսնի, լիալուսնի* և *կիսալուսնի* մասին, որտեղ *լի* և *կես* ածականները հանդես են գալիս որպես *լուսին* առարկայի տարբերակման հատկանիշներ: Հատկանիշ ցույց տվող բառի համանուն է նաև *Սպիտակ* քաղաքի անունը, որ աշակերտները կարդում են *յ* տառի ընթերցանության ժամանակ, ծանոթանում Հայաստանի մի շարք քաղաքների: Այստեղ աշակերտները կարդում են *կարմիր մայրամուտ, կապույտ սար, միայնակ ամպ* փոխաբերական իմաստով բառակապակցությունները, հասկանում բառի ուղիղ և փոխաբերական նշանակությունների կիրառական առանձնահատկությունները: Եթե ուղղակի իմաստով կիրառություններում բառերն ունեն կիրառական սահմանափակումներ, ապա փոխաբերական իմաստով կիրառություններում այս սահմանափակումները գրեթե վերանում են, և ցանկացած առարկա ցանկացած հատկանիշով կարող է բնութագրվել՝ նայած նրան, թե հեղինակը ինչ համեմատություն է կատարում և ինչ զգացողություն է ցանկանում հայտնել ընթերցողին:

Ածականի հականիշ գույգերով են կազմվում նաև առածներն ու ասացվածքները, որոնցից աշակերտները կարդում են «*Լավ է գիտունին գերի, քան անգետին՝ սիրելի*» ասացվածքը: Հականիշ գույգերը հիմնականում նույնարմատ են լինում և տարբերակվում են ածանցներով, որոնցից *վախկոտ* և *անվախ* գույգերը ներկայացված են **խ** տառի ուսուցման շրջանակում: Այսպես՝ աշակերտները **չ** տառի ընթերցանության ժամանակ կարդում են **կանաչ** բառը, **դ** տառի ժամանակ՝ **դեղին** բառը:

Այբբենարանի ուսուցման ժամանակ հաճախ ենք անդրադառնում նաև հայկական ժողովրդական հեքիաթներին, որոնց վերնագրերում գոյականներին զուգահեռ կիրառվում են նաև հատկանիշ արտահայտող բառեր, ինչպես՝ «*Քաջ Նազար*», «*Պռշատ աղվես*», «*Կարմիր գլխարկ*» և այլն:

Ուսումնասիրելով «Այբբենարանում» կիրառված ածականները՝ վիճակագրական հաշվումներով պարզեցինք, որ դրանք մոտավորապես 54-ն են, որոնցից հարաբերական են ընդամենը հինգը: Որակական ածականները հիմնականում հանդես են գալիս դրական աստիճանով, միայն վերջին՝ «Հրաժեշտ Այբբենարանին» բանաստեղծության մեջ գործածվել են երկու գերադրական աստիճանով արտահայտված ածականներ: Որակական ածականներին բնորոշ են ինչպես կազմությամբ պարզ, այնպես էլ ածանցավոր ու բարդ լինելը: Ընդ որում՝ կազմությամբ բարդ ածականներով հիմնականում կազմվել են կրկնավոր բառեր:

Ըստ ժամանակակից դպրոցի կրթական ծրագրի՝ «Այբբենարան» դասընթացից հետո սկսվում է հայոց լեզվի և գրականության տարրական ուսուցումը, որ կոչվում է «Մայրենի» [8]:

«Մայրենի» առաջին դասարանի դասագիրքն սկսվում է **բարի** ածականով՝ *բարի գալուստ* արտահայտությամբ, որի շնորհիվ գիրքը պատկերվում է իբրև ընտանիք, տուն, որն ամեն անգամ բացելիս սովորում ես ինչ-որ բան: Առաջին թեման վերնագրված է «Հայերենի կախարդական աշխարհը», որտեղ բառերը կիրառված են փոխաբերական նշանակությամբ, և ներածական խոսքում հանձնարարվում է «*Սովորես ճիշտ խոսել, դառնաս հնարագետ ու սրամիտ*» խոսքը, որից պարզ է դառնում, որ յուրաքանչյուր հնարագիտություն ու սրամտություն իր նյութական արտահայտությունն է գտնում ճիշտ խոսելու միջոցով [8, էջ 3]:

Վ. Գրիգորյանի «Իմ դասագիրքը» բանաստեղծությամբ է սկսվում գրականության ընթերցանությունը, որտեղ ուղղագրական և ուղղախոսական տարբերություն ունեցող բառերի շարքում ուսուցանվում է **սուրբ** ածականը [8, էջ 4], որից պարզ է դառնում, որ լեզվական իրողությունների ուսուցումը կապված է միմյանց հետ:

Ածականները պատասխանում են **ինչպիսի**² հարցին, որը խոսքում կապակցվում է առարկա ցույց տվող բառերին՝ ցույց տալով դրանց որպիսությունը, հատկանիշը: Հ. Թումանյանի «Դպրոցի ճամփան» [8, էջ 5] բանաստեղծության մեջ ներկայացվում են *դժվար, երկար, կարճ, դուրախ* ածականները, որոնք ունեն մեկ ընդհանուր առարկա՝ որոշյալ՝ *դպրոցի ճամփա*, որից պարզ է դառնում, որ մեկ առարկան կարող ենք բնութագրել տարբեր հատկանիշներով, որոնք իրար կա՛մ հոմանիշ, կա՛մ հականիշ են:

Ածականի ուսուցման գործընթացում պետք է կարևորել այն հանգամանքը, որ երեխայի մտապատկերում գոյականի և բայերի թիվն ավելի արագ է աճում, քան ածականներինը: Մա բացատրվում է այն հանգամանքով, որ ծնողները երեխայի հետ շփվելիս ավելի քիչ ուշադրություն են դարձնում առարկայի հատկանիշների և որակի վրա: Ուստի փորձառու մանկավարժները խորհուրդ են տալիս «սովորեցնել խոսքի մեջ

օգտագործել ածականներ, բայեր, որոշիչներ, երեխաների բառապաշարը լրացնել մարդկանց հուզական հատորդակցմանը վերաբերող բառերով» [9, էջ 35]:

Եզրակացություններ: Տեսական գիտելիքները տարրական դասարաններում ուսուցանվում են գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցանությանը զուգահեռ: Այդ իսկ ձևաչափով հանձնարարվում է լեզվական նյութերը ուսուցանել լեզվատրամաբանական առաջադրանքներով, որոնք հիմնականում կատարվում են կրկնության եղանակով՝ առանց կիրառելու «հոլովում», «խոնարհում» եզրույթները. հարցադրման եղանակով ուսուցանվում են գոյականների, ածականների և բայերի ձևափոխական առանձնահատկությունները:

Աշակերտների խոսքի զարգացման տեսանկյունից կարևոր է ուշադրություն դարձնել նաև ածականների լրացումառության վրա: Հատկապես տարրական դասարաններում աշակերտները հաճախ են լսում «գոհ» և «դժգոհ» բառերի կիրառությունները, որոնք կապակցվում են բացառական հոլովի հետ: Այս դեպքում հանդես են գալիս ածականի խնդրառական առանձնահատկությունները, երբ ածականներն են լրացում պահանջում՝ արտահայտված այս կամ այն հոլովով, որոնց ճիշտ կիրառությունը խոսքային կիրառական նշանակություն ունի: Նման կարգի խոսքային կարողությունները զարգացնելու համար առաջադրվում է աշակերտներին ուղղել սխալները, որոնք կարող են ներկայացվել ինչպես գրավոր, այնպես էլ բանավոր շարադրանքներով:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. **Ավետիսյան Գ.**, Մակբայական բազմիմաստ բառերի ուսուցման մեթոդիկա, Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, Գիտական տեղեկագիր, Երևան, 2020:
2. **Գալստյան Հ.**, Մայրենի դաս. ածականի ուսուցումը տարրական դասարաններում: <https://multiurok.ru/files/mayreni-das-atsakani-owsowts-owme-tarrakan-dasaran.html>, հասանելի է 04.04.21:
3. **Խաչատրյան Ս.**, Ածականի բառաքերականական կարգերի ուսուցումը միջին դպրոցում, Սեղմագիր, Երևան, 2014:
4. **Խաչատրյան Ս.**, Լեզվական գիտելիքների ուսուցումը տարրական դասարաններում՝ ըստ ծրագրային պահանջի, Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ, Գիտական տեղեկագիր, Երևան, 2014:
5. **Մուրացան**, Անմեղ գրույցներ, Երկերի ժողովածու, հ. 6, Երևան, 1963:
6. **Մարգարյան Ա., Համբարձումյան Ս.**, Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2012:
7. **Մարգարյան Վ.**, Այբբենարան, Երևան, 2020:
8. **Մարգարյան Վ.**, Մայրենի 1, Երևան, 2010:
9. **Սմբատյան Լ.**, Բառապաշարի զարգացման առանձնահատկությունները նախադպրոցական տարիքում// «Նախաշավիկ», 2017, 1, [http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Naxashavix/2017\(1\).pdf](http://tert.nla.am/archive/NLA%20AMSAGIR/Naxashavix/2017(1).pdf), հասանելի է 18.04.21:

ИЗУЧЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КНИГИ В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Хачатрян Нарине

Ванадзорская основная школа №6, учительница начальной школы

Аннотация

Изучение прилагательного как признака предмета начинается с практических упражнений еще в доалфавитный период, обогащая словарный запас ученика атрибутивными словами, связанными с обучением синонимам и антонимам как концепции «друг» и «противник».

Сравнительное обучение прилагательных с помощью антонимов продолжается с применением особенностей двух категорий атрибутивных слов. Некоторые из них обозначают признак предмета, а другие – признак действия, отвечая на вопросы «какой?» и «как?» соответственно.

Особенно важно аналитическое изучение атрибутивных слов (предложение – словосочетание – слово).

Основная цель обучения прилагательным – раскрыть эстетическую ценность прочитанной художественной книги. В результате, учащиеся обогащают свой словарный запас и развивают речь, что стимулирует визуальное мышление человека. Современные учителя используют сочетание индуктивного и дедуктивного методов обучения. Последний развивает способность и умение формировать связную речь с помощью фраз, состоящих из существительного и прилагательного, и обеспечивает способность свободно общаться и выражать свои эмоции, и, как следствие, дает возможность строить межличностные отношения.

В начальной школе теоретические знания преподаются ученикам параллельно с чтением художественных произведений. Исходя из этого, учителя используют лингвистические и логические задания для преподавания лингвистических материалов, в основном, методом «спирального» повторения.

Ключевые слова: признак предмета, доалфавитный период, словарный запас, сравнительное обучение связной речи.

Список использованной литературы

1. Аветисян Г., Методика изучения многозначных наречий, Ширакский государственный университет, Ученые записки, Ереван, 2020.
2. Галстян А., Урок родного языка: обучение прилагательным в начальной школе
3. Хачатрян С., Обучение лексико-грамматическим категориям прилагательного в средней школе.
4. Хачатрян С., Обучение языковых знаний в начальных классах согласно программе, Ширакский государственный университет, Ученые записки, Ереван, 2014.
5. Мурацян, Невинные разговоры, Сборник стихов, т. 6, Ереван, 1963.
6. Саргсян А., Амбарцумян С., Культура армянского языка и речи, учебное пособие, Ереван, 2012.
7. Саргсян В, Букварь, Ереван, 2020.
8. Саргсян В., Родной язык 1, Ереван, 2010.
9. Смбатян Л., Особенности развития словарного запаса в дошкольном возрасте, Нахашавиг, 1. 2017.

STUDYING AN ADJECTIVE AS A WAY TO REVEAL THE AESTHETIC VALUE OF A FICTIONAL BOOK IN THE FIRST GRADE

Khachatryan Narine

Vanadzor No. 6 Basic School, Elementary School Teacher

Summary

Starting from the pre-alphabetic period in school, students start studying adjectives as words modifying nouns through practical exercises, which enriches students' vocabulary with attributive words that are used in the form of in form of synonyms and antonyms as “friendly” and “opponent” concepts.

The comparative teaching of adjectives with the help of antonyms is further uses the peculiarities of two categories of modifying words. A group of words modify an object, while another group modifies an action, answering the questions “What kind of?” and “How” respectively.

Analytical learning of attributive words (sentence-word combination-word) is especially important.

The main purpose of teaching adjectives is to reveal the aesthetic value of a fictional book read. As a result, students enrich their vocabulary and develop their speech, which stimulates an individual's visual thinking. Modern teachers use a combination of inductive and deductive teaching methods. The latter develops the ability and skill to form coherent speech through phrases made of a noun and an adjective, and ensure the ability to freely communicate and express one's emotions, and, as a result, gives an opportunity to build interpersonal relationships.

In elementary school, theoretical knowledge is taught to students in parallel with reading works of fiction. Based on this, teachers use linguistic-logical tasks to teach linguistic materials mainly by the method of ‘spiral’ repetition.

Keywords: words modifying nouns, pre-alphabetic period, attributive words, comparative teaching, coherent speech.

References:

1. **Avetisyan G.**, Adverbial polysemantic words and their teaching, State university of Shirak, Scientific proceedings, Erevan, 2020.
2. **Galstyan H.**, Native Language Class. Teaching Adjectives in Elementary School.
3. **Khachatryan S.**, Teaching lexical and semantic categories of the adjective in the secondary school
4. **Khachatryan S.**, The Teaching of Language Knowledge in Elementary Classes Based on the Program Requirement, State university of Shirak, Scientific proceedings, Erevan, 2014.
5. **Muratsan**, Innocent Conversations, Collection of Poems, Vol. 6, Yerevan, 1963.
6. **Sargsyan A.**, Hambardzumyan S., Culture of the Armenian Language and Speech, Educational Manual, Yerevan, 2012.
7. **Sargsyan V.**, Primer, Yerevan, 2020.
8. **Sargsyan V.**, Native Language 1, 2020.
9. **Smbatyan L.**, Peculiarities of Vocabulary Enrichment in Preschool Age, Nakhshavigh, 1. 2017.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 08.10.2021

Принято к публикации: 27.10.2021

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Мери Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 08.10.2021

Was accepted for publication: 27.10.2021

Reviewer: Ph.D., Assistant Mary Hovhannisyan

378.147:811.19

ՊՐՈՔԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅՈՒՄ

Հովհաննիսյան Մերի

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Ուսումնական գործընթացի զարգացման, կատարելագործման ուղիների որոնումը հանգեցնում է մանկավարժական տարբեր տեխնոլոգիաների մշակման, որոնց շարքում է նաև պրոբլեմային ուսուցումը, այսինքն՝ ուսուցման գործընթացի այնպիսի կազմակերպումը, որը սովորողին ստեղծված իրավիճակը գիտակցելու, առաջադրված խնդրում եղած հակասությունները հայտնաբերելու, չիմացածն ու անհայտը որոնելու, խնդիրը լուծելու և վերջնական նպատակին հասնելու հնարավորություն է ընձեռում: Նշված տեխնոլոգիայի էությունը պրոբլեմային իրավիճակի ստեղծումն է, որը նպաստում է ուսանողների մտածողության մակարդակի բարձրացմանը:

Մերօրյա տեղեկատվական դարաշրջանում սովորողները ամրապնդման ենթակա նյութի ծավալների աճին զուգահեռ հաճախ ոչ թե ամրապնդում, այլ պարզապես մտապահում են յուրացման համար նախատեսված նյութերը, այն էլ՝ շատ կարճ ժամանակով և միայն դասահարցմանը կամ քննությանը պատրաստ լինելու համար: Բուհական դասընթացում թեմային հատկացված ժամանակահատվածի սահմանափակությունը, ուսանողների թիվը հնարավորություն չեն տալիս դասախոսին պարզելու՝ արդյո՞ք թեման յուրացվել է յուրաքանչյուր սովորողի կողմից, հարցման ենթարկված ուսանողը իրականում ամրապնդել է թեման, թե՞ պարզապես կարողանում է վերարտադրել մտապահածը: Բացի դրանից՝ լսարանային պայմաններում նույն թեման միևնույն ժա-

մանակահատվածում և միննույն մեթոդներով, ընդհանուր կամ միննույն ուսումնական ծրագրերով ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր սովորողի կողմից չի կարող յուրացվել նույն աստիճանով, քանի որ տարբեր ուսանողներ ունեն տարբեր ընդունակություններ: Ուստի դասախոսները հաջորդ նյութին անցնելուց առաջ բավարարվում են սովորողների կողմից տվյալ թեմայի յուրացման աստիճանի գնահատմամբ: Նմանօրինակ խնդիրների լուծման արդյունավետ ուղիներ են առաջարկում ուսուցման նորարարական բազմաթիվ տեխնոլոգիաներ, որոնցից մեկն էլ պրոբլեմային ուսուցումն է:

Պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան մշակել է Ջ. Դյուին: «Ինչպե՞ս ենք մենք մտածում» աշխատության մեջ (1909) ամերիկացի փիլիսոփա, հոգեբան ուսուցիչը մերժում է ավանդական դոգմատիկ ուսմունքը՝ դրան հակադրելով խնդիրների լուծման գործում ուսանողների ակտիվ և անկախ պրակտիկ գործունեությունը: «Մտածմունքն սկսվում է այնտեղ, որտեղ առկա է խնդրահարույց իրավիճակ, և դա խնդիրների լուծումն է», – ասում է Դյուին: Նրա այս բանաձևը XX դարում ձևավորեց պրոբլեմային ուսուցման հիմքը [6, էջ 68]:

Պրոբլեմային ուսուցման տեսության զարգացման մեջ էական դեր է խաղացել ամերիկացի հոգեբան Ջ. Բրուների հայեցակարգը, որը հիմնված է ուսուցման նյութի կառուցվածքի և նոր գիտելիքների յուրացման գործընթացում ինտուիտիվ մտածողության գերիշխող դերի վրա: Ճանաչելով տրամաբանական մտածողության զարգացումը որպես ուսուցման նպատակ՝ Ջ. Դյուին, Ջ. Բրուները, Վ. Բարթոնը նշում են ուսուցման մեջ խնդրահարույց մոտեցման կարևորությունը [7, էջ 35, 9, էջ 16-18]:

Ինչպես ուսուցման մյուս տեխնոլոգիաները, պրոբլեմային ուսուցումը ևս նպատակաուղղված է կրթության որակի բարձրացման խնդրի լուծմանը, որն իրականացվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման նորարարական միջոցների օգնությամբ:

Բանալի բառեր: Ուսուցման տեխնոլոգիա, ուսուցման մեթոդ, պրոբլեմային ուսուցում, պրոբլեմային հարց, ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, փոխգործուն մեթոդներ, հայոց լեզվի բուհական դասընթաց, քերականության ուսուցում:

Հիմնախնդիրը: Ուսուցման ժամանակակից մեթոդները նոր պահանջներ են առաջադրում հայոց լեզվի ուսուցման գործընթացում: Մի կողմից ուսուցման գործընթացում հաշվի են առնվում տեսական նյութը սովորողներին դյուրընկալ դարձնելու, համապարփակ ուսուցանելու, համապատասխան մեթոդ ընտրելու, մյուս կողմից՝ սովորողների՝ բառաձևերը ճշգրտորեն կազմելու, սխալ բառաձևեր չկիրառելու, բառագործածության սխալներից զերծ մնալու գործոնները: Պրոբլեմային ուսուցման միջոցով հնարավոր է ոչ միայն արդյունավետորեն իրականացնել տեսական նյութի ուսուցումը, այլև սովորողի մոտ ստեղծել ինքնազարգացման հմտություններ: Այդ ամբողջ գործընթացը հիմնված է առաջնային՝ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ու զարգացման և երկրորդային՝ երկարաժամկետ անհատական կարողությունների զարգացման արդյունքների գիտակցված ընտրության վրա: Հետևաբար պրոբլեմային տեխնոլոգիայով իրականացվող դասերի արդյունավետությունը շատ ավելի բարձր կլինի, եթե սովորողը կարողանա ինքնուրույն տիրապետել գիտելիքներին, և մանկավարժը լոկ ղեկավարի այդ գործընթացը վերահսկմամբ [8, էջ 54]: Ներկայումս լայնորեն կիրառվող առցանց և խառը կամ հիբրիդային եղանակով ուսուցման դեպքում ևս պրոբլեմային ուսուցումը նյութի բազմաշերտ ընկալման հրաշալի հնարավորություններ է ընձեռում:

Պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան հիմնվում է հետևյալ գաղափարի վրա. պրոբլեմային իրավիճակների կիրառումը սովորողին կանգեցնում է կանխատեսված դժվարությունների առաջ, որոնց հաղթահարումը պահանջում է ստեղծագործական որոնում և ստիպում է սովորողին մտածել, որոնել, քննարկել, ինչն էլ նպաստում է նրա իմացական հետաքրքրությունների զարգացմանը: Ուսանողը պետք է ինքնուրույն որոնի խնդրի լուծումը, իսկ դասախոսը պարտավոր է ղեկավարել նրա ուսուցման գործընթացը՝ մոտիվացնելով, կազմակերպելով, համակարգելով, ուղղորդելով և վերահսկելով: Պրոբլեմային ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռում, որ սովորողի մոտ ձևավորվեն ինքնակրթության հմտություն, նպատակադրման կարողություն, ձևավորվեն և զարգանան համագործակցային այնպիսի օգտակար հմտություններ, ինչպիսիք են՝ ինքնագնահատումը, ինքնավերահսկումը, փոխադարձ վերահսկումը: Պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան ապահովում է նաև ուսուցման անհատականացում՝ ըստ ուսուցման բովանդակության, յուրացման արագության, ինքնուրույնության մակարդակի, վերահսկման եղանակների: Հայերենի քերականության առանձնահատկությունների ուսուցումը ժամանակակից տեխնոլոգիաներով ու մեթոդներով կարող է ուղենշային լինել սովորողների՝ հայերենի քերականական համակարգի յուրահատկությունների ընկալման առումով:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Գ. Կ. Մելեկոն իր «Ուսուցման տեխնոլոգիաների հանրագիտարան» աշխատության մեջ անդրադարձել է պրոբլեմային ուսուցման առանձնահատկություններին՝ այն դիտարկելով որպես ուսուցման ակտիվ տեխնոլոգիա [10, էջ 195]: Հեղինակը մանրամասնորեն վերլուծում է տարբեր մանկավարժների տեսակետները պրոբլեմային ուսուցման վերաբերյալ: Պրոբլեմային ուսուցման տեսության զարգացման գործում մեծ ներդրում են ունեցել Մ. Ի. Մախմուտովը, Ա. Մ. Մատյոշկինը, Ա. Վ. Բրուշինսկին, Տ. Վ. Կուրյավցևը, Ի. Յա. Լերները, Ի. Ա. Իլիցկայան, Ս. Ա. Ռուբինշտեյնը, Լ. Ս. Վիգդոսկին, Ա. Ն. Լեոնտևը: «Պրոբլեմային ուսուցում. անցյալը, ներկան, ապագան» կոլեկտիվ մենագրությունում մանրամասնորեն ներկայացվում է ուսուցման նշված տեխնոլոգիայի զարգացման ողջ ընթացքը [9]:

Է. Զավարյանն ընդգծել է տարբեր առարկաների ուսուցման ժամանակ խնդրահարույց իրավիճակների ստեղծման մեթոդների և խնդրի ճանաչողական առաջադրանքների բարդության գնահատման չափանիշների կարևորությունը [3, էջ 44-45]:

Մ. Դավթյանի և այլ հեղինակների «Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ» աշխատությունում պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան դիտարկվում է որպես ուսուցման արդիական մոտեցում: Այսօր անհրաժեշտ է սովորողին ցույց տալ նյութի արդիականությունն ու կիրառելիությունը առօրյա կյանքում, որպեսզի նա հասկանա, թե ինչ իմաստ ու նշանակություն ունի նշված առարկայի շրջանակներում ստացած գիտելիքը հասարակական կյանքում [2, էջ 7]:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է մեթոդաբանորեն հիմնավորել պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման առանձնահատկությունները հայոց լեզվի բուհական դասընթացում՝ մեթոդական քայլաշարի միջոցով ընդգծելով թեմայի ուսուցման ժամանակ երևան եկող խնդիրները, դժվարությունները և առաջարկելով դրանց լուծման ուղիներ:

Հետազոտության նորույթը: Մանրամասնորեն ներկայացնելով պրոբլեմային ուսուցման առանձնահատկությունները՝ առաջին անգամ վեր են հանվել պրոբլեմային տեխնոլոգիայի կիրառման առանձնահատկությունները, պրոբլեմային իրավիճակների

ստեղծման տարբեր եղանակները հայոց լեզվի բուհական դասընթացում՝ մեթոդական նպատակային ու հաջորդական քայլերի իրացմամբ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ուսումնական նյութի բովանդակությամբ և սովորողների տարիքային ու հոգեբանական առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ առաջարկվում են պրոբլեմային իրավիճակների ստեղծման տարբեր եղանակներ:

1. **Անալոգիայի եղանակ:** Այս դեպքում ուսուցանողը հենվում է սովորողների փորձի վրա կամ արդիականացնում է նրանց նախկինում ստացած գիտելիքները նոր խնդիրների լուծման համար: Օրինակ՝ դերանունների տեսակների ուսուցման ժամանակ դասախոսը, հիմնվելով սովորողների՝ խոսքի մասերի մասին ունեցած գիտելիքների վրա, հակադրության և համեմատության մեթոդներով կարող է ընկալելի դարձնել դերանունների արտահայտած տարբեր իմաստները և համապատասխան խոսքի մասերից ունեցած տարբերությունները: Կարող է կիրառել T-աձև աղյուսակի մեթոդը.

ԴԵՐԱՆՈՒՆ	ԱՇՄԿԱՆ
ԱՅՍՊԻՍԻ ԳԻՐՔ	հետաքրքիր գիրք
ԱՅԴՊԻՍԻ ՄԱՐԴ	լավ մարդ
ԱՅՆՊԻՍԻ ԲԱՆ	զարմանալի բան

Այսպես սովորողների համար ակնհայտ է դառնում՝ դերանվան հատկանշային իմաստը դրսևորվում է ընդհանրական ձևով, առանց կոնկրետացման, իսկ ածականի դեպքում առկա է հատկանշային հստակ իմաստ:

2. **Մակածական - վերլուծական - համադրական եղանակ:** Սովորողներն ինքնուրույն ուսումնասիրում են երևույթն ու փաստերը և անհրաժեշտ եզրակացություններ կատարում: Օրինակ՝ ուսանողներին հանձնարարվում է տարբեր տեքստերից դուրս բերել հոգնակի թվով կիրառված գոյականներ: Ձևակերպվում է պրոբլեմային խնդիր՝ ըստ օրինակների՝ սահմանել գոյականի թվի քերականական կարգին առնչվող կանոնները: Այնուհետև առաջադրվում է հարց՝ ի՞նչ հոգնակերտ մասնիկ կստանան *մեծատուն, թոնրատուն, դեղատուն, ստորակետ, վերջակետ, ժամկետ, տեսակետ, ատամնաշար, ֆիլմաշար, գրաշար, պատշար, նստացույց, զորացույց, կողմնացույց, ժամացույց, սեպագիր, անձնագիր, պատմագիր, գյուղագիր, նոնահատ, զարեհատ, փայտահատ, դրամահատ, մատնաչափ, հարթաչափ, հանքահոր, հանքափոր* բառերը: Ուսանողները Վենի գծապատկերում գրում են նշված բառերը՝ առանձնացնելով հոգնակիակազմության երկու կանոն.

✓ մեջբերված օրինակները բարդ գոյականներ են, որոնք ունեն միավանկ գոյական վերջնաբաղադրիչ,

✓ առաջին շարքի գոյականները *-եր* հոգնակերտ են ստանում, քանի որ վերջնաբաղադրիչ գոյականը պահպանում է իր իմաստը, իսկ երկրորդ շարքի գոյականների վերջնաբաղադրիչը չի պահպանում իր իմաստը, հետևաբար նշված բառերը *-ներ* հոգնակերտ մասնիկ են ստանում:

3. **Ուսումնասիրվող այս կամ այն երևույթի պատճառների որոնում:** Պրոբլեմային ուսուցման այս եղանակը կիրառվում է այն դեպքում, երբ խնդրի լուծման կամ նոր գիտելիքների ձեռքբերման համար պահանջվում է գործածել ավելի վաղ ուսումնասիրված

սկզբունք կամ օրինաչափություն: Օրինակ՝ *ինչո՞ւ ժանգոտել, մրոտել, կեղտոտել, ցեխոտել* և նմանօրինակ բայեր բազմապատկական չեն: Եթե սովորողը ի մի բերի ածականի կազմության մասին ունեցած գիտելիքները, կկարողանա նշված պրոբլեմային հարցի պատասխանը հիմնավորել: Նշված բայերը կազմված են *-ոտ* ածանց ունեցող ածականներից և չունեն իրենց սկզբնաձև անորոշ դերբայը, որին բազմապատկական *-ոտ*- ածանցը ավելացնելով՝ կարող էին կազմել բազմապատկական բայաձևեր, բացի դրանից՝ նշված բառերը չեն արտահայտում նաև այդ բայերին բնորոշ իմաստ:

4. Հակասական փաստի հաղորդում: Պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան ենթադրում է նաև սովորողներին հակասական լեզվական իրողությունների, փաստերի հաղորդում: Վերջիններս հստակ օրինակներով պետք է կարողանան հիմնավորել ներկայացվող լեզվական փաստերի հակասականությունը: Դիտարկենք օրինակ: Դասախոսը պնդում է, որ *կառչել, երկնչել, մարտնչել, գրոսնել, խթանել* բայերը սոսկաձանցավոր են, քանի որ ունեն *-չ*-, *-ն*-, *-ան*- սոսկաձանցներ: Ուսանողները բայի կազմության թեմայի վերաբերյալ ստացած գիտելիքների հիման վրա կարող են բացատրել, որ նշված բայերը ածանցավոր չեն.

- *-Ն*-, *-չ*- ածանց ունեցող բայերի դեպքում ածանցն ընկնում է հարակատար, վաղակատար, ներկա վաղակատար, անցյալ վաղակատար, անցյալ կատարյալ, հրամայական ապառնիի ձևերում: Եթե կազմենք համապատասխան բայաձևերը, ակնհայտ կդառնա, որ բերված օրինակներում *-ն*-ն և *-չ*-ն ածանց չեն:

- *-Ան*- ածանց ունեցող բայերի անցյալի հիմքը ցոյական է՝ *-աց*- բաղադրիչով, ինչպես՝ *մեծանալ-մեծացա, իմանալ-իմացա*, իսկ *խթանել* բայի դեպքում նման փոփոխություն չկա՝ *խթանեցի, խթանի՛ր* և այլն:

5. Լեզվաբան(ներ)ի կարծիքի հիման վրա պրոբլեմային իրավիճակների ստեղծում: Ուսանողներին առաջադրվում է հարց: Նախկինում գրական հայերենում պայմանական եղանակի ժխտական խոնարհման կանոնավոր ձևեր են համարվել *չեմ կարդալ, չեի կարդալ, չեմ գրիլ, չեի գրիլ* բայաձևերը, իսկ ժողովրդախոսակցական լեզվում գործածվող *չեմ կարդա, չեի կարդա, չեմ գրի, չեի գրի* ձևերը դիտարկվել են ոչ կանոնավոր [1, էջ 81]: Լեզվի հետագա զարգացման ընթացքում հաղթանակեց ժողովրդական ձևը, որը Ա. Ղարիբյանն անվանեց ըղձական [4, էջ 262], հետագայում Գ. Սևակը նշված դերբային տվեց ժխտական անվանումը [5, էջ 187]: Ինչո՞վ էին պայմանավորված նշված դերբային տրված *ըղձական* և *ժխտական* անվանումները: Ակնկալվող պատասխաններն են.

- ըղձական անվանումը պայմանավորվել է նրանով, որ այս դերբայը ձևով նման է ըղձական եղանակի ապառնի ժամանակի եզակի երրորդ դեմքին, օրինակներ՝ *գրի, խոսի, խաղա, իմանա* և այլն,

- ժխտական անվանումը պայմանավորված է նրանով, որ այս ձևաբայը կիրառվում է միայն ենթադրական կամ պայմանական եղանակի ժխտական ձևերի կազմության ժամանակ, օրինակներ՝ *կգրի – չի գրի, կխոսի – չի խոսի, կխաղա – չի խաղա, կիմանա – չի իմանա* և այլն:

Եզրակացություն: Պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան բովանդակում է պրոբլեմային իրավիճակների ստեղծման տարբեր եղանակներ, մեթոդներ, որոնք՝ որպես ուսուցման արդյունավետ հնարներ, առավել մատչելի ու նպատակային են դարձնում առարկայական գիտելիքի յուրացումը: Հայոց լեզվի բուհական դասընթացում, հատկապես քերականության ուսուցման ժամանակ պրոբլեմային ուսուցման տեխնոլոգիան ենթադրում է նոր գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների մշակում և ամ-

րապնդում, սովորողների ստեղծագործական մտածողության ու անձնային այլ որակների զարգացում: «Պրոբլեմային ուսուցման» մեթոդները ենթադրում են դասավանդողի կողմից պրոբլեմի առաջադրում, ձևակերպում, լուծում՝ ցույց տալով դրանց լուծման ուղիները: Այս տեխնոլոգիայի էությունն այն է, որ դասավանդողը ցուցադրում է գիտական ճանաչողության, խնդիրների լուծման օրինակներ, արդյունքում ամրապնդվում ու յուրացվում են պրոբլեմային ուսուցման մեթոդներով ձեռք բերված գիտելիքները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբելյան Մ., Տարրական քերականություն, Թիֆլիս, 1910:
2. Դավթյան Մ. և ուրիշներ, Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Երևան, 2004:
3. Զավարյան Է., Կենսաբանության դպրոցական դասընթացում պրոբլեմային ուսուցման կիրառման օրինակներ, «Մանկավարժություն» գիտամեթոդական վերլուծական ամսագիր, Երևան, 2008, թիվ 3/4:
4. Ղարիբյան Ա., Հայոց լեզվի պատմության ուսումնասիրության ներածություն, Երևան, 1937:
5. Սևակ Գ., Հայոց լեզվի տեսություն, հ. Ա, Երևան, 1939:
6. Дьюи Дж., Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова, Москва: «Мир», 1915.
7. Матюшкин А. М., Проблемные ситуации в мышлении и обучении, Москва: «Педагогика», 1972.
8. Осмоловская И. М., Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе, М., Воронеж, 1998.
9. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн., кн. 1, под ред. Е. В. Ковалевской, Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.
10. Селевко Г. К., Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т., т. 1, Москва: «Народное образование», 2005.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА

Оганнисян Мери
ЕГУ, Армения

Аннотация

Проблемное обучение является технологией развития учащихся, формирования их убеждений, применения изученного на практике. Она используется при возникающих в процессе обучения проблемных ситуациях и выдвигает проблемные вопросы. Эта технология обучения, отвечая на выдвинутые проблемные вопросы, активизирует познавательную деятельность учащихся, развивает мышление, позволяет пополнить багаж знаний учащегося.

Применение технологии проблемного обучения в вузовском курсе предполагает подготовительную работу. Во-первых, необходимо в отдельности изучить учебный материал всей темы и каждого урока, выделить основные идеи и сформулировать для учащихся цель обучения, чтобы показать, что в конце урока студент должен уметь, знать, уметь понимать, определять, какие другие навыки должен приобрести. Во-вторых, нужно выбрать для студентов дополнительные материалы (например, книги, различные интернет-ресурсы), а также дать им разные задания, тесты. В зависимости от объема учебного материала работа, организованная в соответствии с технологией проблемного обучения, может включать в себя весь урок или его часть.

Технология проблемного обучения обеспечивает индивидуализацию с точки зрения обучения, скорости усвоения, уровня независимости, методов обучения, способов контроля и самоконтроля. Она предусматривает создание положительных мотиваций обучения за счет новизны содержания, появления эмоционального содержания, организации учебных исследований и преодоления познавательных трудностей. В вузовском курсе армянского языка использование технологии проблемного обучения эффективно, в особенности, при обучении грамматике, в частности, при изучении семантических, прикладных особенностей частей речи, грамматических категорий,

глагольных аффиксов, видо-временных форм глагола, посредством сочетания приемов проблемного обучения с интерактивными методами.

Ключевые слова: технология обучения, метод обучения, проблемное обучение, проблемный вопрос, современные методы обучения, интерактивные методы, вузовский курс армянского языка, обучение грамматике.

Список использованной литературы

1. Абемян М., Элементарная грамматика, Тбилиси, 1910.
2. Гарибян А., Введение в изучение истории армянского языка, Ереван, 1937.
3. Давтян М. и др., Подходы к разработке и интеграции учебных программ, Ереван, 2004.
4. Дьюи Дж., Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова, Москва: «Мир», 1915.
5. Заварян Э., Примеры применения проблемного обучения в школьной биологии, Научно-методический аналитический журнал «Педагогика», Ереван, 2008, № 3/4.
6. Матюшкин А. М., Проблемные ситуации в мышлении и обучении, Москва: «Педагогика», 1972.
7. Осмоловская И. М., Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе, М., Воронеж, 1998.
8. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн., кн. 1, под ред. Е. В. Ковалевской, Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.
9. Севак Г., Теория армянского языка, Ереван, 1939.
10. Селевко Г. К., Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т., т. 1, Москва: «Народное образование», 2005.

PECULIARITIES OF APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE UNIVERSITY COURSE OF THE ARMENIAN LANGUAGE

*Hovhannisyan Mary
YSU, Armenia*

Summary

Problem-Based Learning is a technology for the development of students, the formation of their beliefs, the application of what has been learned in practice, which is used when problematic situations arise in the teaching process and raises problematic questions. This teaching technology, answering the raised problematic questions, activates the cognitive activity of students, develops thinking and allows replenishing the luggage of the student's knowledge.

The application of the Problem-Based Learning technology in the university course supposes the preparatory work. First of all, it is necessary to study the teaching material of the entire topic and each lesson separately, highlight the main ideas and formulate the learning goal for students in order to show that at the end of the lesson the student should learn, know, be able to understand and determine what other skills should be acquired. Secondly, it is necessary to choose additional materials for students (for example, books, various Internet resources), as well as to give them different assignments and test-works. Depending on the volume of the educational material, the work organized in accordance with the technology of Problem-Based Learning may include the whole lesson or a part of it.

The Problem-Based Learning technology provides individualization in terms of learning, speed of apprehension, the level of independence, teaching methods, the methods of control and self-control. It foresees the creation of positive motivations of teaching due to the novelty of the content, the appearance of emotional content, the organization of educational researches and overcoming of cognitive difficulties. In the university course of the Armenian language, the application of the Problem-Based Learning technology is effective, especially when teaching grammar, in particular, when studying the semantic and applied features of parts of speech, grammatical categories, verb affixes, aspect and tense forms of the verb, through the combination of problematic teaching techniques with interactive methods.

Keywords: teaching technology, teaching method, problem-based learning, problematic issue, modern teaching methods, interactive methods, the university course of the Armenian language, teaching grammar.

References:

1. Abegyan M., Elementary grammar, Tbilisi, 1910.
2. Davtyan M. et al., Approaches to the development and integration of curricula, Yerevan, 2004.
3. Dewey J., Psychology and Pedagogy of Thinking / Per. from English N. M. Nikolskaya; Ed. (and with a foreword) ND Vinogradov, Moscow: "Mir", 1915.
4. Garibyan A., Introduction to the study of the history of the Armenian language, Yerevan, 1937.
5. Matyushkin A. M., Problematic situations in thinking and learning, Moscow: "Pedagogy", 1972.
6. Osmolovskaya I. M., Organization of differentiated education in a modern secondary school, M., Voronezh, 1998.
7. Problematic learning: past, present, future: Collective monograph: in 3 vols, Vol. 1, Ed. E. V. Kovalevskaya, Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk publishing house. humanizes. University, 2010.
8. Selevko G. K., Encyclopedia of educational technologies. In 2 volumes, Vol. 1, Moscow: "Public education", 2005.
9. Sevak G., Theory of the Armenian language, Yerevan, 1939.
10. Zavaryan E., Examples of application of problem-based teaching in school biology, Scientific-methodical analytical journal "Pedagogy", Yerevan, 2008, № 3/4.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.09.2021

Принято к публикации: 30.10.2021

Рецензент: канд.фил. наук, доцент Арменуи Арзуманян

The material was submitted and sent to review: 26.09.2021

Was accepted for publication: 30.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Armenuhi Arzumanyan

378.17

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Պապիկյան Արսեն

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Արդի ժամանակաշրջանում կարևորվում է ֆիզիկական դաստիարակության ոլորտում բարձր որակավորում ունեցող մասնագետների պահանջը, որոնք պետք է ունենան ոչ միայն գիտելիքների բարձր մակարդակ, այլև տիրապետեն ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին:

Միանգամայն հասկանալի է, որ ֆիզկուլտուրայի ինստիտուտի ուսանողները պետք է ժամանակակից այս պահանջները կարողանան արդյունավետորեն իրականացնել մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում:

Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի ոլորտում մասնագետների պրոֆեսիոնալ մանկավարժական պատրաստության հիմնախնդիրները տարբեր տարիների ընթացքում ուսումնասիրվել են բազմաթիվ հեղինակների կողմից [13, էջ 24]:

Հիմնախնդիր: Մանկավարժական պրակտիկական ֆիզիկական դաստիարակության մասնագետի պատրաստման ողջ համակարգի անբաժանելի մասն է, որի միջոցով ամրապնդվում և կատարելագործվում են ինստիտուտում տեսական ու գործնական պարապմունքների ընթացքում ստացած գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները:

Մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում իրականացվում, միաձույլ դրսևորվում և գնահատվում են ուսանողների պրոֆեսիոնալ-մանկավարժական պատրաստության բոլոր կողմերը՝ տեսական, գործնական, բարոյահոգեբանական, դաստիարակչական և այլն:

Ըստ Ն. Ն. Միվցևի (Н. Н. Сивцев, 2011)՝ մանկավարժական պրակտիկան ապագա մասնագետների համար մանկավարժական տեսական և անմիջական գործունեությունը կապող օղակ է: Պրակտիկայի ընթացքում նրանց մոտ ձևավորվում են մանկավարժական կարողությունների տարբեր բաղադրիչներ՝ ճանաչողական, կառուցողական, կազմակերպչական, հաղորդակցական և արտահայտչական, բացի այդ՝ իրականացվում են նաև հարմարողական, ուսուցողական, դաստիարակչական, զարգացնող գործառնություններ:

Բանալի բառեր: Մանկավարժական պրակտիկա, ուսանողներ, պատրաստվածություն, կարողություններ և հմտություններ, բարձրագույն ֆիզկուլտուրային կրթություն:

Հետազոտության նպատակը ու խնդիրները: Մեր հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել մանկավարժական պրակտիկայի դերը բարձրագույն ֆիզկուլտուրային կրթության համակարգում: Նպատակի իրականացման համար առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները.

1. ուսումնասիրել մանկավարժական պրակտիկայի դերը բարձրագույն ֆիզկուլտուրային կրթության համակարգում,

2. փաստաթղթերի, գրական աղբյուրների ուսումնասիրություն, վերլուծություն և ընդհանրացում:

Հետազոտության գիտական նորույթը: Բացահայտվել են մանկավարժական պրակտիկայի դերն ու նշանակությունը բարձրագույն ֆիզկուլտուրային կրթության համակարգում, ինչպես նաև երևան են հանվել նրա կազմակերպման ու անցկացման արդյունավետությունը բարձրացնելու ուղիները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ներկայումս մասնագետների գործնական պատրաստվածությունը ֆիզկուլտուրային կրթության մասնագետների թույլ օղակներից մեկն է: Վ. Մ. Կորեցկին (В. М. Корецкий, 1998), Վ. Տ. Չիչիկին (В. Т. Чичикин, 1995) նշում են, որ պրակտիկայի ընթացքում կատարվող աշխատանքներում ուսանողները գործնականում դժվարանում են կիրառել տեսական գիտելիքներ, դրսևորել մասնագիտական կարողություններ, ինչը դժվարացնում է մանկավարժական խնդիրները լուծելու և հետագայում մանկավարժական գործունեությանը հարմարվելու գործընթացները:

Տարբեր հեղինակներ՝ Տ. Վ. Բոնդարչուկ, Ե. Վ. Միրոգորոդսկայան և Օ. Վ. Վիրկ (Т. В. Бондарчук, Е. В. Миргородская, О. В. Вирк, 2011), մանկավարժական գործունեության պատրաստվածությունը դիտարկում են որպես անձի արժեքավոր մասնագիտական նշանակություն ունեցող կարողություն, որը բաղադրված է միմյանց փոխկապակցված կառուցվածքային տարրերից՝ դրդապատճառներ, հետաքրքրություններ, մասնագիտական գիտելիքներ և կարողություններ:

Արդյունավետության հիմնական պայմանն է բովանդակությունում ներառել այնպիսի առաջադրանքներ և աշխատանքներ, որոնք արտացոլում են ապագա մասնագիտական գործունեությունը, նպաստում են կարևոր կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը [5, էջ 192]: Հեղինակը նշում է, որ ֆիզկուլտուրային կրթության բակալավրիատի համակարգում ուսումնառության ողջ տարիների ընթացքում նախատեսվում են ուսումնական, ճանաչողական, մանկավարժական և մասնագիտական

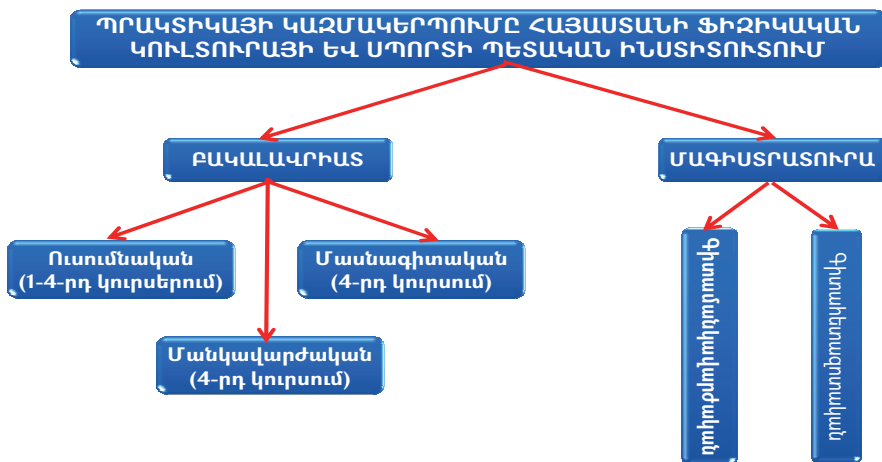
պրակտիկաներ, որոնց միջոցով ապահովվում է մասնագիտական կարողությունների ձևավորումը:

Գրական աղբյուրների ուսումնասիրությունը հստակորեն ցույց է տալիս, որ միշտ էլ ուսանողների պատրաստությունը պրակտիկաներին (մանկավարժական, մասնագիտական) լիարժեք չի կատարվել [7, էջ 8-11, 6, էջ 26]:

Գրական աղբյուրներին անդրադարձը [3, էջ 172-177, 12, էջ 130-135] ցույց է տալիս, որ ուսանողները մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում և արտադասարանական աշխատանքների իրականացման ժամանակ դժվարանում են իրականացնել դաստիարակչական, ֆիզկուլտուրային-առողջարարական, աշակերտների առաջադիմության, ֆիզիկական զարգացման և ֆիզիկական պատրաստվածության մակարդակի գնահատման, վարժությունների կատարման ժամանակ սխալների բացահայտման և ուղղման, մանկավարժական վերլուծության խնդիրները:

Ներկայումս ֆիզիկական կուլտուրայի ինստիտուտի ուսանողների պատրաստվածությունը պետք է ունենա հետևյալ բնութագիրը՝ կենտրոնացված պետական կառավարում, մասնագետների պատրաստման միասնական մոդել, ապագայում գործնական աշխատանքներում որոշվող խնդիրներ:

Ներկայումս Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտում պրակտիկայի կազմակերպման համակարգն ունի հետևյալ կառուցվածքը (գծապատկեր 1).



Գծապատկեր 1. Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի պրակտիկայի կառուցվածքը

Ե. Վ. Կրյակինան (Е. В. Крякина, 2006) մասնագետների պատրաստության համակարգում առանձնացնում է հետևյալ փուլերը: Նրա կարծիքով **նախնական փուլը** ներառում է մեթոդական բնույթի ուսումնագործնական պարապմունքներ բազային մարզաձևերով: Այստեղ ստացած գիտելիքները և կարողությունները լրացվում են ֆիզիկական դաստիարակության տեսության և մեթոդիկայի դասընթացի նյութերով: Ուսումնական պրակտիկայի գործընթացում ուսանողների մոտ ձևավորվում են այնպիսի կարողու-

թյուններ և հմտություններ, որոնք թույլ են տալիս ինքնուրույն իրագործել ուսուցչի և մարզիչ-մանկավարժի գործառնությունները, այնուհետև դրանք տարբեր տեսակի ուսումնական հաստատություններում մանկավարժական պրակտիկայի գործընթացում կատարելագործվում են:

Պրակտիկայի **առաջին փուլում** ուսանողի աշխատանքները պայմանավորված են նախադպրոցական հաստատություններում ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպչական ձևերի տարբեր մեթոդիկաների տիրապետմամբ:

Երկրորդ փուլում ուսանողները սովորում են հանրակրթական դպրոցի ֆիզիկական կուլտուրայի բազային աշխատանքային համակարգը, ուսումնասիրում են պլանավորման հիմնական փաստաթղթերը և տարբեր տեսակի աշխատանքների հաշվառումը, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի անցկացման առանձնահատկությունները և դասդեկի աշխատանքները: Ուսանողներին մանկավարժական պրակտիկային պատրաստելիս հատուկ ուշադրություն է դարձվում ուսումնադաստիարակչական գործընթացի հետևյալ կողմերին.

- կարողանալ ձևակերպել սեփական գործունեությունը մեկ տարվա, կիսամյակի՝ տրված կոնկրետ թեմայի ուսուցման, առանձին դասերի համար,
- ֆիզիկական կուլտուրայի պարապմունքներն անցկացնել դպրոցական ծրագրով, ինչպես նաև վերլուծել և գնահատել իր և գործընկերների գործունեությունը:

Նշված աշխատանքները պրակտիկայի արդյունավետ անցկացման կարևոր պայմաններ են:

Մանկավարժական բուհի ուսանողների մասնագիտական պատրաստվածության գործընթացում մեծ տեղ է զբաղեցնում ուսումնական պրակտիկան [1, էջ 110-114, 7, էջ 7-10]: Մենք ուզում ենք անդրադարձ կատարել ուսումնական պրակտիկային, քանի որ այն կազմակերպվում է Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի բոլոր կուրսերում և տարբեր ժամաքանակով ընդգրկված է գործնական ամբիոնների գործող ծրագրերում: Հետևաբար ուսումնական պրակտիկան ուսանողների՝ մանկավարժական պրակտիկային նախապատրաստվելու կարևորագույն գործընթաց է: Տարբեր ամբիոնների ուսումնական պրակտիկայի ծրագրերը վերլուծելով և համեմատելով մանկավարժական պրակտիկայի ծրագրերի հետ՝ բացահայտվեց, որ մանկավարժական պրակտիկայի պահանջներն ուսանողների մասնագիտական կարողությունների ձևավորման տեսանկյունից անհրաժեշտորեն արտացոլված չեն, ուստի ուսումնական պրակտիկայի բովանդակությունը պետք է համաձայնեցնել մանկավարժական պրակտիկայի ծրագրին:

Բարձրագույն ֆիզկուլտուրային կրթության համակարգում մանկավարժական պրակտիկան ուսումնադաստիարակչական գործընթացի օրգանական մասն է, որն ապահովում է ապագա ուսուցիչների տեսական պատրաստության համադրումը գործնական աշխատանքի հետ և անցկացվում է ուսումնադաստիարակչական հաստատություններում: Մանկավարժական պրակտիկայի ծրագրերի վերլուծությունը թույլ տվեց առանձնացնել հետևյալ բաժինները՝ կազմակերպչական, ճանաչողական, ուսումնական, մեթոդական, դաստիարակչական, արտադասարանական, ֆիզկուլտուրային, զանգվածային և գիտահետազոտական [2, էջ 3-8]:

Վերը նշված ծրագրի բաժիններն ուղղված են ապահովելու ուսանողների մասնագիտական պատրաստվածությունը, ձևավորելու մանկավարժական կարողություններ, որոնք նպաստում են ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցչի բազմաբնույթ գործունեության արդյունավետ իրականացմանը:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ ֆիզիկական կուլտուրայի ապագա ուսուցիչների, մարզիչների, մեթոդիստների, ֆիթնես հրահանգիչների ու աղապտիվ ֆիզիկական կուլտուրայի մասնագետների պատրաստման գործում առանցքային տեղ է զբաղում մանկավարժական պրակտիկան: Նրա բովանդակությունից և անցկացման մակարդակից են կախված ուսանողների մանկավարժական-մասնագիտական հետագա հաջողությունները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Գրիգորյան Յու. Գ., Պապիկյան Ա. Ռ., Ֆիզկուլտուրայի մասնագետների ուսումնական պրակտիկայի արդյունավետության բարձրացման ուղիները, Միջազգային 41-րդ համաժողովի գիտական հոդվածների ժողովածու, Երևան, 2014, էջեր 110-114:
2. Պապիկյան Ա. Ռ., Ծրագիր բակլավրիատի մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպման և անցկացման, Երևան, 2010, էջ 3-8:
3. Балановская Л. Г., Процесс формирования педагогической толерантности студентов физкультурного вуза // Научные труды: ежегодник, Омск: СибГУФК, 2011, с. 172-177.
4. Бондарчук Т. В., Миргородская Е. В., Вирк О. В., Структурно-функциональная модель готовности педагога по физической культуре к оздоровительной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов // Теория и практика физической культуры, 2011, N 4, с. 54-57.
5. Беспалько В. П., Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько, М.: «Педагогика», 1989, 192 с.
6. Володина В. С., Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры посредством активных методов обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук, Красноярск, 2007, 26 с.
7. Ивановский Ю. В., Амирова Л. А., Педагогические условия профессиональной социализации будущих преподавателей физической культуры на этапе вузовского обучения. // Теория и практика физической культуры. 2009, № 4, с. 8-11.
8. Копаев В. П., Интегративный потенциал планирования урока физической культуры и проблемы его реализации в условиях учебной практики // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2014, N 5, с. 7-10.
9. Корекцкий В. М., Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин. “ Специализации”. Автореф. дис... док. пед. наук, М., 1998, 45 с.
10. Крякина Е. В., Педагогическая практика в структуре профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры // Теория и практика физической культуры, 2006, N 4, с. 20-21.
11. Сивцев Н. Н., Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта в условиях непрерывной педагогической практики. Научно-практическая конференция "Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России", 31 марта-2 апр. 2011 г.: материалы / М-во спорта, туризма и молодеж. политики РФ, М., 2011, с. 83-87.
12. Смирнова Е. И., Особенности развития общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности // «Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (30 марта 2011г.), Новосибирск: Изд-во «ЭНСКЕ», 2011, с. 130-135.
13. Фомичев А. В., Готовность педагога физической культуры к деятельности самообразования и ее развитие в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. канд. пед. наук, М., 2014, 24 с.
14. Чичикин В. Т., Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук, М., 1995, 34 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Папикян Арсен

*Государственный институт физической культуры
и спорта Армении, Армения*

Аннотация

В настоящее время в сфере физического воспитания возрастает потребность в высококвалифицированных кадрах, которые должны иметь не только высокий уровень знаний и практических умений, но и владеть современными информационными технологиями. Понятно, что студенты института физкультуры должны эти требования успешно реализовать в процессе педагогической практики.

Проблема профессиональной подготовки специалистов физической культуры и спорта изучалась многими авторами.

Цель исследования: изучить роль педагогической практики в системе высшего физкультурного образования.

В системе высшего физкультурного образования педагогическая практика является органической частью учебно-воспитательной работы, которая обеспечивает сочетание теоретической подготовки и практических навыков будущих учителей и проводится в учебно-воспитательном заведении. Анализ программ по педагогической практике позволил выделить следующие разделы: организационный, познавательный, учебный, методический, воспитательный, внеклассной, спортивно-массовой работы и исследовательский.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, подготовленность, умения и навыки, высшее физкультурное образование.

Список использованной литературы

1. Григорян Ю. Г., Папикян А. Р., Пути повышения эффективности практики подготовки специалистов по физическому воспитанию, Сборник научных статей 41-й Международной конференции, Ереван 2014, с. 110-114.,
2. Папикян А. Р., Программа организации и проведения бакалаврской педагогической практики, Ереван, 2010, с. 3-8,
3. Балановская Л. Г., Процесс формирования педагогической толерантности студентов физкультурного вуза // Научные труды: ежегодник, Омск: СибГУФК, 2011, с. 172-177.
4. Бондарчук Т. В., Миргородская Е. В., Вирк О. В., Структурно-функциональная модель готовности педагога по физической культуре к оздоровительной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов. // Теория и практика физической культуры, 2011, N 4, с. 54-57.
5. Беспалько В. П., Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько, М.: «Педагогика», 1989, 192 с.
6. Володина В. С., Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры посредством активных методов обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук, Красноярск, 2007, 26 с.
7. Ивановский Ю.В., Амирова Л.А., Педагогические условия профессиональной социализации будущих преподавателей физической культуры на этапе вузовского обучения //Теория и практика физической культуры, 2009, № 4, с. 8-11.
8. Копяев В. П., Интегративный потенциал планирования урока физической культуры и проблемы его реализации в условиях учебной практики. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2014, N 5, с. 7-10.
9. Корекцкий В. М., Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин. " Специализации". Автореф. дис... док. пед. наук, М., 1998, 45 с.
10. Крякина Е. В., Педагогическая практика в структуре профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры // Теория и практика физической культуры, 2006, N 4, с. 20-21.
11. Сивцев Н. Н., Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта в условиях непрерывной педагогической практики. Научно-практическая конференция "Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России", 31 марта-2 апр. 2011 г.: материалы / М-во спорта, туризма и молодежи. политики РФ, М., 2011, с. 83-87.
12. Смирнова Е. И., Особенности развития общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности // «Педагогическая наука: прошлое, настоящее,

будущее»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (30 марта 2011г.), Новосибирск: Изд-во «ЭНСКЕ», 2011, с. 130-135.

13. Фомичев А. В., Готовность педагога физической культуры к деятельности самообразования и ее развитие в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. канд. пед. наук, М, 2014, 24 с.

14. Чичикин В. Т., Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук, М., 1995, 34с.

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF HIGHER PHYSICAL CULTURE EDUCATION

Papikyan Arsen

*Armenian State Institute of Physical
Culture and Sport*

Summary

Nowadays there is a demand for highly qualified specialists in the field of physical education, who must not only have a high level of knowledge, but also be proficient in modern information technologies.

It is absolutely clear that students of the institute of physical culture must be able to realize effectively these modern requirements within their pedagogical practice.

Main issues of professional pedagogical training of specialists in the field of physical culture and sport have been investigated over the years by various authors.

The aim of the investigation is to study the role of the pedagogical practice in the system of higher physical culture education.

Pedagogical practice is considered an organic part of the educational process in the system of the higher physical culture education, which ensures the combination of theoretical training of future teachers with practical work, and is conducted in educational institutions. Analysis of programs of pedagogical practice allowed us to separate the following sections: organizational, cognitive, educational, methodical, tutorial, extracurricular, physical culture massive and scientific-research.

Keywords: Pedagogical practice, students, training, abilities and skills, higher physical culture education.

References:

1. Grigoryan Yu. G., Papikyan A. R., Ways to improve the efficiency of the practice of training specialists in Physical Education. Collection of scientific articles of the 41st International Conference, Yerevan, 2014, pp. 110-114.
2. Papikyan A. R., Program for Organizing and Conducting Bachelor's Teaching Practice, Yerevan, 2010, pp. 3-8.
3. Balanovskaya L.G., The Process of Formation of Pedagogical Tolerance of Physical Education Students // Scientific works: yearbook, Omsk: SibSUPE, 2011 p. 172-177.
4. Bondarchuk T. V., Mirgorodskaya E. V., Virk O. C., Structural and functional model of readiness of a Physical Education teachers for health-improving activities in the process of professional training of students. // Theory and Practice of Physical Education, 2011, N 4. pp. 54-57.
5. Bepalko V. P., Components of Pedagogical Technology / V. P. Bepalko, Moscow: Pedagogy, 1989, p.192.
6. Volodina V. S., Formation of professional readiness of future Physical Education teachers through active teaching methods: Author of dissertation... Candidate of Pedagogical Science.- Krasnoyarsk, 2007, p. 26.
7. Ivanovskaya Yu. V., Amiramova L. A., Pedagogical conditions for the professional socialization of future Physical Education teachers at the stage of University education. // Theory and Practice of Physical Education. 2009, No. 4, pp. 8-11.
8. Kopaev V. P., The integrative potential for planning a Physical Education lesson and the problems of its implementation in the conditions of educational practice. // Physical Education: Upbringing, Education, Training, 2014, N 5 pp. 7-10.
9. Koretsky V. M., Vocational and pedagogical training of students of Physical Education universities in the system of disciplines. "Specialisations". Author of dissertation... Doctor of Pedagogical Sciences, Moscow, 1998, p.45.
10. Kryakina E. V., Pedagogical practice in the structure of professional training of students of the Faculty of Physical Education // Theory and Practice of Physical Education, 2006, N 4, pp. 20-21.

11. Sivtsev N. N., Formation of professional competence of future specialists in the field of Physical Education and Sports in the conditions of continuous pedagogical practice. Scientific and practical conference “Improvement of Training in the Field of Physical Education and Sports in the Conditions of Modernisation of Vocational Education in Russia”, March 31- April 2 2011: materials / Ministry of Sports, Tourism and Youth Policy of the Russian Federation, Moscow, 2011, pp. 83-87.

12. Smirnova E. I., Features of development of general cultural competencies of pedagogical university students in Physical Education // Pedagogical Science: Past, Present, Future”: materials of the international correspondence scientific and practical conference. Part II. (March 30, 2011). Novosibirsk: ENSKE Publishing House, 2011, pp. 130-135.

13. Fomichev A. V., Readiness of a Physical Education teacher for self-education activities and its development in the process of advanced training. Author of dissertation Candidate of Pedagogical Sciences, M, 2014, pp. 24.

14. Chichikin V. T., Theoretical foundations of formation of professional readiness of specialist in the system of Physical Education and Pedagogical Education: Author of dissertation... Doctor of Pedagogical Science, Moscow, 1995, pp. 34.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.10.2021

Принято к публикации: 13.11.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 25.10.2021

Was accepted for publication: 13.11.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

81՝ 367.7

ՇԱՐԱՀՅՈՒՍԱԿԱՆ ԿԱՊԱԿՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ՈՒ ԵՂԱՆԱԿՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

Մարգարյան Արտաշես

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Շարահյուսական կապակցման միջոցների ու եղանակների ուսուցումը ներառված է բուհերի բանասիրական ֆակուլտետների ուսումնական ծրագրերում: Դրանց ուսուցում նախատեսված է նաև ոչ մասնագիտական ֆակուլտետներում, քանի որ այդ միջոցների ու եղանակների իմացությունը և ճիշտ կիրառությունը խոսքում գործնական նշանակություն ունի: Խոսքում հանդիպող շարահյուսական տարբեր սխալների շարքում կապակցմանն առնչվող սխալներն էական տեղ են զբաղեցնում:

Հիմնախնդիրը: Բանասիրական ֆակուլտետներում շարահյուսության, հետևաբար նաև կապակցման միջոցների ու եղանակների ուսուցումն իրականացվում է ավելի մեծ խորությամբ՝ քննության առնելով նաև տեսական մի շարք հարցեր, իսկ ոչ մասնագիտական ֆակուլտետներում ուշադրությունն առաջին հերթին սևեռվում է կիրառական խնդիրների վրա: Այս դեպքում տեսական հարցերին անդրադարձ կատարվում է գործնականում կիրառելու համար: Երկու դեպքում էլ անհրաժեշտ է ընտրել ճիշտ մեթոդներ:

Հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է ներկայացնել շարահյուսական կապակցման միջոցների ու եղանակների վերաբերյալ այն մոտեցումները, որոնք առկա են բուհական դասագրքերում ու ձեռնարկներում և բացահայտել այն մե-

թողները, որոնց կիրառումով հնարավոր է ավելի մատչելի ներկայացնել նյութը՝ գործնականում ամրապնդելով ուսանողների գիտելիքները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Շարահյուսական կապակցման միջոցներին ու եղանակներին անդրադարձել են բուհական դասագրքերի ու ձեռնարկների գրեթե բոլոր հեղինակները՝ Մ. Ասատրյանը [2], Ս. Գյուլբուդաղյանը [6], Ռ. Իշխանյանը [8], Խ. Բաղիկյանը [5, 8], Ա. Պապոյանը [10], Լ. Եզեկյանը [7] և ուրիշներ: Այս թեման ներկայացված է նաև ոչ մասնագիտական ֆակուլտետների համար նախատեսված դասագրքում [3]: Հոդվածում ներկայացված և վերլուծված են հեղինակների մոտեցումները և նյութի մատուցման ձևերը:

Հետազոտության նորույթը: Հոդվածում փորձ է արվում ներկայացնելու ուսուցման այն մեթոդները, որոնց կիրառությունն ավելի արդյունավետ է դարձնում շարահյուսական կապակցման միջոցների ու եղանակների ուսուցումը: Մասնավորապես առաջարկվում է թեման ուսուցանելիս կատարել նախադասություններում առկա կապակցությունների վերլուծություն՝ վերհանելով յուրաքանչյուրում կիրառված կապակցական միջոցներն ու եղանակները, մեկնաբանելով դրանց առանձնահատկությունները:

Բանալի բառեր: Շարահյուսական կապակցման միջոցներ և եղանակներ, համաձայնություն, կառավարում, խնդրառություն, առդրություն, բառաձև, կապ, շաղկապ, շարադասություն, հնչերանգ, ուսուցման մեթոդներ:

Շարահյուսական կապակցման միջոցների ու եղանակների ուսուցումն առնչվում է տեսական և կիրառական մի շարք խնդիրների: Ներկայումս գործածվող բուհական դասագրքերում ու ձեռնարկներում որպես շարահյուսական կապակցման միջոցներ հիմնականում նշվում են բառաձևերը, կապերն ու շաղկապները, շարադասությունը, հնչերանգը, իսկ որպես կապակցման եղանակներ՝ համաձայնությունը, կառավարումը (կամ խնդրառությունը) և առդրությունը: Մեր քննած բուհական դասագրքերում ու ձեռնարկներում կապակցման միջոցները ներկայացնելիս հեղինակները հետևյալ մոտեցումներն են ցուցաբերել: Մ. Ասատրյանը կապակցման միջոցները քննելիս նշում է *բառաձևերը, կապերն ու շաղկապները, շարադասությունը և հնչերանգը* [2, էջ 33-49]: Կապակցման միջոցներն այսպես են ներկայացնում նաև Ա. Պապոյանը [10, էջ 9], Լ. Եզեկյանը [7, էջ 318-321]: Ս. Գյուլբուդաղյանը նշում է. «Հայերենի շարահյուսական կապակցության միջոցները երկուսն են՝ *ա) հնչությային* (հոլովման, խոնարհման վերջավորություններ, հերթագայություն, հոգնակերտ և առկայության վերջավորություններ, կապեր, շաղկապներ), *բ) վերհնչությային* (շարադասություն, հնչերանգ)» [6, էջ 14]: Ռ. Իշխանյանը հետևյալ ձևով է ներկայացնում. «...Ինչպես դժվար չէ նկատել, կապակցման միջոցները երկու տեսակ են՝ *ա) քերականական միջոցներ* (բայի խոնարհման, գոյականի և դերանվան հոլովման, դեմքի ու թվի ձևեր և այլն) և *բ) բառային*, այն է՝ կապեր ու շաղկապներ» [8, էջ 35-36]: Հնչերանգի և շարադասության կապակցական դերը հեղինակը քննում է կոնկրետ միավորների կապակցությունը ներկայացնելիս (ենթակա-ստորոգյալ, բացահայտիչ-բացահայտյալ և այլն): Խ. Բաղիկյանը շեշտում է քերականական կարգերի արտահայտման ձևերը՝ առանձնացնելով *ձևությային* (թեքությավորում, հերթագայություն, հոգնակերտ և առկայացման ցուցիչներ) և *բառային* (կապեր և շաղկապներ) միջոցներ [5, էջ 7-8, նաև 9, էջ 7-8]: Ինչպես տեսնում ենք, հեղինակների մոտեցումների միջև կան թե՛ ընդհանրություններ, թե՛ տարբերություններ:

Ուսանողները բառաձևերի կազմությունն ու քերականական իմաստները ուսանած են լինում շարահյուսությանը նախորդող բաժինը՝ ձևաբանությունը անցնելիս, ուստի դժվար չի լինում ընկալել դրանց կապակցական դերը: Բավական է միևնույն շարահյուսությամբ ներկայացնել քերականորեն չփոխված և անհրաժեշտ ձևերով փոխված բառաշարքեր, և պարզ կդառնա, որ նախադասություն (կապակցություն) ձևավորվում է միայն երկրորդ դեպքում (օրինակ՝ *Ծառ ճյուղ օրորել քամի – Ծառի ճյուղերն օրորվում էին քամուց*):

Կապակցման մյուս միջոցները՝ կապերն ու շաղկապները, ուսանողները նույնպես ուսումնասիրում են ձևաբանություն բաժնում: Իրենց հիմնական գործառնությունը լինելով քերականական՝ կապերն ու շաղկապները ձևաբանության մեջ առաջին հերթին ուսումնասիրվում են հենց կապակցական գործառնության տեսանկյունից, ուստի շարահյուսության ուսուցման ժամանակ հեշտ է լինում նրանց այդ դերը բացատրել: Դասախոսը բերում է օրինակներ, որոնցում շարահյուսական կապերն իրականացել են կապերի ու շաղկապների միջոցով: Դա կարելի է ակնառու ցույց տալ՝ զուգահեռներ անցկացնելով հոլովաձևերով ու կապական կառուցներով արտահայտված միևնույն անդամների միջև, օրինակ՝ *խոսել դասից/դասի մասին*: Պետք է ուսանողների ուշադրությունը հրավիրել կառույցների ներքին կապերի վրա: Այս դեպքում առկա է երկու կապակցում. կապը կապակցվում է գերադաս անդամին, իսկ կապի խնդիրը՝ կապին՝ նրա հետ դառնալով լրացում: Այսինքն՝ իրականանում են շարահյուսական հետևյալ առնչությունները.

<i>խոսել</i> → <i>մասին</i>	<i>դասի</i> ← <i>մասին</i>	<i>խոսել</i> → ← <i>[դասի մասին]</i>
-----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

Թեման բացատրելիս տեղին է գործածել լուսապատկերային ցուցադրություն:

Շարադասության կապակցական գործառնության ուսուցանելու համար հարմար է բերել միևնույն բառական միավորների շարադասական երեք տարբերակ: Պետք է ընտրել այնպիսի տարբերակներ, որ երկու դեպքում ստացվեն տարբեր իմաստներով նախադասություններ, իսկ երրորդ դեպքում կապակցություն չստացվի: Օրինակ՝ *Գեղեցիկ աղջիկը գունավոր մատիտներով ծաղկեփունջ նկարեց: Աղջիկը գունավոր մատիտներով գեղեցիկ ծաղկեփունջ նկարեց: Գունավոր նկարեց աղջիկը մատիտներով ծաղկեփունջ գեղեցիկ*: Ակնհայտ է, որ առաջին նախադասության մեջ *գեղեցիկ* բառը որոշիչ է *աղջիկ* ենթակայի համար, երկրորդ նախադասության մեջ՝ *ծաղկեփունջ* ուղիղ խնդրի համար, իսկ երրորդ դասավորության դեպքում նախադասություն չի ձևավորվել, քանի որ շարադասության կապակցական գործառնությից ճիշտ չի կիրառվել: Այսպիսի ակնառու օրինակներով շատ հեշտ է լինում շարադասության կապակցական դերը ներկայացնելը:

Հնչերանգի կապակցական դերն ուսուցանելիս ևս կարելի է բերել այնպիսի նախադասությունների օրինակներ, որոնցում հնչերանգի փոփոխությունը իմաստային-քերականական փոփոխություն է առաջացնում: Օրինակ՝ *Նա քայլում էր հպարտ՝ որդու ձեռքը բռնած: Նա քայլում էր՝ հպարտ որդու ձեռքը բռնած*: Տարբեր տեղերում եղած արտասանական դադարը, որը գրավոր խոսքում արտահայտվել է բութով, *հպարտ* բառը առաջին նախադասության մեջ դարձնում է *քայլում էր* ստորոգյալի ձևի պարագա լրացում (այսինքն՝ կապակցում է նրան), իսկ երկրորդում՝ *որդու* հատկացուցչի որոշիչ լրացում:

Շարահյուսական կապակցման եղանակներն ուսուցանվում են կապակցման միջոցներից հետո, քանի որ իրականանում են այդ միջոցներով, ուստի նախ անհրաժեշտ է իմանալ միջոցները և նոր միայն եղանակները: Սրանց ուսուցումն ավելի բարդ է:

Նախ որոշ տարակարծություններ կան եղանակների դասակարգման հարցում: Քննված դասագրքերում սովորաբար առանձնացվում են շարահյուսական կապակցման ընդունված երեք եղանակները՝ համաձայնություն, կառավարում (կամ խնդրառություն) և առդրություն: Ռ. Իշխանյանը իրավացիորեն նշում է նաև կախումը՝ այն չհամարելով կապակցման առանձին եղանակ [8, էջ 33]: Սա այն եղանակն է, որի դեպքում որոշիչների իմաստի թելադրանքով որոշյալները դրվում են հոգնակի թվով, ինչպես՝ *բազմազան գրքեր, տարբեր ծաղիկներ* և այլն: Կապակցման այս եղանակին անդրադարձել է դեռևս Մ. Աբեղյանը [1, էջ 513]: Այս իրողությանն անդրադարձել են նաև Մ. Սաստրյանը [2, էջ 200-204], Ս. Գյուլբուդադյանը [6, էջ 143-144], Խ. Բադիկյանը [9, էջ 122-124]: Ինչ վերաբերում է կապակցման մյուս եղանակներին, ապա դրանց ուսուցումը պետք է շաղկապել այլ թեմաների, որոնք բավականին ծանոթ են ուսանողներին: Այսպես՝ համաձայնությունը ժամանակակից հայերենում առաջին հերթին հանդես է գալիս ենթակայի ու ստորոգյալի, ինչպես նաև բացահայտչի և բացահայտյալի կապակցության դեպքում: Այդ թեմաներն ուսուցանվում են նաև հանրակրթական դպրոցում, սակայն դրանց անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել նաև բուհում, քանի որ խոսքում հաճախ են հանդիպում համաձայնությանն առնչվող սխալները (օրինակ՝ *Ընդունվում է պատվերներ: Պահանջվում է բանվորներ*): Ընդ որում, եթե վերը նշված տեսական խնդիրների ուսուցումը նախատեսվում է միայն բանասիրական ֆակուլտետներում, ապա համաձայնության գործնական կիրառության ուսուցումը իրականացվում է նաև ոչ մասնագիտական ֆակուլտետներում և ներկայացվում է դասագրքերում [3, էջ 87-95]: Այս թեման ուսուցանելիս հանձնարարվում են համապատասխան գործնական աշխատանքներ [4 և 10]: Ուսուցանելիս հատուկ պետք է շեշտել անհամաձայնության դեպքերը, բացառությունները՝ մեկնաբանելով դրանց իմաստային-քերականական հիմքերը (հավաքականություն, բազմակիություն, բառիմաստ և այլն):

Կառավարման (կամ խնդրառության) ուսուցումը ևս գործնական կարևոր նշանակություն ունի, քանի որ հաճախ են հանդիպում նաև կապակցման այս եղանակին առնչվող սխալները: Խնդրառության դեպքում գերադաս բառի պահանջով ստորադաս բառը դրվում է որևէ հոլովով կամ հոլովակապային կառույցով (օրինակ՝ *դնել սեղանին/սեղանի վրա*): Խոսակցական լեզվում կան գրական նորմից շեղվող ընդհանրացած կիրառություններ, որոնք մեծ տարածում ունեն (*ինձ համար-իմ համար, քեզ մոտ-քո մոտ* և այլն): Այսպիսի կիրառությունները պետք է հատուկ քննության առարկա դարձնել՝ ներկայացնելով գրական նորմի ձևերը: Նյութն ուսուցանելիս հանձնարարվում են գործնական տարբեր աշխատանքներ: Կառավարման ուսուցման ժամանակ անհրաժեշտ է բացատրել նաև *արժույթ* հասկացությունը, որին ուսանողները ծանոթանում են հենց այս թեմայի ուսուցման ընթացքում: Արժույթի ուսուցումը նախատեսվում է միայն մասնագիտական ֆակուլտետներում: Արժույթը բառի՝ խնդրառությամբ կապակցելիության ցուցիչն է: Նյութը լիովին հասկանալի դարձնելու համար դարձյալ նպատակահարմար է գործածել լուսապատկերային ցուցադրություն, որում սլաքներով պատկերված կլինեն շարահյուսական կապերը:

Առդրությունը կապակցման այն եղանակն է, որի դեպքում շարահյուսական կապն իրականանում է շարադասության և հնչերանգի միջոցով, օրինակ՝ *բարձր շենք, ասֆալտապատ փողոց*: Այսինքն՝ լրացումը կապակցման համար քերականորեն չի փոփոխվում, այլ կապակցության մեջ գրավում է այնպիսի դիրք, որի միջոցով ստեղծվում է իմաստային անհրաժեշտ կապն իր լրացյալի հետ: Կապակցման այս եղանակի կիրառման դեպքում էապես մեծանում է շարադասության և հնչերանգի դերը: Առդրությունը

հեշտ է մեկնաբանել՝ համապատասխան օրինակներով հակադրելով արդեն ուսուցանված համաձայնությանն ու խնդրառությանը: Դասագրքերում որպես կապակցման եղանակներ երբեմն ներկայացվում են նաև շարահարությունը և գոդումը: Դրանք մեր կարծիքով կապակցման միջոցներ են:

Երբ արդեն ուսուցանվել են շարահյուսական կապակցման միջոցներն ու եղանակները, բավարար չափով կատարվել են նրանց վերաբերյալ գործնական աշխատանքներ, կարելի է հանձնարարել նախադասության վերլուծում՝ ըստ շարահյուսական կապակցման միջոցների ու եղանակների վերհանման: Անհրաժեշտ է ընտրել այնպիսի նախադասություն, որում լինեն բոլոր միջոցներով ու եղանակներով կապակցված անդամներ, օրինակ՝ *Կյանքի փորձով իմաստնացած ծերունին՝ նկարիչը, դանդաղ խոսում էր առօրյա գործերի մասին*: Սլաքներով նշվում են շարահյուսական կապերը, այնուհետև նախադասությունից դուրս են գրվում իրար կապակցված անդամները, և որոշվում են յուրաքանչյուր կապակցության մեջ առկա կապակցման միջոցներն ու եղանակները: Այսպես՝ *կյանքի փորձով* – կառավարում, բառաձև (սեռական-տրական հոլով), շարադասություն, հնչերանգ // *փորձով իմաստնացած* – կառավարում, բառաձև (*գործիական հոլով*), շարադասություն, հնչերանգ // *իմաստնացած ծերունին* – առդրություն, շարադասություն, հնչերանգ // *ծերունին՝ նկարիչը* – համաձայնություն, բառաձև (*ուղղական հոլով, եզակի թիվ*), շարադասություն, հնչերանգ // *ծերունին խոսում էր* – համաձայնություն, բառաձև (*եզակի թիվ*), շարադասություն, հնչերանգ // *դանդաղ խոսում էր* – առդրություն, շարադասություն, հնչերանգ // *խոսում էր գործերի մասին* – կառավարում (սեռական-տրական հոլով+կապ), շարադասություն, հնչերանգ // *գործերի մասին* – կառավարում, բառաձև (սեռական-տրական հոլով), շարադասություն, հնչերանգ // *առօրյա գործերի* – առդրություն, շարադասություն, հնչերանգ: Այսպիսի վերլուծության միջոցով վերհանվում են յուրաքանչյուր կապակցության մեջ առկա կապակցման եղանակը և նրա իրականացման միջոցը: Մի քանի այսպիսի վերլուծության միջոցով ամրապնդվում է նյութի իմացությունը: Առաջին վերլուծությունից հետո կարելի է պահանջել, որ ուսանողները նշեն նաև բառաձևի արտահայտման առանձնահատկությունները (ներքին թեքում, արտաքին թեքում, մասնիկավորում, հերթագայություն, տարահիմքություն և այլն): Դրա միջոցով կապ կստեղծվի ձևաբանական իրողությունների հետ, ուսանողները կվերհիշեն անցած նյութերը, ավելի հստակ ու խորությամբ կպատկերացնեն քերականական իմաստների դրսևորման միջոցների առանձնահատկությունները: Այսպիսով՝ ուսուցման ընթացքում կխորացվեն տեսական գիտելիքները, կզարգանան գործնական կարողությունները, կապ կստեղծվի անցած և նոր նյութերի միջև: Այդ ամենը կնպաստի ճիշտ խոսք կազմելու հմտության ավելացմանը:

Եզրակացություն: Շարահյուսական կապակցման միջոցների ու եղանակների ուսուցման ընթացքում թե՛ մասնագիտական, թե՛ ոչ մասնագիտական ֆակուլտետներում անհրաժեշտ է ուշադրության կենտրոնում պահել գործնական հմտությունների զարգացումը: Պարզ է, որ մասնագիտական ֆակուլտետներում տեսական խնդիրների ուսուցումը պետք է իրականացնել ավելի մեծ խորությամբ, իսկ ոչ մասնագիտական ֆակուլտետներում դրանք պետք է ուսուցանվեն ավելի փոքր, բայց բավարար ծավալով, որպեսզի գործնականում կիրառելիս ուսանողներն ունենան անհրաժեշտ տեսական գիտելիքները: Բացատրությունները ճիշտ է ուղեկցել համապատասխան ցուցադրություններով, իսկ անցած նյութը՝ ամրապնդել գործնական տարբեր աշխատանքներով: Արդյունավետ միջոց է նախադասության վերլուծությունն ըստ շարահյուսական

կապերի, որի ընթացքում առանձին-առանձին վերհանվում են յուրաքանչյուր կապակցության մեջ առկա միջոցներն ու եղանակները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբեղյան Մ., Հայոց լեզվի տեսություն, «Միտք» հրատ., Երևան, 1965:
2. Ասատրյան Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու. շարահյուսություն, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 1987:
3. Ավետիսյան Յու. և ուրիշներ, Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ, «Զանգակ» հրատ., Երևան, 2019:
4. Ավետիսյան Յու. և ուրիշներ, Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ (գործնական աշխատանքների ձեռնարկ), ԵՊՀ հրատ., Երևան, 2016:
5. Բաղդիկյան Խ., Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն, հեղ. հրատ., Երևան, 2008:
6. Գյուլբուդաղյան Ս., Ժամանակակից հայերենի շարահյուսություն. պարզ նախադասություն, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 1988:
7. Եզեկյան Լ., Հայոց լեզու, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 2005:
8. Իշխանյան Ռ., Արդի հայերենի շարահյուսություն: Պարզ նախադասություն, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 1986:
9. Պապոյան Ա., Բաղդիկյան Խ., Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 2003,
10. Պապոյան Ա., Ժամանակակից հայոց լեզվի գործնական աշխատանքների ձեռնարկ, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 2004:

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВ И СПОСОБОВ СИНТАКСИЧЕСКОГО СОЕДИНЕНИЯ

Տարգսյան Արտաշես

*Երևանский государственный университет,
Армения*

Аннотация

На филологических факультетах обучение средствам и способам синтаксического соединения проводится углубленно, исследуется ряд теоретических вопросов, в то время как на других факультетах внимание в первую очередь сосредоточено на прикладных проблемах. В обоих случаях в обучении необходимо использовать те методы, которые обеспечат практическое применение полученных знаний. В статье представлены подходы, имеющиеся в учебниках и учебных пособиях вузов, а также методы обучения, использование которых делает обучение более эффективным. В частности, предлагается при преподавании темы анализировать синтаксические связи в предложениях, выявляя средства и способы связи, используемые в каждом из них, комментируя их особенности.

Ключевые слова: *способы и средства синтаксического соединения, согласование, управление, примыкание, форма слова, предлог, союз, порядок слов, интонация, методы обучения.*

Список использованной литературы

1. Абе́гян М., Теория армянского языка, изд. "Митк", Ереван, 1965.
2. Асатрян М., Современный армянский язык: синтаксис, изд. ЕГУ, Ереван, 1987.
3. Аветисян Ю. и др., Армянский язык и культура речи, изд. "Зангак", Ереван, 2019.
4. Аветисян Ю. и др., Армянский язык и культура речи (пособие практических работ), изд. ЕГУ, Ереван, 2016.
5. Бади́кян Х., Синтаксис современного армянского языка, авт. изд., Ереван, 2008.
6. Гю́лбудагян С., Синтаксис современного армянского языка: простое предложение, изд. ЕГУ, Ереван, 1988.
7. Езе́кян Л., Армянский язык, изд. ЕГУ, Ереван, 2005.
8. Ишха́нян Р., Синтаксис современного армянского языка. Простое предложение, изд. ЕГУ, Ереван, 1986.
9. Папо́ян А., Бади́кян Х., Синтаксис современного армянского языка, изд. ЕГУ, Ереван, 2003.

10. Папоян А., Пособие практических работ по современному армянскому языку, изд. ЕГУ, Ереван, 2004.

THE PROBLEMS OF TEACHING MEANS AND METHODS OF SYNTACTIC CONNECTIONS

Sargsyan Artashes

Yerevan State University, Armenia

Summary

The teaching of the means and methods of connection in the faculties of philology is carried out in greater depth, examining a number of theoretical issues, and in non-professional faculties the focus is primarily on practical issues. In both cases there is a need to apply methods in the teaching that will ensure the practical application of the knowledge gained. The article presents the approaches to syntactic means and methods that are available in university textbooks and manuals, the teaching methods, the use of which makes the teaching of syntactic means and methods more effective. In particular, when teaching the topic, it is recommended to analyze the connections in the sentences, revealing the means and methods used in each, commenting on their features.

Keywords: *means and methods of syntactic connections, reconciliation, syntactic control, adjoining, word forms, intonation, the teaching methods.*

References:

1. Abegyan M., The theory of Armenian language, "Mitk" Publishing House, Yerevan, 1965.
2. Asatryan M., Modern Armenian language: Syntax, YSU Publishing House, Yerevan, 1987.
3. Avetisyan Yu. and others, Armenian language and speech culture, "Zangak" Publishing House, Yerevan, 2019.
4. Avetisyan Yu. and others, Armenian language and speech culture (Handbook of practical work), YSU Publishing House, Yerevan, 2019.
5. Badikyan Kh., Syntax of the modern Armenian language, Yerevan, 2008.
6. Gulbudagyan S., Syntax of the modern Armenian language, simple sentence, YSU Publishing House, Yerevan, 1988.
7. Ezekyan L., Armenian Language, YSU Publishing House, Yerevan, 2005.
8. Ishkanyan R., Syntax of the modern Armenian language, simple sentence, YSU Publishing House, Yerevan, 1986.
9. Papoyan A., Badikyan Kh., Syntax of the modern Armenian language, YSU Publishing House, Yerevan, 2003.
10. Papoyan A., Handbook of practical works on the modern Armenian language, YSU Publishing House, Yerevan, 2004.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.10.2021

Принято к публикации 15.11.2021

Рецензент: канд. пед. наук, канд. пед. наук, доцент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 24.10.2021

Was accepted for publication: 15.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Lusine Hayrapetyan

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПЛАСТИКА КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЯ

Акопян Е.С.

*Государственный институт физической культуры и
спорта Армении (ГИФКСА)*

Ковалева А.А.

*Государственный институт физической культуры и
спорта Армении (ГИФКСА)
Армения*

Краткое введение. В статье рассматривается понятие двигательной пластики как компонента культуры движения, раскрывается его сущность и структура.

Целенаправленное развитие пластичности движения способствует решению целого ряда задач физического, эстетического, интеллектуального совершенствования человека.

Ключевые слова: пластика, культура движений, техническое мастерство, физическое воспитание, школьники.

Постановка проблемы. Пластику как качественный, эстетический компонент движений следует рассматривать и как важный структурный элемент физической культуры. Ее формирование является необходимым условием развития у школьников в процессе физического воспитания чувства восприятия красоты движений, формирования культуры движений, которая проявляется в хорошей осанке, лёгкости и грациозности движений, гармоничных пропорций, красивом теле [10].

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Изучение научно-методической литературы свидетельствует о возросшем интересе специалистов к исследованию качественных сторон двигательной деятельности, среди которых выделяют пластику движений [4, 10, 14]. Первым на это качество указал Н.А. Бернштейн, характеризуя его как определенное по рисунку и ритму движение человеческого тела, отражающее его духовный и внутренний мир [1]. Исследуя двигательные способности человека, Н.А. Бернштейн обращает внимание на такие свойства некоторых движений, как грациозность, гармоничность, пластическая красота [2, с. 268].

Специалисты при изучении понятия «пластика движений» отмечают ее многозначность и сложную структуру, характеризующую различные виды деятельности: плавность движений, грацию и красоту движений, чёткость линий движений, грациозность и изящество, точность и лёгкость движений, пластику тела, посадку головы, благородство линий, манеру поведения, мимику лица, внешний облик, совершенство фигуры, яркую индивидуальность, чувство ритма, эмоциональную выразительность, значение жеста, искусство перевоплощения, горделивую осанку и т.д. [4, 5, 11, 14].

Пластичность, как двигательно-координационная способность, невозможна без высокого уровня согласованности двигательной активности мышц, ритмичности движений, обеспечивающей чередование работы мышц – сгибателей и разгибателей, а также темпа, динамики и гармонии. Уровень развития пластичности находится в прямой зависимости от двигательного опыта, координационных способностей и технического мастерства спортсмена [10].

Пластичные движения характеризуются непрерывностью, слитностью, плавностью, выполнением движений без пауз [5].

В.Н. Курысь, Р.В. Гзирьян отмечают, что формирование пластичности двигательного действия, его высших форм проявления эстетичности и грациозности есть не что иное, как приобретение и совершенствование двигательной компетентности занимающегося [6].

Высокий спортивный результат немислим без достижения определенного уровня красоты и пластичности. Движения мастеров фигурного катания, синхронного плавания, прыгунов в воду поражают высокой степенью выразительности, грациозности. Это является свидетельством достижения высочайшей внутренней согласованности работы крупных и мелких мышц, пластичностью и ритмичностью каждого двигательного действия. Выразительность телодвижений – поворотов, наклонов, вращений, приседаний – в каждом виде спорта имеет свои особенности. Так, движения копьеметателя не похожи на действия прыгуна с шестом или боксера, но каждый высококлассный мастер отличается высоким уровнем пластичности [10].

Американский ученый Бенджамин Лоу (1984) в своей книге «Красота спорта» обращает внимание на такое двигательное качество спортсмена, как плавность, грациозность, изящество. Согласно его мнению, плавность возникает благодаря динамической форме и создает впечатление повышенного контроля, равновесия, чувства времени [8]. Так описывает автор стиль бега чемпиона Олимпийских игр 1936 г. на дистанции 1500 м Джека Лавлока: «...это чистейшее колдовство: нечто почти сверхчеловеческое в совершенной координации каждого его движения, видимое отсутствие напряжения и лирическая плавность стиля и ритма бега. Воистину, это была поэзия движения» [8, с. 22].

Высокий уровень пластики движения характерен и в области искусств. В первую очередь это отражено в совершенной технике исполнения и выраженной художественной ценности движений, что проявляется в их зрелищности и артистичности, выразительности, эмоциональности. Актерское мастерство, выраженное как в мимике, так и в движениях тела, рук, ног, положении головы; уверенности, контакте со зрителем; оригинальности движений, элементов, соединений, чувства музыки, всей композиции; сюжетном замысле [14,15].

С.Л. Рубинштейн, не раскрывая сущности пластики движений, пишет: "основными свойствами движений являются: 1) скорость (быстрота прохождения траекторий); 2) сила; 3) темп (количество движений за определенный промежуток времени, зависящий не только от скорости, но и от интервалов между движениями); 4) ритм (временной, пространственный и силовой); 5) координированность; 6) точность и меткость; 7) пластичность и ловкость" [13, с. 449].

М. Фельденкрайз, изучая проблему гармонии души и тела с психологического ракурса пришел к пониманию того, что телесная пластика индивида является не только индикатором психосоматической деструкции, но и эффективным инструментарием ее коррекции [17].

Анализ литературных источников по изучаемой проблеме позволил представить различные аспекты пластики движений: как двигательно-координационная способность, как критерий технического мастерства спортсмена, как компонент культуры движения.

Цель исследования. Изучить двигательную пластику как компонент культуры движения и условия ее формирования в процессе физического воспитания школьников.

Новизна исследования заключается в том, что показаны педагогические условия развития двигательной пластики как компонента формирования культуры движения в процессе физического воспитания.

Изложение основного материала. Анализ научно-методической литературы позволил констатировать, что, пластичность присуща всем двигательным действиям, близким к совершенству, отражает их специфический характер и своими разнообразными проявлениями подчеркивает многообразие двигательной деятельности человека. В то же время уровень проявления пластичности отражает физическое и духовное состояние человека, степень развития его нравственности и эстетики, что находит свое выражение в манере исполнения двигательного действия.

Как двигательная координация, пластичность, имеет сложное структурное содержание. Назаренко Л.Д. выделяет следующие компоненты пластичности [12]:

1. Индивидуальный стиль, содержание которого определяют:
 - Выверенность движений (выполнение движений по четко рассчитанной траектории, амплитуде, высоте приземления в намеченной точке);
 - Насыщенности двигательными действиями, требующими мощности, резкости (сочетания силы и быстроты), точности;
 - Наличие самоконтроля (правильно выбранный главный момент приложения усилий, чередование напряжения с расслаблением, строго избирательное участие мышечных групп).
2. Артистичность исполнения (в сочетании со сложностью упражнений), которая характеризуется:
 - Непрерывностью движений, без пауз и неоправданных остановок, нарушающих композицию;
 - Единством внешнего и внутреннего состояния (тела и духа).
3. Грация (грациозность движений), характеризующаяся:
 - Сочетанием силы и красоты движений;
 - Пространственной точностью и максимальной амплитудой;
 - Контрастностью движений;
 - Манерой держаться свободно, раскованно при больших нагрузках;
 - Контактom со зрителем («чувство зрителя»).
4. Гармоничность двигательных действий, обеспечивающих единство, согласованность, соразмерность частей единого двигательного акта, а также включением разнохарактерных движений: симметричных и асимметричных; силовых и маховых; динамических и статических; быстрых и медленных; длинных и коротких; контрастных и дополняющих друг друга; простых и сложных.

В двигательной пластике выделяют две разновидности: статическую и динамическую, каждая из которых имеет свои специфические и неспецифические проявления [10]. Динамическая пластичность характеризует качественные стороны близких к совершенству двигательных действий в спорте, в искусстве, в трудовой и бытовой деятельности.

Группу неспецифических проявлений пластичности составляют разнообразные бытовые, трудовые движения. Работа высококлассного мастера отличается не только отсутствием лишних движений, но и высокой степенью их соразмерности, плавности, подчиненности строгому ритму, что придает им твердую уверенность и чувство достоинства.

Важно отметить, что формирование и развитие данных проявлений и разновидностей предусматривает использование системы средств и методов, методических приемов, направленных на повышение грациозности, артистичности и выразительности движений [10].

Рядом авторов пластика движения рассматривается как компонент культуры движения человека [7, 9, 15, 16, 18]. Г.А. Кучеренко к компонентам культуры движения относит: осанку, позы, походку, координированность и пластику движений, жесты и мимику. Человек, хорошо владеющий своим телом, как правило, имеет красивую осанку, его походка отличается легкостью, раскованностью. Культуру движений характеризует точность и согласованность двигательных действий, чистота исполнения, ритмичность и пластичность движений, гармоничность сочетания движений с музыкой и их выразительность [7].

Культура движений предполагает и гармонично развитые двигательные способности, и здоровье, и красоту тела, и хорошую осанку, легкость и грациозность движений, правильные, гармоничные пропорции тела [12].

Е.В. Бондаренко выделяет, например, два основных элемента культуры движений: технику исполнения и художественную ценность движений [3].

1) Техника исполнения движений:

а) хореография положения тела в пространстве: правильная осанка; технически верная постановка рук и ног; определенные положения тела и его частей в пространстве;

определенная форма элементов (прыжков, равновесий, поворотов); там, где необходимо, прямые ноги, оттянутые стопы, напряженные мышцы;

б) школа движений: точные движения тела и его частей (в определенных плоскостях); соединение ног в заключительной фазе двигательного действия, если не предусмотрено иное положение; законченные движения, в том числе повороты па определенный угол; технически верное исполнение базовых шагов; оптимальная высота прыжка и мягкое приземление; оптимальная амплитуда движений; устойчивое положение; раскрепощенность, свобода в движениях; отсутствие лишних компенсаторных движений (переступания, различных взмахов руками и т. д.).

2) Художественная ценность движений:

а) разнообразие и гармоничность композиции: использование всей площадки; передвижения во всех направлениях; использование трех уровней пространства; выполнение движений во всех направлениях; выполнение движений в различных плоскостях; изменение скорости движений; логичность переходов от движения к движению; динамичность композиции; законченность композиции;

б) музыкальность: гармония музыки и движений; соответствие движений характеру музыки; соблюдение музыкальных фраз; соответствие движений ритмическому рисунку музыки;

в) зрелищность и артистичность: выразительность, эмоциональность, актерское мастерство, проявляющиеся как в мимике, так и в движениях тела, рук, ног, положениях головы; уверенность; контакт со зрителем; оригинальность движений, элементов, соединений, музыки, всей композиции; сюжетный замысел.

Как отмечают специалисты, культура движений начинается с их разнообразия. Чем больше видов и способов движений, их сочетаний в арсенале человека, тем осознаннее и богаче его деятельность, тем в большей степени движения становятся для него орудием самовыражения, общения с окружающими людьми, ориентировки в окружающем мире [4, 12, 14].

Рассматривая формирование культуры движения и как задачу, и как результат физического воспитания школьников, приходится признать, что эти вопросы, к сожалению, не нашли пока еще должного отражения на практике. Думается, что уроки физической культуры в системе общего образования должны быть ориентированы, в первую очередь, на формирование «школы движения», совершенствование техники двигательных действий, улучшение их качественных компонентов.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения.

Анализируя педагогические исследования по данной проблеме, можно утверждать, что процесс формирования двигательной пластики как компонента двигательной культуры в процессе школьного физического воспитания достаточно сложный и многие его аспекты пока остаются недостаточно изученными. Рассматривая формирование культуры движения как результат общего физкультурного образования, диктуется необходимость на уроках физической культуры акцентированное внимание уделять обучению технике выполнения двигательных действий, совершенствованию его качественных характеристик.

Список использованной литературы

1. Бернштейн Н.А., О построении движений, М., 1947, 255 с.
2. Бернштейн Н.А., О ловкости и ее развитии М.: ФиС, 1991, 288 с.
3. Бондаренко Е.В., Формирование культуры движений студентов средствами аэробики // Теория и практика физ. культуры, 2008. № 7, с. 33-58
4. Коренберг В.Б., Проблемы физических и двигательных качеств // Теория и практика физической культуры. 1996, №7, с. 2-5.
5. Курысь В.Н., Гзирьян Р.В., Денисенко В.С., Телесно-двигательная пластичность, эстетичность и грациозность: сущность и соотношение понятий. Физическое воспитание и спортивная тренировка № 4 (18), 2016.

6. Курысь В.Н., Гзирьян Р.В., Телесно-двигательная пластика как феномен физической культуры // Современные проблемы науки и образования, 2013, №6, URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=11490> (дата обращения: 24.01.2021).
7. Кучеренко Г.А., Двигательная культура младшего школьника и ее влияние на личностное развитие в учебной деятельности. Автореф. дис. канд. пед. наук. Воронеж, 2005, 24с.
8. Лоу Б., Красота спорта, М.: "Радуга", 1984, 256 с.
9. Медведева Е.С., Формирование культуры движения у студенток высших учебных заведений. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998, 24с.
10. Назаренко Л.Д., Пластичность как двигательно-координационное качество // Теория и практика физической культуры, 1999, № 1, с. 48-53.
11. Назаренко Л.Д., Развитие двигательно-координационных качеств как фактор оздоровления детей и подростков, М.: Изд. "Теория и практика физической культуры", 2001, 332с.
12. Назаренко Л.Д., Средства и методы развития двигательных координаций, М.: Изд. "Теория и практика физической культуры", 2003, 259с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 1999, 548 с.
14. Сляднева Л.Н. Основы познания двигательной пластики: учебное пособие. - Ставрополь: СФРВИРВ, 2002, 124 с.
15. Сляднева Л. Н., «Телесно-двигательная пластика: теория и практика» Монография; Ставрополь, Изд. «СТРАВРОЛИТ», 2013, 236 с.
16. Струнина Е.Н., Пластичность как форма реализации культуры личности: Автореф. дис... канд. филос. наук, Нижний Новгород, 2004, 32 с.
17. Фельденкрайз М., Искусство движения. Уроки мастера, М.: Изд-во Эксмо, 2003, 352 с.
18. Шумакова Н.Ю., Артпедагогика: гуманизация образования в области физической культуры: монография / Н.Ю. Шумакова, Ставрополь «Илекса», 2010, 308 с.

MOTOR PLASTICS AS A COMPONENT OF THE CULTURE OF MOVEMENT

Hakobyan E.S.

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport (ASIPCS)

Kovalyova A.A.

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport (ASIPCS)

Yerevan, Armenia

Summary

Plasticity as a qualitative and aesthetic component of movements should be considered as an important structural element of physical culture. Its formation is a necessary condition for the development of the sense of perception of the beauty of movements, formation of movement culture, which is manifested in good posture, lightness and gracefulness of movements, harmonious proportions, beautiful body in the process of physical education.

The formation of plasticity of a motor action, its highest forms of aesthetics and gracefulness is nothing other than the acquisition and improvement of the motor competence of a student.

Few researches dedicated to the study of movement plasticity reveal only some of its aspects.

Objective of the research. To study motor plasticity as a component of movement culture and conditions of its formation in the process of physical education of schoolchildren.

Analyzing pedagogical research on this problem, it can be argued that the process of formation of motor plasticity as a component of movement culture in the process of school physical education is quite complex and many of its aspects still remain insufficiently studied. Considering the formation of movement culture as a result of the general physical education of schoolchildren, the need to pay special attention at the lessons of physical education to the technique of performing motor actions, improving its qualitative characteristics, purposeful development of plasticity of movement, thereby contributing to a number of tasks of physical, aesthetic and intellectual improvement of a person is dictated.

Further research will focus on the development of methods of directed development of movement plasticity in the process of physical education of schoolchildren.

Keywords: plastics, culture of movement, technical skill, physical education, students.

References:

1. Bernstein N. A., On dexterity and its development M.: physical Culture and sport, 1991, 288 p.
2. Bernstein N. A., On the construction of movements, M., 1947, 255 p.

3. Bondarenko E.V., Formation of the culture of movements of students by means of aerobics // Theory and practice of physical. culture, 2008. № 7, pp. 33-58.
4. Korenberg V. B., Problems of physical and motor qualities // Theory and practice of physical culture, 1996, No. 7, p. 2-5.
5. Kucherenko G. A., Motor culture of a junior school student and its influence on personal development in educational activities. Abstract. dis.... Candidate of Pedagogical Sciences. Voronezh, 2005, 24 p.
6. Kurys V. N., Gziryay R. V., Telesno-dvigatel'naya plastika kak fenomen fizicheskoy kultury [Body-motor plastic as a phenomenon of physical culture], 2013, No. 6. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=11490> (accessed: 24.01.2021).
7. Kurys V. N., Gziryay R. V., Denisenko V. S., Physical and motor plasticity, aesthetics and grace: the essence and correlation of concepts. Physical education and sports training № 4 (18), 2016.
8. Lowe B., The Beauty of sport. M., "Rainbow", 1984, 256 p.
9. Medvedeva E. S., Formation of the culture of movement among female students of higher educational institutions. Abstract. dis.... Candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg, 1998, 24 p.
10. Nazarenko L. D., Means and methods of development of motor coordination, M.: Izd. "Theory and practice of physical culture", 2003, 259 p.
11. Nazarenko L. D., The Development of motor coordination qualities as a factor of improvement of children and adolescents, M.: edition. "Theory and practice of physical culture", 2001, 332 p.
12. Nazarenko L. D., Plasticity as a motor-coordination quality // Theory and practice of physical culture, 1999, No. 1, pp. 48-53.
13. Rubinstein S. L., Fundamentals of General psychology, St. Petersburg: Peter, 1999, 548 p.
14. Slyadneva L. N., "Body-motor plastic: theory and practice" Monograph; Stavropol, STRAVROLIT Publishing House, 2013, 236 p.
15. Slyadneva L. N., The basis of knowledge of motor plasticity: a tutorial, Stavropol: SFRVIRV, 2002, 124 p.
16. Strunina E.N., Plasticity as a form of realization of personality culture: Abstract. dis... cand. Philos. sciences. - Nizhny Novgorod, 2004, 32 p.
17. Feldenkrais M., The Art of Movement. Master's lessons. - M.: Publishing house Eksmo, 2003, 352 p.
18. Shumakova N.Yu., Artpedagogy: humanization of education in the field of physical culture: monograph / N.Yu. Shumakov, Stavropol "Ilekso", 2010, 308 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 07.10.2021

Принято к публикации: 29.10.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Ашот Чатинян

The material was submitted and sent to review: 07.10.2021

Was accepted for publication: 29.10.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ashot Chatinyan

37.018.2

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Геворкян Паргев

Ванадзорский государственный университет имени Ов. Туманяна, Армения

Краткое введение. Исторически сложилось так, что в школе на первый план выходило обучение, а воспитание было вторично. С конца 80-х гг. XX столетия благодаря усилиям реформаторов системы образования в постсоветский период в научно-педагогических кругах утвердилось ни чем не оправдываемое отрицательное отношение к воспитанию. А ведь воспитание и важнее и сложнее обучения.

В начале XXI века во многих постсоветских республиках стали проявлять позитивное отношение к воспитанию.

Изменения в состоянии молодежи, произошедшие за последние два-три десятка лет, можно вкратце охарактеризовать такими новыми типичными ее особенностями: деградация

ценностей, отсутствие жизненных целей и стремление к обогащению, снижение общей культуры молодежи по сравнению с той, которая была в 80-х – 90-х гг. XX века, нежелание выпускников школы служить в армии и защищать Родину актуализирует проблему воспитания. Не стала исключением и РА. В проекте государственной программы «Развитие образования в Республике Армения до 2030» года в пункте 10 установлено: усилить воспитательный компонент на всех уровнях образования. На основе изучения и анализа состояния воспитательной работы в школе нами сделаны соответствующие выводы.

Проблема. Известно, что продуктивность любой деятельности, в том числе и воспитательной, в основном определяется уровнем подготовленности, компетентности специалистов. Невысокий уровень подготовленности педагогов к воспитательной деятельности входит в противоречие с поставленными государством задачами в этой области.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Исследования в области теории и практики воспитания вновь актуализировались в конце XX и начале XXI вв.

Ценные исследования и публикации П.Н. Филонова, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова, В.В. Абрауховой, А.В. Мудрика, Е.М. Сафроновой, Е.В. Егоровой, Л.И. Николинской, А.А. Качанович, И.З. Гликмана и др. являются необходимой и достаточной основой для организации продуктивного воспитательного процесса в школе.

Цель исследования – выявить проблемы в организации воспитательной работы учителей в современной школе и разработать ряд рекомендаций.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы, так и выявленными недостатками в работе современной школы и сделанными выводами.

Перспективы дальнейших исследований.

Воспитание – длительный, непрерывный, противоречивый, многофакторный, поли-субъектный и диалектический процесс. Для обеспечения продуктивности этого процесса необходимо многостороннее как теоретическое, так и экспериментальное его изучение, что создает для нас обширное поле научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: воспитание, цель воспитания, учитель, воспитанник, модель воспитания, критерии воспитанности.

В массовом сознании, в том числе и среди большинства педагогов, укрепилось неадекватное восприятие воспитания, которое сводится к нравоучительным разговорам, беседам, наставлениям, внушениям и объяснениям.

А воспитание надо рассматривать как целенаправленное формирование у школьников социально и личностно обусловленного набора положительных качеств.

Для массовой практики воспитания в школе характерно подчас бездумное использование коллективной творческой деятельности, стремление к формотворчеству; преобладание количественных оценок в определении эффективности воспитания, что нередко инициируется органами управления образованием, выбор содержания, форм, методов и средств воспитания неадекватных новым условиям взросления подрастающего человека и т.п.

Проблема усугублялась и в связи с тем, что в разговорах учителей на различных встречах, в различных выступлениях обсуждался вопрос: должна ли школа заниматься воспитанием? Отвечали так: во-первых, она не в силах противостоять той пошлости, которая изливается на детей многие часы с телеэкрана, тому влиянию «культуры» жадности и потребления; во-вторых, в условиях многолетнего социального кризиса, недофинансирования и плохой оплаты педагогического труда школа не может обеспечить успешный воспитательный процесс. Это непрофессиональное суждение. Без школы, без профессионального педагога вопросы воспитания решить вообще невозможно.

Полноценного воспитания в современной школе, к сожалению, нет.

И одной из главных причин этого явления является неготовность учителей к организации полноценного воспитательного процесса.

Для подтверждения этого положения мы провели соответствующую работу.

В целом, социологическому исследованию (опросам, беседам и анкетированию) подверглись учителя 3-х школ г. Ванадзора РА (47 человек).

Средний стаж работы в школе 21.2 года.

Считаем необходимым отметить, что стаж работы свыше 30 лет имеют 23.4% опрошенных, от 25-и до 30-и – 10.5%, от 10-и до 25-и – 51%, а до 5-и – 14.9%. По уровню образования респонденты распределились следующим образом: 91.5% имеют высшее образование, 4 – неоконченное высшее (8.5%).

На вопрос: "Вы удовлетворены постановкой воспитательной работы в вашей школе?" положительно ответили только 16 человек (33.9%), 27 человек ответили отрицательно (57.7%), а 4 человека ответили, что довольны частично (8.4%). А на вопрос «Почему?» никто не ответил.

Фактически, оценка воспитательной деятельности школы, данная учителями, является неадекватной, не объективной, а субъективной, необоснованной.

На наш взгляд это связано с незнанием критериев оценки воспитательной работы.

На вопрос «Большая ли у вас учебная нагрузка?» 43 человека (≈97%) ответили утвердительно. А когда же они занимаются воспитанием учеников? Нехватка времени приводит к формализму в организации воспитательного процесса: проведение мероприятий, которые недостаточно подготовлены и неэффективны: беседы от случая к случаю, поверхностное обсуждение поведения некоторых учеников и т.п. Учитель, перегруженный учебной нагрузкой, не может быть полноценным воспитателем. Надо менять модель воспитательной работы.

На вопрос «Как вы планируете воспитательную работу?» внятных ответов фактически нет. То есть планы воспитательной работы чисто формальны, носят схематичный характер и, по существу, не имеют связи с проводимой работой. Из ответов следует, что учителя не имеют представления о принципах и технологии составления плана.

На вопрос «На курсах переподготовки говорилось о проблемах воспитания?» получены следующие ответы: 27 человек (56.7%) ответили отрицательно, а 20 человек – (43.3%) положительно. А конкретно о чём были разговоры ни один из двадцати не ответил.

Интересные ответы получены на вопрос "Какими принципами руководствуется при организации воспитания?" 1 респондент ответил "Не навреди", 5 человек (10.5%) учитывало возраст и 5 человек (10.5%) указали на принцип связи воспитания с жизнью. А остальные вместо принципа приводят в пример методы: поощрение, пример и т.п. А ведь в современной школе применение принципов воспитания обязательное требование.

На вопрос "Какие методы воспитания используете?" получены следующие данные: диспут – 3 человека (6.3%), поощрение – 15 человек (16.5%), беседа – 25 человек (52.5%), наказание – всего 7 человек?! (14.7%), пример – 9 человек (18.9%), совет – 3 человека (6.3%), 5 человек (10.5%) указали на убеждение и 5 человек в системе методов воспитания указали принцип гуманистического подхода.

Из представленного следует, что:

- в основном используются методы формирования общественного сознания и оценки поведения;

- абсолютно не используются методы формирования поведения (?!);

- из методов оценки поведения, согласно данным опроса, больше используется поощрение, что сомнительно, так как важнейшим "орудием" воспитания является наказание, на использование чего, в силу определённых причин, указали всего 7 раз (всего 14.7%) опрошенных.

К нашему глубокому сожалению ни один из опрошенных не указал на такой важный метод как внушение. Так как внушаемость является существенным компонентам личности,

то внушение может выступать в сочетании с другими учебно-воспитательными средствами как метод педагогического воздействия, а использование элементов суггестотехники способствует эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

Учителям был задан и такой вопрос: «Как вы оцениваете поведение учеников? Укажите критерии».

Подавляющее большинство указали на учет поведения на уроках и переменах, а критерии воспитанности фактически никто не указал, поэтому и оценка поведения имеет чисто формальный характер и выставляется в основном по принципу параллелизма (отличных – поведение примеров и т. п.).

Учителям также предложили кратко охарактеризовать руководимый ими класс.

По существу, никто не охарактеризовал, т.е. никто не представил структуру отношений в классе, не выделил лидеров или «отверженных», не указал хотя бы приблизительно коэффициент сплочённости и т.п. Таковых 44 человека (93.5%). Всего 3 респондента (6.5%) кое-что написали об отношениях в классе.

На вопрос «С какими трудностями встречаетесь при организации воспитательной работы?» получены следующие ответы:

1. Трудно определить мотивы поведения – 1 человек (2.1%);
2. Слабая связь школы и семьи – 8 человек (17%);
3. Почти не встречаются – 6 человек (13%);
4. При беседах с детьми с разной психологией и воспитанием – 2 человека (4.2%);
5. Множество трудностей (конкретно не указаны) – 3 человека (6.3%);
6. Не встречаются – 18 человек (38.2%).

Остальные респонденты – 9 человек (19%) ничего не ответили. Можно предположить, что и у них трудностей нет.

Таким образом, большинство опрошенных ответили, что с трудностями не встречались.

Эти данные удручающие, так как говорят о том, что большинство воспитателей не понимают сути своей деятельности.

Результаты опроса ещё раз подтверждают мысль о том, что учителя фактически не готовы к исполнению роли воспитателя.

Выделим основные причины:

- в системе подготовки и переподготовки учителей воспитательному компоненту педагогического процесса не уделяется должного внимания;
- учителя решают свои проблемы: добиться высокого уровня усвоения предмета, обеспечить высокий процент успеваемости, так как именно это является основой оценки деятельности преподавателя;
- в силу этого и в процессе самообразования учителя упор деляют на обучение (изучают новые методы и технологии обучения);
- руководители учебных заведений к этой важной проблеме относятся с недостаточным вниманием и в силу того, что деятельность школ в основном оценивается результатами обучения.

Только лишь решив вышеозначенные проблемы, мы можем рассчитывать на успех в организации воспитательной работы в современной школе.

Список использованной литературы

1. Абрахова В.В. Воспитательная досуговая деятельность, Москва-Берлин, 2021г. 295с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания, "Педагогика", 2007, N 8, с. 44-53
3. Воспитание в современной школе, под. ред. Степанова П.В., М., 2020, 120с.
4. Гликман И.З. Воспитание в школе: каким ему быть. "Педагогика", 2007, N 4, с. 53-57.
5. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе, М., 2010, 211с.

6. Филонов Г. Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания, "Педагогика", 2010, N 9, с. 3-9

UPBRINGING IN MODERN SCHOOL

Gevorgyan Parkev

Vanadzor State University named after H. Tumanyan, Armenia

Summary

Researches in the field of theory and practice of upbringing was again actualized at the end of the XX and beginning of the XXI century.

Valuable research and publications have appeared, which are necessary and sufficient basis for organizing a productive educational process at school.

However, it is quite problematic to recognize the educated process at school as successful due to certain and obvious shortcomings.

One of the reasons for this is the insufficient preparation of teachers for the full organization of the education process. To confirm this provision, we carried out appropriate work with 47 teachers from 3 schools in Vanadzor, RA. The results obtained indicate a low level of preparedness of teachers for the organization of relevant activities. The overwhelming majority of respondents have no idea about the principles and methods of upbringing, the criteria for assessing the educational work and upbringing of students, they weren't able to adequately characterize the guided goal in the classroom, etc.

Without solving the issue of full-fledged training and retraining of teachers in the field of educational work, success cannot be expected.

Keywords: Upbringing, the goal of upbringing, teacher, pupil, upbringing model, upbringing criteria

References:

1. Abraukhova V.V., Educational leisure activities, Moscow-Berlin, 2021, 295p.
2. Bondarevskaya E.V., Value foundations of Itchno-chno-orientated upbringing, "Pedagogy", 2007, N8, pp. 44-53.
3. Education in a modern school, under. ed. Stepanova P.V. M., 2020, 120 p.
4. Glikman I.Z., Education in school: what it should be. "Pedagogy", 2007, N4, pp. 52-57.
5. Selivanova N.L., Education in a modern school, M., 2010, 211 p.
6. Filonov G.N., International research of the process of education, "Pedagogy", 2010, N9, pp. 3-9.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 27.09.2021

Принято к публикации: 26.10.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 27.09.2021

Was accepted for publication: 26.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Mary Avetisyan

378.1:338.48

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКРЕАЦИОННОМУ ТУРИЗМУ

Данилова Ольга

*аспирантка Летной академии Национального
авиационного университета, Украина*

Введение. Современные процессы реформирования системы высшего образования предусматривают обновление образовательной системы в целом, с целью обеспечения оптимального ее функционирования. В этом контексте перед учреждениями высшего образования возникает первоочередная задача – обеспечение высокопрофессиональной подготовки специалистов, способных обеспечивать процесс развития демократического государства. Проектная деятельность, на сегодняшний день, является наиболее распростра-

ненным видом научно-исследовательской деятельности студентов. Использование проектной деятельности в образовательно-воспитательном процессе обеспечивает приоритетность социально-значимых знаний и умений, реализует парадигму личностно-ориентированного образования, так как эти знания и умения позволяют молодежи успешно реализовываться в выбранной профессиональной деятельности. Участники образовательного процесса подвергаются воздействию целого ряда факторов, которые, в свою очередь, обусловлены внутренними и внешними условиями. Учитывая вышесказанное, обязательной составляющей процесса формирования готовности к проектной деятельности у будущих специалистов по рекреационному туризму будем рассматривать наличие факторов, обеспечивающих максимальную эффективность образовательного процесса, то есть – педагогические условия.

Ключевые слова: педагогические условия, готовность к проектной деятельности, образовательный процесс, личностно-ориентированное обучение, будущие специалисты по рекреационному туризму.

Проблема. Участники образовательного процесса подвергаются воздействию целого ряда факторов, которые, в свою очередь, обусловлены внутренними и внешними условиями. Несмотря на существенные научные разработки в теории и методике профессиональной подготовки специалистов по туризму, нераскрытыми остаются педагогические условия формирования готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к проектной деятельности.

Существующие противоречия, в частности, между необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, которые способны к профессиональной деятельности на международном и государственном уровне, и отсутствием целостного, системного, информационного и организационного обеспечения специальной подготовки; многогранностью профессиональной подготовки и требованиями интегрированного личностного формирования будущих специалистов по рекреационному туризму; необходимостью обновления учебно-методического обеспечения во время специальной подготовки будущих специалистов по рекреационному туризму и дефицитом обоснованных и экспериментально проверенных педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к проектной деятельности.

Вышеописанные проблемы усложняются существованием рядом противоречий, которые требуют решения, а именно:

- требованиями постиндустриального общества к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов по рекреационному туризму и недостаточным уровнем обеспеченности в учреждениях высшего образования подходящих для этого педагогических условий;

- растущими потребностями предприятий туристической отрасли в специалистах по рекреационному туризму, способных эффективно работать с информационными продуктами, и несовершенством современной модели их подготовки в учреждениях высшего образования;

- необходимостью целенаправленного формирования профессиональной подготовки будущих специалистов по рекреационному туризму и несоответствием имеющихся в учреждениях высшего образования методик, которые бы этому способствовали.

Решение указанных противоречий создает предпосылки для качественной подготовки будущих специалистов по рекреационному туризму, способных компетентно работать с информационными продуктами и ресурсами и профессионально оказывать информационные услуги.

Учитывая вышесказанное, нами будут рассматриваться в качестве обязательной составляющей процесса формирования готовности к проектной деятельности у будущих специалистов по рекреационному туризму наличие факторов, обеспечивающих максимальную эффективность образовательного процесса, то есть – педагогические условия.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. На современном этапе развития образовательной системы происходит смещение акцента образовательной парадигмы с ориентированной на определенный уровень знаний в развивающую, что, соответственно, приводит к формированию различных концепций личностно-ориентированного образования. Современные концепции направлены на формирование научной картины мира, в которой будущий специалист выступает субъектом познания. Согласно личностно-ориентированному подходу, конечной целью становится становление уникальной, творческой, разносторонне-развитой личности. Согласно исследованиям В.А. Сластенина необходимо «максимально стимулировать активное состояние всех основных структурных компонентов личности будущего учителя в их единстве» [7, с. 120].

Структура готовности, рассматриваемая большинством исследователей преимущественно в психологическом аспекте, имеет многокомпонентное строение. Среди существующих моделей следует выделить следующие: трехкомпонентную, четырехкомпонентную и пятикомпонентную. Трехкомпонентная модель психологической готовности предполагает выделение таких компонентов, как информационный, операционный и мотивационный (В.М. Шалаев); психический, технический и физический (М.Г. Логачев); функциональный, эмоциональный и личностный (Е.М. Иванова). Более сложную четырехкомпонентную модель, которая включает мотивационную, когнитивную, операционную и личностную составляющие, выделяет в своих исследованиях Л.М. Карамушка, М.В. Москалев. Пятикомпонентную модель предлагают Ж.Ю. Половникова (включает мотивационную, операционную, волевую, оценочную, функциональную составляющие), А.В. Быкова (включает морально-психологическую, управленческо-руководящую, авторитарную, креативную, коммуникативную составляющие).

Готовность к профессиональной деятельности будущих специалистов по рекреационному туризму предполагает наличие следующих личностных качеств:

- положительное отношение к туризму, склонность к профессиональной работе в данной сфере деятельности;
- наличие во время профессиональной подготовки к проектной деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний;
- определенный запас знаний, умений и навыков, соответствующий выбранной профессиональной области знаний;
- характерные психологические особенности развития сенсорной и умственной сфер, которые соответствуют требованиям выбранной профессиональной деятельности [3].

Исследование формирования готовности к профессиональной деятельности, предусматривает выделение в ее структуре основных компонентов. Так, в трудах М.И. Дьяченко, Л.И. Кандыбовой, В.А. Пономаренко выделяются мотивационный, ориентировочный, операционный, волевой и оценочный компоненты готовности. Л.М.Захарова предлагает рассматривать четыре компонента психологической готовности, а именно: мотивационный, целевой, операционный и регуляционный.

Содержание педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к использованию проектной деятельности определены, исходя из структуры готовности к такой деятельности. Она состоит из мотивационно-целевого, операционного, рефлексивного и креативного компонентов. Компоненты готовности к проектной деятельности имеет равные уровни готовности: начальный или уровень теоретических знаний, средний или уровень психологического настроения, достаточный или практический, высокий или креативный.

Итак, подготовка будущих специалистов по рекреационному туризму к осуществлению проектной деятельности предусматривает формирование личностных качеств студентов. Основными компонентами профессиональной деятельности, с точки зрения большинства ученых, является мотивационный и целевой. Использование в образовате-

льном процессе проектной деятельности в этом аспекте оказывает влияние на формирование мотивационной сферы будущих специалистов, трансформируя структурные составляющие личности: волевую, познавательную сферу, целеустремленность, способности, характер. Проектная деятельность будущих специалистов является целенаправленным процессом, который обеспечивает создание продукта деятельности и успешное проектирование. Именно поэтому готовность к проектной деятельности должна включать мотивационно-целевой компонент. Обязательное владение средствами и приемами проектной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, методами предусматривает наличие операционного компонента. Еще одним важным компонентом является рефлексивный, который предусматривает критический анализ разработанного проекта, его оценку при коллективном обсуждении, и, как результат, оценку собственных возможностей. Кроме того, важным компонентом является креативный, поскольку проектная деятельность является исключительно творческой по своей сути.

Исходя из вышесказанного, мы рассматриваем готовность к проектной деятельности в качестве личностной, интегративной характеристики студента, которая включает знания, умения и навыки проектирования, а также их успешное применение в процессе проектной деятельности.

Общеизвестным является то, что участники образовательного процесса подвергаются воздействию ряда факторов, которые, в свою очередь обуславливаются внутренними и внешними условиями. В связи с этим считаем, что обязательной составляющей процесса формирования у будущих специалистов по рекреационному туризму готовности к проектной деятельности является определение факторов, обеспечивающих максимальную действенность образовательного процесса, то есть педагогических условий.

Проанализировав литературные источники по исследуемой проблеме можем утверждать, что ученые не имеют единого подхода к трактовке понятия «педагогические условия». Так, И.А. Зязюн [4, стр. 25] и В.В. Кулешова [5, стр. 10] определяют условие как многообразие объективного мира относительно предмета, то есть среда, в которой этот процесс формируется и существует. Ряд ученых (Г.А. Бакуменко [1, стр. 95], Н.А. Дусь [2, стр. 12], С.В. Знаменская [3, стр. 95]) придерживаются несколько иного мнения и трактуют педагогические условия как совокупность специфических взаимосвязанных факторов, необходимых для осуществления системного педагогического воздействия для достижения педагогической цели. В нашем исследовании, учитывая специфику его проблематики, под педагогическими условиями понимаем совокупность факторов, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса и формированию готовности к применению проектной деятельности во время подготовки будущих специалистов по рекреационному туризму. Исследуя условия эффективной педагогической деятельности, В.И. Смирнов акцентирует внимание на объективных и субъективных факторах. К субъективным условиям ученый относит наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятия им цели и программы деятельности; опыт организации и осуществления деятельности (теоретическая подготовленность, сформированность умений, практических действий и операций), соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта; эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности. К объективным условиям относятся организационные и экологические (убедительная мотивация и четкая постановка цели деятельности, рациональное планирование, организация контроля, объективная оценка; благоприятный морально-психологический климат в группе, соответствие принятым нормам, производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности); ресурсные условия (материально-техническое обеспечение деятельности, информационное обеспечение деятельности; кадровое обеспечение деятельности: компетентные руководители и организаторы, соисполнители, исполнители) [8, стр. 250]. Также, следует отметить педагогические условия формирования инновационной педагогической деяте-

льности студентов, разработанные Ю.В. Рындиной [6, стр. 395], поскольку использование будущими специалистами по рекреационному туризму проектной деятельности относится к важному фактору подготовки квалифицированного специалиста. В комплексе педагогических условий автором выделяются следующие: стимулирующе-мотивационные, содержательно-технологические, организационно-реализационные, контрольно-регулирующие. Реализация первой группы условий предусматривает поддержание положительной мотивации студентов к инновационной педагогической деятельности; создание инновационно-рефлексивной среды учреждений высшего образования; моральное и материальное поощрение студентов, успешно занимающихся инновационной педагогической работой; построение концепции «Я – будущий инноватор». К содержательно-технологическим условиям отнесены: углубленная теоретико-методологическая и методическая подготовка студентов к инновационной педагогической деятельности; решения инновационных педагогических задач; проектирование инновационной педагогической деятельности; тренинговые упражнения; самостоятельная инновационная педагогическая практика студентов. Организационно-реализационные условия выделены для обозначения форм организации образовательного процесса, направленного на формирование инновационной педагогической деятельности студентов, они определяют установление педагогически целесообразных взаимоотношений участников образовательного процесса в системах «студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – студенческая группа». К контрольно-регулирующим условиям отнесены: побуждение студентов к рефлексивному управлению процессом формирования инновационной педагогической деятельности; обеспечение самомониторинга формирования инновационной педагогической деятельности студентов.

Цель исследования. Целью исследования является определение и обоснование педагогических условий формирования у будущих специалистов по рекреационному туризму готовности к проектной деятельности.

Новизна исследования. Проанализировав литературные источники по исследуемой проблеме можем утверждать, что ученые не имеют единого подхода к трактовке понятия «педагогические условия». Большинство исследователей трактует педагогические условия как совокупность специфических взаимосвязанных факторов, необходимых для осуществления системного педагогического воздействия, обеспечивающего достижение педагогической цели. Однако проблема обоснования педагогических условий формирования у будущих специалистов по рекреационному туризму готовности к проектной деятельности не была предметом специального исследования. С целью раскрытия данного вопроса нами были проанализированы литературные источники по исследуемой проблеме, и предложены педагогические условия формирования у будущих специалистов по рекреационному туризму готовности к проектной деятельности

Изложение основного материала. На основе проведенного анализа научных работ исследователей нами предлагается следующий перечень педагогических условий формирования готовности у будущих специалистов по рекреационному туризму готовности к проектной деятельности:

- формирование у студентов мотивации к использованию проектной деятельности в образовательном процессе и будущей профессиональной деятельности;
- обеспечение теоретической подготовленности студентов к внедрению проектной деятельности в образовательный процесс;
- организация систематического и обоснованного применения различных видов проектной деятельности на разных этапах образовательного процесса.

Первое педагогическое условие направлено на формирование мотивационного компонента готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к использованию проектной деятельности. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что наличие мотивационного компонента относится к обязательным и одному из первоочередных условий, для эффективного осуществления любого вида

деятельности человека, в частности образовательной и познавательной деятельности. Реализация этого условия может осуществляться всеми доступными методами поощрений, в том числе с помощью:

- индивидуализации и дифференциации образовательного процесса путем применения проектной деятельности разного вида сложности, максимально отвечающий индивидуальным особенностям студентов;
- выполнение индивидуальных творческих задач по разработке проектов;
- поощрение студентов к применению проектной деятельности на разных этапах образовательного процесса (как во время теоретической, так и практической подготовки).

Второе педагогическое условие, направленное на формирование когнитивного компонента исследуемой готовности, предполагает наличие у участников образовательного процесса собственно знаний о проектной деятельности и теоретической готовности (или наличии ее элементов у студентов) к внедрению и использованию в образовательном процессе проектной деятельности.

Непосредственные знания о проектной деятельности в качестве основного педагогического инструмента являются важным педагогическим условием, поскольку способствуют:

- осознанному использованию проектной деятельности в образовательном процессе, что, в свою очередь будет способствовать повышению уровня мотивации;
- пониманию роли проектной деятельности на разных этапах образовательного процесса;
- оптимальному выбору соответствующего вида проектной деятельности в зависимости от особенностей дисциплины;
- разработке эффективных направлений при использовании проектной деятельности.

Формирование теоретических знаний о проектной деятельности у будущих специалистов по рекреационному туризму предполагается путем расширения и дополнения содержания образования. Контекстный анализ содержания дисциплин цикла профессиональной подготовки будущих специалистов по рекреационному туризму показал потенциальные возможности учебных дисциплин для формирования и расширения теоретических знаний и практических умений по внедрению проектной деятельности в образовательный процесс. Содержание теоретической готовности специалистов по рекреационному туризму проявляется в обобщенном умении мыслить, что предполагает наличие аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Наличие аналитических умений заключается в способности наблюдать ход процессов, анализировать их, выделять их компоненты и устанавливать между ними связи, осмысливать каждую часть любого процесса и находить присущие ему закономерности. К прогностическим умениям относится способность педагога предвидеть последствия любого действия, процесса, воздействия. Например, нужно уметь прогнозировать развитие студенческого коллектива и образовательного процесса.

Третьим педагогическим условием будет организация систематического и обоснованного применения проектной деятельности на разных этапах образовательного процесса, что даст возможность сформировать деятельностный и личностный компоненты готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к проектной деятельности и предусматривает путем реализации следующих этапов:

- систематическое применение проектной деятельности во время лабораторных и практических занятий;
- привлечение студентов к разработке проектов в рамках самостоятельной работы и выполнения индивидуальных заданий;
- разработка проектов во время прохождения организационной, производственной и преддипломной практик.

Предложенный перечень педагогических условий позволит формировать у соискателей образования положительную мотивацию к применению проектов в будущей

профессиональной деятельности (мотивационный компонент готовности), закреплять теоретические знания о проектной деятельности (когнитивный компонент) и приобретать практические навыки по ее внедрению (деятельностный компонент). Таким образом, реализуется логическая цепь деятельности «хочу-знаю-могу и делаю». Кроме того, систематическая работа будущих специалистов по рекреационному туризму с проектами будет способствовать развитию личностного компонента готовности – развитию коммуникативных компетентностей студента; повышению уровня креативности при создании проекта; рефлексии (самоконтроля, самооценки, саморазвития и самосовершенствования).

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Таким образом, проведенный анализ педагогической литературы дает возможность выяснить, что проектная деятельность является наиболее распространенным видом исследовательской работы студентов. Она рассматривается как альтернатива аудиторной системе в учреждениях высшего образования, при этом, не замещая ее полностью. Содержание педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к использованию проектной деятельности определены, исходя из структуры готовности к такой деятельности, которая включает мотивационно-целевой, операционный, рефлексивный и креативный элементы. Компоненты готовности к проектной деятельности имеет уровни готовности: начальный или уровень теоретических знаний, средний или уровень психологического настроя, достаточный или практический, высокий или креативный. Нами предлагаются следующие педагогические условия формирования готовности к проектной деятельности у будущих специалистов по рекреационному туризму: формирование у студентов мотивации к использованию проектной деятельности в образовательном процессе и будущей профессиональной деятельности; обеспечение теоретической подготовленности студентов к внедрению проектной деятельности в образовательный процесс; организация систематического и обоснованного применения различных видов проектной деятельности на разных этапах образовательного процесса.

Перспективами дальнейших научных исследований в данном направлении считаем следующие: обоснование функциональной структуры проектной деятельности для будущих специалистов по рекреационному туризму; углубленное раскрытие выделенных компонентов готовности к проектной деятельности; оптимизация содержания педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по рекреационному туризму к использованию в проектной деятельности.

Список использованной литературы

1. Бакуменко Г.А. Педагогические условия совершенствования речевой культуры студентов: дис...канд.пед.наук:13.00.01: Йошкар-Ола, 2002.179 с.
2. Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: автореф. дис...канд.. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 23 с.
3. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис...канд.пед.наук:13.00.08: Ставрополь, 2012.179 с.
4. Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Т.1. Вип.33. С.22-27.
5. Кулешова В.В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис...канд.. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 17 с.
6. Рындина Ю.В. Педагогические условия формирования инновационной педагогической деятельности студентов. *Молодой ученый*. 2013. №9 (56). С. 394-397.
7. Сластенин В.А. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учеб. пособие для пед. учеб. заведений. Москва, 1999. 416 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING READINESS FOR PROJECT ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN RECREATION TOURISM

Danilova Olga

*Postgraduate student of the Flight Academy of the
National Aviation University
Ukraine*

Summary

Modern processes of reforming of the higher education system states as it's goal renewal of the educational system as a whole, in order to ensure its optimal functioning. In this context, higher education institutions face that thy priority task is to provide highly professional training of specialists capable of ensuring the development of a democratic state. At the present stage of development of the educational system, there is a shift in the emphasis of the educational paradigm, from one focused on a certain level of knowledge into a developing one, which, accordingly, leads to the formation of various concepts of personality-oriented education. Project activity nowadays is the most common type of research practice of the students. The use of project activities in the educational process ensures the priority of socially significant knowledge and skills, implements the paradigm of personality-oriented education, since this knowledge and skills allow young people to be successfully implemented in their chosen professional activity. The practical use of project activities, in the process of training of future specialists in recreational tourism, provides an improvement in the quality of the educational process. Participants in the educational process are exposed to a number of factors, which, in turn, are determined by internal and external conditions. Taking into account the above, we will consider the presence of factors that ensure the maximum efficiency of the educational process, that is, pedagogical conditions, as an obligatory component of the process of forming readiness for project activities among future specialists in recreational tourism. The conducted research of scientific and pedagogical literature makes it possible to define that project activity belongs to the most common type of student research work. It is considered as an alternative to the classroom system in higher education institutions, while not completely replacing it. The content of the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists in recreational tourism for the use of project activities are determined based on the structure of readiness for such activities, which includes: motivational-target, operational, reflective and creative elements. The project readiness components have specific readiness levels, such as: initial, intermediate, advanced and high. We offer the following pedagogical conditions for the formation of readiness for project activities among future specialists in recreational tourism: the formation of students' motivation to use project activities in the educational process and future professional activities; ensuring the theoretical qualification of students for the implementation of project activities in the educational process; organization of the systematic and justified application of various types of project activities at different stages of the educational process.

Keywords: pedagogical conditions, readiness for project activities, educational process, student-centered learning, future specialists in recreational tourism.

References:

1. Bakumenko G.A., *Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya rechevoi kul'tury studentov.* (PhD dissertation). Ioshkar-Ola (in Russia), 2002.
2. Dus' N.A., *Formuvannya kul'turi pedagogichnogo spilkuvannya u studentiv humanitarno-pedagogichnogo koledzhu.* Theses. PhD dissertation. Vinnytsia (in Ukraine), 2008.
3. Znamenskaya S.V., *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativnoi kul'tury studentov v protsesi professional'noi podgotovki v vuze.* (PhD dissertation). Stavropol (in Russia), 2012.
4. Zyazyun I.A., *Osvitni paradigmi ta pedagogichni tekhnologii u vimirakh filosofii osviti.* *Naukovii visnik Mikolaivs'kogo derzhavnogo universitetu imeni V.O.Sukhomlins'kogo. Seriya: Pedagogichni nauki.* 2011, T.1, Vip.33, 22-27.
5. Kuleshova V.V., *Formuvannya poshukovo-doslidnits'kikh umin' maibutnikh inzheneriv-pedagogiv u protsesi profesiinoi pidgotovki.* Theses. PhD dissertation. Kiev (in Ukraine), 2007.
6. Ryndina Yu.V., *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti studentov.* *Molodoi uchenyi.* 2013, №9 (56), 394-397.

7. Slastenin V.A., Pedagogika / In V.A. Slastenina (Ed.). Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya» (in Ukr.), 2002.

8. Smirnov V.I., Obshchaya pedagogika v tezisakh, definitsiyakh, illyustratsiyakh: ucheb. posobie dlya ped. ucheb. zavedenii. Moskva, 1999.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 08.10.2021

Принято к публикации: 05.11.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 08.10.2021

Was accepted for publication: 05.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Greta Hakobyan

37.013

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Мардоян Рузанна

*Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна,
Армения*

Введение. Важнейшим фактором, определяющим успех экономического роста и социального развития любой страны, является образование, которое претерпевает изменения в связи с научным, социальным, культурно-историческим развитием данной страны. И все изменения в этой системе зависят в основном от педагога, от Учителя. Поэтому проблема подготовки учителей для воспитания нового поколения всегда была актуальной, особенно сейчас, в современный период развития общества: стремительный темп развития научно-технического процесса, переоценка и утверждение новых ценностей, новые требования к образованию и др. Эти и другие задачи стоят перед армянским обществом, перед образованием в РА. В связи с этими процессами встают вопросы: каковы ожидания общества и образования от учителя, каким должен быть учитель сегодня и др. А перед вузами, имеющими педагогические специальности, встает проблема, как улучшить качество подготовки будущих учителей. Одним из путей решения данной проблемы является улучшение подготовки студентов к педагогической практике.

Ключевые слова: педагогическая практика, учебная практика, аксиологические принципы, педагогические ценности, педагогическая деятельность, ценностно-смысловая сфера, профессионально-личностные качества.

Проблема. Педагогическая практика – важнейшая составляющая процесса подготовки будущих учителей. Эффективность ее проведения во многом зависит от содержания, принципов преподавания и изучения дисциплины «Педагогика».

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Проблема организации и проведения педагогической практики всегда была в центре внимания армянских, русских ученых, педагогов: Н. Арутюнян, Ю. Амирджанян, В.А. Попков, А.В. Коржуев, Ю.И. Турчанинова и др. Их идеи, подходы к решению проблемы, без сомнения, очень актуальны и ценны.

Цель. На основе результатов проведенного социологического опроса выяснить, какие трудности возникают у студентов во время педагогической практики и определить пути их преодоления.

Новизна. На основе полученных результатов социологического опроса разработаны содержание и принципы проведения занятий: лекций, семинаров, практических занятий,

учебных практик в рамках изучения «Педагогики», направленных на повышение качества подготовки к педагогической практике студентов.

Изложение основного материала. Педагогическая практика всегда была и остается важным вопросом в деле подготовки учительских кадров. Организация и проведение педагогической практики, несомненно, зависит от всего учебно-воспитательного процесса в вузе. Но особую роль, на наш взгляд, играет предмет «Педагогика», учебные практики в рамках этого предмета, когда студент уже в качестве учителя впервые входит в школу, в класс.

Для достижения поставленной цели мы провели социологический опрос среди студентов 3-х, 4-х курсов после завершения у них педагогической практики (декабрь 2018 г., июнь 2019 г.).

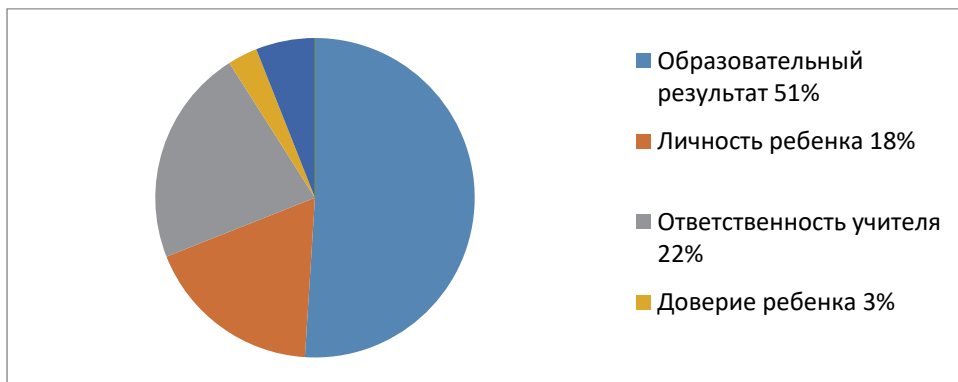
Цель опроса – определить наиболее слабые стороны в подготовке студентов к педагогической практике, относящиеся к дисциплине «Педагогика»: «Педагогика»; «Современные педагогические технологии»; «Практическая педагогика», которые изучаются в 3-ем и 4-ом семестрах (2 курс). В каждом семестре наряду с лекциями, семинарами, практическими занятиями проводятся учебные практики.

В опросе приняли участие 180 студентов педагогических специальностей. Они ответили на следующие вопросы нашей анкеты:

1. Выберите наиболее важные для Вас педагогические ценности:

- Образовательный результат
- Личность ученика
- Ответственность учителя
- Доверие ребенка
- Активность ученика
- Другое

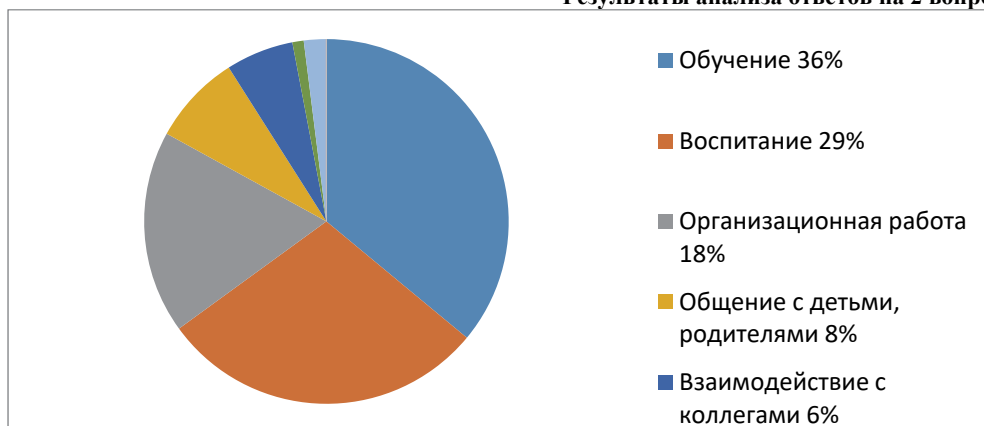
Диаграмма 1.
Результаты анализа ответов на 1 вопрос.



2. Подчеркните наиболее важные виды деятельности учителя в школе:

- Обучение
- Воспитание
- Организационная работа
- Общение с детьми, родителями
- Взаимодействие с коллегами
- Самообразование
- Методическая работа
- Культурно-просветительская работа
- Другое

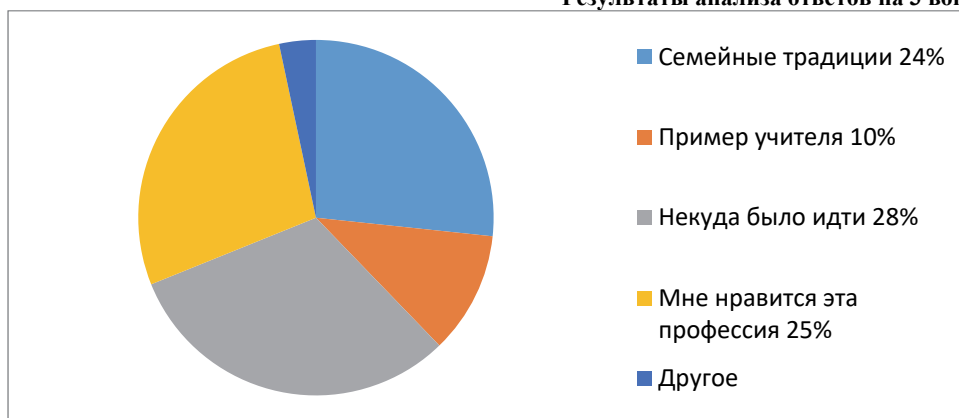
Диаграмма 2.
Результаты анализа ответов на 2 вопрос.



3. Отметьте, каков был мотив выбора профессии Вами:

- Семейные традиции
- Пример учителя
- Некуда было идти
- Мне нравилась эта профессия
- Другое

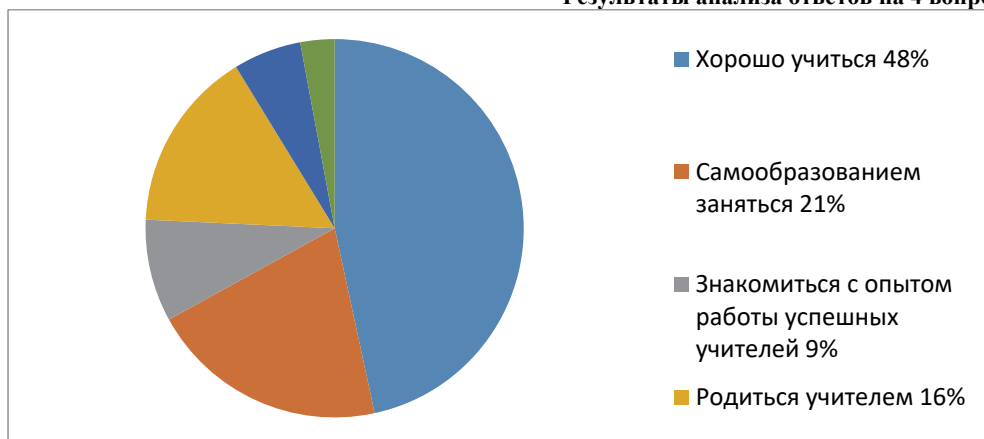
Диаграмма 3.
Результаты анализа ответов на 3 вопрос.



4. **Что необходимо сделать**, чтобы быть хорошим учителем:

- Хорошо учиться
- Самообразованием заняться
- Знакомиться с опытом работы успешных учителей
- Родиться учителем
- Любить свое дело
- Другое

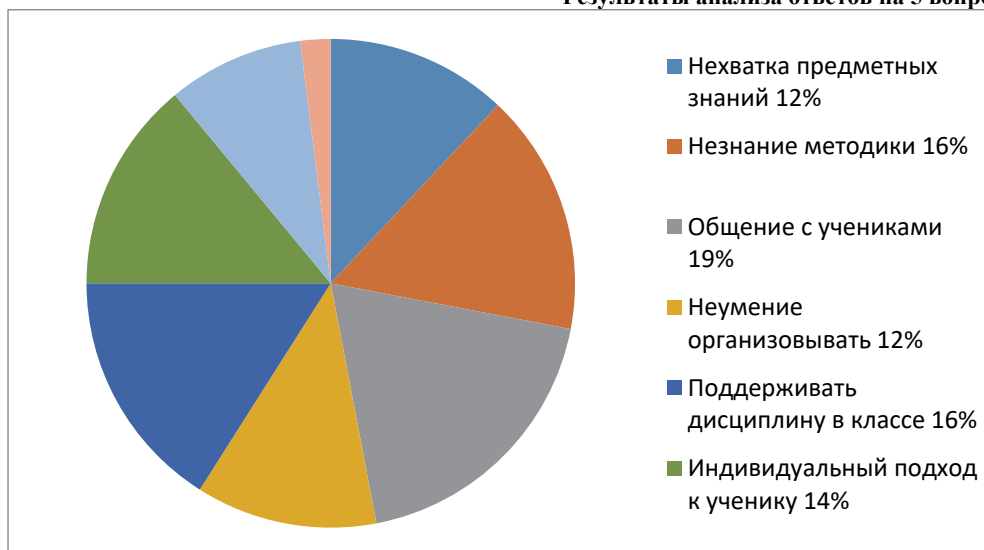
Диаграмма 4.
Результаты анализа ответов на 4 вопрос.



5. Что было для вас трудным во время практики:

- Нехватка предметных знаний
- Незнание методики
- Общение с учениками
- Неумение организовывать
- Поддерживать дисциплину в классе
- Индивидуальный подход к ученику
- Контроль над собой
- Другое

Диаграмма 5.
Результаты анализа ответов на 5 вопрос.



6. Несколькоими словами опишите выбранную Вами профессию.

7. С деятельностью каких известных педагогов Вы знакомы?

8. Опишите, каким учителем хотите стать.

Рассмотрим полученные результаты. Из ответов на первый вопрос наибольшее количество респондентов выбрало образовательный результат – 51%, низкий процент

составляют: личность ученика – 18%, доверие ученика – 3%, активность – 6%. По представлению респондентов, приоритетная ценность – образовательный результат, что, конечно, очень важно. Однако гуманистическая педагогика и психология направлены на личность, на развитие личности ребенка в различных сферах: образовательной, социальной и др.

Интересно, что выбор ответов на первый вопрос проявился и в ответах на второй вопрос о наиболее важных видах деятельности учителя в школе: обучение – 36%, воспитание – 29%, а вот, например, общение – 8%. Представление многих студентов о деятельности учителя сводится к обучению, приобретению знаний только.

Для нас большой интерес представляли результаты третьего вопроса о мотивах выбора профессии. К сожалению, большое количество участников – 28% выбрали потому, что «некуда было идти», в духе «семейных традиций» – 24%, а по симпатии к будущей профессии – 25%. Среди ответов «другое» были: попробовать, а вдруг понравится; люблю детей; пришла с подружкой и др. На наш взгляд, ответы были слабо мотивированы. Однако при подведении итогов педагогической практики во время беседы: «А изменилось Ваше отношение к профессии», мы услышали ответы: я сейчас больше люблю, разочаровалась, полюбила и др. Педагогическая практика, несомненно, влияет на отношение студентов к будущей профессиональной деятельности.

Четвертый вопрос выявил, что большинство студентов условием становления хорошего учителя считают знания – 48%, что правильно, но недооценивают любовь к профессии – 6%, которая может стать мотивом, стимулом к профессиональному росту, успеху.

Проанализировав пятый вопрос, можно сделать выводы, что будущие учителя испытывают трудности в общении – 19%, в поддержании дисциплины – 16%, в индивидуальном подходе – 14%. Все эти трудности относятся к одной группе – нехватка умений общения, налаживания контактов и др.

Шестой вопрос – открытый: описать выбранную профессию. Мы увидели такие ответы: интересная, трудная, но не почетная; творческая и тут же ответы – нудная, рутинная и др. В ответах мы проследили тенденцию: не раскрыта богатая палитра творческой сущности профессии учителя.

Ответы на седьмой вопрос показали, что будущие учителя знакомы только с деятельностью тех педагогов, в основном, которые включены в программу изучения «История педагогики».

Анкета завершается вопросом: каким учителем хотите стать. Ответов много, но часто встречаемые: любимым, уважаемым, успешным и др.

Анализ полученных результатов позволил нам выделить комплекс тех задач, которые можно ставить и решать уже на этапе изучения «Педагогики». В рамках данного исследования, которое является частью исследования по проблеме подготовки будущих учителей к педагогической практике, мы выделили следующие задачи:

- развитие ценностно-смысловой направленности личности будущего учителя;
- формирование профессионально-личностных качеств будущих учителей.

Развитие ценностно-смысловой направленности личности, деятельности будущего учителя мы видим прежде всего в осознании им педагогических ценностей: ценности человека, личности ребенка, которые раскрываются в ценностях: творчестве, активности и др. Такой подход способствует свободному развитию человека. Необходимым условием этого развития является уважение к личности ребенка на всех этапах жизни [2].

Признавая ценность личности, гуманистическая педагогика, психология особо выделяет и ценность общения, которая способствует удовлетворению гностических, этических, общественных и других потребностей человека. Общение отражает ценностные установки индивида, в данном случае учителя, влияет на мотивацию [1].

Эти и другие педагогические ценности будут сформированы, применены в деятельности будущих учителей, если они будут изучены, раскрыты в рамках дисциплины «Педагогика», преподавание, изучение которой предполагает: включение в содержание знакомство с педагогическими ценностями, формирование на их основе ценностного сознания, отношения к профессии и, конечно, ценностного поведения, а также преподавание с учетом таких принципов, которые могут обеспечить аксиологическую направленность. Рассмотрим некоторые из них:

- принцип научности. Данный принцип предполагает решение задач в педагогической практике с точки зрения ценности знания, образования сегодня: отбор и трансляция знаний в условиях информационной революции, стремительного обновления знаний, радикального изменения роли учителя в учебном процессе и т.д.;

- принцип гуманитаризации. Построение учебно-воспитательного процесса, процесса общения на таких приоритетных педагогических ценностях как: человек, свобода, сострадание, сотрудничество и других гуманистических ценностях. Эти ценности, несомненно, будут способствовать: гуманизации общества, человеческих взаимоотношений, целенаправленной ориентации личности в современном мире, эффективной социальной адаптации личности и др.;

- принцип гармоничного взаимодействия общечеловеческих и национальных ценностей. Глобализация, несомненно, способствует утверждению общечеловеческих ценностей, но принципиально важным является не противопоставление их национальным ценностям. Необходимо их взаимодействие, дополнение, что ведет к противопоставлению национального самосознания чуждым ценностям, признанию приоритетности таких общечеловеческих ценностей как добро, сочувствие и другие, которые являются ценностно-смысловым ядром жизненной и профессиональной перспективы человека.

- Принцип релевантности, который учитывает влияние социальной среды на приоритеты ценностей общества и отдельной личности (учителя, ученика, родителей и др.), предопределяя систему требований как к образовательному процессу, так и к деятельности каждого субъекта. Педагогические ценности, как и ценности вообще, имеют конкретно-историческое содержание, значение: с изменением жизни меняется человек и те ценности, которыми он руководствовался в жизни [3].

- Антропологический принцип. Данный принцип обеспечивает целостное видение ребенка, приближает педагога к пониманию его уникальности, к признанию самоценности личности ребенка, без которого не может строиться система педагогических ценностей учителя и его успешная деятельность в школе.

- Принцип единства общественных и личностных ценностей. Учитель несет ответственность перед обществом за свои мысли, поступки, действия. Так происходит, если его действия пропущены через нравственное сознание, если нормы и правила закреплены в ценностном сознании, если происходит соотношение общественных и личностных ценностей, если они выступают в единстве, являясь ценностными ориентирами поведения и деятельности.

- Культурологический принцип, благодаря которому выявляются духовность, переосмысливается и интерпретируется культурное наследие, порождаются новые культурные смыслы, ценности. Все это позволяет человеку статифицировать свое индивидуальное бытие в культуре.

- Принцип взаимосвязи социокультурных и педагогических ценностей. Главной целью педагогического процесса, по-нашему мнению, является воспитание такой личности, которая способна как создавать, так и усваивать культурные ценности, нормы, паттерны поведения. В контексте современного образования личность выступает как деятель, творец своего культурного «Я». А педагогический процесс в данном случае обеспечивает intersubjective коммуникацию ценностей, организует взаимодействие ценностных потоков отдельных людей, расширяет индивидуальное «Я» до пределов социума.

- Принцип диалогичности и профессионально этической взаимответственности. Этот принцип предполагает преобразование позиций учителя и учащихся в личностно-равноправные утверждения на практике тех педагогических ценностей, которые определяют сущность педагогического процесса и профессиональной деятельности учителя: гуманизм, общение с детьми, сотрудничество, увлеченность своей профессией [4].

Другой важной задачей для нас стало формирование профессионально-личностных качеств будущих учителей во время практических занятий, учебных практик в рамках изучения «Педагогики».

Профессионально-личностные качества – это необходимое условие для становления учителя как профессионала, которое тесно связано с его личностным развитием, формированием его мотивационно-нравственной сферы, ценностного сознания и поведения, приобретением фундаментальных знаний и духовной культуры. Суть данного процесса заключается в том, что объективное переводится в область сознания и становится достоянием внутреннего мира человека.

Формирование профессионально-личностных качеств – целостный, непрерывный процесс, который начинается в вузе и продолжается в течение всей профессиональной деятельности. На данном этапе обучения мы поставили задачу: ознакомить с профессиональными качествами учителя и показать пути их формирования, совершенствования.

Анализ теоретической литературы по данной проблеме, опыт работы, практические задания [5] позволили нам выделить следующие виды работ по формированию профессионально-личностных качеств будущих учителей:

- Ознакомление с профессией.
- Написание эссе, сочинений (о качествах учителя, об идеале учителя и др.).
- Педагогические чтения (жизнь и деятельность педагогов-новаторов, известных педагогов и др.).
- Встречи и беседы с учителями (например, на темы: «Какие личностные качества помогают в моей профессии и какие мешают», «Как я избавилась от моих комплексов» и др.).
- Диалоговые формы обучения, ролевые игры, коллективные обсуждения данной проблемы и др.
- Тренинги наблюдательности, самонаблюдательности (например, распознавание личности по портрету и др.).
- Развитие невербальных средств общения (например, упражнение по выражению различных эмоций и др.).
- Создание, анализ и решение студентами педагогических и конфликтных ситуаций.
- Анализ поведения учителей в разных ситуациях с точки зрения профессиональных и личностных качеств в период учебной практики.
- Создание студентами «педагогической копилки» в течение учебной практики и др.

Выводы. Исходя из того, что педагогическая практика – это серьезная составляющая в процессе подготовки будущих учителей, требуется постоянное внимание специалистов к улучшению качества ее проведения.

Социологический опрос по данной проблеме выявил следующие задачи: недостаточность развития ценностно-смысловой направленности и сформированности профессионально-личностных качеств будущих учителей.

Выделенные задачи можно решить во время различных видов учебных занятий (лекций, семинаров, практических занятий, учебных практик), проводимых в рамках изучения дисциплины «Педагогика» посредством включения аксиологического компонента в содержание изучаемых предметов; преподавания и изучения на ценностной основе: соблюдения некоторых принципов, обеспечивающих аксиологическую направленность. А также применение таких методов, форм работы, которые наиболее эффективно способствуют формированию и развитию профессионально-личностных качеств учителя.

Перспективы дальнейших исследований. Представленная работа – это часть исследования, предполагающего дальнейшую разработку, усовершенствование таких подходов, методов, форм работы по обучению и профессиональному воспитанию студентов, которые будут способствовать качеству подготовки учителей в вузе.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва – Воронеж, 1996 – 384 с.
2. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: избр. тр. М.: АПО, 1993 – 172 с.
3. Ивин А. А. Аксиология: научн. изд./А. А. Ивин – Москва: Высш. Шк., 2006 – 390 с.
4. Мардоян Р. А. Педагогическая аксиология /Р. А. Мардоян – Гюмри: Эльдorado, 2012 – 305 с.
5. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014 – 304 с.

ON THE PROBLEM OF PREPARATION FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE

Mardoyan Ruzanna

*Shirak State University named after M. Nalbandyan,
Armenia*

Summary

The most important factor determining the success of the social development of any country is education, which is constantly a change connected with the scientific, social, cultural and historical development of a given country. All changes in this system depend mainly on the teacher. Therefore, the problem of teacher training is always actual. That is why, universities are faced with the question of improving the quality of teaching practice - as the most important component of the teacher training process.

Pedagogical practice is the most important component in the process of preparing future teachers. The effectiveness of its implementation largely depends on the content, principles of teaching and studying the discipline «Pedagogy».

The problem of organizing and conducting pedagogical practice has always been in the center of attention of Armenian, Russian scientists, teachers: N. Arutyunyan, Y. Amirdzhanyan, V. A. Popkov, A. V. Korzhuev, Y. I. Turchaninova and others. Their ideas, approaches to the solution of the problem, no doubt, are very relevant and valuable.

The purpose of this article is: conducting a social survey in order to find out what difficulties students have during pedagogical practice, and to determine the ways their overcoming.

To achieve this goal, we conducted a sociological survey among students of the 3rd and 4th courses after completing their teaching practice (December 2018, June 2019).

Based on the analysis of the results of the sociological survey on this issue, we identified the following tasks:

- development of the value-semantic orientation of the personality of the future teacher;
- formation of professional and personal qualities of future teachers.

It is expedient to solve the highlighted tasks during various types of training sessions (lectures, seminars, practical classes, educational practices) held within the framework of the teaching of the discipline "Pedagogy" by including an axiological component in the content of subjects, teaching, studying on a value basis, observing certain principles that keeping axiological direction. Also the use of such methods, forms of work, which most effectively contribute to the formation and development of professional and personal qualities of a teacher.

The presented work is a part of a study that involves the further development, improvement of such approaches, methods, forms of work on teaching and professional education of students, which will contribute to the quality of teacher training at the university.

Keywords: pedagogical practice, educational practice, axiological principles, pedagogical values, pedagogical activity, value-semantic sphere, professional and personal qualities.

References:

1. Ananiev B.G. Psychology and problems of human knowledge. Moscow - Voronezh, 1996 - 384 p.
2. Wentsel K.N. Free education: fav. tr. M.: APO, 1993 - 172 p.
3. Ivin A.A. Axiology: scientific. ed. / A. A. Ivin - Moscow: High school, 2006 - 390 p.
4. Mardoyan R.A. Pedagogical axiology / R. A. Mardoyan - Gyumri: Eldorado, 2012 - 305 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2021

Принято к публикации: 10.11.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Аїк Петросян

The material was submitted and sent to review: 25.10.2021

Was accepted for publication: 10.11.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

378(338.48):371.124:91

МАРШРУТНАЯ ПРАКТИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ И БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Миргородская Елена

Летная академия Национального авиационного университета,
Украина

Краткое введение. В статье представлен анализ возможностей маршрутных практик по активному туризму и социально-экономической географии, которые являются важной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму и будущих учителей географии соответственно, для процесса формирования у них различных групп исследовательских умений. Представлена авторская классификация исследовательских умений. Охарактеризованы основные этапы названных практик и результаты каждого из них для формирования исследовательских умений различных групп.

Ключевые слова: маршрутные практики, исследовательские умения, будущие специалисты по туризму, будущие учителя географии, профессиональная подготовка, активный туризм, социально-экономическая география.

Проблема. Достаточно сложная экономическая ситуация в Украине, усугубившаяся в период пандемии COVID-19, ограничила доступ большей части населения к отдыху и развлечениям за пределами страны. Многие европейские страны, а также Турция, Египет, ОАЭ, на значительный промежуток времени ограничили въезд на популярные среди украинских граждан курорты. Такое положение дел дало серьезный толчок для приоритетного развития внутреннего туризма, основанного на использовании местных и региональных туристических ресурсов, более доступного для населения.

В вопросе реализации этого задания, важное значение приобрела подготовка квалифицированных специалистов в области туристско-краеведческой деятельности, владеющих теоретическими знаниями, методикой туристско-краеведческой работы, развитыми творческими способностями и способностью к самообразованию. Кроме того, на необходимости «усовершенствования системы профессиональной подготовки специалистов сферы туризма и курортов и других сфер деятельности, связанных с туризмом» акцентирует внимание национальная «Стратегия развития туризма и курортов на период до 2026 года» [4].

Специальности, связанные с туризмом, являются весьма популярными среди абитуриентов. Данные государственной службы статистики Украины свидетельствуют о том, что почти 70% абитуриентов готовы получать профильное туристское образование даже на коммерческой основе (за средства физических лиц).

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Анализ публикаций и исследований показал, что вопросы профессиональной подготовки специалистов по туризму – это та тема, которая вызывает живой интерес специа-

листов. В частности, педагогические условия методического обеспечения профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма были предметом исследования Т.Г. Сокол. Вопросы практической подготовки будущих специалистов в области туризма представлены в работах И.В. Щоголевой, Л.И. Поважной, И.С. Хмилярчук, Л.Г. Бойко. Однако, названные авторы уделяли больше внимания вопросам производственных практик на профильных туристических предприятиях.

Вопросы подготовки будущих учителей географии с различных позиций рассматривали М.В. Адобовская, Тимец О.В., Завальнюк Е.С., Макаревич И.Н. Вместе с тем, в их работах акцент делался на формировании информационных умений будущих специалистов, в том числе и во время педагогических практик.

Цель исследования. Цель проведенного исследования, представленного в данной статье – показать возможности маршрутных практик, являющихся обязательной составляющей подготовки будущих специалистов по туризму и будущих учителей географии, с точки зрения возможностей формирования у них исследовательских умений разных групп.

Новизна исследования. Ранее мы уже обращались к вопросу о значении учебных практик для формирования исследовательских умений будущих специалистов по туризму. Однако существует определенная специфика в проведении практик для будущих специалистов этого направления и будущих учителей географии. Поэтому, мы попытаемся выявить различия и точки соприкосновения в вопросе возможностей формирования исследовательских умений во время маршрутных практик будущих специалистов этих двух категорий.

Изложение основного материала. На сегодняшний день, высшая школа Украины осуществляет подготовку специалистов для туризма и краеведческой деятельности в профильных учебных заведениях, в классических и педагогических университетах. Из общего числа учебных заведений Украины (более 190 учебных заведений), где такая подготовка осуществляется, 48% – учебные заведения III и IV уровней аккредитации. В классических университетах и профильных учебных заведениях подготовка ведется по следующим специальностям: «Туризм», «Менеджмент туристической деятельности», «Туристическое обслуживание». В педагогических университетах, специалистов для туризма и краеведческой деятельности готовят, преимущественно, на географических факультетах, по специальности 014 «Среднее образование», «Образовательная программа: география и краеведческо-туристическая работа».

Мы убеждены в том, что важной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов в области туризма и будущих учителей географии является маршрутная практика. Нашу точку зрения подтверждают и другие специалисты [1, 11; 5, 112]. Практики такого рода обеспечивают закрепление знаний, умений и навыков будущей профессиональной деятельности, которые студенты усваивают во время аудиторных занятий. Кроме того, такого рода практики, являются одним из направлений исследовательской деятельности студентов, что, безусловно, помогает формировать разного рода исследовательские умения. Как отмечается в национальной «Стратегии развития туризма и курортов на период до 2026 года», такие умения необходимы будущим специалистам для обеспечения в будущем «научного сопровождения и исследований в сфере туризма и курортов» [4].

В своих исследованиях мы рассматриваем понятие «исследовательские умения» как совокупность интеллектуальных и практических действий, которые обеспечивают способность личности к самостоятельным наблюдениям, обобщениям, анализу процессов и явлений действительности, к приобретению новых знаний и использованию их в соответствии с поставленной целью исследовательской или профессиональной деятельности [2, 5].

В ходе своих научных изысканий, мы анализировали классификации исследовательских умений, которые предлагались нашими коллегами из других областей научных знаний.

Проведенный анализ позволил нам предложить собственную классификацию. Уверены, что наша классификация в полной мере отражает содержание профессиональной подготовки не только будущих учителей географии, но и будущих специалистов по туризму.

Все многообразие исследовательских умений, необходимых будущим специалистам туристической деятельности и будущим учителям географии мы свели к таким пяти группам:

- *операционные исследовательские умения* – это умения анализировать, синтезировать, систематизировать и классифицировать научную информацию, выделять главное и существенное в ней, устанавливать причинно-следственные связи, генерировать научные идеи, выдвигать научные гипотезы и т.п.;

- *организационные исследовательские умения* – это умения планировать свою научно-исследовательскую работу, применять приемы самоорганизации и самоконтроля в исследовательской деятельности;

- *коммуникативные исследовательские умения* – это умения сотрудничать в ходе исследовательской деятельности, владеть стилем научного общения, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль;

- *практические исследовательские умения* – это умения осуществлять наблюдения, описывать факты и явления действительности, проводить экспериментальные исследования, работать с литературой, умения осуществлять информационный поиск, анализировать факты и явления действительности с использованием математических и графических методов;

- *картографические исследовательские умения* – это умения понимать карту (оперировать масштабом карты, условными знаками и приемами их использования); умения читать карту (то есть, с помощью условных знаков определять местонахождение любых географических объектов); умения выявлять связи явлений и объектов природы с деятельностью человека; умения знать карту (иными словами, отображать в памяти картографическую информацию, воспроизводить по памяти взаимное расположение, размеры, форму, качества конкретных географических объектов); умения прогнозировать развитие социально-географических явлений основываясь на анализе конкретных географических или туристических карт; умения создавать новые карты на основе конкретных данных [1, 6].

Очевидно, что каждое исследовательское умение имеет, исходя из определения, некую структуру. Поэтому, в структуре каждого такого умения мы выделяем интеллектуальную составляющую, практическую составляющую, самоорганизацию и самоконтроль [2, 5].

Интеллектуальная составляющая исследовательских умений предполагает, что будущий специалист в области туризма или будущий учитель географии не только способен воспринимать информацию и перенимать социальный опыт, но и адекватно трансформировать их, используя анализ, синтез, систематизацию, установление причинно-следственных связей и т.п.

Практическая составляющая исследовательских умений предполагает, что будущие специалисты будут использовать теоретические положения профильных учебных дисциплин в соответствии с задачами рабочего процесса, будут проявлять способность находить новую информацию из разнообразных источников, будут обрабатывать и оформлять полученную информацию с помощью математических, графических и картографических методов.

Самоорганизация и самоконтроль как составляющие исследовательских умений предполагают, что будущие специалисты сумеют самостоятельно организовать свою практическую и научную деятельность, определяя наиболее рациональные методы, способы, последовательность и сроки выполнения заданий, сумеют проверить и оценить качество выполненной работы [2, 5].

Для того, чтобы обеспечить качественную подготовку будущих учителей географии к проведению внеклассной и внешкольной туристско-краеведческой работы, а будущих специалистов по туризму к работе с клиентами – любителями активного отдыха, необходимо обеспечить процесс закрепления теоретических знаний и сформированных умений и навыков. Такие возможности предлагают студентам выездные маршрутные практики.

Кроме того, в ходе таких практик возможно оттачивать исследовательские умения выделенных нами групп.

Среди разнообразия учебных практик, предусмотренных учебным планом для студентов специальности 014 «Среднее образование», «Образовательная программа: география и краеведческо-туристическая работа», особое место занимает комплексная практика по *социально-экономической географии*. В отличие от учебных практик, которые проводились ранее, во время проведения рассматриваемой, приоритетным является изучение хозяйственных и социальных явлений территории. Особое внимание уделяется изучению вопросов, связанных с использованием природных ресурсов, освоением территории для расселения населения и т.п. Акцент делается на вопросах территориального разделения труда, на выявлении преимуществ, которые он обеспечивает и в каких формах реализуется.

Среди учебных практик, предусмотренных для студентов специальности 242 «Туризм», таковой является практика по *активному туризму*. Одним из основных заданий такой практики является комплексный анализ факторов природно-климатического и социально-экономического характера одного из регионов Украины с тем, чтобы выявить их влияние на специализацию в сфере *туризма и рекреации*. Чтобы обеспечить полноценную реализацию учебных целей и заданий практики, имеет смысл проводить ее в пределах нескольких административных областей. Украина имеет достаточно большую площадь территории (603,7 тис. км²), значительную протяженность с запада на восток и с севера на юг, что определяет значительное разнообразие ее природных и социально-экономических условий. Таким образом, разные регионы страны отличаются характером природных условий, хозяйственной специализацией, размерами и типом населенных пунктов.

Основными формами проведения учебной практики по активному туризму и учебной практики по социально-экономической географии являются учебно-производственные экскурсии. Как показывает опыт, такие экскурсии достаточно эффективны для ознакомления будущих специалистов по туризму и будущих учителей географии с разнообразными населенными пунктами, с хозяйственными объектами разной специализации.

Весьма эффективны для формирования исследовательских умений будущих специалистов маршрутные наблюдения. Например, для практики по активному туризму нами был разработан «Индивидуальный маршрутный дневник». (Таблица 1).

Таблица 1

Описание маршрута практики по активному туризму

№ п/п	Дата	Местонахождение (название области, населенного пункта)	Название туристско-рекреационного объекта	Примечания
1	10.06.19	Кировоградская обл., г. Кропивницкий	самолет на территории Летной академии НАУ	экскурсионный объект
2	10.06.19	Кировоградская обл., г. Кропивницкий	памятник заводчикам Роберту и Томасу Эльворти	экскурсионный объект
3	10.06.19	...	...	...

Учебная цель такого дневника – мобилизовать активность студентов во время переездов из одного пункта назначения в другой во время маршрутной практики. Заполняя дневник, студенты смогут показать свою способность выделять более значимые (с их точки зрения) социально-экономические или природные объекты, которые могут стать элементами нового туристского маршрута или новой экскурсии, которые они сами будут разрабатывать.

Опрос местного населения помогает закрепить умения будущих специалистов собирать фактический материал по теме индивидуального научного исследования. В эпоху информационных технологий каждый из нас имеет возможность найти необходимую

информацию по любому, интересующему вопросу. Однако, пребывая на территории другой области, другого района, другого населенного пункта, от местных жителей возможно получить информацию, которую не найдешь ни в одном источнике, и которая сможет «оживить» любую экскурсию или разнообразить новый туристский маршрут.

Уже традиционно, учебная практика по активному туризму и практика по социально-экономической географии для будущих специалистов делится на следующие этапы – *подготовительный, маршрутный и отчетный (или камеральный)*.

Подготовительный этап начинается еще в период учебного процесса, в специально отведенное время. Это этап, когда студенты знакомятся с содержанием практики, ее целями и заданиями. В этот период студенты работают с литературными и электронными источниками по краеведению, географии, истории, экономике тех регионов Украины, которые станут составляющей маршрутной практики. Важное значение на этом этапе имеет работа будущих специалистов с картографическим материалом, поскольку карта является основой для разработки туристического или экскурсионного маршрута. Предварительное ознакомление студентов с литературными и картографическими источниками не только дает студентам общее представление о районе предстоящей практики, но и помогает при оформлении отчета по ее результатам. Уже на этом этапе студенты получают возможность совершенствовать умения осуществлять информационный поиск, умения анализировать и систематизировать информацию, вычленять главное в этой информации, предвидеть результаты исследовательского процесса, умения организовать свою работу и осуществлять самоконтроль [3, 147].

Свою задачу, как руководителя предстоящей практики, мы видели в том, чтобы ознакомить студентов с ее программой, аргументируя выбор объектов социально-экономического и природного характера, акцентировать внимание на целях и основных заданиях практики. Мы знакомим студентов с требованиями по оформлению отчетов практики, поскольку по своей сути практика по *активному туризму* принципиально отличается от производственных практик на туристических предприятиях для студентов специальности «Туризм».

Мы предлагаем студентам ориентировочный перечень информационных источников, на которые они могут опираться при подготовке отчетной документации. Помня о том, что важной частью маршрутной практики будут учебно-производственные экскурсии, мы предлагаем им заранее подготовленные планы-описания учреждений туристско-рекреационного профиля, на которые следует опираться, чтобы собрать максимум необходимой для отчета информации. И, конечно же, важной составляющей подготовительного этапа является проведение обязательного инструктажа по технике безопасности.

Подготовительный этап практики по социально-экономической географии для будущих учителей географии не имеет принципиальных отличий от аналогичного этапа практики по активному туризму для студентов классической специальности «Туризм». Основное различие состоит в том, что акцент делается на изучении информационных источников, которые характеризуют особенности хозяйственной деятельности тех регионов Украины, которые будут посещены группой студентов. Для студентов есть возможности для закрепления умений каждой из пяти выделенных нами групп.

Маршрутный этап практик по активному туризму и по социально-экономической географии предполагает непосредственное ознакомление будущих специалистов с объектами, которые выполняют различные туристско-рекреационные функции, с территориально-производственными комплексами разного ранга соответственно. На этом этапе студенты самостоятельно осуществляют маршрутные наблюдения, занося информацию в индивидуальные маршрутные дневники. Такая форма работы, с нашей точки зрения, помогает закреплять отдельные умения из группы организационных, практических, картографических, коммуникационных. Студенты оттачивают умения описывать процессы и явления действительности, умения переносить знания в новые ситуации, умения работать

с картографическим материалом для получения дополнительной информации, умения использовать приемы совместной работы в процессе исследования, умения осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль [3, 147].

Задача руководителя практики на этом этапе состоит в том, чтобы сопровождать студентов на экскурсионные объекты, имеющие отношение к специфике практики, контролировать процесс заполнения индивидуальных маршрутных дневников, предоставлять консультации по ходу экскурсии, если возникает такая необходимость.

Основное задание заключительного этапа практики – *отчетного* (или камерального) – подготовка студентами отчетов по результатам практики и подготовка к отчетной конференции. Занимаясь этими видами работ, студенты всей группы получают дополнительную возможность закреплять исследовательские умения всех основных групп: практические, поскольку при оформлении отчета работают с необходимыми источниками информации, математическими или графическими методами обрабатывают статистические данные; картографические, поскольку при подготовке отчета в обязательном порядке анализируют тематические карты природных ресурсов и хозяйства Украины, а также топографические карты района проведения практики; организационные, поскольку обязательно делают анализ своего вклада во время маршрутных наблюдений и во время оформления отчета практики; операционные, поскольку обязательно делают выводы из полученных результатов; коммуникационные, поскольку во время подготовки группового отчета, фотовыставки или видео презентации на конференцию обязательно применяют приемы коллективного сотрудничества [3, 147].

На заключительном этапе руководитель практики активно общается со студентами, контролирует процесс окончательного оформления отчетной документации. Непосредственное общение со студентами во время творческой обработки ранее полученной ими информации, дает возможность своевременно находить неточности отчетов и своевременно их ликвидировать.

Важной особенностью практики по активному туризму является то, что кроме обязательных для всей группы экскурсий, которые проводятся во время следования по маршруту в каждом из запланированных центров туристско-рекреационной деятельности, каждый студент получает индивидуальное задание. Суть задания – самостоятельное предварительное изучение одного из центров туристско-рекреационной деятельности в районе проведения практики с дальнейшим обменом информацией со всеми членами группы уже в период следования по маршруту. Результатом выполнения индивидуального задания должна стать комплексная характеристика объекта исследования, которая готовится в соответствие с предложенным планом и дополняется фотографиями.

Выполняя задание, каждый студент получает возможность самостоятельно пройти все основные этапы научного исследования. Будущий специалист самостоятельно изучает литературные и картографические источники информации, которые помогают выяснить причины возникновения объекта исследования именно в этом месте. Такая работа способствует закреплению умений осуществлять информационный поиск, умения анализировать, обобщать, систематизировать информацию, выделять основное, умения читать и анализировать картографический материал. Во время изучения особенностей современного развития объекта исследования, будут оттачиваться умения переносить ранее приобретенные знания и умения в новые ситуации, умения использовать приемы творческого сотрудничества в исследовательской деятельности [3, 148].

Практика по социально-экономической географии для будущих учителей географии – специалистов по туристско-краеведческой работе, тоже имеет свою особенность. Мы тоже предлагаем каждому студенту индивидуальное задание. Однако в отличие от индивидуального задания для студентов классической специальности «Туризм», оно будет выполняться уже после возвращения из маршрутной практики. Его суть – монографическое исследование одного из предприятий сферы материального производства, транспорта или сферы

услуг по месту постоянного проживания студента (город, поселок, сельское поселение). Результат выполнения задания – комплексная характеристика объекта исследования, дополненная фотографиями.

В отличие от индивидуального задания для практики по активному туризму, ориентированной на студентов специальности «Туризм», задание для будущих учителей географии имеет особенности. Предложенное индивидуальное задание предполагает, что студент будет работать не только с литературными и картографическими источниками информации, но и осуществит непосредственное знакомство с производственным процессом (на предприятии добывающей, обрабатывающей промышленности, сельского хозяйства, транспорта или сферы услуг), что поможет в закреплении умений описывать экономико-географические или социально-географические процессы. Кроме того, одним из пунктов плана-описания является короткая историческая справка о деятельности предприятия. Таким образом, будут закрепляться умения проводить ретроспективный анализ развития явления. Ознакомление с документацией предприятия или учреждения, которая характеризует его деятельность за определенный период, будет дополнительно способствовать закреплению умений анализировать, систематизировать, выделять существенное в потоке информации.

Кроме заранее подготовленных планов-характеристик социально-экономических объектов разных типов, которые стали основой для выполнения индивидуального задания будущих специалистов по туризму и будущих учителей географии, мы проводили для них индивидуальные консультации. Во время таких консультаций мы проводили коррекцию количества и качества фактического материала, собранного студентами.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Обобщая информацию, изложенную выше можем сделать такие основные выводы:

- активное развитие внутреннего туризма в Украине стимулировало подготовку специалистов в профильных учебных заведениях, в классических и педагогических университетах;

- среди требований, выдвигаемым к специалистам по туризму, в том числе и будущим учителям географии, имеющим специализацию краеведческо-туристическая деятельность, есть требование – владеть исследовательскими умениями;

- маршрутные практики, включенные в учебные планы специальностей 242 «Туризм» и «014 «Среднее образование», «Образовательная программа: география и краеведческо-туристическая работа», имеют все возможности для формирования основных групп исследовательских умений, выделенных автором;

- маршрутные практики будущих специалистов по туризму и будущих учителей географии имеют определенные различия в плане подбора экскурсионных объектов и тематики индивидуальных исследовательских заданий.

Список использованной литературы

1. Завальнюк О.С. Педагогічні умови організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів географії у процесі фахової підготовки : автореф. канд. педагогічних наук: 13.00.04. / Льотна академія Національного авіаційного університету. Кропивницький, Україна, 20 с.

2. Миргородська О.Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки : автореф. канд. педагогічних наук : 13.00.04. / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, Україна, 20 с.

3. Миргородська О.Л. Місце навчальної практики з активного туризму у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх менеджерів туристичної діяльності. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 4. С. 145-150.

4. Стратегія розвитку туризму та курортів на період до 2026 року. Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249826501>

5. Щеголева І.В. Особливості формування змісту та організації практик в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму. Економіка. Управління, Інновації. 2012. № 1. С. 110-114.

ROUTE PRACTICE AS A MEANS OF FORMATION RESEARCH SKILLS OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS AND FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY

Myrhorodska Olena,

Flight Academy of National Aviation University,
Ukraine

Summary

Problem. The difficult economic situation in Ukraine has become an incentive for the priority development of domestic tourism. Therefore, the training of qualified specialists in the field of tourism, possessing theoretical knowledge, research skills and methods of tourism and local lore work, has acquired great importance.

The purpose of the study. The purpose of our article is to show the possibilities of route practices from the point of view of the possibilities of forming research skills of different groups in future tourism specialists and in future teachers of geography, to reveal the differences and commonality in this matter for the two indicated categories.

Presentation of the main material. We are convinced that route practice is an important component of the professional training of future specialists in the field of tourism and future teachers of geography. Practices of this kind ensure the consolidation of knowledge, skills and abilities of future professional activity, which students acquire during classroom studies.

We consider the concept of "research skills" as a set of intellectual and practical actions that ensure the ability of a person to independently observe, generalize, analyze processes and phenomena of reality, to acquire new knowledge and use it in accordance with the set goal of research or professional activity.

We have reduced all the variety of research skills necessary for future specialists to such five groups: operational, organizational, communicative, practical and cartographic.

Among the variety of training practices for future specialists, a special place is occupied by a comprehensive practice in socio-economic geography and practice in active tourism. Each of them has the ability to form research skills.

Traditionally, each of these practices has a preparatory, route and reporting stage. In addition, it is envisaged to carry out an individual study by each student on the topic of educational practice.

The results of our research have confirmed that the route practice has all the possibilities for the formation of research skills of future specialists. However, there are certain differences in the selection of excursion objects and topics of individual assignments for each of these categories of students.

Keywords: route practices, research skills, future specialists in tourism, future teachers of geography, professional training, active tourism, socio-economic geography.

References:

1. Zavalniuk O.S. (2020) Pedagogical Terms for the organization of Scientific Research Activities of Future Geography Teachers during the Vocational Training Process (PhD. dissertation) Thesis. Kropivnickiy. Flight Academe of National Aviation University. (in Ukraine).
2. Myrhorodska O.L. (2008) Forming research skills of future Geography teachers in the process of professional training. (PhD. dissertation) Thesis. Kyiv. Institute of higher education of APS of Ukraine. (in Ukraine).
3. Myrhorodska O.L. (2018) The place of the educational practice of active tourism in the process of the formation of research skills of future managers of tourist activity. Scientific Bulletin of Flight Academy. Section: Pedagogical Sciences. № 4. P. 145-150.
4. Strategy for the development of tourism and resorts for the period up to 2026. Government portal. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249826501>
5. Shchogoleva I.V. (2012) Features of forming of maintenance and organization of practices in the process of professional preparation of future managers of tourism. Economics. Management, Innovation. 2012. № 1. P. 110-114.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 06.10.2021

Принято к публикации: 10.11.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 06.10.2021

Was accepted for publication: 10.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Arevik Khazaryan

ПРОФИЛАКТИКА БЛИЗОРУКОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Меликян Лусине

*Ширакский государственный
университет им. М. Налбандяна,
Армения*

Краткое введение. В статье рассматриваются основные подходы к профилактики возникновения и развития близорукости у детей в условиях начального школьного обучения. Известно, что близорукость часто возникает у детей младшего школьного возраста, когда они на общеобразовательных уроках и при подготовке домашних заданий, игр и занятий на компьютере не соблюдают требуемые правила, нормы и условия зрительной работы и отдыха глаз. И от того, насколько информированы учителя начальных классов в этих важных вопросах профилактики близорукости у учащихся, во многом зависит организация и проведение мероприятий на уроках по предупреждению перенапряжения и утомления глаз у учащихся, профилактика возникновения и развития близорукости.

Это и определяет необходимость определения условий разработки специальных педагогических подходов для профилактики возникновения и развития близорукости у учащихся начальных классов и оказания информационной помощи учителям в этих вопросах.

Проблема. Практика работы общеобразовательных школ свидетельствует, что многие виды учебной деятельности учащихся начальных классов проводятся не в благоприятных условиях зрительной работы, не соблюдаются правила, нормы, требования и режим зрительной работы и отдыха глаз на уроках и переменах между занятиями, что приводит к возникновению близорукости у этих детей. Эта проблема усложняется тем, что многие учителя начальных классов не обращают внимания на условия проведения зрительной работы учащихся, не проводят физкультминутки и физкультпаузы на уроках для предупреждения общего утомления и специальные упражнения для снятия зрительного напряжения у детей. Поэтому изучение многих аспектов этой проблемы, разработка педагогических подходов совершенствования постановки работы по профилактике возникновения и развития близорукости у учащихся начальных классов и оказании информационной помощи учителям в этих вопросах станет основой успешного решения этой проблемы и сохранения хорошего зрения у учащихся.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Известно, что в общей системе развития ребенка, в том числе и в укреплении здоровья, профилактики развития близорукости неизмеримо возрастает роль школы и информированность учителей в этих вопросах (А.Н. Дымшиц, 1963; А.Г. Литвак, 1985; R. Frendenretch, R. Raste, 1990; Р.Н. Азарян, 1994; И.Л. Фельфильфайн, 2004; Н.Б. Мирская, 2016; Ռ.Ն. Ազարյան, 2016 и др.). Однако несоблюдение учащимися начальных классов требуемых правил, норм и условий зрительной работы и отдыха глаз на общеобразовательных уроках и в перерывах между занятиями и недостаточная информированность учителей в вопросах профилактики близорукости у детей становится причиной возникновения близорукости у учащихся и его развития.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность рассматриваемой проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, однако многие вопросы профилактики развития близорукости у учащихся в условиях начального школьного обучения на сегодняшний день недостаточно изучены и разработаны.

Вышеизложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования. Определить основные условия и педагогические подходы к профилактике возникновения и развития близорукости у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: близорукость, профилактика, учащиеся начальных классов, учителя, информированность, проблема, зрительная работа, режим зрительной работы и отдыха глаз.

Новизна настоящего исследования определяется как теоретической и практической важностью рассматриваемой проблемы для профилактики возникновения и развития близорукости у учащихся в условиях начального школьного обучения, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных педагогических подходов к совершенствованию постановки работы в начальных классах по профилактике развития близорукости у этих учащихся.

Важность настоящей проблемы определяется также и тем, что многие учителя начальных классов не имеют достаточной информированности в вопросах профилактики возникновения и развития близорукости у учащихся, правилах, нормах и условиях зрительной работы и отдыха глаз детей при выполнении учебной работы на уроках, что значительно затрудняет организацию и проведение этой работы с учащимися.

Учитывая вышеизложенное, основная направленность настоящего исследования состоит в определении основных условий и педагогических подходов в создании благоприятных условий для зрительной работы и отдыха глаз в различных видах учебной деятельности учащихся начальных классов и выделении отдельных вопросов, направленных на расширение уровня информированности учителей в вопросах профилактики близорукости у этих детей.

С этой целью нами изучена и проанализирована специальная научно-методическая литература по исследуемой проблеме, проведены наблюдения за учащимися на общеобразовательных уроках и переменах, как они проводят зрительную работу и отдых глаз, опрос и беседы с учителями начальных классов по рассматриваемым вопросам.

Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствуют, что многие вопросы профилактики возникновения и развития близорукости у детей школьного возраста всегда находились в центре внимания врачей, педагогов, психологов и родителей. Подчеркивается важность всестороннего и глубокого изучения этой проблемы, изыскания эффективных путей организации и проведения работ в условиях школьного обучения по предупреждению возникновения и развития близорукости у учащихся.

Вместе с тем литературные данные и практика показывают, что не всегда или в недостаточной мере организуются и проводятся мероприятия по профилактике развития близорукости у детей школьного возраста. И на общеобразовательных уроках учащиеся не соблюдают требуемые правила, нормы и условия зрительной работы и отдыха глаз, что приводит как к общему утомлению, так и к утомлению и перенапряжению глаз. Поэтому систематическая зрительная работа в таких условиях и становится причиной возникновения близорукости у учащихся.

Практика работы показывает, что эта проблема усугубляется и тем, что многие учителя систематически не проводят объяснительную, разъяснительную и контролирующую работу по соблюдению учащимися при зрительной работе правильного положения корпуса, головы, рук, ног, расстояния от глаз до книги или тетради, не проводят в середине урока физкультминутки и физкультпауз для предупреждения общего утомления и специальные упражнения для снятия зрительного напряжения у учащихся.

Проведенные нами наблюдения за учащимися начальных классов на общеобразовательных уроках и переменах за тем, как они проводят зрительную работу и отдых глаз, подтверждают вышеизложенное. Становится очевидным, что большинство учащихся практически не обращают внимание на соблюдение правильного положения корпуса, головы,

рук, ног при зрительной работе за партой, нарушают требуемое расстояния от глаз до книги или тетради. Установлено, что многие учащиеся при чтении или письме левую руку держат под партой или поддерживают голову, ноги не опираются на ступни, а вытянуты вперед или одна нога находится под другой. Очень часто при чтении или письме учащиеся чрезмерно наклоняют голову или в правую или в левую сторону. Интересно отметить, что у некоторых девочек 3-4 класса при зрительной работе волосы закрывали или правый, или левый глаз и ребенок практически читал, писал и рисовал глядя только одним глазом.

Наблюдения на общеобразовательных уроках показали, что лишь отдельные учителя начальных классов иногда делают замечания учащимся в несоблюдении и нарушении ими требуемых правил, и норм зрительной работы, большинство из них практически не обращают внимания на условия зрительной работы учащихся.

Было также выявлено, что с учащимися начальных классов не всегда проводятся мероприятия по предупреждению общего утомления детей и специальные упражнения для снятия зрительного напряжения и утомления глаз. Тогда как известно, что начиная со второго урока в середине каждого урока учителя должны проводить физкультпаузу и физкультминутки, а также 2-3 простых упражнений для профилактики и снятия зрительного напряжения у учащихся. Не проведение этих мероприятий на общеобразовательных уроках приводит к преждевременному общему утомлению и возникновению зрительного напряжения, а это, как известно, и становится причиной развития близорукости у этих учащихся. Было также установлено, что большинство учащихся начальных классов активно не отдыхают и на переменах между уроками. Дети остаются в классе, рисуют, рассматривают картинки, выполняют зрительную работу или проводят разговор с одноклассником. Мало кто из этих учащихся выходит в коридор, во двор школы, выполняет простые движения. Это также отрицательно сказывается на общем утомлении младших школьников и уже к 3-4 урокам они бывают очень пассивны, чувствуется их усталость. Поэтому эти вопросы также должны быть в центре внимания учителей начальных классов.

Известно, что для нормальной зрительной работы учащихся очень важное значение имеет создание хорошего освещения в классе, правильное расположение света на партах, классной доске, использование естественного освещения. Однако наши наблюдения показали, что не во всех обследованных классах эффективно использовалось естественное освещение, на окнах были занавесы, стояли цветы, что ограничивает проникновение света в класс. В отдельных классах парты были расположены так, что свет падал на них не с левой стороны, как положено, а или справа, или со стороны спины, сидящего за партой ученика, что ограничивало зрительное восприятие рассматриваемого объекта, и ребенок вынужден был напрягать глаза для рассмотрения этого объекта. Постоянная зрительная работа в таких условиях освещения также приводит к перенапряжению и переутомлению глаз, что также вызывает возникновение и развитие близорукости у этих учащихся.

Результаты проведенной работы позволили отметить ряд вопросов, которым учителя начальных классов почти не уделяют внимание при зрительной работе учащихся на уроках. Это, прежде всего, не следят за степенью освещенности класса, расположения парт по отношению к свету, падающему на них и соблюдение учащимися требуемых правил, норм и условий зрительной работы. Это, как свидетельствуют наши наблюдения, приводит к тому, что большинство учащихся начальных классов нарушают правильное положение корпуса, головы, рук, ног, чрезмерно наклоняют голову над книгой или тетрадью при зрительной работе на уроке. Это, естественно, приводит к напряжению глаз, их утомлению, появлению нарушений осанки у этих учащихся.

Вышеизложенное позволило нам определить и выделить следующие основные направления проведения мероприятий для создания хороших условий для зрительной работы учащихся начальных классов в различных видах учебной деятельности на общеобразовательных уроках с целью профилактики возникновения и развития близорукости у них:

- создание нормальной освещенности в классе, на партах, классной доске: окна не должны быть завешены занавесками, свет на парты должен падать с левой стороны сидящего ученика, чаще использовать естественное освещение;

- объяснять, разъяснять и показывать правильное положение корпуса, головы, рук, ног, требуемое расстояние от глаз до книги тетради при зрительной работе учащихся на общеобразовательных уроках;

- контролировать правильное выполнение учащимися требуемых правил, норм и условий зрительной работы на уроках;

- соблюдение учащимися режима зрительной работы и отдыха глаз на общеобразовательных уроках: выполнение в середине урока физкультминуток и физкультпауз для предупреждения общего утомления и специальных упражнений для снятия зрительного напряжения и утомления глаз у учащихся;

- проведение учащимися активного отдыха на перемене: выйти из класса в коридор, во двор школы, подняться и спуститься по ступенькам лестницы и т. д., а в это время дежурный должен проветрить класс;

- проведение мероприятий в школе, направленных на совершенствование постановки работы в начальных классах по профилактике развития близорукости у учащихся;

- проведение консультаций с родителями по вопросам профилактики развития близорукости у детей в домашних условиях в различных видах зрительной деятельности: выполнение учебных заданий, игр и занятий на компьютере, просмотра телевизора и т.д.

Указанные основные направления работ по созданию благоприятных условий для профилактики развития близорукости у учащихся начальных классов станут основой совершенствования постановки работы для эффективного решения этой проблемы.

Становится очевидным, что решение многих вопросов этой проблемы во многом зависит и от уровня информированности учителей начальных классов в вопросах профилактики возникновения и развития близорукости у учащихся, уделения постоянного внимания за степенью освещенности класса, правильным выполнением учащимися требуемых правил, норм и условий зрительной работы на уроках, проведения мероприятий по предупреждению общего утомления на уроке, перенапряжения и утомления глаз у детей при зрительной работе, активного отдыха учащихся на переменах.

Поэтому для формирования и развития уровня информированности учителей начальных классов в вопросах профилактики развития близорукости у учащихся, должна быть организована и проведена следующая работа:

- формирование и развитие готовности учителей начальных классов последовательно и систематически проводить работу по профилактике возникновения и развития близорукости у учащихся при зрительной работе на уроках;

- предоставить учителям начальных классов необходимую информацию об основных причинах возникновения и развития близорукости у учащихся при зрительной работе на общеобразовательных уроках;

- помочь учителям начальных классов в организации и проведении работ с учениками по соблюдению основных правил, норм и условий зрительной работы и отдыха глаз на общеобразовательных уроках;

- предоставить специальную методическую литературу, информацию и примерный материал для проведения физкультминуток, физкультпауз для предупреждения общего утомления и специальных упражнений для снятия напряжения глаз у учащихся на уроках;

- помочь учителям начальных классов в организации активного отдыха учащихся на переменах.

Становится очевидным, что одним из разделов работ, проводимой педагогическим советом школы должна быть подготовка учителей начальных классов к последовательному и целенаправленному проведению мероприятий по профилактике возникновения и развития

близорукости у учащихся. С этой целью могут быть организованы и проведены серии консультаций, встреч со специальными педагогами, с опытными учителями.

Таким образом, соблюдение представленных выше условий основных педагогических подходов для создания благоприятных условий зрительной работы и отдыха глаз в процессе учебной деятельности учащихся на общеобразовательных уроках, хорошая информированность учителей начальных классов в этих вопросах и станут основой успешного решения важной проблемы профилактики близорукости у этих детей и сохранения хорошего зрения.

Список использованной литературы

1. Аветисов Э. С. Охрана зрения у детей. -М., «Медицина». 1975, С.272.
2. Аветисов Э. С. Близорукость. –М., «Медицина». 2002, - С.288
3. Азарян Р.Н. Зрение ребенка. Методическое пособие. –Ереван, 2008. - С. 48.
4. Азарян Р.Н, Меликян Л. Г. Профилактика близорукости у детей в условиях семьи. Международный научно-методический рецензированный журнал «Образование в XXI веке»// -Ереван, 2020, N1 -С.79-85.
5. Дымшиц Л.А. Профилактика близорукости у детей. - Л.-«Медицина». 1963,- С.75.
6. Мирская Н. Б. Профилактика и коррекция функциональных нарушений и заболевания органа зрения у детей и подростков. - М., Изд-во «Флинта»,-2016,-С.272.
7. Фельфильфон И. Л Близорукости у детей и взрослых. Книга ПЛЮС. - М., 2004, С.4.
8. Ntuli E., Traore M. A study of Ghananyan, Early Childhood Teacher's perceptions about exclusiv. Education/The journal of the international Association of Special Education/.2013. Vol.1.N1, pp.50-58.

PREVENTION OF MYOPIA IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN SCHOOL CONDITIONS

Melikyan Lusine

Postgraduate student, M. Nalbandian Shirak State University, Armenia

Summary

The article presents the main approaches to the prevention of the development of myopia in children in the conditions of primary schooling. It is known that myopia often occurs in children of primary school age, since in general education lessons and when preparing homework, these students do not comply with the required rules, norms and conditions for visual work and eye rest. At the same time, how well the primary school teachers are informed about the prevention of myopia in students largely depends on the correct organization and conduct of appropriate work in the classroom to prevent the occurrence of myopia in these children.

This determines the need to develop special approaches for the prevention of myopia in primary school students and to provide informational assistance to teachers in these matters.

The foregoing determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

The results of the work done made it possible to single out a number of issues to which primary school teachers almost do not pay attention to the visual work of students in the classroom. This allowed us to determine the main directions of creating good conditions for visual work of students in various types of educational activities in the classroom in order to prevent the development of myopia in these children. This is, first of all, the creation of normal lighting in the classroom, on desks, on the blackboard, teaching students to comply with the required rules while sitting at a desk, observing the regime of visual work and resting eyes, students conducting active rest during recess.

The indicated main directions of work on creating favorable conditions for the prevention of the development of myopia in students will become the basis for improving the formulation of work for an effective solution to this problem.

References:

1. Avetisov E. S., Eye protection in children, M., "Medicine", 1975, p. 272.
2. Avetisov E. S., Myopia, M., "Medicine". 2002, p. 288
3. Azaryan R.N., Child's vision. Toolkit, Yerevan, 2008, p. 48.
4. Azaryan R.N., Melikyan L. G., Prevention of myopia in children in a family setting. International scientific and methodological peer-reviewed journal "Education in the XXI century" // Yerevan, 2020, N1, pp. 79-85.
5. Dymshits L.A., Prevention of myopia in children, L., "Medicine", 1963, p.75.

6. Mirskaya NB Prevention and correction of functional disorders and diseases of the organ of vision in children and adolescents, M., Publishing house "Flint", 2016, p. 272.
7. Felfilfon I. L., Myopia in children and adults. Book PLUS, M., 2004, p. 4.
8. Ntuli E., Traore M., A study of Ghananyan, Early Childhood Teacher's perceptions about exclusiv. Education/The journal of the international Association of Special Education/.2013. Vol.1, N1, pp. 50-58.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.10.2021

Принято к публикации: 27.10.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Анна Александян

The material was submitted and sent to review: 10.10.2021

Was accepted for publication: 27.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Anna Aleksanyan

377.8

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ДОМИНИРУЮЩИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Невдах Светлана

*УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
Республика Беларусь*

Буховец Ирина

*УО «Гомельский государственный педагогический
колледж имени Л.С. Выготского»,
Республика Беларусь*

Краткое введение.

Современные социально-экономические преобразования в обществе обуславливают необходимость изменений в системе высшего образования, в том числе и педагогического. Возникает потребность в разработке концептуальных оснований профессиональной подготовки педагогических работников. Учет когнитивных стилей в процессе подготовки будущих педагогов позволяет повысить результативность образовательного процесса, способствует развитию универсальных стратегий деятельности обучающихся в познавательном процессе.

Ключевые слова: будущие педагоги, когнитивные стили, «дифференциальность – интегральность», концептуальные основания.

Проблема. Для чего необходимо учитывать когнитивные стили студентов в процессе их обучения? Какой когнитивный метастиль целесообразно учитывать при подготовке будущих педагогов? Каким образом организовать подготовку будущих педагогов на основе учета их доминирующих когнитивных стилей?

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Пристальное внимание к вопросам подготовки педагога, его профессионально-личностному развитию и деятельности всегда было характерно для науки и практики. Исследования Л.А. Байковой, Е.П. Белозерцева, А.И. Жука, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.И. Невдах, А.В. Позняк, В.А. Сластенина, А.В. Торховой, И.И. Цыркуна и др. раскрывают современные научные позиции по рассматриваемой проблеме. Авторы отмечают, что в процессе подготовки будущих педагогов необходимо создание специальных условий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности,

знаний, навыков, умений и профессиональной готовности. Речь идет, с одной стороны, об освоении педагогической профессии и тех областей знания, которые образуют ее теоретическую основу. С другой стороны – о развитии личности, формировании ее субъектности, познании студентом себя, обретении им уверенности, позволяющей компетентно заняться педагогической деятельностью. В этой связи в ходе организации образовательного процесса подготовки будущих педагогов актуальным является использование потенциала индивидуальных особенностей обучающихся, в частности когнитивных стилей.

Понятие «когнитивный стиль» является междисциплинарным, что обусловило наличие различных подходов к его дефиниции. В психологии когнитивный стиль рассматривается как «характеристика личности, которая представляет собой устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, предопределяющие использование различных исследовательских стратегий» [3, стр. 256]. В педагогике данный феномен определяется как «относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях; а также как совокупность частных познавательных установок или видов контроля, устанавливаемых набором специально подобранных текстов» [8, стр. 235]. В данном исследовании мы придерживаемся определения М.А. Холодной, в работах которой когнитивные стили представлены как «индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [10, стр. 38].

У истоков разработки когнитивных стилей, их диагностического инструментария находились А. Адлер, Г. Олпорт, Г. Уиткин, Р. Гарднер, Дж. Каган, В. Колга и др. Учеными было установлено, что частные когнитивные стили представляют характеристику лишь одной из сторон поведения человека. Это послужило основанием для разработки когнитивных метастилей, объединяющих частные стили: артикулированность – глобальность (Г. Уиткин, Д. Гуденау, С. Карп и др.), аналитичность – синтетичность (В.А. Колга), образность – вербальность и целостность – детальность (Р. Райдинг, С. Райнер), дифференциальность – интегральность (Г.А. Бериулава).

В научной литературе наряду с понятием «когнитивные стили» употребляется понятие «познавательные стили». Одни ученые рассматривают их как синонимичные, другие – указывают на их отличия. Так, М.А. Холодная разводит данные понятия, мотивируя это тем, что когнитивные стили являются определенной разновидностью познавательных стилей, под которыми в более широком смысле слова следует понимать «индивидуально-своеобразные способы изучения реальности» [10, 11]. А.П. Лобанов считает, что слово «когнитивный» в переводе на русский язык буквально означает «познавательный», поэтому содержание родового понятия «познавательные стили» и видового понятия «когнитивные стили» трудно дифференцировать. Кроме того, как отмечает автор, эпистемологические стили в теории Д. Уорделла и Дж. Ройса представляют собой подкласс когнитивно-аффективных стилей. Другими словами, одно понятие одновременно употребляется на трех разных уровнях обобщения» [4, стр. 137]. Мы разделяем точку зрения А.П. Лобанова по данному вопросу.

Когнитивные стили формируются на протяжении становления личности человека и представляют собой достаточно устойчивую характеристику субъекта; присутствуют на всех этапах познавательного процесса, начиная с восприятия и переработки данных до применения их на практике; представляют собой биполярное измерение, т. е. имеют два противоположных полюса. Преобладающий полюс признанно называть доминирующим стилем, а противоположный ему – подчиненным. К когнитивным стилям нельзя применять оценочные суждения, утверждая, что одни являются хорошими, а другие – плохими. Доминирующее или подчиненное место когнитивного стиля студента определяет особенности его познавательного поведения, т. е. познавательную стратегию.

Целесообразность учета когнитивных стилей в процессе обучения отмечается в работах Н.Ф. Арганы, И.Б. Афанасьевой, Ю.В. Борисовой, О.М. Дьяченко, О.А. Зимовиной, О.В. Кошечкиной, А.П. Лобанова, Л.Б. Лозовской, Е.С. Рыбниковой, А.Г. Тицкого и др. Когнитивные стили выступают как эффективное средство повышения результативности образовательного процесса, раскрытия внутреннего потенциала обучающихся.

Анализ рассмотренных исследований показал, что не все полученные результаты учета когнитивных стилей применимы к организации процесса обучения в учреждениях высшего образования, в том числе для подготовки будущих педагогов. Большинство авторов за основу берут 1-2 диады когнитивных стилей – чаще всего это «полезависимость – полезависимость», «импульсивность – рефлексивность», «гибкость – ригидность». Таким образом недооценивается значимость остальных стилей. Из большого разнообразия стилей (а их около 20) сложно выбрать наиболее значимые, поскольку они отвечают за различные характеристики психических процессов, а одновременно учитывать все известные когнитивные стили не представляется возможным. Вышеупомянутые наиболее употребимые диады когнитивных стилей характеризуют личность обучающихся с психологической стороны и не предусматривают возможность наличия смешанного стиля, что вполне реально. Данные положения актуализируют необходимость учета в процессе подготовки будущих педагогов универсального когнитивного метастиля «дифференциальность–интегральность», разработанного Г.А. Берулавой, для интегративной оценки особенности познавательного поведения студентов, а не их отдельных психических процессов.

Цель исследования – определить концептуальные основания подготовки будущих педагогов на основе доминирующих когнитивных стилей.

Новизна исследования заключается в обосновании необходимости учета когнитивного метастиля «дифференциальность – интегральность» в процессе подготовки будущих педагогов; определении специфических проявлений познавательного поведения студентов в зависимости от их доминирующего когнитивного стиля; разработке рекомендаций по составлению перечня заданий, направленных на развитие подчиненного и совершенствование доминирующего когнитивных стилей обучающихся; выявление возможностей интедиффии обучения в дидактическом, психологическом и социальном аспектах.

Изложение основного материала.

В процессе организации обучения необходимо учитывать когнитивные стили целевой аудитории. Подтверждает данную гипотезу концепция интеллекта М.А. Холодной [9]. Интеллект, по мнению автора, представляет собой форму организации индивидуального ментального опыта, включающего в себя когнитивный, метакогнитивный и интенциональный опыт. Когнитивный опыт обеспечивает хранение и систематизацию усвоенной и получаемой информации. Метакогнитивный опыт выполняет регуляторную функцию и обеспечивает произвольную регуляцию анализа, преобразования информации, а также определяет специфику познавательной активности человека. Интенциональный опыт реализует мотивационную функцию интеллекта, на нем базируются интеллектуальные склонности. Наивысшим уровнем проявления интеллекта являются интеллектуальные способности, развитие и специфику которых обуславливают стилевые особенности личности, в том числе когнитивные стили. Данное положение особенно актуально для подготовки студентов в учреждениях высшего образования, поскольку интеллектуальные способности лежат в основе усвоения профессиональных компетенций, во многом определяя их качество.

Как было отмечено ранее, в процессе подготовки будущих педагогов целесообразно учитывать когнитивный метастиль «дифференциальность – интегральность», разработанный Г.А. Берулавой [1]. Данный метастиль основывается на «образе мира», сложившемся у студентов, и представляющем собой индивидуальное смысловое поле, с помощью которого человек отражает окружающую его действительность. Указанный параметр является ориентировочной основой активности человека, позволяющей идентифицировать его независимо от вида деятельности. Когнитивный метастиль «дифференциальность – интегральность»

характеризуется следующими параметрами: обобщенностью «образа мира» (теоретичность); активностью «образа мира» (действенность); эмоциональной насыщенностью «образа мира» (эмоциональность). В зависимости от доминирующего полюса и параметров когнитивного метастиля выделяют следующие стили: интегрально–теоретический, дифференциально–теоретический, интегрально – деятельностный, дифференциально – деятельностный, интегрально–эмоциональный, дифференциально–эмоциональный и смешанный.

Для диагностики доминирующего стиля когнитивного метастиля «дифференциальность – интегральность» Г.А. Берулава предлагает использовать авторскую диагностическую методику [2]. Данная методика относится к проективным методикам. В процессе ее реализации респонденты самостоятельно интерпретируют предложенные ситуации, формулируют обобщения, что позволяет проследить за их индивидуальными когнитивными механизмами. Следует отметить, что для каждой диады стилей характерны специфические проявления познавательного поведения. Для данного исследования важным является определение особенностей поведения студентов – будущих педагогов в зависимости от доминирующего у них когнитивного стиля (таблица 1).

Таблица 1 – Особенности проявления стилей когнитивного метастиля «дифференциальность – интегральность».

Доминирующий когнитивный стиль	Особенности проявления когнитивного стиля
Интегрально-теоретический	Анализируемая ситуация оценивается студентом абстрактно. В ней выделяется общее без тенденции к ее эмоциональной окрашенности и динамике развития. Предпочтение отдается обобщенным схемам, компактному изложению материала без вычленения отдельных аспектов
Дифференциально-теоретический	Ситуация структурируется с выделением нескольких равнозначных фрагментов или объектов без стремления к ее эмоциональной окрашенности и динамике развития. Предпочтение отдается уточняющим схемам, таблицам, конкретным примерам, формулировкам кратких резюме, подведению итогов
Интегрально-деятельностный	Ситуация оценивается абстрактно с опорой на выделение в ней общих или главных, с точки зрения субъекта, фрагментов и объектов с тенденцией к динамике развития ситуации без наличия ее эмоциональной насыщенности. Любят выступать с собственными обобщениями, выводами
Дифференциально-деятельностный	Ситуация оценивается как эмоционально-нейтральный целостный образ, структурируется на множество равнозначных фрагментов без выделения в ней общего и главного и рассматривается субъектом в динамике, в действии. К информации относятся критично. Предпочитают рефлексировать, анализировать работу других студентов
Интегрально-эмоциональный	Обобщающая оценка ситуаций содержит устойчивую эмоциональную окрашенность
Дифференциально-эмоциональный	Эмоциональная насыщенность придается за счет введения сюжетной основы или же использования ряда эмоционально-окрашенных понятий
Смешанный	Свойственны характеристики различных стилей

В ходе организации образовательного процесса подготовки будущих педагогов следует использовать различные виды заданий, которые дифференцируются в зависимости от доминирующего когнитивного стиля студентов. Большая часть заданий должна быть направлена на развитие подчиненного стиля обучающихся, что приведет к его овладению и использованию в познавательной деятельности обучающихся. Меньшая часть заданий должна быть ориентирована на развитие доминирующего когнитивного стиля студентов, совершенствование его применения.

Для группы студентов с интегральными стилями наиболее приемлемыми будут задания, в которых они будут придерживаться последовательности действий от частного к общему, а для обучающихся с дифференциальными стилями – наоборот, от общего к част-

ному. Задания для развития теоретических стилей будут направлены на узнавание и воспроизведение отдельных теоретических фактов (определений, принципов, закономерностей, типов, форм, методов, приемов и т.д.), т.е. воссоздание усвоенной информации («назовите...», «укажите...», «перечислите...», «охарактеризуйте...» и т. п.).

Задания для развития деятельностных стилей будут включать проблемные ситуации на применение к изученным данным мыслительных операций: сравнение и различение научных фактов, категоризацию, классификацию, установление причинно-следственных связей, влияние объекта на субъект, интерпретацию ситуации, аргументацию и верификацию данных и т. п. Для этого можно предложить будущим педагогам проведение круглых столов, дискуссий, обсуждений в парах/группах, экспертных советов; разработку проектов, тестовых заданий; вступление с мини-сообщениями, содержащими самостоятельные выводы; подготовку методических рекомендаций и т.п.

Задания для развития эмоциональных стилей ориентированы на творческое мышление, умение дать аргументированную оценку. К данной группе относятся задания на решение проблемных ситуаций с изложением субъективной точки зрения – эссе, отзыв, рецензия и решение проблемных задач с установлением четкой авторской позиции по проблеме, написание сочинений-размышлений, высказывание собственного мнения и т.д. Все задания для развития эмоциональных стилей опираются на чувственные представления обучающихся.

Группе студентов со смешанными когнитивными стилями необходимо предлагать различные виды заданий. Это будет способствовать ускорению процесса определения доминирующего когнитивного стиля, если он еще не сформировался, либо развитию универсальных стратегий деятельности в познавательном процессе.

Учет доминирующих когнитивных стилей обучающихся позволяет избежать проблемы когнитивного диссонанса – состояния студента, характеризующегося отрицательной эмоциональной окрашенностью вследствие игнорирования индивидуальных когнитивных стратегий, детерминированных стилем индивидуальности [1, стр. 11]. Зачастую преподаватели в учреждениях высшего образования используют привычную им стратегию подачи материала на лекции либо ранее разработанные, одинаковые для всех практические задания. Как следствие специфические особенности таких лекций, практических занятий соответствуют лишь доминирующему когнитивному стилю преподавателя. Когнитивные стили обучающихся в таком случае либо игнорируются, либо учитываются частично.

Взаимодействуя в гетерогенных группах с представителями разных когнитивных стилей, будущие педагоги обучаются умению организовывать продуктивную совместную деятельность, налаживать общение с представителями разных стилей, задействовать сильные стороны своего познавательного поведения для реализации общей цели. Учет доминирующих когнитивных стилей также целесообразно использовать в индивидуальной работе со студентами, сталкивающимися с трудностями в усвоении содержания образования.

Рассматривая специфические характеристики метастиля «дифференциальность – интегральность» необходимо обратить внимание на взаимопереход между интеграцией и дифференциацией, получивший название «интедиффия».

Понятие «интедиффия» ввел В.Ф. Моргун, под которым он понимал «пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности» [6, с. 4]. Ученый утверждал, что это универсальное понятие, свойственное разнообразным сферам познания, в частности образованию. В.Ф. Моргун предложил систему средств интедиффии деятельности ученика в разных видах учебной деятельности, включающую корреляцию типов интедиффии и различных видов учебной работы (учебная работа, назначенная учителем и выполняемая учеником по собственной инициативе).

Отдельные аспекты использования интедиффии в образовании рассматривали Г.З. Дайнова, Е.Е. Егоров, О.М. Железнякова, С.А. Кобцева, О.В. Коршунова, А.А. Оста-

пенко. Однако проблема интедиффии в учреждениях высшего образования в научных работах практически не представлена.

Интеграция и дифференциация как структурные компоненты интедиффии существуют в неразрывном тандеме, способствуют овладению будущими педагогами академическими и профессиональными компетенциями [5]. Взаимосвязь этих противоположных по своему смысловому значению категорий отмечают М.Н. Берулава, Н.И. Вьюнова, А.В. Гвоздева, В.С. Готт, Б.М. Кедров, С.Е. Покровская, Л.Г. Щипулина и др. Дифференциация способствует выделению частей изучаемого материала, а интеграция – установлению связей между ними, в результате чего появляется системный характер единого целого, обладающего предпосылками для дальнейшего развития и совершенствования.

Под интедиффией мы понимаем педагогическое явление, предполагающее взаимопереход интеграции и дифференциации во всех компонентах образовательного процесса и создание условных групп студентов на основе определенных признаков (когнитивных стилей, склонностей, способностей, интересов, и т. д.) [7]. Интедиффия может проявляться как:

- *процесс* слияния, объединения доминирующей и подчиненной стратегии в единое целое, характеризующий поведение будущего педагога, которое проявляется посредством частных линий поведения (реакций, поступков и др.);

- *состояние* некой динамичной системы, которая характеризуется сменяемостью таких качеств как взаимодополнение, взаимодействие, взаимопроникновение и специфичность, вариантность, наличие различий, т.е. доминирующий и подчиненный стиль взаимовлияют друг на друга;

- *условие* оптимального существования и совершенствования всех развивающихся систем, находясь в постоянном балансе доминирующего и подчиненного стиля;

- *результат* деятельности динамической системы, которой присущи все указанные выше особенности, т.е. итог формирования познавательного поведения личности.

Использование интедиффии для обеспечения качества подготовки будущих педагогов на основе учета доминирующих когнитивных стилей предполагает соблюдение следующих рекомендаций. Преподавателю во время лекции следует чередовать способ изложения материала, что позволит задействовать как доминирующие, так и подчиненные когнитивные стили студентов. На семинарских и практических занятиях целесообразно предлагать будущим педагогам разнообразные виды заданий, в ходе выполнения которых они будут совершенствовать владение доминирующей познавательной стратегией и развивать подчиненную. Доминирующие стили помогут будущим педагогам овладеть сложным для их восприятия программным материалом, а подчиненные создадут условия для совершенствования способа познания. Важно, чтобы предлагаемые студентам задания были на доступном уровне сложности, стимулировали их познавательные мотивы. Роль преподавателя в использовании интедиффии в образовательном процессе заключается, прежде всего, в косвенном управлении познавательной деятельностью обучающихся (подбор способа обучения, соответствующего индивидуальным особенностям студентов, составление перечня заданий для развития различных когнитивных стилей, оказание методической помощи обучающимся с учетом знания особенностей их познавательного поведения и т. д.).

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения.

Учет когнитивного метастиля «дифференциальность–интегральность» в процессе подготовки будущих педагогов позволяет повысить результативность образовательного процесса, оптимизирует познавательное поведение будущего педагога, расширяет границы его научного поиска и профессиональной самореализации. Целесообразно осуществлять обучение будущих педагогов, ориентируясь на развитие как подчиненного стиля, так и доминирующего посредством рационального подбора заданий и форм организации образовательного процесса. Учет когнитивных стилей в ходе обучения позволяет минимизировать возможность возникновения когнитивного диссонанса. Динамический баланс подчиненной

и доминирующей познавательной стратегии достигается посредством интедиффии обучения.

Интедиффия оказывает разноплановый эффект на процесс обучения и развития личности будущих педагогов. С дидактической точки зрения она позволяет создавать необходимые условия для качественного, осознанного усвоения программного содержания с минимальными затратами физических и психологических усилий студентов; с психологической – способствует развитию задатков, способностей с опорой на индивидуальные особенности обучающихся, формированию у них познавательного интереса к изучаемым дисциплинам; с социальной – содействует развитию внутреннего потенциала человека, позволяющего ему полноценно адаптироваться к изменениям в общественной жизни, профессиональной деятельности. На наш взгляд, будущий педагог, который понимает рациональность и эффективность учета когнитивных стилей в обучении, впоследствии будет транслировать данный способ организации обучения в своей профессиональной деятельности.

Дальнейшие исследования будут направлены на разработку диагностического инструментария, а также создание ресурсного обеспечения процесса подготовки будущих педагогов на основе учета их доминирующих когнитивных стилей.

Список использованной литературы

1. Берулава Г. А. Стиль индивидуальности. Теория и практика. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001.
2. Берулава Г. А. Тест для диагностики когнитивного стиля «дифференциальность-интегральность». Бийск : НИЦ БИГПИ, 1995.
3. Кондаков И. М. Психология: иллюстрированный словарь. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007.
4. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск : Агентство А. Гревцова, 2008.
5. Лятецкая И. Н. Реализация интедиффии в процессе подготовки педагогов на основе учета их когнитивных стилей // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. : Москва, 7–10 июля 2015 г. / Психологический институт РАО ; редкол. : Л.М. Митина [и др.]. М.; СПб., 2015. с. 355–359.
6. Моргун В. Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. с. 3–9.
7. Невдах С. И., Лятецкая И. Н. Что такое интедиффия? // Мастерство online. 2015. № 2. Дата доступа : 19.06.2015. Режим доступа : <http://ripo.unibel.by/index.php?id=774> –.
8. Педагогика. Современная энциклопедия; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010.
9. Холодная М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили. М. : Юрайт, 2020.
10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб. : Питер, 2004.

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR TRAINING FUTURE TEACHERS BASED ON DOMINANT COGNITIVE STYLES

Nevdakh Svetlana

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Bukhavets Iryna

Gomel State Pedagogical College named after L.S. Vygotsky,

Republic of Belarus

Summary

The article considers the main conceptual foundations of training future teachers based on dominant cognitive styles. The relevance of high-quality training of pedagogical personnel in accordance with changing needs and opportunities for social reality for the state and society as a whole is justified. The author addresses the question of the need to use the potential of individual characteristics of students – cognitive styles. Various interpretations of the concept of "cognitive style" from the point of view of various scientific fields, copyright approaches are considered. The main features of formation and manifestations of cognitive style in a person are described. The problem of taking into account only 1-2 diads of cognitive styles in the training process. At the same time, other styles are underestimated, and it is not realistic to take into account all

known cognitive styles. They do not provide for the possibility of future teachers having a mixed style. In addition, there is a difficulty in the use of material by non-specialists in the field of psychology. These provisions indicate the rationality of accounting for cognitive metastyle "differential-integrality" in students. The article gives an essential characteristic of metastyle. The author points out that tasks should be both on the development of a dominant and subordinate cognitive style. Offers a description of possible job options for students with one or another dominant cognitive style. It is noted that this training organization avoids the problem of cognitive dissonance. Interacting in heterogeneous groups, future teachers learn the ability to organize productive joint activities, establish communication with representatives of different styles. The article discusses the rationality of a learning goal based on cognitive styles, and offers guidelines for its implementation. Its versatile action in didactic, psychological and social aspects is described.

Keywords: future teachers, cognitive styles, "differential-integrality," conceptual foundations.

References:

1. Berulava G. A., Style of individuality. Theory and practice. Cheboksary: Publishing house Chuvash. un-t, 2001.
2. Berulava G. A., Test for the diagnostic of the cognitive style "differential-integrality". Biysk: Research Center BiGPI, 1995.
3. Kondakov I. M., Psychology: illustrated dictionary. St. Petersburg: PRIME EUROZNAC, 2007.
4. Lobanov A.P., Psychology of intelligence and cognitive styles. Minsk: Agency A. Grevtsova, 2008.
5. Lyatetskaya I.N., Implementation of intediffy in the process of training teachers based on their cognitive styles //Psychology of personal and professional development of subjects of continuous education: materials of the XI International scientific-practical conf.: Moscow, July 7-10, 2015/Psychological Institute of RAO; redcol.: L.M. Mitina [and others]. M.; St. Petersburg, 2015, pp. 355-359.
6. Morgun V.F., Integration and differentiation of education: personal and technological aspects //School technologies. 2003, № 3, pp. 3-9.
7. Nevдах S.I., Lyatetskaya I.N., What is intediffy ? // Mastery online. 2015. № 2. Retrieved 19/06/2015, from <http://ripo.unibel.by/index.php?id=774> -.
8. Pedagogy. Modern encyclopedia; under the general ed. A.P. Astakhov, Minsk: Modern school, 2010.
9. Holodnaya M. A., Cognitive psychology. Cognitive styles. M.: Ewright, 2020.
10. Holodnaya M. A., Cognitive styles. About the nature of the individual mind. St. Petersburg: Peter, 2004.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 05.11..2021

Принято к публикации: 11.11.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 05.11.2021

Was accepted for publication: 11.11.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

377.8 (471.61)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Загороднюк Татьяна

Южный федеральный университет, Россия

Краткое введение

Одна из значимых задач непрерывного образования – создание актуальных программ повышения квалификации педагогов. 20-е гг. XXI века должны стать эрой развития программ дополнительного профессионального образования, поскольку именно дополнительное образование отвечает ряду требований, предъявляемым по мнению Д.Н. Пескова к профессиональному образованию будущего: высокую скорость разработки программ обучения, которые бы максимально удовлетворяли требования рынка труда [9]. Согласно ФГОС

основного общего образования непрерывность профессионального развития педагогов обеспечивается освоением работниками организации, осуществляющей образовательную деятельность, дополнительных профессиональных программ по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года [8, стр. 35].

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, проектная деятельность, групповая проектная деятельность, проектная компетентность.

Проблема: основная проблема исследования заключается в противоречии между заложенными в федеральных образовательных стандартах требованиях к включению образовательных проектов в деятельность педагогов и уровнем сформированности проектных компетенций учителей общеобразовательных организаций и их обучающихся.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой

Определяя важность внедрения проектного обучения, Т.А. Боякова, Е.А. Головенко, В.И. Пантелеев, В.А. Первушин рассматривают внедрение группового проектного обучения (ГПО) как одну из составляющих модернизации системы образования в России и представляют проект внедрения ГПО в деятельность организаций высшего образования как способа практического закрепления знаний и навыков проектной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности на примере разработки инновационных проектов создания устройств, систем или программных продуктов, ориентированных на дальнейшее их коммерческое использование [3, стр. 70]. В том же ключе важность внедрения проектного обучения в деятельность современных образовательных организаций выделяют и зарубежные исследователи, такие как Мигель А. Балвестерос, Мигель А. Даса, Хуан П. Вальдес, Николас Раткович, Луис Х. Рейес, которые описывают ряд трудностей современных технических образовательных программ колумбийского университета Universidad de Los Andes, ~~которые~~ возможно, позволивших решить внедрение проектного обучения, в частности: сосредоточенность обучения на инженерных науках и технических курсах, без интеграции знаний в практику; отсутствие опыта практических разработок у будущих инженеров, нехватка у выпускников коммуникативных навыков и опыта работы в команде; практического опыта; осведомленности о социальных, экологических, экономических и юридических вопросах [10, стр. 37].

Однако, соглашаясь с важностью и значимостью проектной деятельности, исследователи и педагоги определяют ряд ограничений (трудностей), связанных с реализацией проектного обучения. В частности Марина А.В., Трифонова С.Н., Малафеева Е.Ф. выделяют в числе ограничений проектного обучения: отсутствие разъяснений относительно того, по всем ли учебным курсам, изучаемым в конкретном классе, все или только отдельные ученики должны выполнять проект, сколько проектных работ по предмету за год должен выполнить каждый ученик, отсутствие определенной тематики проектов в существующих учебниках, что ставит данную проблему перед учителем, отсутствие методических рекомендаций по реализации проектной деятельности [7, стр. 20]. В качестве решения обозначенных трудностей автор называет создание специализированного учебного пособия по вопросам организации исследовательской и, в частности, проектной деятельности учащихся в естественнонаучном образовании, учитывающей требования ФГОС.

Развивая тему ограничений реализации образовательной проектной деятельности, А. А. Кольев называет в качестве барьеров для внедрения проектного обучения: недостаток квалифицированных преподавателей, отсутствие индивидуализированных методик проектной деятельности, существенные затраты времени на реализацию проектов, трудность оценки персонального вклада отдельных участников в проект и недостаток навыков у обучающихся [3, стр. 121].

Цель исследования – формирование представления о реальном состоянии проектной культуры педагогов и обучающихся Ростовской области, на основании которого возможно

определить потребность в реализации программы дополнительного профессионального образования «Наставничество в групповой проектной деятельности», позволяющей снять барьер недостаточности компетентности педагогов для работы с образовательными проектами, и сформировать ее содержание.

Новизной исследования является определение уровня внедрения проектной деятельности в образовательный процесс школ Ростовской области, готовности педагогов к реализации образовательных проектов и ограничений (трудностей), с которыми сталкиваются педагоги, обучающиеся в процессе создания проектов.

Изложение основного материала. Основной метод исследования – анкетирование, включающее опрос педагогов Ростовской области о текущем состоянии и трудностях реализации проектной деятельности и опрос студентов 1-2 курсов ЮРГПУ им. Платова, посвященный мотивированности и отношению к организации проектной деятельности в рамках школы. В настоящем исследовании использовано выборочное анкетирование.

База исследования: педагоги, работающие в Ростовской области в различных областях знаний, обучающиеся 1-2 курса ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова.

Понимая значимость любого проявления педагогического творчества, мы должны, тем не менее, подходить к нему дифференцировано, уметь оценить его социальную значимость, новизну и глубину. Данные дифференциальные показатели и являются уровнями. Мы будем использовать трехуровневую систему: низкий, средний, высокий уровень распространения явления [5, с. 46]. Низкий уровень распространения явления – явление охватывает менее 50% обучающихся (педагогов), его формы реализации однообразны, преобладает один вид, педагоги не обладают минимально необходимыми ресурсами для реализации изучаемой деятельности. Средний уровень распространения — явление охватывает более половины обучающихся (педагогов), однако имеется возможность расширения охвата, педагоги владеют минимальными ресурсами для реализации изучаемой деятельности, но обладают недостаточной компетентностью, явление проявляется в 2-3 формах. Высокий уровень распространения – явление охватывает более 75% обучающихся (педагогов), возможности расширения минимальны, педагоги обладают достаточными ресурсами и компетенциями для реализации изучаемой деятельности, явление проявляется разнообразно (более 4 форм).

В исследовании приняли участие 37 педагогов, реализующих свою деятельность в Ростовской области, и 49 обучающихся 1-2 курсов ЮРГПУ им. М.И. Платова.

Уровень внедрения образовательных проектов в деятельность образовательных организаций Ростовской области определяется рядом критериев:

- распространенность реализации образовательных проектов в среде педагогов;
- распространенность реализации образовательных проектов в среде обучающихся;
- разнообразие форм реализации образовательных проектов в среде педагогов;
- разнообразие форм реализации образовательных проектов в среде обучающихся;
- разнообразие форм оценки образовательных проектов;
- и распространенностью вовлечения в образовательные проекты представителей внешней среды (государственные, частные учреждения и организации).

Готовность педагогов к реализации образовательных проектов включает в себя такие показатели, как:

- разнообразие проектов, реализуемых преподавателями;
- разнообразие проектов, реализуемых обучающимися;
- реальное и желаемое разнообразие методов формирования проектной компетентности;
- уровень потребности педагогов в методической, образовательной поддержке.

Ограничения и трудности реализации образовательных проектов выражаются через такие показатели, как

- этапы проектной деятельности, вызывающие наибольшие трудности у педагогов;
- этапы проектной деятельности, вызывающие наибольшие трудности у обучаю-

щихся.

Результаты исследования.

Уровень распространения проектной деятельности в образовательных организациях Ростовской области по-разному оценивается педагогами и обучающимися (смотри Таблицу 1).

Таблица 1. Уровень внедрения проектного обучения в образовательный процесс.

Уровень распространения проектной деятельности в среде педагогов		Уровень распространения проектной деятельности в среде обучающихся	
не участвовал(а) в проектной деятельности	6,00%	не участвовал(а) в проектной деятельности	42,00%
организовывал(а) индивидуальную проектную деятельность	45,00%	участвовал(а) в создании индивидуальных проектов в рамках школьного обучения,	34,00%
организовывал(а) групповую проектную деятельность	24,00%	участвовал(а) в создании командных проектов в рамках школьного обучения	24,00%
входил(а) в число победителей конкурсов образовательных проектов	24,00%	участвовали в конкурсах образовательных проектов во время школьного обучения	32,00%
лично создавал(а) проекты	18,00%		
входил(а) в число участников конкурсов образовательных проектов	18,00%		
участвовал(а) в экспертной оценке конкурсных проектов	15,00%		
имею опыт наставничества конкурсной проектной команды обучающихся	15,00%		

В рамках исследования проанализировано разнообразие тематик проектов, реализуемых педагогами и обучающимися. Результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Тематика проектов, реализуемых педагогами и обучающимися.

Проекты, реализуемые педагогами		Проекты, реализуемые обучающимися	
учебные (в период обучения)	45,70%	предметные проекты	71,40%
предметные (согласно преподаваемому предмету)	45,70%	социокультурные проекты	22,90%
профорориентационные	25,70%	профорориентационные	22,90%
методические	14,30%	экологические проекты	8,60%
социокультурные	8,60%	экономические	0,00%
заказные (с реальным заказчиком)	0,00%		

Значимой проблемой реализации проектного обучения является оценка проектной деятельности обучающихся, один из основных вариантов которой – защита проекта. Варианты реализации защиты проекта представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Варианты реализации защиты проектов.

Формы реализации защиты	Процент включенности в образовательный процесс данной формой реализации
в формате выступления перед коллегиальным жюри педагогов (конкурс)	28,60%
в формате выступления перед классом и учителем	65,70%
проекты не защищаются	5,70%

Для реализации проектов, приближенных к содержанию реальных производственных задач, а также для объективной оценки проектов требуется включение в проектную деятельность участников внешней среды (государственные и частные организации (учреждения). Взаимодействие педагогов с внешней средой при реализации проектной деятельности отражено в Таблице 4.

Таблица 4. Взаимодействие с внешней средой в процессе реализации проектного обучения.

Привлеченные к реализации проектов участники внешнего взаимодействия		Желаемый вариант развития внешнего взаимодействия	
Государственные (муниципальные) учреждения (библиотеки, музеи и т.д.)	54,00%	Привлечь вузы для организации профориентационных проектов	37,00%
Организации дополнительного образования	20,00%	Привлечь сторонние компании для реализации просветительских или профориентационных проектов	14,00%
ВУЗЫ	40,00%	Привлечь музеи (библиотеки) для реализации просветительских проектов	22,00%
Частные компании	3,00%	Привлечь вузы для реализации совместных проектов в смешанных командах «школьники-студенты», несвязанных с профориентацией	37,00%
Некоммерческие организации	5,00%	Организовать участие школьной команды в университетской проектной смене	40,00%
Не реализую внешнее взаимодействие	23,00%	Привлечь сторонних заказчиков из числа частных предприятий	31,00%
		Не планируют расширять внешнее сотрудничество	9,00%

Далее приведены способы формирования проектной компетенции педагогов Ростовской области в сопоставлении с желаемыми вариантами формирования данной компетенции (Таблица 5).

Таблица 5. Вариативность формирования проектной компетенции педагогов.

Реальные варианты формирования проектной компетенции педагогов РО		Желаемые варианты формирования проектной компетенции педагогов РО	
самостоятельное изучение книг (электронных ресурсов)	89,00%	в рамках профессионального обучения	52,80%
изучали проектную деятельность в рамках программы университета (колледжа)	33,00%	в рамках дополнительного образования	50,00%
обучались на online курсах	18,00%	самообразование	32,00%
обучались на offline курсах	15,00%		

не изучал(а) проектную деятельность	3,00%		
-------------------------------------	-------	--	--

Потребности педагогов в поддержке со стороны администрации образовательных учреждения, необходимой для успешной реализации образовательных проектов, представлены в Таблице 6.

Таблица 6. Потребности педагогов в административной поддержке при реализации проектного обучения.

Требуемая поддержка	Уровень потребности
методическая поддержка	51,40%
организационная поддержка (выделение пространства для реализации проектной деятельности, дополнительного времени)	31,40%
техническая поддержка (консультации по применению информационных технологий в реализации проектного обучения)	31,40%
образовательное содействию (проведение образовательных курсов по основам проектной деятельности для школьников и (или) педагогов)	31,40%
материальная поддержка	22,90%

Трудности, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся в работе с проектами приведены в таблице 7.

Таблица 7. Трудности реализации образовательных проектов.

Трудности педагогов		Трудности обучающихся	
Трудности в обосновании новизны темы	28,60%	Реализация защиты проекта	53,00%
трудности в использовании информационных технологий при реализации проектного обучения.	20,00%	определение темы и проектного продукта	51,00%
трудности в формировании проектной команды	20,00%	распределение полномочий в группе и ответственности назвали ограничением в развитии проекта	36,00%
непонимание обучающимися, что такое проект	20,00%	создание проектного продукта	32,00%
отсутствие рефлексии проекта	14,00%	обоснование актуальности и новизны проекта	30,00%
трудности в выборе темы обучающимися отметили только трудности при обосновании актуальности темы проекта	11,00%	определение цели и задач налаживания диалога в группе	26,00%
трудности в подготовке документации к проекту	11,00%	разделение основной цели на задачи	22,00%
трудности в презентации проекта жюри	3,00%	подготовка презентации проекта	12,00%

Причины, которые объясняют различия между уровнем внедрения проектной деятельности в понимании педагогов и обучающихся, могут быть объяснены следующим образом:

- в школах реализация проектной деятельности организована формально: проекты реализуются в форме рефератов и докладов; понятие проекта, проектного продукта, особенности реализации проектной деятельности не изучаются; проекты не защищаются или защищаются перед классом в форме защиты реферата. При этом, как отмечают

Т.А. Боякова, Е.А. Головенко, В.И. Пантелеев, В.А. Первушин, каждый проект должен стать воплощением инновационных идей и предложений, которые могут быть реализованы в форме создания новых наукоемких изделий и технологий, востребованных на рынке или в промышленности, этим целям не может отвечать реферат или доклад [1, стр. 71];

- не все школьники вовлечены в проектную деятельность и, следовательно, есть школьники, которые ни разу не создавали учебные проекты. Согласно А.В. Мариной, С.Н. Трифоновой, Е.Ф. Малафеевой, в рамках «Примерной образовательной программы» не разъяснено, являются ли итоговые проекты обязательными для всех учеников, не пояснено, должны ли все школьники участвовать в проектной деятельности и в каких формах [5, стр. 21];

- невключение ряда школьников в реализацию командной проектной деятельности и участие в конкурсах проектов.

Организация проектной деятельности нуждается в участии внешней среды, что позволяет избежать профанации проектного продукта, получить сторонний заказ, приближенный по содержанию к реальным кейсам, и внешнюю оценку результатов реализации проекта. Профанация продукта – такая форма реализации образовательного проекта, при которой соблюдаются все требования, предъявляемые к данной деятельности, однако польза от проекта отсутствует. Профанация продукта растрчивает ресурсы, «убивает» мотивацию, и дает неверные ориентиры всем участникам проекта [7, стр. 10].

В Ростовской области развито взаимодействие педагогов с представителями государственных учреждений и организаций на предмет ведения совместной проектной деятельности, однако взаимодействие с негосударственными организациями находится на низком уровне. Только 5,6% педагогов организуют проектное обучение совместно с частными компаниями, 2,6% – привлекают к проектной деятельности некоммерческие организации. При этом, для расширения взаимодействия со сторонними организациями большинство педагогов выбрали вузы. Приоритет взаимодействия педагогов с вузами для реализации совместных проектов позволяет реализовывать профориентационные задачи. Однако для успешной профессиональной ориентации требуется также включение частных компаний и некоммерческих организаций в реализацию проектов, что позволит обучающимся познакомиться с реальными реализуемыми компаниями проектами, действующими представителями определённых профессий и повысит уровень своих образовательных проектов, за счет понимания реальных требований рынка и заказчика к проектам.

В формировании проектной компетенции доминирующую роль в практике педагогов Ростовской области играет самообразование, далее следует изучение основ проектной деятельности в рамках университетской программы (программы колледжа), online и offline курсов повышения квалификации. Причин, по которым педагоги вынуждены самостоятельно развивать свою проектную компетенцию, при предпочтении развития данной компетенции в рамках профессионального и дополнительного профессионального образования, может быть несколько:

1. недостаток курсов повышения квалификации и их несовместимость с графиком работы педагогов;

2. не информированность педагогов о существующих программах и курсах.

При этом на потребность в развитие проектной компетентности обращает свое внимание и А.А. Кольев, считая недостаток квалифицированных кадров – первым ограничением, не дающим развиваться проектной образовательной технологии [3, стр. 120].

Уровень разнообразия условий формирования проектной компетентности низок в Ростовской области, поскольку в структуре формирования проектной компетенции педагогов преобладает самообразование (89%), обучающиеся преимущественно реализуют один вид образовательных проектов (73,5%). Сосредоточенность педагогов на предметных проектах не позволяет обучающимся осваивать междисциплинарные проекты, приближенные к реальным задачам.

Расхождение в понимании трудностей и ограничений образовательной проектной деятельности демонстрирует, что педагоги не всегда до конца понимают, с какими проблемами сталкиваются обучающиеся в процессе реализации учебного проекта. Так, педагоги в Ростовской области не сталкиваются с трудностями при реализации диалога в команде, тогда как 26% обучающихся отметили, что сталкиваются с трудностями в налаживании диалога в команде.

Такое представление педагогов расходится с мнением ряда российских и зарубежных исследователей, которые отмечают, что «рабочий шум» может перерасти в общение «на повышенных тонах», потому требуется модерация диалога и решение возникающих психологических коммуникативных проблем между участниками проекта [4, с. 22]. Возможно, отсутствие трудностей с коммуникацией в команде связано с непониманием педагогами и наставниками группового проектного обучения особенностей деловой коммуникации. Как показало исследование Центра сопровождения студентов с инвалидностью ТУСУР, трудности связаны с пониманием коммуникации как системы передачи рациональной информации. При этом межличностных конфликтов в проектных группах практически не было, но их участники, как правило, не представляли, как правильно организовать [1, стр. 188]. Трудности в коммуникации находят свое подтверждение в непонимании обучающимися основ и назначения проектного обучения, которое было отмечено 20% опрошенных педагогов.

Недостаток умений и знаний у детей, отмеченный педагогами, может быть обусловлен отсутствием индивидуализированных методик работы с проектами, выделенным в исследованиях А.А. Кольевым [3, стр. 120], недостатком практического опыта в учебных заведениях по реализации проектной деятельности (отражено также в работе Miguel A. Ballesteros Miguel A. Daza Juan P.Valdés Nicolás Ratkovich Luis H. Reyes) [10, стр. 37] или не проработанностью методических рекомендаций для школьного учителя, отсутствием созданных под соответствующие учебники, конкретных рекомендаций по организации исследовательской проектной деятельности обучающихся, выявленным А.В. Мариной, С.Н. Трифоновой, Е.Ф. Малафеевой [4, стр. 20].

Как показало исследование, в структуре трудностей педагогов преобладают трудности первого и второго этапа реализации проекта, тогда как обучающиеся больше внимания уделяют первому и последнему этапу проектирования (определению темы и защите проекта). Тем самым проектная деятельность в целом от определения темы до завершения проекта, его защиты и рефлексии порождает определённые вопросы у педагогов и обучающихся, что говорит о наличии существенных трудностей в реализации проектного обучения в рамках образовательных организаций и низкой проектной компетентности как педагогов, так и обучающихся.

Большинство преподавателей отметили, что для успешной реализации проектной деятельности в качестве административной поддержки им требуется методическая поддержка (51,4 %). Необходимость методической и образовательной поддержки преподавателей-наставников образовательной проектной деятельности декларируют П.Н. Дробот, К. Ватсон, П. Линдхолдм, Е.Д. Мельченко, С.В. Мельченко, декларируя, что взаимодействию частных предприятий и образовательных организаций препятствует отсутствие у преподавателей знаний основ организации и правового регулирования проектной деятельности [2, стр. 94]. Потребности в расширении материально-технического обеспечения в своих исследованиях отразили С. Тимченко, А. Лазичевой, А. Гураков, поскольку организация группового проектного обучения требует значительного расширения материально-технической базы, что позволит реализовать воспитание самостоятельности, ответственности, развитие творческих способностей и адаптируемости к современному рынку обучающихся [6, стр. 27].

Как показал опрос, уровень включенности внешней среды в проектную деятельность общеобразовательных организаций – высокий, поскольку более 75% педагогов привлекают к реализации проектной деятельности внешние организации. На высоком уровне выстроено

взаимодействие школ с государственными учреждениями (библиотеки, музеи, поликлиники), однако только 38,5% педагогов взаимодействуют с вузами в процессе реализации проектного обучения, на еще более низком уровне выстроено взаимодействие с частными организациями (5,6%).

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения.

1. Как показало исследование, уровень распространения работы с образовательными проектами в среде педагогов Ростовской области достаточно высок (94%), однако 42% обучающихся оказались не вовлечены в проектное обучение, что говорит о недостаточном распространении проектной деятельности в их среде при реализации образовательного процесса.

2. Уровень распространения связей образовательных организаций с внешней средой в процессе реализации проектной деятельности высокий, поскольку 77% педагогов реализуют внешнее взаимодействие при создании образовательных проектов, однако только 5% педагогов привлекают к работе с образовательными проектами частные компании, что не позволяет создавать проектные продукты, приближенными к требованиям реальных современных коммерческих проектов.

3. При этом, педагоги Ростовской области не обладают достаточными компетенциями для работы с образовательными проектами, поскольку основным способом формирования их проектной компетенции является самообразование (89%), кроме того, среди них высока потребность в методической (51,4%) и образовательной (30,4%) поддержке при реализации проектного обучения, что говорит о нехватке знаний и навыков работы с образовательными проектами в педагогической среде.

4. Востребованность педагогами программ дополнительного образования, посвящённых основам проектной деятельности также высока, что подтверждается желанием 50% опрошенных развивать проектную компетентность в процессе прохождения программ повышения квалификации.

5. Основу будущей программы дополнительного профессионального образования составят темы, определенные педагогами и обучающимися как наиболее трудные для реализации в рамках проектного обучения, в числе которых: проект, его понятие; актуальность, практическая значимость и новизна проекта; цели и задачи образовательных проектов; этапы проектирования; особенности работы с проектными командами; проектная документация: ее виды и правила составления; защита проекта и подготовка к ней; командная рефлексия.

6. Проведенный опрос также открывает новые горизонты исследований, поскольку оставляет не до конца разрешенные вопросы о взаимодействии педагогов и обучающихся с внешней средой в процессе реализации образовательных проектов. Требуется изучить готовность негосударственных организаций и частных компаний к участию в совместных проектах, возможные варианты такого взаимодействия и его ограничения.

Список использованной литературы

1. Боякова Т. А., Головенко Е. А., Пантелеев В. И., Первушин В. А. Модернизация системы образования один из ключевых факторов развития экономики России. *Сибирский журнал науки и технологии*, 1, 69 -73, 2010.
2. Дробот П. Н., Ватсон К., Линдхолдм П., Мельченко Е. Д., Мельченко С. В., Коммерциализация университетских технологий: мнения российских и зарубежных экспертов. *Инновации*, 8, 93-99, 2014.
3. Кольев А.А., Использование проектных технологий в обучении курсантов. *Пенитенциарная наука*, 1, 119-127, 2018.
4. Марина А.В., Трифонова С.Н., Малафеева Е.Ф. Новые подходы к организации исследовательской деятельности учащихся в условиях перехода школ к реализации ФГОС общего образования. *Приволжский научный вестник*, 1, 18-23, 2014.
5. Пономарева Е. А., Критерии и показатели оценки педагогической деятельности.

6. Тимченко С., Лазичев А., Гураков А., Групповое проектное обучение. *Высшее образование в России*, 4, 25-31, 2007.

7. Яцын А., Руководство для наставников проектных команд/ А. Яцын, М.: КПК, 2017, 29 с.

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 Retrieved 3/09/2021, from: <https://fgos.ru/>

9. Песков Д.Н., *Высшая школа в эпоху двадцатых* Retrieved 3/09/2021, from: https://www.youtube.com/watch?v=nOATh-NN5VM&feature=youtu.be&utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=lektsiya-dmitriya-peskova-vyssaya-shkola-v-e.

10. Miguel A.BallesterosMiguel A.DazaJuan P.ValdésNicolásRatkovichLuis H.Reyes Applying PBL methodologies to the chemical engineering courses: Unit operations and modeling and simulation, using a joint course project *Education for Chemical Engineers*, 27, 35-42, 2019.

PROBLEMS OF TRAINING TEACHERS AND STUDENTS FOR PROJECT ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF THE ROSTOV REGION

Zagorodnyuk Tatyana
Russia

Summary

The article discusses the issues of the formation of additional education programs "mentoring in a group of project activities" intended for teachers working with educational projects. The need to implement project-based learning within the framework of a modern school comes from the requirements of federal state educational standards and the request of the economy for the training of graduates with certain developed competencies, in particular, capable of making independent decisions, planning their own time, working in a team and acting in conditions of uncertainty. However, the introduction of project-based learning into practice rests on a number of difficulties and limitations, which are considered in this paper.

The article presents the results of a survey of teachers and students, which allowed us to establish what main difficulties they face in the process of creating educational projects. In addition, it is determined what kind of support teachers need to successfully conduct project activities, and how the interaction of project training participants with the external environment (public, private enterprises and institutions) is implemented. The survey is based on the analysis of the works of researchers devoted to the problem of implementing project-based learning in the educational process P. N. Drobot, K. Watson, P. Lindholm, E. D. Melchenko, S. V. Melchenko, A. A. Kolev, A.V. Marina, S.N. Trifonova, E.F. Malafeeva and I. A. Yurlovskaya. The results of the study will become the basis for the creation of a program of additional professional education "Mentoring in group project activities", the implementation of which is planned on the basis of the Southern Federal University.

Resume

1. As the study showed, the level of dissemination of work with educational projects among teachers of the Rostov region is quite high (94%), however, 42% of students were not involved in project training, which indicates insufficient dissemination of project activities in their environment during the implementation of the educational process.

2. The level of communication of educational organizations with the external environment in the process of implementing project activities is high, since 77% of teachers implement external interaction when creating educational projects, but only 5% of teachers involve private companies in working with educational projects, which does not allow creating project products that are close to the requirements of real modern commercial projects.

3. At the same time, teachers of the Rostov region do not have sufficient competencies to work with educational projects, since the main way of forming their project competence is self-education (89%), in addition, among them there is a high need for methodological (51.4%) and educational (30.4%) support in the implementation of project training, which indicates a lack of knowledge and skills to work with educational projects in the pedagogical environment.

4. The demand by teachers for additional education programs devoted to the basics of project activity is also high, which is confirmed by the desire of 50% of respondents to develop project competence in the process of passing advanced training programs.

5. The basis of the future program of additional professional education will be the topics identified by teachers and students as the most difficult to implement within the framework of project training, including: the project, its concept; relevance, practical significance and novelty of the project; goals and objectives of

educational projects; design stages; features of working with project teams; project documentation: its types and rules of compilation; project protection and preparation for it; team reflection.

6. The survey also opens up new horizons of research, since it leaves unresolved questions about the interaction of teachers and students with the external environment in the process of implementing educational projects. It is necessary to study the readiness of non-governmental organizations and private companies to participate in joint projects, possible options for such interaction and its limitations.

References:

1. Boyakova T. A., Golovenko E. A., Pantelev V. I., Pervushin V. A., Modernization of the education system is one of the key factors in the development of the Russian economy. *Siberian Journal of Science and Technology*, 1, 69 - 73, 2010.
2. Drobot P. N., Watson K., Lindholm P., Melchenko E. D., Melchenko S. V., Commercialization of university technologies: opinions of Russian and foreign experts. *Innovations*, 8, 93-99, 2014.
3. Kolev A.A. The use of design technologies in the training of cadets. *Penitentiary Science*, 1, 119 - 127, 2018.
4. Marina A.V., Trifonova S.N., Malafeeva E.F., New approaches to the organization of research activities of students in the conditions of transition of schools to the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education. *Privolzhsky Scientific Bulletin*, 1, 18-23, 2014.
5. Ponomareva E. A., Criteria and indicators for evaluating pedagogical activity. *Innovative projects and programs in education*, 5, 44-47, 2009.
6. Timchenko S., Lazichev A., Gurakov A., Group project training. *Higher education in Russia*, 4, 25-31, 2007.
7. Yatsyn A. Guide for mentors of project teams/ A. Yatsin. - M.: KPK, 2017. - 29 p.
8. On the approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897 Retrieved 3/09/2021, from: <https://fgos.ru/>
9. Peskov D.N., Higher School in the era of the Twenties Retrieved 3/09/2021, from: https://www.youtube.com/watch?v=nOATH-NN5VM&feature=youtu.be&utm_source=facebook.com&utm_medium=social&utm_campaign=lektsiya-dmitriya-peskova-vyssshaya-shkola-v-e
10. Miguel A.BallesterosMiguel A.DazaJuan P.ValdésNicolásRatkovichLuis H.Reyes, Applying PBL methodologies to the chemical engineering courses: Unit operations and modeling and simulation, using a joint course project Education for Chemical Engineers, 27, 35-42, 2019.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.10.2021

Принято к публикации: 07.11.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Лусине Хукасян

The material was submitted and sent to review: 25.10.2021

Was accepted for publication: 25.07.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Lusine Ghukasyan

37.013.32

ВАЖНОСТЬ СЛИЯНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

Согоян Спартак

Ширакский государственный университет, Армения

Аннотация: В статье даются результаты исследований в области образовательной системы, которая трансформируется в условиях пандемии и динамично переходит от традиционного обучения к инновационному. Инновационное обучение представлено в разрезе адаптации к нему всех сторон образовательного процесса: педагогов, обучающихся и родителей.

Ключевые слова: инновационная педагогика, традиционная педагогика, образование в условиях пандемии, внедрение инновационных методов в учебный процесс, дистанционное образование, традиционное образование.

Краткое введение. Своим появлением эпидемия коронавируса дала толчок развитию ряда образовательных процессов, о внедрении которых исследователи задумывались некоторое время назад. Тема дистанционного образования в нашей стране активно обсуждалась на протяжении последних двух десятилетий, однако реальным дистанционное образование стало весной 2020 г.

О том, что традиционное образование устаревает и необходимости разработки и внедрения инновационных методов говорилось в докладе Римскому клубу в 1978 году исследователями, изучавшими принципы классической учебной системы, которые не соответствовали запросам современного общества к человеку и к развитию его познавательных способностей. По мнению ученых, инновационный характер образования нацелен на мотивацию у обучающихся к жизнедеятельности в условиях быстрой смены реалий в социуме, развитию разнообразных форм мышления, умению взаимодействовать и коммуницировать с другими людьми [5, с. 6-7].

Проблема. Для новой модели современной образовательной системы характерен выход на качественно иную ступень учебного процесса, обладающего критериями целостности. Однако принцип целостности предопределяет противоречивые тенденции во всей образовательной системе. С одной стороны, образование должно быть гибким и быстро приспосабливаемым к происходящим социально-экономическим и политическим преобразованиям, с другой, образование должно быть по возможности устойчивым по своим психолого-педагогическим характеристикам. С одной стороны, образовательная система должна ориентироваться на обновляющиеся научные парадигмы и доктрины, циклично сменяющие друг друга, а с другой, она должна характеризоваться вариативностью, готовностью планировать будущую деятельность, поскольку выпускники будут жить и работать в условиях, значительно отличающихся от тех условий, в которых они обучаются сейчас. Акцент на этой проблеме делает В.П. Зинченко: «В идеале система образования должна более всех других институтов предвосхищать ход развития общества и его членов, которым будет комфортно и интересно жить в мире через 30-40 лет. В этом смысле она должна обладать не только даром предвидения, но и быть институтом будущего» [3].

Наметившиеся тенденции приводят к тотальным изменениям в содержании и методическом обеспечении обучающего процесса. Однако в современных условиях зачастую возникают стихийные внедрения образовательных инноваций, что повышает риски осложнения образовательной системы, поскольку методологически и научно не обоснованный метод обучения сквозь призму его использования в современном обществе непродуктивен.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Из многообразия научных работ по теме трансформации образовательной системы при пандемии особенный интерес представляют труды таких ученых, как Е.А. Дьяковой, Г.Г. Сечкаревой, А.А. Климова, Е.Ю. Заречкина, В.П. Куприяновского и др. [2, 6].

Названные материалы в большей степени касаются описания преимуществ и положительных аспектов дистанционного и цифрового обучения. Так, к общим достоинствам дистанционного образования исследователи, чаще всего, относят: доступность и гибкость (как возможность выбора времени) системы, охват образовательными услугами тех, кто по различным причинам не может физически присутствовать в учебном классе или аудитории, повышение интерактивности обучения и др. Среди ученых, указывающих на проблемы и риски, которые могут проявляться в результате перехода на цифровое обучение, можно назвать А.А. Вербицкого, Н.С. Ильюшенко, Н.Г. Стрекалову и др.

С точки зрения А.А. Вербицкого, в отсутствие ясной и структурированной «психолого-педагогической концепции» или «психолого-педагогической теории цифрового обучения» педагогам проблематично проектировать и использовать дистанционное обучение [1]. Сложность учебной деятельности, рассматриваемой многими исследователями как процесс общения педагога и обучающихся, в котором происходит передача не столько знаний и компетенций, сколько значений и смыслов, не позволяет с уверенностью утверждать, что электронное и/или цифровое обучение способно к подобному смыслообразованию. К наиболее серьезным последствиям перехода на цифровое обучение А.А. Вербицкий также относит: «...риск деградации речи, а вместе с ней и мышления, поскольку оно совершается в речи, которая в цифровом обучении редуцируется до нажатия пользователем на буквы клавиатуры компьютера», а также неспособность «цифры» осуществлять функцию воспитания, которая является неотъемлемой частью процесса обучения и составляет единство и целостность этого процесса [1].

Аналогичное мнение высказывает и Н.С. Илюшенко. Он отмечает, что вызывает большие сомнения польза перевода обучения «в цифру» для младших школьников, и подчеркивает необходимость баланса «между цифровыми и традиционными технологиями, основанными на реальных коммуникативных практиках (общение лицом к лицу), и взаимодействии участников образовательного процесса» [4]. Есть риски, что использование большого количества инструментов для решения педагогических задач, создаст дополнительную учебную и рабочую нагрузку для обучающихся и учителей, поскольку заставит их тратить время на поиск, установку, освоение нового программного и технического обеспечения, что обычно не предусмотрено образовательными программами, а также есть опасность больших временных затрат на создание цифрового образовательного продукта и его быстрого устаревания, приводящего к потере качества содержания [там же].

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Несколько месяцев учебной деятельности в формате онлайн сформировали информационную базу и опыт, необходимые для качественного изучения последствий массового перехода от классической системы обучения к инновационной.

Обращение к анализу открытых и официальных источников – экспертиз, проводимых специалистами центра исследований НАФИ в сфере человеческого капитала, исследований Института образования Высшей школы экономики, ФИРО РАНХиГС в период пандемии, показывает, какие прогнозы и опасения, связанные с переходом на дистанционное обучение, оправдались, а какие – нет. Так, особый интерес представляет проект «Школьный барометр», созданный компанией World Education Leadership Symposium, участниками международного проекта World School Leadership Study (WSLS) и реализованный сотрудниками Лаборатории управления школой Института образования НИУ ВШЭ [7].

Проект был запущен в марте 2020 г. Первыми его участниками стали граждане Германии, Австрии и Швейцарии. В апреле к проекту присоединились еще несколько стран. Как отмечают сами участники: ««Школьный барометр» – это платформа для обмена опытом, мнениями, достижениями, которые удалось реализовать, а также вызовами (трудностями, потребностями), с которыми сегодня столкнулись участники школьного образования всего мира в связи с эпидемией и массовым переходом к дистанционным формам образования» [7].

Прошедшие месяцы, которые обучающиеся провели вне стен учебного заведения, позволяют сформировать первые выводы. Практически во всех странах полное или частичное закрытие школ сопровождалось переводом обучающихся на дистанционное обучение. Отмечается, что внезапный переход образовательной системы в дистанционные и цифровые форматы стал настоящим испытанием для всех участников учебной деятельности. Школьные учителя и преподаватели вузов, а также школьники и студенты оказались за рамками устоявшейся классно-урочной формы обучения перед лицом неизвестности. Тем не менее, анализ последствий пандемии в образовании условно можно разделить на три группы,

касающиеся различных групп субъектов: последствия для педагогов, для детей и для родителей.

Как отмечает аналитический центр НАФИ, несмотря на неожиданный переход от классического обучения к цифровому, уровень цифровой грамотности педагогов оказался достаточно высоким и составил 88 пунктов из 100. Это говорит о том, что, в целом, педагоги понимают и знают современные технологические векторы, уже имеют навыки работы с современными гаджетами и приложениями и установки в отношении необходимости технологических инноваций. Наиболее высокий уровень учителя продемонстрировали в информационной и компьютерной грамотности – показатели составляют 93 и 92 пункта, соответственно. Индекс цифровой грамотности преподавателей высших учебных заведений составил 88 пунктов из 100 заявленных [8].

Среди сложностей перехода на дистанционное обучение исследователями отмечается рост рабочей нагрузки на учителей (74%). Более четверти педагогов (26%) сообщают о некачественной организации перехода от классического формата к инновационному, 60% охарактеризовали переход как «удовлетворительный», и только 14% назвали его «хорошо организованным», – говорится в сообщении НАФИ по итогам исследования, в котором приняли участие как школьные учителя, так и преподаватели вузов [8].

Наиболее неприспособленными к переходу на дистанционное обучение оказались предметы художественно-эстетического цикла: изобразительное искусство (рисование), музыка, технология, физическая культура. Педагоги сходятся во мнении, что трудно вести занятия без личного контакта с обучающимися. Особенно сложно адаптироваться педагогам с многолетним опытом работы. Проблема заключается не только в организации дистанционного урока, но и в том, что на доступных образовательных платформах эти дисциплины отсутствуют.

Несмотря на то, что выше указывался достаточно неплохой уровень готовности педагогов к дистанционному обучению, необходимо отметить, что проблемы при переходе на дистанционное обучение все-таки возникали, в большей степени – у педагогов старшей возрастной группы.

С учетом вышесказанного можно отметить, что, с одной стороны, усиливается сомнение в возможности положительной реализации стратегических ориентиров на цифровизацию образования в стране, с другой, ряд исследователей считает, что, в связи с этим, могут появиться «новые формы дискриминации педагогов, которым в силу возраста сложно адаптироваться к динамично меняющейся цифровой реальности, а также обучающихся, которые не имеют необходимых средств обучения (качественных технических устройств, дорогостоящего программного обеспечения и др.)» [4].

Среди последствий влияния пандемии на образование для обучающихся отмечается следующее: некоторая часть обучающихся отнеслась к дистанционному обучению как к своего рода игре и интересному событию.

Обучающиеся не испытывали дискомфорта при обучении на дому, у них появилось больше свободного времени на увлечения и личные дела, они много времени проводят с семьей, но при этом скучали по школе и общению с друзьями и учителями, жаловались на малоподвижный образ жизни.

Результаты исследования. «Школьный барометр» убедительно иллюстрирует, что школьники не только готовы жить в ситуации неопределенности, они настроены позитивнее всех других категорий участников. Например, более половины (56,8%) родителей считают, что их дети в текущей ситуации находятся в состоянии стресса. Такого же мнения придерживаются 45% педагогов и столько же представителей администрации школы. Вместе с тем сами школьники довольны возможностью проводить больше времени со своей семьей (45,9%), готовы заботиться о братьях и сестрах (57,1%). Дома у них достаточно техники для дистанционных занятий (74,5%), каждый второй школьник отметил, что взаимодействие с учителями организовано хорошо, они готовы осваивать новое, и, что

главное, более двух третей из их числа (69,9%) считают, что в целом их семья хорошо справляется со сложившейся ситуацией. Между тем 93% обучающихся подчеркивают, что их жизнь ухудшилась из-за отсутствия общения с учителями и сверстниками (друзьями, одноклассниками); 73% отмечают трудности в реализации образовательного процесса (трудности с усвоением программы) [7].

Опасения исследователей вызывает и изучение отрицательных последствий влияния цифровых технологий на здоровье детей (ухудшение сна, нарушения осанки, ухудшение зрения и пр.). Тревогу вызывает и факт тесной связи между эмоциональной стабильностью обучающегося и использованием цифровых устройств. В связи с этим необходимы дальнейшие серьезные исследования влияния цифровизации на здоровье детей и доказательная педагогическая экспертиза условия использования цифровых технологий. Таким образом, переход на дистанционное образование для детей не стал абсолютно безболезненным.

По мнению самих родителей, цифровые технологии могут улучшить обучение проектированию, онлайн-обучение детей-инвалидов, повысить качество образования в сельских школах, качество подготовки к экзаменам, улучшить организацию индивидуальной работы с учениками, а также поднять уровень обучения по предметам естественно-научной области. Однако существенно отразиться на обучении смысловому чтению, уровне обучения гуманитарным наукам, обучении постановке целей и познавательной деятельности такие технологии не могут [8]. В этом мнение родителей и педагогов-исследователей полностью сходится.

В условиях дистанционного обучения родители занимают важное место в поддержке своих детей, но даже при самых положительных условиях подавляющая часть родителей недостаточно подготовлена к тому, чтобы осуществлять качественную поддержку. Только 8% родителей положительно оценили последствия того, что их дети перестали очно посещать школу, 42% отметили, что положительных последствий от сложившейся ситуации нет [8]. Данная картина показывает, что родители психологически не настроены разделять вместе со школой ответственность за моральное состояние своих детей, не способны к педагогическому взаимодействию и поддержке.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Полученные результаты позволяют прийти к определенным выводам. Школы должны воспользоваться сложившейся ситуацией для повышения эффективности программ развития, компетентности преподавательского состава, в том числе готовность педагогических коллективов вместе обсуждать (рефлексировать, анализировать) итоги своей деятельности в этот период. В пользу этого говорит то, что учителя (71,1%), школьные администраторы (86,4%), работники органов управления образованием (54,6%) наблюдали высокий уровень взаимной поддержки, отметили, что в педагогических коллективах проводились профессиональные дискуссии, направленные на выбор стратегии поведения школы в этот период (64,3% – учителя, 86,3% – школьные администраторы, 52,8% – работники органов управления образованием) [8].

Главный вопрос, на который будет нужно обратить внимание в педагогической среде после пандемии – как соотносить опыт дистанционного образования и лучших практик традиционной школы, как применять платформы дистанционного образования и включать возможности цифрового образования в классическую классно-урочную модель, как расширять возможности живой коммуникации всех участников учебной деятельности.

Приобретенный опыт требует более тщательного изучения, но ясно одно: уже в настоящее время требуется изменять содержание подготовки педагогических кадров. Молодые специалисты должны не только знать цифровые образовательные компетенции, но и хорошо владеть ими, быть готовы к работе в условиях «непрямого» общения с детьми для оказания им помощи и поддержки.

Переход на цифровые и дистанционные форматы обучения породил новую волну инноваций, которая будет иметь глубокие последствия для общества, изменяя отношения

между гражданами, государством и бизнесом, а также приведет к преобразованию структуры общества и экономики. Также предполагается внедрение современных цифровых технологий в образовательные программы общеобразовательных школ. Безусловно, все государственные меры поддержки современных школ нацелены на рост уровня системы образования и раскрытие потенциала каждого обучающегося. В долгосрочной перспективе перед государством стоят задачи создания безопасной образовательной среды и национальной электронной образовательной платформы, преодоления преград для международного взаимодействия в области воспитания и обучения.

Список использованной литературы

1. Вербицкий, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "HomoCyberus". 2019. № 1 (6). [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 29.03.2021).
2. Дьякова, Е.А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е.А. Дьякова, Г.Г. Сечкарева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2, с. 24–35.
3. Зинченко, В. П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века / Под ред. Н.Н. Пахомова и Ю.Б. Тупталова, М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 2002, с. 87-104.
4. Ильюшенко, Н.С. Digitallearning: Перспективы и риски цифрового поворота в образовании / Н.С. Ильюшенко // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 2-й Международной конференции (7-8 февраля 2019 г., Москва). М.: ИПМ им. М.В.Келдыша, 2019, с. 215-225.
5. Инновационное обучение: стратегия и практика // Материалы научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В.Я. Ляудис, М., 2004, 203 с.
6. Климов, А.А. Влияние цифровизации на систему профессионального образования / А.А. Климов, Е.Ю. Заречкин, В.П. Куприяновский // Современные информационные технологии и ИТ-образование, 2019, Т. 15, № 2, с. 468-476.
7. Школьный барометр (опыт, мнения, потребности и требования) – COVID-19 и текущие проблемы в школах и образовании. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bildungsmanagement.net/Schulbarometer/en/> (дата обращения: 29.03.2021).
8. Шурухина Т.Н., Довгаль Г.В., Глухих Е.В., Ключников Д.А., Анализ первых результатов перехода российского образования на дистанционные форматы в период мировой пандемии COVID-19 // Современные проблемы науки и образования, 2020, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30265> (дата обращения: 29.03.2021).

THE IMPORTANCE OF MERGING TRADITIONAL AND INNOVATIVE PEDAGOGY DURING A PANDEMIC

Sogoyan Spartak
Shirak State University
Armenia

Summary

The article provides the results of research in the field of the educational system, which is transforming in the context of a pandemic and is dynamically moving from traditional education to innovative. Innovative learning is presented in the context of adapting all aspects of the educational process to it: teachers, students and parents.

Further, a rather good level of teachers' readiness for distance learning was indicated; it should be noted that problems did arise when switching to distance learning, to a greater extent, among teachers of the older age group. In the context of distance learning, parents play an important role in supporting their children, but even under the most favorable conditions, the overwhelming majority of parents are not sufficiently prepared to provide quality support. This picture shows that parents are not psychologically inclined to share responsibility for the moral state of their children together with the school, they are not capable of pedagogical interaction and support.

The results obtained allow us to come to certain conclusions. Schools should take advantage of this situation to increase the effectiveness of development programs, the competence of the teaching staff, including the willingness of teaching teams to discuss (reflect, analyze) the results of their activities during

this period. The experience gained requires a more thorough study, but one thing is clear: already at the present time it is necessary to change the content of the training of pedagogical personnel. Young specialists should not only know digital educational competencies, but also have a good command of them, be ready to work in conditions of "indirect" communication with children to provide them with help and support.

Keywords: innovative pedagogy, traditional pedagogy, education in a pandemic, the introduction of innovative methods into the educational process, distance education, traditional education.

References:

1. Verbitsky A.A., Digital education: problems, risks and prospects / A.A. Verbitsky // Electronic scientific journal "HomoCyberus". 2019. No. 1 (6). [Electronic resource]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (date of access: 29.03.2021).
2. Dyakova E.A., Digitalization of education as the basis for training teachers in the XXI century: problems and solutions / E.A. Dyakova, G.G. Sechkareva // Bulletin of Armavir State Pedagogical University. 2019, No. 2, pp. 24-35.
3. Zinchenko V. P., Education, culture, consciousness / V.P. Zinchenko // Philosophy of Education for the XXI Century / Ed. N.N. Pakhomov and Yu.B. Tuptalova. - M.: Research center for quality management of specialists training, 2002, S. 87-104.
4. Ilyushenko, NS Digitallearning: Prospects and Risks of the Digital Turn in Education / N.S. Ilyushenko // Designing the future. Problems of digital reality: proceedings of the 2nd International Conference (February 7-8, 2019, Moscow). M.: IPM im. M.V. Keldysh, 2019, S. 215-225.
5. Innovative teaching: strategy and practice // Materials of the scientific-practical seminar of psychologists and organizers of school education / Ed. V. Ya. Laudis, M., 2004, 203 p.
6. Klimov A.A., The influence of digitalization on the vocational education system / A.A. Klimov, E.Yu. Zarechkin, V.P. Kupriyanovskiy // Modern information technologies and IT education, 2019, T. 15, No. 2, S. 468-476.
7. School Barometer (Experience, Opinions, Needs and Requirements) - COVID-19 and current challenges in schools and education. [Electronic resource]. URL: <http://www.bildungsmanagement.net/Schulbarometer/en/> (date accessed: 03/29/2021).
8. Shurukhina T.N., Dovgal G.V., Glukhikh E.V., Klyuchnikov D.A., Analysis of the first results of the transition of Russian education to distance learning formats during the COVID-19 global pandemic // Modern problems of science and education. - 2020. - No. 6. [Electronic resource]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30265> (date of access: 03/29/2021).

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 16.09.2021

Принято к публикации: 01.11.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 16.09.2021

Was accepted for publication: 01.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Mary Avetisyan

37.046.14:37.032

СОВРЕМЕННАЯ СИНТАКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ НОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Щупко Светлана

Западноукраинский

национальный университет, г. Тернополь,

Украина

Краткое введение.

Язык является неотъемлемым компонентом и одновременно средством формирования человеческой личности. По мере овладения речью человек меняется, интеллектуально растет, совершенствуется его мышление и мировосприятие.

В процессе обучения особенно заметно, что речь человека – это инструмент познания, орудие умственного развития и показатель уровня его интеллекта. Синтаксическая компетентность учащихся основной школы должна быть тесно связана с высоким уровнем культуры и общей культуры учащихся в ее мыслительном, чувственном и поведенческом проявлениях, то есть должна отражать процессы языкомышления и языкотворчества в непрерывном языковом образовании.

Ключевые слова: научный подход к изучению синтаксиса в основной школе, открытое языковое пространство, бинарный урок, кейсы, синтаксическая компетентность, опыт самоанализа, когнитивная методика.

Проблема. Изучение синтаксиса предложения занимает заметное место в школьном курсе украинского языка. Постоянное внимание к синтаксическим явлениям не случайно: именно на этом уровне наиболее отчетливо проявляется диалектическая связь языка и мышления, взаимосвязи между единицами всех уровней языковой системы.

Вопрос качественного изучения синтаксиса предложения в основной школе становится актуальным на современном этапе. Теоретико-методологические основы обучения синтаксису и пунктуации, инновационные методы преподавания представлены в научно-методологических исследованиях таких лингводидактов, как Н. Иваницкой, М. Вашуленко, О. Беляева, В. Мельничайко, А. Загнитко, Н. Голубь, Е. Горошкиной, Л. Кадомцевой и др.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Современная методика изучения синтаксиса предложения в основной школе должна ориентироваться на единство теории и практики. Учитель-словесник должен дать учащимся глубокие и прочные знания, привить им навыки практического применения этих знаний, обеспечить развитие их умственных сил и способностей, формирование мировоззрения. Эффективность обучения синтаксису предложения зависит не только от сути усваиваемых учащимися терминов, понятий и правил, но и от всей организации учебного процесса, от удачного подбора дидактического и синтаксического материала, методов и приемов работы на уроке, интересно подобранных кейсов и тому подобное.

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями в развитии лингвистики, дидактики, педагогики и психологии; внедрением инновационных технологий обучения. Учитель-словесник должен создать для учеников *открытое языковое пространство*. Шаг на пути к созданию *открытого языкового пространства* – введение социальной практики. Благодаря проблемно-исследовательской деятельности развивается продуктивное, творческое мышление учащихся на уроке, формируется опыт самоанализа, рефлексии, критической самооценки; формируется компетентность ученика, которая необходима в системе основных сфер самоопределения личности.

Важное значение для нашего исследования имеют современные подходы, методические и методологические основы, обоснованные в трудах В.Я. Мельничайко, А.Н. Горошкиной, Н.Б. Голубь, С.И. Пилюгиной, М.И. Пентилук, М. Плющ, Н. Иваницкой и др.

Положительная роль методических средств обучения может реализовываться только тогда, когда они будут лингвистически обоснованными, соответствовать характеру и содержанию обрабатываемого материала. При подборе дидактического материала надо учитывать все особенности рассматриваемого явления, добиваться осознания его существенных, определяющих признаков и тем самым – правильного формирования понятий. Надо четко и ясно представлять трудности, которые возникают при обработке конкретной синтаксической темы. От того, насколько ясно представляет учитель типологию трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении той или иной темы, он сможет подобрать такие методы и приемы работы, которые могут способствовать предотвращению ошибок.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи, состоит в том, чтобы определить основные направления работы при изучении сложного предложения в основной

школе, стимулировать учащихся к альтернативным объяснениям, предположениям; создать для учеников открытое языковое пространство; внедрить в обучение когнитивную методику, которая создается на основе принципов: креативности, интерактивности, единства развития речи и мышления и принципа осознания познавательной направленности.

Новизна исследования заключается в том, что впервые четко раскрыто понятие когнитивной методики (для учащихся основной школы), внедрены современные интерактивные методы обучения на уроках родного языка, созданы условия для проблемно-исследовательской деятельности учащихся, создано открытое языковое пространство.

Изложение основного материала.

Язык является средством формирования человеческой личности. По мере овладения речью человек, хотя сам этого и не замечает, меняется, интеллектуально растет, совершенствуется его мышление и мировосприятие. В период школьного обучения практическое и теоретическое усвоение языка сочетается с постепенным осмыслением самой ее сути, законов ее развития, особенностей структуры и функционирования. Речь человека - это инструмент познания, орудие умственного развития и показатель уровня его интеллекта.

Одной из причин общей неуспеваемости, отставание многих учеников есть бедная, примитивная речь в детстве и ранней юности. Успешное изучение языка учащимися зависит от правильно поставленных задач и цели обучения учителя-словесника. Учитель должен точно определить объем систематизированных знаний, умений и навыков, которые составляют основу для всестороннего развития личности, формирования в учащихся научного мировоззрения, устойчивых взглядов и убеждений, познавательных интересов и подготовки к трудовой деятельности. «Синтаксису предложения отводится центральное место в грамматической системе языка. Это обусловлено тем, что именно к сфере синтаксиса специально относятся те языковые единицы, которые непосредственно служат для общения людей и непосредственно соотносят сообщаемое с реальной действительностью» [10, стр. 7].

Методические задачи по синтаксису могут быть успешно решены только при условии, что методика будет руководствоваться, с одной стороны, закономерностями человеческой психики и процесса обучения, а с другой - спецификой структуры языка и способом ее функционирования.

Создание четкой и правильной научной концепции изучения школьного курса синтаксиса.

Польский ученый М. Яворский отмечал, что задачей обучения грамматики в школах и вообще задачей обучения родному языку могут с пользой служить прежде всего те концепции, которые не являются односторонними. «Важно, чтобы ученики, вникая в структуру предложения, осознавали отношения между элементами внеязыковой действительности, которая отражается в языковых формах и конструкциях, и благодаря этому получали умение понимать тексты и конструировать содержательные и правильные высказывания» [цит. по: 8, стр. 141].

Кроме формы и содержания, необходимо учитывать еще и функцию языковых средств, их назначение, сферу и способ использования. Только триада признаков каждой языковой единицы – форма (структура), значение (семантика) и функция (назначение) – дает ей достаточно обоснованную характеристику. Только тогда можно создать четкую и правильную научную концепцию изучения школьного курса синтаксиса предложения в основной школе. Этот научный подход позволяет совместить усвоение учащимися конкретных лингвистических сведений с совершенствованием языкомышления, с практическим применением языка.

Учитель-словесник должен четко и ясно представлять трудности, которые возникают при обработке конкретной синтаксической темы. В одних случаях они обусловлены сложностью определения, в других, связаны с учетом семантических или стилистических

оттенков языковых средств, с построением определенной конструкции (например, предложений с подчиненным уступительным) и т.п.

Основная школа должна больше внимания уделять воспитанию активности, творческого мышления школьников. Одним из факторов развития творческого мышления ученика становится *проблемное обучение*. Проблемная ситуация – дидактическое противоречие между поставленной задачей и имеющимся уровнем знаний и практических навыков ученика. *Проблемное обучение* требует продуктивной мыслительной деятельности, способствует максимальному развитию интеллектуальных сил и способностей ученика. Проблемное обучение может осуществляться на разных уровнях самостоятельности школьников. Различают, в частности, частично-поисковый метод, когда ученики участвуют в решении отдельных вопросов, связанных с целью урока, и исследовательский, предусматривающий вполне самостоятельное исследование проблемы.

Необходимым условием самостоятельного решения проблемы учащимися является *проблемное изложение материала учителем*. Учитель-словесник выделяет отдельные проблемы, а затем логично и последовательно раскрывает перед учениками путь к их решению. Учитель вводит школьников в лабораторию творческого поиска, дает им образец того, как надо устранять сомнения и противоречия, находить ответы на вопросы, возникающие в ходе учебной работы.

На проблемном уроке ученики в процессе исследовательской, творческой деятельности самостоятельно «открывают знания». Творчество школьника за партой всегда отличается от настоящего научного. Ученый ставит перед собой еще не изученную проблему и в результате открывает объективно новое знание. Ученик ставит учебную проблему и открывает знание, которое является новым только для него самого, а не для всего человечества. Но от этого радость от «новых открытий для себя» не уменьшается.

Форма работы на уроке может быть определена самими учащимися: эссе, статья в лингвистическом справочнике, серия вопросов, заданий, тестов по данной теме с обязательной защитой своей работы. В качестве подготовительного этапа школьники занимаются комплексным анализом текста и лингвистическим анализом. Задача учеников – создать идею текста и собственный текст, прокомментировав то или иное явление, приведя собственные примеры. Таким образом, ученики создают собственный продукт. Проблемно-исследовательский метод обучения предоставляет учащимся наибольшую степень самостоятельности и творческого поиска как в индивидуальной, так и в совместной деятельности.

Создание открытого языкового пространства для эффективного усвоения учащимися синтаксического материала.

Учитель-словесник должен создать для учеников открытое языковое пространство. Шаг на пути к созданию открытого языкового пространства – введение социальной практики. Свои синтаксические знания учащиеся основной школы могут реализовать в конкретной практической деятельности: написание заметки или статьи в газету, проведение внеклассного мероприятия, помощи в организации и проведении традиционной декады украинского языка и литературы. Благодаря проблемно-исследовательской деятельности развивается продуктивное, творческое мышление учащихся на уроке, приобретается опыт самоанализа, рефлексии, критической самооценки; лучше усваивается синтаксический материал, формируется социальная компетентность ученика, которая необходима в системе основных сфер самоопределения личности.

Растет роль учителя как консультанта, организатора сбора и аккумуляции информации. Он становится режиссером взаимодействия учащихся с языковым материалом. Такой способ обучения вырабатывает у детей творческий, проблемный подход, позволяющий видеть и формулировать проблему; выдвигать гипотезу и находить способ ее проверки; собирать данные и анализировать их и предлагать методику их обработки.

Внедрение проблемно-поискового подхода дает такие положительные результаты:

- формируются коммуникативные умения и навыки школьников;
- создается атмосфера комфортности и успешности обучения;
- растёт активность учащихся на уроке;
- обогащается опыт школьников в ведении полемики, вырабатывается умение находить единственно правильное решение.

Особенностью изучения синтаксиса сложного предложения в основной школе является то, что синтаксический материал изучается на основе связи со всеми другими разделами. Чтобы решить проблему качественного усвоения синтаксического материала, нужна система упражнений, которая должна обеспечить усвоение учащимися теоретических знаний по синтаксису в практическом аспекте и активно формировать их коммуникативные умения и навыки. Предпочтение должно отдаваться активным формам изучения синтаксиса, разнообразным задачам творческого характера на речевом материале: трансформации, моделированию, конструированию синтаксических единиц; составлению предложений и небольших текстов; выбору необходимых речевых средств для построения синтаксических конструкций.

Среди упражнений и заданий в процессе изучения синтаксиса Н. Дикой были выделены следующие:

1) когнитивно-деятельностные: рецептивные, которые требуют от учащихся восприятия, осознания и фиксации в памяти полученной информации, группировки лингвистических понятий по указанным признакам, нахождения ключевых терминов;

2) репродуктивные: связанные с умением воспроизводить изученное, подбирать лингвистические понятия по определенным критериям;

3) мотивационно-ориентировочные: направленные на развитие умения определять то или иное лингвистическое понятие;

4) производительные: требуют от учеников творчески применять знания, составлять конспект и выражать собственное мнение;

5) оценочно-контрольные: упражнения и задания, которые предусматривают развитие умения проверять правильность определений лингвистических понятий, оценивать ответы в соответствии с разработанными требованиями, прогнозировать конечный результат в соответствии с коммуникативной ситуацией.

В диссертации Н. Солодюк определены лингводидактические основы функционирования интерактивных методов обучения на уроках украинского языка. Особое внимание Н. Солодюк уделяет методу проектов, основанном на самостоятельной деятельности учащихся. Главная задача метода проектов – показать ученикам их заинтересованность в приобретенных знаниях. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, формирует умение самостоятельно выбирать различные решения, пути получения информации, генерировать идеи, гипотезы, прогнозировать их решения.

Проблеме реализации метода проектов посвящены труды многих исследователей (Н. Голуб, А. Горошкиной, А. Караман, С. Караман, А. Кучерук, Н. Солодюк и др.).

Лингводидактами доказано, что для формирования коммуникативной компетентности учащихся в их проектной деятельности особенно существенным является использование речи не в учебных упражнениях, а в их естественном предназначении – для налаживания контакта с одноклассниками в процессе парной и групповой форм работы.

На основании анализа трудов С. Пилюгиной, А. Полат и др., собственных наблюдений А. Горошкина определила критерии использования исследовательских проектов на уроках украинского языка в основной школе и в старших классах:

а) наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы, требующей интеграции знаний;

б) самостоятельная деятельность учащихся (индивидуальная, парная, групповая);

в) определение проблемы, задач исследования;

г) структурирование содержательной части проекта (указание поэтапных результатов);

- д) выдвижение гипотезы;
- е) обсуждение методов исследования;
- ё) обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, творческих отчетов, защит и т.п.).

Понятие когнитивной методики.

Современная коммуникативная направленность занятий по украинскому языку в основной школе предполагает организацию системы знаний, умений и навыков, которая дает возможность ученику сформировать ряд компетенций (синтаксическую, лингвистическую, социокультурную и т.д.). В сферу преподавания украинского языка постепенно входит понятие *когнитивного метода*. Целью *когнитивной методики* является овладение учащимися концептов – глубинных значений развернутых содержательных структур текста с целью формирования умений адекватного восприятия текстовой информации и создание собственных (устных и письменных) высказываний в соответствии с коммуникативной целью, развития их познавательной активности, воспитания национального самосознания, уважения к языковым традициям украинского народа и желания подражать эстетическим и этическим нормам общения. Опирается *когнитивная методика* на педагогические разработки В. Сухомлинского, К. Ушинского, лингвистические исследования Ф. Бацевич, С. Ермоленко, М. Кочерган, А. Селиван, В. Мельничайко, А. Никитиной, А. Горошкиной, М. Пентилюк, А. Федик, Г. Яворской и многих зарубежных ученых.

Когнитивно-направленное обучение имеет личностно-обусловленный характер. Основным средством обучения украинскому языку в основной школе, на наш взгляд, в когнитивно-коммуникативной методике является текст. Текст является посредником между участниками общения, важным компонентом в структуре коммуникативного акта между адресантом (тем, кто высказывается) и адресатом (тем, кто воспринимает высказывания). Текст позволяет определить задачи на всех уровнях, а также способствует качественному усвоению стилей речи, способов объединения предложений в пределах сложного синтаксического целого, средств связи предложений в тексте, осуществить актуальное членение предложения и т.д.

Большинство современных лингвистов подчеркивают взаимосвязь синтаксиса предложения и синтаксиса текста, необходимость изучения структуры текста в связи с типологией предложения, поскольку «именно предложение является той ячейкой, на основе которой, путем интеграции ряда предложений по законам текстового синтаксиса строится текст любой длины» [2, стр. 24].

Понимание и восприятие учениками текста должны составлять единый процесс. Современные лингвисты выделяют четыре уровня понимания текста. Первый уровень характеризуется осознанием того, о чем говорится, темы высказывания, ее поверхностным пониманием. Для второго уровня свойственно понимание того, что говорится, становление смысловых связей, композиционной структуры текста. Осознание того, какими средствами автор реализует свой замысел, то есть проникновение не только в содержание, но и в форму текста – третий уровень понимания текста. Четвертый уровень понимания характеризуется выявлением глубинного содержания, проникновением в подтекст, осознанием цели и идеи высказывания. В *когнитивно-коммуникативной методике* лидируют такие упражнения:

- *аналитические*, связанные с анализом текстового материала;
- *ассоциативные*, которые побуждают учеников к выявлению эмоционально-чувственного отношения к тексту и к учебному материалу;
- *коммуникативные*, предусматривающие привлечение учащихся к активной коммуникативной деятельности, направленные на формирование интеллектуально-креативных способностей учащихся: дару слова, мышления, речи, внимания, наблюдательности и тому подобное;
- *исследовательские*, предусматривающие привлечение учащихся к творчеству через поиск, путем создания и решения *проблемных ситуаций*.

Когнитивная методика создается на основе принципов креативности, единства развития речи и мышления, принципа интерактивности, интенсивного использования фоновых знаний, принципа осознания познавательной направленности и др.

Принцип креативности. Суть его заключается в обеспечении результативной творческой деятельности учащихся основной школы, в стимулировании их языкотворчества в устной и письменной форме, анализа сложных синтаксических конструкций, анализа и выработки текстов разных типов, стилей и жанров речи. Развитие речи и мышления учащихся основывается на учете двух основных функций языка – *мыслительной и коммуникативной*. Именно этот принцип и обуславливает реализацию когнитивной методики.

Принцип интерактивности заключается в организации совместной деятельности учащихся по усвоению информации о синтаксисе сложного предложения и формированию у них умений конструировать сложные предложения, находить различные типы сложных предложений в тексте, выполнять творческие задания, учиться реконструировать предложения и др.

Ученый М. Кларин создает модель творческого поиска: от видения и постановки проблемы к выдвижению гипотез, их проверки и тому подобное. В эту модель творческого поиска входят: исследования, моделирование игры, совместная разработка позиций во время дискуссии, принятия решений [7, стр. 110-132].

Принцип осознанной познавательной направленности способствует формированию у учащихся *положительной мотивации* в усвоении синтаксических и лингвистических знаний, а также способствует высокому уровню речевой культуры, которая проявляется в совершенном владении всеми видами речевой деятельности. Положительная мотивация и самостоятельность на уроках создают благоприятные условия для реализации личностно ориентированного, развивающего обучения. Использование интегрированного обучения на уроках словесности обеспечивает ученикам основной школы самостоятельность в творческом овладении знаниями, умениями и навыками, создает систему взаимодействий между участниками учебного процесса.

Учитель-словесник должен работать над повышением мотивационной сферы учащихся. Этому способствуют кейс-уроки, бинарные уроки, также уроки, на которых используются такие методы обучения, как наблюдение, эвристическая беседа, учебные дискуссии, создание ситуации заинтересованности и успеха, метод проектов и др.

Использование различных методов и форм мотиваций на уроках родного языка способствует качественному усвоению синтаксического материала учениками, снижает утомляемость детей, создает комфортные условия обучения.

Ян Коменский считал интерес основой обучения, ведь оригинальная форма познания помогает избежать однообразия, шаблонности, способствует широкому применению эффективных методов и приемов усвоения учащимися новых знаний и формирования у них творческих способностей.

Над проблемой мотивации в поведении и деятельности человека в педагогике и психологии работали многие отечественные и зарубежные ученые: Л.С. Выготский, К.К. Платонов, Е.П. Ильин, С.Б. Каверин, Д.А. Зарайский, К. Хорни, Г.М. Йеркс, А.Б. Гончарова и другие.

Одним из путей формирования позитивного отношения учащихся к обучению является создание системы мотивов деятельности личности, которая подвергается педагогическому управлению и обеспечивает определение поведения учащихся и их отношение к изучению предмета родного языка. Существует несколько теорий положительной мотивации деятельности человека, но для учителя важно одно: овладение способами создания на уроке родного языка такой учебной среды, в которой бы ученики чувствовали внутреннюю потребность учиться.

Интересным и одновременно эффективным для развития самостоятельности учащихся основной школы является *бинарный урок*. *Бинарные уроки* позволяют интегрировать знания

из различных областей для решения одной проблемы. *Бинарный урок* является одной из форм проекта. Такой урок является средством повышения положительной мотивации ученика по изучению предмета, поскольку создает условия для практического применения знаний.

План подготовки к *бинарному уроку*:

1. Определить тему, цели и задачи урока.
2. В зависимости от темы, целей и задач урока определяется его тип.
3. Выбирается наиболее эффективное сочетание методов и приемов в соответствии с поставленной целью и содержанием учебного материала.
4. Работаем над структурой урока. Акцент делается на самостоятельной познавательной деятельности учащихся, создании проблемных ситуаций с учетом логики учебной дисциплины.
5. Определяется степень участия каждого ученика.

Кейсы

Эффективными для усвоения синтаксического материала в основной школе являются также *кейсы*. *Кейсы* (ситуационные упражнения) имеют четко определенный характер и цели. Как правило, они связаны с проблемой или ситуацией, которая существовала или существует сейчас. С методической точки зрения *кейс* - это специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики. *Технология «кейс»* развивает:

- практические навыки – формирование на практике навыков использования теории, методов и принципов;
- творческие навыки - генерация альтернативных решений;
- аналитические навыки - классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, мыслить четко и логично;
- коммуникативные навыки - умение вести дискуссию, защищать свою точку зрения, убеждать оппонентов, составлять короткий и убедительный отчет и тому подобное.

Эффективность обучения с помощью *кейс-метода* очевидна. Дети учатся творчески мыслить, активизируют свои способности, гораздо эффективнее усваивается синтаксический материал и тому подобное. Практическая ситуация вызывает в учащихся интерес к процессу обучения, так как становится ясно, каких теоретических знаний не хватает для решения проблемы.

Кейс-уроки позволяют одновременно с изучением синтаксических тем, органично использовать навыки учащихся, такие как критическое мышление, сообразительность, системность и коммуникабельность. Это креативный метод с драматическим сценарием и возможностями выбора, чего невозможно добиться обычными уроками. Ценными являются также дискуссии, которые разворачиваются в классе. Во время *кейс-уроков* время летит незаметно, что положительно сказывается на мотивации учащихся и их стремлении изучать еще и другие кейсы.

Кейсы-упражнения дают ученику возможность применять определенные приемы и широко использовать материал кейсов. Манипулировать цифрами в контексте реальной ситуации гораздо интереснее, чем делать простые упражнения.

Кейсы-случаи – это очень короткие кейсы. Такого типа кейсы могут использоваться во время урока для демонстрации того или иного понятия, или как тема для обсуждения. Такие кейсы не требуют от учащихся специальной подготовки к началу занятий.

Научно-исследовательские кейсы ориентированы на включение ученика в исследовательскую деятельность.

Различают также кейсы по способу подачи материала:

- *печатный кейс* (содержит в себе таблицы, диаграммы, иллюстрации и т.д.);
- *мультимедиа кейс* (современный, наиболее популярный кейс, но зависит от технического оснащения учреждения);

- *видео кейс* (содержит фильм, аудио- и видеоматериалы).

Выводы и перспективы дальнейших исследований направления.

Многие актуальные образовательные задачи, а именно: формирование аналитического мышления, стимулирование активности и инициативности учащихся в учебном процессе, способность самостоятельно принимать решения, - решаются благодаря внедрению на уроках украинского языка современных интерактивных методов обучения. Благодаря созданному учителем открытого языкового пространства и современных методов обучения, отношение учащихся к изучению родного языка становится более сознательным и ответственным. Дети охотно выполняют классные и домашние упражнения, активно включаются в коллективный анализ языкового материала и т.п.

Когнитивная методика обучения родному языку в основной школе направлена на создание атмосферы сотрудничества, активизацию познавательной деятельности каждого ученика, его творческой самостоятельности, усиление ответственности за результаты обучения, развитие эрудиции школьников, совершенствование их коммуникативной компетентности и др.

Принципы и закономерности когнитивной методики базируются на определенной системе, которая определена нами как базовая категория, именуемая подходом, и основывается на конкретном лингводидактическом инструментарии: методах, принципах, приемах и средствах обучения.

Успешное овладение знаниями, умениями и навыками по синтаксису предложения в значительной степени зависит от форм и методов, которые выбирает учитель-словесник. Современные методисты подчеркивают, что учитель-филолог должен быть знаком с главными достижениями современного синтаксиса предложения и текстоведением.

Список использованной литературы

1. Варзацкая Л., Кратасюк Л., Интерактивные методы обучения: лингводидактические основы / Л. Варзацкая, Л. Кратасюк // Дивослово, 2005, № 2, с. 5-9.
2. Волкова С. С., О синтаксической сущности понятий «единица текста» и «текстуальная связь», М., 1988, Вып. 8, с. 22-30.
3. Дидук Г., Реализация когнитивного принципа обучения в процессе коммуникативно-лингвистической работы на уроках украинского языка / Г. Дидук // Научные записки Тернопольского государственного педагогического университета имени В. Гнатюка. Серия: Педагогика. Лингводидактика, 2004, № 1, с. 56-60.
4. Доленко Н. Т., Кващук А. Г., Современный украинский язык. Киев: Высшая школа, 1992, 253 с.
5. Голуб Н. Б., Л. В. Галаевский, Обучение синтаксиса на уроках укр. языка в 8-9 классах, М. : «КОНВИ ПРИНТ», 2018, 128 с.
6. Горошкина А. Н., Современный урок украинского языка: от планирования до проведения / А. Н. Горошкина, Л. А. Попова. - Харьков: Основа, 2010, 111 с.
7. Кларин М. В., Педагогическая технология в учебном опыте. М. В. Кларин. М.: Народное образование, 1989, 225 с.
8. Пентилюк М. И., Культура речи и стилистика / Н. И. Пентилюк, М.: Башня, 1994, 240 с.
9. Филипенко А. С., Основы научных исследований. Киев: Академическое издательство, 2005, 208 с.
10. Шульжук К. Ф., Сложные многокомпонентные предложения в украинском языке. К. Ф. Шульжук. М.: Высшая школа, 1990, 181 с.

MODERN SYNTACTIC COMPETENCE OF BASIC SCHOOL STUDENTS AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF A NEW PERSONALITY OF A STUDENTS

Shchupko Svetlana

Western Ukrainian

National University, Ternopil, Ukraine

Summary

The article deals with a modern approach to the study of sentence syntax in the intermediate school. The method of projects is relevant at the present stage of studying syntax. The essence of the project is to

guide students to the formation of a problem, the so-called key question. Thematic issues are often difficult to understand and contradictory. In this way, it leads students to reflect, search, and explore. Pupils learn to think outside the frame, have improved learning outcomes, and the creativity of each child also increases. When using the project method, it is important to: formulate hypotheses, use research methods, analyze the data obtained.

To enhance the educational and cognitive activity of students in the classroom, a cognitive methodology was introduced, aimed at the intellectual development of students; modeling of educational situations that induce various types of speech activity. The goal of the cognitive methodology is the mastery of concepts by students - the deep meanings of the detailed content structures of the text, the formation of skills for adequate perception of textual information and the creation of their own (oral and written) statements, increasing interest in the language, etc.

Keywords: *scientific approach to the study of syntax in intermediate school, open language space, binary lesson, cases, syntactic competence, experience of introspection, cognitive technique.*

References:

1. Varzatska L., Kratasiuk L., Ynteraktyvnye metody obucheniya: lynchvodydaktychny osnovy / L. Varzatska, L. Kratasiuk // Dyvoslovo, 2005, № 2, S. 5-9.
2. Volkova S. S., O syntaksycheskoi sushchnosti poniati «edynytsa teksta» y «tekstualnaia svyaz», M. 1988, Vyp. 8, S. 22-30.
3. Diduk H., Realyzatsiya kohnytyvnogo pryntsypa obucheniya v protsesse kommunykativno-lynhvostylstychnoy raboty na urokakh ukraynskoho yazyka / H. Diduk // Nauchnye zapysky Ternopolskoho hosudarstvennogo pedahohycheskoho unyversyteta imeni V. Hnatiuka. Seryia: Pedahohyka. Lynthvodydaktyka. - 2004. - № 1. - S. 56-60.
4. Dolenko N. T., Kvashchuk A. H., Sovremenniy ukraynskiy yazyk. Kyev: Visshaia shkola, 1992. 253 s.
5. Holub N. B., L. V. Halaevskiy, Obuchenye syntaksysa na urokakh ukr. yazyka v 8-9 klassakh. - M.: «KONVY PRYNT», 2018, 128 s.
6. Horoshkyna A. N., Sovremenniy urok ukraynskoho yazyka: ot planyrovaniya do provedeniya / A. N. Horoshkyna, L. A. Popova, Kharkov: Osnova, 2010, 111 s.
7. Klaryn M. V., Pedahohycheskaia tekhnolohiia v uchebnom opyte. M. V. Klaryn. M.: Narodnoe obrazovanye, 1989, 225 s.
8. Pentyliuk M. Y., Kultura rechy i stilistika / N. Y. Pentyliuk, M. : Bashnia, 1994, 240 s.
9. Fylypenko A. S., Osnovy nauchnykh issledovaniy. Kyev: Akademicheskoe izdatelstvo, 2005, 208 s.
10. Shulzhuk K. F., Slozhnye mnohokomponentnye predlozheniya v ukraynskom yazyke. K. F. Shulzhuk, M.: Visshaia shkola, 1990, 181 s.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 18.10.2021

Принято к публикации: 12.11.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 18.10.2021

Was accepted for publication: 12.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Arevik Khazaryan

**«ԵՐԵՔ ԲԱՆԱԼԻ ԵՎ ՄԵԿ ԿՈՂՊԵՔ» ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Արզումանյան Արմենուհի
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: «Երեք բանալի և մեկ կողպեք» ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները՝ վերտառությամբ հողվածում փորձել ենք ցույց տալ մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով և աշակերտների տարիքային խմբով: Մեթոդի կիրառման յուրահատկությունները տեսանելի ենք դարձրել հայ գրականության դպրոցական ծրագրում ներառված գրական երկերի վերլուծության հիման վրա:

Բանալի բառեր: Համեմատական-վերլուծական մտածողություն, գաղափարական խնդիրներ, կենսափիլիսոփայական շերտեր, պատկերակերտման միջոցներ:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրն է բացահայտել «Երեք բանալի և մեկ կողպեք» ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում և ամփոփում, գիտելիքների ընդհանրացում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Մեթոդական գրականության մեջ կան վերոնշյալ հիմնախնդրին նվիրված մի շարք գիտական 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. New York. Houghton Mifflin Company (Valmont W., 2006), Classrooms that work (Allington R., Cunningham P., Boston, Allyn and Bacon, 2004):

Վերոնշյալ հեղինակները փորձել են յուրովի ներկայացնել ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

Հոդվածի նպատակն է հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել վերոնշյալ մեթոդի էությունը, տվյալ մեթոդով նյութի ուսուցման սկզբունքները՝ մատնանշելով և հիմնավորելով դասավանդման այդ եղանակի համապատասխան առանձնահատկություններով պայմանավորված առավելությունները, ուսուցման նպատակից բխող յուրահատկությունները:

Հետազոտության նորույթն է «Երեք բանալի և մեկ կողպեք» ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումների դիտարկումը: Առաջին անգամ,

ուսուցանվող նյութով պայմանավորված, քննաբանվել են մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումներ՝ շեշտադրելով դրանց արդյունավետությունը, առավելությունները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: «Երեք բանալի և մեկ կողպեք» ուսուցման ժամանակակից մեթոդը հիմնականում կիրառվում է նյութի ամփոփման փուլում: Մեթոդի էությունը հետևյալն է. ուսուցչի կողմից առաջադրված ելակետային հարցադրման պատասխանը գտնելու համար տրվում են տվյալ գրական երկի բովանդակությունից բխող բնորոշումներ, ուղղորդող, հուշող, տվյալ հարցը ինչ-որ չափով ամբողջացնող բնութագրումներ, որոնք այն բանալիներն են, որոնց օգնությամբ պետք է բացվի կողպեքը՝ հիմնական հարցադրումը: Կիրառվող բանալիների թիվը պայմանական է. այն կարող է լինել երեք և ավելի ու կախված է ուսուցանվող նյութի ծավալից, հարցադրման բովանդակությունից, աշակերտների իմացական մակարդակից [5]: Վերոնշյալ մեթոդը կարելի է կիրառել տարբեր մոտեցումներով՝ պայմանավորված աշակերտների տարիքային խմբերով և ուսուցանվող նյութով:

Մոտեցում 1-ին

«Երեք բանալի և մեկ կողպեք» մեթոդը ցածր դասարաններում կարելի է կիրառել հետևյալ կերպ. որևէ ստեղծագործություն, բանաստեղծություն, հեքիաթ ուսուցանելուց հետո ուսուցիչը կարող է մեթոդի օգնությամբ ստուգել, թե որքանով են աշակերտները նյութը յուրացրել, որքանով են հիշում անցած ստեղծագործությունը: Օրինակ՝ Թումանյանի առակների ու լեգենդների ուսուցման ամփոփման փուլում ուսուցիչը կարող է բանալի բառերի, բառակապակցությունների օգնությամբ ստուգել իր կողմից առաջադրված կողպեքի (նյութի իմացությունը ստուգող հարցադրման) բացման աշակերտների հմտությունները: Բնագրի ընթերցումը ստուգելու համար կարելի է կազմել հետևյալ բանալի բառերն ու բառակապակցությունները.

Կողպեք («Շունն ու կատուն») – բանալիներ (գդակ, գառան մորթի, ցրցամ տալ):

Կողպեք («Չարի վերջը») – բանալիներ (մի սաք, մի ծառ, կկու, աղվես):

Կողպեք («Մի կաթիլ մեղրը») – բանալիներ (խանութպան, ասլան շուն, կատու):

Մոտեցում 2-րդ

Միջին դասարաններում մեթոդը կարելի է կիրառել հետևյալ կերպ. ուսուցանվող ստեղծագործությունից պետք է ընտրել գրական երկի բովանդակությունը ներկայացնող երեք պարբերություն, կերպարները բնութագրող սյուժետային հատվածներ, արտասյուժետային տարրեր, որոնք կլինեն այն բանալիները, որոնցով աշակերտը կկարողանա բացել կողպեքը՝ նշելով ստեղծագործության անվանումը և ամբողջացնելով բովանդակությունը: Ուսուցիչը տվյալ հեղինակի ստեղծագործությունների ուսուցման ամփոփման փուլում կարող է այդ գրողի պատմվածքների կերպարների խիստ բնութագրական հատվածներից պատրաստել բանալի-պատկերներ և դրանց միջոցով ստուգել ուսուցանված նյութի՝ աշակերտների կողմից ընկալման մակարդակը: Օրինակ՝ Նար-Դոսի պատմվածքների ուսուցման ամփոփման փուլում «Ես և նա» պատմվածքից որպես բանալիներ կարելի է օգտագործել բնագրային այն հատվածները, որտեղ առավել ընդգծված են պատմվածքի կերպարների նկարագիրը, հերոսների հոգեբանությունը, որոնց հիման վրա աշակերտները կգտնեն կողպեքի՝ պատմվածքի գաղափարական հարցադրման բացահայտման ճանապարհը: Որպես բանալիներ կարելի է առանձնացնել սյուժետային հետևյալ հատվածները՝ «Մի կորած մարդու հիշատակարանից» հեղինակային գրառումը, պատմվածքի առաջին հերոսի՝ Եսի սիրած աղջկա՝ իրեն ուղարկած նամակը, Ջուլետտայի՝ Անտոնիոյին ուղղված երկտողը: Այս հատվածների ընթերցումից հետո աշակերտները կնշեն գրական երկի

անունը, կամբողջացնեն ստեղծագործության բովանդակությունը և կշեշտադրեն պատմվածքի գաղափարական հարցադրումները՝ կյանքի հասցրած դժվարություններից չընկրկել, սոցիալական անհավասարությունից առաջացած խոչընդոտները պատճառ չդարձնել կործանման, այլ, ընդհակառակը, ուժ ստանալ պայքարելու, հասնելու ցանկալի բարձունքներին՝ մերժելով «վերևի» ու «ներքի»՝ սոցիալական հակադիր բևեռների վճռորոշ լինելը:

Մոտեցում 3-րդ

Բարձր դասարաններում, հատկապես ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքում, մեթոդը կարելի է կիրառել այնպիսի նյութի ուսուցման ժամանակ, որը առավել խորքային վերլուծություն է պահանջում: Այս դեպքում մեթոդը կարելի է կիրառել նյութի մատուցման փուլում՝ ուսուցանվող թեմայի առաջին ժամերին՝ որոշակի գեղարվեստական պատկերներ դիտարկելով որպես բանալիներ ելակետային հիմնախնդրի բացահայտման համար: Եթե տվյալ գրական երկում կան խորհրդանշական պատկերներ, որոնք խտացնում են տվյալ հեղինակի կենսափիլիսոփայությունը, աշխարհայացքը, կենսամտածողությունը, այդ դեպքում խորհրդանշյալ պատկերները կարելի է դիտարկել որպես բանալիներ՝ բացելու համար կողպեքը՝ ստեղծագործության գաղափարական հարցադրումները: Օրինակ՝ Հ. Մաթևոսյանի «Բեռնաձիեր» շարքի պատմվածքները՝ «Ալխո», «Նարինջ զամբիկը», «Նծույգս, նծույգս» ստեղծագործություններն ուսումնասիրելիս ուսուցիչը կարող է վերոնշյալ մեթոդի օգնությամբ բացատրել մաթևոսյանական կենսափիլիսոփայության հիմնական շեշտադրումները:

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ Մաթևոսյանի գեղագիտական տիրույթում ձիապատկերը կարելի է դիտարկել որպես խորհրդանշյալ, որն ունի խոհափիլիսոփայական, հոգեբանական տարաշերտ խաչաձևումներ: Մեծ է պատկերի ներքին տարողությունը. ձիապատկերում երևում են գյուղական կյանքի բազմազան տեսագծերը, վարպետորեն զուգորդվում են մարդու և ձիու մտորումները, երազանքներն ու հիասթափությունները: Ձիապատկերի հոգեբանական դաշտը գոյավորվում է գյուղաշխարհի կենսաձևերի և այդ եզերքի մարդու աշխարհընկալման զուգորդումներով: Ձիապատկերը մաթևոսյանական պատումում ունի հետաքրքիր կառուցվածքային տրոհում՝ նծույգ-զամբիկ-հովատակ-բեռնաձի, որոնք էլ ուսուցիչը կարող է կիրառել որպես բանալիներ՝ իր վերլուծական խոսքը նպատակակետին հասցնելու կամար: Ձիապատկերի կառուցվածքային այս շերտերում տեսանելի է Մաթևոսյանի աշխարհայացքի և կենսափիլիսոփայության ծիրը:

Մաթևոսյանական պատումում ձիապատկերն ունի իմաստային հետաքրքիր զարգացումներ: Մաթևոսյանական ձիապատկերի կառուցվածքային տարաձևումները՝ **նծույգ-զամբիկ-հովատակ-բեռնաձի**, որպես հոգեբանական դրսևորումների խորհրդանշյալ, իմաստային փոփոխությունների ընթացք ունեն: Ձիապատկերի հոգեբանական հետազոծի նախակետը նծույգ-ձի պատկերային միավորն է, որի խոհական ընկալումների տիրույթում շեշտադրվում են մարդկային երազանքը, երազի թևերին ճախրող հույզերն ու սպասումները, հոգու՝ դեպի գեղեցիկը հավերժական սլացքը: Ձիապատկերի կառուցվածքային վերջին հանգրվանը՝ բեռնաձին, դառնում է հոգնաբեկ աշխատավորի, իր հող ու ջրին անքակտելի կապերով ագուցված ռանչպարի խորհրդանշյալ, մարդ, որն իր ուսերին է տանում աշխարհի բեռը՝ դառնալով յուրօրինակ մի բեռնաձի: Իսկ նծույգ-բեռնաձի պատկերների միջտարածական տիրույթում կան ձիապատկերի այլ զուգորդումներ՝ *զամբիկ, հովատակ, քուռակ*, և ձիու հումանիշային այս շարքը պատկերի մեջ դառնում է մարդկային հարաբերությունների բացահայտման միջնոր-

դավորված օղակ, որոնցից յուրաքանչյուրում երևում են մարդկային հոգու տարբեր շերտեր, աշխարհայացքային տարբեր մոտեցումներ:

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ երազի ու իրականության, պատրանքի ու դառը ճշմարտության, գեղեցիկի ու ցավի բախումից ծնվող մարդկային հոգու դրաման է մաթնոսյանական ձիապատկերի հոգեբանական տարածքում: Իսկ հույզերի այդ ճանապարհի նախակետի՝ նծույզի հոգեբանական շեշտադրումը սկսվում է պատումի խորագրից՝ **«Նծույզս, նծույզս»**: Ուսուցիչը պետք է բացատրի, թե ինչու է պատմվածքի խորագրում *նծույզ* բառը կրկնվում, ինչու է երկու դեպքում էլ գործածվում *ս* ստացական հոդը: Սովորաբար գրական երկի խորագիրը դառնում է ստեղծագործության մեջ շեշտադրված գաղափարական հարցադրումների բացահայտման բանալին: Թեև ողջ պատմվածքում Մաթնոսյանը չի գործածում *նծույզ* բառը, բայց գրական երկի խորագրի նման անվանումով շեշտադրում է այն միտքը, որ թեև ծավալուտյան աշխարհում իր հոդ ու ջրին նվիրված յուրաքանչյուր հոդագործ իր տեսակի մեջ յուրօրինակ մի բեռնաձի է, բայց նրանց մեջ եղել է կամ կա այն խենթ ու կրակոտ նծույզի տեսիլքը, որը յուրաքանչյուրի համար խիստ անհատական է: Նրանցից յուրաքանչյուրը հոգու նվիրական անկյուններում պահում է երազ-նծույզի ցնորք-պատրանքը՝ որպես հեռուներում մնացած, երազի թևերին ճախրող ցանկություն, երազանք, որը տխուր ու հոգսաշատ ներկայի գորշ գույների հետ անհամատեղելի է: **Մ** ստացական հոդը պատկերի մեջ ձեռք է բերում յուրաքանչյուրի հուզաշխարհի խիստ անձնական հոգեբանական տիրույթ. պատկերի գեղագիտական այս հնարքը շեշտադրում է և՛ սիրահարված պատանի հեղինակի՝ վաղվա օրվա իր երազանքի միայն իրենը դարձնելու ձգտումը, և՛ Փոքր հորեղբոր՝ Թիֆլիսի քաղաքային կյանքի փոթորկուն ալիքների մեջ ծփացող անհասանելի սիրո՝ Կարինեի երազ պատկերի հավերժ զգացողության խորհուրդը, և՛ հեղինակի մոր՝ քաղաքին մոտիկ գյուղի աղջկա՝ քաղաքային կյանքի պատրանքի անընդհատ վերնիշումը, և՛ հեղինակի հոր՝ դեպի Մախաչկալա ձգվող պատանեկան երանելի հուշերի արթնացումը: Նրանցից յուրաքանչյուրը, կքած առօրյա հոգսերի ծանր բեռան տակ, միևնույն է, իր հոգու խորքում ունի իր երազանքների նծույզը...

Նծույզ-ձիապատկերի խորհուրդը առավել ընդգծվում է Փոքր հորեղբոր հուզաշխարհի ելևէջումների զուգորդումներում: Հեղինակը ցույց է տալիս հերոսի՝ մինչ գյուղաշխարհի գրված ու չգրված օրենքների համաձայն բեռնաձի դառնալը այդ կարգավիճակին ամրագրվելու հոգեբանական նախնական ճանապարհը: Իսկ այդ ճանապարհին մարդկային հույզերի հոգեբանական անցումները գրեթե միշտ համահունչ են նծույզ-բեռնաձի հոգեբանական անցումային տարածությանը, որտեղ տեսանելի են երազի և իրականության հակադրությունը, հոգու լուսավոր երազանքների և կյանքի առօրյա խնդիրների բախումը:

Փոքր հորեղբայրը հինգ տարի Թիֆլիսում ծառայելուց հետո վերադարձել է գյուղ՝ իր հետ բերելով մեծ աշխարհի շնչառության երանելի զգացողության պատրանքը, տեսլացած երազ աղջկա՝ Կարինեի սիրատոչոր հայացքի տաք ելևէջումները: Նրա հույսերն ու սպասումները փշրվում են՝ բախվելով տխուր իրականության պահանջներին: Գյուղական կյանքի հրամայականը՝ վերադառնալ գյուղ, ստանձնել ծեր ծնողների խնամքն ու հոգատարությունը, ընտանիքի առօրյա հոգսերի բեռը, փշրում է հերոսի երազի ճախրանքը, ու կամաց-կամաց նրա մեջ մեռնում է լուսավոր երազների նծույզը...: Մաթնոսյանական պատումում նծույզից բեռնաձի կեցության ձևերի անցումը կատարվում է դրամատիկ հոգեվիճակների զուգորդումներով: Փոքր հորեղբոր մեջ հեշտորեն չի մարում նծույզայինը: Պատումի հենց սկզբում տեսնում ենք նրա մեջ

արթնացած երագ-նծույզի պայքարը իրականության դեմ: Իրականության տխուր գույներից ծառս է լինում նրա ներաշխարհի նծույզը՝ կռիվ տալով նախագահի, դպրոցի տնօրենի, հարազատների դեմ...: Պատումում ձիապատկերը դառնում է հերոսի հոգեբանական անցումների արտահայտման տարածական դաշտ: Փոքր հորեղբայրը երամակից ընտրում է չորս տարեկան մի ձի, որն իր նման հիստոներեք ձիերի մեջ տարբերվում էր իր սլացքով, իր անսանձ պոթոկումով, ինչպես «շիկացած ածուխ»: Պատմվածքում «**շիկացած ածուխ ձի, հանգած ածուխ ձի**» պատկերներում որոշյի փոփոխությունը իր մեջ խտացնում է հերոսի հոգեվիճակը: Հերոսի հուզաշխարհում ակվետոզ զգացողությունները շիկացման, այրումի աստիճանի փոթորկում են նրա ներաշխարհը: Նա հույս ունի, որ յուրայինները կհասկանան իրեն՝ թույլ տալով հեռանալ գյուղից դեպի երագ ափեր: Սակայն նա անկարող է անտեսել յուրայինների հորդորները, և կյանքի չգրված օրենքները հանգցնում են հոգու կրակը [1]: Հերոս-ձիապատկեր զարգացումներին զուգահեռ՝ բացվում է մարդկային հոգու դրաման. վիրավոր ձիուն պետք է սպանել. սա է կյանքի օրենքը, երագ Կարինեին պետք է մոռանալ. սա է իրականության հրամայականը: Եվ մեծ եղբոր հրամանով փոքրը սպանում է ձիուն, իսկ դա կատարվում է ցավի տակ անզգայացած, անզորությունից անէացած. աշխարհն ու հեռաստանները անտեսանելի ու անընկալելի էին նրան. «Եվ իրեն խլացրած՝ չլսելով արտույտների ճախրը, և իրեն բթացրած՝ չզգալով հովի գնգոցը լեռնային վճիտ օդում, Փոքր հորեղբայրը գնաց դեպի ձին» [4]: Եվ ձին սատկեց, երագը մարեց..., բայց պետք էր նաև ձին քերթել...»: Ձիապատկերի հաջորդող հատվածում՝ ձիու սպանելուց մինչև ձին քերթելը, բացվում են հերոսի հուզաշխարհի բարդ շերտերը, հակադիր հոգեվիճակներից ծնված հոգեցունց զգացողությունները: Եղբայրների վեճը դառնում է երագի և իրականության բախման հոգեբանական ատաղձ, որին միահյուսվում են ձիապատկերի զարգացումները: Լալիս է Փոքր հորեղբոր հոգին. Կարինե, Թիֆլիս, երագ... դրանց ի հակադրություն՝ գյուղական կյանք, ծնողների խնամք, Լուսիկ...: Հոգեվիճակների այս բախմանը զուգահեռ՝ շարունակվում է ձիու և մարդու ճակատագրերի միաձուլումը: Փոքր հորեղբայրը մեծի հրահանգով սրում է կացինը, դառնացած բարձրանում լեռը և գրեթե խելագար քերթում ձին: «Եվ չկային նրա համար հովի գնգոցը, արտույտների ճախրը, արտույտների երգը: Եվ լեշակեր բորենու պես ետ տալով հողը, նա քերթեց ձին» [4, էջ 326]: Ձիապատկերի այս տարածքը դառնում է հերոսի երագի կորստի վերջին հանգրվան. աշխարհի գույներին ու ձայներին անհաղորդ՝ երագաթափ է լինում մարդկային հոգին, փշրվում է երագ տեսիլքը, մարում է մարդու մեջ նծույզը:

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ ձիապատկերի զարգացումների հետագիծը՝ **նծույզ-զամբիկ-հովատակ-բեռնաձի**, հարընթաց շարժ ունի: Ձիապատկերի հաջորդ հոգեբանական շերտը՝ **զամբիկ-հովատակ**, հոգեբանական զարգացումների հետաքրքիր ընթացք ունի: «**Նարինջ զամբիկը**» պատմվածքում ձիապատկերի նախնական դրսևորումներում տեսանելի է առհասարակ բնության մեջ երկու հակադիր սեռերի՝ էգի և արուի (ձիապատկերում՝ զամբիկ և հովատակ) հարատև կապի խորհուրդը՝ որպես տեսակի շարունակության, լինելիության ճանապարհի նախակետ: Այդ կապը ամուր թելերով ձգում է երկու սեռերի բնագոյային արթնացումները՝ որպես բնությունից ժառանգած վեհագույն ցանկություն, որը հզոր է և՛ կենդանական աշխարհում, և՛ մարդկային հարաբերություններում: Բնության մեջ տեսակի շարունակման բնագոյային կանչը դառնում է ձիապատկերի հոգեբանական տարածական կենտրոնը, իսկ տեսակի պահպանման բնության մեջ նախասահմանված ձևը՝ էգի ու արուի սեռային մոլումների բարձրա-

կետը՝ բեղմնավորման ձգտումը՝ պատկերի ներքին շնչառությունը: Պատումում նարնջագույն հովատակի՝ դեպի էգ ձին սլացքի նկարագրությունը դառնում է յուրօրինակ գեղանկարչական պատկեր: Գրականագետ Վ. Գաբրիելյանը, մաթևոսյանական խոսքը որակավորելով որպես բանաստեղծական արձակ, գրում է. «Բայց ահա նարնջագույն հովատակի հարձակումը ուրիշ մի բեռնաձիու վրա, նրա վարգը բանաստեղծական գեղեցիկ մի պատկեր է» [2, էջ 169]: «Հուրհրատող նարինջը այդ կանաչ աշխարհի մեծ արեգակի տակ վառվելով թռչում էր դեպի էն խեղճ բեռնաձին, ասես քամին հրդեհ էր քշում, և պղնձագույն պոչը հազիվ չէր պոկվում, հազիվ էր հասցնում նրա էտնից» [4, էջ 329]: Եվ այս պատկերին հաջորդում է մարդկային բնական մղումը. «-Ու խ, մարդ ձի պիտեր» [4, էջ 329]: Զիապատկերից լսելի դարձող ազատության բնագդի, կրքի, այրումի շնչառությունը ցանկալի է մարդ արարածին. անսանձ վայելումի, հոգու և ազատության կանչի նույն մոլեգին բախումները կան մարդկային հոգում:

Ուսուցիչը պետք է ցույց տա, թե ինչպես են մաթևոսյանական ձիապատկերում աստիճանաբար խտանում գույները, ուժգնանում է պատկերի ներքին ռիթմը. ձիու վարգը դառնում է դեպի ազատություն տենչացող ոգեղեն ուժի խորհուրդը, որը պատրաստ է փշրել ամեն կապանք ու խոչընդոտ՝ ազատության բաղձալի ափերը հասնելու համար: Շարժուն, գունեղ, բառային կրկնությունների ուժգնացումներով հագեցած ձիապատկերը դարձյալ ավարտվում է մաթևոսյանական փիլիսոփայության ընդգծված շեշտադրումով. երկրային տարածքներում երազ ազատության բաղձալի ճախրանքը կեցության առօրեական ձևերի մեջ խեղդվում է, կորցնում է տիեզերական տարածքներ հասնելու ուժը: Այո՛, ափսոս, որ երազ ցանկության ազատության ալիքներում ճախրանքը ընդհատվում է երկրային արժեքների գնահատումների տիրույթում: Չամբիկ ձին անպտուղ է, գյուղացու կեցության ճանապարհին՝ անցանկալի: Ձին հայտնվում է քաղաքում՝ կրկեսում: Սպանվում է նրա մեջ ազատ հեռաստանների, անծայրածիր արտերի, զրնգուն հովերի կանչը: Լինելիության նոր ձևի մեջ նա օտար է ինքն իրեն, իր աշխարհին, իր էությանը: Նրա մեջ մարել են հեռուներում մնացած եզերքի կեցության ձևերի մեջ ամրակայված զգացողությունները՝ հովատակի սարսափը ջլերի մեջ, չարաճճի երեխաներից ծեծվող, բռնիքից քրքրվող բեռնաձիու անհանգստությունները, դեպի կանաչ տարածքները սլանալու ցանկությունը. նա ապրում էր առանց ինքն իրեն...: Օտարվեց, որովհետև չծնեց, չբարձվեց, չտնքաց..., նրա մեջ մեռավ բեռնաձին...

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ կենսափիլիսոփայության այս հենքի վրա Մաթևոսյանը ստեղծում է **նժույգ-բեռնաձի** գուգահեռը՝ հաստատելով բեռնաձիու՝ որպես ստեղծարար կյանքի խորհրդանիշ: Բեռնաձին՝ որպես գաղափարական խտացման տարածական դաշտ, առավել տեսանելի և շեշտադրված է «**Ալխոն**» պատմվածքում: Մաթևոսյանական ձիապատկերի տարաշերտ կառույցներում առավել ընդգրկուն է բեռնաձիու պատկերը՝ որպես աշխատանքի ու արարումի վեհագույն խորհուրդը խտացնող ուժ, հոգսաշատ կյանքին դիմակայելու և ազգայինի պահպանման խորհրդանիշ: Զիապատկերի՝ որպես պատկերակերտման գեղագիտական միավորի մոտեցումը ինքնանպատակ չէ. այն ասելիքի շեշտադրման տարածական դաշտն է: Զիապատկերի ձևակառույցները, ինչպես յուրաքանչյուր պատկեր, միշտ էլ ձևավորվում են շեշտադրման որոշակի սկզբունքով: Ժողովրդական կյանքի ակունքներից սնվող մաթևոսյանական կենսահայեցողությունը խտացված է ձիապատկերի ենթաշերտերում: Պատումում բեռնաձիու պատկերի կառուցվածքային ամբողջության մեջ մեծ խորհուրդ է ստանում գեղագիտական մի միավոր՝ մենախոսությունը, որը տեսանելի է միայն բեռնաձիու պատկերում: Այստեղ էլ ձիապատկերը հյուսվում է մարդու և կենդանու ներաշխար-

հային հույզերի խաչաձևումներով: Պատումի սյուժետային գործողությունների առանցքում Ալխոն ձիու և գյուղացի Գիքորի մենախոսություններն են: Հետաքրքիրն այն է, որ Ալխոյի և Գիքորի մենախոսությունների կենսափիլիսոփայության ծիրը գրեթե նույնն է: Ալխոն և Գիքորը, որը թեև գոյատևումի ճանապարհին ունեցել է սայթաքումներ, աշխարհագնահատման նույն հարթության վրա են: Պատումում ձիապատկերը հյուսվում է մարդուն ու աշխարհը արժևորելու խոհափիլիսոփայական հենքի վրա: Աշխարհի գնահատումների դիտարկումները ինքնատիպ զարգացում են տալիս ձիապատկերին: Հետաքրքիր է պատումում ձիապատկերի ներքին ձգողական դաշտը. ոչ թե ձին է իր մտորումներով ու աշխարհընկալումներով մոտենում մարդուն, այլ հակառակը՝ մարդը՝ ձիուն. սա է Մաթևոսյանի աշխարհագնահատման ուղղությունը: Իսկ այս ճանապարհին մարդը, ավելի մոտենալով բնության անաղարտ ակունքներին, մաքրագործվում է: Սյուժետային զարգացումներին, դեպի Ղազախ տանող ճանապարհի ոլորանների կծկումներին զուգահեռ՝ շեշտադրվում են Ալխոյի և Գիքորի աշխարհարժևորման մոտեցումները, որոնք երևում են նրանց մենախոսություններում: Իսկ այդ մոտեցումները երևոյթների գնահատումների շատ հարթակներում նույնանում են, որը կատարվում է մարդու՝ դեպի կենդանու՝ բեռնաձիու ներաշխարհային թափանցումների արդյունքում: Գիքորը, գոյատևումի իր ճանապարհին հաճախ բախվելով մարդկանց արատավոր երևույթներին, երբեմն ինքն էլ գնալով զարտուղի ճանապարհով, այնուամենայնիվ, ներսում կատարվող այդ բախումների արդյունքում հասկանում է, որ ինքն էլ մի բեռնաձի է, իրեն այնքան հարազատ է զգում Ալխոյին: Եվ այդ կետից նրանց աշխարհագնահատման մեկնակետը նույնանում է: Նախ՝ աշխատանքը՝ արարումի խորհուրդն է դեպի հավերժի ճամփան տանող միակ ուղին: Գետափին տեսնելով կանանց՝ Ալխոն թախծում է. «... Վիթխարի մարդաթողը անում էր իր փափուկ պտույտները արևի տակ: Եվ այդ ամենը հանգած ու հզոր էր, ինչպես չաշխատող ջրաղացի ջուրը, ոտքի վրա փտող ծառը, տակին փոված արտ չունեցող արևը» [4, էջ 164]: Թախծում է Ալխոն, որովհետև այդպես ճիշտ չի կառուցվում կյանքի ընթացքը, որովհետև ծուլությունը՝ այդ «վիթխարի մարդաթողը», խեղում է գեղեցիկ կյանքի անընդհատ նորոգող ու ստեղծարար ուժի խորհուրդը: Ձիու լուռ մտորումները բարձրաձայնվում են Գիքորի կողմից որպես անբան աղջիկներին ուղղված հորդոր-պատգամ՝ գեղեցիկի արարման գույներով զարդարել կյանքի ճանապարհը: Գիքորը մերժում է անգամ հարազատներին, որոնք մեղկ կյանքի ուղին են ընտրում: Գիքորի աշխարհագնահատման այս գիծը առավել ընդգծվում է ձիապատկերի հոգեբանական շերտերում: Բեռան տակ կքած ձին հասկանում է, որ ճշմարիտը իր անցած ու անցնելիք ճանապարհն է, որովհետև չնայած հարատև բեռան ծանրությանը, այն թոթափելու ցանկությամբ, «պայտվելու սարսուռին և պայտվածի միամիտ գոռոգությամբ», հեռուներից կանչող զամբիկի կարոտին և հովատակի վայրի հարձակումներին՝ ինքը պետք է անցնի այս մեծ աշխարհի մեջ իր բաժին ճանապարհը, իրեն սահմանված տարիների ընթացքը ստեղծողի, արարողի օրհնանքով լեցուն պետք է լինի:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ ուսուցիչը, «երեք բանալի և մեկ կողպեք» մեթոդի օգնությամբ կառուցելով իր վերլուծական խոսքը, ձիապատկերները դիտարկելով որպես բանալի կառույցներ, պետք է դրանց միջոցով բացի կողպեքը՝ ծմակուտյան աշխարհի կենսափիլիսոփայությունը, որը, շաղախված գյուղական կենցաղի ճշմարիտ գույներով, դառնում է մաթևոսյանական պատումի գեղագիտական ատաղձը:

«Երեք բանալի և մեկ կողպեք» ուսուցման ժամանակակից մեթոդը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային ուսումնասիրությանը: Աշակերտները կարո-

դանում են ամբողջական նյութը ելակետային հարցադրումներով տարանջատել և դրանց միջոցով ձեռք բերել գեղարվեստական պատկերի գեղագիտական առանձնահատկությունները բացահայտելու հմտություններ: Նրանց մոտ զարգանում են վերլուծական մտածողությունը և հետաքրքիր եզրահանգումներ կատարելու կարողությունները [3]:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Աղաբեկյան Կ., Հրանտ Մաթևոսյան, Ծմակուտի վիպասը, ԵՂՀ հրատ., Եր., 1988:
2. Գաբրիելյան Վ., Դիտարկումներ գրականության ճանապարհին, Եր., ԵՂՀ հրատ., 2018:
3. Խաչատրյան Ս., Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, «Էր. Ֆ. Էբերտ հիմնադրամ», 2020:
4. Մաթևոսյան Հ., Երկեր, հ.1, Երևան, 1985:
5. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, ք. Վանաձոր, 2008:

«ТРИ КЛЮЧА И ОДИН ЗАМОК»: ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Арзуманян Армения
ЕГУ, Армения

Аннотация

Краткое введение. В данной статье мы попытались показать различные подходы к применению рассматриваемого метода «трех ключей и одного замка», связанные с характером изучаемого материала и возрастной группой учащихся. Свообразные особенности применения метода проявились при анализе литературных произведений, включенных в школьную программу армянской литературы.

Ключевые слова и словосочетания. Сравнительно-аналитическое мышление, идеологические задачи, биофилософские слои, средства иконописания.

Проблема исследования: выявить особенности применения трех ключей и одного замка современного метода обучения, преимущества метода как интересной формы обучения: возможность более глубокого анализа материала, систематизация и обобщение прошедшего материала, обобщение знаний.

В методической литературе есть ряд научных исследований, посвященных вышеуказанной проблеме: «Современные методы обучения, приемы, упражнения», Лорийский филиал, г. Ванадзор, 2008 г., «Эффективные приемы обучения», С. Хачатрян, Фонд Эр. Ф. Эберт, Армения, 2020 г., Филиал Лори, г. Ванадзор, 2008 г., «Эффективные приемы обучения», С. Хачатрян, фонд Эр. Ф. Эберт, Армения, 2020 г., Вальмон, Бт, «Технология для обучения грамоте и обучение». Нью-Йорк. Компания Хоутон Миффлин, 2006 г., Эллинг Р.И Каннингем П. «Классные комнаты, которые работают». Бостон, Элли и Бэкон, 2004 г.

Вышеупомянутые авторы пытались по-своему представить особенности, присущие современным методам обучения, особенности применения.

Цель статьи: с интересными наблюдениями выявить сущность вышеуказанного метода, принципы обучения материала данным методом, указав и обосновав преимущества, обусловленные соответствующими особенностями этого метода преподавания, особенности, вытекающие из цели обучения.

Новизной исследования является рассмотрение различных подходов к применению современного метода обучения трех ключей и одного замка. Впервые были проанализированы различные подходы к применению метода, обусловленные обучаемым материалом, с акцентом на их эффективность, преимущества.

Список использованной литературы

1. Агабекян К., Г. Матевосян, "Повесть Цмакута", Ереван, 1988.
2. Габриелян В., Наблюдения по пути литературы, Ереван, пр. ЕГУ, 2018.
3. Хачатрян С., "Эффективные приемы обучения, "Фонд Эр. Ф. Эберт", 2020.
4. Матевосян Г., Сочинения, № 1, Ереван, 1985.

THREE KEYS AND ONE LOCK FEATURES OF THE APPLICATION OF THE MODERN TEACHING METHOD

Arzumanyan Armenuhi
YSU, Armenia

Summary

A brief introduction. In the article entitled "Three keys and one lock features of the application of the modern teaching method", we tried to show different approaches to the application of the method related to the nature of the material being taught and the age group of students. The peculiar features of the application of the method were made visible on the basis of the analysis of literary works included in the school curriculum of Armenian literature.

Keywords and phrases. Comparative-analytical thinking, ideological tasks, biophilosophical layers, means of icon painting.

The problem of the research is to identify the features of the use of three keys and one lock of the modern teaching method, the advantages of the method as an interesting form of learning: the possibility of a deeper analysis of the material, systematization and generalization of the past material, generalization of knowledge.

In the methodological literature there are a number of scientific studies devoted to the above problem: "Modern teaching methods, techniques, exercises", Lori Branch, Vanadzor, 2008, "Effective teaching methods", S. Khachatryan, Er. F. Ebert Foundation, Armenia, 2020, Lori Branch, Vanadzor, 2008, "Effective teaching methods", S. Khachatryan, Er. F. Ebert Foundation, Armenia, 2020.

Valmont, Bt, "Technology for Literacy and learning". New York. Houghton Mifflin Company, 2006, Elling R. and Cunningham P. "Classrooms that Work". Boston, Ellen and Bacon, 2004.

The above-mentioned authors tried to present the features inherent in modern teaching methods and the features of application in their own ways.

The purpose of the article is to identify with interesting observations the essence of the above method, the principles of teaching the material by this method, indicating and justifying the advantages due to the relevant features of this method of teaching, 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 method of teaching three keys and one lock. Various approaches to the application of the method due to the training material were analyzed, with an emphasis on their effectiveness and advantages for the first time.

References:

1. Agabekyan K., G. Matevosyan, The story of Tsmakut, Yerevan, 1988.
2. Gabrielyan V., Observations on the path of literature, Yerevan, YSU Ave., 2018.
3. Khachatryan S., effective teaching methods, "Er. F. Ebert Foundation", 2020.
4. Matevosyan gr., essays, No. 1, Yerevan, 1985.
5. Modern teaching methods, techniques, exercises, Lori branch of the NIH, Vanadzor, 2008.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 15.10.2021

Принято к публикации: 25.10.2021

Рецензент: канд пед. наук, ассистент Мери Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 15.10.2021

Was accepted for publication: 25.10.2021

Reviewer: Ph.D., Assistant Mary Hovhannisyan

376.42:37.018.3

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТАНОВКИ
РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО ДОМА**

Азарян Роберт

Баласанян Гаяне

*Армянский государственный
педагогический университет
им. Х. Абовяна, Армения*

Краткое введение. В статье рассматриваются основные аспекты обоснования теоретических и практических подходов постановки работы по развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома. Поскольку известно, что от правильной организации и проведения работ по воспитанию и обучению этих детей жизненно важным практическим умениям и навыкам самообслуживания во многом зависит их самостоятельность в этих вопросах.

Проблема. Литературные данные и практика работы специализированного детского дома свидетельствуют, что недостаточная разработанность теоретических и практических аспектов и подходов постановки работы по развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях этих учреждений значительно затрудняет эффективную организацию и проведение этой работы. В результате чего эти дети постоянно находятся под чрезмерной опекой со стороны воспитателей и педагогов специализированного детского дома, и они практически не обладают умениями и навыками самообслуживания в различных видах деятельности. Поэтому разработка и обоснование теоретических и практических подходов построения работ по формированию и развитию навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома станет основой эффективного решения этой проблемы.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе воспитания и развития детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома неизмеримо возрастает роль и значение формирования у них жизненно важных умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности: личной гигиене, одевании и раздевании, обслуживания себя за столом во время еды и т. д. (С.Д. Забрамная, 1995; А.Р. Маллер, Г.В. Цикаго, 2003; Р.Н. Азарян, Г.А. Баласанян, А.С. Саркисян, 2017; А.В. Яйлоян, Г.А. Баласанян, 2020 и др.)

В специальной литературе подчеркивается важность изучения этой проблемы, разработки педагогических подходов для правильной организации и проведения работ по воспитанию самообслуживания у этих детей в условиях общеобразовательной школы (М.С. Певзнер, 1959; В.Г. Петрикеев, 1966; В.А. Титов, 2014 и др.). В условиях же специализированного детского дома эта проблема остается недостаточно изученной и разработанной. Поэтому разработка и определение теоретических и практических подходов решения этой проблемы в условиях специализированного детского дома имеет очень важное практическое значение для этих детей.

Вышеизложенное и определяет актуальность рассматриваемой проблемы, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования: определить основные теоретические и практические подходы для постановки работ по развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома.

Ключевые слова: дети с тяжелой степенью умственной отсталости, самообслуживание, умения, навыки, специализированный детский дом, воспитание, обучение, развитие, воспитатели, педагоги.

Новизна настоящего исследования, прежде всего, определяется недостаточной изученностью и разработанностью этой проблемы, практической важностью определения теоретических и практических подходов для эффективной организации и проведения специальной педагогической работы по формированию и развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома.

Установлено, что в системе воспитания, обучения и развития детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома проблема формирования жизненно важных умений и навыков самообслуживания, по мере их возможности является одной из важных задач этих учреждений. Решение этой проблемы практически должны осуществлять воспитатели, няни, специальные педагоги и психологи этого учреждения. Поэтому от уровня информированности этих специалистов в вопросах развития самообслуживания у этих детей, практических умений и навыков во многом зависит успешная организация и проведение этой работы.

Однако, как свидетельствуют литературные данные, высказывания воспитателей и педагогов этих учреждений и наши наблюдения, практические умения и навыки самообслуживания в личной гигиене, обслуживания себя за столом во время еды и в других видах самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома находятся на очень низком уровне развития. Причем, как показывает практика, эти умения и навыки связаны в основном не столько с интеллектуальным недоразвитием этих детей, сколько со слабой постановкой этой работы в этих специализированных учреждениях. А это приводит к тому, что эти дети постоянно находятся в зависимости от воспитателей, нянь, специальных педагогов, которые их одевают, раздевают, умывают, обслуживают за столом во время еды и т.д. Проводимая в специализированном детском доме работа по обучению этих детей умениям и навыкам самообслуживания не носит постоянный характер, отсутствуют специально разработанные программы, методические разработки по обучению детей с тяжелой степенью умственной отсталости необходимым им в повседневной жизни практическим умениям и навыкам самообслуживания. Осуществляемая работа в этом плане проводится, в основном, с опорой на личные знания и практический опыт воспитателей, нянь и педагогов, а не на основе специально подобранных, разработанных и экспериментально обоснованных педагогических подходов, средств, методов и условий их применения.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что необходима специальная работа по изысканию эффективных подходов построения работ в условиях специализированного детского дома по формированию и развитию у детей с тяжелой степенью умственной отсталости практических умений и навыков в самообслуживании. В первую очередь, одевать и снимать одежду, умываться, пользоваться мылом, полотенцем, обслуживать себя за столом во время еды и т.д. Организация и проведение этой работы должна проводиться в следующей последовательности:

- разностороннее изучение, теоретический анализ и обобщение специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме;

- изучение и анализ существующих программно-нормативных документов, методических разработок по рассматриваемой проблеме;
- ознакомление с передовым опытом работы воспитателей и специальных педагогов специализированного детского дома, реабилитационных центров по обучению этих детей умениям и навыкам самообслуживания;
- определение теоретических и практических подходов построения работ по формированию и развитию самообслуживания у данного контингента детей в условиях специализированного детского дома;
- подбор, разработка и систематизация средств, методов и условий их применения для решения поставленных задач в развитии самообслуживания у данного контингента детей;
- планирование этапов и содержания проводимой педагогической работы по развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома;
- организация и проведение занятий и мероприятий в режиме дня по формированию и развитию самообслуживания у этих детей в данном учреждении;
- подбор, разработка и применение специальных практических модельных ситуаций, игр и игровых заданий для закрепления у детей приобретенных умений и навыков самообслуживания;
- обсуждение на педагогическом совете специализированного детского дома постановки работы, результатов их проведения по развитию самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в различных сферах деятельности;
- организация и проведение специальных мероприятий (консультации, семинары, обмен опытом и др.), направленных на расширение уровня информированности воспитателей, нянь, педагогов специализированного детского дома в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

Очень важно при планировании, организации и проведении всей этой работы уметь подбирать и широко использовать специальные средства (упражнения, задания, игры, игровые и практические модельные ситуации и т.д.) и методические приемы, обеспечивающие игровую, двигательную, познавательную активность этих детей, связь содержания занятий с их повседневной деятельностью в режиме дня. В связи с этим важное место в этой работе должно отводиться моделированию реальных практических ситуаций по самообслуживанию, в которых дети с тяжелой степенью умственной отсталости могли бы учиться, отрабатывать и проверять приобретенные ими умения и навыки в самообслуживании.

Мы считаем, что такой комплексный подход по организации и проведению работ по формированию и развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома станет основой совершенствования постановки этой работы в этих учреждениях и успешной подготовки этих детей к самообслуживанию в различных видах деятельности. Это и определяет основную направленность наших дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Ազարյան Ռ. Ն., Հատուկ մանկավարժություն. Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար, Երևան, 2016, էջ 190-229;
2. Азарян Р. Н., Баласанян Г. А., Саркисян А. С., Формирование самообслуживания у умственно отсталых детей в специализированных образовательных учреждениях.//Научно-методический журнал «Проблемы специального образования», Ереван, 2017,N5, с. 166-170.
3. Дети с нарушениями интеллектуального развития.//В кн. В. А. Титова «Дефектология». Конспект лекций, М., 2014, с. 249-260.
4. Забрамная С. Д., Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей, М., 1995, с.178;

5. Маллер 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.
6. Певзнер М. С., Дети-олигофрены, М.,1959, с. 205-209.
7. Петрикеев В. Г., Трудовое воспитание в школах 8-го типа для детей с нарушениями интеллекта. Дефектология , 1966, N3, с. 24-28;
8. Специальная педагогика. //Под ред. Л.В. Мардахаевой, Е. А. Орловой, М., 2012, с.65-84.
9. Энциклопедия специального образования// Под ред.Р. Н. Азарян, Ереван, 2012, с. 312.
10. Яйлоян А. В., Баласанян Г. А, Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости / В международном научно-методическом рецензированном журнале «Образование в XXI веке», Ереван, 2020, N1(3), с. 96-100.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE ORDERING OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF SELF-SERVICE IN CHILDREN WITH A SEVERE DEGREE OF MENTAL RETURNS IN A SPECIALIZED CHILDREN'S HOUSE

Azaryan Robert
Balasanyan Gayane
Armenia

Summary

The article discusses the main aspects of the substantiation of theoretical and practical approaches to the formulation of works on the development of skills and abilities of self-service in children with a severe degree of mental retardation in a specialized orphanage. Since it is known that their independence in these matters largely depends on the correct organization and implementation of work on the upbringing and training of these children.

Literary data and practice of the specialized orphanage work indicate that the insufficient development of theoretical and practical aspects and practical approaches to setting work on the development of skills and abilities of self-service in children with a severe degree of mental retardation in these institutions significantly complicates the effective organization and conduct of this work. As a result, these children are constantly under excessive care from educators, nannies and teachers of a specialized orphanage, and these children practically do not have the skills and abilities of self-service in various activities. Therefore, the development and substantiation of theoretical and practical approaches to constructing work on the formation and development of self-service in children with a severe degree of mental retardation in a specialized orphanage will become the basis for an effective solution to this problem.

The foregoing determines the relevance of the problem under consideration, its theoretical and practical significance. Insufficient development of many issues of this problem further aggravates it.

The article presents the main approaches to the construction of work on the formation and development of self-service in children with a severe degree of mental retardation in a specialized orphanage.

References:

1. Azaryan RN Special pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities, Yerevan, 2016, pp. 190-229.
2. Azaryan R. N., Balasanyan G. A, Sarkisyan A. S. Formation of self-service in mentally retarded children in specialized educational institutions. // Scientific-methodical journal "Problems of special education." ... pp. 166-170.
3. Children with intellectual disabilities. // In the book. V. A. Titov "Defectology". Lecture notes, M., 2014, pp. 249-260.
4. Zabramnaya S. D., Psychological and pedagogical diagnostics of mental development of children, M.: 1995, p. 178.
5. Maller AR, Tsikago GV Education and training of children with severe intellectual disabilities. // Textbook for students of higher pedagogical educational institutions.-M., 2003, p. 205.
6. Pevzner M. S., Children-oligophrenics, M.: 1959, pp. 205-209.
7. Petrikeev VG Labor education in schools of the 8th type for children with intellectual disabilities. Defectology, 1966, N3, pp. 24-28.
8. Special pedagogy. // Ed. L.V. Mardakhaeva, E.A. Orlova, M.: 2012, S.65-84.
9. Encyclopedia of Special Education. // Edited by R. N. Azaryan, Yerevan, 2012, p. 312.

10. Yayloyan A. V., Balasanyan G. A, Clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation / In the international scientific and methodological peer-reviewed journal "Education in the XXI century.", Yerevan, 2020, N1 (3), pp. 96-100.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 14.09.2021

Принято к публикации: 24.10.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арменуи Ашикян

The material was submitted and sent to review: 14.09.2021

Was accepted for publication: 24.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Armenuhi Ashikyan

37.018.26:(376.2+376.4)

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Плаксина Людмила

*Московский государственный педагогический
Университет, Россия*

Краткое введение. В статье представлены результаты изучения информированности родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями психофизического развития. Важность этого исследования, прежде всего, определяется тем, что семья играет важную роль как в воспитании, обучении и развитии этих детей, так и в адаптации и интеграции их в общество. Поэтому информированность родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями психофизического развития имеет очень важное практическое значение.

Проблема. Известно, что здоровая и адекватная психологическая атмосфера в семье играет исключительно важную роль в воспитании и развитии детей, поскольку с рождением ребенка с нарушениями психофизического развития появляется множество непредвиденных проблем и трудностей в построении воспитательной и коррекционно-развивающей работы. И от уровня развития информированности родителей в этих вопросах зависит успех в организации и проведении воспитательной и коррекционно-развивающей работы с ребенком. В связи с этим изучение уровня информированности родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями психофизического развития дает возможность выявить особенности родительского отношения к этим детям, их возможности в проведении воспитательной работы с ними.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Известно, что оказание всесторонней помощи и поддержке детей с нарушениями психофизического развития требует совместного сотрудничества врачей, психологов, специальных педагогов и родителей.

Семья играет исключительно важную роль в воспитании, обучении и развитии этих детей (А.С. Спиваковская, 2000; Е.М. Мастюкова, 2003; М.И. Лисина, 2005 и др.). Поскольку с рождением в семье ребенка с нарушениями психофизического развития появляются множество проблем и трудностей у родителей в уходе и воспитании этих детей (И. И. Мамайчук, 2002; Г.А. Мишина, 2005; В.В. Ткачева, 2007, 2008 и др.). Поэтому в специальной литературе подчеркивается важность изучения уровня информированности родителей в построении воспитательной и коррекционно-развивающей работы с этими детьми в условиях семьи.

Вышеизложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования: изучить информированность родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями психофизического развития.

Ключевые слова: социологическое исследование, родители, психофизическое развитие, опрос, нарушение развития, воспитание, обучение, развитие, постановка работы в семье.

Новизна исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для оказания практической помощи родителям в вопросах воспитания детей с нарушениями психофизического развития, так и недостаточной изученностью информированности родителей в этих вопросах.

С целью изучения уровня информированности родителей в вопросах воспитания детей с нарушениями психофизического развития нами проведен социологический опрос, беседы и анкетирование 90 родителей, имеющих в семье такого ребенка.

Прежде всего мы стремились изучить отношение родителей к факту рождения в семье «проблемного» ребенка, уровень информированности родителей в вопросах лечения, воспитания и обучения такого ребенка, каковы ожидания родителей и семьи по проблемам дальнейшего развития этого ребенка.

Исследование показало, что 15 респондентов (17%), были в возрасте 20-25 лет, 42 (47%) – 25-30 лет, 22 (24%) имели возрастной диапазон 30-40 лет, а 11 (12%) имели возраст старше 40 лет. Следует отметить, что в подавляющем большинстве (79%) случаев анкету заполняла мама ребенка, и только 8% – папы ребенка, 12% анкет были заполнены бабушками детей.

Нас интересовало, как и когда родители узнали о проблеме своего ребенка. Ответы свидетельствуют о том, что в 25% случаев о проблемах в развитии ребенка родители поставили в известность непосредственно в роддоме при рождении. В 48% случаев о нарушениях психофизического развития ребенка родители были информированы специалистами поликлиники в период от *одного* года до четырехлетнего периода развития ребенка.

Очень важно было определить отношение родителей к нарушению развития у их ребенка. Ответы на вопрос: «Принимаете ли Вы, что у ребенка есть нарушение психофизического развития», – распределились следующим образом: да – 41 %, нет – 19%, частично – 40%. Следовательно, почти одна пятая часть опрошенных родителей вообще не принимает наличие у их ребенка отклонения в развитии, и соответственно, не занимаются вопросами изыскания путей оказания ему специализированной помощи и поддержки. Довольно большое количество (40%) родителей, принимая наличие отклонений в развитии ребенка, не серьезно и непоследовательно занимаются вопросами оказания ему соответственной помощи.

Дальнейший анализ результатов социологического опроса родителей показал, что, несмотря на то, что часть родителей не принимают и не признают наличие у ребенка отклонений в развитии, практически все они обращались к специалистам. Причем помимо государственных организаций (поликлиники, больницы, диагностические центры) в 60% случаев многие родители посещали и обращались к специалистам негосударственных организаций, в диагностические центры, центры развития и поддержки.

Причем только 64% детей получают конкретную медико-психолого-педагогическую помощь и лечение. Из них 30% – в государственных учреждениях, где проводится медицинская, психолого-педагогическая поддержка, а 34% детей получают психолого-педагогические услуги в негосударственных и благотворительных учреждениях. Остальные 36% детей на момент опроса практически не были вовлечены в лечебно-педагогический процесс. Такой подход объясняется тем, что значительная часть опрошенных родителей не признают и не принимают наличие у своего ребенка проблем в психофизическом развитии, а часть (17%) откровенно признают, что в силу социально неблагоприятной ситуации в семье не могут позволить организовать и проводить специальные мероприятия по лечению, воспитанию и обучению своего ребенка.

Важно было определить уровень информированности родителей в вопросах ухода,

лечения, воспитания и обучения ребенка, имеющего проблемы в развитии. Изучение этих вопросов показало, что в 30% случаях родители получают такую информацию, а в 49% они не осведомлены о них, то есть почти половина опрошенных не имеет достаточных знаний и представлении о проблемах лечения, воспитания обучения и развития этих детей, 56% родителей подчеркнули, что необходимую информацию им предоставляют специалисты специализированных государственных или негосударственных учреждений, 30% опрошенных отметили, что источником необходимых сведений для них являются средства массовых информаций (в частности интернет-сайты), а остальные 14% родителей отметили, что информацию о методах и средствах развития и воспитания своих детей они получают в результате общения с родственниками, знакомыми и друзьями, (Рис.1)

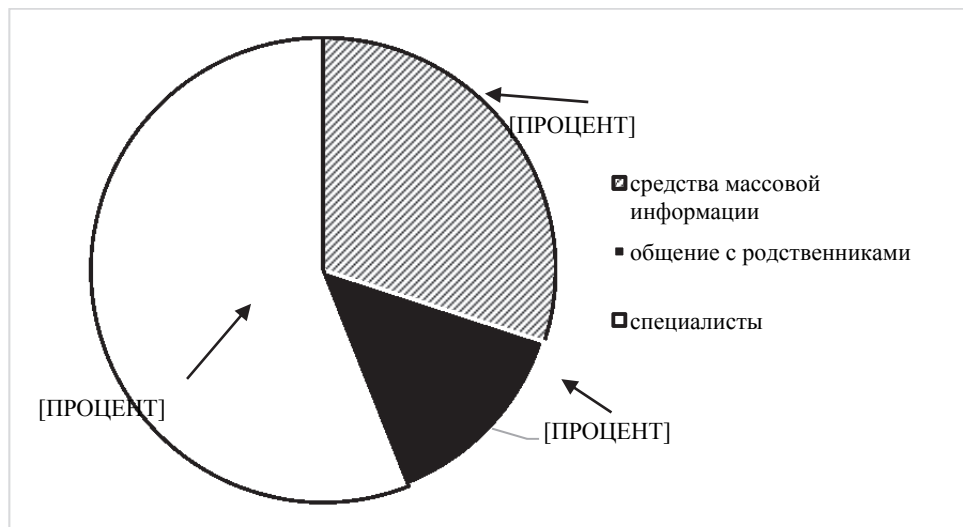


Рис.1. Показатели ответов родителей «Основные источники информации по вопросам ухода, лечения, воспитания и обучения ребенка».

В аспекте изучаемой проблемы важно было определить, какие результаты в лечении, воспитании, обучении и развитии у ребенка с психофизическими нарушениями ожидают увидеть родители.

Установлено, что 70% опрошенных родителей изъявили желание, чтобы их ребенок стал нормальным в развитии, 30% респондентов отметили, чтобы ребенок мог хотя бы обслуживать себя. Анализ этих высказываний дает нам основание считать, что значительная часть опрошенных родителей, несмотря на довольно глубокую степень и сложность нарушений развития у своих детей, не принимают или не понимают 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 психологической поддержки родителей и семей, воспитывающих ребенка с отклонениями психофизического развития.

Следующий блок вопросов был посвящен изучению готовности родителей к обсуждению проблем ребенка вне своей семьи и выявлению основных и оптимальных путей организации необходимой им психологической поддержки. Установлено, что проблемы своего ребенка вне рамок семьи готовы обсуждать почти половина (47%) опрошенных родителей, причем 33% родителей подчеркнули, что они готовы сотрудничать только с узкими специалистами, а 20% опрошенных родителей, по их откровенному признанию, не готовы к обсуждению этих вопросов.

В круг лиц, с кем родители готовы обсуждать проблемы своего ребенка были

включены специалисты (65%), родственники и друзья (35%).

На вопрос «Считаете ли Вы необходимым проведение психологического специализированного консультирования родителей и семьи, воспитывающих ребенка с проблемами в развитии?» были получены противоречивые ответы. Почти половина опрошенных родителей (48%), несмотря на готовность полностью или частично обсуждать проблемы ребенка, не считают важным привлечение психолога к сотрудничеству в рамках семьи. Родители, выразившие готовность к взаимному сотрудничеству, отметили, что они считают важным психологическое консультирование в форме индивидуальных встреч (55%), групповых встреч в рамках семьи (25%), групповых встреч с родителями других детей с (20%) (Рис.2)

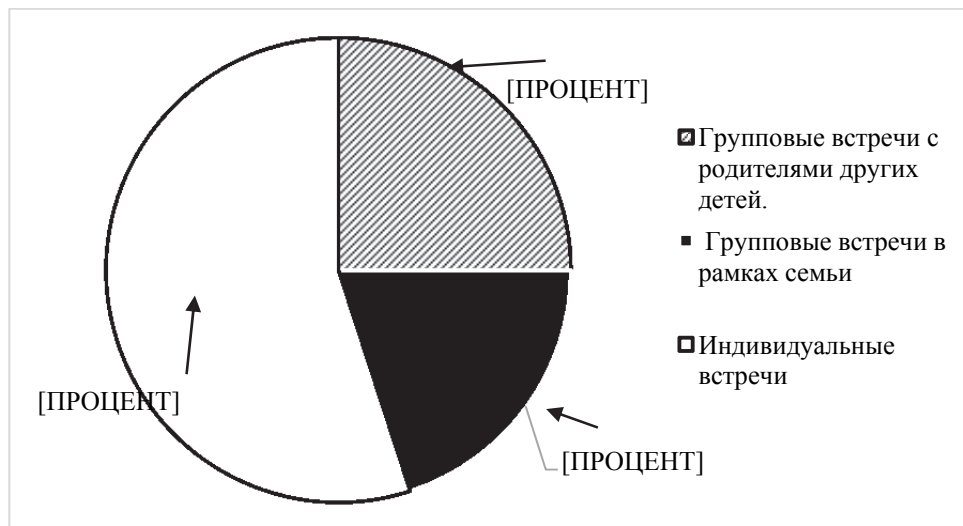


Рис.2. Показатели ответов родителей на вопрос: «В какой форме эффективнее организовывать психологическое консультирование родителей и семей, воспитывающих ребенка с психофизическими нарушениями».

Из рисунка наглядно видно, что большинство родителей отдают предпочтение проведению психологической консультации в форме индивидуальных встреч с семьей, воспитывающей ребенка с отклонениями психофизического развития.

Становится очевидным, что несмотря на принятие и признание у своего ребенка проблем в психофизическом развитии, большинство родителей, понимая важность и необходимость психологического консультирования, предпочитают его проведение в рамках индивидуальных встреч.

Итак, результаты проведенных исследований позволили отметить, что, с одной стороны, родители, имеющие ребенка с нарушениями психофизического развития понимают важность своевременного оказания квалифицированной помощи ребенку и поддержки семьи, с другой – недостаточная информированность родителей в этих вопросах, наличие в большинстве семей утвердившегося специфического стереотипа отношения к факту рождения в семье проблемного ребенка затрудняет проведение своевременной квалификации и организации воспитательной и коррекционно-развивающей работы с этими детьми. В связи со сказанным, становится очевидным, что данная проблема является весьма актуальной, теоретически, практически и социально значимой, что и определяет основную направленность наших дальнейших исследований.

Список использованной литературы.

1. Лисина М. И., Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни./В кн. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка, М.: МПСИ, 2005, С. 148-168.
2. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии.-Речь, 2002, С.220.
3. Мастюкова Е. М., Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии.-М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2003, С. 408.
4. Мишина Г. А., Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребенка с задержкой психического развития.//Дефектология, 2005, N1, С. 47-51.
5. Спиваковская А. С. «Как быть родителями», М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000, С.512.
6. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование, М.: Гном-Пресс, 2007, С. 318.

AWARENESS OF PARENTS IN THE UPBRINGING OF CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISORDERS

Plaksina Lyudmila
*Moscow State Pedagogical
University, Russia*

Summary

The article presents the results of the study of parents' awareness of the issues of raising children with psychophysical developmental disorders. The importance of this study is primarily determined by the fact that the family has an important role both in the upbringing, education and development of these children, and in their adaptation and integration into society. Therefore, the awareness of parents in matters of upbringing and carrying out correctional and developmental work with children with psychophysical developmental disorders is of very important practical importance.

The importance of the problem under study is also determined by the fact that with the birth in a family of a child with impaired psychophysical development, many unforeseen problems and difficulties appear in the construction of educational and correctional - developmental work. And the success in organizing and conducting educational and correctional - developmental work with this child depends on the level of development of parents' awareness of these issues. Therefore, the study of the level of parents' awareness of the upbringing of children with psychophysical developmental disorders makes it possible to identify the peculiarities of the parental attitude towards these children, their possibilities in carrying out educational work with them.

The foregoing determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

The results of the research made it possible to note that, on the one hand, parents with a child with impaired psychophysical development understand the importance of timely provision of qualified assistance to a child, on the other hand, insufficient awareness of parents in these matters makes it difficult to carry out educational and correctional - developmental work with these children in family conditions.

References:

1. Lisina M.I., Communication with adults in children of the first 7 years of life. / In the book. Reader on child psychology: from infant to adolescent, M.: MPSI, 2005, pp. 148-168.
2. Mamaichuk I.I., Psychological assistance to children with developmental problems.-Speech, 2002, p. 220.
3. Mastukova E.M., Family education of children with developmental disabilities. -M.: Humanist. ed. center VLADOS, 2003, pp. 408.
4. Mishina G.A. The role of a close adult in the formation of the image of "I" in a child with mental retardation. // Defectology, 2005, N1, pp. 47-51.
5. Spivakovskaya A.S. "How to be parents", M.: Publishing house EKSMO-Press, 2000, p. 512.
6. Tkacheva V.V., Technologies of psychological assistance to families of children with developmental disabilities. Diagnostics and consulting, M.: Gnom-Press, 2007, pp. 318.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 27.09.2021

Принято к публикации: 01.11.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 27.10.2021

Was accepted for publication: 01.11.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО ДОМА

Ягубян Ирина

*Харбертский специализированный
детский дом, Армения*

Краткое введение. В статье рассматриваются вопросы создания предпосылок для развития социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости, поскольку сегодня вопросы социальной адаптации детей с отклонениями в развитии приобретают особую актуальность. От правильной организации и проведения работ по развитию этих умений и навыков у данного контингента детей в условиях специализированного детского дома во многом зависит успешность их социальной адаптации.

Проблема. Практика работы свидетельствует, что недостаточно четкое определение и создание предпосылок развития социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости затрудняет эффективную организацию и проведение практических работ в условиях специализированного детского дома по формированию и развитию у этих детей умений и навыков социальной адаптации. Поэтому создание предпосылок развития социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости поможет правильно и эффективно проводить эту работу с данным контингентом детей в условиях специализированного детского дома.

Вышеизложенное и определяет актуальность рассматриваемой проблемы, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе воспитания и развития детей с глубокой степенью умственной отсталости неизмеримо возрастает роль приобретения ими простых, элементарных умений и навыков социальной адаптации (М.С. Певзнер, 1959; В.Г. Патриكيةва, 1966; Л.В. Варяева, 1990; С.Д. Забрамная, 1995; А.М. Щербакова, Н.В. Москаленко, 2001; Р.Н. Азарян, 2016; А.В. Яйлоян, 2020 и др.). Поскольку недоразвитие психики этих детей приводит как к снижению их интеллектуальных способностей, так и сказывается на их адаптационных возможностях. Поэтому создание предпосылок, способствующих адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости будут направлены на развитие этих детей в жизненно важных вопросах социальной адаптации.

Цель исследования: определить основные предпосылки социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: дети с глубокой степенью умственной отсталости, социальная адаптация, воспитание, обучение, развитие, предпосылки, специальные педагоги, воспитатели.

Новизна настоящего исследования определяется, прежде всего, теоретической и практической значимостью рассматриваемой проблемы, значимостью ее для организации и проведения в условиях специализированного детского дома педагогической работы по формированию и развитию социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости. Актуальность и новизна исследования определяется также недостаточной изученностью и разработанностью вопросов создания предпосылок социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома.

Установлено, что в общей системе воспитания, обучения и развития детей с глубокой степенью умственной отсталости, проблема их социальной адаптации, подготовка к

самостоятельной жизни по мере их возможностей является одной из важнейших задач специальной педагогики и психологии.

В условиях специализированного детского дома эту проблему призваны осуществлять воспитатели этих детей, специальные педагоги и психологи. Поэтому от уровня их информированности в вопросах социальной адаптации этих детей во многом зависит успех решения этой проблемы.

Однако, как свидетельствуют данные научной литературы, практика работы этих учреждений и наши многолетние наблюдения практических умений и навыков социальной адаптации глубоко умственно отсталых детей находятся на очень низком уровне развития. Причем многие простые умения и навыки социальной адаптации этих детей связаны не только с психофизическим и интеллектуальным недоразвитием этих детей, но и со слабой постановки этой работы в этих учреждениях, недостаточным уровнем информированности воспитателей, педагогов в рассматриваемых вопросах.

Исходя из сказанного, становится очевидным, что необходима специальная работа по изысканию эффективных путей развития у глубоко умственно отсталых детей практических умений и навыков социальной адаптации.

Практика работы и литературные данные свидетельствуют, что многие вопросы социальной адаптации глубоко умственно отсталых детей в условиях специализированного детского дома требуют разностороннего и глубокого изучения, создания предпосылок социальной адаптации этих детей.

Учитывая вышеизложенное, организация и проведение настоящего исследования осуществлялось нами в следующей последовательности:

- изучение, теоретический анализ и обобщение специальной научно-методической литературы по проблеме исследования;
- изучение передового опыта работы воспитателей, специальных педагогов и психологов специализированного детского дома в вопросах развития социальной адаптации у детей с глубокой умственной отсталостью;
- изучение и анализ программных и методических разработок по организации и проведению работ по развитию социальной адаптации у данного контингента детей;
- подбор средств, методов и условий создания предпосылок социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости.

Прежде всего, мы стремились выяснить, как специально созданными педагогическими условиями можно создать предпосылки, способствующие социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома.

Проведенный нами анализ специальной литературы и передового опыта работы специалистов в рассматриваемых вопросах позволил выделить следующие три основных направления создания предпосылок социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости.

1. Использование разработанных программ и отдельных методических приемов, которые позволят повысить социально-психологическую компетентность детей с глубокой степенью умственной отсталости, то есть способность этих детей взаимодействовать по мере их возможностей с окружающими их людьми.

2. Создавать специальные условия в различных видах деятельности (игровой, предметно-практической, трудовой и др.), в которых эти дети могли бы применять имеющиеся представления, практические умения и навыки социальной адаптации в повседневной жизни, связывать их с окружающей действительностью. По возможности приближать все виды деятельности этих детей к реальным, жизненным условиям, постоянно включать их в процесс активной практической деятельности.

3. Широкое применение хозяйственно-бытовой и трудовой социальной адаптации, расширение и конкретизация вида деятельности, повышая интерес этих детей к выполняемым действиям.

Целью данных направлений создания предпосылок социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости как социально- педагогической системы является развитие адаптивного потенциала этих детей. Участие детей с глубокой степенью умственной отсталости и их воспитателей и педагогов в этой программе позволит решить следующие задачи:

- приобретение ребенком положительного опыта успешной социальной адаптации;
- выявление и коррекция недостатков постановки работы в специализированном детском доме по формированию и развитию социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости;
- развитие у этих детей коммуникативных и практических возможностей, применения приобретенных умений и навыков в повседневной жизни по мере их возможности.

В ходе реализации этой программы дети с глубокой степенью умственной отсталости должны принимать активное участие в коллективных играх, предметно-практических, музыкальных, физкультурно-оздоровительных и других занятиях и мероприятиях. Особое внимание должно быть уделено следующим направлениям работ:

- адаптация и коммуникация, в ходе которых отрабатывается проблема общения детей;
- отработка отдельных элементов социальной адаптации в различных сферах деятельности;
- широкое применение реальных, практических модельных ситуаций по закреплению приобретенных детьми умений и навыков социальной адаптации.

Изучив передовой опыт работы специалистов специализированного детского дома и основываясь на анализе специальной литературы относительно обсуждаемой проблемы, мы пришли к следующим выводам:

1. имеющийся недостаток развития приводит к нарушениям связи этих детей с окружающей средой, что, в свою очередь, сказывается на формировании и развитии социальной адаптации;

2. формированию и развитию социальной адаптации ребенка с глубокой степенью умственной отсталости способствуют следующие направления работ, проводимых в условиях специализированного детского дома:

- развитие коммуникативных возможностей ребенка;
- мотивация игровой, учебной и других видов деятельности детей;
- применение практических умений и навыков в повседневной жизни;
- проведение специальных социально-педагогических систематических занятий с целью развития адаптивных возможностей детей.

В связи с изложенным выше мы считаем, что работа с глубоко умственно отсталыми детьми по формированию и развитию умений и навыков социальной адаптации в условиях специализированного детского дома должна быть проведена по следующим основным направлениям:

- изучение исходного уровня развития этих умений и навыков;
- создание специальных педагогических условий для организации и проведения работ по формированию и развитию социальной адаптации у данного контингента детей;
- разработка примерной программы и методических подходов для формирования и развития этих умений и навыков у данного контингента детей;
- разработка и проведение коррекционно-развивающей работы, направленного на решение поставленных задач;
- применение специальных игр, игровых заданий и практических реальных модельных ситуаций для закрепления приобретенных умений и навыков социальной адаптации этими детьми;

Мы считаем, что такой комплексный подход к созданию предпосылок социальной адаптации детей с глубокой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома станет основой успешного решения этой важной работы.

Список использованной литературы

1. Азарян Р. Н., Специальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов.- Ереван, 2016, с. 190-229.
2. Антропов А. П., Проблемы социальной адаптации учащихся вспомогательной школы. // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными людьми, Ленинград, 1990, с. 257.
3. Забрамная С. Д., Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей.- М., 1995, с. 178.
4. Патрикеева В. Г., Трудовое воспитание в школах 8-го типа для детей с нарушениями интеллекта. Дефектология, 1966, N3, с. 24-28.
5. Певзнер М. С., Дети-олигофрены, М., 1959, с. 207.
6. Специальная педагогика. // Под ред. Л. В. Мардахаевой, Е. А. Орловой, М., 1012.
7. Щербакова А. М., Москаленко Н. В., Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида. // Дефектология, 2001, N3, с. 48-53.
8. Яйлоян А. В., Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости / В международном научно-методическом рецензированном журнале «Образование в XXI веке, Ереван, 2020, N1(3), с. 96-100.

TO THE ISSUE OF THE PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH A DEEP DEGREE OF MENTAL RETARDATION IN A SPECIALIZED ORPHANAGE

Yagubyan Irina

Harbet Specialized Orphanage, Armenia

Summary

This article discusses the issues of creating the preconditions for the development of social adaptation of children with a deep degree of mental retardation in a specialized orphanage, as nowadays the development of social adaptation of children with developmental disabilities is being of particular relevance. The success of social adaptation mainly depends on the correct organization and implementation of work on the development of those skills and abilities in this contingent of children in a specialized orphanage.

The practice shows that an insufficiently clear definition and creation of prerequisites for the development of social adaptation of children with a deep degree of mental retardation complicates the effectiveness of organizing and conducting practical works of the formation and development of social adaptation skills and abilities in these children in a specialized orphanage. Therefore, the creation of prerequisites for the development of social adaptation of children with a deep degree of mental retardation will help to carry out this work with this contingent of children in a specialized orphanage in a correct and effective way.

The foregoing determines the importance of the problem under consideration, its theoretical, practical and social significance.

On the basis of study and analysis of special scientific and methodological literature of this issue on research and analysis of the best practice and work experience of educators, teachers and psychologists of a specialized orphanage; the present article highlights the main directions of creating the prerequisites for the formation and development of social adaptation of children with a deep degree of mental retardation in terms of this institution.

References:

1. Azaryan R. N., Special pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities.-Yerevan, 2016, pp. 190-229.
 2. Antropov AP, Problems of social adaptation of students of the auxiliary school. // Psychological and pedagogical foundations of correctional work with abnormal people. - Leningrad, 1990, p. 257.
 3. Zabramnaya SD, Psychological and pedagogical diagnostics of mental development of children, M., 1995, p. 178.
- 210

4. Patrikeeva VG, Labor education in schools of the 8th type for children with intellectual disabilities. Defectology, 1966, N3, pp. 24-28.
5. Pevzner M. S., Children-oligophrenics, M., 1959, p.207.
6. Special pedagogy. // Ed. L.V. Mardakhaeva, E. A. Orlova.-M.: 2012.
7. Shcherbakova AM, Moskalenko NV Formation of social competence in senior students of special educational institutions of the VIII type. // Defectology, 2001, N3, pp.48-53.
8. Yayloyan A. V., Clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation / In the international scientific and methodological peer-reviewed journal "Education in the XXI century, Yerevan, 2020, N1 (3), pp. 96-100.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2021

Принято к публикации: 29.09.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 25.09.2021

Was accepted for publication: 29.09.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՆ ՈՒ ՄԱՐԴՈՒ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅՈՒՆԸ

Աշիկյան Արմենուհի
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Մերօրյա գիտատեխնիկական, արդյունաբերական, տնտեսական առաջընթացները, ՏՏ-ների աննախադեպ զարգացումն ու հասարակական կյանքի անքակտելի բաղադրիչ լինելը կարծես պիտի նպաստեին մարդկության քաղաքակրթության զարգացմանն ու կենսամակարդակի կտրուկ բարելավմանը, մինչդեռ իրականում մարդն այս աննախադեպ վերելքների, բուռն զարգացումների ճանապարհին բախվել է իր կյանքը, առողջությունը, բնականոն կենսագործունեությունը խաթարող մի շարք խնդիրների ու մարտահրավերների, որոնք ուշադրության են արժանի և պահանջում են համապատասխան վերաբերմունք ու լուծում:

Ամփստելի է, որ հասարակության զարգացումն ու առաջընթացը պայմանավորված են նաև բնակչության առողջության մակարդակով: Ուստի անհրաժեշտ է պարզել, թե ինչ դերակատարություն ունի մանկավարժական վալեոլոգիան ոչ միայն մարդու դաստիարակության և ուսուցման, այլև հասարակության առողջության պահպանման ու բարելավման գործում: Առողջության մասին գիտելիքների փոխանցումը մարդկանց դեռևս չի նշանակում, որ դրանց հետևելով՝ նրանք առողջ կենսակերպ կվարեն: Դրա համար անհրաժեշտ է մարդու մոտ ստեղծել կայուն շարժառիթ առողջության, առողջության մշակույթի ձևավորման համար: Իսկ դա անհրաժեշտ է ձևավորել դեռևս նախադպրոցական տարիքից և առավել հիմնավոր տեսական և գործնական գիտելիքների շարունակականությունն ապահովել հանրակրթության ոլորտում:

Այսօր պետության կողմից երեխաների առողջության պաշտպանության իրավունքի ճանաչումը, որը ամրագրված է ինչպես միջազգային տարբեր պայմանագրերում ու հռչակագրում, այնպես էլ ազգային օրենսդրության մեջ, պետությանը պարտավորեցնում է դեռահասներին տրամադրել տեղեկություններ ու կրթական ծառայություններ իրենց առողջության պահպանման ու բարելավման վերաբերյալ: Այս գործընթացում բացառիկ դերակատարություն ունի մանկավարժական վալեոլոգիան, որը զբաղվում է աճող սերնդի առողջության և առողջ սպրելակերպի մշակույթի ձևավորմանն ուղղված ուսուցման և դաստիարակության հարցերով, առողջարարական ժամանակակից տեխնոլոգիաների ուսուցմամբ ու կիրառմամբ, մանկավարժական-մեթոդական այն զինանոցի կիրառման խնդիրներով, որոնք էականորեն ուղղված են երեխայի ֆիզիկական և հոգևոր պահանջմունքների բավարարմանը, առողջության պահպանմանը, անձի համակողմանի զարգացմանը սոցիալականացման համատեքստում:

Մանկավարժական առողջագիտությունն ինքնուրույն ոլորտ է, ուստի սովորողների առողջության պահպանման ու ամրապնդման, առողջությունը որպես արժեք դիտարկելու և կարևորելու, պատասխանատու վարքագիծ ձևավորելու նպատակով կա-

րևորում ենք կրթության համակարգի բոլոր մակարդակներում իրականացվող նպատակաուղղված, հետևողական ու համալիր կրթադաստիարակչական աշխատանքների իրականացումը: Այսօր առավել, քան երբևէ, առողջ ապրելակերպ վարելու դպրոցականների պատրաստականությունն ապահովելու համար յուրաքանչյուր տարիքային շրջանում անհրաժեշտ է նպատակաուղղված ձևավորել գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների տիրապետումը խթանող պահանջմունքներ ու շարժառիթներ, որոնք թույլ կտան ինքնուրույնաբար օգտվել առողջ ապրելակերպի տեխնոլոգիաներից, արժևորել առողջության դերն անձի ձևավորման ու սոցիալականացման գործում:

Բանալի բառեր: Առողջ ապրելակերպ, վալեոլոգիական մշակույթ, վալեոլոգիական դաստիարակություն, վալեոլոգիական վարքագիծ, թերշարժունություն, ՏՀՏ վնասակար ազդեցություն (հեռախոս, համակարգիչ), վալեոլոգիական կրթություն:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ խոր և համապարփակ ուսումնասիրությունները (Մինասյան Ս. Մ., Թումանյան Գ. Ս., Կարապետյան Ի. Կ., Բրեխման Ի. Ի., Դուբրովսկի Վ. Ի. և ուրիշներ) փաստում են, որ նշված հիմնախնդիրը արդիական հնչեղություն ունի և պահանջում է ժամանակին բնորոշ նորովի մոտեցում՝ կիրառելով դրանց լուծման իրավիճակային մոտեցումներ և արդյունավետ ուղիներ:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Մեր հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել երեխայի առողջության և ժամանակակից տեխնոլոգիաների փոխադարձ կապը՝ բացահայտելով վերջիններիս վնասակար ազդեցության հետևանքներն ու կանխարգելման ուղիները:

Հետազոտության նորույթ: Նորովի մեկնաբանվել ու վերլուծվել է սովորողների առողջության և ՏՀՏ-ների փոխադարձ կապը մանկավարժական առողջագիտության, վալեոլոգիական կրթության, վալեոլոգիական մշակույթի, վալեոլոգիական վարքագծի ձևավորման տեսանկյունից:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: 21-րդ դարը բնորոշվում է բնակչության հիվանդության և մահացության աճով, «քաղաքակրթության հիվանդություններով»՝ ալերգիա, հիպերտոնիա, շաքարախտ, ներոզ, այսօր արդեն մի նոր վարակ ևս՝ թագավարակ, որոնք մեր օրերում մարդկության և յուրաքանչյուր ազգի առջև ծառացած կարևորագույն խնդիրներից են: «Առողջությունն այն աստիճան է հավասարակշռում կյանքի մնացած բարիքները, որ իրականում առողջ չքավորը երջանիկ է հիվանդ թագավորից» (Արթուր Շոպենհաուեր) [15]:

Իրավմամբ, առողջությունը բացարձակ արժեք է, որովհետև առանց առողջության չկա ոչինչ, և եթե կա առողջություն, ապա կա ամեն ինչ: Ըստ էության, յուրաքանչյուր ոք, ով այս կամ այն արժեքի կրողն է, պատասխանատվություն է կրում այդ արժեքի համար:

«Արժեք» հասկացությունը լայն իմաստ ունի: Տարբերում ենք նյութական, հոգևոր, մնայուն, բարոյական, ազգային և համաշխարհային արժեքներ (սեր, ընտանիք, երեխա, նյութական բարեկեցություն, հոգևոր արժեքներ, ազատություն՝ խոսքի, մտքի, ընտրության և այլն): Այս ամենի բազմազանության մեջ առողջությունը դիտարկվում է գերագույն արժեք:

21-րդ դարի մարդը հակասության մեջ է իր բնության հետ: Մեզնից յուրաքանչյուրը ցանկանում է առողջ լինել՝ իր գիտելիքներին համահունչ, սակայն, երբ հերթը հասնում է գործելուն, գրեթե ոչինչ չի արվում: Սա նշանակում է, որ մարդուն պետք են ոչ միայն

տեսական գիտելիքներ առողջության, այս կամ այն հիվանդության կանխարգելման մասին, այլև անհրաժեշտ է սերմանել բարձր պատասխանատվություն սեփական անձի և առողջության նկատմամբ:

Առողջությունը կյանքի բնական, բացարձակ և կայուն արժեքներից է, որը լիարժեք կյանքի հիմնական պայմանն ու գրավականն է: Առողջության առկայությամբ են պայմանավորված տարբեր ծրագրերի իրականացումը, ծագած խնդիրների, մարտահրավերների հաջողությամբ հաղթահարումը, իսկ նրա բացակայությունը խաթարում է կյանքի բնականոն կենսագործունեությունը, կյանքի բնականոն ռիթմը: «Հիվանդությունը մի՛ բուժիր, բուժի՛ր սեփական կյանքդ: Եթե չկա առողջություն, իմաստությունը լրում է: Եթե չկա առողջություն, արվեստը չի ծաղկում, հարստությունն անօգուտ է ու բանականությունը՝ անգոր» (Հերոդոտոս Հալիկառնացի, Ք.ա. 5-րդ դար) [8]: Հետևաբար առողջության պահպանման ու բարելավման խնդիրը տարիքային բոլոր շրջափուլերում, ինչպես բոլոր ժամանակներում, այնպես էլ մեր օրերում, ժամանակի հրամայականն է ու արդիական:

Այսօր պետության կողմից երեխաների առողջության պաշտպանության իրավունքի ճանաչումը, որն ամրագրված է ինչպես միջազգային տարբեր պայմանագրերում ու հռչակագրում [9], այնպես էլ ազգային օրենսդրության մեջ [7], պետությանը պարտավորեցնում է երեխաներին տրամադրել տեղեկություններ ու կրթական ծառայություններ իրենց առողջության պահպանման ու բարելավման վերաբերյալ: Այս գործում բացառիկ է մանկավարժական վալեոլոգիայի դերը, որը զբաղվում է աճող սերնդի առողջության և առողջ ապրելակերպի ձևավորման ուղղված ուսուցման ու դաստիարակության հարցերով, որոնք ուղղված են անձի ֆիզիկական և հոգևոր պահանջմունքների բավարարմանը, անձի համակողմանի զարգացմանը սոցիալականացման համատեքստում [5]:

21-րդ դարաշրջանի դպրոցը ստանձնել է կարևոր առաքելություն՝ լուծելու անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացած, ակտիվ ու պատասխանատու անձի դաստիարակության և առողջության պահպանման խնդիրը: Այսօր Արևելյան Եվրոպայի, Կենտրոնական Ասիայի շատ երկրներում վալեոլոգիական կրթության տարրերը ներառված են դպրոցական ծրագրի պարտադիր բաղադրիչների շարքում: Հայաստանում ևս «Առողջ ապրելակերպ» դասընթացի շրջանակներում խրախուսվում են առողջ կենսակերպի, մշակույթի ձևավորումը, առողջ սննդի օգտագործումը՝ հաշվի առնելով սովորողների տարիքային առանձնահատկությունները և ազգային-մշակութային ավանդույթները: Դասընթացը, խրախուսելով առողջ ապրելակերպը, քարոզում է հրաժարվել վնասակար սովորույթներից, ծխելուց, ալկոհոլից և թմրանյութերից [2], նաև նախագուշացնում վաղահաս սեռական հարաբերությունների, սեռավարակների և ՄԻԱՎ-ով վարակվելու ռիսկի մասին՝ վերջնարդյունքում ընդունելով առողջությունը որպես արժեք [3]: Ի վերջո, դասընթացի ավարտին սովորողը իմանում է, որ հիվանդությունը առողջական վիճակի վատթարացման հետևանք է, որը պայմանավորված է մի շարք գործոններով.

- ❖ առողջ ապրելակերպի մասին գիտելիքների ցածր մակարդակ, ինչը կարող է ուղեկցվել թմրամոլությամբ, ալկոհոլամոլությամբ, ծխամոլությամբ, թերշարժունությամբ և այլն,

- ❖ առողջ ապրելակերպի մասին տեղեկատվության անբավարար մակարդակ,

- ❖ ֆիզիկական, մտավոր աշխատանքի անարդյունավետ և հանգստի ոչ ճիշտ կազմակերպում,

❖ ընտանիքում և աշխատանքային կոլեկտիվում բարոյահոգեբանական անառողջ մթնոլորտի առկայություն և այլն:

Մրանցից յուրաքանչյուրն ունեն իրենց անմիջական ազդեցությունը սովորողների առողջ ապրելակերպի ձևավորման և առողջության պահպանման գործում, սակայն կներկայացնենք այն գործոնները, որոնք, 20-րդ դարից սկսած, որպես տեխնոլոգիական բացառիկ ձեռքբերում, իրենց հետ բերել են նաև լուրջ խնդիրներ, որոնք ուղղակիորեն ազդել են հասարակության, մասնավորապես երիտասարդ սերնդի առողջության վրա: Այսպես, 21-րդ դարն արդեն անհնար է պատկերացնել առանց համակարգչային տեխնիկայի, որը զբաղեցրել է մարդկային կենսագործունեության բազմաբնույթ ոլորտներ, անփոխարինելի դարձել աշխատավայրում, այսօր նաև արդեն երեխաների ուսուցման գործընթացում: Ինչպես իրավացիորեն նշում է ակադեմիկոս Ա. Պ. Սեմյոնովը, «Ժամանակակից կրթության կարևորագույն խնդիրն է սովորեցնել մարդուն ապրել տեղեկատվական աշխարհում» [10, էջ 250]:

Տեխնոլոգիաների կիրառումը ուսուցման գործընթացում նպաստում է երեխաների ստեղծագործական ակտիվությանը, ընդհանուր զարգացվածությանը՝ խթանելով ինքնուրույնությունը: Այլ խոսքով՝ համակարգչային տեխնոլոգիան դարձել է տեղեկատվության, գործնական, աշխատանքային հաղորդակցման արդյունավետ միջոց, մինչդեռ դրական կողմերին զուգահեռ՝ չենք կարող չանդրադառնալ այն բացասականին, որով համակարգիչն ազդում է մարդու, մասնավորապես երեխաների առողջության վրա: Վերջիններիս շրջանում գերակայում է թերշարժունությունը, գրեթե բացակայում են շարժուն խաղերը՝ գերապատվությունը տալով համակարգչային խաղերին: Եվ որ ամենավտանգավորն է, անձի ձևավորման գործում գրեթե բացակայում է կարևորագույն սոցիալական պահանջմունքը՝ մարդ-մարդ հաղորդակցումը՝ իր տեղը զիջելով մարդ-տեխնիկա շփմանը: Բացի դրանից՝ համակարգիչն ունի էլեկտրամագնիսական ճառագայթման միանգամից 2 աղբյուր՝ մոնիտորը և CPU unit-ը՝ համակարգչի այն տուփը, որում գտնվում են բոլոր հիմնական հանգույցները: Համակարգչից օգտվողը զուրկ է անվտանգ հեռավորության վրա աշխատելու հնարավորությունից, նաև համակարգչի ազդեցությունը երկարաժամկետ է, ընդհուպ մինչև 12 ժամից ավել: Մինչդեռ ըստ մասնագիտական տեղեկատվության՝ 6 ժամից ավել համակարգչով աշխատանքը կարող է վնաս հասցնել առողջությանը: Հարկ է իմանալ, որ համակարգիչը ողնաշարի և բազմաթիվ օրգան-համակարգերի (շնչառական, տեսողական, սիրտ-անոթային) հիվանդությունների առաջացման աղբյուր է: Բժշկական բազմաթիվ ուսումնասիրություններ վկայում են, որ համակարգչից պարբերաբար օգտվողների մոտ զարգանում են այնպիսի հիվանդություններ, ինչպիսիք են՝ օստեոխոնդրոզը, տեսողության խանգարումը և այլն: Ավելին, խնդիրն առավել ակնհայտ է մանկության և դեռահասության շրջանում, երբ ողնաշարը դեռևս ձևավորման փուլում է, և համակարգչի առջև երկարատև նստելը կարող է ողնաշարի ախտաբանական կորացումների պատճառ դառնալ: Դեռահասության տարիքում գտնվող երեխաների զգալի մասը ամբողջ օրը տարված է համակարգչային խաղերով: Հատկապես վտանգավոր են կրակոցներ, բռնություն պարունակող խաղերը, որոնք հետագայում նշանակալից ազդեցություն են թողնում երեխայի էմոցիոնալ և ֆիզիկական դաստիարակության վրա՝ ձևավորելով վարքային մոդել: Ընդ որում, որոշ խաղեր հաղթահարելու ձգտումը երեխային գցում է կախվածության մեջ, ինչն էլ կարող է հանգեցնել նյարդային լարվածության, մարդ-մարդ շփման խաթարման: Նման իրավիճակում մասնագետները խորհուրդ են տալիս զբաղվել մարմնամարզությամբ, լողով, մանուալ թերապիայով, պահպանել աշխատանք-

քային ճիշտ ռեժիմ, որը թույլ է տալիս ոչ միայն կասեցնել բոլոր բացասական գործոնների ազդեցությունը, այլև ամրապնդել առողջությունը:

Ի՞նչ անել.

- աշխատանքի յուրաքանչյուր կես ժամից հետո փակել աչքերը, թուլացնել դեմքի մկանները,

- կատարել ոչ բարդ մարզանք,

- կատարել ձեռքերի և դաստակների մերսում,

- մոնիտորի էկրանն ուղղել դեպի լույսի աղբյուրը,

- մինչև 3 տարեկան երեխաներին խստիվ արգելել համակարգչից օգտվել և այլն:

Համակարգչային տեխնոլոգիաներից ոչ պակաս բջջային հեռախոսն է դարձել մեր կյանքի անքակտելի բաղադրիչներից մեկը: Բջջային հեռախոսների մասին պրոֆ. Ռ. Էյդենը գրում է. «Պատմության մեջ առաջին անգամ մենք մեր ականջին պահում ենք հզոր ռադիոհաղորդիչ, որը գլխուղեղից գտնվում է մոտավորապես 25 սմ հեռավորության վրա: Որպես կանոն, շատ քչերն են հակված բարձր հոգնեղիությունը, քնկոտությունը, գրգռվածությունը, նյարդայնությունը, մրսածությունը և վիրուսային հաճախացած հիվանդությունները, գլխացավը, աչքերի սուր ծակոդ ցավերը կապել բջջային խոսակցությունների հետ» [10, էջ 253]: Ուստի բջջային հեռախոսները, ևս իրենց առաջանցիկ նշանակությամբ հանդերձ, ունեն բացասական մի շարք ազդեցություններ. բջջային հեռախոսներից արձակվող ճառագայթներն անմիջականորեն ազդում են մարդու առողջության վրա՝ առաջացնելով նյարդաֆիզիոլոգիական բազմաբնույթ խանգարումներ (ականջացավ, մաշկի գրգռում, գլխացավեր, տեսողության խանգարում, սրտխառնոց և այլն): Նրանցից գեներացվող վնասակար էլեկտրամագնիսական դաշտերի ազդեցության տակ մարդու մարմնում տեղի է ունենում իմունային համակարգի լարման ռեակցիա, որը նվազեցնում է մարմնի դիմադրությունը հիվանդություններին և այլ արտաքին վնասակար հետևանքներին: Բջջային հեռախոսների վնասը անհամաչափ է այլ սարքերի հետ, քանի որ բջջային հեռախոսը գործարկման պահին գտնվում է աչքերի և ուղեղի մոտ: Ավելին, այս ճառագայթաճարման մակարդակը չի կարող համեմատվել այլ տեխնիկական միջոցների հետ, այսինքն՝ բջջային հեռախոսների վնասը գերազանցում է տասնյակ անգամ համակարգչի, հեռուստատեսության կամ անլար հեռախոսի վնասակար հետևանքները: Թեպետ հեռախոս արտադրողներն ամեն կերպ փորձում են հիմնավորել հեռախոսի անվտանգ ազդեցությունն օրգանիզմի վրա, սակայն կյանքն այլ բան է վկայում, իսկ մասնագետները փաստում և գիտականորեն հավաստում են հակառակը: Այսպես, չինական անկախ փորձագիտական խմբի կատարած հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ ճառագայթումը միանշանակ վնասում է մարդու ԴՆԹ կոդը կամ այլափոխում է լյարդի արտադրած լեդին՝ դարձնելով էլ ավելի թունավոր [11]:

Վիճակագրական տվյալները [1] փաստում են, որ ժամանակակից երիտասարդության, այդ թվում՝ նաև երեխաների գերակշիռ մասն օգտվում է բջջային հեռախոսների ծառայությունից, սակայն նրանցից շատերը նույնիսկ չգիտեն, թե ինչպես կարելի է պաշտպանվել վնասակար ազդեցությունից: Այս ճառագայթումն ազդում է երեխայի ուղեղի ռիթմի վրա՝ վնաս հասցնելով իմունային համակարգին, որը գտնվում է զարգացման ու ձևավորման փուլում: Ի վերջո, բջջային հեռախոսի ճառագայթումը ապակայունացնում է մարմնի բջիջները, խաթարում նյարդային համակարգի գործառնությունը, առաջացնում գլխացավեր, քնի խանգարումներ և հիշողության կորուստ: Ավելին, եթե երեխային դեռ վաղ տարիքից սովորեցնեն գրագիտորեն օգտվել հեռախոսից, ապա

վտանգի աստիճանը զգալիորեն կնվազի: Իսկ ի՞նչ է անհրաժեշտ սովորեցնել դպրոցում երեխաներին դասընթացի շրջանակներում.

- չպահել ականջակալը ականջի մոտ,

- որքան հնարավոր է, հեռախոսը հեռու պահել, որովհետև դրանով կրկնապատկվի հեռավորությունը դեպի ուղեղ, ինչը նշանակում է, որ ալեհավաքից ճառագայթած ուժը դեպի ուղեղ կնվազի 4 անգամ,

- հեռախոսը պահել ներքևից, որը համեմատաբար թուլացնում է ալեհավաքի ազդեցությունը,

- երեխային հնարավորինս ուշ տրամադրել բջջային հեռախոս, իսկ տրամադրելուց էլ ավելի ցածր կլանման տոկոսադրույք ունեցող (sar) հեռախոսներ, որոնք իջեցնում են ռիսկի բացասական ազդեցությունը,

- կիրառել օպտիմալ օգտագործման եղանակ՝ կրճատելով միկրոալիքային էներգիայի քանակը,

- խոսակցության տևողությունը չգերազանցի 1-2 րոպեն,

- չքնել բջջային հեռախոսի մոտ և այլն:

Ակնհայտ է, որ կրթօջախը կարող է մեծ դեր ունենալ վերոնշյալ խնդրի լուսաբանման, վալեոլոգիական նվազագույն գիտելիքների, առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման գործում: Յուրաքանչյուր մանկավարժի առաքելությունն է ուսուցման և դաստիարակության նպատակն ուղղորդել առողջ, կիրթ սերունդ դաստիարակելու պատվաբեր գործին: Այս գործընթացը երկկողմանի է. մի կողմից՝ վալեոլոգիական գիտելիքներով զինված ուսուցիչներ, մյուս կողմից՝ նույն գիտելիքներով զինել աշակերտներին:

Եզրակացություն: Անհրաժեշտ է գիտականորեն մոտենալ առողջության հարցերին՝ հաշվի առնելով տարիքային առանձնահատկությունները: Մեր կյանքի անբաժան մաս կազմող համակարգչային տեխնոլոգիաների ու հեռախոսի բացասական ազդեցությունները կարող են հաղթահարվել, եթե կրթօջախներում սովորողները ստանան համապատասխան գիտելիքներ:

Անտարակույս, անժխտելի են համակարգչային տեխնոլոգիաների ներդրման և կիրառման անհրաժեշտությունն ուսուցման գործընթացում, բջջային հեռախոսների առկայությունը մեր կյանքում, սակայն անհրաժեշտ է ցանկացած հարց դիտարկել միմիայն սովորողների առողջության, նրա պահպանման ու ամրապնդման տեսանկյունից:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ազգային վիճակագրական ծառայություն (ԱՎԾ), Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, /<http://www.armstat.am/file/doc/99504368.pdf/>:

2. Ալեքսանյան Լ., Մուրադյան Ա. և ուրիշներ, Առողջ ապրելակերպ: Ուսուցչի ձեռնարկ 8-9-րդ դասարանների համար, Եր., 2003:

3. Ալեքսանյան Լ., Մուրադյան Ա. և ուրիշներ, Առողջ ապրելակերպ: Ուսուցչի ձեռնարկ 10-11-րդ դասարանների համար, Եր., 2004:

4. Ալեքսանյան Լ., Մուրադյան Ա. և ուրիշներ, Կյանքի հմտություններ: Ուսուցչի ձեռնարկ 7-րդ դասարանի համար, Եր., 2002:

5. Աշիկյան Ա. Ա., Մանկավարժական առողջագիտության դերը սովորողների աշխատունակության բարձրացման և գերհոգնածության կանխարգելման գործում, «Կրթությունը 21-րդ դարում», Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես, Եր., 2020, թիվ2 (4), էջ 183:

6. Առողջ ապրելակերպի դասավանդման մեթոդական հիմունքները հանրակրթական դպրոցում: Ուսումնական ձեռնարկ՝ երկու մասով, I մաս, Եր., 2015, էջեր 31-40:
7. «Երեխայի իրավունքի մասին» ՀՀ օրենքը, 1996, 27.06, Հոդված 7:
8. Կրկյաշարյան Ս., Պատմահայր Հերոդոտոսը, Պատմություն ինը գրքից, Եր., 1986:
9. ՄԱԿ-ի «Երեխայի իրավունքների մասին» կոնվենցիա, 1989, 20 նոյեմբեր, Հոդված 6, 24:
10. Մինասյան Ս. Ս., Ադամյան Ծ. Ի., Առողջագիտություն: Դասագիրք բուհի համար, Եր., 2008, էջ 74:
11. Քոլին Քենիֆել, Չինական հետազոտություն, Առողջության մասշտաբային հետազոտության արդյունքներ, Չինաստան-Քորնել-Օքսֆորդ նախագիծ, 1998:
12. Гончаров Т.А., Мельник А.М., Здоровье-смолоду, Казан, 1987, 144 с.
13. Дубровский В. И., Валеология: Здоровый образ жизни: Уч. Для вузов /предисл. Агаджанян Н. А./, Изд. 2-*-е, Серия, 2001, 33.
14. Кураев Г.А., Войнов В.Б., Валеология: словарь терминов, Ростов-на-Дону, 2002, 90 с.
15. Шопенгауэр А., Большая Советская энциклопедия, под. Ред. А.М. Прохорова-3-е изд., М., 1969.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Ашикян Армению

ЕГУ, Армения

Аннотация

Краткое введение. Современные научно-технические, промышленные, экономические прогрессы, беспрецедентное развитие ИТ и неотъемлемая составляющая общественной жизни, кажется, должны были способствовать развитию цивилизации и резкому улучшению жизненного уровня человечества. Между тем, в действительности, на пути этих беспрецедентных подъемов и бурного развития человека столкнулся с рядом проблем и вызовов, нарушающих его жизнь, здоровье, нормальную жизнедеятельность, которые заслуживают внимания и требуют соответствующего отношения к ним и их решения.

Поэтому необходимо выяснить, какую роль играет педагогическая валеология не только в воспитании и обучении человека, но и в деле сохранения и улучшения здоровья общества. Для этого необходимо создать у человека стабильную мотивацию для сохранения здоровья, для формирования культуры здоровья. А это необходимо сформировать еще с дошкольного возраста и обеспечить последовательность теоретических и практических знаний в сфере общего образования.

Во все времена молодежь и безопасность находятся в центре внимания. Вообще, уважение к каждому человеку начинается с отношения общества к ребенку. Любящее детей общество заботится об обеспечении и сохранении их здоровья, создавая условия для полноценного воспитания, развития и проявления их способностей. Следовательно, для урегулирования и предотвращения этой проблемы требуется комплексный подход со стороны всех заинтересованных структур.

Сегодня признание государством права на защиту здоровья детей, закрепленного как в различных международных договорах и декларациях, так и в национальном законодательстве, обязывает государство предоставлять подросткам информацию и образовательные услуги по охране и улучшению их здоровья. Исключительную роль в этом процессе играет педагогическая валеология. Она занимается вопросами обучения и воспитания подрастающего поколения, которые направлены на формирование культуры здоровья и здорового образа жизни, на обучение и применение современных оздоровительных технологий, проблемами применения того педагогически-методического арсенала, который существенно направлен на удовлетворение физических и духовных потребностей ребенка, сохранение его здоровья, всестороннее развитие личности в контексте социализации.

Более того, мероприятия, направленные на укрепление здорового образа жизни, являются лучшим вкладом в общеобразовательную школу, а также в здоровье населения, и, как результат, положительно сказываются на экономическом благосостоянии страны. С целью формирования ответственного поведения мы придаем важность осуществлению целенаправленных, последовательных и комплексных учебно-воспитательных работ на всех уровнях системы образования. Сегодня, как никогда, для обеспечения готовности школьников вести здоровый образ жизни в каждом возрастном периоде необходимо целенаправленно формировать требования и мотивы, стимулирующие владение знаниями, способностями и навыками, которые позволят самостоятельно пользоваться технологиями здорового образа жизни, достойно оценивать роль здоровья в формировании и социализации личности.

Список использованной литературы

1. Конвенция ООН "о правах ребенка", 1989г., 20 ноября, статья 6, 24.
2. Закон РА "О праве ребенка", 1996, 27.06, статья 7.
3. Ашикян А. А. "Роль педагогической санации в повышении работоспособности учащихся и предотвращении переутомления», "образование в 21-м веке", научно-методический международный рецензируемый журнал, N2(4) Ереван 2020, стр. 183
4. Алексанян Л., Мурадян А. и другие, навыки жизни, пособие для учителя для 7-го класса, Ереван 2002.
5. Алексанян Л., Мурадян А. и другие, здоровый образ жизни. Пособие для учителей для 8-9 классов, Ереван, 2003,
6. Алексанян Л., Мурадян А. и другие, здоровый образ жизни. Пособие для учителей для 10-11 классов, Ереван, 2004,
7. Учебно-методический учебный комплекс в общеобразовательной школе.:
8. Гончаров Т. А., Мельник А. М., здоровье-смолоду, Казань, 1987, 144 стр. ,
9. Минасян С. М., Адамян Ц. И., здравоохранение, учебник для вуза, Ереван, 2008, стр. 74.
10. Дубровский В. С., Валеология: здоровый образ жизни: обучение должно быть часто. Для вузов / предисл .Агаджанян Н. А./ , Поп. 2 - * - е.серия: 2001, 33:
11. Курайев Г. А. В. Б., Валеология-словарь терминов, Ростов-на-Дону, 2002, 90 стр.

MODERN TECHNOLOGIES AND HUMAN HEALTH

Ashikyan Armeni
YSU, Armenia

Summary

Brief introduction: Today's scientific, technical, industrial, economic progress, unprecedented development of IT and an integral component of public life, it seems, should have contributed to the development of civilization and a sharp improvement in the standard of living of mankind. Meanwhile, in reality, on the path of these unprecedented rises and rapid developments, a person has faced a number of problems and challenges that disrupt his life, health, normal life, which deserve attention and require appropriate attitude and solutions.

Therefore, it is necessary to find out what role pedagogical valeology plays not only in the upbringing and training of a person, but also in preserving and improving the health of society. To do this, it is necessary to create a stable motivation for health in a person, for the formation of a health culture. And this needs to be formed from preschool age and ensure consistency of theoretical and practical knowledge in the field of general education.

At all times, youth and safety are in the spotlight. In general, respect for every person begins with the attitude of society towards the child. A society that loves children takes care of ensuring and preserving their health, creating conditions for full-fledged upbringing, development and manifestation of abilities. Therefore, to resolve and prevent this problem requires a comprehensive approach from all interested structures.

Today, the State's recognition of the right to protect children's health, enshrined in various international treaties and declarations, as well as in national legislation, obliges the State to provide adolescents with information and educational services to protect and improve their health. Pedagogical valeology plays an exceptional role in this process, it deals with the issues of education and upbringing of the younger generation aimed at forming a culture of health and a healthy lifestyle, training and the use of modern health technologies, the problems of applying those pedagogical and methodological Arsenal that are significantly aimed at satisfying the physical and spiritual needs of the child, maintaining health, comprehensive personal development in the context of socialization.

Moreover, measures aimed at strengthening a healthy lifestyle are the best contribution to general education schools, as well as to the health of the population, and, as a result, have a positive impact on the economic well-being of the country. In order to form responsible behavior, we attach importance to the implementation of targeted, consistent and comprehensive educational work at all levels of the education system. Today, more than ever, in order to ensure the readiness of schoolchildren to lead a healthy lifestyle in each age period, it is necessary to purposefully form requirements and motives that stimulate the possession of knowledge, abilities and skills that will allow them to independently use healthy lifestyle technologies, adequately estimate the role of health in the formation and socialization of personality.

References:

1. The UN Convention "on the rights of the child", 1989 November 20, article 6, 24.
2. The RA law "On the right of the child", 1996, 27.06, article 7.
3. Alicant A. A. "the Role of pedagogical rehabilitation in improving the health of students and the prevention of overwork", "education in the 21st century", scientific-methodical international peer-reviewed journal, N2(4) Yerevan, 2020, p. 183
4. Aleksanyan L., Muradyan A. and others, life skills, teacher's manual for the 7th grade, Yerevan 2002.
5. Aleksanyan L., Muradyan A. and others, healthy lifestyle. Manual for teachers for grades 8-9, Yerevan, 2003,
6. Aleksanyan L., Muradyan A. and others, healthy lifestyle. Handbook for teachers for grades 10-11, Yerevan, 2004,
7. Educational-methodical complex in secondary school.
8. Goncharov, T. A., Miller, A. M., and health in his youth, Kazan, 1987, p. 144 ,
9. Minasyan S. M. Adamyan, I. Q., health, a textbook for University, Yerevan, 2008, p. 74.
10. Dubrovsky, V. S., Valeology: healthy lifestyle: training should be often. For universities / preface .Aghajanyan N. A./, Pop. 2 - * - E.series: 2001, 33:
11. Kurayev G. A. V. B., Valeology-dictionary of Terms, Rostov-on-Don, 2002, 90 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 28.09.2021

Принято к публикации 30.10.2021

Рецензент: канд пед. наук, канд.пед. наук, доцент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 28.09.2021

Was accepted for publication: 30.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Lusine Hayrapetyan

37.012

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՏՐՈՊՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ «ՄԱՍՆԱ ԾՈՒԵՐ» ԷՊՈՍՈՒՄ

Ղազարյան Արևիկ

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Յուրաքանչյուր գիտաճյուղի զարգացման համար անհրաժեշտ են ձևավորման նախադրյալներ, որոնք տարբեր մեթոդաբանական հիմքեր ունեն: Մանկավարժական անտրոպոլոգիական մտքի զարգացման նախադրյալները ձևավորվել են հայ ժողովրդի բնահյուսության մեջ: Դրանք հնարավորություն են տալիս տեսնելու, թե զարգացումը ինչ ընթացք է ունեցել, կանխատեսելու զարգացման հեռանկարները:

Բանալի բառեր: Մանկավարժական անտրոպոլոգիական օրինաչափություններ, ամբիվալենտություն, գիտաճյուղի զարգացման նախադրյալներ:

Հիմնախնդիրը: «Մասնա ծուեր» դյուցազնավեպի վերլուծությունը մանկավարժական անտրոպոլոգիական մոտեցմամբ հնարավորություն կտա հիմնավորելու, որ այս գիտաճյուղի մտքի ձևավորման նախադրյալներն առկա են նաև հայ ժողովրդի բնահյուսության մեջ՝ ձևավորելով համամարդկային և ազգային արժեքներ, դաստիարակչական մոդելներ, որոնք անգնահատելի դերակատարում կունենան մանկավարժական անտրոպոլոգիական մտքի հետագա զարգացման վրա:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտություններ: Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունները իրականացվել են մանկավարժության երիտասարդ գիտաճյուղերի՝ մանկավարժական մարդաբանության (Բիմ-Բադ Բ., Մակսակովա Բ., Մալյակովա Ն., Օգուրցով Ա.), մշակութային մարդաբանության (Դորբենկո Բ., Օրլովա Է., Կրուպկին Բ., Պոմիեշինսկի Ա.), մանկավարժական արտելոգիայի (Սլաստենին Վ., Չիժակով Գ., Կոնդակով Ա., Գուդաչեկ Յ., Մարդյան Ռ.) շրջանակներում: Վերլուծելով և համադրելով տարբեր մոտեցումներն ու կարծիքները՝ կարելի է ասել, որ ցանկացած նոր գիտաճյուղի նախադրյալները կարելի է գտնել ժողովրդական բանահյուսության մեջ: Ընդհանուր մարդաբանական օրինաչափություն է. բոլոր ժողովուրդներն ունեն ղյուցազնավեպեր:

Նոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է մանկավարժական անտրոպոլոգիական մոտեցմամբ վերլուծել «Մասնա ծոեր» էպոսը, որը, հայ ժողովրդի սոցիալական անձնագիրը լինելուց բացի, նաև կենսաբանական ծրագիրը ներկայացնող գոյապահպանական էվոյուցիա է էպոսի համապատասխան ճյուղերով, զարգացման ընթացքով:

Հետազոտության նորությունը: «Մասնա ծոեր» էպոսը ներկայացվել է մանկավարժական անտրոպոլոգիական մոտեցմամբ՝ փաստելով, որ էպոսում առկա են գիտաճյուղի ձևավորման նախադրյալները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Հայ իրականության մեջ առկա են բոլոր նախադրյալները նոր գիտաճյուղի՝ մանկավարժական անտրոպոլոգիայի ձևավորման և զարգացման համար: Ժողովրդական բանահյուսությունը, մասնավորապես ժողովրդական հեքիաթները, բալլադները, ղյուցազնավեպը՝ էպոսը, ամբարում են տաբեր գիտաճյուղերի զարգացման համար արժեքավոր մոտեցումներ և գաղափարներ: Մարդկության ֆիլոգենետիկ զարգացման ընթացքում տարբեր ժողովուրդների դաստիարակչական համակարգում ձևավորվել են համանման էպոսներ բնության, շրջապատող աշխարհի ճանաչողության, մարդկային փոխհարաբերությունների ձևավորման և զարգացման, դաստիարակչական մոդելների, երազանքների, կանխատեսվող արդյունքների վերաբերյալ: «Մարդկությունը հայտնվել է այնպիսի իրավիճակում, երբ ընտրությունն անհրաժեշտ է, հետևանքը անխուսափելի: Այսօրվա սխալը կարող է լինել անուղղելի, այսօրվա մեղքը՝ մահացու: Ուստի ժամանակակից գիտության և տեխնոլոգիաների անկասելի թվացող շարունակական առաջընթացն այսուհետ պետք է իրականացվի մարդու որպես անկրկնելի ցեղային տեսակի պահպանմանը նպատակամղված սոցիալական, իրավական և բարոյագիտական նոր նորմերի ստեղծմամբ, որոնց միջոցով պետք է վերահսկել, իսկ հարկ եղած դեպքում՝ սահմանափակել մարդու սրբության սրբոց բնությունն անհարկի արհեստական ներխուժման՝ սոցիոմշակութային իմաստով վտանգավոր փորձարկումներից, ըստ էության՝ փրկել մարդուն մարդուց» [3, էջ 33]: Մարդ բանական տեսակը զարգացում է ապրում՝ փոփոխելով սեփական բնութագիրը. «Մարդը զարգացող էակ է զարգացող աշխարհում: Նրան բնորոշ է իր շրջապատը փոփոխելու կարողությունը» [4, էջ 13]: Պատմության ընթացքում մարդը, մի կողմից, գոյամարտում է իր ինքնությունը պահելու համար, մյուս կողմից՝ փորձում որակապես փոփոխել իր շրջապատը, ապրելու մոտեցումները, այսինքն՝ ժամանակի, տարածության խնդիր, որոնց ուսումնասիրությամբ զբաղվում է պատմական անտրոպոլոգիան՝ ներառելով պատմական պայմանները, արարքները, համոզմունքները [4, էջ 21]:

«Մասնա ծոեր» էպոսը ամբողջացնում է հայ ժողովրդի իմաստությունը. այն հայ էթնոսի սոցիալական անձնագիրն է: Ինչպես Մանուկ Աբեղյանն է գիտականորեն հիմնավորում «Հայ ժողովրդական վեպ» ուսումնասիրության «Հեքիաթ և վեպ» ենթա-

գլխում, էպոսում մեր առաջ ծավալվում են և՛ հեքիաթային սյուժեներ՝ մոտիվներ, առասպելներ, և՛ դյուցազնական սխրագործություններով լի երգեր ու գրույցներ, պատմական իրական միջադեպեր [2, էջ 27-32]:

Մեր էպոսը համամարդկային, **ընդհանուր** օրինաչափության հենքի վրա ձևավորում է **յուրահատուկը**՝ հայ ազգին բնորոշ, որից հետո **եզակին**՝ տվյալ անձին բնութագրող: ...Հրաշք է կատարվում. կյանքի աղբյուր համարվող Մարութա Բարձրիկ Սուրբ Աստվածածինը Սանասարին է հանձնում Թուր Կեծակին (կայծակնային սուր) և Քուռկիկ Ջալալին: Առասպելական ձին ուներ աննկարագրելի արտասովոր հատկություններ, մարդկային լեզվով խոսելուց բացի՝ նաև կարողանում էր անձայրածիր ճանապահներ անցնել և թռչել մինչև արեգակ: Կենսատու ջրերում Սանասարը ձեռք է բերում նաև անխոցելի զենք ու զրահ, իսկ բազուկի վրա դրոշմվում է յուրօրինակ մի խաչ: Ծովի ջուրը Սանասարին դարձնում է իրական մի հսկա [1]: Հերոսները գոյապայքար են մղում իրենց զարմի շարունակության համար: Այդ հերոսներն օժտված են գերբնական ուժով, կրակոտ ու շիտակ բնավորությամբ, չարը կործանելու և բարին հաստատելու վճռականությամբ: Նրանք ներկայացնում են հորից որդի արյունակցական կապ և անձնուրացորեն կոչվում են հանուն իրենց երկրի անկախության: Բնորոշ է, որ Սանասարն ու Բաղդասարը նախ տներ են կառուցում իրենց մոտ բնակություն հաստատած աղքատ ընտանիքների համար, ապա՝ կառուցում Մասնաբերդը: Կամ՝ Մեծ Մհերը, գոտեմարտի մեջ մտնելով առևտրական բանուկ ճանապարհի վրա հայտնված առյուծի հետ, սպանում է գազանին և փրկում Սասունը սովի վտանգից: Ուշագրավ է նաև նույն Պղնձե քաղաքում Քառասուն-Ճյուղ-Ծամի ազատագրման համար նրանց մղած կռիվը: Սանասարը ցանկանում է ամուսնանալ նրա հետ: Սակայն դա նրան հեշտությամբ չի հաջողվում, որովհետև աղջիկը բանտարկված է ծովում նստած նույն մահվան ուժի վիշապի և վերջինիս երկվորյակ թագավորի կողմից, որն աղջկա հայրն է համարվում: «Այդտեղ փակված աղջիկը,– գրում է Մ. Աբեղյանը,– նույն ինքն արեգակն է, որ ծովային վիշապը հափշտակել է» [2, էջ 27-28]:

«Մասնա ծոերի» բոլոր չորս ճյուղերը շաղկապվում են իրար՝ իբրև մեկ ընդհանուր և ամբողջական հորինվածք՝ ընդգծելով այն պատմական իրողությունը, թե արաբական բռնապետության դեմ հայության ազատագրական պայքարը շարունակել են մի քանի սերունդներ: Այսպիսի տրամաբանական զարգացող օրինաչափությունների շղթան մանկավարժական անտրոպոլոգիայի գերակա հիմնախնդիրներից մեկն է, որտեղ դրսևորվում է ընդհանուրի, յուրահատուկի, եզակիի մանկավարժական անտրոպոլոգիական օրինաչափությունների դիալեկտիկան: Դավիթը աճում էր ժամով և վայրկյանով՝ դրսևորելով հայ դյուցազուն նախնիներին բնորոշ գծերը [1]:

Չանդրադառնալով էպոսի բազմաբնույթ գործառնություններին, առանձնահատկություններին և գոյապահպանական ակունքին, որի մասին բազմիցս խոսվել է տարբեր գիտությունների շրջանում, փորձենք ներկայացնել «Մասնա ծոեր» էպոսը մանկավարժական անտրոպոլոգիական կողմով: Մանկավարժական անտրոպոլոգիական տեսանկյունից տարբեր ժողովուրդների էպոսները սոցիալ-հոգեբանական, արժեքային, իմացական միջավայր են, որտեղ մարդ տեսակը, ունենալով համապատասխան գենետիկական կոդով պայմանավորված կենսաբանական ծրագիր, Սասուցի Դավթի միջնորդավորված կերպարի օգնությամբ տեսական մակարդակում հնարավոր հարմարման մեխանիզմներ է ձեռք բերում՝ սոցիալական ծրագիրը դրսևորելու համար: Էպոսում կենսաբանական ծրագիր-սոցիալական ծրագիր-պատմամշակութային ծրագրերի եռամիասնական դիալեկտիկական ամբողջության քննարկումը նույնպես մանկավարժա-

կան անտրոպոլոգիական հիմնախնդիր է, որտեղ էպոսների հերոսները ապագայում կանխատեսվող դաստիարակչական մոդելում ազատագրական պայքարի, հայի հպարտ անկոտրուկ կամքի, հզոր բազկի, ազնվության, ապրումակցման որակների արտահայտման սոցիալական ազենտներ են: Յուրաքանչյուր ազգային դյուցազնավեպ սոցիալական, ուսուցողական, դաստիարակչական իրավիճակային մոդել է, որում շեշտադրվում են տվյալ ազգին բնորոշ մշակութային նրբերանգային գույները, կոլորիտը, ազգային առանձնահատկությունները, հոգեկերտվածքը, վարքագծային, դաստիարակչական, հաղորդակցական մոդելները, ապագան կանխատեսելու հնարավոր տարբերակները: Գլխավոր հերոս Դավթի կերպարում անհատական զարգացման ընթացքում դրսևորվում է զարգացման շարժիչ ուժերի ամբիվալենտությունը, որը մանկավարժական անտրոպոլոգիայի տեսանկյունից նույնպես առանցքային հիմնախնդիրներից է, որը հնարավորություն է տալիս ընտանեկան, սեռային, դերային, մշակութային սոցիալականացում ապահովելու: Կքննարկենք երեք խումբ մանկավարժական անտրոպոլոգիական խնդիրներ:

Վերլուծության համար ընտրել ենք դյուցազնավեպը, քանի որ հայ իրականության մեջ այն առավելագույնս բնութագրում է հայ ազգի հավաքական կերպարը, մտածողության, վարքագծային առանձնահատկությունները, օրհասական պահերին իրավիճակ գտնելու, հպարտությամբ ազատ ապրելու, պետական մտածողության անձնուրաց դրսևորումները: Երբ քննարկում ենք ընդհանուր-հատուկ- եզակիի օրինաչափությունները, ապա ընդհանուր օրինաչափությունները վերլուծելիս նկատում ենք՝ բոլոր ժողովուրդներն ունեն էպոսներ. դա համընդհանուր օրինաչափություն է, որը ապացուցում է բանական մարդու ֆիլոգենետիկ զարգացման մասին, որի ժամանակ փոխանցվում են կենսաբանական կոդում ամրագրված համամարդկային հատկանիշները՝ խոսելու կարողություն, մտածելու ունակություն և ուղղաձիգ կեցվածք, որոնց դրսևորման հիմքում բնություն-մարդ-դաստիարակություն բարդ գործառական համակարգն է: Ընդհանուրից հատուկին անցման ընթացքում բնութագրական չափանիշները բարձրանում են մի նոր մակարդակ, որտեղ շեշտադրվում են ազգային գործոնը, արժեքային համակարգը, ինչպես, ասենք, Դավթի կերպարում, որում դրսևորվում են ոչ միայն հայ ազգին բնորոշ անատոմիաֆիզիոլոգիական հատկանիշները, արժեքային համակարգը, այլև վարքագծային դրսևորումները, հոգեբանությունը, մտածողության տիպաբանությունը, և այս մակարդակում, բացի նախորդ բնություն-մարդ-դաստիարակություն համակարգից, ավելանում է նոր ենթահամակարգ՝ մշակույթը՝ իր ուղղահայաց և հորիզոնական ծածկույթով: Մշակութային մակարդակում էպոսի գլխավոր հերոսները ձեռք են բերում նոր որակներ, որոնք տիպական են միայն տվյալ ազգին: Անտրոպոլոգիական յուրօրինակ խնդիրներ են առաջանում, երբ ազգային մակարդակում շեշտադրվում է մարդու զարգացման եզակի օրինաչափությունը, որը հնարավորություն է տալիս նկատելու կոնկրետ տիպական հերոսին կոնկրետ իրավիճակում՝ թշնամու թրի տակով չանցնելիս, մենամարտելիս, իմաստուն մեծերի հետ զրույցների ընթացքում:

Ծովից բխող աղբյուրից խմած երկու բուռ ջրից Ծովինարը հղիանում է և ծնում երկվորյակ դյուցազուններ: Ջուրը դառնում է ժառանգորդային կարևոր սկզբունք. Սանասարն իր դյուցազնական գործությունը, հրեղեն ձին, Թուր Կայծակին ձեռք է բերում ծովի հատակից՝ այնտեղ բխող Կաթնաղբյուրից ջուր խմելով, երկվորյակներն իրենց տունը շինում են հզոր առվակի ակունքի վրա, ունենում հզոր ժառանգ:

Ներկայացված եռամիասնական դիալեկտիկայում՝ ընդհանուր- հատուկ- եզակի, դրսևորվում է զարգացման շարժիչ ուժերի ամբիվալենտությունը, որոնք էպոսի տար-

բեր ճյուղերում նկատվում են երկու շերտերում՝ **ամբողջական** և **կոնկրետ** հերոսների նկարագրում, նրանց ստանձնած սոցիալական դերով, վերապահված առաքելությամբ համապատասխան իրավիճակում: Ամբիվալենտ գույգերի ընտրությամբ պայմանավորված՝ կան, օրինակ, բարին ու չարը, խելոքն ու հիմարը, աշխատասերն ու ծուլը, հնարամիտն ու չկողմնորոշվողը, երջանիկն ու դժբախտը, դրականն ու բացասականը, ուրախն ու տխուրը, հաջողակն ու անհաջողակը, թշնամին ու բարեկամը: Որքան ավելացնում ենք որակական բնութագրիչները, այնքան կոնկրետանում են հերոսների ամբողջական կերպարները: Սակայն էպոսում տարբեր բարի հերոսներ դրսևորում են վարքագծային էպետ տարբերվող գծեր, ինչն էլ իր հերթին կոնկրետանում է համապատասխան դաստիարակչական մոդելում: Կոնկրետ դաստիարակչական մոդելում տեսանելի են դառնում հերոսների մտածողության, բնավորության գծերի, վարքագծերի առանձնահատկությունները: Էպոսի բոլոր ճյուղերում կան ընդհանուր օրինաչափություններ:

1. Գաղափարական ուղղվածությունից կախված, նպատակից ելնելով՝ յուրաքանչյուր իրավիճակում առաջարկվում են հաղթահարման մեխանիզմներ կամ ապագայի նկատմամբ կանխատեսում, սակայն որպես առանցքային օրինաչափություն էպոսներն ավարտվում են դրական հերոսների հաղթանակով կամ լավատեսությամբ:

2. Դաստիարակչական, հաղորդակցական գրեթե բոլոր մոդելներում դրական հերոսների հոգեբանության մեջ գերակայում են հումանիստական ընկալումները, լավատեսությունը, նվիրումը, իր դերի գիտակցումը, հավատը ապագայի, վաղվա օրվա նկատմամբ:

3. Իրար հակադրող հերոսները սոցիալական միջավայրից միշտ ունենում են աջակցող օգնություն, գաղափարախոսվում է «ես»-ի և «մենք»-ի, «անձի» և «կոլեկտիվի» անհրաժեշտությունը, որը պարտադիր է հասարակություն անձի ինտեգրման տեսանկյունից:

4. Հերոսների վարքագծային զարգացման ընթացքը, անկախ տիպաբանությունից, գրեթե միշտ համակարգի մեջ է բնություն-մարդ-դաստիարակչական մոդել-մշակույթ: Այսպիսի դիրքորոշումը նույնպես անտրոպոլոգիական է, որը փաստում է մարդու զարգացման հիմնական մակարդակները՝ կենսաբանական, սոցիալական, մտավոր և հոգեբանական:

Վերը թվարկված օրինաչափությունները դիտարկենք կոնկրետ իրավիճակում: Օրինակ՝ էպոսի հերոսները փորձում են իրենց կարիքները հոգալ անընդհատ աշխատանքով, սակայն դժվարանում են հաղթահարել սոցիալական միջավայրի դժվարությունները. դրանց ավելանում է թշնամու զավթողական քաղաքականությունը: Ժողովրդի հույսն ու հավատը Դավիթն է, որը, ապավինելով սեփական ուժերին, վստահություն է ձեռք բերում, փորձում է իրավիճակները վերանայել, նույնիսկ սեփական պայմանները թելադրել թշնամուն՝ միաժամանակ ընդգծելով դաստիարակչական մոդելի ինքնատիպությունը՝ կովի ժամանակ առաջին զարկի իրավունքը թողնելով թշնամուն և հարգելով մեծի խնդրանքը: Մարդաբանական նախադրյալների տեսանկյունից սոցիալական միջավայրում էպոսի հերոսները շատ տարբեր են. կան դրական կերպարներ, որոնք ունեն բազմաթիվ առավելություններ՝ հաջողակ լինելու համար, բայց դժվար իրավիճակներում չեն կարողանում համապատասխան հաղթահարման մեխանիզմներ ընտրել, հստակ նպատակին հասնելու համար վեկտորիալ գիծ մշակել: Դաստիարակչական այս մոդելում, երբ սոցիալականացման ընթացքում դժվարություններ ունեցող սուբյեկտը չի գիտակցում իր սոցիալական դերը, ձախողվում է: Ոչ պակաս

դժվարություն ունեն նաև բացասական հերոսները (Մառյե, Չմշկիկ Սուլթան), որոնք էպոսում բնութագրվում են խտացված գույներով, իրենց նենգությամբ, չարությամբ, գոռոզությամբ, մեծամտությամբ, խորամանկությամբ, վախկոտությամբ: Այստեղ հաղորդակցվող շղթայական բարդ մոդելում երկուստեք հարաբերություններ են տարբեր մակարդակներում, որտեղ յուրաքանչյուր օղակ ունի իր առանձնահատկությունները և դժվարությունները: Զարգացող տրամաբանական աստիճանական կապերը նպաստում են ամբողջական համակարգի ստեղծմանը: Ուսուցանվում են այն մոտեցումները, որ յուրաքանչյուր օղակի դժվարությունները պետք է լուծել իր մակարդակում, կանխատեսել հաջորդ մակարդակի պոտենցիալը, սակայն համակարգել ունեցած ձեռքբերումները՝ վերջնական արդյունք ունենալու համար: Էպոսի մանկավարժական անտրոպոլոգիական մոտեցումը, ըստ մանկավարժական գիտությունների համակարգի, «...Մանկավարժական անտրոպոլոգիան «մանկավարժական շենքի» հենքն է...» [4, 12]: Հատկանշական է, որ գլխավոր հերոսը ճարպիկ է, խելացի, փոքր տարիքում՝ պոռթկուն, աշխատասեր, չհաճոյացող, համարձակ և առաքինի: Հաղորդակցական մոդելները արագ ստացվում են, հերոսը հստակ պատկերացնում է իր վերջնական նպատակը և մեխանիզմներ ընտրում՝ դրան հասնելու համար: Շեշտադրված է դերային սոցիալականացումը շարունակական խնդիրների շղթան հաղթահարելու և կարողությունների ձևավորման համար:

Ընկերասիրության և դավաճանության յուրօրինակ խճանկարներ է ներկայացվում. նպատակային ընտրված սոցիալական ագենտները կարող են օգնել ռիսկային իրավիճակից դուրս գալու համար: Մարդկանց հավատալը, նրանցից օգնություն ակնկալելը, դժվարությունները հաղթահարելը ընդհանուր օրինաչափություն են: Դաստիարակչական յուրօրինակ մոդելի քննարկում է, երբ ցույց է տրվում, որ միևնույն ընտանիքում կարող են ձևավորվել տարբեր խառնվածքային տիպ, նյարդային համակարգեր ունեցող մարդիկ, որոնց ծնողները նրանց փոխանցել են գենետիկական նախադրյալներ, սակայն սոցիալական ծրագրերը հարմարվել են համապատասխան միջավայրի պայմաններում: Այստեղ նույնպես կա վարքագծային ամբիվալենտություն՝ հանդուրժողի ու չհանդուրժողի, բարու ու չարի, նյարդայինի ու համբերատարի, իրավիճակային մտածողի ու կոնկրետի և այլ տարբեր սոցիալական դերեր ու պայմաններ ունեցող անձանց միջև:

Լավատեսության, ոչ մի իրավիճակում հավատը չկորցնող, բարու հաղթական ուժին ապավինող, իրավիճակները հաղթահարող հերոսներից է գլխավոր հերոսը: Ապրելով ծանր պայմաններում, բայց չկորցնելով մարդկային արժանապատվությունն ու բարությունը, անգամ ամենածանր պահերին հացը, ուրախությունը կիսելու անդադար ձգտումը՝ հնարավորություն է տալիս Դավթին դիմագրավելու սոցիալական սահմանափակումներին: Ի զարմանս մեզ՝ որքան խտացան գույները, դժվարացան կյանքի պայմանները, այնքան դրսևորվեցին անկոտրում կամքը, քաջությունը: Որդեգրած սկզբունքը իրական է, որի հիմքում հումանիստական մոդելն է, դրականը տեսնելու, ունեցածով բավարարվելու, երջանիկ լինելու և շրջապատը երջանկացնելու անսահման մեծ ձգտումը:

Կարևոր է, որ էպոսում ընտրվում է սոցիալական ընդլայնված միջավայրը, քանի որ մարդկանց մեծ ընդգրկումն ապահովում է տեղեկատվության տարածում, հռչակի և համբավի արագ տարածում: Այսպիսի մոտեցումը ժամանակին համապատասխան տեղեկատվական տեխնոլոգիա է: Էպոսում ներկայացվում է մարդկանց այն խումբը, որոնք, չունենալով կենսաբանական լիարժեք ծրագիր, սոցիալական ծրագրի հարմար-

ման արդյունքում բախտի քմահաճույքով ամեն ինչի հասնում են հաջող հանգամանքների շնորհիվ: Այս տեսանկյունից «Մանկավարժական մարդաբանությունը մի կողմից ուսումնասիրում է կյանքի իրավիճակային զարգացումները, մյուս կողմից մարդու պահանջմունքները, հետաքրքրությունները, դրդապատճառները, վարքագիծը» [6,16]: Մարդկանց իրենց վերագրվող մտացածին որակները հնարավորություն են տալիս կայանալու կյանքում՝ առանց իրենց կողմից լուրջ ջանքեր գործադրելու: Սա նման է դաստիարակող-դաստիարակվող այն մոդելին, երբ դաստիարակը դաստիարակվողին վերագրում է այն որակները, որոնք ինքն է ուզում տեսնել: Սակայն միշտ չէ, որ սոցիալական միջավայրը նպաստավոր պայմաններ է ստեղծում: Խորն է էպոսի փիլիսոփայությունը:

Եզրակացություն: «Սասնա ծռեր» էպոսը ոչ միայն մշակութային բացարձակ արժեք է, այլև մանկավարժական մարդաբանության տեսանկյունից յուրօրինակ սկզբնաղբյուր, որը նախադրյալներից մեկն է հայ իրականության մեջ մանկավարժական մարդաբանության գիտաճյուղի ձևավորման ու զարգացման համար:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Սասունցի Դավիթ, համահավաք բնագիր, Երևան, 1990:
2. Աբեղյան Ս., Հայ ժողովրդական վեպը, Թիֆլիս, 1908:
3. Սողոմոնյան Գ., Ժամանակակից մարդաբանական ճգնաժամի դրսևորման առանձնահատկությունները, ԵՊՀ, «Բանբեր. Փիլիսոփայություն, Հոգեբանություն», 2016,1/19/, էջ 18-33:
4. Коджаспирова Г. М., Педагогическая антропологи, М., 2005.
5. Максаква В. И., Педагогическая антропология, М., 2004.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ЭПОСЕ «САСУНСКИЕ УДАЛЬЦЫ»

Казарян Аревик

*Ереванский государственный университет
Армения*

Аннотация

Краткое введение. Для развития каждой научной отрасли необходимы предпосылки формирования, которые имеют разные методологические основы. Предпосылки развития педагогической антропологической мысли сформировались в фольклоре армянского народа. Они дают возможность увидеть, как же протекал процесс ее развития, а также прогнозировать перспективы этого развития.

Ключевые слова: педагогические антропологические закономерности, амбивалентность, предпосылки развития научной отрасли.

Проблема. Анализ эпического романа «Сасунские Удальцы» с педагогическим антропологическим подходом позволит обосновать, что предпосылки формирования мысли этой научной отрасли существуют также в фольклоре армянского народа, формируя общечеловеческие и национальные ценности, воспитательные модели, которые сыграют неопределимую роль в дальнейшем развитии педагогической антропологической мысли.

Актуальные исследования, связанные с проблемой. Актуальные исследования, связанные с проблемой, были проведены в рамках таких молодых научных отраслей педагогики как педагогическая антропология и педагогическая аксиология. Анализируя и сопоставляя различные подходы и мнения, можно сказать, что предпосылки любой научной отрасли можно найти в народном фольклоре. Общей антропологической закономерностью является то, что все народы имеют эпические романы.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Целью исследования является анализ эпоса «Сасунские Удальцы» с педагогическим антропологическим подходом, который, помимо того, что является социальным паспортом армянского народа, представляет собой также эволюцию выживания, представляющую биологическую программу, с соответствующими ветвями эпоса и процессом его развития.

Новизна исследования. Рассматривая эпос «Сасунские Удальцы» как социальный паспорт, отражающий существование армянского этноса, он был представлен с точки зрения педагогического

антропологического подхода, утверждая, что в данном эпосе существуют все необходимые предпосылки формирования научной отрасли.

Список использованной литературы

1. Сасунци Давид, коллективный оригинал, Ереван, 1990.
2. Абемян М., Армянский народный роман, Тбилиси, 1908.
3. Согомонян И.И. Особенности проявления современного антропологического кризиса, ЕГУ, Банбер, Философия, Психология, 2016, 1 /19/, с. 18-33.
4. Кодзаспирова Г.М. Педагогические антропологи. М., 2005.
5. Максакова В. И.З., Педагогическая антропология, М., 2004.

PRECONDITIONS FOR PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGICAL THOUGHT IN THE EPIC "SASNA TSRER"

Ghazaryan Arevik
*Yerevan State University,
Armenia*

Summary

Brief introduction: The development of each branch of science requires preconditions for formation, which have different methodological bases. The preconditions for the development of pedagogical anthropological thought were formed in the folklore of the Armenian people. They give an opportunity to see what the development process was like and to predict the development perspectives.

Keywords: Pedagogical anthropological patterns, ambivalence, preconditions for the development of the scientific branch.

The problem: The analysis of the epic novel " Sasna Tsrer " with a pedagogical anthropological approach will be substantiating that the preconditions for the formation of the discipline and the scientific mind of this branch of science exists in the folklore of the Armenian people, forming universal and national values, educational models that will play an invaluable role in future development of anthropological scientific mind.

Up-to-date research on the issue: Current research on the issue has been carried out within the framework of young branches of pedagogy: pedagogical anthropology, cultural anthropology, pedagogical axiology. Analyzing and combining different approaches and opinions, one comes to conclusion that the preconditions of any new branch of science can be found in folklore It is a general anthropological regularity: all nations have epic novels.

Purpose of the research conducted within the framework of the article: The aim of the research is to analyze the epic novel " Sasna Tsrer " with a pedagogical anthropological approach, which, in addition to being the social passport of the Armenian people, is a survival evolution representing the biological program, with relevant branches of the epic novel and their development process.

The novelty of the research: Considering the epic " Sasna Tsrer " as a social passport representing the existence of the Armenian ethnos, it was presented from the pedagogical anthropological aspect, stating that the epic has all the necessary preconditions for the formation of a scientific branch

References:

1. David Sasuntsi, collective original, Yerevan, 1990.
2. Abegyan M., Armenian folk novel, Tbilisi, 1908.
3. Soghomonyan I.I., Features of the manifestation of the modern anthropological crisis, YSU, Banber, Philosophy, Psychology, 2016, 1 /19/, pp. 18-33.
4. Kodzaspirova G.M., Educational anthropologists, M., 2005.
5. Maksakova V.I.Z., Pedagogical anthropology, M., 2004.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 30.09.2021

Принято к публикации: 28.10.2021

Рецензент: канд пед. наук, ассистент Мери Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 30.09.2021

Was accepted for publication: 28.10.2021

Reviewer: Ph.D., Assistant Mary Hovhannisyan

378(55)

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԻՐԱՆԻ ԲՈՒՇԵՀՐ ՆԱՀԱՆԳՈՒՄ

Լարուի Սանսուր

*Երևանի պետական համալսարան,
մանկ. ամբիոնի ասպիրանտ*

Համառոտ ներածական: Բարձրագույն կրթության համակարգը յուրաքանչյուր երկրի զարգացման և առաջադրված նպատակների իրականացման գլխավոր ենթակառուցվածքներից է, որը մշտապես կարիք ունի բարեփոխումների: Հոդվածում վերլուծվել է Իրանի Բուշեհր նահանգում բարձրագույն կրթության ներկա վիճակը:

Բանալի բառեր: Իրանի Բուշեհր նահանգ, բարձրագույն կրթություն, կրթության կառավարում, Գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիաների նախարարություն, Առողջապահության, բուժման և բժշկական կրթության նախարարություն:

Հիմնախնդիրը: Զարգացող երկրներում, այդ թվում՝ նաև Իրանում, բարձրագույն կրթությունը հասարակության կայուն զարգացման և առաջընթացի շարժիչ ուժն է: Յուրաքանչյուր երկիր ձգտում է իր բարձրագույն կրթության համակարգը համընթաց դարձնել 21-րդ դարի սոցիալ-տնտեսական ու մշակութային զարգացումներին և հասարակության պահանջներին, հետևաբար Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման տարբեր կողմերի ու խնդիրների ուսումնասիրությունը կարող է նպաստել նրա արդյունավետության բարձրացմանն ու արդիականացմանը, մասնավորապես Իրանի Բուշեհր նահանգում:

Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է լուսաբանել Իրանի Բուշեհր նահանգում բարձրագույն կրթության ներկա վիճակը:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ Իրանի Բուշեհր նահանգի օրինակով ուսումնասիրվել են Իրանի բարձրագույն կրթության բարելավման ու զարգացման գործընթացները և վեր են հանվել առկա խնդիրներն ու մարտահրավերները:

Հետազոտության վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Կառավարման տարբեր մեթոդների և ոճերի վերաբերյալ բազմաթիվ ուսումնասիրություններ ու հետազոտություններ են կատարվել միջազգային և իրանական մակարդակներում: Նրանց թվում նշենք՝ Ռոբերտ Հաուս, Փալ Հերսի, Քենտ Բլանչարդը, Ֆրեդ Ի. Ֆիդլեր, Աքբար Քեշավարզ, Սոհրաբ Խալիլի Շուրինի, Մեյեդ Սոհամմադ Մոդիմի: Այս գիտնականները լուսաբանել են հիմնախնդրի տարբեր կողմերը, ձևակերպել տեսական դրույթներ, առաջադրել մոդելներ, իրականացրել սոցիարցումներ՝ խնդիրը դիտարկելով տարբեր կառույցներում և տարբեր համախմբերում (սոցիարցման բազաներում):

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ներկայումս Իրանի ֆորմալ կրթության համակարգի կառավարումն իրականացնում են երեք նախարարություններ՝ ա) Իրանի կրթադաստիարակության նախարարությունը, որի ենթակայության տակ է գտնվում

հանրակրթությունը, բ) Գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիաների նախարարությունը, որը կառավարում է բարձրագույն կրթության համակարգը, գ) Առողջապահության, բուժման և բժշկական կրթության նախարարությունը, որը տնօրինում է բժշկական ճյուղերի ու մասնագիտությունների գծով բարձրագույն կրթության ոլորտը:

Իրանի բարձրագույն կրթության նպատակներն են.

ա. գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիաների զարգացում, հետազոտական ոգու խթանում, հետազոտական մտքի քաջալերում ու տարածում և գիտության արժևորման մշակույթի զարացում,

բ. երկրի կրթական, գիտական և տեխնիկական տեղի ու դիրքի բարելավում,

գ. գիտությունների, գիտելիքների, համամարդկային և իսլամական արժեքների, արվեստի, գեղագիտության և իրանական ու իսլամական քաղաքակրթական ու գիտական ժառանգության ընդլայնում և խորացում,

դ. մասնագետ կադրերի պատրաստում և մարդկային ներուժի զարգացում,

ե. տեխնիկական գիտելիքների ու հմտությունների զարգացում և հասարակության մեջ գիտական մտածողության տարածում,

է. համալսարանների և գիտահետազոտական կենտրոնների անկախության և գիտական ազատության պահպանում և ամրապնդում [5, էջ 78]:

Բարձրագույն կրթությունն Իրանի Բուշեհր նահանգում

Բուշեհրը Իրանի հարավային նահանգներից է, գտնվում է Պարսից ծոցի ափեզրում և ունի ավելի քան 620 կիլոմետր երկարությամբ ծովային սահման: Ռազմավարական դիրքի, նավթային խոշոր կորպորացիաների առկայության և արդյունաբերական խոշորամասշտաբ նախագծերի շնորհիվ այս նահանգն ունի տնտեսական և հեռահար կարևորություն: Հնուց ի վեր Բուշեհր նահանգը գիտության և մշակույթի օրրաններից մեկն է եղել, սակայն գրավոր հիշատակումներն ու պատմական վկայությունները կցկտուր են: Կատարված ուսումնասիրությունները բարձրագույն կրթության սկզբնավորումն այս նահանգում հիշատակում են Ղաջարական դինաստիայի իշխանության վերջին շրջանում (1899 թ.), երբ արդեն 48 տարի էր անցել Ղաջարական պալատի մեծ վեզիր Ամիր Քաբիրի հրամանով Թեհրանում Դար ալ Ֆոնուն բարձրագույն դպրոցի հիմնադրումից [2, էջ 11], և Բուշեհրի և նավահանգիստների կառավարիչ նահանգապետ Միրզա Ահմադ խան Դարյա Բեյգիի կողմից հիմնադրվեց Մա'ադաթ բարձրագույն դպրոցը [3, էջ 18]:

Ներկայումս Բուշեհր նահանգի համալսարանները (ինչպես երկրի բոլոր մյուս նահանգներում) գործում են Գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիաների նախարարության ենթակայությամբ: Գլխավոր բուհերն են [6, էջ 1].

• Պարսից ծոցի համալսարան. հիմնադրվել է 1991 թ. Իրանի հոգևոր առաջնորդի հրամանով Բուշեհր կատարած այցելության ժամանակ: Այս համալսարանը, գտնվելով Պարսից ծոցի մերձակայքում և այդտեղ կառուցված նավթի ու գազի արդյունաբերական ընկերության՝ «Փարս» կորպորացիայի մոտ, ռազմավարական նշանակություն ունի: Պարսից ծոցի համալսարանն ունի հինգ ֆակուլտետ.

• Ճարտարագիտական ֆակուլտետ. հիմնադրվել է 1992 թ. սեպտեմբերին, ունի մեխանիկական ճարտարագիտություն և քաղաքաշինության ճարտարագիտություն մասնագիտությունները: Ժամանակի ընթացքում նոր ճյուղեր ավելացան համալսարանում, և այսօր բակալավրիատի մակարդակում կրթություն է իրականացվում նաև ծովային ճարտարագիտության (նավաշինություն), քիմիական ճարտարագիտության և

գազի արդյունաբերության, էլեկտրոնիկայի ճարտարագիտության (կապի և հաղորդակցության) և նավթամշակման ճարտարագիտության գծով: Մագիստրատուրայի մակարդակում կրթությունն է իրականացվում քաղաքաշինության ճարտարագիտության, գազի տեխնոլոգիաների և փոխադրումների ճարտարագիտության, մեխանիկայի ճարտարագիտության և քիմիական ճարտարագիտության մասնագիտություններով:

- Բազային (տեսական) գիտությունների ֆակուլտետ. հիմնադրվել է 1994 թ. քիմիայի ճյուղում, իսկ ներկայումս բակալավրիատի մակարդակում կրթությունն է իրականացնում նաև մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի և վիճակագրության ճյուղերում: Մագիստրատուրայի մակարդակում կրթությունն է իրականացվում քիմիայի տարբեր ենթաճյուղերի, միջուկային ֆիզիկայի և մաթեմատիկայի մասնագիտությամբ:

- Գրականության և հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ. լեզու և գրականություն, անգլերեն, գրադարանավարություն:

- Ագրարային և բնական ռեսուրսների ֆակուլտետ. հիմնադրվել է 1995 թ. այգեգործություն մասնագիտությամբ, հետագայում ավելացել է նաև բուսական արտադրության տեխնոլոգիաներ ճյուղը: Մագիստրատուրայի մակարդակում գործում են այգեգործության և ձկնաբուծության ճարտարագիտություն ճյուղերը:

- Ճարտարապետության, քաղաքաշինության և կիրառական արվեստների ֆակուլտետ. հիմնադրվել է 2005 թ. և ներկայումս կրթությունն է իրականացնում բակալավրիատի մակարդակում ճարտարապետական ճարտարագիտություն ճյուղում:

- Իսլամական ազատ համալսարան, Բուշեհրի մասնաճյուղ. հիմնվել է 1985 թ. տեղի բնակչության պահանջով ու համագործակցությամբ և նահանգային պատասխանատուների ջանքերով: Այն իր գործունեության տարիներին ընդլայնվել ու զարգացել է և այժմ ունի հետևյալ մասնագիտությունները.

- Տեխնիկական և ճարտարագիտական ճյուղեր. էլեկտրոնիկա, հզորության էլեկտրոնիկա, քաղաքաշինություն, ձկնաբուծություն, կապ և հաղորդակցություն, համակարգչային գիտություններ, ճարտարապետություն, քիմիա, քիմիական արդյունաբերություն՝ բակալավրիատի և մագիստրատուրայի մակարդակներում:

- Հումանիտար գիտություններ. իրավաբանություն, աստվածաբանություն, անգլերեն լեզու, պարսից գրականություն, կրթական խորհրդատվություն, ֆիզկուլտուրա, կրթության կառավարում, հաշվապահություն, տնտեսագիտություն, թատերական, կինոարվեստ, մշակութային կառավարում, տարրական դպրոցի կրթություն, մաքսային ծառայություններ: Երեք մակարդակներով է կազմակերպվում կրթությունը՝ փորձագիտական, բակալավրիատ, մագիստրատուրա:

- Լրացուցիչ կրթության ֆակուլտետ. հիմնադրվել է 1997 թ. պարսից գրականության ճյուղում և մագիստրատուրայի մակարդակով: Այս տարիների ընթացքում մագիստրատուրայի մակարդակում ավելացել են հետևյալ ճյուղերը՝ էլեկտրոնիկա, կապի էլեկտրոնիկա, քաղաքաշինություն-սեյսմակայունություն, կառույցների շինարարություն, պարսից գրականություն, մանկավարժություն՝ դասի պլանավորում, մանկավարժություն՝ կրթական ծրագրում, մանկավարժության պատմություն և փիլիսոփայություն, կրթության կառավարում, միջազգային իրավունք, քրեական իրավունք և քրեագիտություն, հին լեզուներ և մշակույթ, դրամատիկական արվեստ: Այս բուհը ասպիրանտուրայի մակարդակի կրթությունն է իրականացնում միայն պարսից գրականության ճյուղում:

- Բուշեհրի բժշկական համալսարան. հիմնադրվել է 1983 թ. սկզբում Նարջեսի անվան բուժքույրական քոլեջ ձևաչափով, որն աշխատում էր Բուշեհրի առողջապա-

հույժան կազմակերպության ենթակայությամբ և միայն փորձագիտականի մակարդակում էր, իսկ 1989 թ. դարձավ բուժքույրական և մանկաբարձական համալսարան: Այս ֆակուլտետը մինչև 1990 թվականը գործում էր Շիրազի բժշկական համալսարանի ենթակայությամբ, սակայն այդ տարվանից անկախացավ և դարձավ ինքնուրույն ուղղակի ենթարկվելով Առողջապահության, բուժման և բժշկական կրթության նախարարությանը: Բուշեհրի բժշկական համալսարանը ներկայումս ունի երեք ֆակուլտետ և մեկ քոլեջ:

- Փայամ Նուր համալսարան. հիմնադրվել է 1991 թ. Բուշեհրում: Այն պետական ամենաընդարձակ բուհական ցանցն է Իրանում, որը 6-րդ տեղն է գրավում աշխարհի բաց համալսարանների շարքում, իսկ Ասիայում՝ երկրորդ տեղը: Այս համալսարանն իրականացնում է մասամբ առկա, մասամբ էլ հեռավար կրթություն, ընդ որում՝ օգտագործվում են ինքնուսույց ձեռնարկներ և կրթական մի շարք տեխնոլոգիաներ, այդ իսկ պատճառով ուսանողների մշտական ներկայությունը դասերին պարտադիր չէ: Պարբերաբար տեղի են ունենում խորհրդատվական հանդիպումներ:

- Գիտակիրառական մայր համալսարան. հիմնադրվել է 2003 թ.՝ նպատակ ունենալով բարձրացնել տնտեսական տարբեր հատվածներում աշխատող կադրերի աշխատանքային հմտությունները և գործնական կարողությունները: Համալսարանն ունի չորս ճյուղ՝ 1.արդյունաբերություն, 2.սոցիալական աջակցություն, 3.մշակույթ և արվեստ, 4. ագրարային:

Եզրակացություն: Իսլամական հեղափոխությանը հաջորդած տասնամյակներում բարձրագույն կրթությունը մի շարք ուղղություններով բարձր վերելք է արձանագրել Իրանի Բուշեհր նահանգում, դրանք են՝ կրթական շենքերի ընդլայնում, տարբեր մեթոդներով, ձևաչափերով ու գործառնություններով աշխատող համալսարանների հիմնադրում, ինչպես, օրինակ, հեռավար կրթություն իրականացնող Փայամ Նուրը, Ազատ համալսարանը՝ իր ուսուցման լիաժամ և ոչ լիաժամ ռեժիմներով, Գիտակիրառական համալսարանը: Չափազանց մեծացել է այդ համալսարաններում կանանց ներգրավվածությունը:

Չնայած Իրանի կրթության համակարգի զարգացման վաղեմի անցյալին և հարուստ ավանդներին՝ ներկայումս կան մի շարք բացթողումներ ու մարտահրավերներ.

- երկրի ոչ բոլոր մարզերին են հասանելի բարձրագույն կրթության հավասար հնարավորություններն ու համաչափ բաշխումը,

- Իրանի բնակչության և երիտասարդների թվի համեմատությամբ բարձրագույն կրթության քանակական հնարավորություններն ու տարողությունը անբավարար են,

- մասնագիտական ճյուղերը համապատասխան չեն ժամանակի պահանջներին և հասարակության կարիքներին,

- բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգը խիստ կենտրոնացված է, և լիարժեքորեն հաշվի չեն առնվում մարզերի տեղական պահանջներն ու առանձնահատկությունները,

- տեխնոլոգիական հիմքն ու ենթահողը անբավարար են:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հայերի Աբդոլիադի, Իրանի մտավորականների առաջին շփումները արևմտյան բուրժուազիայի քաղաքակրթական երկու գործելակերպի հետ, Թեհրան, 2001:

2. Ղասեմի Փույա Էդրալ, Նորագույն դպրոցները Ղաջարական շրջանում. Հիմնադիրները և առաջատարները, «Համալսարանական հրատարակությունների կենտրոն» հրատ., Թեհրան, 1999:

3. Մաշայեխի Ա., Բուշեհրի Սա'ադաթ դպրոցը մի քանի դիտանկյուններից, «Համալսալեհ» հրատ., Բուշեհր, 1998:

4. Մեհդիզադե Մ. և Սալամաթ Մ., Իրանի Իսլամական Հանրապետության սոցիալ-տնտեսական և մշակութային զարգացման 6-րդ հնգամյա ծրագրի օրենք, Օրենքների ու կանոնների մշակման և հրատարակման փոխտնօրինության հրատ., Թեհրան, 2018:

5. Սադաթի Նեժադ Մ. և ուրիշներ, Գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիաների նախարարության օրենքների ու կանոնների ժողովածու (Մ. և Բ. հատորներ), Իրանի կրթության գնահատման ու թեստավորման կազմակերպության հրատ., Թեհրան, 2013:

6. <https://www.uniref.ir/Province7.html>:

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БУШЕРЕ, ИРАН

Լարուի Մանսուր

Ереванский государственный университет

Аннотация

Краткое введение. Система высшего образования является одной из главных инфраструктур для развития и реализации поставленных целей любой страны, которая постоянно нуждается в реформировании. В статье проанализировано современное состояние высшего образования в иранской провинции Бушер. Изучение различных аспектов и проблем управления системой высшего образования Ирана может способствовать повышению ее эффективности и модернизации, в частности, в иранской провинции Бушер.

Цель исследования, проводимого в рамках статьи, – осветить текущее состояние высшего образования в иранской провинции Бушер.

Научная новизна исследования. Впервые на примере иранской провинции Бушер исследованы процессы совершенствования и развития высшего образования Ирана, выявлены существующие проблемы и вызовы.

Ключевые слова: провинция Бушер Ирана, высшее образование, управление образованием, Министерство наук, исследований и технологий, Министерство здравоохранения, лечения и медицинского образования.

Список использованной литературы

1. Хайери А., Первые контакты иранской интеллигенции с двумя цивилизованными практиками западной буржуазии, Тегеран, 2001.

2. Гасеми Пуя Э., Современные школы в эпоху Гаджара. Основатели и руководители, Издательство Университетского издательского центра, Тегеран, 1999 год.

3. Машаехи А., Школа Саадат в Бушере с нескольких точек зрения, Издательство “Хамсайе”, Бушер, 1998.

4. Мехдизаде М. и Саламат С., Закон 6-й Пятилетней программы социально-экономического и культурного развития Исламской Республики Иран, Публикация заместителя директора по разработке и публикации законов и правил, Тегеран, 2018 год.

5. Садати Неджад С. и другие, Сборник законов и правил Министерства науки, исследований и технологий (Тома А и В), подготовленный издательским центром Иранской организации по оценке и тестированию в области образования, Тегеран, 2013.

6. <https://www.uniref.ir/Province7.html>

HIGHER EDUCATION IN BUSHEHR PROVINCE, IRAN

Larooi Mansoor

Yerevan State University, PhD student

Summary

As the important and fundamental infrastructure for improvement, growth and development and for the achievement of the expected goals of countries, education systems and especially higher education systems need reforms. The article analyzes the current status of higher education in the Bushehr Province, Iran. A

study of the various aspects and problems of Iran's higher education management system can help to modernize its effectiveness, particularly in the Iranian province of Bushehr.

The purpose of the research carried out within the framework of the article is to cover the current state of higher education in the Iranian province of Bushehr.

The scientific novelty of the research. For the first time, the process of improving and developing Iran's higher education was studied on the example of the Iranian province of Bushehr, and the existing problems and challenges were identified.

Keywords: Iranian province of Bushehr, Higher Education, Education management, Ministry of Science, Research and Technology, Ministry of Health, Treatment and Medical Education.

References:

1. Hayeri A., The first contacts of the Iranian intellectuals with the two civilized practices of the Western bourgeoisie, Tehran, 2001.
2. Ghasemi Pooya E., The modern schools in the Ghajar era. Founders and leaders, University Publishing Center Publishing House, Tehran 1999.
3. Mashayekhi A., Bushehr Sa'adat School from several angles, "Hamsaye" Publishing House, Bushehr, 1998.
4. Mehdizadeh M. and Salamat S., Law of the 6th Five-Year Program of Socio-Economic and Cultural Development of the Islamic Republic of Iran, Publication of the Deputy Director for Development and Publication of Laws and Rules, Tehran, 2018.
5. Sadati Nejad S. and others, Collection of Laws and Rules of the Ministry of Science, Research and Technology (Volumes A and B) by the Iranian Education Evaluation and Testing Organization publish center, Tehran, 2013.
6. <https://www.uniref.ir/Province7.html>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 29.10.2021

Принято к публикации: 01.11.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 29.10.2021

Was accepted for publication 01.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Mary Avetisyan

37.02:37.064.2

ՄԵԾԱՀԱՍԱԿՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԴԵՐՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻՆ ՈՒ ԴԱՍԸՆԹԱՑՆԵՐԻՆ ՄԱՍՆԱԿՑԵԼՈՒ ՀԱՄԱՐ

Կամիար Համիդեզա

*Երևանի պետական համալսարան,
մանկ. ամբիոնի ասպիրանտ*

Համառոտ ներածական: Անձի մոտիվացման վրա մեծ ազդեցություն ունեցող գործոններից մեկը սեփական կարողությունների և ունակությունների, գործունեության արդյունավետության վերաբերյալ ունեցած ընկալումն է:

«Անձի արդյունավետություն» և «Ուժի դաշտ» («Հոգեբանական դինամիկ դաշտ») տեսությունների համաձայն՝ մեծահասակները արդի աշխարհի և նրա ահռելի փոփոխությունների հետ ուղիղ հաղորդակցվելիս և դրանց հետ հարմարվելու համար ունենում են սեփական կարողության հետ կապված մտահոգություններ և անապահովության ու անհանգստության զգացողություն, ապրում: Այսպիսի պայմաններում խաթարվում են նրանց պատկերացումները սեփական անձի վերաբերյալ, և նրանք կորցնում

են իրենց ինքնավստահությունը, իսկ անապահովության և անարժանավորության զգացողությունները հանգում են սովորելու մոտիվացիայի թուլացմանը: Ցավոք, մեծահասակները հաճախ բացասական ընկալում ունեն իրենց ուսումնառության կարողության մասին, մինչդեռ մարդը ցանկացած տարիքում էլ ունակ է սովորելու: Մեծահասակները ևս, ինչպես մարդկանց մյուս խմբերը, կարողունակ են սովորել, ինչպես նաև կիրառել նորագույն տեխնոլոգիաներ:

Բանալի բառեր: Մեծահասակների կրթություն, ուսման մոտիվացիա, ուսումնառության կարողություն, ուսումնական ծրագրեր ու դասընթացներ, մեծահասակների ընկալում, անձի արդյունավետության տեսություն, ուժի դաշտի տեսություն:

Հիմնախնդիրը: Ժամանակակից աշխարհի փոփոխություններին ու կարիքներին համընթաց և հասարակության կայուն զարգացման ապահովման ուղղությամբ անհրաժեշտ է, որ մարդկանց գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները շարունակաբար թարմացվեն ու ընդլայնվեն կյանքի ընթացքում, հետևաբար մեծահասակների կրթության հարցերն առավել մեծ նշանակություն են ձեռք բերել բոլոր երկրներում: Մեծահասակների կրթությունն արժեքավոր ներդրում է սոցիալ-տնտեսական և մշակութային զարգացման ուղղությամբ, սակայն առկա են մի շարք դժվարություններ ու խոչընդոտներ, որոնցից է մեծահասակների շրջանում մոտիվացիայի, ձգտումի ու շահագրգռվածության պակասը:

Հոդվածի նպատակը: Մեր հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել մեծահասակների ուսումնառության առանձնահատկությունները, հատկապես ուսումնական ծրագրերին մասնակցելու խոչընդոտները, անձնական ներուժի, ուսման կարողության մասին մեծահասակի ընկալման ազդեցությունը նրա ուսումնական մոտիվացիայի և ձգտումի վրա:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Անձի մոտիվացիաների ու դրդապատճառների մասին հոգեբանական հետազոտությունները կարևոր տեսական հիմք են ապահովում մեր կողմից ուսումնասիրվող խնդրի՝ մեծահասակների ուսումնառության մոտիվացիաների քննման ու ճանաչման համար:

Սոցիալ-կոգնիտիվ տեսության հիմնադիր Ալբերտ Բանդուրայի (1925-1988 թթ.) «Անձի արդյունավետության» հայեցակարգի համաձայն՝ «անձի արդյունավետությունը» և որոշակի իրավիճակում հաջողության հասնելու համոզմունքը մեծապես ազդում են տվյալ անձի մտածողության, վարքի ու հույզերի վրա և կանխորոշում նրա քայլերն ու գործողությունները [4, էջ 36]:

«Ուժի դաշտի» («Հոգեբանական դինամիկ դաշտի») տեսության հիմնադիր Կուրտ Լևինի (1890-1947թթ.) հայեցակարգի համաձայն՝ առկա վիճակից դեպի ցանկալի վիճակ շարժվելու համար նպաստող և արգելակող ուժերի փոխներգործության արդյունքում է որոշվում շարժման ուղղությունը [2, էջ 216]: Ելնելով այս տեսության դրույթներից՝ կարող ենք ասել, որ մեծահասակներն այն դեպքում կմասնակցեն ուսումնական դասընթացներին ու ծրագրերին, եթե համոզված լինեն, որ կարող են սովորել և սովորածը ներդնել անձնական կարիքներն ու պահանջները բավարարելու համար:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ բազմաթիվ ուսումնասիրություններ ու հետազոտություններ են իրականացվել տարբեր երկրներում՝ վեր հանելով ուսումնական ծրագրերին ու դասընթացներին չմասնակցելու տարբեր պատճառները մեծահասակների շրջանում: Նման ուսումնասիրություններ են հեղինակել Ք. Սքանլեն, Ա. Լարսոնը և Մ. Միլանան, Է. Բեդարդը և Ք. Ռոբինսոնը: Իրանցի հետազոտող Մոնիր Անսարին, ի

թիվս տարբեր գործոնների, մատնանշել է մեծահասակների բացասական ընկալումները սեփական կարողության վերաբերյալ և մոտիվացիայի պակասը [1, էջ 65]:

Հետազոտության նորույթը: Հետազոտության շրջանակում համալիր կերպով վերլուծվել է մեծահասակների կրթության հիմնախնդիրն Իրանում: Վեր են հանվել Իրանի մեծահասակների կրթության համակարգի դժվարություններն ու մարտահրավերները, հիմնական թերությունները, առաջադրվել լուծման ուղիներ և մեծահասակների կրթության համակարգի բարելավման միջոցներ: Հռոկվածում հիմնավորվել է հետազոտության այն դրույթը, որ ուսումնառության գործընթացում նշանակալից ազդեցություն ունի մեծահասակների սեփական կարողությունների ընկալումը, իսկ դա որոշիչ դեր է խաղում մեծահասակների ուսումնառության մոտիվացիաների և ուսումնական ծրագրերին ներգրավվելու հարցում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մեծահասակության շրջանը մարդու կյանքի կարևոր փուլերից է՝ բազմաթիվ փոփոխություններով զուգակցված, ինչպես մարդկային կյանքի մյուս շրջափուլերը: Այդ փոփոխությունները վերաբերում են ֆիզիկական, ճանաչողական, հուզագգացական և սոցիալական կողմերին: Այս փուլն իր հետ բերում է նոր խնդիրներ՝ անձին ստիպելով մշտապես զարգացնել ու համալրել իր տրամաբանական կարողությունները և խնդիրների լուծման մոտեցումները: Միջանձնային փոխհարաբերություններում, աշխատանքում, զավակների հետ շփման կամ ընտանեկան հարցերի կարգավորման ընթացքում մեծահասակը նոր իրավիճակների, երկմտանքների և դժվարությունների է առերեսվում, ուստի պետք է կարողանա հաղթահարել, վերլուծել ու հարմարվելու նոր ուղիներ գտնել:

Ճանաչողական (կոգնիտիվ) հարթության վրա մեծահասակը զգալի փոփոխություններ է կրում: Մարդու ճանաչողական դաշտում ներառվում են մտավոր կարողությունները, տեղեկությունների մշակումը, դրա արագությունը, ուշադրությունը, հիշողությունը, ստեղծարարությունը, խնդիրների լուծումն ու բանիմացությունը և այլն: Ճանաչողական փոփոխություններն ու զարգացումները մեծահասակության փուլում որոշ կողմերից վերընթաց աճ են ունենում, սակայն որոշ կողմերից էլ նվազում են գրանցում: Օրինակ՝ խնդիրների լուծման կարողության, «բյուրեղացած» ինտելեկտի (Crystallized intelligent), բառապաշարի, ընդհանուր գիտելիքների և բանիմացության տեսանկյունից աճ է նկատվում, սակայն «շարժուն» կամ «հեղուկ» ինտելեկտի (Fluid intelligent), հիշողության և տեղեկությունների մշակման առումով նվազում է տեղի ունենում:

Մարդկային մտքի ու մտածողության վերելքի գագաթնակետը 20-30 տարեկանն է: 30 տարեկանից հետո՝ մինչև 42 տարեկանը, սովորելու և յուրացնելու կարողությունը յուրաքանչյուր տարի նվազում է 1 տոկոսով:

Քանի որ ճանաչողական (կոգնիտիվ) գործոնները ազդում են մարդկանց սովորելու կարողության վրա, հետևաբար ազդեցիկ են նաև ուսումնական ծրագրերում մեծահասակների մասնակցության, ինչպես նաև ուսման շարունակության հարցում [3, էջ 280]:

Մեծահասակների կրթության ծրագրերի հաջողության գլխավոր բաղադրիչներից մեկը մեծահասակների ուսումնառության կարողունակությունն է: Սովորելու ունակությունը տարբեր մարդկանց մոտ տարբեր է լինում՝ կախված մի շարք գործոններից, ինչպես, օրինակ, տարիքը, նախկին փորձը, անձնային հատկանիշները և այլն: Մեծահասակները սովորաբար գործողություններն առավել ուշադրությամբ են կատարում, սակայն ավելի դանդաղորեն: Չենք կարող հերքել արագության կարևորությունը

սովորելու գործընթացում: Մանուկներն ու պատանիները արագ գործողության ու արձագանքի և գիտելիքի արագ յուրացման շնորհիվ կարողանում են որոշակի ժամանակահատվածում ավելի շատ վարժություն ու կրկնողություն անել, հետևաբար ավելի շատ յուրացնել ու ամրապնդել գիտելիքը: Մինչդեռ մեծահասակները նույն նյութը սովորելու համար ավելի երկար ժամանակ են ծախսում, այդ իսկ պատճառով պետք է մեծահասակին որոշ չափով ազատ թողնել՝ իր սովորելու արագությունը և տեմպերը որոշելու համար: Սա մեծահասակների կրթության սկզբունքներից մեկն է: Նրանք պետք է աշխատանքները պլանավորեն իրենց մտավոր ու ֆիզիկական կարողությունների հիման վրա և հատկացնեն իրենց անհրաժեշտ ժամանակը:

Իհարկե, մեծահասակների կրթության հարցում կարևոր է տարբերակել սովորելու կարողությունը և որակը, մի կողմից, և մյուս կողմից՝ սովորելու արագությունը: Եթե մեծահասակի ուսումնառության գնահատման հիմքում դնենք որոշակի ժամանակահատվածում (օրինակ՝ մեկ դասաժամի ընթացքում) ձեռք բերած հաջողությունը և հաշվի չառնենք նրա կարողությունները, ապա նրա ուսումնառության գործընթացը թույլ և անբավարար կգնահատենք, սակայն եթե գնահատման չափանիշը ուսումնառության որակը լինի, այդ դեպքում բարձր կգնահատենք [3, էջ 280]:

Իրանում մեծահասակների կրթության խնդիրների վերաբերյալ մեր կողմից իրականացրած հետազոտության շրջանակում ներառել ենք ընկալման խնդիրը և սոցիալական մասնակիցներին ուղղել հետևյալ հարցը, թե իրենց կարծիքով տարբեր տարիքային խմբերում ինչպիսին է սովորելու կարողությունը:

Այս հարցին ի պատասխան՝ սոցիալական մասնակիցների 22.8 %-ը նշել է, որ սովորելու կարողունակությունը փոփոխություն չի կրում կյանքի ընթացքում, մինչդեռ հարցվածների 49.1 %-ն այն կարծիքին է, որ տարիքի բարձացմանը զուգընթաց նվազում է սովորելու ունակությունն անձի մոտ, իսկ 12.3 %-ի համոզմամբ այն անփոփոխ ու կայուն է մնում 30 տարեկանից հետո: Պատասխանողների 12.3 %-ի կարծիքով 30-50 տարեկանում աստիճանաբար բարձրանում է մարդկանց սովորելու ունակության մակարդակը:

Ինչպես նկատում ենք, հարցվածների մեծամասնության կարծիքով սովորելու ունակությունը հետզհետե նվազում է տարիքի բարձրացմանը զուգընթաց: Մեր կարծիքով մեծահասակների մոտ դասընթացներին մասնակցելու մոտիվացիայի պակասի պատճառներից են այս պատկերացումն ու ընկալումը մեծահասակների կարողունակության մասին:

Դասընթացներին ներգրավվելու համար մեծ կարևորություն ունեն մեծահասակի հետաքրքրասիրությունը, ցանկությունը և մոտիվացիան, ուստի Իրանում մեծահասակների անգրագիտության դեմ պայքարի ուղղությամբ կազմակերպվող դասընթացներին մասնակցողների և աշխատողների շրջանում իրականացրած սոցիալական մեջ ներառել ենք նաև հետևյալ հարցը՝ «Մեծահասակների գրագիտության ու գրաճանաչման ծրագրերն ինչպիսի՞ խնդիրների առջև են կանգնած Իրանում»: Հարցվածների մեծամասնությունը հիմնականում նշել է սովորելու անկարողությունից ունեցած վախի ու մտահոգության գործոնը:

Մեծահասակների մոտիվացիայի խթանման համար կարևոր է ամրացնել ստացած կրթության և մեծահասակների կյանքի ու կարիքների կապը, մեծացնել ստացած գիտելիքների կամ ձևավորված հմտությունների օգտակարությունն ու արդյունավետությունը մեծահասակների կյանքում:

Մեծահասակների համար սովորելու ամենակարևոր դրդապատճառներից մեկը արհեստի, աշխատանքի կամ մասնագիտության պահանջներն են, այսինքն՝ մեծահասակները ցանկանում են բարելավել իրենց աշխատանքային պայմանները: Եթե դասընթացները չնպաստեն աշխատանք գտնելուն, աշխատավարձի բարձրացմանը, սոցիալական ներգրավմանը և անհատական կարիքների բավարարմանը, այդ դեպքում դասընթացները շատ փոքր գրավչություն կունենան մեծահասակների համար և չեն շահագրգռի նրանց: Եթե մեծահասակները զգան ստացած գիտելիքների օգուտն իրենց կյանքում, գտնեն դրանց իրացման ձևերն ու միջոցները, ապա առավել մոտիվացված կլինեն՝ դասընթացներին մասնակցելու համար:

Եզրակացություն: Մեծահասակների ոլորտի պատասխանատուները պետք է հաշվի առնեն տարիքային հոգեբանության դիտարկումները տարիքային տարբեր խմբերի, այդ թվում՝ մեծահասակների առանձնահատկությունների ու փոփոխությունների մասին, որպեսզի կարողանան հաղթահարել մեծահասակների մոտ ձևավորված բացասական մոտեցումները: Տարիքի հետ զուգընթաց յուրացման և սովորելու գործընթացը կրում է որոշակի փոփոխություններ, առաջանում են սահմանափակումներ, սակայն մեծանում է անձի կենսափորձը, ընդլայնվում է նրա աշխարհայացքը, նա դառնում է ավելի կազմակերպված ու նպատակային:

Անհրաժեշտ է, որ հատկապես ոլորտի պատասխանատուները և աշխատողները լիարժեք ճանաչեն մեծահասակների կրթության հատկանիշներն ու նրանց կարիքները, ըստ այդմ՝ մշակեն ուսումնական համապատասխան ծրագրեր, կիրառեն արդյունավետ մեթոդներ, որպեսզի մեծահասակների մոտ հիասթափություն կամ անվստահություն չառաջանա, սեփական ուժերի վերաբերյալ և չմարեն ուսումնառության մոտիվացիան ու ձգտումը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հաքիմզադեհ Ռ. և ուրիշներ, Անգրաճանաչների կողմից Իրանի գրագիտության դասընթացներին չընդառաջելու պատճառների ուսումնասիրություն, Մշակութային ճարտարագիտություն, 9-րդ տարի, , 84-րդ համար, Թեհրան, 2015, էջ 65:
2. Միասի Ա., Անձի տեսություններ, հոգեբանության դպրոցներ, Թեհրանի համալսարանի հրատարակչություն, 14-րդ հրատարակություն, Թեհրան, 2011, էջ 216:
3. Վանդեր Զանդեն Վ. Զ., Տարիքային հոգեբանություն, թարգմանիչ՝ Գանջի Հ., «Մավալան» հրատ., 12-րդ հրատարակություն, Թեհրան, 2014, էջ 280:
4. Bandura, A. (1997). Self – efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman & Company, pp. 1-591.
5. Boudard, E. & K. Rubenson (2003). “Revisiting Major Determinants of Participation in Adult Education with a Direct Measure of Literacy Skills”. International Journal of Educational Research, 39 (3), pp. 265-281.
6. Howley, I., Adamson, D., Dyke, G., Mayfield, E., Beuth, J., & Rosé, C. P. (2012). Group composition and intelligent dialogue tutors for impacting students' academic self-efficacy. In Intelligent Tutoring Systems. Springer Berlin Heidelberg, pp. 551-556.
7. Larson, A. & M. Milana (2006). Barriers towards Participation in Adult Education and Training. Psychology, 52(1), pp. 1-26.
8. Scanlan, C.L. (1986). Deterrents to Participation: An Adult Education Dilemma. Information Series No. 308, pp. 1-57.
9. Vasile, C., Marhan, A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12, pp.478-482.

РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ УМЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЛЯ УЧАСТИЯ В УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ И КУРСАХ

Каmiar Хамидреза

Ереванский государственный университет, аспирант

Аннотация

Краткое введение: Одним из факторов, оказывающих большое влияние на мотивацию человека, является имеющееся восприятие относительно собственных способностей и умений, эффективности деятельности. Согласно теориям «Эффективность личности» и «Поле силы» («Психологическое динамическое поле»), взрослые, чтобы напрямую общаться с современным миром и с его огромным изменениям в нем, адаптироваться к ним, беспокоятся в связи с собственным умением и переживают чувства незащищенности и беспокойства. В таких условиях нарушаются их представления относительно собственной личности, и они теряют свою самоуверенность, а чувства незащищенности и недостойности приводят к ослаблению мотивации к обучению. К сожалению, взрослые часто имеют негативное отношение к своей способности к обучению, в то время как люди любого возраста могут учиться. Взрослые, как и другие группы людей, могут учиться, а также использовать новейшие технологии.

Целью статьи является изучение особенностей обучения взрослых, в особенности, препятствий для участия в образовательных программах, влияния восприятия взрослых относительно личностного потенциала и способности к обучению на его образовательную мотивацию и стремление.

Научная новизна исследования. В рамках исследования комплексно проанализирована проблема образования взрослых в Иране. В статье обосновано то положение исследования, что на процесс обучения существенное влияние оказывает восприятие взрослыми собственных способностей, и это играет решающую роль в вопросе мотивации обучения взрослых и вовлечения их в учебные программы.

Ключевые слова: образование взрослых, мотивация к обучению, способность к обучению, учебные программы и курсы, восприятие взрослых, теория эффективности личности, теория поля силы.

Список использованной литературы

1. Бандура, А. (1997). Самоэффективность: осуществление контроля. Нью-Йорк: У. Х. Фримен и компания, стр.1 -591.
2. Будар Э. и К. Рубенсон (2003). “Пересмотр основных факторов, определяющих участие в образовании взрослых, с прямым измерением навыков грамотности”. Международный журнал образовательных исследований, 39 (3), стр.265-281.
3. Хаули И., Адамсон Д., Дайк Г., Мэйфилд Э., Бут Дж., & Розе, С.П. (2012). Состав группы и интеллектуальные преподаватели-диалоги для влияния на академическую самоэффективность студентов. В Интеллектуальных Системах Обучения. Спрингер Берлин Гейдельберг, стр.551-556.
4. Ларсон А. и М. Милана (2006). Препятствия на пути участия в образовании и профессиональной подготовке взрослых. Психология, 52(1), стр.1-26.
5. Сканлан К.Л. (1986). Факторы, препятствующие участию: Дилемма образования взрослых. Информационная серия № 308, стр.1-57.
6. Василе С., Мархан А.М., Сингер, Ф.М., и Стойческу, Д. (2011). Академическая самоэффективность и когнитивная нагрузка у студентов. Процедура -Социальные и поведенческие науки, 12, стр.

THE ROLE OF ADULTS' PERCEPTION ABOUT LEARNING ABILITY IN PARTICIPATE IN EDUCATIONAL PROGRAMS AND TRAINING COURSES

Hamidreza Kamiar
Yerevan State University

Summary

One of the factors that has a major effect on motivating a person is the person's perception of his abilities and capabilities or the so-called self-efficacy. According to theories of self-efficacy and the force field, adults often feel insecure and uncomfortable when they make direct contact with the world today because of dramatic changes and the possibility of not being able to adapt to them. In such a situation, their self-image is shaken and they lose their self-confidence. Insecurity and feelings of inadequacy cause them to lose their motivation and desire to learn. Unfortunately, most adults have a negative attitude towards adults' ability to learn. While human beings at any age have the ability to learn. Adults, like other human beings, have the ability to learn and use new technologies.

Purpose of the article: To study the peculiarities of adult learning, especially the barriers to participation in educational programs, the impact of adult's perception of personal potential and learning ability on educational motivation and aspiration.

The scientific novelty of the research: The study comprehensively analyzes the issue of adult education in Iran. The article substantiates the research provision that adults' perception of their own abilities has a significant impact on the learning process, and this plays a decisive role in adults' learning motivations and the involving in educational programs and training courses.

Keywords: Adult education, learning ability, learning motivation, educational programs and training courses, adults' perception, self-efficacy theory, force field theory.

References:

1. Bandura, A. (1997) . Self – efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman & Company, pp. 1-591.
2. Boudard E. & K. Rubenson (2003). "Revisiting Major Determinants of Participation in Adult Education with a Direct Measure of Literacy Skills". International Journal of Educational Research, 39 (3), pp. 265-281.
3. Howley I., Adamson D., Dyke, G., Mayfield, E., Beuth, J., & Rosé, C. P. (2012). Group composition and intelligent dialogue tutors for impacting students' academic self-efficacy. In Intelligent Tutoring Systems. Springer Berlin Heidelberg, pp. 551-556.
4. Larson A. & M. Milana (2006). Barriers towards Participation in Adult Education and Training. Psychology, 52(1), pp. 1-26.
5. Scanlan C.L. (1986). Deterrents to Participation: An Adult Education Dilemma. Information Series No. 308, pp. 1-57.
6. Vasile C., Marhan A. M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12, pp. 478-482.
7. Hakimzadeh R. & others, Investigating the factors affecting the illiterate adults' non-participation in conducting literacy classes. Cultural Engineering, 9th year, 84th, Tehran, 2015, p. 65.
8. Siasy Ali Akbar; Personality Theories, Schools of Psychology, University of Tehran Publishing Institute, Fourteenth Edition; Tehran, 2011, p.216.
9. Zanden V Wilfrid,J.; Developmental Psychology; Translated by Ganji H., 12th ed., Savalan Publication, Tehran, 2018, pp.1-408, p. 280.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 29.10.2021

Принято к публикации 01.11..2021

Рецензент: канд пед. наук, канд.пед. наук, доцент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 29.10.2021

Was accepted for publication: 01.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Lusine Hayrapetyan

**ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐՆ ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

Սաֆարյան Քրիստինե

ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Իտալիան Եվրոպայի զարգացած երկրներից մեկն է: Եվ լինելով Բոլոնյան գործընթացի համահիմնադիր երկիր՝ Իտալիան ևս իրականացրել է Բոլոնիայի հռչակագրում նախանշված բարեփոխումները՝ Եվրոպական կրթական տարածք ինտեգրվելու նպատակով, միաժամանակ պահպանել է ազգային առանձնահատկությունները:

Սույն հոդվածում ներկայացվում են Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումները Բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

Հիմնախնդիրը: Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում իրականացված բարեփոխումների ուսումնասիրությունը հնարավորություն կտա դուրս բերելու Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգում առկա ձեռքբերումներն ու զարգացման հնարավոր հեռանկարները:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել և ներկայացնել Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումները:

Բանալի բառեր: Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգ, բարձրագույն կրթություն, Բոլոնյան գործընթաց, բարեփոխում, Եվրոպական կրթական տարածք:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ժամանակակից կրթությունը մարդկային կենսագործունեության հիմքն է և հանդես է գալիս որպես հոգևոր մշակույթի ինտեգրող և ընդհանրացնող արժեք: Քաղաքական և իրավական մշակույթների հետ միասին կրթությունը ձևավորում է անձի էսթետիկ ու բարոյական հատկանիշները՝ հասարակական կյանքի հետ անբաժան կապով: Հասարակության մեջ կրթություն սոցիալական ինստիտուտի գործառնման նպատակն ազգի ինտելեկտուալ-բարոյական ներուժի ձևավորումն է: Իտալիայի ժամանակակից կրթության համակարգը ձևավորվել է, մի կողմից, պետական լայնամասշտաբ բարեփոխումների, մյուս կողմից՝ Բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված բարեփոխումներով և Իտալիայի՝ համաեվրոպական կրթական տարածք ընդգրկվելու ձգտումով: Այսպիսով, Իտալիայի կրթության համակարգի կայացման ներքին գործոնները և դրա զարգացման արտաքին խթանները փոխլրացնող եղան:

Իտալիան բարեհաջող մասնակցում է բարձրագույն կրթության համաեվրոպական տարածքի ձևավորմանը, արդյունավետորեն իրականացնում է միջազգայնացման ռազմավարությունը և միաժամանակ պահպանում է ազգային կրթության առանձնահատկությունները [1]:

Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգի կառուցվածքը

Այսօր Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգը կազմված է համալսարանական, ոչ համալսարանական և մասնագիտական կրթության սեկտորներից:

Գործում են 52 պետական համալսարան, 3 տեխնիկական համալսարան, 3 համալսարանական ինստիտուտ և 2 համալսարան՝ օտարերկրացիների համար [2]:

Մինչև Բոլոնյան գործընթացի մեկնարկը իտալական համալսարանները շնորհում էին 4 աստիճան:

Համալսարանական առաջին աստիճանի՝ բակալավրի ստացման համար անհրաժեշտ է ավարտել եռամյա ուսումնական ծրագիրը և կուտակել 180 կրեդիտ: Այս ծրագիրը նախատեսված է մասնագիտական անհրաժեշտ գիտելիքների համալիրի յուրացման և մասնագիտական գործունեություն ծավալելու հմտությունների համար:

Երկրորդը մագիստրոսի աստիճանն է, որն ունի հետևյալ տեսակները.

- *Laurea Specialistica* – շնորհվում է երկամյա ուսումնառության ավարտին՝ որակավորման աշխատանք գրելուց հետո:

- *Diploma di Specializzazione di Primo Livello* – այս աստիճանի ստացմանը նախորդող ծրագիր է, ունի մասնագիտական կողմնորոշում և նախատեսված է նեղ մասնագետների համար: Թեև այս աստիճանը պաշտոնապես ընդունված է Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարության կողմից, այնուամենայնիվ այսպիսի ծրագրի ուսումնական պլանն այսօր բավականաչափ մշակված չէ:

- *Master Universitario di Primo Livello* – նախատեսված է *Laurea*-ի շրջանավարտների համար: Այս ծրագիրը տարբերվում է եվրոպական մագիստրատուրայից: Այն նախատեսված է մեկ ուսումնական տարվա համար: Ծրագիրն ակադեմիական կրթություն չի տալիս, այլ թույլ է տալիս ստանալ լրացուցիչ մասնագիտական որակավորում:

Կրթության երրորդ աստիճանը ներառում է ասպիրանտուրան և դոկտորանտուրան: Կիսամյակի կրեդիտների քանակը 30 է:

Ուսումնական տարում հաշվվում է 60 ակադեմիական կրեդիտ:

Բակալավրի աստիճան ստանալու համար ուսանողը պետք է կուտակի 180 կրեդիտ (3 տարի սովորելու դեպքում) կամ ոչ պակաս, քան 240 կրեդիտ (4 տարվա դեպքում) [3]:

Մագիստրոսի աստիճան ստանալու համար ուսանողը, որպես կանոն, պետք է կուտակի 300 կրեդիտից ոչ պակաս (5 տարի սովորելու դեպքում):

Կրեդիտները շնորհվում են առարկայի ամփոփիչ ստուգման (քննություն, ստուգաթիվ, թեստ և այլն) բարեհաջող հանձնումից (դրական գնահատական) հետո:

Շնորհվող կրեդիտների քանակը կախված չէ ստացած գնահատականից:

Ուսանողների լսարանային պարապմունքների հաճախումը հաշվառվում է բուհի հայեցողությամբ, բայց չի երաշխավորում կրեդիտների շնորհում:

Քաղաքական կոնտեքստը և բարձրագույն կրթության կառավարումը

1993-1999 թթ. Իտալիայում սկսվեց լայնածավալ բարեփոխում, որի զլխավոր նպատակը բարձրագույն կրթության համակարգի մոդեռնիզացումն էր՝ առկա ավանդույթների միաժամանակյա պահպանմամբ:

Կրթական բարեփոխումները տեղի են ունեցել քաղաքական և տնտեսական կարևորագույն փոփոխությունների՝ Իտալիայի առաջին հանրապետության փլուզման և երկրորդ հանրապետության կայացման ֆոնին:

Քաղաքական կոնտեքստի փոփոխումն ազդել է կրթական բարեփոխումների բնույթի վրա: Պատմականորեն այնպես էր դասավորվել, որ բոլոր համալսարանները և մասնագիտական դպրոցները ենթարկվում էին անմիջապես Կրթության նախարարությանը:

1999 թ., կառավարության վերակազմավորման և նախարարությունների թվի կրճատման հետ կապված, Կրթության նախարարությունը միավորվեց Համալսարանների, գիտական և տեխնոլոգիական հետազոտությունների նախարարության հետ: Արդյունքում ձևավորվեց կառավարման կենտրոնական մարմին՝ Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարություն: Վերակազմավորման գործընթացներին զուգահեռ տեղի էր ունենում բարձրագույն կրթության տարածաշրջայնացում:

Նույն՝ 1999 թ. միջնակարգ դպրոցների և համալսարանների կառավարման և ֆինանսավորման բաշխման պատասխանատվության զգալի մասը դրվեց կրթության կառավարման տարածաշրջանային մարմինների վրա: Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարության խնդիրները ներկայումս մարզերի և տարածաշրջանների կրթության դեպարտամենտների գործունեության կոորդինացումն է, ինչպես նաև պետության կրթական քաղաքականության որոշումը, իտալական կրթական հաստատությունների այլ եվրոպական երկրների բուհերի հետ փոխգործակցության ռազմավարության մշակումը:

Բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման գործում ակտիվ մասնակցություն ունեն նաև խորհրդատվական մարմինները՝ Համալսարանների ազգային խորհուրդը և Ազգային ուսանողական խորհուրդը: Համալսարանների ազգային խորհուրդը կազմված է համալսարանների ադմինիստրատիվ, դասախոսական կազմերի և ուսանողական կազմակերպությունների ներկայացուցիչներից:

Այսօր Իտալիայի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունն ինքնավար ադմինիստրատիվ հաստատություն է, որն ունի ֆինանսների բաշխման, ինքնուրույն կրթական ծրագրեր մշակելու, գիտահետազոտական գործունեություն իրականացնելու իրավունք:

Իտալիայի բարձրագույն կրթություն իրականացնող հաստատությունների գործունեության հիմնարար սկզբունքներն արտացոլված են 1947 թ. Սահմանադրության մեջ, ինչպես նաև 1989 թ. հ. 168 ակտում:

Սահմանադրությունը հռչակել է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ինքնավարությունը և ուսումնական գործունեություն ինքնուրույն կազմակերպելու իրավունքը՝ առկա օրենսդրության նպատակներին և խնդիրներին համապատասխան:

1989 թ. հ. 168 ակտն ամրագրել է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կրթական գործունեություն ծավալելու, գիտահետազոտական մշակումների ներդրման, ինչպես նաև բյուջեի բաշխման իրավունքը: Օրենսդրությանը համապատասխան՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին (մասնավորապես համալսարաններին) տրամադրվեց բուհերի կառավարման մարմինների ձևավորման իրավունք:

Համալսարանի ղեկավարը ռեկտորն է, որը ղեկավարում է Ակադեմիական խորհուրդը (Senato accademico) և Կառավարման խորհուրդը (Consiglio di Amministrazione):

Մենատի կազմի մեջ են մտնում ակադեմիական հանրության ներկայացուցիչները, որոնք զբաղեցնում են իրենց կարգավիճակին համապատասխան դիրքեր:

Խորհրդի խնդիրը ուսումնական գործընթացի և գիտահետազոտական գործունեության վերահսկումն է: Կառավարման խորհուրդը պատասխանատվություն է կրում բուհի բյուջեի տնօրինման և բաշխման համար:

Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորումը

Կրթության ոլորտի բարեփոխումների մեկնակետ կարելի է համարել 1994 թ. ընդունված նոր օրենքը, որի համաձայն՝ կենտրոնացված ֆինանսավորման համակարգից անցում կատարվեց միաժամանակյա ֆինանսավորման համակարգին (lump sum budget system):

2002 թ. կրթությանը (սկզբնական, միջնակարգ, բարձրագույն) հատկացված պետական ծախսերը կազմել են 9.9 % կամ ՀՆԱ-ի 4.7 %-ը, որից 1 %-ը բաժին է ընկել բարձրագույն կրթությանը [1]:

Դիպլոմներ և աստիճանաշնորհում

1999 թ. Իտալիայում սկսվեց բարձրագույն կրթության համակարգի վերակազմավորումը՝ համաեվրոպական կրթական տարածք ձևավորելու հեռանկարով: Բոլոնիայի հռչակագրի իրականացման ճանապարհին լուրջ փուլ դարձավ ուսուցման, դիպլոմների և կրթական աստիճանների համակարգի բարեփոխումը:

1999 թ. 508/99 դեկրետով սահմանվեց կրեդիտների նոր համակարգը, որը ստացավ *Credito formativo universitario* անվանումը:

Համալսարանների մեծ մասը *Credito formativo universitario*-ն սկսեց փորձնական կիրառել 2000-2001 թթ.:

Այսօր երկաստիճան՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, համակարգին անցումը գրեթե ավարտված է: Մինչև 1999 թ. բարեփոխումը Իտալիայի համալսարաններում շնորհվում էր 4 տեսակի աստիճան՝ մասնագիտական աստիճան՝ *Diploma Universitario*, ակադեմիական աստիճան՝ *Diploma di laurea* (4-5 տարվա ուսումնառությունից հետո), մասնագիտական աստիճան՝ *Diploma di Specializzazione* (7 տարվա ուսումնառությունից հետո) և ակադեմիական աստիճան՝ *Dottorato di Ricerca* (8 տարվա ուսումնառությունից և ատենախոսություն գրելուց հետո) [4]:

Որպես ակտիվ բարեփոխումների արդյունք Իտալիայում ձևավորվել է Բոլոնիայի հռչակագրին համապատասխան դիպլոմների և որակավորման աստիճանների շնորհման միասնական համակարգ:

Ներկայումս համալսարանական առաջին աստիճանը (այն պահպանում է նախկին անվանումը՝ *Laurea*) հավասարեցվում է եվրոպական բակալավրի աստիճանին: Դրա ձեռքբերման համար անհրաժեշտ է ավարտել եռամյա ուսումնական ծրագիր և կուտակել 180 կրեդիտ (ECTS): Այս ծրագիրը նախատեսված է մասնագիտական գործունեություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների համալիրի ձեռքբերման համար:

Որակի ապահովման գործընթացը

Համալսարանների ինքնավարության աճի հետ կապված՝ իտալական բարձրագույն կրթության որակի գնահատման համակարգը հիմնվում է ինքնագնահատման վրա: Սկսած 1996 թվականից՝ Իտալիայի յուրաքանչյուր բուհում ստեղծվել է որակի գնահատման դեպարտամենտ, որն ինքնուրույն վերահսկում է կրթական ծրագրերի որակի գնահատման գործընթացները:

Կրթության որակի վերահսկման համալսարանական ստորաբաժանումների գործունեության համար Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարության կողմից ստեղծվել է բարձրագույն կրթության համակարգի գնահատման Ազգային ինստիտուտը (INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione):

Ազգային ինստիտուտի գլխավոր խնդիրներից են.

- որակի գնահատման միասնական մեթոդների և գործընթացների մշակումը,

- համալսարանների գործունեության որակի ամենամյա մշտադիտարկումը՝ հատուկ մշակված ցուցիչներով,

- համալսարանների կողմից ամեն տարի տրամադրվող կրթական ծրագրերի որակի գնահատման հաշվետվությունների վերլուծությունն ու դրանց հիման վրա ազգային հաշվետվության նախագծի մշակումը,

- գիտական աստիճան ստանալուն միտված նոր կրթական ծրագրերի ներմուծման առաջարկների մշակումը,

- որակի վերահսկումը: Ինչպես համալսարանների, այնպես էլ գիտահետազոտական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող հետազոտական նախագծերի որակը վերահսկվում է Հետազոտական գործունեության որակի գնահատման կոմիտեի կողմից:

Իտալիան մտնում է Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ցանցի (European Network for Quality Assurance in Higher Education) կազմի մեջ: 1999 թ. ստեղծվել է հատուկ՝ «Բարձրագույն կրթության համակարգի գնահատման ազգային կոմիտե» միջնորդ կազմակերպությունը (CNVSU), որի խնդիրը համաեվրոպական չափանիշներին իտալական բարձրագույն կրթության մակարդակի համապատասխանության ստուգումն է:

Իտալիայի համար բարձրագույն կրթության կրթական ծրագրերի որակը ազգային առաջնահերթություն է:

Բարձրագույն կրթության միջազգայնացումը

Իտալական բարձրագույն կրթության համակարգի կարևորագույն խնդիրներից է կրթական ծառայությունների միջազգային շուկա դուրսբերումը: Իտալիայի համալսարաններում սովորող օտարերկրյա ուսանողների թիվը 2001-2003 թթ. 9855-ից դարձել է 10982 [5]: Այս խնդրի լուծմանը նպաստում է համատեղ միջազգային կրթական նախագծերի իրականացումը (օրինակ՝ Ֆրանս-իտալական, համալսարանը):

Միջազգայնացմանը միտված ծրագիր էր նաև երկրի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անգլերենով կրթական ծրագրերի ստեղծումը՝ սկսած 2012 թվականից:

Եզրակացություն: Որպես իտալական կրթության համակարգի բարեփոխումների դրական արդյունքներ կարող ենք դիտարկել համալսարանների ինքնավարության աճը, բարձրագույն կրթության մասնագիտական սեկտորի կայացումը, բարձրագույն կրթության որակի գնահատման բազմաստիճան համակարգի կազմակերպումը, որը ներառում է նաև ինքնագնահատման գործընթացներ, Իտալիայի բուհերի միջազգայնացման արդյունավետ ռազմավարությունների զարգացումը և այլն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Борисенкова А. В., Вахштайн В.С., Железов Б. В., Горбунова Е. М., Мешкова Т. А. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР. М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2005, 120 с.
2. <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/701/58701/28587>.
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-vysshego-obrazovaniya-stran-gruppy-vosmi-italiya/viewer>.
4. International Higher Education, 2002, (http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News26/-text002.htm).
5. WENR. World Educational News & Reviews. May / June 2004 (<http://www.wes.org/ewenr/-04May/Italy.htm>).

РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИТАЛИИ

Сафарян Кристине

Ереванский государственный университет,
Армения

Аннотация

Италия – одна из развитых стран Европы. И, будучи соучредителем Болонского процесса, Италия осуществила реформы, изложенные в Болонской декларации, с целью интеграции в европейское образовательное пространство, сохранив при этом свою национальную идентичность.

В этой статье исследуются реформы, которые произошли в итальянской системе высшего образования в рамках Болонского процесса.

Ключевые слова: система высшего образования Италии, высшее образование, Болонский процесс, реформа, Европейское образовательное пространство.

REFORMS IN THE ITALIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Safaryan Kristine

Yerevan State University, Armenia

Summary

Italy is one of the developed countries of Europe. And, being a co-founder of the Bologna Process, Italy implemented the reforms outlined in the Bologna Declaration in order to integrate into the European educational area, while preserving its national identity.

This article examines the reforms that have taken place in the Italian higher education system under the Bologna Process.

Keywords: Italian higher education system, higher education, Bologna Process, reform, European Educational Area.

References:

1. Borisenkova A.V., Vakhstein V.S., Zhelezov B. V., Gorbunova E. M., Meshkovat A., Actual issues of education development in OECD countries. Moscow: HSE Publishing House, 2005. 120 p.
2. <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/701/58701/28587>.
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-vysshego-obrazovaniya-stran-gruppy-vosmi-italiya/viewer>.
4. International Higher Education, 2002
(http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News26/text002.htm).
5. WENR. World Educational News & Reviews. May / June 2004
(<http://www.wes.org/ewenr/04May/Italy.htm>).

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 29.09.2021

Принято к публикации: 05.10.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 29.09.2021

Was accepted for publication: 05.10.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Mary Avetisyan

371.47.022

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ТРУДАХ А.С. МАКАРЕНКО**

Кузьменко Василий Васильевич,

*Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия
непрерывного образования», Украина*

Болотникова Татьяна Григорьевна,

*Частное высшее учебное заведение «Международный классический
университет имени П. Орлика», Украина*

Краткое введение. На протяжении многих лет учёные всего мира, поднимая и рассматривая вопросы гармоничного развития личности, главенствующую роль отдавали физической культуре, как части общей культуры общества, направленной на укрепление здоровья, развитие физических, морально-волевых и интеллектуальных способностей человека [2, 158]. Физическая культура, физическое воспитание и спорт – основополагающие компоненты физического развития, которые выступают основным компонентом в процессе становления, формирования, изменений индивидуальных морфо-функциональных качеств.

В процессе становления цивилизации физическое развитие и физическая подготовленность человека всегда занимали видное место, поскольку косвенно определяли продолжительность жизни населения (через сформированное физическое здоровье) и экономический потенциал страны (через улучшенную физическую работоспособность). В меняющихся условиях, которые осложняются социально-экономической ситуацией в мире, характеризуются тенденцией к ухудшению состояния здоровья детей, снижением уровня их двигательной активности, в эпоху постиндустриального общества, значение физической подготовки детей растёт, так как является ведущей составляющей формирования активной личности, способной к продуктивной жизнедеятельности в течение многих лет [6].

Физическая подготовленность молодежи к активной жизни сегодня, а также физическое развитие в целом – определяющие факторы развития страны. В связи с этим приоритетными направлениями образовательной политики должны стать не только стратегии реформирования системы образования, но и направления дальнейшего научного поиска по обеспечению надлежащей подготовки учащихся к жизни, физической в частности.

Изучение педагогической теории и практики показало, что на проблемы здоровья и развития детей подросткового возраста всегда обращали внимание ученые. Анализ наследия прошлого и настоящего веков предоставил основания установить, что среди широкого круга вопросов, требующих дополнительной научной проработки, наиболее значимыми является обоснование форм и методов организации физической подготовки и физического воспитания подростков, поскольку подростковый возраст – это период активного развития и взросления, сенситивный период развития физических качеств, способствующих качественной жизнедеятельности.

Проблема. В современном мире всё чаще поднимаются вопросы здоровья и здорового образа жизни, главными показателями которых являются здоровое питание, соблюдение режима труда и отдыха, интеллектуальная и двигательная активность, физическое развитие, физическая подготовка и подготовленность. В течение последних десятилетий уровень здоровья населения, в том числе и детского населения, значительно снизился. По данным Всемирной организации здравоохранения причинами и факторами врождённых пороков и

деформаций, функциональных отклонений от нормы, нарушений работы систем и органов, патологий, выступает низкий социально-экономический уровень, генетические факторы, инфекции, экологические факторы, неправильный образ жизни.

Информация о том, что главенствующее место в правильном образе жизни занимает физическая культура и аматорский спорт, поступает человеку с детства. Ежедневно в дошкольных, общеобразовательных и высших учебных заведениях, в средствах массовой информации, на производстве поднимаются вопросы о пользе движений на организм человека, разрабатываются инновационные технологии физической подготовки, но статистика заболеваемости, вследствие недостаточной двигательной активности, продолжает расти.

На сегодняшний день здоровье и физическое развитие молодого поколения, детей разного возраста, идёт по нисходящей градации. Влияние гаджетов, усиление диджитализации деятельности, а также забвение природно-естественного жизненного ритма, прописанного в многолетних трудах педагогов, психологов, гигиенистов, медиков приводит к физической деградации человека. Анализ трудов выдающегося советского педагога-марксиста и писателя Антона Семёновича Макаренко, внесшего большой вклад в разработку и практическое применение научно обоснованных принципов и методов воспитания детей, даёт возможность переосмыслить подход к физическому воспитанию и сделать выводы об организации физической подготовки детей в XXI в.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В рамках исследований физической подготовки и физического воспитания детей школьного (подросткового) возраста можно выделить следующие направления:

- проблемы истории развития образования в Украине (А. Адаменко, Л. Березовская, А. Завадская, Н. Клокар, В. Кузьменко, В. Сухомлинский, О. Сухомлинская);
- исследования содержания, структуры и задач физического воспитания учащихся на разных исторических этапах (С. Бобрышев, Т. Круцевич, А. Проников, И. Рошин, Л. Сергиенко, С. Филь, Г. Харабуга, А. Цыбанюк, Б. Шиян, А. Янкович и др.);
- установление физиологических основ и гигиены двигательной активности детей (Н. Бернштейн, Ю. Демьяненко, В. Фарфель и др.);
- введение элементов народной педагогики в физическом воспитании учащихся (Н. Деделюк, Е. Приступа);
- развитие внешкольного образования спортивного направления (Г. Деметер, В. Качашкин, С. Присяжнюк).

Несмотря на вышесказанное, следует отметить, что в педагогической науке недостаточно внимания уделено вопросам развития физической подготовки и физического воспитания подросткового возраста, основанных на трудах А.С. Макаренко, а также поиску путей устранения формального характера физической культуры в обществе.

Цель исследования – изучение опыта Антона Семёновича Макаренко в вопросах физического воспитания подростков, а также поиск перспективных путей повышения качества физической подготовки.

Новизна исследования состоит в том, что в статье впервые обобщен и проанализирован опыт А.С. Макаренко в организации физического воспитания детей подросткового возраста, а также определены перспективные пути повышения качества физической подготовки.

Изложение основного материала. Антон Семёнович Макаренко – всемирно известный писатель и выдающийся педагог в области воспитания, перевоспитания и социализации молодого поколения, главными идеями которого были воспитание совершенного, сильного человека, человека без недостатков, человека яркой жизни.

Объединив воспитание с участием в общенародном труде, А. Макаренко пропагандировал сознательную дисциплину, уважение общественного мнения и человеческого достоинства, солидарность и товарищество. Физическая культура рассматривалась педа-

гогом одним из важных средств формирования яркой, целеустремлённой, ответственной, наполненной жизненными интересами личности, а физическое воспитание – составной частью всего процесса воспитания и образования людей, подготовки их к самостоятельной трудовой деятельности [1].

Цель физического воспитания, по мнению А.С. Макаренко, не сводится исключительно к укреплению здоровья, развитию физических способностей и спортивному совершенствованию, а решает через него и образовательные задачи, задачи эстетического и нравственного воспитания.

Педагог обозначал, что при организации физкультурной работы в детском и подростковом коллективе необходимо учитывать определённые факторы: задатки и склонности детей, их интересы, а также, наряду с этим, ставить определённые, конкретные задачи, организовывать детский коллектив на выполнение этих задач и обязательно доводить начатое дело до конца, таким образом укрепляя не только физическую сторону человеческого организма, но и психическую, решая вопросы использования различных форм и методов. Дружность, сплоченность, целеустремленность детского коллектива выступала главной задачей на любом физкультурно-массовом и спортивном мероприятии, в любой игре, развивая необходимые физические качества, функциональные возможности, психологические детерминанты.

Несмотря на отсутствие физкультурного образования и спортивной практики Антон Семёнович Макаренко чётко обозначал принципы организации физкультурной и спортивной работы, а именно активность и коллективизм. На сегодняшний день коллективизм рассматривают как атавизм прошлого, но, тем не менее, данный принцип в физическом воспитании интересен и в наше время. Коллективная работа, помимо положительного влияния на психологическую сторону подростка: адаптация в социуме, общение со сверстниками, принятие новых социальных ролей, оказывает влияние и на физическое состояние: получение энергетического посыла во время физического взаимодействия, правильность и техничность выполнения упражнений, чёткость и ловкость движений. Немаловажным в педагогическом процессе физического воспитания является формирование активности, поощрение инициативности и творческого отношения к делу.

Особые требования А. Макаренко выдвигались и к активистам физкультурного движения, которые должны были с одинаковым вниманием относиться ко всем занимающимся в спортивных секциях, не заслонять своими действиями других, особенно новичков, проявлять активность, быть примером для молодого поколения. Важным в макаренском подходе было и создание спортивных команд, как элемента коллективного подхода в достижении цели, к которым выдвигался ряд требований: должный уровень физической подготовки, физическая активность, физическое воспитание каждого ребёнка спортивной команды в соответствии с возрастными нормами, продуманная расстановка сил в команде, проведение хорошего инструктажа каждого игрока.

Большое внимание Антон Семёнович уделял организации физического воспитания и физической подготовки, подчёркивая комплексный подход, умелое сочетание школьной работы с внеклассной и внешкольной спортивно-массовой и оздоровительной работой. По его мнению, внеклассная и внешкольная работа по физическому воспитанию, углубляя знания, умения, навыки, полученные на уроках физкультуры, способствовала решению учебно-воспитательных задач, которые стояли, прежде всего, перед школой. Кроме того, способствовала укреплению здоровья и повышению общего уровня физического развития, прививала любовь к систематическим занятиям физкультурой и спортом.

Ещё одним звеном, которому необходимо было отвести большое место в жизни детей и прививать в них любовь к физкультурным занятиям, к физическим упражнениям, различным видам спорта, наряду со школой и внешкольными детскими организациями, была семья. А. Макаренко, выдвигая правила и рекомендации для семьи отмечал, что интерес к спорту не должен сводиться к наблюдению, как занимаются другие: «Если Ваш

сын, – пишет Макаренко, – рвется на футбол, знает имена всех рекорсменов и цифровые выражения всех рекордов и сам не принимает участия ни в одном физкультурном кружке, не катается на коньках, не бегает на лыжах, не играет в волейбол, – польза от такого интереса к спорту невелика и часто равняется нулю ... нельзя закалить ребёнка, если не ставить перед ней трудных задач. Если вы (*родители* – авт.) будете бояться, что она сорвется, и не будете ставить трудных задач – значит, он сорвется обязательно» [4, 289]. Рассказывая о методах в контексте физической подготовки, Макаренко наибольшее значение придавал методу упражнения. Упражняться необходимо в исполнении определенных действий, в том числе физических, которые способствуют оздоровлению и закаливанию организма ребенка [5, 4]. Главными методами Макаренко, которые он ставил в ранг педагогических принципов, есть методы наказания и поощрения (награды). Любые награды и наказания должны быть взвешенные, продуманные, соответствовать достижению ребенка или его вине [5,4].

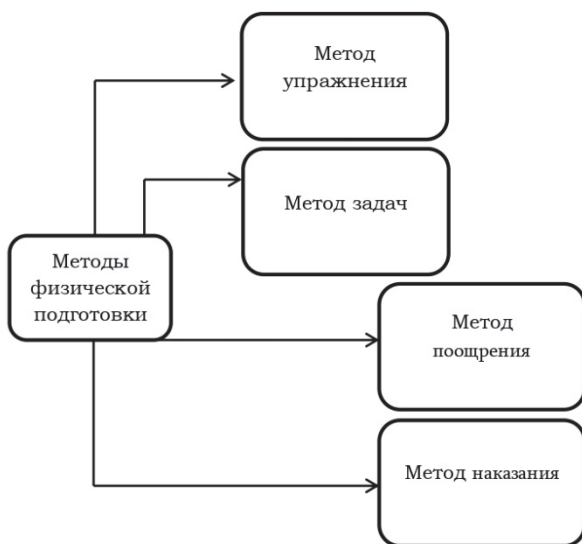


Рис. 1. Методы физической подготовки по А.С. Макаренко

Автор «Педагогической поэмы» в практической работе обращает внимание на использование гимнастических игр. Колонисты и коммунары Колонии им. М. Горького практиковали бег на коньках, лыжах, игры в футбол и теннис. «У парадного входа была каток. Весь апрель коммунары готовили различные площадки: волейбольные, футбольные, крокетные» [3, 110]. «Главный вид спорта в коммуне - лыжи. Местность, которая нас окружала, была удобной для бега на лыжах» [3, 109], – вспоминал Макаренко. В физической подготовке также присутствовали и элементы акробатики, а популярным видом спортивного искусства по праву принадлежала подвижной игре «Горлёт», развивающая ловкость, умение коллективно действовать, находчивость, инициативу» [3, 82].

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Обобщая, заметим, что физическое воспитание в коллективе, по мнению А.С. Макаренко, является важнейшим условием развития физических качеств и индивидуальных особенностей занимающихся, что даёт возможность достигать новых успехов творческого приложения непрерывно развивающихся способностей людей. Выдающийся педагог обращал очень большое внимание на воспитание правильного отношения к коллективу, умение действовать осознанно, подчинять свои действия интересам всего коллектива, бороться за достижение цели, поставленной всем коллективом. В свою очередь спортивный коллектив должен

был иметь свой стиль, свои традиции, воспитывать в каждом из спортсменов чувство долга и чести перед коллективом, при этом, вредным считалось развитие у детей стремления к личным рекордам.

Проведенный анализ трудов А.С. Макаренко позволяет выделить ряд перспективных путей дальнейшего повышения качества физической подготовки и физического воспитания детей подросткового возраста:

- использование различных методов и принципов;
- коллективная форма;
- формирование активной и инициативной позиции;
- привлечение к физкультурной и спортивной деятельности детей в семье, школе и внешкольных детских организациях.

Вышеуказанные пути повышения эффективности физической подготовки подростков могут быть предметами отдельных исследований в ближайшей перспективе.

Список использованной литературы

1. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик, 28/09/2021 <http://www.libussr.ru/>
2. Болманенкова Т.А. Основы физического воспитания: учебное пособие, Директмедиа Паблишинг, 2017, 236 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Педагогика, 1983, 562 с.
4. Макаренко А. С. Сочинения в семи тома: Издательство Академии педагогических наук, 1958, Т. 5., 558 с.
5. Сидоряк З. Теория и практика физического воспитания детей в педагогическом наследии Антона Макаренко 28/09/2021, http://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2015_13/271-_D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%BA.pdf.
6. Чижик Т. Г. Исторические истоки проблемы общей физической подготовки подрастающего поколения (XVI-XIX вв.), «Научный поиск молодых»: сборник статей аспирантов и магистров, 2017, № 1, с. 212-218.

PHYSICAL EDUCATION AND PHYSICAL TRAINING OF ADOLESCENT CHILDREN IN THE WORK OF A. MAKARENKO

Kuzmenko Vasilii,

Communal higher education institution "Kherson Academy of Continuing Education", Ukraine

Bolotnykova Tetiana,

Pylyp Orlyk International Classical University

Summary

For many years, scientists from all over the world, raising and considering the issues of harmonious development of the individual, gave the leading role to physical culture, as part of the general culture of society, aimed at strengthening health, developing physical, moral-volitional and intellectual abilities of a person. Physical culture, physical education and sports are the fundamental components of physical development, which is the process of formation, formation, changes in individual morpho-functional qualities.

In the process of the formation of civilization, physical development and physical fitness of a person have always occupied a prominent place, since they indirectly determined the life expectancy of the population (through the formed physical health) and the economic potential of the country (through improved physical performance). In the changing conditions, which are complicated by the socio-economic situation in the world, a tendency towards a deterioration in the state of health of children, a decrease in the level of their physical activity, in the era of post-industrial society, the importance of physical fitness of children is growing, as it is the leading component of the formation of an active personality capable of productive life. for many years.

Physical fitness of young people for an active life today, as well as physical development - one of the determining factors in the development of the country. In this regard, the priority areas of educational policy should be not only strategies for reforming the education system, but also directions for further scientific research to ensure proper preparation of students for life, physical particular.

Today, the health and physical development of the younger generation, children of different ages, is on a descending gradation. The influence of gadgets, increased digitalization of activities, as well as oblivion of the natural rhythm of life, prescribed in the many years of work of teachers, psychologists, hygienists, doctors, leads to physical degradation of a person.

The study of pedagogical theory and practice has shown that the problems of the health and development of adolescent children have always attracted the attention of scientists. The analysis of the heritage of the past and present centuries provided grounds to establish that among a wide range of issues requiring additional scientific study, the most significant are the substantiation of the forms and methods of organizing physical training and physical education of adolescents, since adolescence is a period of active development and growing up, a sensitive period of development physical qualities that contribute to quality life.

Keywords: health, healthy lifestyle, physical fitness, physical education.

References:

1. Library of regulatory legal acts of the Union of Soviet Socialist Republics, 28/09/2021 <http://www.libussr.ru/>
2. Bolmanenkova T.A. Fundamentals of physical education: textbook, Directmedia Publishing, 2017, 236 p.
3. Makarenko A.S. Pedagogical essays. Pedagogy, 1983, 562 p.
4. Makarenko AS Works in seven volumes: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences, 1958, T. 5., 558 p.
5. Sidoryak Z. Theory and practice of physical education of children in the pedagogical heritage of Anton Makarenko 28/09/2021, http://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2015_13/271-_%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%BA.pdf.
6. Chizhik T. G. Historical origins of the problem of general physical training of the younger generation (XVI-XIX centuries), "Scientific search for the young": a collection of articles of graduate students and masters, 2017, No. 1, pp. 212-218.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 13.10.2021

Принято к публикации: 09.11.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Тамара Арутюнян

The material was submitted and sent to review: 13.10.2021

Was accepted for publication: 09.11.2021

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Tamara Harutyunyan

ՍՈՒՑՆ ՀԱՄԱՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

Աշիկյան Արմենուհի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ armine.ashikyan@ysu.am

Արզումանյան Արմենուհի

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ԵՊՀ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ armenuhi.arzumanyan@ysu.am

Գալստյան Մարինա

Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ galstyanmarina@gmail.com

Էլոյան Նարեկ

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի
ասպիրանտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ eloyannarek93@gmail.com

Խաչատրյան Նարինե

Վանաձորի թիվ 6 հիմնական դպրոցի ուսուցչուհի, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ narine.khachatryan69@mail.ru

Խաչատրյան Ռոբերտ

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.com

Հովհաննիսյան Մերի

Բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ meri.hovhannisyan@ysu.am

Ղազարյան Արևիկ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ arev.ghazaryan@ysu.am

Շահինյան Անի

Մանկ. գիտ. թեկնածու
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ shahani1989@yahoo.com

Պապիկյան Արսեն

Մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ
Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ arsen.papikyan@sportedu.am

Պետրոսյան Հայկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ hahapet@rambler.ru

Սարգսյան Արտաշես

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ artashes.sarkisyan@mail.ru

Սաֆարյան Քրիստինե

Մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ,
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ Qristine.safaryan@ysu.am

АВТОРЫ ДАННОГО НОМЕРА

Акопян Е.С.

Доктор педагогических наук, профессор

Государственный институт физической культуры и спорта Армении (ГИФКСА), Армения

Эл. почта: elenahakobyan@rambler.ru

Азарян Роберт

Доктор педагогических наук, профессор

АГПУ им. Х. Абовяна, Армения

Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am

Алексанян Ашот

Доктор полит. наук, профессор

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: ashalex@ysu.am

Арзуманян Арменуи

Кандидат фил. наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: armenuhi.arzumanyan@ysu.am

Ашикян Арменуи

Кандидат педагогических наук, доцент

Центр педагогики и развития образования

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: armine_ashikian@yahoo.com

Артеменок Екатерина

Кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогики факультета социально-педагогических технологий УО

«Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка»,

Республика Беларусь

Эл. почта: artemenok@tut.by

Баласанян Гаяне

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения

Эл. почта: aspu.am@aspu.am

Бермус Александр

Доктор педагогических наук, профессор

Заведующий кафедрой образования и педагогических наук

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия

Эл. почта: bermous@sfedu.ru

Буховец Ирина

Магистр педагогических наук

УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского»,

Республика Беларусь

Эл. почта: Unik.npo@gmail.com

Болотникова Татьяна Григорьевна,

Кандидат педагогических наук, доцент

Частное высшее учебное заведение «Международный классический университет имени П. Орлика», Украина

Эл. почта: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Галстян Марина

Центр по образовательным исследованиям и консультаций, Армения

Эл. почта: galstyanmarina@gmail.com

Геворкян Паргев

Доктор педагогических наук, профессор

Ванадзорский государственный университет имени Ов. Туманяна, Армения,

Эл. почта: pargevgevorgyan007@gmail.com

Данилова Ольга

Аспирантка Летной академии Национального авиационного университета, Украина

Эл. почта: olgad4435@gmail.com

Загороднюк Татьяна Игоревна

Преподаватель

Южный федеральный университет, Россия

Эл. почта: ktu1989@mail.ru

Казарян Аревик

Кандидат педагогических наук, доцент

Центр педагогики и развития образования

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: arev.ghazaryan@ysu.am

Камиар Хамидреза

Аспирант Ереванского государственного университета, Иран

Эл. почта: Kamyarhr@gmail.com

Кузьменко Василий

Доктор педагогических наук, профессор

Коммунальное высшее учебное заведение

«Херсонская академия непрерывного образования», Украина

Эл. почта: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Кохановская Елена Викторовна,

Доктор педагогических наук,

Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, Украина

Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Мардоян Рузанна

Доктор педагогических наук, профессор

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения

Эл. почта: mardoyanr@mail.ru

Меликян Лусине

Соискатель кафедры педагогики

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения

Эл. почта: info@shsu.am

Миргородская Елена

Кандидат педагогических наук, доцент

Летная академия Национального авиационного университета, Украина

Эл. почта: reception@donstu.ru

Невдах Светлана

Доктор педагогических наук, доцент

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Эл. почта: Unik.npo@gmail.com

Оганнисян Мери

Кандидат фил. наук, ассистент

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: meri.hovhannisyan@ysu.am

Папикян Арсен

Кандидат педагогических наук, ассистент

Государственный институт физической культуры и спорта Армении, Армения

Эл. почта: arsen.papikyan@sportedu.am

Плаксына Любовь

доктор психологических наук, профессор

Московский педагогический университет, Россия

Эл. почта: mail@mpgu.su

Петросян Айк

Доктор пед. наук, профессор,

Государственный университет имени В. Брюсова, Армения

Эл. почта: hahapet@rambler.ru

Пунчик Вероника

Кандидат педагогических наук,

доцент кафедры молодежной политики и социокультурных коммуникаций ГУО

«Республиканский институт высшей школы», Республика Беларусь

Эл. почта: artemenok@tut.by

Саргсян Арташес

Кандидат фил. наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: artashes.sarkisyan@mail.ru

Сафарян Кристине

Аспирант, Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: gristine.safaryan@ysu.am

Слюсаренко Нина

Доктор педагогических наук, профессор
Херсонский государственный университет, Украина
Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Согоян Спартак

Доктор педагогических наук, профессор
Ширакский государственный университет
Эл. почта: sogspartak@mail.ru

Хачатрян Нарине

Ванадзорская основная школа №6, учительница начальной школы
Эл. почта: narine.khachatryan69@mail.ru

Хачатрян Роберт

Кандидат фил. наук, доцент
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения
Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Шагинян Ани

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры управления и планирования образования,
Государственный университет имени В. Брюсова, Ереван, Армения
Эл. почта: shahani1989@yahoo.com

Щупко Светлана Александровна

Преподаватель кафедры информационной и социокультурной деятельности
социально-гуманитарного факультета Западноукраинского
национального университета, г. Тернополь, Украина
Эл. почта: supkonina@gmail.com

Элоян Нарек

Аспирант,
Государственный институт физической культуры и спорта Армении, Армения
Эл. почта: eloyannarek93@gmail.com

Ягубян Ирина

Харбертский специализированный детский дом, Армения
Эл. почта: irinayaghubyan78@yahoo.com

THE AUTHORS OF THIS ISSUE

Alexanyan Ashot

Dr. of Polit. Science, Professor
Yerevan State University, Armenia
E-mail: ashalex@ysu.am

Arzumanyan Armenui

Ph.D., Associate Professor
YSU, Armenia
E-mail: armenuhi.arzumanyan@ysu.am

Artemyonok Katsiaryna

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor of Pedagogic Chair at Social-Pedagogical Technologies Department, Belarusian State Pedagogical University
E-mail: artemenok@tut.by

Ashikyan Armenui

Ph.D., Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
E-mail: armine_ashikian@yahoo.com

Azarian Robert

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Armenia
E-mail: azaryanrobert41@aspu.am

Balasanyan Gayane

Postgraduate student of the Department of
Special Pedagogy and Psychology
H. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Armenia
E-mail: aspu.am@aspu.am

Bolotnykova Tetiana,

Assistant professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Pylyp Orlyk International Classical University
E-mail: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Bermous A.G.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Department of Education and Pedagogical Sciences,
Southern Federal University Rostov-on-Don, Russia
E-mail: bermous@sfedu.ru

Bukhavets Iryna

Gomel State Pedagogical College after L.S. Vygotsky, Republic of Belarus
E-mail: Unik.npo@gmail.com

Danilova Olga

Postgraduate student of the Flight Academy of the National Aviation University, Ukraine
E-mail: olgad4435@gmail.com

Eloyan Narek

Postgraduate student ,
Armenian State Institute of Physical Culture and Sports
Yerevan, Republic of Armenia, Armenia
E-mail: eloyannarek93@gmail.com

Galstyan Marina

Center for Educational Research and Consulting, Armenia
E-mail: galstyanmarina@gmail.com

Gevorgyan Parkev

Vanadzor State University after H. Tumanyan, Armenia
E-mail: pargevgevorgyan007@gmail.com

Hakobyan Elena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Institute of Physical Culture and Sport (ASIPCS), Armenia
E-mail: education21@ysu.am

Hovhannisyan Mary

PhD, Assistant
Yerevan State University, Armenia
E-mail: meri.hovhannisyan@ysu.am

Kazarian Arevik

Ph.D., Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
E-mail: arev.ghazaryan@ysu.am

Khachatryan Narine

Vanadzor No. 6 Basic School, Elementary School Teacher, Armenia
E-mail: narine.khachatryan69@mail.ru

Khachatryan Robert

Ph.D., Associate Professor
V. Brusov SU, Armenia
E-mail: robert_khachatryan@yahoo.com

Kamiar Hamidreza

Yerevan State University, PhD student, Iran
E-mail: Kamyarhr@gmail.com

Kokhanovska Olena

Doctor of Pedagogical Sciences,
Kherson Academy of Continuing Education, Ukraine
E-mail: ninaslusarenko@gmail.com

Kuzmenko Vasily

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Municipal Higher Educational Institution
"Kherson Academy of Continuing Education", Ukraine
E-mail: kuzmenkovasily@gmail.com

Mansoor Larooi

Yerevan State University, PhD student, Iran
E-mail: Larouei@yahoo.com

Mardoyan Ruzanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Shirak State University after M. Nalbandyan, Gyumri, Republic of Armenia
E-mail: mardoyanr@mail.ru

Melikyan Lusine

PhD student of the Department of Pedagogy
M. Nalbandian Shirak State University, Armenia
E-mail: info@shsu.am

Myrhorodska Olena

Flight Academy of National Aviation University, Ukraine
E-mail: reception@donstu.ru

Nevdakh Svetlana

Doctor of Sciences, Associate Professor
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
E-mail: Unik.npo@gmail.com

Papikyan Arsen

Assistant professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Armenia
E-mail: arsen.papikyan@sportedu.am

Plaksina Lyudmila

Doctor of Sciences, Prof.,
Moscow State Pedagogical University, Russia
E-mail: mail@mpgu.su

Petrosyan Hayk

Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, Armenia
E-mail: hahapet@rambler.ru

Sargsyan Artashes

Ph.D., Associate Professor
Yerevan State University, Armenia
E-mail: artashes.sarkisyan@mail.ru

Safaryan Qristine

Postgraduate student,
Yerevan State University, Armenia
E-mail: Qristine.safaryan@ysu.am

Shahinyan Ani

PhD in Pedagogical Sciences

Senior Lecturer at Chair on Education Management and Planning,

Brusov State University, Yerevan, Armenia

Email: shahani1989@yahoo.com

Slyusarenko Nina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Kherson State University, Ukraine

Email: ninaslusarenko@gmail.com

Shchupko Svetlana

Lecturer at the Department of Information and Sociocultural Activities

social and humanitarian faculty of Western Ukrainian National University,

Ternopil, Ukraine

Email: supkonina@gmail.com,

Sogoyan Spartak

Doctor of Pedagogy, Professor

Shirak State University

Email: sogspartak@mail.ru

Yagubyan Irina

Harbertsky specialized children's home, Armenia.

E-mail: irinayaghubyan78@yahoo.com

Zagorodnyuk Tatiana

Lecturer at the Southern Federal University, Russia

Email: ktu1989@mail.ru,

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Հատոր 3, Համար 2, 2021
Երևան

«Образование в XXI веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал
Том 3, Номер 2, 2021
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Review
Volume 3, Issue 2, 2021
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Երևանի Մեսրոպ Մաշտոցի
անվան Մատենադարանի նկարն է:*

*На обложке журнала изображено здание
Матенадарана им. Месропа Маштоца.*

*The image of the Matenadaran, after
Mesrop Mashtots, is on the cover page of the journal.*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալաբյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 06.12.2021:
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 16.875:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am