

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 5, Համար 1, 2023
Երևան

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

Том 5, Номер 1, 2023
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Peer-Reviewed Journal

Volume 5, Issue 1, 2023
Yerevan

ԵՊՀ հրատ. • Издательство ЕГУ • YSU Press

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

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

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

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

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

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

❧ ❧

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

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

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

ՀԱՆՐԵՍԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ԿԱԶՄԸ

Գլխավոր խմբագիր՝

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ն. Կ.

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

Խմբագրական խորհրդի անդամներ՝

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Հ. Վ.

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

ԱՍՐԻՅԱՆ Է. Վ.

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

ՄԱՐԴՈՅԱՆ Ռ. Ա.

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

ԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Ն.

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

ԲԵՐՄՈՒՄ Ա. Գ.

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

ԲՈՅԼ Բ.

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

ԲՈՒՂՆԻԿ Ե. Բ.

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

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Ա. Կ.

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

ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Պ. Հ.

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

ԺՈՒԿ Ա. Ի.

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

ԼՈՂԱՏԿՈ Ե. Ա.

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

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ռ. Խ.

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.

ՀՈՊՏՆԵՐ Ի.

ՄԱՂԱԼԻՆՍԿԱ-ՄԻՉԱԼԱԿ Ի.

ՄԵՀՐԱՆԵԱՆ Ե.

ՆՈՎՈՏԻ Պ.

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Հ. Հ.

ՊԼԱՉԻՆԴԱՍ Ս. Ս.

ՊՈՂՍՈՎԱԼ Ս. Ս.

ՎՈՒԲԵԼՍ Թ. Հ.

բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Աբու Դաբիի
կրթության և գիտության վարչություն, Որակի
վերահսկողության բաժնի ղեկավար,
Բարձրագույն կրթության սեկտոր, ԱՄԷ
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ. Աբովյանի
անվ. հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Գրացի համալսարան,
Ավստրիայի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Վարշավայի համալսարան,
Լեհաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր,
Ջորջիա քոլեջ,
Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Մասարիկի համալսարան,
Չեխիայի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վ. Բրյուսովի
անվան պետական համալսարան,
Հայաստանի Հանրապետություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Խերսոնի պետական ագրարային և
տնտեսագիտական համալսարան,
Խերսոն, Ուկրաինա
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Մոսկվայի
պետական մանկավարժական համալսարան,
Ռուսաստանի Դաշնություն
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,
Ուտրեխտի համալսարան,
Նիդեռլանդներ

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА

Главный редактор:

АРУТЮНЯН Н. К.

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

Члены редакционного совета:

ОГАННИСЯН О. В.

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

АСРИАН Э. В.

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

МАРДОЯН Р. А.

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

АЗАРЯН Р. Н.

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

БЕРМУС А. Г.

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

БОЙЛ Б.

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

БУДНИК Е. Б.

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

ВУББЕЛЬС Т. Х.

Доктор пед. наук, профессор,
Утрехтский университет, Нидерланды

ГЕВОРГЯН П. Г.

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

ГРИГОРЯН А. К.

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

ЖУК А. И.

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

КАРАПЕТЯН И. К.

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

ЛОДАТКО Е. А.

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

МАДАЛИНСКА-МИЧАЛАК И.

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

МЕЙРАНЯН Е.

Доктор пед. наук,
Колледж Джорджия,
Соединенные Штаты Америки

НОВОТНЫ П.

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

ПЕТРОСЯН Г. А.

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

ПЛАЧИНДА Т. С.

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

ПОДЫМОВА Л. С.

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

ХАЧАТРЯН Р. Х.

Кандидат филолог. наук, доцент, Департамент
образования и знаний Абу-Даби (ADEK),
Руководитель отдела контроля качества, Сектор
высшего образования, ОАЭ

ХОПФНЕР И.

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

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

HARUTYUNYAN N.K.

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

Members of Editorial Board:

HOVHANNISYAN H. V.

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

ASRIYAN E. V.

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

MARDOYAN R. A.

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

AZARYAN R. N.

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

BERMUS A. G.

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Rostov-on-Don

BOYLE B.

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

BUDNIK O. B.

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

GRIGORYAN A. K.

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

GEVORGYAN P. H.

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

ZHUK A. I.

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

LODAKTO E. A.

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

KHACHATRYAN R. KH.

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Abu Dhabi Department of Education and
Knowledge (ADEK), Head of Quality Control,
Higher Education Sector, UAE

KARAPETYAN I. K.

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

HOPFNER J.

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

MADALINSKA-MICHALAK J.

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

MEHRANIAN Y.

Doctor of Sciences, Georgia College, USA

NOVOTNÝ P.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Masaryk University, Czech Republic

PETROSYAN H. H.

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

PLACHYNDA T. S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kherson State Agrarian and Economic University ,
Kherson, Ukraine

PODYMOVA L. S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University, RF

WUBBELS T. H.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Utrecht University, Netherlands

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

**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՝
25.05.2023
Հանձնված է տպագրության՝
15.06.2022

Число печати: 100
Включено в раздел:
25.05.2023
Сдано в печать:
15.06.2022

Printout: 100
Submitted to the section:
25.05.2023
Submitted to the printing:
15.06.2021

Խմբագրությունը կարող է
հրապարակել նյութեր՝ համափիտ չլինելով հեղինակների 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
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Արզումանյան Ա.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Բաղդասարյան Վ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՄԿՁԿ, ՀՀ
Բարսեղյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՎՊՀ, ՀՀ
Բերմուս Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Դոնի Ռոստովի Հարավային դաշնային համալսարան, ՌԴ
Բոյլ Բ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ձևավորող գնահատման ուսումնասիրությունների կենտրոն, Մանչեստրի համալսարան, Անգլիա
Գյուլբուդաղյան Վ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Խաչատրյան Ռ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Աբու Դաբիի կրթության և գիտության վարչություն, Որակի վերահսկողության բաժնի ղեկավար, Բարձրագույն կրթության սեկտոր, ԱՄԷ
Լոդատկո Ե.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չեռկասի Բ. Խմելնիցկու անվ. ազգային համալսարան, Ուկրաինա
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղուկասյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՇՊՀ, ՀՀ
Մադալինսկա-Միչալսկ Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վարշավայի համալսարան, Լեհաստանի Հանրապետություն
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Մեհրանյան Ե.	մանկ. գիտ. դոկտոր, Ջորջիա քոլեջ, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ
Պլաչինդա Տ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Խերսոնի պետական ագրարային և տնտեսագիտական համալսարան, Խերսոն, Ուկրաինա
Պողիմովա Լ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Մոսկվայի պետական մանկավարժական համալսարան, Ռուսաստանի Դաշնություն
Սաֆարյան Ք.	դասախոս, ԵՊՀ, ՄԿՁԿ, ՀՀ

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

Ответственный секретарь журнала:

Лусине Айрапетян
Канд. пед. наук, доцент,
Ереванский государственный университет, РА

Рецензенты данного номера:

Аветисян М.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Азарян Р.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Алексян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Арзуманян А.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Багдасарян В.	преподаватель, ЕГУ, РА
Барсегян А.	канд. пед. наук, доцент, ВГУ, РА
Бермус А.	доктор пед. наук, профессор, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация
Бойл Б.	доктор пед. наук, профессор, Центр исследований формирующего оценивания, Манчестерский университет, Великобритания
Гукасян Л.	канд. пед. наук, доцент, ШГУ, РА
Гюльбудагян В.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Лодатко Е.	доктор пед. наук, профессор, Черкасский национальный университет, Украина
Мадалинска-Мичалак И.	доктор пед. наук, профессор, Варшавский государственный университет, Республика Польша
Мардоян Р.	доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА
Мейранян Е.	доктор пед. наук, Коледж Джорджия, Соединенные Штаты Америки
Петросян Г.	доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Плачинда Т.	доктор пед. наук, профессор, Херсонский государственный аграрно-экономический университет, Херсон, Украина
Подымова Л.	доктор пед. наук, профессор, Московский государственный педагогический университет, Российская Федерация
Сафарян К.	преподаватель, ЕГУ, РА
Хачатрян Р.	Кандидат филолог. наук, доцент, Департамент образования и знаний Абу-Даби (ADEK), Руководитель отдела контроля качества, Сектор высшего образования, ОАЭ

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
Arzumanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Barseghyan A.	Ph.D., Associate Prof., VSU, RA
Baghdasaryan V.	Lecturer, YSU, RA
Bermus A.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rostov-on-Don Southern Federal University, RF
Boyle B.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Center for Formative Assessment Studies, University of Manchester, UK
Ghazaryan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Ghukasyan L.	Ph.D., Associate Prof., SHSU, RA
Gyulbudaghyan V.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hayrapetyan L.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Khachatryan R.	PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK), Head of Quality Control, Higher Education Sector, UAE
Karapetyan I.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
	Lodakto E. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cherkasy National University, Ukraine
Madalinska-Michalak J.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Warsaw, Republic of Poland
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Mehranyan E.	Doctor of Sciences, Georgia College, USA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Plachynda T.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kherson State Agrarian and Economic University, Kherson, Ukraine
Podymova L.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University, RF
Safaryan K.	Lecturer, YSU, RA

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

ԲԱԺԻ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ	16
РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	16
SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY	16
Հարությունյան Նազիկ	
«ՈՒՍՈՒՑՉԱԿԱՆ ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՒԹՅՈՒՆ» ՄԱԳԻՍՏՐՈՍԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ «ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԲՈՂՈՐԻ ՀԱՄԱՐ» ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՇԱՐԺՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ	16
Գալստյան Մարինա	
ՀՀ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆԸ ԵՎ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱՅՈՒՄ	25
Խաչատրյան Ռոբերտ	
ՇԱՀԱԿԻՅՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱՎՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԱՄՐԱՊՆԴՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄՐՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄ	33
Бермус Александр	
ХРОНОТОПОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ (ХТЛ) ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЯМ ТРАНСФОРМАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ	41
Груздова Ольга Щербакова Наталья	
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	50
Пантюк И.В.	
РЕФЛЕКСИЯ – МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ	59
Четырбок Наталья	
ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ	65
ԲԱԺԻ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	75
РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ	75
SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING	75
Արզումանյան Արմենուհի	
ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐ. ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆ	75
Բարբաթյան Մերուպ	
ՁՅՈՒԴՈՅԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆԵՐՈՒԺԸ ԴՊՐՈՑԱՀԱՍՏԱԿ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ	81
Գրիգորյան Անգին, Այվազյան Գայանե	
ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՑԻԿԼԻ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ, ԱՆՅԿԱՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԻՋՈՑ	90
Հարոյան Լիզա, Հարոյան Ալինա	
ԿՐՏՄԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԸ ՎՏԱՆԳՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ	102
Ангуриян Сусанна	
К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ	110

Сотникова Марина, Корнева Елена АНАЛИЗ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	119
Lopatiuk Olena WAYS OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES	129
Slyusarenko Nina, Soter Mariya BASIC REQUIREMENTS FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	136
ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ.....	145
РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	145
SECTION 3: TEACHING METHODICS	145
Հովհաննիսյան Մերի ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶԿԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ	145
Саргсян Лилит ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРМ ЕДИНСТВЕННОГО И МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	154
ԲԱԺԻՆ 4. ՀԱՏՈՒՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	164
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	164
SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY	164
Азарян Роберт, Меликян Лусине ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ БЛИЗОРУКОСТИ	164
Барсегян Арман ПОСТРОЕНИЕ НАГРУЗКИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	170
Самыличев Александр ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ	176
ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՑՈՒՂԵՐ	183
РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ.....	183
SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY.....	183
Աշիկյան Արմենուհի ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԲԱՂԱԴՐԱՏԱՐԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԵՎ ԷԹՆՈԿՐԻ ԷԹՆԻԿԱԿԱՆ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆ	183
Հայրապետյան Լուսինե ԽՍԲԱՅԻՆ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ԱՐՏԹԵՐԱՊԵՎՏԻԿ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ- ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՆՈՒՅԹԸ ԵՎ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	191
Ղազարյան Արևիկ Վ. Պ. ԿԱՇՉԵՆԿՈՅԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՓՈՐՁԸ «ԱՌՈՂՋԱՐԱՆ-ԴՊՐՈՑ» ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏՈՒՄ	196

ԲԱԺԻՆ 6. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ.....	212
------------------------------------	-----

РАЗДЕЛ 6: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	212
---	-----

SECTION 6: EDUCATION MANAGEMENT	212
---------------------------------------	-----

Կարապետյան Սվետլանա

ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻՆ ՆԵՐՀԱՏՈՒԿ ՌԻՍԿԵՐՆ ԸՍՏ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԻ... 212	
---	--

Makaryan Mariam

ORGANIZATIONAL CULTURE AT UNIVERSITIES: COMPARATIVE STUDY OF INTERNATIONAL PRACTICES	220
---	-----

ԲԱԺԻՆ 7. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՑԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ.....	228
--	-----

РАЗДЕЛ 7: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ.....	228
---	-----

SECTION 7: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES.....	228
--	-----

Սաֆարյան Քրիստինե

ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	228
---	-----

ԲԱԺԻՆ 8. ՀԱՅ ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՈՒԹՅՈՒՆ.....	235
---	-----

РАЗДЕЛ 8: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	235
--	-----

SECTION 8: HISTORY OF ARMENIAN SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT.....	235
--	-----

Ղևոնդյան Սանե

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ	235
---	-----

ԲԱԺԻՆ 9. ՀԱՅ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸ ՍՓՑՈՒՌԵՐՈՒՄ	246
--	-----

РАЗДЕЛ 9: АРМЯНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДИАСПОРЕ.....	246
---	-----

SECTION 9: ARMENIAN EDUCATION IN DIASPORA.....	246
--	-----

Ֆիշենկճեան Անի

ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՍՈՒՐԻԱԿԱՆ ՃԵԶԻՐԷԻ ՆՈՐԱԿԱԶՄ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԲՆԱԿԱՎԱՅՐԵՐՈՒ ՄԷՋ.....	246
--	-----

THE STRATEGIC ROLE OF THE "TEACHER LEADERSHIP" MASTER'S EDUCATIONAL PROGRAM IN THE FRAMEWORK OF THE "EDUCATION FOR ALL" GLOBAL MOVEMENT

Nazik Harutyunyan,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Yerevan State University, Armenia

nazik.harutyunyan@ysu.am

Summary

“The future of humanity is in the hands of teachers.”

V. Hugo

“The nation that has the best education is strong.”

Av. Isahakyan

“The activity of a teacher is a unique art, which is characterized by high human culture, encyclopedic knowledge, art of mastering speaking perfectly and infinite love for his work.”

Jan Amos Komensky

At all times, the crucial role of teaching staff has been emphasized and valued, not only in ensuring the quality of education, but also in educating a generation and citizen with a comprehensive and harmoniously developed, healthy psychology, state thinking, civic self-awareness and independent activity for the given country and nation, i.e. in building the future of the country. Therefore, the question of the importance of the "Teacher Leadership" educational program, analyzed in the article, is relevant, because it solves both human resources and security issues in the villages of the border regions, based on the right of children to education, with the principle of equal education. The article explains that according to the UN Convention on the Rights of the Child (1989) and the RA Law on the Rights of the Child (1996), every child living in Armenia, regardless of his nationality, race, gender, social status, religion, has equal rights, including the right to education. The article also shows that all children have the right to equal education, regardless of whether they live in the village or in the city. Meanwhile, today we have a different picture in Armenia. We have a great teaching staff shortage in the schools of remote provinces and villages of border regions. There are schools in those villages that do not have teachers for two, three, or even four subjects. And the educational program "Teacher Leadership" is dedicated to the solution of this important issue, which prepares teachers especially for schools in the villages of the border regions and remote provinces of Armenia.

The educational program is implemented by the joint efforts of Yerevan State University's Pedagogy and Education Development Center and "Teach for Armenia" Foundation. In 2022, a Cooperation agreement was signed between YSU and the "Teach for Armenia" foundation for the implementation of the project.

In the framework of the educational program, along with the courses of the pedagogical educational block, students are given courses that will form leadership abilities in them. The latter will help them carry out leadership activities not only in the school, but also in the community, ensuring school-family-community cooperation.

Keywords: Teacher leadership, right to education, work-based learning, equal and excellent education, rights of the child, community leadership.

**СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ «УЧИТЕЛЬСКОЕ ЛИДЕРСТВО» В РАМКАХ ГЛОБАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ
«ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ»**

Назик Арутюнян

Доктор пед. наук, проф.

ЕГУ, Армения

nazik.harutyunyan@ysu.am

Аннотация

«Будущее человечества в руках учителя».

В. Гюго

«Сильна та нация, которая имеет лучшее учительство».

Ав. Исаакян

«Деятельность учителя – уникальное искусство,

которому присущи высокая человеческая культура,
энциклопедические знания, искусство совершенного владения
речью и безмерная любовь к своему делу».

Ян Амос Коменский

Во все времена подчеркивалось и ценилось значение педагогических кадров не только в обеспечении качества образования, но и в воспитании и образовании гражданина со всесторонне и гармонично развитой, здоровой психикой, государственным мышлением, гражданским самосознанием и поколения с самостоятельным образом действия, т.е. несущим ответственность за будущее данной страны и народа. Следовательно, вопрос о значимости анализируемой в статье образовательной программы «Учительское лидерство» актуален, поскольку решает как кадровые вопросы в образовательной системе, так и вопросы безопасности в селах приграничных районов на основе права детей на образование по принципу равного образования. В статье поясняется, что в соответствии с Конвенцией ООН о Правах ребенка /1989/ и Законом РА о Правах ребенка /1996/, каждый ребенок, проживающий в Армении, независимо от его национальности, расовой принадлежности, пола, социального положения, религии, имеет равные права, в том числе и право на образование. В статье также анализируется вопрос о том, что все дети имеют право на получение образования, независимо от того, проживают они в сельской местности или в городе. Между тем сегодня в Армении наблюдается иная картина. У нас большой дефицит педагогических кадров в сельских школах приграничных районов и отдаленных областей. В этих селах есть школы, в которых нет учителей по двум, трем и даже четырем предметам. Решению этого важного вопроса и посвящена образовательная программа «Учительское лидерство», которая готовит учителей именно для сельских школ приграничных районов и отдаленных областей Армении.

Образовательная программа реализуется совместными усилиями Центра педагогики и развития образования Ереванского государственного университета и фонда «Преподавай, Армения». В 2022 году для реализации этого проекта между ЕГУ и фондом «Преподавай, Армения» было подписано Соглашение о сотрудничестве. В рамках образовательной программы, наряду с курсами педагогического образовательного блока, для студентов проводятся курсы, которые будут формировать у них лидерские способности. Последние помогут им осуществлять лидерскую деятельность не только в школе, но и в сообществе, обеспечивая сотрудничество школа-семья-сообщество.

Ключевые слова: учительское лидерство, право на образование, обучение на основе деятельности, равное и превосходное образование, права детей, лидерство в сообществе.

**«ՈՒՍՈՒՑՉԱԿԱՆ ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՒԹՅՈՒՆ» ՄԱԳԻՍՏՐՈՍԱԿԱՆ ԿԹԱԿԱՆ
ԾՐԱԳՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ «ԿԹՈՒԹՅՈՒՆ ԲՈՒՆՈՒ
ՀԱՄԱՐ» ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՇԱՐԺՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՈՒՄ**

Նազիկ Հարությունյան
մանկ. գիտ. դոկտ., պրոֆեսոր
ԵՊՀ, Հայաստան
nazik.harutyunyan@ysu.am

«Մարդկության գալիքը ուսուցչի ձեռքերում է»:

Վ. Հյուզո

«Հզոր է այն ազգը, որն ունի լավագույն ուսուցչություն»:

Ս. Բսահալյան

«Ուսուցչի գործունեությունը յուրահատուկ
արվեստ է, որին ներհատուկ են մարդկային
բարձր կուլտուրան, հանրագիտարանային իմացությունը,
խոսքին կատարյալ տիրապետելու
արվեստն ու անհուն սերն իր գործի նկատմամբ»:

Յան Ամոս Կոմենսկի

Համառոտ ներածական: Բոլոր ժամանակներում էլ կարևորվել և արժևորվել է մանկավարժական կադրերի մեծ դերակատարությունը ոչ միայն կրթության որակի ապահովման, այլև տվյալ երկրի և ազգի համար համակողմանի և ներդաշնակ զարգացած, առողջ հոգեբանություն, պետական մտածողություն, քաղաքական ինքնագիտակցություն և ինքնուրույն գործելակերպ ունեցող սերունդ ու քաղաքացի կրթելու և դաստիարակելու, այսինքն՝ երկրի ապագան կերտելու հարցում: Հետևաբար հողվածում վերլուծվող «Ուսուցչական առաջնորդություն» կրթական ծրագրի կարևորության հարցն արդիական է, քանի որ այն կրթության համակարգի համար լուծում է ինչպես կադրային, այնպես էլ սահմանամերձ շրջանների գյուղերում նաև անվտանգային հարցեր՝ հիմքում ունենալով երեխաների կրթության իրավունքը՝ հավասար կրթություն ստանալու սկզբունքով: Հողվածում մեկնաբանվում է, որ ըստ «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիայի (1989 թ.) և ըստ «Երեխայի իրավունքների մասին ՀՀ օրենքի» (1996 թ.)՝ Հայաստանում ապրող յուրաքանչյուր երեխա, անկախ իր ազգությունից, ռասայական պատկանելիությունից, սեռից, սոցիալական վիճակից, դավանանքից, ունի հավասար իրավունքներ, որոնց թվում՝ և կրթության իրավունքը: Հողվածում վերլուծվում է նաև այն հարցը, որ բոլոր երեխաներն ունեն հավասար կրթություն ստանալու իրավունք՝ անկախ իրենց գյուղաբնակ, թե քաղաքաբնակ լինելու հանգամանքից: Մինչդեռ այսօր Հայաստանում ունենք այլ պատկեր: Հեռավոր մարզերի և սահմանամերձ շրջանների գյուղերի դպրոցներում ունենք մանկավարժական կադրերի մեծ պակաս: Այդ գյուղերում կան դպրոցներ, որոնք երկու, երեք, ընդհուպ մինչև չորս ուսումնական առարկայի ուսուցիչներ չունեն: Ահա այս կարևոր հարցի լուծմանն է լծված «Ուսուցչական առաջնորդություն» կրթական ծրագիրը, որն ուսուցիչներ է պատրաստում Հայաստանի հատկապես սահմանամերձ շրջանների և հեռավոր մարզերի գյուղերի դպրոցների համար: Կրթական ծրագիրն իրականացվում է Երևանի պետական համալսարանի մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի և «Դա-

սավանդի՝ր, Հայաստան» հիմնադրամի համատեղ ջանքերով: Ծրագրի իրականացման համար ԵՊՀ-ի և «Դասավանդի՝ր, Հայաստան» հիմնադրամի միջև 2022 թ. կնքվել է համագործակցության պայմանագիր: Կրթական ծրագրի շրջանակում մանկավարժական կրթաբովանդակի դասընթացներին զուգահեռ ուսանողներին տրվում են դասընթացներ, որոնք նրանց մեջ կձևավորեն առաջնորդության կարողություններ: Վերջիններս կօգնեն նրանց առաջնորդական գործունեություն իրականացնել ոչ միայն դպրոցում, այլև համայնքում՝ ապահովելով դպրոց-ընտանիք- համայնք համագործակցությունը:

Բանալի բառեր: Ուսուցչական առաջնորդություն, կրթության իրավունք, աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառություն, հավասար և գերազանց կրթություն, երեխաների իրավունքներ, համայնքային առաջնորդություն:

Հիմնախնդիրը: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է վերլուծել և հիմնավորել «Ուսուցչական առաջնորդություն» կրթական ծրագրի ունեցած մեծ դերակատարությունն ու կարևորությունը Հայաստանում՝ մեկնաբանելով, որ այն կրթության համակարգի համար լուծում է ինչպես կադրային, այնպես էլ սահմանամերձ շրջանների գյուղերում նաև անվտանգային հարցեր, հիմքում ունենալով երեխաների կրթության իրավունքը՝ հավասար կրթության սկզբունքով:

Հիմնախնդիրն առնչվող այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հավասար կրթության, ուսուցչական առաջնորդության և հավաքական առաջնորդության գաղափարներին են անդրադարձել և աշխատություններում իրենց մոտեցումներն են արտահայտել Ալմա Հարրիսը, Ջոնաթան Դեյլը, Ամանդա Դատնոուն և Վիկի Փարքը: Հավասար կրթության խնդիրը համաշխարհային մասշտաբով քննարկման է դրվել և՛ Ջոնիենում (Թաիլանդ, 1990 թ.), և՛ Դաքքարում (Մենեգալ, 2000 թ.) տեղի ունեցած «Կրթություն բոլորի համար» կրթական համաշխարհային խոշոր ֆորումներում:

Հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է վերլուծել և ներկայացնել «Ուսուցչական առաջնորդություն» կրթական ծրագրի մեծ դերակատարությունը և կարևորությունը Հայաստանի սահմանամերձ շրջանների և հեռավոր մարզերի գյուղերի դպրոցների համար առաջնորդ-ուսուցիչների պատրաստման, դպրոց-համայնք համագործակցության, ինչպես նաև երեխաների հավասար կրթության իրավունքի պաշտպանության հարցերում՝ անկախ իրենց գյուղաբնակ, թե քաղաքաբնակ լինելու հանգամանքից:

Հետազոտության նորույթը: Հայաստանում առաջին անգամ իրականացվող «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրի կարևորության վերաբերյալ իրականացվում է վերլուծություն՝ մեկնաբանելով այն մեծ դերակատարությունը, որ ունի ծրագիրը, պատրաստելով առաջնորդ-ուսուցիչներ Հայաստանի սահմանամերձ շրջանների ու հեռավոր մարզերի գյուղերի դպրոցների համար և պաշտպանելով այդ շրջանների երեխաների հավասար կրթություն ստանալու իրավունքը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը:

«Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային շարժումը սկիզբ է առել 1990 թ. մարտի 5-9-ը Ջոնիենում (Թաիլանդ) տեղի ունեցած «Կրթություն բոլորի համար» մեծ համաժողովում, որտեղ ընդունվել է համընդհանուր դեկլարացիա, որի համար հիմք են հանդիսացել «Մարդու իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի դեկլարացիան և «Երեխայի իրավունքների մասին» կոնվենցիան: «Կրթություն բոլորի համար» համընդհանուր դեկլա-

րացիայում մասնավորապես նշվում է. «Յուրաքանչյուր երեխա, երիտասարդ և մեծահասակ՝ որպես մարդ, ունի կրթության իրավունք, որը կբավարարի նրա բազային կրթական պահանջմունքները, կրթություն, որը նրան կտա հնարավորություն սովորելու, ճանաչելու, գործելու, ապրելու մյուսների հետ ու գոյատևելու: Խոսքը այն կրթության մասին է, որն ուղղված է բացահայտելու տաղանդներին, յուրաքանչյուր մարդուն երուժը և սովորողի անձի զարգացումն այնպես, որ մարդիկ կարողանան բարելավել սեփական կյանքը և վերակրթել հասարակությունը» [7, էջ 4]:

Ուղիղ 10 տարի հետո՝ 2000 թ. ապրիլի 26-28-ը, Դաքարում (Սենեգալ) UNESCO-ի հովանու ներքո դարձյալ տեղի է ունեցել Կրթության վերաբերյալ համաշխարհային համաժողով, և ընդունվել է «Կրթություն բոլորի համար. մեր ընդհանուր պարտավորությունների կատարումը» խորագրով փաստաթուղթը, որը հաստատում է «Կրթություն բոլորի համար» համընդհանուր դեկլարացիայի ամբողջ կոնցեպցիան [8, 1]:

2007 թ. «Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային շարժումը մուտք է գործել Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, և Նյու Յորքում հիմնադրվել է «Դասավանդի՛ր, Ամերիկա» (Teach for America) կրթական ոչ առևտրային կազմակերպությունը (համահիմնադիրներ՝ Վենդի Կոպ և Բրետ Վիգորթ): Նպատակն էր՝ «վերացնել կրթական անհավասարությունը»:

2015 թ. «Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային շարժումը մուտք գործեց նաև Ռուսաստանի Դաշնություն՝ ստեղծելով «Ուսուցիչ Ռուսաստանի համար» հասարակական կազմակերպությունը (հիմնադիրներ՝ Ալյոնա Մարկովիչ և Ելենա Յարմանովա):

«Կրթություն բոլորի համար» շարժումը կրթական ոչ առևտրային անկախ կազմակերպությունների համաշխարհային ցանց է՝ միտված բոլոր երեխաների կրթական հնարավորությունների ընդլայնմանն ու կրթական անհավասարության վերացմանը:

Այսօր «Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային շարժումն ընդգրկում է աշխարհի 60 երկիր, որոնք, գործելով ցանցի շրջանակում, կրում են ուսուցչական առաջնորդության գաղափարը:

Ուսուցչական առաջնորդության գաղափարն ի սկզբանե կապվել է այն մոտեցմանը, որ դասավանդումն ինքնին առաջնորդություն է, և դասավանդման միջոցով ուսուցիչը՝ որպես հիմնական հեղինակություն, աշակերտին կարող է նաև առաջնորդել դասարանում: Հետագայում այս գաղափարն ընդլայնվեց և ըստ ժամանակակից մոտեցման՝ ուսուցիչը միայն դասարանում չէ, որ պետք է լինի հեղինակություն ու առաջնորդ, այլ նաև համայնքում:

Առաջ է քաշվել հավաքական առաջնորդության գաղափարը: Սրա հիմնական էությունն այն է, որ ուսուցիչը պետք է կարողանա ոչ միայն կենտրոնացնել իր աշակերտների, այլև դպրոցի և ողջ համայնքի ներուժը՝ իրականացնելով դպրոց-ընտանիք-համայնք ակտիվ համագործակցություն:

Այս մոտեցումների համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել՝ «Ուսուցչական առաջնորդության» անգլիական ուղղությունը, ըստ որի՝ «Ուսուցչի առաջնորդական դերն ու մասնագիտական ազդեցությունը դպրոցի զարգացման կարևոր բաղադրիչներից են» (հեղինակներ՝ Ալմա Հարրիս, Ջոնաթան Դեյլ, Հաֆֆման) [6, 2], ինչպես նաև դպրոց-համայնք համագործակցության ուսումնասիրությունների ամերիկյան ուղղությունը, ըստ որի՝ «Կրթական բարեփոխումների միջազգային դիսկուրսների կիզակետում ուսուցիչների առաջնորդությունն ու փոխգործակցությունն են համայնքների հետ՝ որպես սովորողների ակադեմիական արդյունքների բարելավման ու համայնքի զարգացման գրավական» (ներկայացուցիչներ՝ Ամանդա Դատտու և Վիկի Փարթ) [5, 37]:

«Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային շարժման մոտեցումների և գաղափարի կրողն այսօր Հայաստանում «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամն է, որը ստեղծվել է հիմնադրամի տնօրեն Լարիսա Հովհաննիսյանի նախաձեռնությամբ 2013 թ.:

«Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամի ստեղծման հիմքում եղել է մեկ նպատակ՝ Հայաստանում ապահովել հավասար և գերազանց կրթություն Հայաստանի բոլոր դպրոցների աշակերտների համար՝ անկախ նրանց սոցիալ-տնտեսական հնարավորություններից և գյուղաբնակ, թե քաղաքաբնակ լինելուց: Սա ունի իրավական հիմք: Ըստ «Երեխայի իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիայի (1989 թ.) բոլոր երեխաներն ունեն հավասար իրավունքներ՝ անկախ իրենց ծագումից, ազգային և ռասայական պատկանելիությունից, սեռից, դավանանքից, սոցիալական վիճակից [4, հոդված 2]: Բոլոր երեխաներն ունեն կրթության իրավունք, որի հիմքում հավասար կրթություն ստանալու սկզբունքն է [4, հոդված 28]:

Հայաստանի Հանրապետությունում ապրող բոլոր երեխաների իրավունքներն ամրագրված են 1996 թ. ընդունված «Երեխայի իրավունքների մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքում, ըստ որի՝ Հայաստանում ապրող բոլոր երեխաներն ունեն կրթության իրավունք՝ հավասար կրթություն ստանալու սկզբունքով [1, հոդված 11]:

Ներկայումս մենք Հայաստանում ունենք այլ իրավիճակ: Հայաստանի Հանրապետության հեռավոր մարզերում ու սահմանամերձ շրջանների գյուղերի դպրոցներում կա մանկավարժական կադրերի մեծ պակաս: Կան գյուղական դպրոցներ, որոնք երկու, երեք և նույնիսկ չորս ուսումնական առարկայի ուսուցիչներ չունեն: Ստացվում է, որ այս դպրոցներում խախտվում է երեխաների հավասար ու լիարժեք կրթություն ստանալու իրավունքը և նախարարության հանրակրթական դպրոցներին տրված սոցիալական պատվերը, այն է՝ կրթել ու դաստիարակել համակողմանի և ներդաշնակ զարգացած, առողջ հոգեբանություն ունեցող, պետական մտածողություն, քաղաքացիական ինքնագիտակցություն ու ինքնուրույն գործելակերպ ունեցող ՀՀ քաղաքացիներ: Արդյունքում ստացվում է, որ՝

1. հեռավոր մարզերի և սահմանամերձ շրջանների գյուղերի դպրոցների երեխաներն իրենց գյուղաբնակ լինելու հանգամանքի հետևանքով չեն ստանում քաղաքաբնակ երեխաներին հավասար լիարժեք կրթություն,

2. այստեղ մենք գործ ունենք նաև երկրի անվտանգային խնդրի հետ:

Սահմանամերձ շրջանների գյուղերը մեծ դերակատարություն ունեն մեր երկրի սահմանների անվտանգության հարցում: Իսկ եթե այդ գյուղերի դպրոցները ուսուցչական կադրերի պակասի պատճառով փակվեն, գյուղերը կդատարկվեն, դրանով իսկ կթուլանան երկրի սահմանները: Սահմաններն ամուր են կանգուն ու բարգավաճող գյուղերով, իրենց կանգուն և գործող դպրոցներով:

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական նոր կրթական ծրագիրը «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամի հետ միասին պատրաստում է մանկավարժներ Հայաստանի հատկապես հեռավոր մարզերի ու սահմանամերձ շրջանների գյուղերի դպրոցների համար՝ լուծելով ինչպես կադրային, այնպես էլ Հայաստանի երեխաների հավասար կրթության հարցեր:

«Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամը «Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային ցանցի անդամ է: Հիմնադրամի ողջ ռազմավարությունը խարսխված է մարդկային կապիտալի զարգացման վրա:

«Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամի տեսլականն է, որ ՀՀ յուրաքանչյուր երեխա, անկախ իր սոցիալական պայմաններից ու բնակության վայրից, հնարավորություն ունենա բացահայտելու իր ներուժը գերազանց կրթության շնորհիվ:

Այսօր «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամը գործում է Հայաստանի 10 մարզերում և Արցախում, աշխատում է 150 գյուղաբնակ դպրոցներում, որտեղ արդեն իրենց առաքելությունն են իրականացնում 170-ից ավելի ուսուցիչներ, որոնցից 26-ը ԵՊՀ մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրի ուսանողներն են:

2022 թ. ապրիլի 15-ին Երևանի պետական համալսարանի և «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամի միջև կնքվեց համագործակցության պայմանագիր՝ համատեղ «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական նոր կրթական ծրագրի բացելու նպատակով: Սա գործատուի հետ համատեղ Կենտրոնի առաջին կրթական ծրագիրն է: 2022 թ. մայիսին կրթական ծրագիրը ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության կողմից ստացել է լիցենզիա:

«Դասավանդի՛ր, Հայաստան» գործատուի հետ համատեղ կրթական ծրագրի նպատակն է Հայաստանի հեռավոր մարզերի և սահմանամերձ շրջանների գյուղերի հանրակրթական դպրոցների համար պատրաստել որակյալ ուսուցիչներ՝ ապագա մասնագետներին տրամադրելով ակադեմիական ու գործնական գիտելիքների հիմնարար բազա, որը կծառայի այդ դպրոցներում նորարարական մեթոդներով դասավանդմանը, դասարանական մշակույթի ձևավորմանը և համայնքի ներագդեցության ծրագրերի իրականացման միջոցով աշակերտների առաջադիմության աճին, համայնքի կյանքում առավել ակտիվ ներգրավված լինելուն, ինչպես նաև առաջնորդական հմտությունների զարգացմանը:

Ըստ կնքված պայմանագրի՝ «Դասավանդի՛ր, Հայաստանը» հավաքագրում է բարձրագույն կրթություն ունեցող նվիրյալների խումբ՝ մինչև 30 հոգի, ուղարկում է սովորելու ԵՊՀ մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրում:

2022-2023 ուստարվանից սկսեց գործել կրթական ծրագիրը: Այս տարվա ուսանողների թիվը 26-ն է, որից 8-ը՝ արական սեռի: Ուսման տևողությունը 1.5 տարի է, ուսուցման կազմակերպման ձևը՝ հեռակա:

«Դասավանդի՛ր, Հայաստանը» մեր կրթական ծրագրի 26 ուսանողների հետ կնքել է պայմանագիր, ըստ որի՝ հիմնադրամը վճարում է 26 ուսանողների 1.5 տարվա ուսման վարձը, իսկ ուսանողները տալիս են իրենց համաձայնությունը՝ ուսումնառության ընթացքում և ավարտից հետո 2 տարի աշխատելու որպես ուսուցիչ Հայաստանի սահմանամերձ շրջանների ու հեռավոր մարզերի գյուղերի դպրոցներում: Գյուղերում մեր ուսանողների կեցության հարցը նույնպես լուծում է «Դասավանդի՛ր, Հայաստանը»: Մինչ տարբեր գյուղեր գործուղված մեր շրջանավարտները 2 տարի կիրականացնեն իրենց առաքելությունը, Կենտրոնը կպատրաստի հաջորդ 30 ուսուցիչների խումբը:

«Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրի ուսումնական պլանում ներառված են մանկավարժական կրթաբովանդակային դասընթացներ՝ «Ընդհանուր մանկավարժություն», «Տարիքային մանկավարժություն», «Կրթական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ», «Դասավանդման մեթոդիկա», ինչպես նաև մանկավարժական պրակտիկա, գիտական սեմինար և մագիստրոսական թեզ:

Ուսումնական պլանում ներառված են նաև առաջնորդության կոմպետենցիաներ ձևավորող ու զարգացնող մի քանի դասընթացներ, ինչպիսիք են՝ «Ուսուցչական առաջ-

նորոգության զարգացում», «Համայնքի ազդեցություն», «Կրթական հավասարությունը և երեխաների իրավունքները դպրոցում», «Դասարանական մշակույթի ձևավորում»: Այս դասընթացների շրջանակում ուսանողների մեջ ձևավորվում են աշխատանքները պլանավորելու և կազմակերպելու, մարդկանց մեկ նպատակի շուրջ համախմբելու և առաջնորդելու, առողջ ու դրական միջանձնային փոխհարաբերություններ ձևավորելու, նոր գաղափարներ առաջարկելու և առաջնորդելու կարողություններ, հաղորդակցման վերբալ և ոչ վերբալ ձևերի տիրապետում, ինչպես նաև նախաձեռնողականություն ու ստեղծարարական մտածողություն:

Կրթական ծրագրում ներգրավված են ինչպես Կենտրոնի դասախոսներ, այնպես էլ 4 մասնագետ «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» հիմնադրամից:

«Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրի ուսումնական պլանով նախատեսված (III կիսամյակ) մանկավարժական պրակտիկան ուսանողներն անցկացնում են այն դպրոցներում, որտեղ աշխատում են: Մանկավարժական պրակտիկայի նմանատիպ կազմակերպումը գործատու-բուհ կապի և համագործակցության հաջողված մոդել է, որն արդեն կիրառվում է աշխարհում:

Աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառություն

Կենտրոնի մագիստրոսական կրթական ծրագիրը խթանում է աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառության մոդելի կիրառումը՝ «սովորել աշխատելով» (work-based learning), որը ենթադրում է պրակտիկ կոմպետենցիաների ձեռքբերում՝ սովորելու ընթացքում աշխատելով: Այս արդիական մոդելի կիրառումը լուծում է կրթության ոլորտում ծագած այն հիմնախնդիրը, որ տեսական ու պրակտիկ գիտելիքներն իրարից անջատ են, ինչպես նաև կրթական ծրագրերի շրջանակում նախատեսված պրակտիկան կարճ է և ոչ բավարար, ինչի արդյունքում հաճախ շրջանավարտները չեն համապատասխանում աշխատաշուկայի պահանջներին: Այդ է պատճառը, որ այսօր հաջողված են համարվում այն կրթական ծրագրերը, որոնք իրականացվում են գործատուի և կրթական հաստատության համատեղ ջանքերով՝ նպատակ ունենալով պատրաստել աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան մասնագետներ:

Ծրագրի մրցակցային դիրքը

Առաջին անգամ Հայաստանի բուհերից Երևանի պետական համալսարանում է ներդրվում «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագիրը: Այսպիսի կրթական ծրագրեր իրականացվում են արտասահմանյան մի քանի երկրներում, այսպես՝ ԱՄՆ Բերկլիի համալսարանում գործում է մագիստրոսական կրթական ծրագիր, որի անվանումն է՝ «Ուսուցիչներ՝ հանուն հավասարության ու գերազանցության»: Նմանատիպ կրթական ծրագիր է իրականացվում նաև Շվեդիայի Լուլեայի տեխնոլոգիական համալսարանում, որտեղ «Դասավանդի՛ր, Շվեդիայի» հետ համագործակցությամբ բացվել է «Լրացուցիչ մանկավարժական պատրաստվածություն հատուկ նպատակներով» անվանմամբ կրթական ծրագիրը:

ԵՊՀ մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրի իրականացումը մեր երկրում համակարգային զարգացումն ապահովելու իր համեստ ներդրումը կունենա:

Մագիստրոսական կրթական ծրագրի նպատակն ամբողջովին համահունչ է «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագրի» նպատակին՝ «ձևավորել ազգային ու համամարդկային արժեքների վրա հիմնված, Հայաստանի Հանրապետության զարգացմանը միտված արդյունավետ և միջազգայնորեն մրցունակ կրթական համակարգ, որը յուրաքանչյուրին կյանքի բոլոր

վուլերում հնարավորություն է տալիս ստանալու իր կարիքներին և ընդունակություններին համապատասխան որակյալ կրթություն, ապահովում է շրջանավարտների մրցունակ մասնագիտական պատրաստվածությունը և ակտիվ քաղաքացիական դիրքորոշումը» [3, 1]:

Մեր կրթական ծրագիրը սահունորեն զուգակցվում է ՄԱԿ-ի կայուն զարգացման 4-րդ նպատակի հետ, այն է՝ «*ապահովել ներառական և որակյալ կրթություն բոլորի համար և խթանել ողջ կյանքի ընթացքում ուսումնառության հնարավորություն*» [2, 1]:

Կրթական ծրագիրը համապատասխանում է ՄԱԿ-ի 2030 օրակարգով սահմանված կրթության որակի բարձրացման և համընդհանուր ազգային զարգացման առաջնահերթություններին:

Եզրակացություն: Վերլուծությունը հիմնավորեց և հաստատեց «Ուսուցչական առաջնորդություն» կրթական ծրագրի կարևորությունն ու նշանակությունը Հայաստանում առաջնորդ-ուսուցիչներ պատրաստելու, համակարգային զարգացմանը նպաստելու և երեխաների հավասար կրթություն ստանալու իրավունքի պաշտպանությանը նպաստելու հարցերում:

Բանալի բառեր: Ուսուցչական առաջնորդություն, կրթության իրավունք, աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառություն, հավասար և գերազանց կրթություն, երեխաների իրավունքներ, համայնքի առաջնորդություն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Երեխաների իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքը, Երևան, 1996, հոդված 11:
2. Կայուն զարգացման նպատակներ, Միավորված ազգերի կազմակերպությունը Հայաստանում, Երևան, 2015:
3. «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը», Երևան, 2022:
4. «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիա, 1989, հոդված 28:
5. Datnow A., Park V., Professional Collaboration with Purpose: Teacher learning for Equity and Excellence in Public Education, 2019, San Diego, USA.
6. Harris A. and Jones M., Leading for equity: a moral imperative, School Leadership and Management, 38(3), pp. 239-241.
7. World Declaration on Education for all, World Conference on Education for all, Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990.
8. World Education Forum, Education for all: Meeting our Collective Commitments, Dakar, Senegal, 26-28 april, 2000.

Получено: 04.04.2023

Рассмотрено: 06.04.2023

Принято: 14.04.2023

Received: 04.04.2023

Reviewed: 06.04.2023

Accepted: 14.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1, 2023



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

THE PARTICIPATION IN NON-FORMAL EDUCATION ACTIVITIES AND ADAPTATION IN LABOUR MARKET OF ARMENIAN YOUTH

Marina Galstyan

Researcher, PhD student

Yerevan State University, Armenia

marina.galstyan@ysu.am

Summary

The main goal of the research is to identify what are the main social adaptation practices of the RA youth in the labor market, to what extent the participation of the youth in non-formal education contributes to the involvement in the labor market. In the post-war and post-pandemic conditions, there are still not many studies on youth employment in Armenia. The level of unemployment among Armenian youth continues to be high in Armenia, and after the pandemic and the war, it has become even worse. Non-formal education can serve as a tool to adapt to the demands of the labor market, as researches document that the connection between education and the labor market in the global world and in Armenia is broken. The analysis of the research results allows us to conclude that informal education serves to get a better job and a higher salary, but does not contribute to entering the labor market. Also, those young people who have professional education and are already involved in the labor market receive informal education. The main part of young people who have received higher education and at the same time informal education have employment, along with the growth of the basic educational level of young people and receiving informal education, the proportion of those with employment increases.

Keywords: Non-formal education in Armenia, education and the labor market, social adaptation of young people, unemployment of young people, employment of young people, youth independence.

УЧАСТИЕ МОЛОДЕЖИ РА В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И АДАПТАЦИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА

Галстян Марина

Научный сотрудник, аспирант

Ереванский государственный университет, Армения

marina.galstyan@ysu.am

Аннотация

Введение: Цель исследования – выявить, основные практики адаптации молодежи РА на рынке труда, в какой степени участие молодежи в неформальном образовании способствует вовлечению в рынок труда. В послевоенных и постпандемических условиях по-прежнему мало проводилось исследований по трудоустройству молодежи в Армении. Уровень безработицы среди армянской молодежи в Армении продолжает оставаться высоким, а после пандемии и войны положение ухудшилось. Неформальное образование может служить инструментом адаптации к требованиям рынка труда, поскольку исследования подтверждают, что связь между полученным образованием и рынком труда в глобальном мире и в Армении нарушена. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что неформальное образование может помочь получить для получения лучшей работы и более высокой зарплаты, но не способствует выходу на рынок труда. Неформальное образование получают те молодые люди, которые имеют профессиональное образование и уже вовлечены в рынок труда. Основная часть молодежи, получившей высшее и одновременно неформальное образование, трудоустроено. Наряду с ростом базового образовательного уровня молодежи и числа обучающихся и получающих неформальное образование увеличивается доля трудоустроенных.

Ключевые слова: неформальное образование в Армении, образование и рынок труда, социальная адаптация молодежи, безработица среди молодежи, трудоустройство молодежи, независимость молодежи.

ՀՀ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆԸ ԵՎ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱՑՈՒՄ

Գալստյան Մարինա

ԵՊՀ սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի հետազոտող, հայցորդ

Հայաստան

marina.galstyan@ysu.am

Համառոտ ներածական: Հոդվածը ներկայացնում է, թե որոնք են աշխատաշուկայում ՀՀ երիտասարդների հարմարման հիմնական պրակտիկաները, որքանով է երիտասարդների մասնակցությունը ոչ ֆորմալ կրթությանը նպաստում աշխատաշուկայում նրանց ներգրավմանը: Հետապատերազմյան ու հետհամավարակային պայմաններում դեռևս շատ չեն երիտասարդների զբաղվածության վերաբերյալ ուսումնասիրությունները Հայաստանում: ՀՀ երիտասարդների գործազրկության մակարդակը շարունակում է բարձր մնալ Հայաստանում, իսկ համավարակից և պատերազմից հետո ավելի է սրվել: Ոչ ֆորմալ կրթությունը կարող է ծառայել որպես գործիք՝ հարմարվելու աշխատաշուկայի պահանջներին, քանի որ հետազոտությունները փաստում են, որ գլոբալ աշխարհում և Հայաստանում կրթության ու աշխատաշուկայի միջև կապը խզված է: Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ոչ ֆորմալ կրթությունը ծառայում է ավելի լավ աշխատանք և ավելի բարձր աշխատավարձ ստանալու համար, սակայն չի նպաստում աշխատաշուկա մուտքգործմանը: Ինչպես նաև ոչ ֆորմալ կրթություն ստանում են այն երիտասարդները, որոնք ունեն մասնագիտական կրթություն, ընդ որում՝ արդեն ներգրավված են աշխատաշուկայում: Բարձրագույն կրթություն ստացած և մինևույն ժամանակ ոչ ֆորմալ կրթություն ստացած երիտասարդների հիմնական մասը ունի զբաղվածություն: Երիտասարդների հիմնական կրթական մակարդակի աճին և ոչ ֆորմալ կրթություն ստանալուն զուգահեռ ավելանում է զբաղվածություն ունեցողների համամասնությունը:

Բանալի բառեր: Ոչ ֆորմալ կրթությունը Հայաստանում, կրթություն և աշխատաշուկա, երիտասարդների սոցիալական հարմարում, երիտասարդների գործազրկություն, երիտասարդների զբաղվածություն, երիտասարդների անկախություն:

Հիմնախնդիրը: Երիտասարդների զբաղվածությունը ու գործազրկությունը արդիական խնդիր են դիտարկվում ինչպես քաղաքականություն մշակողների, այնպես էլ հետազոտողների կողմից, ընդ որում՝ ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ գլոբալ աշխարհում: Հայաստանում երիտասարդների շուրջ մեկ երրորդը գործազուրկ է. 18-24 տարեկան երիտասարդների շրջանում գործազրկության մակարդակը 2021 թ. հասել էր մինչև 31 %: Գործազրկության մակարդակն ավելի բարձր է երիտասարդ կանանց շրջանում՝ համեմատած տարիքային նույն խմբի արական սեռի բնակչության հետ¹: Հայաստանում երիտասարդների շրջանում գործազրկության ցածր մակարդակը խոցելի է դարձնում երիտասարդներին մի քանի հատկանիշով՝ ֆինանսական անկախության, կենցաղային անկախության և արդյունքում նաև մտավոր անկախության տեսանկյունից [5]: Իսկ անկախությունը երիտասարդների համար հիմնարար կարգավիճակ է. այն բնութագրում և սահմանում է երիտասարդությունը [3]:

¹ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, Աշխատանքի շուկան Հայաստանում, 2022 թ.:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների հակիրճ վերլուծություն: Վերջին տարիներին իրականացվել են Հայաստանում երիտասարդների զբաղվածության և գործազրկության հիմնախնդրի ուսումնասիրմանն ուղղված մի շարք հետազոտություններ [2, 4, 6]: Հետազոտությունները հիմնականում անդրադառնում են գործազրկության հիմնական պատճառներին, գենդերային առանձնահատկություններին, կրթության և աշխատաշուկա կապի անհամապատասխանությանը և այլն: 2020 թ. պատերազմը և COVID-19 համավարակը էական ազդեցություն ունեցան երիտասարդների զբաղվածության վրա: 2017-2019 թթ. տնտեսապես ակտիվ երիտասարդների թիվն ուներ աճման միտում, սակայն 2020 թ. զգալի նվազում է նկատվել ինչպես 15-24, այնպես էլ 25-34 տարիքային խմբերում, ինչը կարող է բացատրվել COVID-19 համավարակի և պատերազմի հետևանքներով¹:

Հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է բացահայտել, թե որոնք են աշխատաշուկայում ՀՀ երիտասարդների հարմարման հիմնական պրակտիկաները, որքանով է երիտասարդների մասնակցությունը ոչ ֆորմալ կրթությանը նպաստում աշխատաշուկայում նրանց ներգրավմանը:

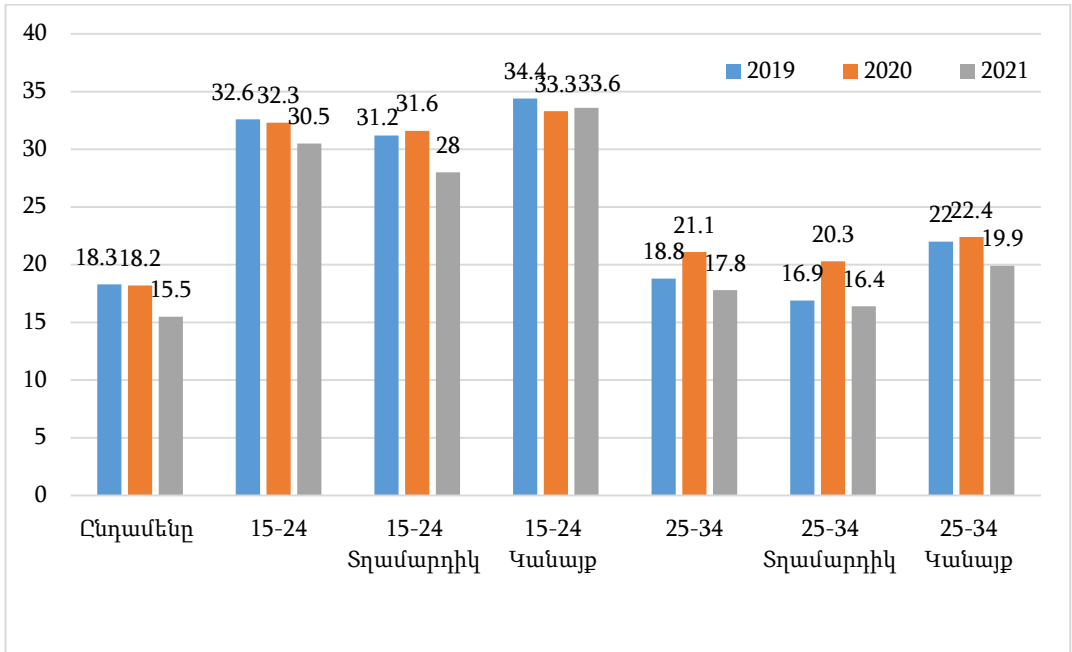
Հետազոտության նորույթը: Հետպատերազմյան և հետհամավարակային Հայաստանում դեռևս չեն իրականացվել երիտասարդների զբաղվածության վերաբերյալ գիտական ուսումնասիրություններ: Հետազոտությունը փորձ է՝ հասկանալու, թե պատերազմից ու համավարակից հետո ինչպես է ոչ ֆորմալ կրթությունը ազդում աշխատաշուկայում ՀՀ երիտասարդների հարմարման գործընթացների վրա:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Հետազոտության արդյունքները կարող են նպաստել Հայաստանում երիտասարդների զբաղվածության խթանմանն ուղղված պետական և զարգացման ծրագրերի հասցեականացման բարձրացմանը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Երիտասարդների ոչ ֆորմալ կրթության ստացման գործընթացները կարելի է բաժանել երկու հիմնական խմբի՝ վարքաբանական մոդելը, որը հիմնված է փորձի վրա ուսուցմանը և բնութագրական է աշխատանքի նոր ընդունված երիտասարդների համար: Մյուս մոդելը ճանաչողականն է, որը ուղղված է երիտասարդի կողմից նոր գիտելիքների ստացմանը [1, էջ 133]: Այս երկու մոդելների նպատակն է երիտասարդին ավելի անկախ դարձնել և շարունակական կրթվող (Lifelong learner): Երիտասարդների անկախության, աշխատաշուկայում ներգրավման վրա նշանակալի ազդեցություն ունի կրթությունը, սակայն այս կապը գծային չէ, և կրթական հաջողությունները չեն երաշխավորում հաջողություններ աշխատաշուկայում [3, էջ 82]: Այս իրողությունը կարելի է նկատել նաև Հայաստանում: Մանրամասն անդրադառնանք երիտասարդների գործազրկությանը և ոչ ֆորմալ կրթությանը:

Ինչպես տեսնում ենք գծապատկերից, 2020 թ. գործազրկության բարձր ցուցանիշ նկատելի է 25-34 տարիքային խմբում և հատկապես այդ տարիքային խմբի տղամարդկանց շրջանում, իսկ 2021 թ. գործազրկության բարձր ցուցանիշ նկատելի է 15-24 տարեկան կանանց շրջանում:

¹ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ վիճակագրական տեղեկագիրք, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022:



Գծապատկեր 1. Երիտասարդների գործազրկությունը 2019-2021 թթ. (%)¹

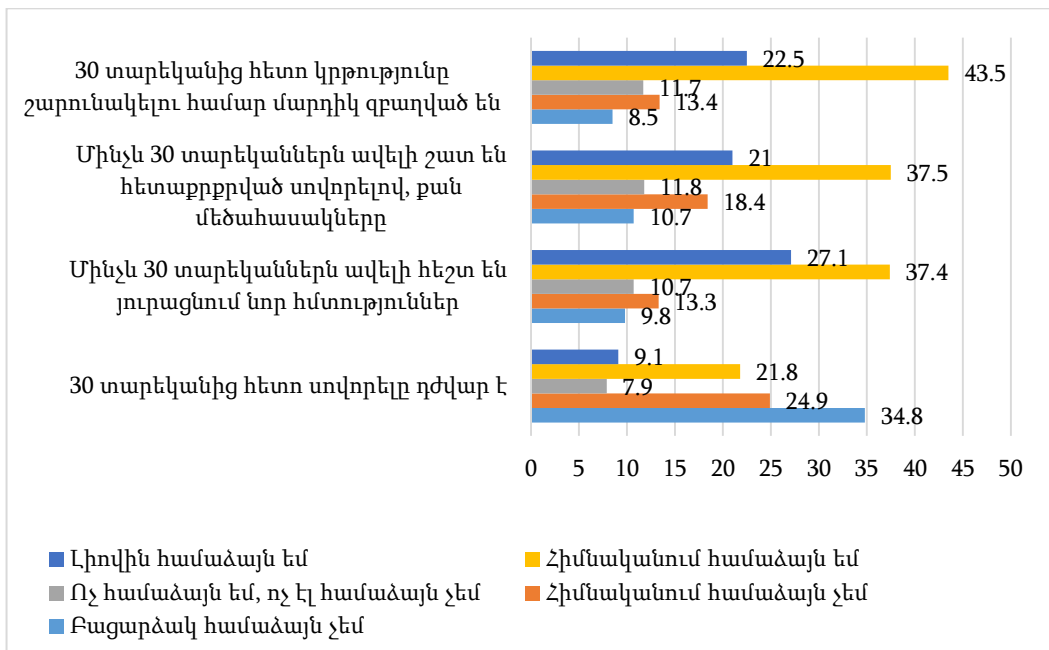
Ոչ ֆորմալ կրթությունը որպես աշխատաշուկայում ներգրավվելու և աշխատաշուկայի պահանջներին հարմարվելու միջոց է դիտարկվում երիտասարդների կողմից, քանի որ ֆորմալ կրթությունը չի հանդիսանում զբաղվածության երաշխիք: Վերջին 12 ամիսների ընթացքում հետազոտության մասնակից երիտասարդների միայն 18 % է մասնակցել որևէ ֆորմալ կրթության: Ընդ որում՝ ֆորմալ կրթությանը չմասնակցելու պատճառների ցանկում երիտասարդները նշել են, որ որակավորման կարիքը չունեն, ինչպես նաև հաճախ նշվել է նաև ֆորմալ կրթության չափազանց թանկ լինելը: Երիտասարդների միայն 11 %-ն է իր ստացած ֆորմալ կրթությունը օգտակար համարում ներկայիս աշխատանքի համար: Հետաքրքրական է, որ շուրջ 11 %-ը ոչ օգտակար է գնահատել իր ստացած կրթությունը ներկայիս աշխատանքի համար²: Երիտասարդների շուրջ 28 %-ը վերջին 12 ամիսների ընթացքում կրթական հնարավորությունների վերաբերյալ տեղեկատվություն է փնտրել: Ընդ որում՝ 36-64 տարիքային խմբում այդ ցուցանիշը կազմել է 16 %: Հետազոտությանը մասնակից երիտասարդների 21 %-ը նախորդ 12 ամիսների ընթացքում մասնակցել է ոչ ֆորմալ կրթական գործընթացի, 30 %-ը՝ աշխատաժողովի կամ սեմինարի, 16 %-ը՝ վերապատրաստման աշխատավայրում և 30 %-ը՝ մասնավոր դասերի: Ոչ ֆորմալ կրթական գործընթացներին մասնակցած երիտասարդների շուրջ կեսը նշել է, որ դրանք կապ են ունեցել իրենց աշխատանքի, իսկ մյուս կեսի դեպքում չեն առնչվել իրենց աշխատանքին: Հետաքրքրական է, որ երիտասարդները ոչ ֆորմալ կրթություն հիմնականում ստացել են ծառայությունների, արվեստի և կրթության ոլորտներում: Ոչ ֆորմալ կրթական գործընթացում մասնակցելու

¹ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ վիճակագրական տեղեկագիրք, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022

² Տվյալները հիմնված են «Դի-Վի-Վի Ինթերնեյշնալ» հայաստանյան գրասենյակի կողմից իրականացված «Մեծահասակների կրթությունը Հայաստանում» 2020/2021 հետազոտության շրջանակում հավաքագրված տվյալների երկրորդային ուսումնասիրության վրա, հողվածում կիրառվել են 18-35 տարիքային խմբի վերաբերյալ տվյալների վերլուծությունը, ընտրանքի ծավալը կազմում է 18-35 տարեկան 866 երիտասարդ:

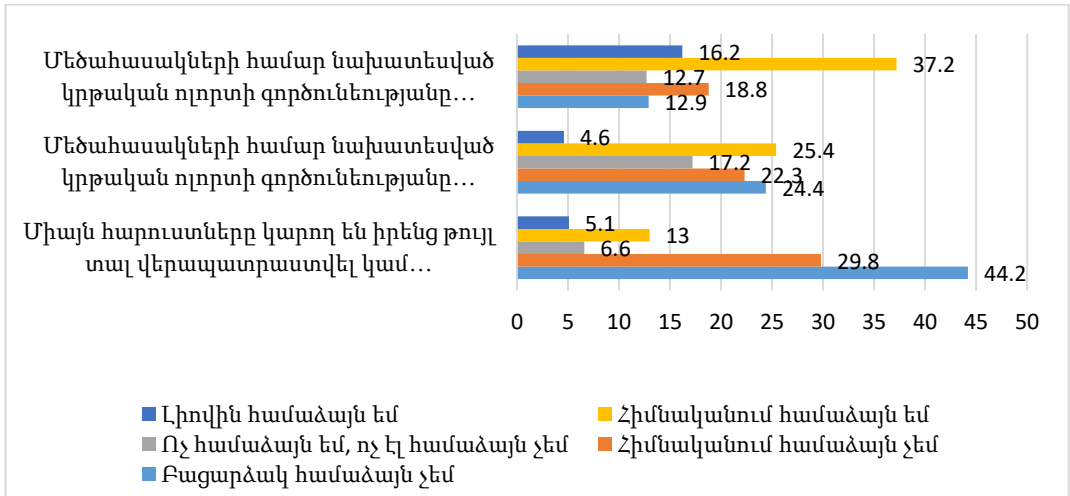
հիմնական պատճառների շարքում երիտասարդները նշել են հիմնականում նոր գիտելիք, հմտություն ստանալը իրենց հետաքրքրող ոլորտում կամ կյանքում: Այն հարցին, թե ոչ ֆորմալ կրթությանը մասնակցությունը ինչին է նպաստել, երիտասարդների հիմնական մասը նշել է՝ աշխատավայրում առաջխաղացմանը, ներկա աշխատանքի ավելի լավ կատարմանը և նոր կապերի, նոր գիտելիքի ստացմանը: Աշխատավարձի բարձրացմանն ու նոր աշխատանքի ստացմանը ոչ ֆորմալ կրթության մասնակցությունը չի նպաստել:

Ոչ ֆորմալ կրթական գործունեության մասնակցությունը պայմանավորված է մի քանի գործոններով. նախորդ կրթական մակարդակի, բնակավայրի, տարիքի, ամուսնական կարգավիճակի և զբաղվածության հետ: Հետաքրքրական է, որ ավելի բարձր կրթական մակարդակ ունեցող երիտասարդները ավելի քիչ են մասնակցում ոչ ֆորմալ կրթական գործընթացների: Գյուղական բնակավայրերի երիտասարդների մասնակցությունը ոչ ֆորմալ կրթությանը նույնպես ցածր է քաղաքաբնակների համեմատ:



Գծապատկեր 2. 30-ից հետո սովորելու նկատմամբ երիտասարդների վերաբերմունքը (%)

Կարևոր է հասկանալ նաև, թե ինչպես են երիտասարդները վերաբերվում ոչ ֆորմալ կրթական գործունեությանը, քանի որ վերաբերմունքը հիմք է համապատասխան վարքի համար: Երիտասարդների մեծամասնությունը համաձայն չէ այն դատողությանը, որ 30-ից հետո սովորելը դժվար է (56 %): Սակայն հետաքրքրական է նաև երիտասարդների մեծ մասը համաձայն է այն դատողությանը, որ 30 տարեկանից հետո կրթությունը շարունակելու համար մարդիկ զբաղված են. շուրջ 65 %-ը համաձայն է այդ դատողությանը: Մինևույն ժամանակ հարցմանը մասնակից երիտասարդների մեծ մասը կարծում է, որ մինչև 30 տարեկաններն ավելի հեշտ են յուրացնում նոր հմտություններն ու ավելի շատ են հետաքրքրված սովորելով, քան մեծահասակները (64 % և 59 %):



Գծապատկեր 3. Մեծահասակների կրթության նկատմամբ երիտասարդների վերաբերմունքը (%)

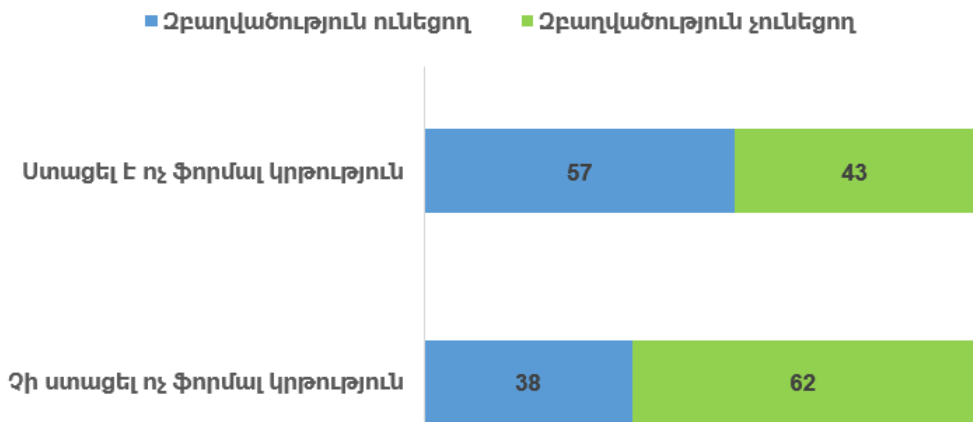
Երիտասարդների վերաբերմունքը մեծահասակների կրթությանը վերաբերյալ դրսևորվել է հետևյալ կերպ. երիտասարդների 18 %-ը կարծում է, որ միայն ավելի հարուստ մարդիկ կարող են իրենց թույլ տալ մասնակցել ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ վերապատրաստումների կամ մեծահասակների կրթության ծրագրերի, համեմատության համար նշենք, որ 36-64 տարիքային խմբում այս կարծիքը հանդիպել է մասնակիցների 22 %-ի մոտ: Հարցվող երիտասարդների 30 %-ը համաձայն է, որ միայն տարբեր ՀԿ-երում ներգրավվածներն ունեն մեծահասակների կրթության ծրագրերին մասնակցելու հնարավորություն: Հետազոտությանը մասնակից երիտասարդների շուրջ 53 %-ը նշել է, որ մեծահասակների կրթությանը կարող են մասնակցել միայն ազատ ժամանակ ունեցող մարդիկ:

Երիտասարդները Հայաստանում աշխատանք գտնելուն նպաստող գործոնների շարքում ավելի հաճախ նշել են հետևյալ գործոնները՝ **կրթությունը** (61 %), **աշխատասիրությունը** (38,2 %), ինչպես նաև **մասնագիտական կարողությունները և/կամ աշխատանքային փորձը** (37 %), կապերը (37 %): Երիտասարդների համեմատաբար քիչ մասն է կարծում, որ Հայաստանում լավ աշխատանք ունենալու համար առավել կարևոր գործոն է ընտանիքի պատմությունը (1,2 %), արտասահմանում ձեռք բերած կրթությունը և «ճիշտ» մարդկանց հաճոյանալը՝ համապատասխանաբար 6.8 % և 6,9 %: Հետաքրքրական է նաև, որ նույնքան երիտասարդներ կարևորում են մասնագիտական կարողությունները, փորձն ու կապերը՝ 37 %, իսկ տարիքը կարևորում է երիտասարդների 22 %-ը:

Երիտասարդները նաև նշել են, թե տարբեր նպատակադրումներին ինչպես կարող են նպաստել կրթական տարբեր գործունեությունները՝ ֆորմալ, ոչ ֆորմալ՝ նորը սովորել, ստանալ ավելի լավ աշխատանք գտնելու ավելի լավ հնարավորություն, զարգացնել պրակտիկ/գործնական հմտություններ, ապահովել աշխատանքի կայունությունը, ունենալ աշխատանքի առաջխաղացում կամ աշխատավարձի բարձրացում, ստանալ ճանաչված որակավորում, անձնական աճ ունենալ, ինչպես նաև ընդլայնել մասնագիտական ցանցը: Ոչ ֆորմալ կրթությունը գնահատվել է որպես առավել արդյունավետ գործնական հմտություններ ստանալու (52,9 %), աշխատանքի առաջխաղացում կամ աշխատավարձի բարձրացում ունենալու (34 %), նորը սովորելու (32 %), ավելի լավ

աշխատանք գտնելու ավելի լավ հնարավորություն ստանալու (31 %) համար: Ֆորմալ կրթությունը գնահատվել է որպես ավելի կարևոր գործոն մյուս նպատակների համար. երիտասարդների 60 %-ը նշել է, որ ֆորմալ կրթությունը կարևոր է աշխատանքի կայունության ապահովման համար, 47 %-ը՝ նորը սովորելու համար, 56 %-ը՝ ավելի լավ աշխատանք գտնելու ավելի լավ հնարավորության համար, իսկ 56 %-ը նշել է, որ ֆորմալ կրթությունը կարևոր է որակավորում ստանալու համար: Հետաքրքիր է, որ ինքնակրթությունը առաջնային է համարվել անձնային զարգացման/աճի տեսանկյունից, երիտասարդների շուրջ 60 %-ն է այդպես կարծում, անձնային աճի և զարգացման համար ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթությունը գրեթե նույնչափ է կարևորվում երիտասարդների կողմից, այդպես է կարծում նրանց շուրջ 19 %-ը:

Պարզելու համար, թե որքանով են փոփոխապված երիտասարդների կրթությունն ու զբաղվածությունը, դիտարկել ենք հետևյալ փոփոխականների միջև առկա կապը՝ խմբավորված կրթական մակարդակ և զբաղվածության առկայություն, ոչ ֆորմալ կրթություն և զբաղվածությունն ու երեք փոփոխականները միաժամանակ: Պիրսոնի խի քառակուսի¹ մեթոդով նշված փոփոխականների փոխկապվածությունը ստուգելիս նկատում ենք, որ ոչ ֆորմալ կրթություն ստացածների և չստացածների տարբերությունները զբաղվածության տեսանկյունից վիճակագրորեն նշանակալի են, հետևաբար կարող ենք ասել, որ այս երկու փոփոխականների միջև առկա է որոշակի կապ: Պիրսոնի կոռելյացիայի գործակիցը² ամեն դեպքում ցածր է և կազմում է 0,273: Սա նշանակում է, որ զբաղվածության առկայության և ոչ ֆորմալ կրթության միջև կա է փոքր, բայց դրական կապ: Սա մենք կարող ենք տեսնել ստորև ներկայացված գծապատկերում:

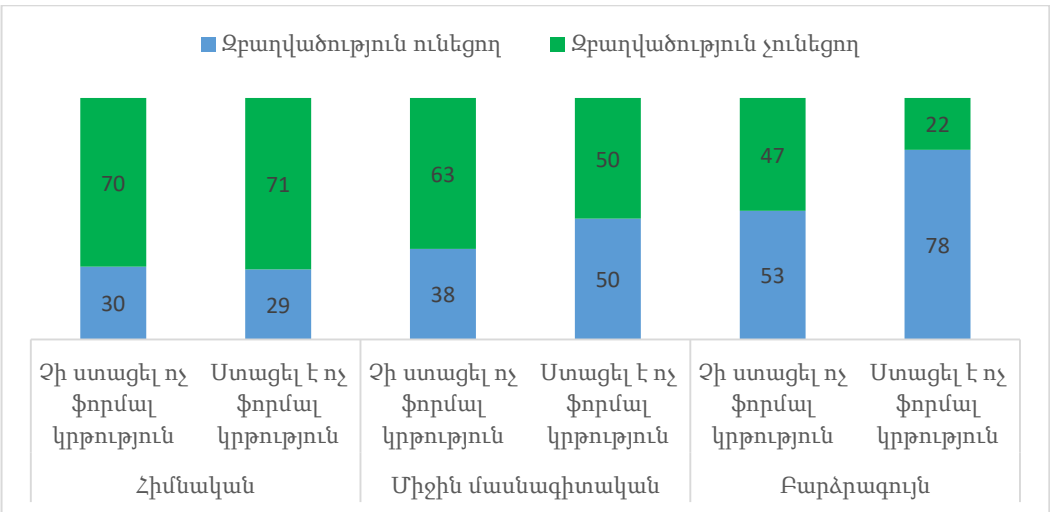


Գծապատկեր 4. Երիտասարդների բաշխումն ըստ զբաղվածության և ոչ ֆորմալ կրթության մասնակցության (%)

¹ Պիրսոնի խի քառակուսին երկու փոփոխականների միջև փոխկապվածության առկայության վիճակագրական նշանակալիության չափման միջոց է, որը թույլ է տալիս պարզել՝ արդյոք ուսումնասիրվող երևույթների միջև առկա է որևէ կապ, թե ոչ:

² Պիրսոնի կոռելյացիայի գործակիցը երկու փոփոխականների միջև կապի ուժգնության չափման միջոց է: Գործակիցն իր արժեքը ստանում է «-1»-ից «1» միջակայքում: Որքան գործակցի արժեքը մոտ է «1»-ին (կամ «-1»-ին), այնքան կապը ուժեղ է, որքան մոտ է 0-ին, այնքան կապը թույլ է:

Ինչպես տեսնում ենք, ոչ ֆորմալ կրթություն ստացած երիտասարդների 57 %-ը զբաղվածություն ունի, իսկ չստացածների դեպքում՝ 38 %-ը: Ընդ որում՝ հատկանշական է, որքան ավելի բարձր է երիտասարդների հիմնական կրթական մակարդակը, այնքան ավելի մեծ է ոչ ֆորմալ կրթություն ստացած երիտասարդների և համապատասխանաբար զբաղվածություն ունեցողների տոկոսային բաշխվածությունը:



Գծապատկեր 5. Երիտասարդների բաշխումն ըստ զբաղվածության և ֆորմալ, ոչ ֆորմալ կրթության(%)

Ինչպես տեսնում ենք գծապատկերից, բարձրագույն կրթություն, միննույն ժամանակ ոչ ֆորմալ կրթություն ստացած երիտասարդների 78 %-ը զբաղվածություն ունի: Ավելի հիմնական կրթական մակարդակի աճին և ոչ ֆորմալ կրթություն ստանալու հետ մեկտեղ ավելանում է զբաղվածություն ունեցողների համամասնությունը:

Եզրակացություններ: Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ոչ ֆորմալ կրթությունը նպաստող գործոն է ավելի լավ աշխատանք և ավելի բարձր աշխատավարձ ստանալու համար, սակայն այն չի նպաստում աշխատաշուկա մուտք գործելու համար: Ոչ ֆորմալ կրթություն ստանում են այն երիտասարդները, որոնք ունեն մասնագիտական կրթություն, ընդ որում՝ արդեն ներգրավված են աշխատաշուկայում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Cieslik M., Simpson D., Key concepts in Youth studies, Sage Publications, 2013.
2. Youth transition to work in Armenia, ETF, (2019), Policies supporting youth transition to work in Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine.
3. Furlong, A. (2009). Handbook of youth and young adulthood. Routledge, London-New York, 2009.
4. Martin Demant Frederiksen, Signe Margrethe Thomsen & Ann Louise Slot, (2018), EU4Youth: fostering potential for greater employability: labour market analysis 2018-19.
5. Գալստյան Մ., Մասնագիտական դասընթացներին երիտասարդների մասնակցությունը որպես աշխատաշուկայի պահանջներին հարմարվելու գործիք, Երևան, 2018, http://publishing.ysu.am/files/Metsahasakneri_krtutyun.pdf [14.03.2023թ.]

6. «Մարդկային զարգացման ազգային զեկույց 2018/2019», Ապագա ունենալու իրավունքը, Հայաստանը վերափոփոխ էրիտասարդությունը, Հայաստան, 2019:

Получено: 24.03.2023

Received: 24.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Reviewed: 10.04.2023

Принято: 18.04.2023

Accepted: 18.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

378(479.25)

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

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.033

УВЕЛИЧЕНИЕ РОЛИ СТЕЙКХОЛДЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Хачатрян Роберт

Кандидат филолог. наук, доцент,

Департамент образования и знаний Абу-Даби (ADEK),

Руководитель отдела контроля качества, Сектор высшего образования

ОАЭ

robert_khachatryan@yahoo.com

Аннотация

Целью данной статьи является изучение роли участия заинтересованных сторон (стейкхолдеров) в повышении конкурентоспособности высшего образования в Армении, включая автономию в принятии решений. В статье подчеркивается важность совместных усилий заинтересованных сторон в повышении глобальной конкурентоспособности системы высшего образования. Рассматривая автономию заинтересованных сторон в принятии решений, автор статьи показывает, как совместные усилия сторон могут быть оптимизированы для повышения конкурентоспособности высшего образования в Армении, что делает его привлекательным и ценным ресурсом для различных заинтересованных сторон. Взаимодействуя с стейкхолдерами, вузы могут гарантировать, что их системы стратегического управления соответствуют государственным стратегическим приоритетам, требованиям рынка, этическим принципам. Это может привести к повышению организационной эффективности, репутации, конкурентоспособности, а также к более устойчивому развитию системы высшего образования.

Ключевые слова: стратегическое управление, участие заинтересованных сторон, конкурентоспособность высшего образования, фидуциарные функции органов принятия решений университетов, глобальное высшее образование.

ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՆԵՐԳՐԱՎՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԱՄՐԱՊԵՏՈՒՄԸ՝ ՈՐՈՇՄԱՆ ԷԶԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄՐՑՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄ

Խաչատրյան Ռոբերտ

բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,

Աբու Դաբիի կրթության և գիտության վարչություն,

Որակի վերահսկողության բաժնի ղեկավար,

Բարձրագույն կրթության սեկտոր, ԱՄԷ

robert_khachatryan@yahoo.com

Ամփոփում

Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել շահակիցների մասնակցության դերը Հայաստանում բարձրագույն կրթության մրցունակության բարձրացման գործընթացում, ինչպես նաև ուսումնասիրել շահակիցների ինքնավարությունը որոշումների կայացման գործընթացում: Հոդվածում շեշտադրվում է գլոբալ բարձրագույն կրթության մրցունակության բարձրացման գործում շահակիցների համատեղ ջանքերի ներդրման կարևորությունը: Քննելով որոշումների կայացման գործընթացում շահակիցներին տրվող ինքնավարության հիմնախնդիրը՝ հոդվածում պարզաբանվում են այն ուղիները, որոնք մատնանշում են, թե ինչպես կարելի է համատեղ ջանքերը ներդնել Հայաստանում բարձրագույն կրթության մրցունակությունը բարձրացնելու համար՝ այն դարձնելով գրավիչ ու արժեքավոր ռեսուրս տարբեր շահակիցների համար: Հիմնական արտաքին շահակիցների ներգրավմամբ բուհերը կարող են հավաստիանալ, որ իրենց ռազմավարական կառավարման համակարգերը համահունչ են պետական ռազմավարությամբ սահմանված առաջնահերթություններին, շուկայի պահանջներին ու էթիկական սկզբունքներին: Նշվածը կարող է նպաստել բուհերի գործունեության արդյունավետության, հեղինակության ու մրցունակության բարձրացմանը:

Բանալի բառեր: Ռազմավարական կառավարում, շահակիցների ներգրավվածություն, բարձրագույն կրթության մրցունակություն, համալսարանական որոշումներ կայացնող մարմինների վստահության վրա հիմնված գործառույթներ, գլոբալ բարձրագույն կրթություն:

LEVERAGING STAKEHOLDER ENGAGEMENT FOR ENHANCED HIGHER
EDUCATION COMPETITIVENESS IN ARMENIA

Khachatryan Robert

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,

Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK),

Head of Quality Control, Higher Education Sector, UAE

robert_khachatryan@yahoo.com

Summary

Brief introduction. Armenia is facing the challenge of ensuring the competitiveness of its higher education institutions (HEIs) in the rapidly evolving global landscape of higher education. With the rising demands for competitive human capital and the development of knowledge-based economies, the HEIs of the Republic of Armenia (RA) need to be agile and strategic in their decision-making processes and in employing respective mechanisms to meet the demands of the market and global landscape of higher education. In this context, stakeholder engagement should emerge as a powerful tool for driving competitiveness through ethical and efficient decision making in higher education strategic management in Armenia, for it ensures the increase of stakeholders' interest, fiduciary responsibilities, and commitment towards HEIs.

Keywords: Strategic management, stakeholder engagement, higher education competitiveness, trust-based functions of university decision-making bodies, global higher education.

Formulation of the problem. Education should become a critical element of Armenia's economy, contributing to a vital role in contributing to the country's gross domestic production and enhancing the competitiveness of the education system. In the 21st century, Armenia confronts global trends such as globalization and increased connectivity that generally have significant impacts on the construction and sustainability of competitive higher education systems and participatory decision making. In this context, Armenia has streamlined its understanding and relationship between the state, society, and global community. During recent two decades, the country has adopted policies and initiated different activities to promote transparency and accountability in higher education governance and university strategic management, to foster social entrepreneurship and competitiveness, which also assumes the prioritization of stakeholder engagement and empowerment. The higher education sector in Armenia is of utmost importance as it plays a crucial role in developing and preserving the country's intellectual capital and ensuring sustainable socio-economic progress. The RA government recognizes the crucial role of education in maintaining the state's stability, more specifically the resilience of the country's political, economic, and social systems and institutions to internal and external pressures and changing environment. Moreover, Armenia has also committed itself to advancing the field of higher education through international recognition and implementation of high-quality standards. In recent years, there has been a renewed focus on evaluating and enhancing the quality of professional higher education in Armenia to produce highly skilled professionals and maximize the potential of the country's human capital.

In this regard the RA government has established partnerships with other governments, international organizations, and entities to enhance university strategic management processes, research, and innovation, and improve the relevance of higher education to the needs of the economy and society. Additionally, Armenia has implemented measures and strategies aimed at broadening the availability and affordability of higher education to various stakeholders and constituencies. These efforts have contributed to the development of a more engaging and competitive higher education system in Armenia, which is better equipped to meet the challenges and opportunities of the globalized world. Through these practices, Armenia aims to strengthen its position in the global higher education landscape, promoting socio-economic development and enhancing its relationship with the state, society, and the global community. In this context, global higher education landscape entails the overall international context in which higher education systems operate, including education policies, the range of HEIs, their strategic management models and strategies, academic programs, research, and innovative trends that shape higher education on a global scale. The tendency of integrating into the global higher education landscape is conditioned by a wide range of factors, such as the growth and diversification of HEIs around the world, the globalization of research and educational collaborations, the increasing use of disruptive technologies in teaching and learning, and the impact of internationalization on higher education policies and practices. Understanding the global higher education landscape is vital for policymakers, education managers, educators, and all stakeholders seeking to navigate and participate in this complex and rapidly evolving domain of higher education. Armenia must also enhance its competitive practices of education policymaking and leverage the expertise and best practices of efficient stakeholder management from mature systems to advance its human capital and further enhancements to higher education system.

A short analysis of current research and publications related to the problem. While previous studies have recognized the importance of stakeholder collaboration in higher education, few have examined the impact of stakeholder autonomy on the effectiveness of collaborative efforts [2]. As such, this article offers a unique perspective on the potential benefits and challenges of stakeholder engagement in higher education in the RA, with a specific focus on the degree of decision-making autonomy and that granted to stakeholders. This research was funded through a Department of State Public Affairs Section grant, and the opinions, findings and conclusions or recommendations expressed herein are those of the Author(s) and do not necessarily reflect those of the US Department of State.

Aim of the publication. The objective of this article is to explore the role and significance of stakeholder engagement in enhancing the competitiveness of higher education in Armenia,

including the autonomy of decision making by stakeholders. Additionally, the article seeks to examine the degree of autonomy that these stakeholders have in decision making, and the potential impact it may have on the effectiveness of collaborative efforts.

Research novelty. The article highlights the significance of collaborative efforts among stakeholders, including the RA government, HEIs, industry representatives, professional community, and different constituencies, in improving the RA higher education system in the global field of competitiveness. Through the discussion of the degree of autonomy granted to stakeholders in decision making, this article offers insights into how collaborative efforts should be optimized to enhance the competitiveness of higher education system in Armenia, making it a compelling and valuable input and resource for both HEIs and their different stakeholders. The article's compelling research novelty also lies in its examination of the importance of autonomy granted to stakeholders in decision making, which provides valuable insights into how to effectively leverage stakeholder engagement for the benefit of higher education in Armenia.

Presentation of the research. Higher education competitiveness is the degree to which a particular HEI or a country's higher education system is capable to attract and retain high-quality students, faculty, and researchers, secure funding and partnerships with other institutions and organizations, and produce graduates with the knowledge, skills, and competencies required to succeed in their chosen careers, contribute to the development of society and knowledge-based economy. Mohsin and Kamal [4] suggest that quality education is a crucial factor that contributes to an HEI's overall competitiveness. By this, the overall competitiveness of an institution entails the representation in various rankings, the status and employability of its graduates, the expertise of its staff, its physical resources, the academic achievements of its students, and the number of its research projects. Therefore, a HEI that prioritizes quality education is likely to be more competitive in these areas. Aurangzeb [1] asserts that a HEI is not limited to being a mere organization for teaching and learning, but rather it also embodies the intellectual and competitive capacity of a particular country or area. Furthermore, higher education also plays a crucial role in driving economic growth and development by producing highly skilled and innovative individuals who can contribute to the workforce and create new industries. There are several factors that contribute to higher education competitiveness and should be considered for the Armenian context. These are as follows:

- **Academic and research excellence:** HEIs should ensure that the quality of academic programs, faculty, research, and infrastructures contribute to the higher education system's or an institution's reputation and competitiveness.

- **Innovation:** HEIs should innovate and actively seek out opportunities to adapt to emerging technologies and changing social trends in order to remain competitive in the long run. This could involve investing in research and development initiatives, fostering partnerships with industry leaders, and encouraging a culture of creativity among faculty and students alike. HEIs should also consider implementing emerging technologies like artificial intelligence and machine learning to enhance their teaching and research capabilities.

- **Access and affordability:** HEIs should provide access to higher education for a wide range of students, regardless of their socioeconomic background, are more likely to be competitive.

- **Internationalization:** HEIs should attract and retain students and faculty, should have strong international partnerships and collaborations to strengthen their competitiveness in a globalized world.

- **Reputation and branding:** HEIs should strengthen the reputation and branding that might have a significant impact on their competitiveness, the perceptions of potential students, faculty, and external stakeholders.

- **Social Entrepreneurship:** HEIs should promote social entrepreneurship through programs such as incubators, accelerators, and entrepreneurship courses that can contribute to the creation of new businesses, industries, and jobs, and can have a positive impact on the economy and society.

- **Tangible research outcomes:** HEIs should produce tangible outcomes such as research papers, patents, and other high-quality results that can contribute to their competitiveness and demonstrate the impact and value in the knowledge-based economy and can secure additional funding and partnerships.

Over the past two decades, the RA government has made efforts to create a higher education system that is competitive and prioritizes autonomy and accountability of their HEIs. However, these efforts were driven mainly by the RA government's obligation to comply with the European Higher Education Area (EHEA) requirements rather than a profound comprehension of the national and global needs of dynamic higher education landscape. Additionally, the lack of a well-defined higher education strategy of the RA government has impeded progress and competitiveness. There are emergent concerns that the country may struggle to integrate with the EHEA and global education community due to the government's increasing interference in decision-making processes, including control over the Board of Trustees' autonomy. As a result, many institutions have forcefully undergone significant leadership changes. For instance, during recent four years, the RA government has practiced several times the formation of state universities' Board of Trustees composed of only three government representatives, with complete authority to appoint an acting rector favorable for the government. This has significantly restricted the autonomy and has deteriorated fiduciary functions of university decision-making bodies. The recent introduction of a new draft Law on Higher Education and Science has exacerbated these concerns, as it has been criticized for limiting the autonomy of HEIs and granting more power to the government. These transformations could potentially have a negative impact on Armenia's ability to align with its international commitments and best practices in higher education.

Furthermore, the RA government and HEIs have increasingly recognized the importance of engaging stakeholders, particularly in relation to vertical differentiation. However, the current mechanisms for stakeholder engagement in university decision making are severely disrupted and need to be restored. This is crucial because stakeholders need to be involved in evaluating university performance and guiding HEIs in the alignment with the needs of the society and labor market, even comparing them over time and across different systems. Additionally, HEIs are now subject to national and international rankings and external evaluations in which stakeholders play a significant role. This strategy seeks to involve stakeholders in the process of vertical differentiation and foster collaboration between HEIs, the government, society, and the global community.

While Armenia is still designing its own educational system and universities' institutional systems based on unique historical developments and culture, it should also learn from the experiences of other countries. Armenia is seeking not only more efficient, cost-effective, competitive strategic management models and practices for its higher education system, but also more accountable and transparent systems of decision making and governance at all levels of higher education system. Armenia is confronted with the challenging endeavor of constructing administrative and legal capacity and may profit from the valuable knowledge accumulated by other developed systems. Thus, human capacity is the prerequisite for system development. Armenia requires a greater number of skilled professionals and well-educated human capital to deal with its challenges effectively because the country's intellectual potential remains a critical factor that should not be overlooked. The efficient functioning of higher education system, including HEIs, is crucial for human capital development. Thus, the RA education policy makers should prioritize actively involving stakeholders in the process of formulating a wide range of policy reforms that can be effectively communicated and executed at different levels of higher education governance.

Challenges of Stakeholder Engagement and Participation in Socio-Economic Domain

HEIs also reflect the societal and economic changes by incorporating only minimal changes to their organizational structures and strategic management processes. Considering their functional frameworks, HEIs are significant learning institutions that generate, accumulate, and disseminate

knowledge, promoting its application for the benefit of the country and knowledge-based economy. As scientific research centers, HEIs are also critical sources of technological innovation and serve as forums for proposing and analyzing reforms, safeguarding student rights, promoting social equity, and fostering progress. Honkimäki et al. [3] contend that HEIs have conventionally been described as “loosely coupled organizations” in which the relationships among different professional groups and stakeholders are tenuous and academic personnel have a significant degree of autonomy. Therefore, the conventional concept of university strategic management in Armenia should be reconsidered and transformed into a platform where HEIs base their decisions on empiric evidence, checked and verified by different stakeholder groups. Accordingly, the organizational and economic structures and mechanisms must also be re-evaluated at all levels of higher education management by different stakeholders representing different constituencies. More specifically, Honkimäki et al. [3] mentions that the customary notion of strategic management in universities requires a re-evaluation and a shift towards a framework that relies on empirical evidence, subject to scrutiny and validation by diverse stakeholder groups. Consequently, stakeholders from various constituencies should reassess the organizational and economic structures and mechanisms that operate at every level of higher education management.

Thus, HEIs play a crucial role in developing the national system of higher education and in sharing best practices in the formation of human capital. Achieving sustainable state competitiveness is unlikely without the backing of competitive human capital, the degree of which is directly proportional to the level of competitiveness of the country. It is the responsibility of HEIs to develop and nurture this competitive human capital. Thus, HEIs drive the competitiveness of higher education system and accordingly enhance the competitiveness of their constituencies and global community. They aim to ensure that their activities are efficient, in line with future development requirements, and are evaluated by stakeholders regularly. Thus, higher education stakeholders also share this critical role and play an active participation in embracing diversity and creating a new education paradigm for the future of Armenia, as well as in the development and implementation processes of competitive policies as they represent the interests of those constituencies that they serve. In order to achieve these goals, it is important to broaden and improve the engagement of the scope of stakeholders, including education policy makers, educators, researchers, and practitioners into developing, implementing, and evaluating different aspects of education policy. However, most stakeholders are not actively participating in public policymaking, planning, monitoring, and evaluation of higher education management processes in Armenia. Vast majority of the latter do not have the interest or necessary institutional, technical capacity and social capital for launching endeavors to change education sector policies. Meanwhile, the efficient functioning of higher education system is a collective endeavor and is crucial to ensuring the success of human capital development and the advancement of society as a whole. In this overall process, stakeholder engagement and management are of vital importance.

Stakeholder engagement embeds the process of involving internal and external key stakeholders, including students, faculty, staff, alumni, employers, donors, government officials, and the wider community, in the decision-making processes of HEIs. This approach recognizes that the success of HEIs not only depends on their internal resources and capabilities, but also on the engagement of external stakeholders that bring their expertise from external environment in which they operate. By engaging with key external stakeholders, universities can ensure that their strategic management practices are aligned with state strategic priorities, market requirements, conform to ethical principles, and receive backing from broader constituencies. This can lead to improved organizational performance, enhanced reputation, increased competitiveness, and a more sustainable future for higher education system.

In the context of RA educational reforms, the non-efficient participation of stakeholders in the formation of a knowledge-based society and their low level of engagement should become a priority issue for education policy makers and higher education managers. Emergent higher education quality assurance and enhancement trends stipulate those stakeholders should be as a key area of priority in university decision making, and new actions should be taken to improve

engagement practices. However, there is currently no systematic accumulation of data on stakeholder engagement and comprehensive analyses of their engagement are not being carried out.

This problem is partly also due to the fact that RA higher education systems and practices are highly bureaucratic and predominantly state controlled, which make it difficult to diversify decision making processes and funding mechanisms, and the rigid requirements for university managers and lack of flexibility also hinder the implementation of educational reforms. State HEIs are expected to address these issues by fulfilling their goals relating to educational and international developments and innovations through autonomous decision making and flexible organizational structures. However, this expectation has not been met at a larger scale due to the intense control by the state of boards and respective decisions. Although stakeholders receive legal stipulations autonomy to act, their involvement is still limited, and fiduciary functions are rigorously controlled.

In this regard, the RA HEIs currently face various internal and external factors that hinder the full and efficient implementation of strategic management. Thus, competitive university management systems should incorporate various educational and scientific-methodological models that transfer specialized types of scientific and professional knowledge necessary for effective communication skills, networking, and professional activity in a multicultural environment. Stakeholder engagement and participation should be improved at various levels, including involvement in governing bodies related to quality assurance (not only at a system level (ANQA) but also at the institutional levels), active participation of stakeholders in external evaluation processes, and targeted participation of internal stakeholders in internal evaluation processes of the university.

Thus, it should be mentioned that enhancing competitiveness in Armenia's higher education system requires a growing emphasis on stakeholder engagement. However, recent years have not seen significant progress in this area. To address this, several key factors should be considered. Firstly, the widespread use of technology can greatly enhance the ability of HEIs to connect with stakeholders regardless of location, improving communication and collaboration. Secondly, stakeholder engagement initiatives should involve increased collaboration with external stakeholders, particularly those who actively participate in university decision-making and offer valuable insights. Finally, stakeholder engagement processes must become more flexible and adaptable to accommodate the needs of diverse constituencies and the ever-changing external environment. By implementing these strategies, higher education institutions can improve their competitiveness and better meet the needs of their stakeholders and constituencies. More specifically, the following factors and actions can be considered:

Competitive strategy and targeted activities:

- HEIs should develop stakeholder engagement plans: utilizing stakeholder management abilities can aid in creating a stakeholder engagement strategy that considers the needs, requirements, and anticipations of stakeholders, and secures their backing for the HEIs' undertakings and initiatives.
- HEIs should further build relationships and establish rapport with stakeholders: making use of stakeholder management abilities can facilitate the establishment of solid connections with stakeholders, encompassing methods to communicate proficiently, regulate expectations, and manage outcomes positively.
- HEIs should proactively and efficiently manage stakeholder engagement: using stakeholder management abilities can facilitate the effective management of stakeholder engagement by selecting targeted relevant methodology, handling feedback, and monitoring stakeholder satisfaction.

Increased utilization of technology:

- HEIs should leverage various communication technologies such as social media, webinars, and online surveys to engage with stakeholders in a more agile and efficient manner. These technologies provide greater accessibility to stakeholders, enabling them to participate actively in the decision-making process without needing to be physically present. By utilizing

these technologies, HEIs can make more informed and effective decisions that reflect the needs and concerns of all stakeholders.

- HEIs should develop and implement a robust Customer relationship management (CRM) system that might bring added value to stakeholder engagement more effectively by tracking and analyzing data on stakeholder engagement and overall performance.

Increased collaboration with external stakeholders:

- HEIs should revise and activate their boards or councils consisting of external stakeholders, including industry representatives, alumni, and community leaders to ensure that their perspectives are considered in the decision-making process.

- HEIs should establish partnerships with businesses and other organizations to further boost competitiveness and entrepreneurship, offer experiential learning opportunities to students and research opportunities for faculty.

- HEIs should create programs that promote mentorship and networking opportunities between students and industry professionals to foster long-term relationships between the two groups.

Greater flexibility:

- HEIs should design multiple engagement options tailored to the unique needs of different stakeholders, including online surveys, focus groups, regular meetings, and workshops.

- HEIs should adopt an agile approach to its decision-making processes that will allow for adjustments to be made based on stakeholder feedback or changes in the external environment.

- HEIs should establish a transparent and inclusive process for stakeholder engagement, allowing stakeholders to provide feedback on the engagement process itself and make suggestions for improvement.

To ensure effective stakeholder engagement and successful higher education reforms in Armenia, it is crucial to maintain and increase autonomy, transparency, and efficiency in decision-making. The following recommendations can be further implemented to drive competitiveness in higher education and further enhance university performance:

- Foster fiduciary responsibilities, ethical values, and stakeholder behavior in the higher education sector by emphasizing their importance by incorporating these topics into public debate and awareness.

- Strengthen the legal framework to secure fiduciary responsibilities of stakeholders and ensure that ethical decision-making mechanisms are incorporated into higher education policy making and governance, creating and further cultivating a culture of integrity and trust towards the HEIs in Armenia.

- Further refine and systematically implement mechanisms for stakeholder engagement in higher education reform discussions, strategy formation and higher education management to ensure that all parties have a voice in university decision-making processes.

- Create a code of conduct for decision-makers in higher education institutions to prevent conflicts of interest and ensure fiduciary responsibilities for stakeholders on boards.

- Establish strong whistleblower protection policies to encourage the reporting of unethical behavior in the governing bodies, including Boards of Trustees, and safeguard the rights of those who come forward.

- Enhance self-governance, autonomy, and responsibility of the HEIs, curtail the authority and control of the RA government over internal decision-making processes the HEIs (including rector's elections), and amplify civil monitoring by other stakeholders to foster openness and effective governance of the higher education system.

- Provide capacity building support to education policymakers and decision-makers on potential challenges, with assistance from civil society organizations.

- Create a sustainable and competitive university-based entrepreneurial ecosystem that promotes graduate employability by attracting business investors, partners, and community

members to participate in the ecosystem. This will enhance the competitiveness of the HEIs and improve the overall quality of education in Armenia.

Conclusions. In conclusion, higher education competitiveness is an important factor for the success and sustainability of the higher education system and HEIs in Armenia. Armenia's progress in enhancing higher education competitiveness requires the involvement and commitment of all stakeholders, led by competent university leadership that values their tangible contributions. However, current malpractices, state control, and inefficient management are hindering the development of higher education in Armenia. Addressing these challenges by policy makers and state regulators is critical for advancing Armenia's future through higher education institutions, which play a key role in the formation of human capital and the promotion of competitive practices. By leveraging stakeholder engagement and addressing these issues, Armenia can unlock the full potential of its higher education system and pave the way for a brighter and more competitive future.

References:

1. Aurangzeb, W. 2019. *Quality Assurance and Internal Institutional Diversity at Higher Education Level: Bridging the Gap and Moving towards Quality Enhancement*. Journal of Research and Reflections in Education, 13(1), pp. 61-68.
2. Chan, G. 2021. *Stakeholder Management Strategies: The Special Case of Universities*. International Education Studies, Vol. 14, No. 7, pp. 12-26.
3. Honkimäki, S., Jääskelä, P., Kratochvil, J., & Tynjälä, P. 2022. *University-wide, Top-down Curriculum Reform at a Finnish University: Perceptions of the Academic Staff*. European. Journal of Higher Education, Vol. 12, No. 2, pp. 153-170.
4. Mohsin, M. & Kamal, M. A. 2012. *Managing Quality Higher Education in Bangladesh: Lessons from the Singaporean and Malaysian Strategies and Reforms*. International Journal of Business and Management, 7(20), pp. 59-70.

Получено: 18.03.2023

Received: 18.03.2023

Рассмотрено: 29.03.2023

Reviewed: 29.03.2023

Принято: 12.04.2023

Accepted: 12.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

37. 012

<https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.041

CHRONOTOPOLINGUISTIC (CTL) APPROACH TO RESEARCH IN EDUCATION TRANSFORMATION

Alexander Bermus

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

"Southern Federal University", Russia

Bermous@sfedu.ru

Summary

One of the leading theoretical and methodological problems of the modern educational situation is the uncertainty of the value and ontological status of the changes taking place in education. Over the past three decades, the categories of "development", "modernization" have been the most general categorical framework, but in modern conditions the category of "transformation" should be recognized as more meaningful. The purpose of the article is to develop a theoretical and methodological apparatus for

describing, interpreting, researching and designing transformational processes in education based on the theoretical and methodological principles of transformational research in various fields of modern science in the context of specific “cases” of proposed changes in the system of teacher education in Russia. The conceptual and categorical grounds for research and development in the field of transformation of teacher education can be: transformational research within the framework of the institutional paradigm of socio-economic research (Gelbraith D.K., Kornai J., North D., Sachs D., Schumpeter J. et al.); transformational models in linguistics (N.Khomsy , I.A.Melchuk); mathematical topology and abstract algebra (F.Hausdorff, P.S.Aleksandrov , P.S.Uryson and others), as well as modern models of artificial intelligence (AI, AI).

As the main concept, in this article, the "CTL-approach" is used, which means the combined use of chronological (temporal), topological (spatial) and linguistic (discursive) tools for analyzing the situation and its transformations. At the same time, each of the aspects can be comprehended both as an “external” (physical space, time, words) and as an “internal” meaning (space and time of human choice, semantic and value bases), which makes it possible to implement this approach in the context humanization and existential analytics of education. The immediate results of the study were the formulation in the CTL approach of the leading problems of the current stage of the transformation of teacher education, including: clarification of the number and range of competencies; determination of the prospects for the transition to a specialty and changes in the terms of training; transformation of the magistracy; updating the core content of teacher education; ensuring the continuity of different levels of pedagogical education. In the conclusion and the article, three leading areas of theoretical and methodological research are identified, including: comparative international studies of the transformations of education; applied theory of “partial” educational discourses”; applied " chronotopology of education", focused on identifying spatio-temporal relationships within the existing forms and practices of education.

Keywords: Educational transformations, CTL-approach; institutional transformations, mathematical topology, transformational studies in linguistics, existential analytics.

ՔՐՈՆՈՏՈՊՈԼԵԶԿԱԲԱՆԱԿԱՆ (ՔՏԼ) ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱԿԵՐՈՒՄՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Բերմուս Ալեքսանդր

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Բարձրագույն կրթության դաշնային պետական

ինքնավար ուսումնական հաստատություն,

«Հարավային դաշնային համալսարան»

Ռուսաստանի Դաշնություն

Bermous@sfedu.ru

Ամփոփում

Ժամանակակից կրթական իրավիճակի առաջատար տեսական և մեթոդական խնդիրներից մեկը կրթության մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների արժեքային ու գոյաբանական կարգավիճակի անորոշությունն է: Վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում որպես առավել ընդհանուր կատեգորիալ շրջանակ ծառայել են «գարգացում», «արդիականացում» հասկացությունները, սակայն ժամանակակից պայմաններում «փոխակերպումը» պետք է ավելի իմաստավոր դիտարկել: Հոդվածի նպատակն է մշակել կրթության մեջ փոխակերպման գործընթացները նկարագրելու, մեկնաբանելու, հետազոտելու ու նախագծելու տեսական և մեթոդական համակարգ հիմնված ժամանակակից գիտության տարբեր ոլորտներում փոխակերպման հետազոտությունների տեսական ու մեթոդական սկզբունքների վրա Ռուսաստանում մանկավարժական կրթության համակարգում ենթադրվող փոփոխությունների կոնկրետ «դեպքերի» համատեքստում: Մանկավարժական կրթության փոխակերպման ոլորտում հետազոտությունների ու մշակումների հայեցակարգային և կատեգորիալ հիմքերը կարող են լինել փոխակերպման հետազոտությունները սոցիալ-տնտեսական հետազոտությունների ինստիտուցիոնալ հայեցակարգի շրջանակում (Դ. Կ. Գելբրեյթ, Յ. Կորնայ, Դ. Նորթ, Դ. Սաքս, Յ. Շումպետեր և ուրիշներ), փոխակերպման մոդելները լեզվաբանության մեջ (Ն.Խոմսկի, Ի.Ա.Մելչուկ), մաթեմատիկական տոպոլոգիան և վերացական հանրահաշիվը (Ֆ. Հաուսդորֆ, Պ. Ս. Ալեքսանդրով, Պ. Ս. Ուրիսոն և ուրիշներ), ինչպես նաև արհեստական բանականության ժամանակակից մոդելները (ԱԲ, AI) :

Որպես հիմնական հասկացություն սույն հոդվածում կիրառվում է «ՔՏԼ-մոտեցումը», որը նշանակում է ժամանակագրական (ժամանակային), տոպոլոգիական (տարածական) և լեզվաբանական (դիսկուրսիվ) գործիքների համակցված օգտագործում՝ իրավիճակն ու դրա փոխակերպումները վերլուծելու համար: Մինևս ժամանակ կողմերից յուրաքանչյուրը կարող է ընկալվել և՛ որպես «արտաքին» (ֆիզիկական տարածություն, ժամանակ, բառեր), և՛ որպես «ներքին» իմաստ (մարդու ընտրության տարածությունն ու ժամանակ, իմաստային ու արժեքային հիմքեր), ինչը հնարավորություն է ընձեռում իրականացնելու այս մոտեցումը կրթության հումանիզացման և էքզիստենցիալ վերլուծության համատեքստում: Հետազոտության անմիջական արդյունքներ են մանկավարժական կրթության փոխակերպման ներկա փուլի առաջատար խնդիրների ՇԼԼ-մոտեցմամբ ձևակերպումները, այդ թվում՝ կոմպլեքսների թվի և անվանակարգության հստակեցումը, դիպլոմավորված մասնագետի որակավորման աստիճանին անցում կատարելու հեռանկարների և մասնագետների պատրաստման ժամկետների փոփոխության սահմանումը, մագիստրատուրայի փոխակերպումը, մանկավարժական կրթության առանցքային բովանդակության թարմացումը, մանկավարժական կրթության տարբեր մակարդակների շարունակականության ապահովումը: Հոդվածի եզրակացությունում առանձնացվում են տեսական ու մեթոդական հետազոտության երեք առաջատար ուղղություններ, այդ թվում՝ կրթության փոխակերպումների միջազգային համեմատական ուսումնասիրություններ՝ «մասնակի» կրթական դիսկուրսների» կիրառական տեսություն՝ կիրառական «կրթության քրոնոտոպոլոգիա», որն ուղղված է կրթության առկա ձևերի ու պրակտիկաների ներսում տարածաժամանակային հարաբերակցությունների բացահայտմանը:

Բանալի բառեր: Կրթական փոխակերպումներ, ՔՏԼ-մոտեցում, ինստիտուցիոնալ փոխակերպումներ, մաթեմատիկական տոպոլոգիա, փոխակերպումային ուսումնասիրությունները լեզվաբանության մեջ, էքզիստենցիալ վերլուծություն:

ХРОНОТОПОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ (ХТЛ) ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЯМ ТРАНСФОРМАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Бермус Александр

*Доктор педагогических наук, профессор
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»*

Россия

Bermous@srfedu.ru

Аннотация

Одной из ведущих теоретико-методологических проблем современной образовательной ситуации является неопределенность ценностного и онтологического статуса происходящих в образовании изменений. На протяжении последних трех десятилетий в качестве наиболее общей категориальной рамки побывали категории «развития», «модернизации», но в современных условиях более осмысленным следует признать категорию «трансформации». Целью статьи является разработка теоретико-методологического аппарата описания, интерпретации, исследований и проектирования трансформационных процессов в образовании с опорой на теоретико-методологические принципы трансформационных исследований в различных сферах современной науки в контексте конкретных «кейсов» предполагаемых изменений системы педагогического образования в России. Концептуальными и категориальными основаниями исследований и разработок в области трансформации педагогического образования могут стать: трансформационные исследования в рамках институциональной парадигмы социально-экономических исследований (Д.К. Гелбрейт, Я. Корнаи, Д. Норт, Д. Сакс, Й. Шумпетер и др.); трансформационные модели в лингвистике (Н. Хомский, И.А. Мельчук); математическая топология и абстрактная алгебра (Ф. Хаусдорф, П.С. Александров, П.С. Урысон и др.), а также – современные модели применения искусственного интеллекта (ИИ, AI).

В качестве основного концепта в настоящей статье, применяется «ХТЛ-подход», означающий совместное применение хронологических (темпоральных), топологических (пространственных) и лингвистических (дискурсивных) инструментов для анализа ситуации и ее трансформаций. При этом каждый из аспектов может быть осмыслен и в качестве «внешнего» (физическое пространство, время, слова), и в качестве «внутреннего» значения (пространство и время человеческого выбора, смысловые и ценностные основания), что позволяет реализовать этот подход в контексте гуманизации и экзистенциальной аналитики образования. Непосредственными результатами проведенного исследования стали постановки в ХТЛ-подходе ведущих проблем современного этапа трансформации педагогического образования, в числе которых: уточнение количества и номенклатуры компетенций; определение перспективы перехода к специалитету и изменения сроков подготовки; трансформация магистратуры; обновление ядра содержания педагогического образования; обеспечение преемственности разных уровней педагогического образования. В заключении статьи определены три ведущих направления теоретико-методологических исследований, в числе которых: сравнительные международные исследования трансформаций образования; прикладная теория «парциальных» образовательных дискурсов»; прикладная «хронотопология образования», ориентированная на выявление пространственно-временных соотношений внутри существующих форм и практик образования.

Ключевые слова: трансформации образования, ХТЛ-подход; институциональные трансформации, математическая топология, трансформационные исследования в лингвистике, экзистенциальная аналитика.

Описание проблемы

Одной из фундаментальных теоретико-методологических проблем образовательной политики и практики на протяжении многих десятилетий остается неопределенность категориального статуса происходящих в образовании изменений. Одним из наиболее традиционных и распространенных остается концепт «Развития образования» [1]. В начале 2000-ых годов немалой популярностью пользовался концепт «модернизации образования» [2; 3].

В результате многолетних поисков базовой концептуализации происходящих изменений, в последние годы утверждается преобладающая роль концепта «трансформации» [5; 7; 10] Этот концепт оказывается тем более актуальным, что ряд изменений последнего времени носит вынужденный характер, и диктуется не логикой *развития* образовательной ситуации, но внешнеполитическими векторами *трансформаций* (как то, выход из «Болонского процесса»). Тем важнее оказывается выработка нового концептуального языка и методологического аппарата, позволяющего описывать, исследовать, интерпретировать и проектировать эти трансформации с учетом имеющихся ограничений, ценностей и целей, а также наличных ресурсов.

В настоящей статье мы сосредоточимся на выявлении теоретико-методологического потенциала базового концепта – трансформаций образования. Прежде всего, отметим, что феномен «трансформации» имеет несколько традиций интерпретации в разных научных сферах.

Наиболее популярной в социально-гуманитарной сфере является концептуализация и исследования трансформаций в русле институционального подхода к экономике (Д.К. Гелбрейт, Я. Корнай, Д. Норт, Д. Сакс, Й. Шумпетер и др.). Характерной чертой этих исследований является фиксация внимания на устойчивых моделях человеческих действий (институтах) и их изменениях под действием внешних факторов – системы государственного управления, появлении новых экономических стимулов, либерализации законодательства и т.д.

Другим направлением, в рамках которого укоренились представления о трансформациях, является современная лингвистика (Н. Хомский, И.А. Мельчук). В контексте развиваемых в этой научной сфере представлений, каждый языковой и культурный фено-

мен существует на нескольких уровнях, часть из которых характеризуются как «глубинные» или «смысловые», а часть — как «поверхностные» или «презентационные». Соответственно, любое осмысленное высказывание возникает изначально как глубинное смысловое образование, которое по определенным правилам структурируется и трансформируется, пока не приобретает внешнюю форму конвенционального текста.

В тесной связи с трансформационными представлениями в лингвистике, а, в значительной степени, и в качестве их методологического обоснования, в последние десятилетия развиваются методы математической топологии и абстрактной алгебры. На первых этапах своего развития в XVIII-XIX веках, под топологией понималось «учение о модальных отношениях пространственных образов — или о законах связности, взаимного положения и следования точек, линий, поверхностей, тел и их частей или их совокупности в пространстве независимо от отношений мер и величин» (И.Б. Листинг). Начиная с 20-ых годов XX века, понятие топологии начинает активно захватывать смежные области математического знания и на сегодняшний день объединяет множество направлений исследований проблем связности, исчислимости, непрерывности любых объектов и их множеств, а также возможности их перевода друг в друга (Ф. Хаусдорф, П.С. Александров, П.С. Урысон и др.).

Наконец, последним по времени возникновения (но отнюдь не последним по значимости) является современное использование языка трансформаций в контексте искусственного интеллекта, который представляет собой систему обработки (трансформации) образов посредством нейронных сетей. В каком-то смысле, процессы в нейронных сетях представляют собой зеркальное изображение процессов в «трансформационных порождающих грамматиках» (Н. Хомский). Однако если для лингвистики первичной структурой является глубинная смысловая, которая в процессе развертывания обретает форму эксплицитного речевого высказывания, то для нейронных сетей именно динамическая совокупность обрабатываемых сигналов представляет основание, а распознаваемый и трансформируемый образ является итогом ее функционирования.

Цель статьи — разработка теоретико-методологического аппарата описания, интерпретации, исследований и проектирования трансформационных процессов в образовании с опорой на теоретико-методологические принципы трансформационных исследований в различных сферах современной науки в контексте конкретных «кейсов» предполагаемых изменений системы педагогического образования в России.

Новизна исследования

Центральный концептом нашего исследования вынесен в заголовок статьи — это Хронотополилингвистический (ХТЛ) подход к исследованиям и проектированию трансформаций в образовании.

В настоящем исследовании мы не ставим перед собой цель эксплицировать все философские (онтологические) основания ХТЛ-подхода, однако не можем не отметить определенной преемственности с Dasein-аналитикой Мартина Хайдеггера. Как писал немецкий философ, «в этом способе бытия (М. Хайдеггер имеет здесь в виду со-бытие и со-присутствие — прим. А.Б.) основан модус повседневного бытия самости, экспликация которого покажет то, что мы можем именовать «субъектом» повседневности, человеком» [9, стр. 62].

Иными словами, даже безотносительно к тому, что феномен «человека» или «субъектности» не входит в само обозначение подхода, но отправной точкой для него является «экзистенциальная аналитика», т.е. соотносительность с модусами пространственного, временного и языкового бытия человека, соотносимыми с конкретными событиями.

В этой же связи, одной из фундаментальных диспозиций ХТЛ-подхода является диалектическая пара «внутреннего» и «внешнего» содержания. Каждый из аспектов — пространство, время и язык — обладает двойственным существованием — внешним (наблюдаемым и измеримым) и внутренним (смысловым, переживаемым). При том, что

внешний и внутренний планы никогда не совпадают, любая трансформация образования захватывает оба плана.

Что касается хронологического (временного) аспекта трансформаций, здесь идет речь о возникновении нового времени, его последовательности и перспективы. При этом, как мы уже убедились, происходит и внешнее, формальное открытие нового периода, и внутреннее – переопределение смысловой перспективы. Так, например, трансформация дореволюционной школы в советскую, и последующая трансформация советской в современную российскую связаны с переоформлением временных последовательностей и в глобальном (мировоззренческом), и в локальном (биографическом) смыслах.

Топологический аспект представляется наиболее понятным – речь идет о совместной трансформации внешнего пространства («мест», «объемов», «сред», «инструментов») образования, так и его внутренней смысловой структуры («топики», знаков различий, психологических дистанций). Так, например, если сравнивать традиционную и инновационную школу, то трансформация выглядит, прежде всего, как изменение пространственной модели. Если в традиционной школе смысловой центр принадлежит учителю (кафедра, массивный учительский стол), то для инновационной школы характерны сетевые, перестраиваемые и изменяемые структуры взаимодействия, не создающие привилегий отдельным субъектам.

Если же говорить о лингвистическом (дискурсивном) аспекте трансформаций, то трансформации означают сущностные изменения в языках, коммуникативных стратегиях, принятых форматах и конвенциях общения. При этом меняются не только отдельные слова, но и соотношения между ними: рождаются и угасают дискурсы, понимаемые как системы словесных «мест», «ролей» и «диспозиций».

Очевидно, что все три аспекта трансформаций действуют одновременно. Так, например, сравнивая традиционную и современную лекцию, мы можем зафиксировать сдвиги во всех направлениях. В хронологическом аспекте происходит переход от лекции-воспроизведения знаний, зафиксированных в учебниках, к лекции-обзору и лекции-реконструкции, внутри которой выявляется потенциал, проблемы того или иного фрагмента деятельности, обладающей необходимой перформативностью (по сути, «демонстративная интеллектуальная работа»). Меняется и топологическая характеристика лекции – вместо единого центра, в котором находится преподаватель, читающий лекцию *ex cathedra*, формируется сложный рельеф, частями которого становятся и проектор с презентацией, бумажные и электронные тексты, доступные студентам, экспертные и рефлексивные тексты преподавателя и т.д. Соответственно, меняется и риторический рисунок лекции – монолог трансформируется в сложный диалог, позиция преподавателя заполняется множеством ролей (в том числе, «provocator», «аналитика», «эксперт» и др.)

Основной материал исследования

Для изложения конкретных процедур применения ХТЛ-подхода к исследованию и проектированию трансформаций образования, обратимся к нескольким сюжетам, заявленным для заседания рабочей группы ФУМО по высшему педагогическому образованию «ФГОС 4.0», состоявшемуся 22.03.2023 года в рамках II Всероссийского Форума «Педагогическое образование в российском классическом университете» (21 – 22 марта 2023, г. Москва, видеозапись доступна по ссылке: <https://youtube.com/live/EFFBRoIUUEFM?feature=share>).

1. Количество и номенклатура универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В действующих стандартах ФГОС 3++ целями педагогического образования обозначены компетенции трех типов: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). При этом ФГОС устанавливает только УК и ОПК, а право устанавливать ПК делегировано самим вузам и профессиональным ассоциациям работодателей, в интересах которых осуществляется подготовка кадров. Мы проанализировали эту ситуацию в отдельной статье [4]. По результатам исследования было уста-

новлено, что единичные компетенции не являются самостоятельными объектами проектирования или анализа, но приобретают смысл только в определенных топологических множествах. В этой связи, ситуативное дополнение или сокращение количества формируемых компетенций не играет никакой роли, т.е. не может не увеличить, ни упростить содержание; единственный путь трансформации целевой структуры связан с определением новых смысловых комплексов (виды деятельности, культуры, процессы и т.д.).

2. Перспектива перехода на специалитет и неопределенность в сроках обучения. Действительно, если приоритетом является возвращение к существовавшей в СССР системе подготовки специалистов, то в разных вузах и по разным специальностям реализовывались и 4-летние (например, педагогические или экономические специальности); и 5-летние (большая часть инженерных специальностей) и 6-летние программы (большинство московских вузов физико-математической направленности – МГУ, МФТИ, МИФИ и др.). Между тем, проблема специалитета в современных условиях, в меньшей степени, связана с длительностью обучения, но с сущностным, концептуальным различием с действующей до сих пор системой многоуровневого («бакалавриат – магистратура») образования. Суть этого противоречия в том, что многоуровневое образование представляет собой собственно образовательный процесс, целью и ценностью которого является личностное развитие, понимаемое как универсальная способность к образованию, адаптации, построению индивидуальных карьерных и образовательных траекторий и т.д. Соответственно, возможно выделить некоторые «базовые» уровни формирования соответствующих качеств и свойств. Напротив, специалитет означает, что его выпускник признается в качестве носителя совокупности знаний, умений, навыков, профессиональных действий, соответствующих вполне конкретному месту на производстве, в связи с чем, многоуровневого специалитета не может быть, в принципе. В то же время, для того, чтобы специалитет начал функционировать, должна быть очень ясная и прямая связь между образованием и производством, а содержание образования должно вполне соответствовать требованиям работодателей. Таким образом, вопрос о введении специалитета (равно как и недавно актуализирующийся вопрос о создании «профессионалитета» – начального профессионального образования с ориентацией на конкретные рабочие профессии) – есть вопрос создания единых производственно-образовательных консорциумов, внутри которых возможно полное соответствие всех трех аспектов – пространственного (дуальное обучение), временного (включенность обучения в трудовой стаж) и дискурсивного.

3. Перспектива трансформации магистратуры: возможна ли одногодичная магистратура для выпускников специалитета? Чем отличается двух- и одно-годичная магистратура, и какой должна быть подготовка педагогов-исследователей или педагогов-проектировщиков? Предназначена ли педагогическая магистратура только для выпускников педагогических направлений специалитета и бакалавриата, либо же в нее могут поступать выпускники программ любых направлений и профилей подготовки? Основной проблемой трансформации отечественной магистратуры на протяжении последних двух десятилетий является как раз неопределенность ее правового статуса. Исторический опыт свидетельствует, что магистратура достигала расцвета при условии, что соответствующий уровень был наивысшим в данной профессиональной области (например, в фармацевтике или ветеринарии), либо когда магистратура наделялась определенными властными полномочиями. Так, например, в средневековых университетах магистры имели право избирать ректора, а в Российской Империи получение степени магистра позволяло просить о получении наследного дворянства, а при поступлении на службу приобретать чин IX класса [6]. В современных условиях пространство и время магистратуры лишено самостоятельной ценности, в связи с чем магистратура оказывается «дополнением» – либо сверху (по общему мнению, магистратура «завершает» бакалаврское образование, которое не признается «настоящим высшим»), либо снизу (разработка интегрированных магистерских программ обычно мотивируется тем, что 3-летняя аспирантура недостаточна для написания кан-

дидатской диссертации, и магистратура позволяет «растянуть» срок ее написания). Таким образом, проблема длительности и специфики магистерской подготовки является следствием неопределенности ее онтологических (смысловых, языковых) оснований.

4. Структура ядра содержания педагогического образования. Ситуация с проектом «Ядра высшего педагогического образования» отражает ряд фундаментальных проблем, очевидным образом относящихся к сфере нормативно-правового регулирования и управления образованием, но, в своей основе, определяющихся неопределенностью его онтологического статуса. На сегодняшний день подготовка педагогов «размазана» между вузами, относящимися ко множеству федеральных органов исполнительной власти (включая министерства здравоохранения, сельского хозяйства, иностранных дел), а основная масса студентов обучается в вузах, принадлежащих министерству науки и высшего образования и министерству просвещения. В целях обеспечения единства подготовки педагогов в масштабах страны министерство просвещения начало с 1 сентября 2022 года эксперимент по внедрению «Ядра высшего педагогического образования», которое определяет номенклатуру основной массы курсов и программ, реализуемых в процессе подготовки [8], однако этот документ не является обязательным для вузов, относящихся к ведению других министерств. Совершенно очевидно, что для школы нет и не должно быть никакой разницы, в каком подчинении находится вуз, который закончил выпускник, и вопрос заключается лишь в том, насколько его подготовка соответствует профессиональным требованиям. По факту, установка на единство федерального образовательного пространства оказывается в явном противоречии с существующей системой ведомственного и регионального регулирования систем подготовки педагогических кадров, и требует приведения в соответствие двух дискурсов: политико-идеологического, определяющего единство ценностных оснований подготовки педагогов, и организационно-управленческого, структурированного в соответствии с системой органов публичной власти.

5. Обеспечение преемственности разных уровней педагогического образования. Как правило, на первый план в обсуждении этой проблемы выходит преемственность среднего профессионального образования на уровне колледжа, и высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) на уровне высшего. Между тем, аналогичные проблемы, хотя и менее заметные, возникают и на этапе перехода от профильной подготовки в системе общего образования (профильные психолого-педагогические классы) в учреждения среднего профессионального образования: зачастую содержание общепрофессиональных дисциплин на первых курсах дублирует содержание профилирующих курсов. Иные по форме, но близкие по сути проблемы возникают в связи с практической подготовкой студентов. Вузы не считают необходимым концентрироваться на практической подготовке в рамках своих курсов; при этом школы, где организуется практика, ожидают, что приходящие на практику студенты уже будут владеть базовыми для учителя качествами (установление и поддержание дисциплины, написание планов и заполнение журналов). Еще большее количество проблем связано с контролем качества образования: ни вузы, ни работодатели не могут по-отдельности решить, должны ли выпускники писать выпускные квалификационные работы или же сдавать демонстрационные экзамены, должно ли их содержание быть унифицированным или вариативным и т.д. Общей чертой всех перечисленных проблем является то, что они возникают на «стыках» между образовательными организациями разных уровней, имеющих разных учредителей и нормативы функционирования, в связи с чем, «прямое» согласование противоположных интересов часто оказывается невозможным. В теоретико-методологическом смысле проблема заключается в создании единого регионального пространства, внутри которого его организатор и оператор (в этом качестве естественно выступать министерству или департаменту по вопросам образования регионального уровня) осуществляет системную диагностику проблем и противоречий, а затем – обеспечивает модерацию переговоров и их решение. Одновременно, обеспечивается синхронизация основных циклов планирования образовательной

деятельности, а также – гомогенизация, или, по крайней мере, установление некоторого взаимопонимания в отношении дискурсов разных образовательных организаций и систем.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

В феврале 2023 года нами была предпринята поездка в «Академический колледж образования «Кей»» (Беэр-Шева, Израиль), где на встречах с коллегами обсуждались проблемы и направления возможных исследований в рамках ХТГ-подхода. Достаточно ожидаемо, что выделились три основных направления теоретических исследований, которые могут стать направлениями многостороннего международного сотрудничества.

Во-первых, особый интерес в современной ситуации представляют сравнительные исследования трансформаций образования в последние десятилетия. Их предметом могут стать изменения пространства и времени отдельных национальных систем образования, в том числе, появление и утрата определенных перспектив; смена приоритетов; выстраивание стратегий развития на разных уровнях.

Во-вторых, следует обратиться к трансформациям «парциальных» образовательных дискурсов, а именно, изменениям языка учебников и программ; средств, способов и организации научной, методической и управленческой коммуникации; места образовательной проблематики в социально-политическом пространстве отдельных стран и регионов.

Наконец, в-третьих, отдельным направлением исследований должна стать «прикладная хронотопология образования», в рамках которой будут осмысливаться конкретные проблемы и решения, связанные с конфигурированием образовательных пространств, созданием инструментов проектирования и оценки результативности индивидуальных образовательных траекторий; условиями эффективности совместных и индивидуальных форм работы и др.

Благодарности:

Автор выражает признательность руководству и преподавателям академического колледжа Кей (Беэр-Шева, Израиль), в том числе вице-президентам колледжа Шамиру Йона (Shamir Yona) и Орли Керен (Orly Keren); руководителю департамента международных связей Лирон Шокти (Liron Shokty), преподавателю-консультанту Улжан Голдштейн (Olzan Goldstein) за плодотворную дискуссию, давшую значительный импульс к написанию этой статьи.

Список использованной литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642. С изменениями и дополнениями от 22 февраля, 30 марта, 26 апреля, 11 сентября, 4 октября 2018 г.; 22 января, 29 марта 2019 г.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 11.02.2002 №393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2003 №1313 «О программе модернизации педагогического образования».
4. Бермус А.Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2021, №2.
5. Куркин Е.Б. Трансформация образования - выход из тупика // Народное образование. 2015. №9 (1452).
6. Магистр, ученая степень // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.), СПб., 1890-1907.
7. Охлупина О.В. Трансформация образования: возможные перспективы // Известия Саратовского ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2021. №1.
8. Сиренко Ю.С. Внедрение «Ядра высшей (Ф.Хаусдорф, П.С.Александров, П.С.Урысон и др.). о педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. №4.
9. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Библихина. — Харьков: «Фолио», 2003, 503 с. (Philosophy), с. 62.

10. Шамшович В.Ф., Фаткуллин Н.Ю., Сахарова Л.А., Глушкова Л.М. Цифровая трансформация образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика, 2020. №1 (31).

Получено: 30.03.2023

Received: 30.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Reviewed: 10.04.2023

Принято: 26.04.2023

Accepted: 26.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

378.147

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

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.050

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

RESEARCH OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Gruzдова Olga

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

olga_gruzdova@mail.ru

Shcherbakova Natalya

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

stenyakova-n@mail.ru

Summary

This article deals with the issue of the formation of inclusive competence of pedagogical university students. The analysis of scientific literature on the problem allowed revealing the essence of students' inclusive competence – future teachers, revealed its relevance and showed that not enough attention is paid to its formation.

The purpose of the study is to determine the level of formation of inclusive competence of pedagogical university students in the process of their professional training.

Based on the goal, during the organization and conduct of the study, a range of specific tasks was solved.

The first task was to study modern psychological and pedagogical literature on inclusive education and teacher training for its implementation. The solution of the first task also involved the analysis of existing theoretical approaches to the disclosure of the essence of the concept of "inclusive competence". The views of modern scientists on its interpretation were considered, structural components were highlighted. In this study, inclusive competence was defined as a component of a teacher's professional competence and was considered as an integrative personal education that allows him to implement professional and pedagogical functions, taking into account the peculiarities of inclusive practice. The components of inclusive competence of pedagogical university students are motivational-personal, cognitive and activity.

To determine the current level of inclusive competence of students, the levels and criteria of this professional quality of future teachers (motivational, personal, cognitive and activity) were determined.

In the course of the study, it was found that the majority of students have an inclusive competence formed insufficiently. Future teachers are experiencing serious difficulties in organizing joint education of children with normotypic development and children with disabilities. Hence, there is a need to develop and implement a model of the process of formation of inclusive competence in the practice of university training of teaching staff.

Keywords: professional competence; inclusive competence; student; future teacher; higher pedagogical education.

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԻՐԱՎԱՍՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ**

Գրուգրովա Օլգա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

*Պենզայի պետական համալսարան, Ռուսաստան
olga_gruzdova@mail.ru*

Շչերբակովա Նատալյա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

*Պենզայի պետական համալսարան, Ռուսաստան
stenyakova-n@mail.ru*

Ամփոփում

Այս հոդվածում քննվում է մանկավարժական համալսարանի ուսանողների ներառական իրավասության ձևավորման խնդիրը: Խնդրի վերաբերյալ գիտական գրականության վերլուծությունը հնարավորություն տվեց բացահայտելու ուսանողների՝ ապագա ուսուցիչների ներառական իրավասության էությունը, արդիականությունը և ցույց տվեց, որ բավարար ուշադրություն չի դարձվում դրա ձևավորմանը:

Ուսումնասիրության նպատակն է որոշել մանկավարժական համալսարանի ուսանողների ներառական իրավասության ձևավորման մակարդակը նրանց մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացում:

Ելնելով նպատակից՝ ուսումնասիրության կազմակերպման և անցկացման ընթացքում լուծվել են որոշակի խնդիրներ:

Առաջին խնդիրն էր ուսումնասիրել ներառական կրթության ու դրա իրականացման համար ուսուցիչների վերապատրաստման վերաբերյալ հոգեբանական ու մանկավարժական ժամանակակից գրականությունը: Առաջին խնդրի լուծումը ներառում էր նաև «ներառական իրավասություն» հասկացության էությունը բացահայտելու առկա տեսական մոտեցումների վերլուծություն: Դիտարկվել են մեթոդյալ գիտնականների տեսակետները դրա մեկնաբանության վերաբերյալ, կարևորվել են կառուցվածքային բաղադրիչները: Այս ուսումնասիրության մեջ ներառական իրավասությունը սահմանվել է որպես ուսուցչի մասնագիտական իրավասության բաղադրիչ՝ դիտարկվելով որպես ինտեգրատիվ անձնական կրթություն, ինչը նրան թույլ է տալիս իրականացնել մասնագիտական ու մանկավարժական գործառնություններ՝ հաշվի առնելով ներառական պրակտիկայի առանձնահատկությունները: Մանկավարժական համալսարանի ուսանողների ներառական իրավասության բաղադրիչներն են մոտիվացիան, անձնական, ճանաչողական գործունեությունը:

Ապագա ուսուցիչները լուրջ դժվարություններ են ունենում նորմատիվային զարգացում և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համատեղ ուսուցում կազմակերպելու հարցերում: Հետևաբար կարևորվում են մանկավարժական անձնակազմի համալսարանական վերապատրաստման պրակտիկայում ներառական իրավասության ձևավորման գործընթացի մոդելի մշակումն ու իրականացումը:

Բանալի բառեր: Ասանագիտական իրավասություն, ներառական իրավասություն ուսանող, ապագա ուսուցիչ, բարձրագույն մանկավարժական կրթություն:

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Груздова Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия

olga_gruzdova@mail.ru

Щербакова Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия

stenyakova-n@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза. Анализ научной литературы по проблеме позволил раскрыть сущность инклюзивной компетентности студентов – будущих педагогов, выявил ее актуальность и показал, что недостаточно внимания уделяется ее формированию.

Целью исследования является определение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Исходя из цели, в ходе организации и проведения исследования был решен спектр определенных задач.

Первой задачей являлось изучение современной психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзивного образования и подготовки педагогов для его реализации. Решение первой задачи предполагало также анализ существующих теоретических подходов к раскрытию сущности понятия «инклюзивная компетентность». Были рассмотрены взгляды современных ученых на ее трактовку, выделены структурные компоненты. В данном исследовании инклюзивная компетентность определялась как компонент профессиональной компетентности педагога и рассматривалась как интегративное личностное образование, позволяющее ему реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики. Компонентами инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза являются мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный.

Для определения актуального уровня инклюзивной компетентности студентов были определены уровни и критерии этого профессионального качества будущих педагогов (мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный).

В процессе исследования было установлено, что у большинства студентов инклюзивная компетентность сформирована недостаточно. Будущие педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ. Отсюда возникает необходимость разработки и внедрения модели процесса формирования инклюзивной компетентности в практику вузовской подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; инклюзивная компетентность; студент; будущий педагог; высшее педагогическое образование.

Проблема.

Инновационным процессом, реализующимся в системе российского образования и позволяющим осуществлять обучение, воспитание и развитие всех без исключения категорий детей является инклюзивное образование. Сегодня инклюзия выступает мощным трендом, способным изменить образовательную среду, отношение к ребенку, а также в целом общественное пространство России.

В августе 2021 года Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) был проведен опрос среди населения, который показал, что 59% респондентов не слышали термин «инклюзивное образование», при этом положительное мнение к идее инклюзивного обучения выразили 66%, а 13% продемонстрировали нейтральную позицию¹.

Право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков, закреплено в современном российском законодательстве, в частности в законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (Статья 3)².

При построении инклюзивного образования необходимо учитывать ряд факторов, определяющих готовность и успех школы к реализации инклюзии, важнейшим из которых выступает квалификация педагогов. Это обусловлено рядом причин: во-первых, расширяются функциональные обязанности педагогов; во-вторых, повышаются требования к уровню профессиональной компетентности педагогов, которые должны быть готовы к реализации обучения для всех детей, вне зависимости от их способностей, особенностей, ограниченных возможностей и особых потребностей. Расширенный диапазон требований к педагогическим работникам, в том числе в области воспитания и обучения детей с особыми возможностями здоровья зафиксирован в Профессиональном стандарте педагога (2013)³. В соответствии с данным нормативным документом педагоги должны знать особенности психофизического развития детей с различными видами нарушений, специальные условия и подходы в их обучении, владеть способами адаптации учебного материала с учетом восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормотипичным развитием, уметь управлять их взаимодействием в образовательном процессе, совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения оказывать помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье и др. Таким образом, новые трудовые действия и функциональные обязанности педагог не сможет выполнять, опираясь лишь на свой традиционный спектр умений и навыков. У него должна быть сформирована инклюзивная компетентность как компонент профессиональной компетентности. Данным требованиям должен удовлетворять не только педагог, работающий в школе «сегодня», но и педагог, который придет в школу «завтра». Поэтому очень важно формировать инклюзивную компетентность, обеспечивающую реализацию педагогической деятельности в условиях системы инклюзивного образования, у будущих педагогов – студентов педагогических вузов.

На это ориентирует и ФГОС ВО 44.03.01. Педагогическое образование⁴, где в качестве важных компетенций, осваиваемых будущими педагогами выступают ОПКЗ и ОПКБ, определяемые как

- способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе и с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК 3);

- способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК 6).

¹ ВЦИОМ. Новости: Инклюзивное образование в России: отношение, проблемы, перспективы – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inkluzivnoe-obrazovanie-v-rossii-otnoshenie-problemy-perspektivy>

² Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : принят Госдумой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 2012 года. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

³ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Общеметодологические и теоретические проблемы подготовки профессиональных кадров в системе высшего образования освещаются в работах С.Я. Батышева, В.А. Полякова, В.А. Сластенина и др.

Проблема реализации компетентностного подхода, с позиции которого цель и результат обучения определяются как формирование ключевых компетенций различного уровня, которые в дальнейшем выражаются в профессиональной деятельности как компетентность, рассмотрены в трудах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.Я. Когана, А.А. Пинского, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, А.В. Хуторского и др.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивной практики нашли свое отражение в исследованиях С.В. Алехиной, М.Н. Алексеевой, Е.Л. Агафоновой, Н.П. Артюшенко, О.С. Кузьминой, Е.Г. Самарцевой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловской и др.

Несмотря на то, что многое сделано для реализации инклюзивной практики, остается еще много проблем, подлежащих решению, и это связано, не только с материальной базой школы, но и с инклюзивной компетентностью педагогов.

Так, например, Герасименко Ю.А. отмечает, что работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, тесно переплетаясь с различными видами психолого-педагогической деятельности (диагностической, коррекционной, реабилитационной и т.д.) [1, стр. 146].

С.В. Алехина в своих статьях отмечает недостаточную компетентность учителей к работе в инклюзивной среде, наличие у педагогов профессиональных стереотипов и психологических барьеров [2, стр. 26].

Емельянова Т.В. в своих работах указывает на необходимость уделять большое внимание вузовской подготовке будущих учителей, к работе с детьми с ОВЗ, формируя у них компетентность в области реализации инклюзивной практики [3, стр. 13].

Мы разделяем мнение данных авторов и считаем наличие профессиональной компетентности у педагога важным условием его эффективной деятельности, особенно в условиях инклюзивной практики. Инклюзивная компетентность рассматривается нами как компонент профессиональной компетентности педагога.

Цель исследования – определение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки.

Новизна исследования состоит в актуализации вопроса инклюзивной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в образовательных организациях в условиях развития инклюзии. В процессе исследования уточнены сущность и содержание инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза в контексте их профессиональной компетентности, что расширяет понятийный аппарат педагогической науки.

Изложение основного материала.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что изучение инклюзивной компетентности педагогов находится в центре внимания многих исследователей. Впервые термин «инклюзивная компетентность» был введен в отечественный научный обиход И.Н. Хафизуллиной в 2008 году.

Анализ понятия «инклюзивная компетентность» позволил сделать вывод, что при определении его сущности выделяются такие характеристики, как интегративное личностное образование и способность. Это все обусловлено тем, что само понятие профессиональная компетентность, элементом которой является рассматриваемая «инклюзивная компетентность», многими отечественными исследователями (Н.И. Запрудским, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др.) определяется как сложное интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять профессиональную деятельность. Этим объясняется и использование еще одного элемента в трактовке понятия инклюзивная

компетентность, как профессионально-педагогические функции или функциональные обязанности, на реализацию которых и направлены упомянутые выше способности. При этом часть исследователей не детализирует особенности расширения профессиональных функций, связанных именно с инклюзивной практикой, отмечая лишь, что данное личностное интегративное образование обеспечит максимальную эффективность педагога при работе в сфере инклюзивного образования (Козырева О.А.), либо качественное выполнение своих функциональных обязанностей, без прописанной привязки к инклюзии (Курносова С.А., Овчинникова С.А., Петрова Ю.В.). Другие исследователи, рассматривая «инклюзивную компетентность», четко определяют особенности профессиональных функций в рамках инклюзивной практики, отмечая необходимость педагога оценивать и учитывать образовательные потребности учащихся, включать ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, создавать условия для его развития и саморазвития (Хафизуллина И.Н., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А.). Также необходимо отметить, что многими научными исследователями понятие «инклюзивная компетентность» рассматривается в трактовке И.Н. Хафизуллиной, которая и ввела данное понятие в научное педагогическое знание.

В рамках нашего исследования под инклюзивной компетентностью мы понимаем интегративное личностное образование, позволяющее будущему педагогу реализовывать профессионально-педагогические функции с учетом особенностей инклюзивной практики.

Описанные выше подходы к трактовке понятия «инклюзивная компетентность» определили необходимость выявления и описания структурных компонентов данного педагогического явления.

Хафизуллина И.Н. в своих работах предлагает на основе дифференциации представления о содержании деятельности и способах ее осуществления, разграничить содержательные и функциональные виды компетентностей, которые выступают в качестве структурных элементов основных видов компетентностей [4, стр.11]. Исходя из уровня рассмотрения, выделяет четыре вида компетентностей:

- общая, или универсальная, компетентность,
- профессиональная компетентность или базовая, необходимая в определенной профессиональной сфере деятельности;
- специальная профессиональная компетентность, проявляющаяся в конкретных условиях деятельности;
- частная профессиональная компетентность, ориентированная на решение конкретных профессиональных задач.

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей, поэтому в ее структуре можно выделить ключевые содержательные и функциональные компоненты. К ключевым содержательным относятся мотивационный, когнитивный и рефлексивный компоненты, к функциональному – операционный (И.Н. Хафизуллина [4, стр. 12]).

Опишем их более подробно.

Содержание мотивационного компонента проявляется в личной заинтересованности и положительной направленности на реализацию педагогической деятельности в инклюзивном пространстве.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности выражается в совокупности педагогических, психологических и методических знаний, необходимых для осуществления инклюзивной практики, а также в развитом педагогическом мышлении.

Содержание рефлексивного компонента раскрывается через способность к анализу своих действий при решении педагогических задач в условиях инклюзивного образования.

Операционный компонент определяется как способность к решению профессиональных задач на всех этапах педагогической деятельности и включает такие способности,

как диагностические, прогностические, конструктивные, организационные, коммуникативные, технологические, коррекционные, исследовательские.

Однако в педагогических исследованиях нет единой позиции относительно структуры инклюзивной компетентности. Д.Н. Корнеев, С.А. Курносова, Б.А. Тахохов, Козырева А.О. и др. [5, стр. 209] обосновывают различные позиции относительно структуры инклюзивной компетентности.

В рамках нашего исследования, на основе анализа различных подходов к структуре инклюзивной компетентности и с учетом компетенций, отраженных в ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (№121 от 22.02.2018), было выделено три базовых компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза: мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный.

Содержание мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза отражает наличие у них личностной заинтересованности, ценностных ориентаций и положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, готовность к преодолению тревожности и стереотипности мышления, мобильность. Важной является направленность личности будущего педагога, проявляющаяся в гуманистической направленности, в положительной направленности личности на осуществление педагогической деятельности в условиях учебно-воспитательного процесса детей с разными потребностями и возможностями, включая детей с ОВЗ, в личностной направленности на реализацию инклюзивных идей в педагогической деятельности, в осознании ценности инклюзивного образования как неотъемлемого элемента развития всей системы образования. Наличие таких профессионально-значимых личностных качеств важных для работы в инклюзивной среде как эмпатия, эмоциональная гибкость, толерантность, ответственность, коммуникабельность, уверенность в себе, оптимизм, способность к самомотивированию. Таким образом, содержание данного компонента проявляется в понимании ценности, цели, смысла инклюзивного образования и отражается в позиции студента – «хочу».

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза выражается в способности поиска, анализа и синтеза информации необходимой для реализации инклюзивной практики, способности к самообразованию и личностно-профессиональному росту, способности педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта, необходимых для осуществления инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Знание специфических нормы этикета, характерных для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества, особенностей развития обучающихся с ОВЗ, основных методов и форм организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, психолого-педагогических технологий и т.д. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «знаю как»

Деятельностный компонент инклюзивной компетентности студентов педагогического вуза включает умения планировать, отбирать, синтезировать, конструировать и адаптировать учебный материал для обучающихся с ОВЗ; применять актуальные для конкретной категории обучающихся с ОВЗ образовательные технологии; организовывать различные формы занятий с учетом принципов доступности и деятельностного подхода; принимать эффективные способы решения педагогических задач в условиях инклюзивной практики; взаимодействовать с участниками образовательных отношений внутри инклюзивного сообщества; осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний в области инклюзивного образования. Содержание данного компонента проявляется в позиции студента – «могу».

Обобщая сказанное выше, можем сделать вывод, что инклюзивная компетентность студентов педагогического вуза является неотъемлемым элементом их профессиональной компетентности и может быть представлена тремя основными компонентами: мотивационно-личностным, когнитивным и деятельностным. Задачей высшей школы является подготовка студента, будущего учителя, обладающего инклюзивной компетентностью.

В процессе исследования нами выделены критерии формирования инклюзивной компетентности студентов, которые сопряжены с описанными выше компонентами инклюзивной компетентности. К основным критериям отнесены мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный критерии.

В качестве экспериментальной базы исследования был выбран Педагогический институт им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. В исследовании приняли участие 72 студента 3 курса, обучающиеся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат) профили подготовки «Математика», «Информатика», «Начальное образование».

Был подобран диагностический инструментарий для выявления сформированности инклюзивной компетентности студентов – будущих педагогов. При подборке методик мониторинга для диагностического инструментария, ориентированного на объективную оценку степени овладения студентами инклюзивной компетентности в соответствии с ФГОС ВО, учитывались составляющие компоненты инклюзивной компетентности (мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный).

Для выявления сформированности мотивационно-личностного компонента инклюзивной компетентности использовались анкета «Я и инклюзивное образование», позволяющая изучить особенности понимания и личностного отношения студентов к инклюзии, и Самооценка профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин), позволяющая определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. Для выявления сформированности когнитивного компонента инклюзивной компетентности использовался тест по дисциплине «Инклюзивное образование», позволяющий выявить у будущих педагогов уровень развития знаниевого компонента по вопросам инклюзивного образования. Для выявления сформированности деятельностного компонента инклюзивной компетентности использовалась Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.), которая позволяет выявить у будущих педагогов уровень умения решать профессиональные задачи, связанных с организацией инклюзивного образования.

Параллельное применение данных методик позволило нам эффективно, адекватно и наглядно оценить уровень сформированности инклюзивной компетентности будущих педагогов.

Приведем результаты исследования по каждой использованной методике и обобщенные результаты по группе.

По результатам анкеты «Я и инклюзивное образование» выявлено, что 100% студентов не имеют опыта работы в общеобразовательных учреждениях (школах), однако 11 человек (15%) занимаются репетиторством, а 12 человек (16%) имеют опыт работы в летнем оздоровительном лагере в качестве вожатого.

100% респондентов отметили, что дополнительная подготовка вне стен вуза для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, ими не проходила. При этом 3 человека (4,5%) отметили, что взаимодействовали с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации репетиторской деятельности.

1 чел. (1,4%) испытал сложность при ответе на вопросы, связанные с сущностью инклюзивного образования, его задачами и назначением. У других респондентов наблюдались такие ответы как «Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от интеллектуальных, социальных и других особенностей дается качественное образование», «учеба для всех», «обеспечение доступности образования для всех», «система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основывающаяся на том, что дети инвалиды и здоровые дети обучаются вместе», «форма обучения для детей с ОВЗ», «создание всевозможных условий для успешного получения образования детьми с ОВЗ», «форма обучения, при которой дети с ограниченными возможностями учатся в общеобразовательной школе», «организация процесса обучения и

воспитания с учетом особенностей (физических, психических) детей, создание адаптированных программ» и т.д.

Анализ ответов позволяет сделать вывод о том, что студенты 3 курса имеют достаточно обобщенные представления об инклюзивном образовании, его назначении и задачах. При этом они осознают необходимость изучения вопросов, связанных с инклюзией.

Результаты, полученные при использовании методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин), позволяют констатировать, что высокий уровень профессионально-педагогической мотивации имеют 6% респондентов; 39% респондентов имеют средний уровень профессионально-педагогической мотивации, и оставшиеся 55% имеют низкий уровень профессионально-педагогической мотивации. Анализ показал, что многие студенты имеют недостаточный уровень профессионально-педагогической направленности и не считают очевидным тот факт, что дети с ОВЗ должны иметь доступ к обучению в обычных школах, выделяя дифференцированное обучение в специальном образовательном учреждении либо индивидуально на дому как наиболее приемлемый способ получения образования для людей с ОВЗ.

Для выявления сформированности когнитивного компонента инклюзивной компетентности, отражающего степень овладения студентами инклюзивной теорией, применялся тест по основам инклюзивного образования. Тест позволил выявить у студентов знание теоретических основ инклюзивного образования, особенностей развития детей с ОВЗ, форм и методов организации инклюзивной практики. 6% студентов выполнили его на высоком уровне, 39% студентов на среднем уровне, 55% продемонстрировали серьезную нехватку специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования.

Для изучения деятельностного компонента инклюзивной компетентности применялась адаптированная методика О.С. Кузьминой «Оценка способности решать профессиональные задачи». Результаты диагностики по данной методике показали, что 69% имеют высокий уровень профессиональных затруднений, 31% имеют средний уровень профессиональных затруднений. Таким образом, результаты диагностики показали, что деятельностный компонент сформирован у студентов наиболее слабо. Ни один студент из двух групп не владеет инклюзивной практикой на высоком уровне.

Обобщая полученные данные, можем констатировать, что доминирующее число – 46 студентов (64%), продемонстрировали низкий уровень компетентности, средним уровнем инклюзивной компетентности обладают 26 чел. (36 %), повышенный уровень не выявлен ни у одного респондента.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Анализируя данные исследования, можем констатировать, что инклюзивная компетентность студентов педагогического вуза направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Будущие педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения детей с нормотипичным развитием и детей с ОВЗ. Отсюда возникает необходимость поиска путей и средств повышения уровня профессиональной компетентности будущих педагогов в вопросах инклюзивного образования, разработки и внедрения модели процесса формирования инклюзивной компетентности в практику вузовской подготовки педагогических кадров.

Список использованной литературы

1. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145-150.
2. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №1(44). С. 26-32.
3. Емельянова Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2014. №1 (15). С. 13-17.

4. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 23 с.

5. Юрченко Ю.В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал 2020. №3. С. 207-214

Получено: 22.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Принято: 26.04.2023

Received: 22.03.2023

Reviewed: 10.04.2023

Accepted: 26.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

159.955.4 : 37.037

<https://orcid.org/0000-0003-3591-7997>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.059

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF REFLECTION AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE ACADEMIC DISCIPLINE "HUMAN LIFE SAFETY"

Irina Pantiouk

PH.D, Associate Professor

Belarusian State University, Republic of Belarus

pantiouk@bsu.by

Summary

The purpose of the study is to determine the level of reflection among students in the process of mastering the discipline "Human life safety". The purpose of the study is to determine the significance of the phenomenon of reflection in the formation of the culture of life safety and a healthy lifestyle of young people. In the context of modernization of higher education and in connection with the needs of a changing society, there is a need for future specialists to apply the acquired knowledge, skills and abilities in practical activities, including in emergency situations of social, natural and technogenic nature. The relevance of the problem of forming students' reflection is due to the need to study the formation of reflective competence in the educational and pedagogical process in the preparation of specialists in various fields. But regardless of the areas of activity of future specialists, the main indicators of professional reflection are the ability to analyze, identify and evaluate personal values, knowledge, skills and abilities for self-realization and adaptation to changing environmental conditions and maintaining good health. The scientific novelty of the research topic is due to the need to find a mechanism for the formation of a culture of life safety and a healthy lifestyle with the help of a certain skill, the ability to reflect, understanding the importance of a health and personal safe behavior culture. The revealed average indicators of the students' level of reflection allow them to objectively assess opportunities, control, analyze behavior, build and maintain relationships with others, summarize facts and initiate actions in difficult life situations. The reflexive-evaluative component of the structure of the life safety culture determines the level of the prognostic function of the psyche and includes self-assessment, self-control of a dangerous situation, the ability to predict events, make changes to the action program, model and adjust their behavior in the event of extreme situations, adapt to changing environmental conditions to preserve life and health. Diagnostics of the level of reflection among students in the process of mastering the discipline "Human life safety" is a kind of marker for determining the formation of behavioral skills in emergency situations, the ability to adequately assess the risks of negative threats, bad habits for health and understanding the significance of the value of their lives and others.

Keywords: reflection, culture, life safety, healthy lifestyle, students.

**ՌԵՖԼԵՔՍԻՎՆԵ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ԱՆՏՈՐՈՇՈՒՄԸ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄՈՏ ԿՅԱՆՔԻ
ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՌՈՂՋ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ**

Պոնտիուկ Իրինա

կենս. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

*Բելառուսի պետական համալսարան, Բելառուսի Հանրապետություն
pantiouk@bsu.by*

Ամփոփում

Ուսումնասիրության նպատակն է որոշել ռեֆլեքսիայի կարևորությունը երիտասարդության կյանքի անվտանգության և առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման գործում: Բարձրագույն կրթության արդիականացման համատեքստում և փոփոխվող հասարակության կարիքների հետ կապված՝ անհրաժեշտություն է առաջանում, որ ապագա մասնագետները ձեռք բերած գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները կիրառեն պրակտիկ գործունեության մեջ, այդ թվում՝ սոցիալական, բնական և տեխնածին բնույթի արտակարգ իրավիճակներում: Ուսանողների ռեֆլեքսիան ձևավորելու խնդրի արդիականությունը պայմանավորված է կրթական և մանկավարժական գործընթացում ռեֆլեկտիվ իրավասության ձևավորումը ուսումնասիրելու անհրաժեշտությամբ տարբեր ոլորտներում մասնագետների պատրաստման գործընթացում:

Բանալի բառեր: Ռեֆլեքսիա, մշակույթ, կենսագործունեության անվտանգություն, առողջ ապրելակերպ, ուսանողներ:

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА»**

Пантюк Ирина

*Кандидат биологических наук, доцент
Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь
pantiouk@bsu.by*

Аннотация: Цель исследования – определить уровень рефлексии у студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека». В условиях модернизации высшего образования и в связи с потребностями изменяющегося общества существует необходимость применения будущими специалистами полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуациях социального, природного или техногенного характера. Актуальность проблемы формирования рефлексии обучающихся обусловлена необходимостью изучения рефлексивной компетентности в учебно-педагогическом процессе при подготовке специалистов разного профиля. Но независимо от направления деятельности будущих специалистов, основными показателями профессиональной рефлексии являются способности анализировать, выявлять, оценивать личные ценности, знания, умения и навыки для самореализации, адаптации к изменяющимся условиям среды и сохранения своего здоровья. Научная новизна темы исследования обусловлена потребностью поиска механизма формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни с помощью определенного навыка, способности к рефлексии, понимания значимости своего здоровья и личной безопасной культуры поведения. Выявленные средние показатели уровня рефлексии у студентов позволяют объективно оценивать возможности, контролировать, анализировать поведение, строить и поддерживать отношения с другими, обобщать факты и инициировать действия в трудных жизненных ситуациях. Рефлексивно-оценочный компонент структуры культуры безопасности жизнедеятельности определяет уровень прогностической функции

психики и включает самооценку, самоконтроль опасной ситуации, умения прогнозировать события, вносить изменения в программу действий, моделировать и корректировать свое поведение при возникновении экстремальных ситуаций, адаптироваться к изменяющимся условиям среды для сохранения жизни и здоровья. Диагностика уровня рефлексии у студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» является своеобразным маркером определения сформированности навыков поведения при чрезвычайных ситуациях, умения адекватно оценивать риски негативных угроз, вредных привычек для здоровья и понимания значимости ценности жизни своей и окружающих.

Ключевые слова: рефлексия, культура, безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни, студенты.

В условиях модернизации высшего образования и в связи с потребностями изменяющегося общества существует необходимость применения будущими специалистами полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций социального, природного или техногенного характера. Этим и обусловлена актуальность изучения проблемы развития рефлексии как механизма влияния на формирование культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни молодежи (КБЖ и ЗОЖ).

Рефлексия в переводе с латинского «*reflexio*» – означает «обращение назад». В лингвистических и толковых словарях рефлексию определяют как размышление о своем внутреннем состоянии, как самопознание, самоанализ. В философской литературе трактовка рефлексии предусматривает самонаблюдение собственной активности, эмоций, мыслей, образов будущего. В психологии рефлексия является инструментом самоанализа для определения внутренних переживаний и состояний для оценивания себя и другими людьми. В педагогике рефлексия направлена на понимание активности деятельности личности и ее результатов. В культурно-исторической, философской, психологической и педагогической литературе анализируется роль феномена рефлексии в механизме развития, адаптации личности в условиях изменяющегося современного общества.

Анализ текущих исследований и публикации. В настоящее время ряд педагогических публикаций посвящен вопросам формирования рефлексивной позиции обучаемых. В частности, определено значение рефлексии как основы мировоззрения в процессе инкультурации и адаптации к особенностям социокультурной современной ситуации. Показаны уровни и вариативность развития рефлексивной позиции обучаемых в разном возрасте [6]. В культурно-историческом аспекте отражены структура, функции, механизм и этапы развития рефлексии подростков. Отмечается, что рефлексия позволяет осознать себя, свой внутренний мир и способствует самореализации личности [9].

Авторами данной статьи поднимается проблема развития рефлексии как профессионально важного качества и как профессиональной компетенции будущих специалистов. Выявлены структурные компоненты профессиональной рефлексии и определен оптимальный уровень сформированности профессиональной рефлексии [7]. Обозначена роль рефлексивной среды в формировании профессиональной компетентности социальных педагогов. Показано, что студенты более успешно моделируют свою профессиональную деятельность, используя рефлексивные умения [10].

Рассмотрены механизм рефлексии в развитии психологической культуры, возможность формирования рефлексивного мышления в процессе воспитания и обучения в образовательной среде. Установлено, что преподаватели в отличие от обучающихся способны прогнозировать, планировать, анализировать свою деятельность и поступки других людей [8]. Дано научное описание конструктивного метода формирования рефлексивного мышления у студентов при организации тьюторского сопровождения [4].

В ряде публикаций описаны методики диагностики уровня рефлексии и технологии организации занятий, способствующих развитию профессиональной рефлексивной

компетентности в учебно-воспитательном процессе [1, 2, 5, 6]. Предложена теоретическая модель использования методов кейсов, способствующая в рамках учебной деятельности развивать рефлексивную позицию, влиять на способность осуществлять самоанализ, самооценку и самокоррекцию обучающихся. Показана взаимосвязь методов диагностики с методами формирования, развития интеллектуального, кооперативного, коммуникативного и личностного компонентов рефлексивной компетентности обучаемых [5].

В доступной нам литературе мы не нашли исследований определения уровня рефлексии в контексте формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни. Одним из структурных компонентов КБЖ и ЗОЖ является рефлексивно-оценочный, который позволяет определить уровень прогностической функции психики и включает самооценку, самоконтроль опасной ситуации, умение прогнозировать события, вносить изменения в программу действий, моделировать и корректировать свое поведение [3].

Цель настоящего исследования – определить уровень рефлексии у студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека».

Актуальность проблемы формирования рефлексии у обучающихся обусловлена необходимостью изучения рефлексивной компетентности в учебно-педагогическом процессе при подготовке специалистов разного профиля. Но независимо от направления деятельности будущих специалистов, основными показателями профессиональной рефлексии являются способности анализировать, выявлять, оценивать личные ценности, знания, умения и навыки для самореализации, адаптации к изменяющимся условиям среды и сохранения своего здоровья.

Научная новизна темы исследования обусловлена потребностью поиска механизма формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни с помощью определенного навыка, способности к рефлексии, понимания значимости своего здоровья и личной безопасной культуры поведения.

Методы. В ходе изучения применялись методы анализа, интерпретации, тестирования и методы описательной математической статистики. Для определения уровня рефлексии использовали методику А.В. Карпова, В.В. Пономарева «Определение уровня рефлексии», позволяющую оценить ретроспективную, настоящую и перспективную рефлексивную направленность деятельности испытуемых [5]. Тест состоит из 27 прямых и обратных утверждений, которые необходимо ранжировать по 7-и балльной шкале. Полученные сырые баллы суммируются и переводятся в звезды, по которым и определяют средний, низкий или высокий уровень рефлексии.

В исследовании приняли участие студенты факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета. Выборка состояла из 74 респондентов, в том числе 16 студентов I курса специальностей «культурология», 23 студента I курса специальности «современные иностранные языки» и 35 студентов V курса «дизайн коммуникативный». Средний возраст испытуемых – 20 ± 2 года.

Основной результат. При обработке первичных материалов исследования было установлено, что итоговые сырые средние баллы первокурсников и пятикурсников близки по значениям: 121,9 и 127,9 соответственно. В связи с этим мы не проводили сравнительного анализа результатов между респондентами 1 и 5 курсов, а объединили их в общую выборку.

На рисунке № 1 представлены показатели уровня рефлексии студентов 1 и 5 курсов гуманитарного профиля: минимальное – 102, максимальное – 153; среднее значение итогового балла равно 125,8; стандартное отклонение – 36,02.

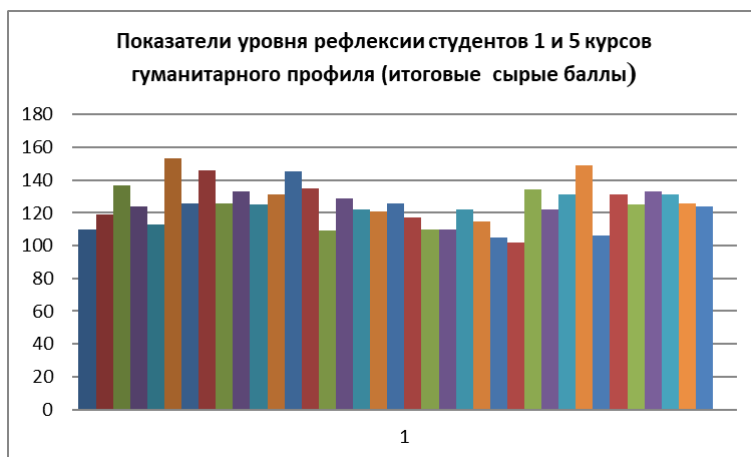


Рисунок № 1. Показатели уровня рефлексии студентов 1 и 5 курсов гуманитарного профиля (итоговые сырые баллы).

Из Рисунка № 1 видно, что студенты в основном обладают средним уровнем рефлексии. На рисунке № 2 отражаются показатели уровня рефлексии в стенах в процентном отношении, характеризующие значения по степени выраженности.

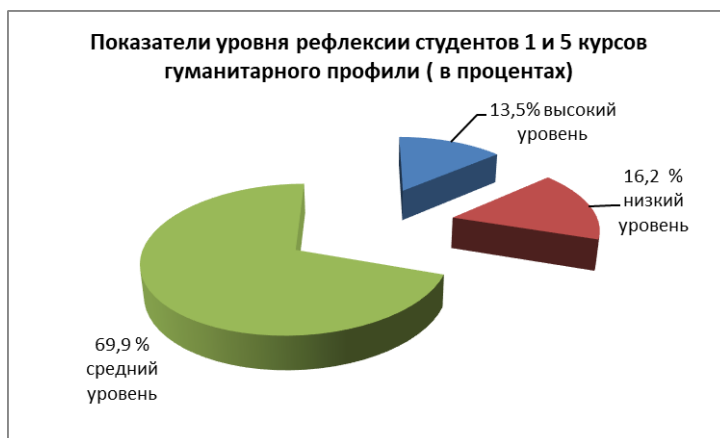


Рисунок № 2. Показатели уровня рефлексии студентов 1 и 5 курсов гуманитарного профиля (в процентах).

Из Рисунка № 2 видно, что у 69,9 % студентов установлен средний уровень рефлексии, который позволяет им объективно оценивать свои возможности, контролировать, анализировать свое поведение, строить и поддерживать отношения с другими, обобщать факты и инициировать действия в трудных жизненных ситуациях. У 16,2 % студентов низкий уровень рефлексии, свидетельствующий о том, что им не свойственно выяснять причины и следствия своих поступков в прошлом, действий в настоящем и будущем, что может привести к непредвиденным событиям при экстремальной ситуации. Высокий уровень рефлексии обнаружен у 13,5 % студентов, что проявляется в их способности к самоанализу, планированию и прогнозированию возможных последствий принятых решений при личных, социальных, природных или техногенных чрезвычайных ситуациях.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство респондентов независимо от курса и специальности обладают средними значениями уровня рефлексии, который позволяет им обобщать и структурировать полученные профессио-

нальные знания, умения и навыки, в результате чего возникает осознанная практическая деятельность, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций социального, природного или техногенного характера.

Использование методики А.В. Карпова, В.В. Пономарева «Определение уровня рефлексии» позволяет установить уровень рефлексии, охарактеризовать способности к самоанализу, планированию и прогнозированию возможных последствия принятых решений при личных, социальных, природных или техногенных чрезвычайных ситуациях.

В учебно-педагогическом процессе установлены нормированные диагностические показатели готовности студентов к безопасной жизнедеятельности. При нулевом уровне рефлексии отмечается отсутствие самооценки ситуации, самоконтроля поведения, адекватной реакции на опасность. При низком уровне рефлексии проявляется слабовыраженная оценка опасной ситуации, контроль своего поведения в ней, физиологическая реакция на опасность. При среднем уровне рефлексии наблюдается адекватная оценка опасной ситуации, контроль своего поведения, реакция на опасность. При высоком уровне рефлексии проявляется высокая степень самооценки опасной ситуации и самоконтроля поведения в ней, умение прогнозировать события и корректировать свое поведение. Нулевой уровень рефлексии является неприемлемым для обеспечения безопасности жизнедеятельности, низкий – критическим, средний и высокий уровни – достаточными, оптимальным является высокий уровень готовности студентов к безопасному поведению [3].

Выводы.

Выявленные средние показатели уровня рефлексии у студентов позволяют объективно оценивать возможности, контролировать, анализировать поведение, строить и поддерживать отношения с другими, обобщать факты и инициировать действия в трудных жизненных ситуациях.

Рефлексивно-оценочный компонент структуры культуры безопасности жизнедеятельности определяет уровень прогностической функции психики и включает самооценку, самоконтроль опасной ситуации, умения прогнозировать события, вносить изменения в программу действий, моделировать и корректировать свое поведение при возникновении экстремальных ситуаций, адаптироваться к изменяющимся условиям среды для сохранения жизни и здоровья.

Диагностика уровня рефлексии у студентов в процессе усвоения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» является своеобразным маркером определения сформированности навыков поведения при чрезвычайных ситуациях, умения адекватно оценивать риски негативных угроз, вредных привычек для здоровья и понимания значимости ценности жизни своей и окружающих.

Перспективы исследований. Мы предполагаем, что в перспективе необходимо дальнейшее изучение компетенций культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни молодежи, связанных с рефлексией, таких как умение планировать, прогнозировать и проектировать свою деятельность, уровень социальной ответственности.

Рекомендации. При выявлении низких уровней рефлексии необходимо проводить коррекционные мероприятия, включающие развивающие тренинги самопознания, игровые методы, ситуационные задачи, практикумы, кейс-технологии и методики проектного моделирования ситуаций. Для этого важно разработать индивидуальную коррекционную программу с обязательным чередованием групповых занятий по саморазвитию и коллективной рефлексии.

Список использованной литературы

1. Александрова А.А. Процесс формирования рефлексивной позиции обучающихся с использованием методов кейсов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С.8–10.
2. Алиева Т.М. Методики диагностики рефлексивных способностей будущих педагогов в вузе // Психолого педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – № 4. Т.15. – С.59–63.

3. Антоненко А.Н. Оценка готовности студентов к безопасности жизнедеятельности / Антоненко А.Н., Пантюк И.В. // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, Минск, 27-28 октября 2022 г. / редкол. : О.А.Воробьева (отв.ред.) [др.] – г.Минск, БГУ, 2022, - С. 237-242.

4. Лямина Л.В., Хасанова Р.Р., Янгуразова А.С. Рефлексивное мышление: возможности формирования [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-myshlenie-vozmozhnosti-formirovaniya> Дата доступа: 02.02.2023.

5. Максимченко Н.П. Методы диагностики рефлексивной компетентности студентов [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-dagnostiki-refleksivnoy-kompetentnosti-studentov> Дата доступа: 06.02.2023.

6. Олесина Е.П., Стукалова О.В. Педагогические особенности развития рефлексивной позиции у обучающихся разного возраста // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С.59–63.

7. Осипов П.Н., Седанкина Т.Е. // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 6. – С. 357–362.

8. Петровская М.В., Щербаков С.В. Рефлексия как механизм развития психологической культуры личности // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С.69–73.

9. Рапацкий Б.И. Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков // Гуманитарный вектор. – 2014. – № 4. – 1 (37). – Психология. – С. 149 – 153.

10. Раскалинос, В.Н. Роль рефлексивной среды в формировании рефлексивной компетентности социальных педагогов [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksivnoy-sredy-v-formirovanii-rfleksivnoy-kompetentnosti-sotsialnyh-pedagogov> Дата доступа: 26.01.2023.

Получено: 25.03.2023

Received: 25.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Reviewed: 10.04.2023

Принято: 10.05.2023

Accepted: 10.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1, 2023



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

37. 014

<https://orcid.org/0000-0002-6688-000X>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.065

EDUCATION AS A DETERMINING FACTOR OF NATIONAL COMPETITIVENESS

Natallia Chetyrbok

State Educational Institution "Brest Regional Institute for the Development of Education", First Vice-Rector

Associate Professor, Candidate of Economic Sciences
Republic of Belarus

natabrest2000@gmail.com

Summary

The purpose of this study was to establish the relationship between the level of competitiveness of the national economy and the indicator of the development of education. The establishment of this relationship will allow directing investment flows to stimulate economic development and increase the level of the country's national competitiveness. The ways of finding solutions that contribute to improving the quality of education and contributing to greater coverage of the population with higher education are also being updated.

The relevance and scientific novelty of the study lies in the applied scientific approach to studying the relationship between the country's competitiveness index and the level of education development, as well as in finding ways to stimulate this factor.

The structural transformation of society, changes in the paradigm of innovative development, the growing influence of the new technological order have led to the need to modernize education. The

development of higher education is aimed at identifying ways to adapt it to the requirements of the labor market and create a qualitatively new higher school that can take its rightful place in a market economy and satisfy the needs of each individual in obtaining knowledge and social experience. The problem of ensuring the quality of higher education services is one of the most complex and important social problems of higher education on a global scale. The quality of educational activity is characterized by various components: the state standard of higher education and the quality of its implementation; the quality of the teaching staff of the university; the quality of the material and technical base of the higher educational institution; the quality of methodological, library and information support of the educational process; the quality of the organization of the educational process in an educational institution, as well as the quality of the subjects of education. At the same time, the level of development of higher education directly affects the level of competitiveness of the country.

National competitiveness as a category includes many factors that determine it, among which the leading positions are occupied by education. In the course of the study, methodological approaches to determining national competitiveness were analyzed. The methodology for calculating the Global Competitiveness Index (GCI) compiled by the World Economic Forum (WEF) includes the “Higher Education and Training” component, which reflects the coverage of secondary and higher education, as well as its costs and its quality. The analysis carried out in the course of the study showed a high correlation, and, consequently, the relationship between higher education and national competitiveness. Thus, higher education plays a significant role in economic development and in the formation of an integral indicator of national competitiveness.

Keywords. National competitiveness, higher education, innovation, globalization, competition, competitive advantage, competitive environment.

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱԶԳԱՅԻՆ ՄՐՑՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՈՐՈՇԻՉ ԳՈՐԾՈՆ

Չետրբոկ Նատայա

տնտ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Կրթության զարգացման Բրեստի տարածաշրջանային ինստիտուտ

Բելառուսի Հանրապետություն

natabrest2000@gmail.com

Անվիտում

Այս հետազոտության նպատակն է հաստատել ազգային տնտեսության մրցունակության մակարդակի ու կրթության զարգացման ցուցանիշի միջև կապը: Նշված հարաբերությունների հաստատումը թույլ կտա ուղղորդել ներդրումային հոսքերը՝ խթանելու տնտեսական զարգացումն ու բարձրացնելու երկրի ազգային մրցունակության մակարդակը: Վերանայվում են նաև լուծումներ գտնելու ուղիները, որոնք նպաստում են կրթության որակի բարձրացմանը և բարձրագույն կրթությամբ բնակչության ավելի մեծ ընդգրկմանը:

Հետազոտության արդիականությունն ու գիտական նորությունը պայմանավորված են երկրի մրցունակության ինդեքսի և կրթության զարգացման մակարդակի փոխհարաբերությունների ուսումնասիրման կիրառական գիտական մոտեցմամբ, ինչպես նաև այդ գործոնի խթանման ուղիների որոնմամբ:

Բարձրագույն կրթության զարգացումն ուղղված է այն աշխատաշուկայի պահանջներին հարմարեցնելու ուղիների բացահայտմանը և որակապես նոր բարձրագույն դպրոցի ստեղծմանը, որը կարող է իր արժանի տեղը գրավել շուկայական տնտեսության մեջ՝ բավարարելով յուրաքանչյուր անհատի կարիքները գիտելիքների և սոցիալական փորձի ձեռքբերման հարցում:

Բարձրագույն կրթության ծառայությունների որակի ապահովման խնդիրը համաշխարհային մասշտաբով բարձրագույն կրթության ամենաբարդ ու կարևոր սոցիալական խնդիրներից է: Կրթական գործունեության որակը բնութագրվում է տարբեր բաղադրիչներով՝ բարձրագույն կրթության պետական չափորոշիչով ու դրա իրականացման որակով (համալսարանի դասախոսական կազմի, բարձրագույն ուսումնական հաստատության նյութատեխնիկական բազայի, ուսումնական գործընթացի մեթոդական, գրադարանային և տեղեկատվական աջակցության, ուսումնական հաստատությունում ուսումնական գործընթացի կազմակերպման, ինչպես նաև դասավանդվող առարկաների որակները): Միևնույն ժամանակ բարձրագույն կրթության զարգացման մակարդակն ուղղակիորեն ազդում է երկրի մրցունակության մակարդակի վրա:

Ազգային մրցունակությունը՝ որպես կատեգորիա, ներառում է բազմաթիվ գործոններ, որոնց թվում առաջատար դիրքեր զբաղեցնում է կրթությունը: Ուսումնասիրության ընթացքում վերլուծվել են ազգային մրցունակության որոշման մեթոդաբանական մոտեցումները: Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի (ՀՏՖ) կողմից կազմված Համաշխարհային մրցունակության ինդեքսի (GCI) հաշվարկման մեթոդաբանությունը ներառում է «Բարձրագույն կրթություն և ուսուցում» բաղադրիչը, որն արտացոլում է միջնակարգ և բարձրագույն կրթության ծածկույթը, ինչպես նաև դրա ծախսերն ու որակը: Հետազոտության ընթացքում իրականացված վերլուծությունը ցույց է տվել բարձրագույն կրթության և ազգային մրցունակության հարաբերությունը: Այսպիսով, բարձրագույն կրթությունը էական դեր է խաղում տնտեսական զարգացման և ազգային մրցունակության անբաժանելի ցուցանիշի ձևավորման գործում:

Հիմնաբանը: Ազգային մրցունակություն, բարձրագույն կրթություն, նորարարություն, գործազրկում, մրցակցություն, մրցակցային առավելություն, մրցակցային միջավայր:

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Четырбок Наталья

ГУО «Брестский областной институт развития образования»,

первый проректор

доцент, кандидат экономических наук

Республика Беларусь

natabrest2000@gmail.com

Аннотация

Целью данного исследования является установление взаимосвязи между уровнем конкурентоспособности национальной экономики и показателем развития образования. Установление данной взаимосвязи позволит направить инвестиционные потоки на стимулирование экономического развития и повышение уровня национальной конкурентоспособности страны, также актуализируются пути поиска решений, способствующих повышению качества образования и способствующих большему охвату высшим образованием населения.

Актуальность и научная новизна исследования заключается в примененном научном подходе к изучению взаимосвязи индекса конкурентоспособности страны и уровня развития образования, а также в поиске путей стимулирования данного фактора.

Структурная трансформация общества, изменения в парадигме инновационного развития, все большее влияние нового технологического уклада привели к необходимости модернизации образования. Развитие высшего образования направлено на выявление способов его адаптации к требованиям рынка труда и создание качественно новой высшей школы, способной занять достойное место в рыночной экономике и удовлетворить потребности каждой личности в получении знаний и социального опыта. Проблема обеспечения качества услуг высшего образования является одной из наиболее сложных и важных социальных проблем высшей школы в мировом масштабе. Качество образовательной деятельности характеризуется различными составляющими: государственным стандартом высшего образования и качеством его реализации; качеством профессорско-преподавательского состава вуза; качеством материально-технической базы высшего учебного заведения; качеством методического, библиотечного и информационного обеспечения учебного процесса; качеством организации учебного процесса в учебном заведении, а также качеством субъектов обучения. При этом уровень развития высшего образования напрямую влияет на уровень конкурентоспособности страны.

Национальная конкурентоспособность как категория включает в себя множество определяющих ее факторов, среди которых ведущие позиции занимает образование. В ходе

исследования были проанализированы методические подходы к определению национальной конкурентоспособности. Методика расчета Глобального индекса конкурентоспособности (GCI), составленного Всемирным экономическим форумом (ВЭФ) включает в себя составляющую «Высшее образование и обучение», которая отражает покрытие средним и высшим образованием, а также расходы на него и его качество. Проведенный в ходе исследования анализ показал высокую корреляцию, а следовательно и взаимосвязь высшего образования и национальной конкурентоспособности. Таким образом, высшее образование играет существенную роль в экономическом развитии и в формировании интегрального показателя национальной конкурентоспособности.

Ключевые слова: национальная конкурентоспособность, высшее образование, инновации, глобализация, конкуренция, конкурентное преимущество, конкурентная среда.

Рассматривая экономические закономерности и процессы в настоящее время необходимо отметить, что движущей силой экономики во всех ее проявлениях являются знания. Настоящая эпоха – эпоха экономики знаний. Впервые этот термин был использован в научной терминологии австро-американским ученым Ф. Махлупом во второй половине прошлого века применительно к одному из секторов экономики [1, с. 4]. При этом в большинстве развитых стран мира стоит отметить всё возрастающую тенденцию перехода от элитного образования к массовому.

Это связано со стремительным ростом темпов научно-технического прогресса и формированием в среде работодателей новых, более высоких требований к качеству рабочей силы. При этом стоит отметить значительное снижение качества выполняемой ими научной работы [2, с. 231-233]. Низкая квалификация современных исследователей, в первую очередь, выражается в их недостаточной фундаментальной подготовке. Чем это чревато и каково влияние данного процесса на уровень экономического развития страны, в том числе и на уровень национальной конкурентоспособности? Для этого разберемся с некоторыми понятиями.

Высшее образование играет все более важную роль в национальной конкурентоспособности. Майкл Портер (1990а) опубликовал книгу «The Competitive Advantage of Nations» [3], в которой он определил преимущество наций сквозь призму динамики и движения. Его предпосылка была проста: экономическое процветание нации в двадцать первом веке будет создаваться, а не наследоваться. Он утверждал, что конкурентное преимущество нации заключается в способности отраслей к инновациям и обновлению на глобальном рынке. Этот вывод бросал вызов классическим экономическим предположениям о том, что преимущество наций главным образом основывается на их доступе к природным ресурсам и труде. По мере того, как страны переходят на более продвинутые экономические этапы, более высокие, образование становится все более важным.

Таким образом, важнейший фактор процесса глобализации выражается в знаниях. Знание становится движущей силой в процессе создания технологий и обеспечения устойчивого развития и влияет на конкурентоспособность стран напрямую [4]. По этой причине знания усиливают изменения, трансформируясь в технологии и обеспечивают конкурентное преимущество компаниям, которые могут управлять этим процессом. Во всех отношениях знания, возраст, стремление к инновациям и реализации экономического развития зависит от рабочей силы, получившей квалифицированное образование. Высшее образование имеет решающее значение для развития производственных систем, внедрения новых технологий и системы управления в точке принятия стратегических решений в стране. В современном мире подготовка специализированной рабочей силы, способной адаптироваться к изменяющимся потребностям производственной системы путем получения высшего и профессионального образования, имеет важное значение для повышения конкурентоспособности [5].

Конкурентная среда, усилившаяся в последние годы, заставляет исследовать индикаторы конкурентоспособности. В настоящее время в мире при ранжировании стран по

конкурентоспособности применяются несколько методик, на основе которых составляются рейтинги. Индексы конкурентоспособности, состоящие из различных экономических и социальных показателей, стали одними из тех, которые информируют нас о положении страны среди других экономик мира. В настоящее время, существует три подхода к расчету индекса конкурентоспособности. Это:

1. Исследование национальной конкурентоспособности, проведенное Институтом исследований промышленной политики (IPS);
2. Ежегодник мировой конкурентоспособности, подготовленный International Management Development (IMD);
3. Глобальный индекс конкурентоспособности (GCI), составленный Всемирным экономическим форумом (ВЭФ).

Одним из наиболее известных исследований в этом вопросе является оценка конкурентоспособности стран на основании глобального индекса конкурентоспособности (the Global Competitiveness Index – GCI), который ежегодно рассчитывают эксперты Всемирного экономического форума и анонсируют в отчете The Global Competitiveness Report. В 2004 году Всемирный экономический форум, расположенный в Швейцарии, начал выпускать ежегодный индекс национального конкурентоспособности в своем Отчете о глобальной конкурентоспособности. Рейтинги основаны на нескольких столпах экономического развития: государственные и частные учреждения, инфраструктура, макроэкономическая стабильность, рамки, здравоохранение и начальное образование, высшее образование и обучение, эффективность рынка, технологическая готовность, сложность бизнеса и инновации и др.

Таблица 1. Группы факторов конкурентоспособности, предложенные Всемирным экономическим форумом

Фактор	Содержание
1. Качество институтов	Государственные институты (права собственности, этика и коррупция, безопасность, неэффективность правительства).
	Частные институты (корпоративная этика, подотчётность).
2. Инфраструктура	Качество транспортной системы, качество общей инфраструктуры.
3. Макроэкономическая стабильность	Государственный долг, инфляция, состояние бюджета страны.
4. Здравоохранение и начальное образование	Детская смертность, продолжительность жизни, качество начального образования, расходы на образование.
5. Высшее образование и обучение	Покрытие средним и высшим образованием, расходы на среднее и высшее образование, их качество.
6. Эффективность товарных рынков	Конкуренция на внутреннем рынке и иностранная конкуренция, качество условий спроса.
7. Эффективность рынка труда	Гибкость, эффективность использования талантов.
8. Развитость финансовой инфраструктуры	Эффективность финансового рынка и степень доверия к нему.
9. Технологическая готовность	Наличие современных технологий и степень их использования фирмами, законодательство в области.
10. Размер рынка	Размер внутреннего и внешнего рынков.
11. Опыт и уровень знаний бизнеса	Наличие сетей и поддерживающих секторов, качество операций фирмы и её стратегии.
12. Инновации	Способность к инновациям, качество и количество научно-исследовательских институтов, защита прав интеллектуальной собственности.

Первые четыре группы факторов специалистами Всемирного экономического форума определяются как основа развития экономики страны, или базовые требования. Группы факторов с 5 по 10 относятся к «усилителям эффективности», от степени развитости которых будет зависеть дальнейший экономический рост в стране. И последние группы факторов – это факторы инновационности и зрелости, непосредственно предоставляющие конкурентные преимущества той национальной экономике, в которой эти факторы наиболее развиты. Высшее образование, которое находится в центре внимания исследования, существует под названием высшего образования и профессионально-технического образования в качестве пятого столпа в GCI. Этот компонент учитывает прикладной уровень среднего и высшего учебного заведения. Также это позволяет оценить, насколько подготовлена рабочая сила для требований делового мира. Субиндекс задается для измерения количественного и качественного уровня высшего и профессионального образования.

Понимание сути понятия «конкурентоспособность» является важной дискуссионной проблемой в экономической теории. В статье «Национальное конкурентное преимущество» известного американского экономиста Майкла Портера утверждается: «Единственная разумная концепция конкурентоспособности на национальном уровне – это производительность» [5]. Макроэкономическая устойчивость и стабильность формируют условия повышения экономического благосостояния, но не создают его. По сути, национальное богатство зависит от производительности, с которой экономика использует капитал, человеческие и природные ресурсы для производства товаров и услуг. Рост производительности отражает уровень экономического развития и повышение конкурентоспособности страны. Производительность, определяющая темпы роста благосостояния, зависит от эффективности компаний и их взаимодействия на микроуровне.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что макроэкономическая стабильность является необходимым, но не достаточным условием повышения производительности, которая в первую очередь определяется производительностью компаний. Производительность компаний зависит от их внутренней эффективности и умения конкурировать, а также от среды бизнеса, в которой они функционируют. Все эти факторы в совокупности анализируются в рамках теории «ромба конкурентоспособности», которая представляет национальную среду бизнеса, окружающую компании и воздействующую на процесс конкуренции. Фундаментальные условия роста производительности компаний определяются 4 факторами ромба [6]:

1. Условия для факторов – позиция страны в факторах производства, таких как наличие квалифицированной рабочей силы или инфраструктуры, необходимых для ведения конкурентной борьбы в данной отрасли;

2. Состояние спроса – характер спроса на внутреннем рынке для отраслевого продукта или услуг;

3. Родственные и поддерживающие отрасли – наличие или отсутствие в данной стране отраслей-поставщиков или других сопутствующих отраслей, конкурентоспособных на международном уровне;

4. Устойчивая стратегия, структура и соперничество – существующие в стране условия для создания, организации и управления компаниями, а также характер внутренней конкуренции.

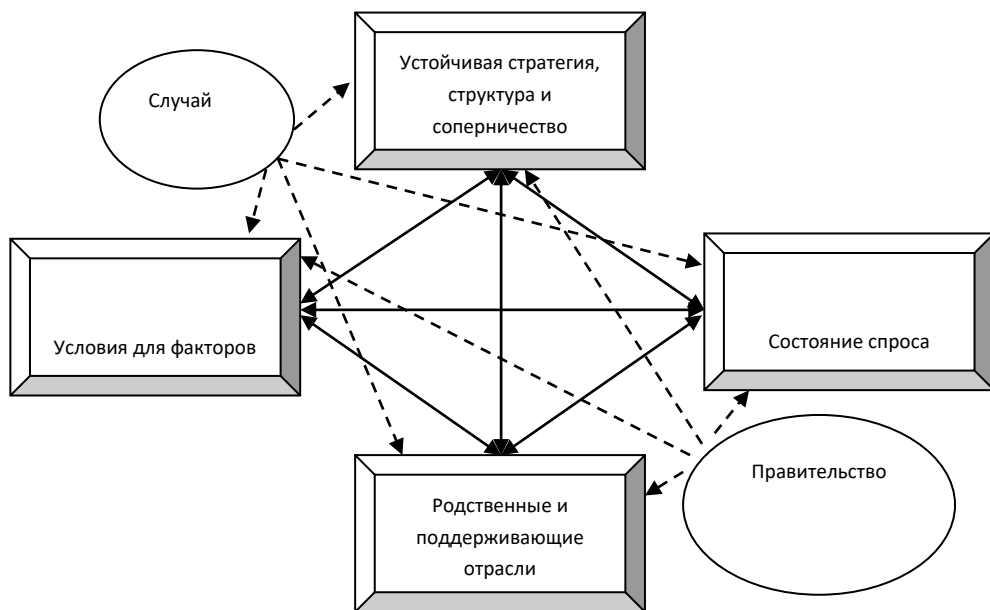


Рисунок № 1. Детерминанты конкурентных преимуществ страны.

Описывая первый фактор конкурентных преимуществ страны, М. Портер спорит с теоретиками классической школы и называет теорию сравнительных преимуществ неполной или даже неверной. В противовес наделенности страны такими факторами как труд, земля, капитал, природные ресурсы, инфраструктура, ставятся высоко специализированные факторы, такие как научно-техническая база производства или квалифицированная рабочая сила. Конкурентные преимущества возникают на базе специализированных факторов производства, которые привлекают долгосрочные и крупные инвестиции. Именно в отраслях, наиболее благоприятных для создания специализированного фактора производства, государства добиваются наибольшего успеха. Исходя, из этого можно сделать вывод, что М. Портер не ограничивает факторы, имеющиеся изначально. Он добавляет новые, которые могут возникнуть в процессе производства. Например, внедрение новых технологий при нехватке ресурсов.

Объяснение роли состояния внутреннего спроса говорит о том, что преимущественное значение имеет не размер, а качество внутреннего рынка. Внутренний спрос образует базу для завоевания конкурентных преимуществ, если обеспечивает компаниям более раннее или более ясное представление о появлении потребностей покупателей. Взыскательные и требовательные покупатели внутри страны вынуждают компании быстрее внедрять инновации и становиться более конкурентоспособными как на национальном, так и на мировом уровне.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что спрос является определяющим компонентом для развития фирмы. Речь здесь идет не только о внутреннем спросе, но и о внешнем, так как возможности выхода фирмы на внешний рынок могут очень сильно влиять на ситуацию на фирме. При этом такие возможности фирмы могут определяться не только экономическими условиями, но и национальными особенностями. Подход М. Портера выдвигает на первый план требования, предъявляемые внутренним рынком для отдельных компаний.

Третья важная составляющая национальных преимуществ – присутствие в данной стране родственных и поддерживающих отраслей, конкурентоспособных на международном уровне – также отражает роль местоположения. Внутренние поставщики мирового

уровня не только обеспечивают родственные отрасли самым эффективным экономичным оборудованием и технологиями, но и обеспечивают инновации и модернизацию за счет тесного взаимодействия. Близкое географическое расположение делает возможным тесные деловые взаимосвязи, преимуществами которых являются короткие коммуникационные линии, быстрый и постоянный доступ к информации, а также непрерывный обмен идеями и инновациями. Национальные компании получают максимальные преимущества, если выстраивают бизнес с поставщиками конкурентоспособными на международном уровне. Это позволяет приобретать востребованные на мировом рынке современные материалы, комплектующие и технологии.

На наш взгляд это немаловажное условие, так как такие отрасли обеспечивают бесперебойную работу рассматриваемой отрасли, начиная от поставок оборудования и заканчивая различными финансовыми структурами и связями с клиентами и поставщиками.

С точки зрения устойчивой стратегии, структуры и соперничества в отрасли, важную роль играет внутренняя конкуренция. В отраслях, где существует только один лидер в масштабах страны, правительство сыграло большую роль в разрушении конкуренции. Зачастую «защищенные» национальные лидеры оказываются неконкурентоспособными. Роль внутренней конкуренции заключается в том, что она стимулирует компании внедрять новшества и совершенствоваться. В то же время, конкуренция на внутреннем рынке порой вынуждает игроков выходить на рынки других стран, где спрос на их продукцию еще недостаточно удовлетворен. Таким образом, внутренняя конкуренция является мощным стимулом к достижению конкурентных преимуществ на международном уровне.

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод, что для достижения успеха в международной деятельности просто необходима гибкая стратегия на мировом рынке и соответствующая определенная структура. Стимулом для этого может служить конкуренция на внутреннем рынке. Ее отсутствие отрицательно скажется на эффективности производства и на способности серьезного конкурирования с другими фирмами.

Следует отметить системный характер взаимодействия составляющих ромба. Эффективность каждого элемента зависит от состояния трех остальных. Возможности отрасли прогрессировать и обновляться могут быть ограничены слабой позицией любой из четырех составляющих. Кластеринг также является прямым эффектом системного характера ромба: достаточно редко страны имеют лишь одну конкурентоспособную отрасль, как правило, конкурентоспособные отрасли связаны друг с другом вертикальными или горизонтальными отношениями, а также сконцентрированы в географическом плане, а не разбросаны в экономике беспорядочно. Одна конкурентоспособная отрасль способствует возникновению другой в процессе взаимного стимулирования. Сами компании также играют активную роль в формировании кластеров, работая со своими партнерами в направлении расширения и совершенствования их конкурентных преимуществ.

Ромб конкурентных преимуществ, представляющий основу теории международной конкурентоспособности М. Портера, изображает бизнес-среду страны как взаимодействие четырех взаимосвязанных областей. Каждая из составляющих представляет, с одной стороны, фактор, повышающий национальную конкурентоспособность, с другой стороны, это те условия, которые должны быть созданы в стране путем целенаправленной государственной стратегии, чтобы ее компании могли успешно конкурировать в международном бизнесе. Результатом взаимодействия этих параметров является быстрый рост производительности. В определенной степени, данная модель вытекает из концепции «пяти сил» [5].

Каждая из сил, формирующих конкуренцию в отрасли, превращается здесь в фактор конкурентных преимуществ страны, которая трактуется как стимул компаний к инновациям и повышению производительности. Факторы, определяющие глобальную конкурентоспособность Всемирного экономического форума иллюстрируют, как высшее образование является движущей силой экономического роста. Количество и качество высшего образования, его доступность населению влияет на производительность как отдельных лиц, так и

компаний. Повышение производительности, в свою очередь, способствует росту конкурентоспособности и развитию предпринимательства, что в итоге создает новые возможности для бизнеса со специализацией в производственных областях. Таким образом, высшее образование способствует увеличению занятости и экономическому росту.

Когда результаты рассматриваются с точки зрения высшего образования и обучения, то в 2021 году наиболее конкурентоспособные среди 144 стран являлись США, Швейцария, Дания, Великобритания, Швеция, Финляндия, Нидерланды, Сингапур, Канада, Австралия. Значение Глобального рейтинга высшего образования Universitas21 и показатель конкурентоспособности IMD этих стран показаны в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 2. Глобальный рейтинг высшего образования Universitas21 и рейтинг конкурентоспособности стран мира по уровню глобальной конкурентоспособности (IMD).

	Глобальный рейтинг высшего образования Universitas21	Рейтинг конкурентоспособности стран мира IMD	
	2021	2022	2021
Дания	3	1	3
Швейцария	2	2	1
Сингапур	8	3	5
Швеция	5	4	2
Нидерланды	7	6	4
Финляндия	6	8	11
Великобритания	4	23	18
США	1	10	10

Исходя из данных Таблицы 2 можно сделать вывод о наличии прямой взаимосвязи между уровнем развития высшего образования и уровнем национальной конкурентоспособности. Те страны, которые занимают лидирующие позиции по уровню национальной конкурентоспособности, имеют высокий уровень развития высшего образования и наоборот.

Данные факторов, влияющих на конкурентоспособность Швейцарии представлены за 2014-2019 год, в декабре 2020 года Всемирный экономический форум выпустил специальное издание «Доклад о глобальной конкурентоспособности, специальный выпуск 2020» в котором оговорено, что сводный рейтинг стран мира по Индексу глобальной конкурентоспособности в 2020 году представлен не будет, за 2021-2022 год.

Индекс уровня образования в странах мира (Education Index) — это комбинированный показатель Программы развития Организации Объединённых Наций (ПРООН).

Индекс измеряет достижения страны с точки зрения достигнутого уровня образования её населения по двум основным показателям:

1. Индекс грамотности взрослого населения (2/3 веса).

2. Индекс совокупной доли учащихся, получающих начальное, среднее и высшее образования (1/3 веса).

Два указанных измерения уровня образования сводятся в итоговом Индексе, который стандартизируется в виде числовых значений от 0 (минимальное) до 1 (максимальное). Принято считать, что развитые страны должны обладать минимальным показателем 0.8, хотя многие из них имеют показатель 0.9 или выше. При определении места в мировом рейтинге все страны ранжируются на основе Индекса уровня образования (см. ниже рейтинговую таблицу по странам), где первое место соответствует высшему значению этого показателя, а последнее – низшему.

Индекс уровня образования, хотя и является достаточно универсальным показателем, обладает рядом ограничений. В частности, он не отражает качества самого образования, которое в отдельных случаях может быть весьма низким либо существенно ограниченным. Также он не показывает в полной мере разницу в доступности образования в силу различий в возрастных требованиях и в длительности обучения. Такие показатели, как средняя длительность обучения или ожидаемая продолжительность обучения, были бы более репрезен-

тативными, однако соответствующие данные отсутствуют в статистике большинства государств. Кроме того, Индекс не учитывает студентов, обучающихся за рубежом, что может исказить данные по некоторым малым странам.

Таблица 3. Факторы, влияющие на конкурентоспособность Швейцарии в 2014-2022 гг.

Y (конкур.)	X3 (Индекс уров. образ.)	
2014	79,21	87,70
2015	80,16	88,50
2016	79,77	88,50
2017	82,40	88,80
2018	82,60	90,00
2019	82,30	90,00
2021	91,82	92,13
2022	98,62	93,19

Анализ корреляции уровня конкурентоспособности и уровня развития образования подтверждает высокую степень корреляции этих двух факторов.

Высокий уровень корреляции свидетельствует о высокой степени взаимосвязи данных составляющих.

Таким образом, в ходе проведенного исследования была установлена приоритетность влияния фактора уровня развития высшего образования на уровень национальной конкурентоспособности наряду с другими факторами. Вопросы развития системы высшего образования являются основополагающими в текущей ситуации, требуют проработки множества аспектов от внедрения инновационных технологий до оптимизации учебных планов, что будет рассмотрено в дальнейшем.

Список использованной литературы

1. Machlup, F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States / F. Machlup. – Princeton: Princeton University Press, 1962, 523 p.
2. Голиченко, О.Г. Национальная инновационная система России: состояние и пути развития: монография, М.: Наука, 2006, 396 с.
3. Портер, М.Е. Конкурентное преимущество наций. Нью-Йорк: Free Press, 1990., 855 стр.
4. Четырбок, Н. П. Инновации и конкурентоспособность предприятия / Н. П. Четырбок // Вестник Брестского государственного технического университета, 2021, № 2 (125), С. 123–126.
5. Четырбок Н.П. Инновации и конкурентоспособность. Каузальность понятий / Н.П. Четырбок // Научно-практический журнал «Инновации», №12 (266), Санкт - Петербург, 2020, С. 43-47.
6. Майкл Портер Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран / Майкл Портер, Москва : Альпина Паблишер, 2020, 948 с. ISBN 978-5-9614-4835-1. — Текст : электронный // IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/93028.html> (дата обращения: 04.04.2023).
7. М.Портер- Национальное конкурентное преимущество// М.Портер/ 2011г.

Получено: 17.04.2023

Received: 17.04.2023

Рассмотрено: 23.04.2023

Reviewed: 23.04.2023

Принято: 27.04.2023

Accepted: 27.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS: LITERATURE AND MUSIC

Armenuhi Arzumanyan

Ph.D., Associate Prof., YSU

Armenia

armenuhiarzumanyan@mail.ru

Summary

In the article entitled "interdisciplinary connections: literature and music" we tried to show the features of the application of this method of teaching, due to the nature of the taught material and the originality of the writer's imaginative system, the age groups of students. We have considered several approaches to the application of the method.

The purpose of the article is to reveal the essence of the above method with the help of interesting observations, paying attention to the principles of studying the material in this way, indicating and justifying the advantages due to the relevant features of this type of training, the features arising from the purpose of training.

The novelty of the research is the consideration of various approaches to the application of interdisciplinary communication literature – music and their features. Using the above method, parallel analyses of a work of art and a piece of music were investigated, emphasizing the relationship between words and sound.

The relevance of the research is due to the need for modern teaching methods to consider the process of teaching literary works, making it consonant with modern educational programs. In the article we have shown the effectiveness of using various approaches of interdisciplinary communication between literature and music, the possibility of a more meaningful and multilevel study of artistic creativity with their help.

As a result of the research, we came to the following conclusions: the use of interdisciplinary literature-music communication contributes to a deeper analysis of the taught material, the formation of students' skills to create interdisciplinary connections, a large-scale presentation of a work of art, makes the lesson more interesting and meaningful.

Keywords: phrases, phonograms, synesthesia, feeling, ideological issues, means of icon painting.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ: ЛИТЕРАТУРА И МУЗЫКА

Арзуманян Арменуи

Канд. фил. Наук, доцент

ЕГУ, Армения

armenuhiarzumanyan@mail.ru

Аннотация

В данной статье мы попытались показать особенности применения метода междисциплинарных связей при обучении, обусловленные характером преподаваемого материала и оригинальностью образной системы писателя, возрастными группами учащихся. Мы рассмотрели несколько подходов к применению метода.

Цель статьи – с помощью интересных наблюдений раскрыть сущность вышеуказанного метода, обращая внимание на принципы изучения материала данным способом, указав и обосновав обусловленные соответствующими особенностями данного вида обучения преимущества, особенности, вытекающие из цели обучения.

Новизной исследования является рассмотрение различных подходов к применению междисциплинарной связи «литература – музыка», их особенностей. Вышеуказанным методом параллельно были исследованы художественные и музыкальные произведения, установлена взаимосвязь между словами и звуком

Актуальность исследования обусловлена необходимостью рассмотрения современной методики обучения посредством изучения в процессе обучения литературного произведения, делая его созвучным современным образовательным программам. В статье мы показали эффективность применения различных подходов междисциплинарной связи между литературой и музыкой, возможности более содержательного и многоуровневого изучения художественного творчества с их помощью.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: применение междисциплинарной связи «литература-музыка» способствует более глубокому анализу преподаваемого материала, формированию у учащихся навыков создания междисциплинарных связей, широкомасштабному представлению художественного произведения, делая тем самым урок более интересным и содержательным.

Ключевые слова: словосочетания, фонограммы, синестезия, чувство, идеологические вопросы, средства иконописи.

ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐ. ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԵՐԱԺՇՏՈՒԹՅՈՒՆ

Արզումանյան Արմենուհի
բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ԵՊՀ, Հայաստան
armenuhiarzumanyan@mail.ru

Ամփոփում

«Միջառարկայական կապեր. գրականությունն և երաժշտություն» վերառառությամբ հոդվածում փորձել ենք ցույց տալ ուսուցման այս եղանակի կիրառման յուրահատկությունները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնությամբ և գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպությամբ, աշակերտների տարիքային խմբերով: Դիտարկել ենք մեթոդի կիրառման մի քանի մոտեցումներ:

Հոդվածի նպատակն է հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել վերոնշյալ մեթոդի էությունը, տվյալ եղանակով նյութի ուսուցման սկզբունքները՝ մատնանշելով ու հիմնավորելով դասավանդման այդ տեսակի համապատասխան առանձնահատկություններով պայմանավորված առավելությունները, ուսուցման նպատակից բխող յուրահատկությունները:

Հետազոտության նորույթն է գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի կիրառման տարբեր մոտեցումների, դրանց առանձնահատկությունների դիտարկումը: Վերոնշյալ մեթոդով քննաբանվել են գեղարվեստական երկի և երաժշտական ստեղծագործության զուգահեռ վերլուծությունները՝ շեշտադրելով բառի ու ձայնի գեղաձևումների փոխկապակցվածությունը:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորում է ուսուցման ժամանակակից մեթոդաբանության պահանջներով դիտարկել գրական երկերի ուսուցման գործընթացը՝ այն դարձնելով ժամանակակից կրթական ծրագրերին համահունչ: Հոդվածում ցույց ենք տվել գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի տարբեր մոտեցումներով կիրառման արդյունավետությունը, դրանց օգնությամբ գեղարվեստական ստեղծագործության առավել բովանդակային ու բազմաշերտ ուսումնասիրության հնարավորությունները:

Հետազոտության արդյունքում հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումներին. գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի կիրառումը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից միջառարկայական կապեր ստեղծելու հմտությունների ձևավորմանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելուն:

Բանալի բառեր: Բառակառույցներ, ձայնապատկերներ, սինեսթեզիա, համազգացողություն, գաղափարական հարցադրումներ, պատկերակերտման միջոցներ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Հոդվածի նպատակն է հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի էությունը, դրա տարբեր մոտեցումներով կիրառման հնարավորությունները, որոնք պայմանավորում են ուսուցանվող նյութի բազմաշերտ ուսումնասիրություն:

Հետազոտության հիմնախնդիրն է բացահայտել գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ գրական երկի և երաժշտության զուգահեռ վերլուծության հնարավորություն, գրական և երաժշտական ստեղծագործությունների պատկերային համակարգի ընդհանրության ու ինքնատիպության շեշտադրում:

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» (Valmont W., New York, Houghton Mifflin Company, 2006), «Classrooms that work» (Allington R. And Cunningham P., Boston, Allyn and Bacon, 2004): Նրանք փորձել են յուրովի ներկայացնել ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

Հետազոտական հարցը գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի կիրառման առանձնահատկությունների դիտարկումն է:

Հետազոտության տեսական և գործնական նշանակությունը: Սույն ուսումնասիրությունը կարող է օգտակար լինել մանկավարժներին և ուսանողներին նմանօրինակ հետազոտություններ կատարելիս:

Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների շարքում հետաքրքիր և արդյունավետ են միջառարկայական կապերը, երբ զուգահեռներ են ստեղծվում գրականության և այլ առարկաների միջև: Պայմանավորված ուսուցանվող նյութով՝ միջառարկայական կապեր կարելի է ստեղծել տարբեր զուգահեռումներով: Առավել հետաքրքիր է գրականություն ու արվեստ միջառարկայական կապը, որը հնարավորություն է տալիս շփվելու արվեստի տարբեր գործերի հետ, ծանոթանալու համաշխարհային մշակույթի լավագույն ստեղծագործություններին: Հետաքրքիր կլինի գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի ստեղծումը, որը դասը կդարձնի առավել արդյունավետ ու յուրօրինակ: Գրականություն-երաժշտություն կապը կարելի է ստեղծել մի քանի մոտեցումներով:

1-ին մոտեցում

Միջին դասարաններում գրականություն-երաժշտություն կապը կարելի է ստեղծել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնց հիման վրա գրվել են երաժշտական գործեր: Օրինակ՝ Մ. Մեծարենցի, Վ. Տերյանի, Ա. Բսահակյանի բանաստեղծական աշխարհն ուսումնասիրելիս կարելի է դասի ժամանակ բանաստեղծությունների ընթերցմանը զուգահեռ լսել մեծ պոետների ստեղծագործությունների հիման վրա գրված երաժշտական կատարումները: Վստահաբար մատուցման այդ ձևը կնպաստի բանաստեղծության ավելի խորունկ ընկալմանը, երաժշտական աշխարհի ձայնային զարգացումները, մեղեդու կախարդական ուժը աշակերտի հոգում կարթնացնեն զգացողությունների հետաքրքիր դրսևորում. բանաստեղծական պատկերի և ձայնային գեղաձևումների զուգահեռ ընկալումը կբացի հոգեթով հույզերի այն աշխարհը, որը կերտել է բանաստեղծն իր խոսքում: Առավել հետաքրքիր կլինի ձայնային

ընդունակություններ ունեցող աշակերտի կողմից բանաստեղծության երաժշտական կատարումը, որը դասարանում կստեղծի շատ ջերմ ու տաք մթնոլորտ, կենդանի ձայնային հնչողությունը կբացի հույզերի հոգեցունց մթնոլորտ, բանաստեղծական խոսքից ու մեղեդուց հորդացող հոգեթով ավիքները աշակերտներին կհամակեն յուրօրինակ զգացողություններով:

2-րդ մոտեցում

Գրականություն-երաժշտություն կապ կարելի է ստեղծել այն ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնց հիման վրա կան գրված օպերաներ: Օրինակ՝ Թումանյանի «Անուշ» պոեմի ուսուցման ժամանակ կարելի է կազմակերպել Արմեն Տիգրանյանի «Անուշ» օպերայի դիտումը, այնուհետև՝ անցկացնել արվեստի երկու գործերի զուգահեռ քննարկում: Թումանյանի «Թմկաբերդի առումը» պոեմի ուսուցման ժամանակ կարելի է զուգահեռ դիտարկել Ալեքսանդր Սպենդիարյանի «Ալմաստ» օպերան, որը գրված է Թումանյանի վերոնշյալ պոեմի մոտիվներով: Գեղարվեստական պատկերներին զուգահեռ երաժշտական դրամատիկ պատկերակառույցներից, ձայնակերպարներից առաջացած հուզային դաշտը էլ ավելի կնպաստի գրական երկի բազմակողմանի ընկալմանը, խորքային վերլուծությանը:

3-րդ մոտեցում

Գրականություն-երաժշտություն կապի օգնությամբ կարելի է զարգացնել աշակերտների պատկերավոր մտածողությունը: Կարելի է աշակերտներին հանձնարարել լսել մեղեդին, հետո գրել, թե ինչ պատկերներ են տեսնում, ինչ պյուժե կարելի է համադրել այդ մեղեդուն: Այսինքն՝ երաժշտության լեզվով կերտված ձայնապատկերները աշակերտները պետք է վերածեն բառապատկերների: Օրինակ՝ դասական երաժշտության մեղմ ու հոգեպարար հնչյուններից հյուսված ձայնապատումը աշակերտների երևակայական աշխարհում կստեղծի ինքնատիպ բառահյուսվածքներ՝ լի հույզերի, զգացմունքների, հուզապրումների յուրօրինակ նկարագրություններով:

4-րդ մոտեցում

Բարձր դասարաններում գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի օգնությամբ կարելի է աշակերտներին բացատրել սինեսթեզիական (համազգացողություն) պատկերակառույցների առանձնահատկությունները գրական և երաժշտական ստեղծագործություններում: Ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ գրողի պատկերավորման համակարգում, երաժշտի ձայնաձևումների գեղագիտական տարածության մեջ հետաքրքիր շերտ է կազմում **սինեսթեզիան** (հուն.)՝ համազգացողությունը, երկու զգայական ընկալումների համատեղ ազդակների արթնացումը [1, էջ 1]: Սինեսթեզիան արտաքին ազդակներից եկած որոշակի զգացողությունների ընթացքն է, երբ մի զգայարանի գրգռումը, գրական պատկերում՝ տեսողական, առաջացնում է մեկ այլ զգայարանի ակտիվացում (լսողական), երաժշտության մեջ՝ հակառակ ընթացքով, որի արդյունքում ստեղծվում է կողմնակի զգայություն կամ մտապատկեր՝ կախված մի ուրիշ զգայարանի գործունեության հետ: Սինեսթեզիայի տեսակ են **ֆոնիզմը**, որը նշանակում է գույնի, պատկերի վերածում ձայնի, և **ֆոտիզմը**, երբ ձայնն է վերածվում գույնի, պատկերի: Ֆոնիզմն ավելի շատ բնորոշ է գեղարվեստական խոսքին, ֆոտիզմը՝ երաժշտությանը:

Եթե գեղարվեստական պատկերում սինեսթեզիան առաջանում է բառապատկերից առաջացած ձայնապատկերների գեղաձևումների տիրույթում, ապա երաժշտության մեջ՝ ձայնապատկերից հունդավորված մտապատկերների գեղագիտական դաշտում: Երաժշտության մոզական ուժի ազդեցությամբ ձայնը, հնչյունը արթնացնում

են գունային մտապատրանքներ, տեսլակերպարներ՝ լսողական զգայությունից անցում կատարելով տեսողական զգայական ընկալումների տարածություն: Երաժշտությունը դառնում է տեսանելի՝ ձևավորելով հնչյունային կերպարներ, ձայնային պատկերանիշեր: Հետաքրքիր է Հ. Հայնեի տվյալ իրողության բնութագրումը. «Ինչ վերաբերում է ինձ, ապա ձեզ արդեն ծանոթ է իմ երկրորդ երաժշտական զգայարանը, այն, որ ես ընդունակ եմ իմ լսած ամեն մի ձայնի մեջ միաժամանակ տեսնելու համապատասխան հնչյունային կերպար: Իր աղեղի յուրաքանչյուր շարժումով Պագանինին իմ աչքերի առջև կերտում է տեսանելի կերպարներ ու պատկերներ, հնչուն պատկերանիշների լեզվով նա ինձ պատմում է մի շարք վառ իրադարձություններ: Իմ առջև ծավալվում էր ասես գունապատկերների խաղ» [2, էջ 151]:

Ե՛վ գրականությունը, և՛ երաժշտությունը կենսական լիցքեր են ստանում կյանքից, բնության գույներից ու ձևերից: Իրականության կերպարահնչյունային արտահայտությունն է երաժշտությունը, գրականությունը՝ բառակերտ կերպարների դիպաշարային հյուսվածքը:

Ե. Չարենցի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ հետաքրքիր կլինի սինեսթեզիայի առանձնահատուկ չափումներով զուգահեռ վերլուծել Ե. Չարենցի «Ամբոխները խելագարված» պոեմը, որի հիմքում Ռուսաստանում տեղի ունեցած Հոկտեմբերյան մեծ հեղափոխությունն է, և Լյուդվիգ վան Բեթհովենի «Հերոսական» սիմֆոնիան, որում պատկերվում է Ֆրանսիական հեղափոխությունը: Ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ սինեսթեզիան, առաջանալով տարբեր զգայական ներգործումների բարդ գույզորդումներից, և՛ չարենցյան բառապատկերներում, և՛ բեթհովենյան ձայնապատկերներում ստեղծում է տարակերպ զգայական ընկալումների հետաքրքիր շաղախ՝ տարրնթաց հյուսվածքով, բայց բովանդակային ընդհանրությամբ: Չարենցյան խոսքում բառապատկերն է ստեղծում ձայնապատկերներ, Բեթհովենի մոտ՝ ձայնակերպարները մտապատկերներ: Ողջ պոեմի ընթացքում չարենցյան բառակերտվածքները ստեղծում են հնչյունային, ձայնային ինքնատիպ միջավայր: Պատկերի մեջ ձայնի արթնացումը՝ յուրօրինակ ռիթմով, բառակառույցների ներքին շղթայական դարդարձումներով, ստեղծում է ազդեցիկ հնչյունապատկերներ՝ տարածական շերտերում խտացնելով գեղարվեստական պատկերի բովանդակային, գաղափարական ամբողջությունը: Տեսողական զգայական ընկալումներից առաջացած լսողական զգայապատկերները պատկերավոր մտածողության տիրույթում ստեղծում են ինքնատիպ մի աշխարհ՝ բառի, ձայնի, գույնի զարմանահրաշ գույզորդումներով:

Չարենցի «Ամբոխները խելագարված» պոեմի սկիզբը և Բեթհովենի «Հերոսական» սիմֆոնիայի մուտքը ունեն բովանդակային ընդհանրություն, որն էլ հնարավորություն կտա աշակերտներին տեսնելու երկու գործերում առկա միանման, բայց տարրնթաց սինեսթեզիական դրսևորումները: Գրական ու երաժշտական ստեղծագործություններում էլ պատկերն սկսվում է պայքարի կոչով, միասնության բացականչություններով, համախմբան, միահամուռ ուժի ստեղծման հորդորներով, ողջույնի հոգեցունց կանչերով. «Հեռո՛ւ, մոտիկ ընկերներին,– աշխարհներին, արևներին, Հրանման հոգիներին: –Բոլո՛ր նրանց, ում որ հոգին վառվում է վառ, Բոլո՛ր նրանց հոգիներին արևավառ», «–Ողջակիզվող հոգիներին– ողջո՛ւյն, ողջո՛ւյն» [3, էջ 70]:

Մարդկային հոգու և մտքի արթնացման, նոր կյանքի արարման խորհրդի գիտակցման և պայքարի աննկուն ոգու զգացողության հուզաշխարհը պատկերող չարենցյան տողերից լսելի են դառնում ձայնային հետաքրքիր ելևէջումներ: Պատկերի բացականչական կառույցները, հանգային դրսևորումները, ռիթմական բառաձևումները բառա-

պատկերի ներքին իմաստային հոսքերի տարածության մեջ բացում են ձայնային հորձանքներում ծավալվող հնչյունային գեղաձևումների հրավառություն, որը լի է հողմաշունչ բոցով, որն ուժգնանում է հրատոչոր արձագանքներով լցվող ձայնային հնչերանգներից: Պոեմի հետագա պոեմատային հյուսվածքում ձայնի վրա խարսխվող պոետական տարրալուծումները չարենցյան խոսքը դարձնում են առավել տեսանելի ու լսելի:

Եթե չարենցյան խոսքում բառապատկերից է ծնվում ձայնային ինքնատիպ սիմֆոնիան, ապա Բեթհովենի ստեղծագործության մեջ երաժշտության առեղծվածային հնչյուններից ծնվում են զգայապատկերներ, մտատեսիլներ: Բեթհովենի «Հերոսական» սիմֆոնիան սկսվում է երկու հզոր ակորդներով, թեթև քնարական պատկերներ են հյուսվում թավջութակների մեղմ ձայնային սոսափյունից՝ քամու սուլոցի ձայնային հնչեղությամբ, հետո թեմատիկ զարգացման մեջ թանձրանում են ձայնային գույները՝ խիստ խմբերգային հնչյուններով: Սկզբում հնչող հանդարտ ձայնային ալեվետումներից հաջորդում է հանկարծ պայթող հուժկու ակորդը, որը խորհրդանշում է ներքին ընդվզման պոռթկում, պայքարի կոչ, միասնության անհրաժեշտության շեշտադրում, ազատության պայքարի նվիրյալների կանչ-ողջույն: Հնչյունների գեղագիտական ընկալումների տարածության մեջ ստեղծվում են սինեսթեզիական մտապատկերներ՝ տեսանելի դարձնելով մարդկային հոգու պոռթկման սրբազան պահի խորհուրդը:

Սիմֆոնիայում արտահայտված թեման բազմաշերտ է. փոխելով տոնայնությունը, տեմպը, ռիթմը, նվագախմբային ձայնային գույները և ձայնի շարժման ուղղությունը՝ այն համադրվում է բազմաձայն թեմատիկ զարգացումների հոսքերին համահունչ, այնուհետև՝ նորովի հնչեղություն ստանում կրկնակի հակապատկերի բազմաձայն տեխնիկայի կիրառմամբ: Գլխապտույտ արագ տեմպի մեջ նորից հնչում է մարդկային ուժի ամենակարողության, անհնարին իրողությունների հաղթանակի ոգեղեն խորհուրդը: Հեղափոխության՝ որպես պատմական իրողության, ներքին խմորումների ու սրբնթաց զարգացումների մտապատկերները ամբողջանում են ձայնային փոփոխությունների գեղաձևումների տիրույթում:

Բովանդակային զարգացումների նույն նկարագիրն է Չարենցի պոեմում, որում զգայական ընկալումների հակադիր տիրույթում ենք տեսնում մարդկային հույզերի տարափը: Չարենցյան խոսքում էլ տեսանելի և լսելի են դառնում հեղափոխական պայքարի էլած ամենակարող ուժի՝ խելագար ամբոխի կրակված հոգու պոռթկումը, հրդեհված հույզերի անսանձ ժայթքումը: Չարենցը ստեղծում է պատկերներ, որոնք, գտնվելով անվերջ շարժման մեջ, նաև ժամանակի շարժումն են պայմանավորում իրենցով: Պատմական պահի նկարագրությունը բառապատկերների և դրանից առաջացած ձայնապատկերների յուրօրինակ գուգորդումներից ստեղծում է սինեսթեզիական հետաքրքիր զգայապատկերներ:

Շարժման ու գործողությունների նույն դինամիզմն ենք տեսնում նաև Բեթհովենի ստեղծագործության մեջ: Սիմֆոնիան ունի կերպարների հետաքրքիր պատկերասրահ՝ արտահայտչական ինքնատիպ բովանդակությամբ: Այն ընդգրկում է երաժշտական լեզվի գրեթե բոլոր արտահայտչամիջոցները՝ հնչյունային տարբնթաց բարձրություններ, տեմբր, տարբեր կառուցվածքային դրսևորումներ: Եվ զարգացումների այդ շղթայում ձայնային ինքնատիպ անցումներով բացվում է սիմֆոնիայի երկրորդ մասը՝ «Սգո երթը», որտեղ մեղեդու տիեզերական հնչյունները բացում են ոչ միայն ցավի ու տառապանքի, նահատակված հերոսների կորստի, այլև հերոսական սխրանքի վեհության պատկերային տարածություն:

Հուլիսի նույն տարափն ենք տեսնում չարենցյան բառապատկերներում՝ սրբազան պաշարի աներեր կամք, մահվան հետ առերեսման ներքին տագնապ, կորստի ցավ, լուսավոր երազների կարոտ, բայց և ոգեղեն պաշարի նվիրում, սխրագործ ճանապարհի անհրաժեշտության գիտակցում... Չարենցյան տողերից լսելի են դառնում և՛ մարտերի ահեղագոչ կրակոցների ձայները, և՛ շարժվող մթան անտեսանելի թևերին միահյուսված ցավի լուռ ձայնը, և՛ մարդկային արյան շիթերից տնքացող հողի հեղքը: Իսկ այս զգացողություններին զուգահեռ հետաքրքիր զարգացումներ են ստանում կրակի ու արևի պատկերակառույցները՝ սինեսթեզիական ինքնապիպ դրսևորումներով: «Աշխարհի «մաքրագործումը» Չարենցի պոեզիայում կատարվում է «կրակի» միջոցով, որի միջով անցնում է աշխարհը և կերպարանափոխվում» [4, էջ 118]:

Եզրակացություն: Գրականություն-երաժշտություն միջառարկայական կապի կիրառումը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից նյութի տարաշերտ ու ընդգրկուն իմացությանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելուն:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. <https://hy.m.wikipedia.org/wiki:>
2. Հայնե Հ., Երկեր երկու հատորով, Երևան, 1959:
3. Չարենց Ե., Պոեմներ, բանաստեղծություններ, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1984:
4. Էդոյան Հ., Եղիշե Չարենցի պոետիկան, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1980:

Получено: 27.02.2023

Received: 27.02.2023

Рассмотрено: 09.03.2023

Reviewed: 09.03.2023

Принято: 20.03.2023

Accepted: 20.03.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

37.037.1

<https://orcid.org/0009-0007-9421-1229>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.081

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF JUDO IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Mesrop Barbaryan

Ph.D.,

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Armenia

mesrop.barbaryan@sportedu.am

Summary

Today, sport in its various manifestations - mass, Olympic, disabled, professional, as an effective means of solving health, educational and educative issues of the younger generation, occupies a special place in our society. Field specialists consider sport as an educational environment with a very high socio-pedagogical potential. In this context, judo as a sport and as a pedagogical system, is used by many specialists in school-age children`s comprehensive development process.

As a result of studying the directions of the socio-pedagogical impact of judo, researchers suggest using physical education with elements of judo, sports physical education lessons and judo training to increase the level of physical fitness of school-age children, improve their health, form moral qualities, prevent bullying, in order to develop the physical, psychological and social abilities and skills of children with special needs.

Keywords: judo, school-age children, pedagogical influence, physical fitness, health promotion, bullying prevention.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЗЮДО В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Барбарян Месроп

Канд. пед. наук,

Государственный институт физической культуры и спорта Армении, Армения

mesrop.barbaryan@sportedu.am

Аннотация

Сегодня спорт в различных его проявлениях – массовый, олимпийский, инвалидный, профессиональный, как эффективное средство решения оздоровительных, воспитательных и образовательных задач подрастающего поколения занимает особое место в нашем обществе. Специалисты рассматривают спорт как воспитательную среду, обладающую очень высоким социально-педагогическим потенциалом. В этом контексте дзюдо как вид спорта, как педагогическая система, используется многими специалистами в процессе всестороннего развития детей школьного возраста.

В результате изучения направлений социально-педагогического воздействия дзюдо исследователи предлагают использовать физическое воспитание с элементами дзюдо, спортизированные уроки физической культуры и тренировки по дзюдо для повышения уровня физической подготовленности детей школьного возраста, укрепления их здоровья, формирования нравственных качеств, предупреждение буллинга, в целях развития физических, психологических и социальных способностей и навыков детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: дзюдо, дети школьного возраста, педагогическое воздействие, физическое подготовленность, укрепление здоровья, профилактика буллинга.

ՁՅՈՒՂՈՅԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆԵՐՈՒԺԸ ԴՊՐՈՑԱՍՄԱԿ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄԻ

Բարբարյան Մեսրոպ

մանկ. գիտ. թեկն.,

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

mesrop.barbaryan@sportedu.am

Համառոտ ներածական: Ներկայումս սպորտ՝ որպես աճող սերնդի առողջարարական, կրթադաստիարակչական խնդիրների լուծման գործուն միջոց, իր բազմաբնույթ դրսևորումներով՝ մասսայական, օլիմպիական, հաշմանդամային, պրոֆեսիոնալ, ուրույն տեղն ունի մեր հասարակության մեջ: Ոլորտի մասնագետները սպորտը դիտարկում են որպես կրթական միջավայր, որն ունի սոցիալ-մանկավարժական շատ մեծ ներուժ: Այս համատեքստում ձյուդոն՝ որպես մարզաձև, որպես մանկավարժական համակարգ շատ մասնագետների կողմից կիրառվում է դպրոցահասակ երեխաների բազմակողմանի զարգացման գործընթացում:

Տարբեր հետազոտողներ ձյուդոյի սոցիալ-մանկավարժական ներգործության ուղղությունների ուսումնասիրման արդյունքում առաջարկում են ձյուդոյի տարրերով

¹ Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ ԿԳՄՆ գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ՝ 21T-5C071 ծածկագրով գիտական թեմայի շրջանակում:

ֆիզիկական դաստիարակությունը, սպորտայնացված ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը և ձյուդոյի մարզումները կիրառել դպրոցահասակ երեխաների ֆիզիկական պատրաստվածության մակարդակի բարձրացման, առողջության ամրապնդման, բարոյականային որակների ձևավորման, բուլինգի կանխարգելման, հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների ֆիզիկական, հոգեբանական և սոցիալական կարողությունների ու հմտությունների զարգացման նպատակով:

Բանալի բառեր: Ձյուդո, դպրոցահասակ երեխաներ, մանկավարժական ներգործություն, ֆիզիկական պատրաստվածություն, առողջության ամրապնդում, բուլինգի կանխարգելում:

Հիմնախնդիրը: Աճող սերնդի բազմակողմանի ու ներդաշնակ դաստիարակության, նրանց առողջության պահպանման հիմնախնդիրները արդիական են եղել բոլոր ժամանակներում: Ամբողջ աշխարհում ու մեր երկրում անընդհատ փոփոխվող սոցիալ-տնտեսական իրավիճակը, նոր իրողությունների ի հայտ գալը մանկավարժական գիտության առջև նոր խնդիրներ են առաջ քաշել, որոնց լուծումը նոր մոտեցումների որոնման անհրաժեշտություն է առաջացրել: Ստեղծված իրավիճակում ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մանկավարժության բնագավառի մասնագետները ֆիզիկական կուլտուրան ու սպորտը դիտարկում են որպես աճող սերնդի ֆիզիկական, գեղագիտական, բարոյական, հումանիստական, աշխատանքային դաստիարակության, նրանց սոցիալական ներառման, առողջության ամրապնդման և պահպանման, դպրոցականների շրջանում բուլինգի կանխարգելման միջոց:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրին տարբեր դիտանկյուններից անդրադարձել են ձյուդոյի հիմնադիր Ջ. Կանոն՝ ձյուդոն դիտարկելով որպես մանկավարժական համակարգ, Ի. Ջուրը՝ փորձարարական ճանապարհով հաստատելով կրտսեր դպրոցականների բարոյականային դաստիարակության իրականացման արդյունավետությունը ձյուդոյի սկզբնական պատրաստության գործընթացում, Դ. Խիթարյանն ու Կ. Մոնտերո-Կարետերոն՝ ընդգծելով ձյուդոյի դերը դեռահասների բուլինգի կանխարգելման ու շտկման համակարգում, Կ. Չեդովը՝ ձյուդոն դիտարկելով որպես դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի սպորտայնացման առավել նախընտրելի ձև, Ժ. Մ. Գարսիան՝ ուսումնասիրելով ձյուդոյի մարզումների ազդեցությունը աուտիզմ ունեցող երեխաների ֆիզիկական, հոգեբանական և սոցիալական կարողությունների ու հմտությունների վրա:

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ձյուդոյի մանկավարժական ներգործության ուղղություններն ու առանձնահատկությունները դպրոցահասակ երեխաների զարգացման գործընթացում:

Հետազոտության նորույթը դպրոցահասակ երեխաների դաստիարակության ու զարգացման գործընթացում ձյուդոյի մանկավարժական ներգործության ուղղությունների և դրանց առանձնահատկությունների վերլուծությունն ու ընդհանրացումն է:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մեր հանրապետությունում, ընդհանրապես ամբողջ աշխարհում, ձյուդոյի հանրաճանաչությունն ու մասայականացումը տարեցտարի ավելի է մեծանում: Այն 1964 թվականից օլիմպիական մարզաձևերի շարքում, է և ներկայումս ձյուդոյի միջազգային ֆեդերացիայի անդամ են 207 երկրների ազգային ֆեդերացիաներ:

Ձյուղոյի ստեղծման տարեթիվը 1882 թվականն է, երբ երիտասարդ մանկավարժ Զիգորո Կանոն (1860-1938) Տոկիոյում բացեց ձյուղոյի առաջին դպրոցը: Ձյուղոյի ստեղծման համար նախապայմաններ հանդիսացան 19-րդ դարի երկրորդ կեսին Ճապոնիայում տեղի ունեցող քաղաքական փոփոխությունները, ինչպես նաև այդ ժամանակի առաջադեմ մանկավարժական, փիլիսոփայական հայեցակարգերը և բժշկության ու հիգիենայի բնագավառի ձեռքբերումները [12]:

Վերջին տարիներին Ձյուղոյի միջազգային ֆեդերացիան հսկայական աշխատանքներ է իրականացնում ոչ միայն ձյուղոյի՝ որպես մարզաձևի, որպես պրոֆեսիոնալ գործունեության ոլորտի զարգացման ուղղությամբ, որի վառ ապացույցն են միջազգային մրցման օրացույցում մրցանակային ֆոնդով տարբեր մրցումները՝ Մեծ մրցանակ, Մեծ սաղավարտ, «Մաստերս», մայրցամաքային ու աշխարհի առաջնություններ և այլն, այլև լայն զանգվածների համար դրա մասայականացման: Աշխատանքներ են տարվում ձյուղոյի միջոցով լուծելու կրթական, դաստիարակչական, սոցիալական միջառք խնդիրներ, որոնք իրականացվում են Ձյուղոյի միջազգային ֆեդերացիայի ու մայրցամաքային ֆեդերացիաների տարբեր բաժինների և նախաձեռնությունների միջոցով՝ «Ձյուղոյի միջազգային ֆեդերացիայի ակադեմիա», «Ձյուղոն դպրոցում», «Ձյուղոն խաղաղության համար», «Զարգացրո՛ւ քո ակումբը», «Ձյուղոյի օր», ձյուղոյի փառատոններ, ձյուղոյի երկրպագուների ճամբար, փոխանակման ծրագրեր և այլն: Ներկայումս արդեն իր զարգացման և նշված նախաձեռնությունների ու գիտահետազոտական որոնումների արդյունքում ձյուղոն դադարեց ընկալվել որպես միայն մարզաձև, դուրս եկավ սպորտի նեղ ընկալման սահմաններից որպես միայն մրցակցության ձև, վերադարձավ իր ակունքներին՝ սկսելով կիրառվել նաև որպես ֆիզիկական դաստիարակության և ընդհանրապես աճող սերնդի դաստիարակության միջոց: Գրականության աղբյուրների և համացանցում առկա տեղեկատվության ուսումնասիրումը ցույց տվեց, որ ձյուղոն՝ որպես ֆիզիկական դաստիարակության համակարգ ու միջոց, իր կիրառությունը գտել է ինչպես նախադպրոցական կրթական, այնպես էլ դպրոցական համակարգում [2, 3, 5]: Եվրոպայի մի շարք երկրներում՝ Շվեդիայում, Բելգիայում, Ֆրանսիայում, Ճապոնիայում, Ռուսաստանում, ձյուղոն ընդգրկված է ֆիզիկական դաստիարակության դպրոցական ծրագրերում կամ կազմակերպվում է արտադասարանական ժամերին:

Տարբեր հետազոտություններ հաստատում են ձյուղոյի մարզումների արդյունավետ ազդեցությունը դպրոցահասակ երեխաների առողջության, ֆիզիկական զարգացման, ֆիզիկական պատրաստվածության տարբեր ցուցանիշների վրա:

Այսպես, Կ. Չեդովի [7] ատենախոսական աշխատանքում ապացուցվում է ձյուղոյի կիրառման արդյունավետությունը հանրակրթական դպրոցի ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում: Մանկավարժական գիտափորձի արդյունքում հեղինակը դրական փոփոխություններ է բացահայտել երեխաների ֆիզիկական պատրաստվածության մակարդակում ու առողջական վիճակում: Գիտափորձում ընդգրկված աշակերտների հիվանդացության դեպքերի վերլուծությունը ցույց է տվել, որ նվազել է ինչպես դրանց քանակը, այնպես էլ տևողությունը, ինչը թույլ է տալիս ենթադրել, որ ձյուղոյի հիման վրա կազմակերպվող ֆիզկուլտուրային-մարզական գործունեությունն ունի նաև առողջարարական ներուժ: Դրական փոփոխություն է տեղի ունեցել նաև փորձարարական խմբի աշակերտների «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի նկատմամբ վերաբերմունքում: Գիտափորձի արդյունքում բարձրացել է նաև ֆիզիկական վարժություններով պարապմունքների նկատմամբ նրանց հետաքրքրության մակարդակը:

Հեղինակը ձյուղոյի հիման վրա դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի սպորտայնացումը նշում է որպէս առավել նախընտրելի ձևերից մեկը:

Կրտսեր դպրոցականների՝ Ա. Յակովլևի [9] կողմից մշակված ֆիզիկական դաստիարակության սպորտային կողմնորոշված փորձարարական ուսումնական ծրագիրը, որի բովանդակությունը կազմում են ձյուղոյի միջոցներն ու տարրերը, ներառում է մարզման հիմնական ու մասնակի խնդիրները, բազմամյա մարզման առանձնահատկությունները, տեսական, տեխնիկական, տակտիկական ու ֆիզիկական պատրաստվածության պահանջները, ինչպէս նաև ստուգողական նորմատիվները, դաստիարակչական հոգեբանական պատրաստության հարցերը, մանկավարժական ու բժշկական հսկման մեթոդները: Ծրագրի փորձարկումը իրականացվել է Վոլգոգրադի հանրակրթական դպրոցներից մեկում՝ 8-10 տարեկան 90 դպրոցականների շրջանում: Ծրագրի ուսումնամարզական նյութը՝ որպէս սպորտային կողմնորոշված ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրի բաղկացուցիչ մաս, բարենպաստ ազդեցություն է ունեցել փորձարարական խմբում ընդգրկված դպրոցականների վրա, ինչը մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում նպաստել է ուսումնասիրված մի շարք ցուցանիշների դրական փոփոխությանը: Ֆիզիկական զարգացման ցուցանիշների բարելավումը տեղի է ունեցել դիտարկված երեք ցուցանիշներում՝ հասակը, քաշը, կրծքավանդակի շրջագիծը, և հավաստի աճ է դիտարկվել դաստակի դինամոմետրիայի ցուցանիշներում: Էական դրական տեղաշարժեր են նկատվել մորֆոֆունկցիոնալ ցուցանիշներում՝ հանգիստ վիճակում և բեռնվածությունից հետո սրտի կծկումների հաճախականության, թոքերի կենսական տարողության ու Ռուֆլէի ինդեքսի ցուցանիշներում: Շարժողական ընդունակությունների ցուցանիշների դրական տեղաշարժ է դիտարկվել վեց վարժություններում՝ ձգումներ պտտածողից, վերցատկ տեղից, հեռացատկ տեղից, վազք 30մ, մաքոքավազք 3x10մ, նստած տեղից թեքում առաջ: Գիտափորձի արդյունքում փորձարարական խմբի դպրոցականների մոտ գրանցվել են նաև հիվանդացությունների հաճախականության նկատելի նվազում ու հիվանդացության տևողության կրճատում:

Կրտսեր դպրոցականների կրթական գործընթացում ձյուղոյի տարրերով սպորտային կողմնորոշված ֆիզիկական դաստիարակության փորձարարական ծրագրի իրականացման արդյունքում բացահայտվել են նաև փորձարարական խմբի դպրոցականների նպատակային առաջնահերթությունների դրդապատճառների, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի նկատմամբ հետաքրքրության, դպրոցում անցկացվող ֆիզկուլտուրայի դասերից բավարարվածության աճ, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին հաճախելիության կանոնավորություն:

Սերբ հետազոտողները իրենց աշխատանքում ներկայացնում են 11-15 տարեկան 371 դպրոցականի հետ իրականացված հետազոտության արդյունքները [10]: Հետազոտության մեջ ընդգրկված դպրոցականները բաժանվել են փորձարարական ու ստուգողական խմբերի: Փորձարարական խմբում ընդգրկվել է 117 տղա, որոնք 24 ամսվա ընթացքում շաբաթը երկու անգամ մասնակցել են ձյուղոյի պարապմունքների: Մյուսները՝ 254 դպրոցական, որոնք կազմել են ստուգողական խումբ, չեն մասնակցել ձյուղոյի մարզումներին: Երկու խմբերն էլ 24 ամիսների ընթացքում դպրոցում մասնակցել են ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին: Հետազոտության արդյունքներն ի հայտ են բերել փորձարարական ու ստուգողական խմբերի 11-15 տարեկան տղաների շարժողական ընդունակությունների ու մարդաչափական բնութագրերի միջև հավաստի տարբերություններ: Ձյուղոյի մարզումների արդյունքում դրական տեղաշարժեր են գրանցվել մկանային ուժի, կոորդինացիայի, արագաշարժության ցուցանիշներում:

Ստացված արդյունքների հիման վրա հեղինակը առաջարկում է ձյուդոյի տարրերն ու դրա սկզբունքները ներդնել դպրոցների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթաց:

Մ. Պ. Աբրամովիչի [1] կողմից իրականացված առենախոսական աշխատանքում, որում ընդգրկված են եղել 2-6 տարվա մարզումային ստաժ ունեցող ու կանոնավոր մարզվող 10-16 տարեկան 204 մարզիկ, որոնք մարզվում էին սամբոյով (88 մարզիկ), ձյուդոյով (81 մարզիկ) և հեծանվասպորտով (35 մարզիկ), նպատակ էր դրված բացահայտելու ցիկլիկ ու ացիկլիկ մարզաձևերով պարապող 10-16 տարեկան դպրոցականների սիրտ-շնչառական համակարգի գործելու օրինաչափություններն ու ադապտացիոն հնարավորությունները: Հետազոտության արդյունքում բացահայտվել է, որ ֆիզիկական զարգացման սոմատոմետրիկ ցուցանիշների ամենաէական աճը, համեմատած տարիքային այլ ժամանակահատվածների հետ, տեղի է ունեցել 10-14 տարեկան ձյուդոյիստների մոտ: 10-12 տարեկան ձյուդոյիստների ու 12-14 տարեկան հեծանվորդների մոտ արձանագրվել են ինչպես ֆիզիոլոգիական ներհամակարգային, այնպես էլ միջհամակարգային հավաստի կորելացիոն կապեր, ինչը վկայում է նրանց բարձր ֆունկցիոնալ հնարավորությունների մասին:

Վ. Յագելոյի աշխատանքում [8], որն իրականացվել է Լեհաստանում, նպատակ էր դրված որոշելու ձյուդոյիստների ընդհանուր աշխատունակության փոփոխությունները սպորտային պատրաստության բազմամյա գործընթացում՝ նրանց սոմատիկ զարգացման առանձնահատկությունների հաշվառմամբ: Հետազոտության մեջ ընդգրկվել է 11-18 տարեկան 237 ձյուդոյիստ: Հետազոտության ընթացքում ֆիզիկական զարգացման գնահատումը իրականացվել է քաշի ու հասակի հիման վրա, ինչպես նաև քաշ-հասակային ինդեքսի միջոցով: Ընդհանուր աշխատունակության գնահատումը իրականացվել է փոփոխված հարվարդյան ստեպ թեստի միջոցով (աստիճանի բարձրությունը՝ 30 սմ, տևողությունը՝ 4 րոպե, հաճախականությունը՝ 30 վերելք 1 րոպեում): Հետազոտության արդյունքում հեղինակը նշում է, որ ձյուդոյի կանոնավոր մարզումները դրական ազդեցություն ունեն երեխաների ու պատանիների աճող օրգանիզմի վրա: Սոմատիկ ցուցանիշների միջին մեծությունները գերազանցում են որևէ մարզաձևով չմարզվող կամ այլ մարզաձևերով մարզվող երեխաների նույն ցուցանիշները: Հեղինակի կարծիքով դա խոսում է այն մասին, որ ձյուդոն երեխաների, պատանիների և երիտասարդների ֆիզիկական զարգացումը խթանող արդյունավետ միջոց է: Ֆիզիկական աշխատունակության ցուցանիշները հնարավորություն են տալիս պատկերացում կազմելու առողջության, ֆունկցիոնալ պատրաստվածության մասին: Մյուս կողմից դրանք կարելի է կիրառել ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման, սպորտային ընտրության և ֆիզկուլտուրային պարապմունքների և մարզումների ընթացքում՝ բեռնվածության չափավորման հարցերը կարգավորելիս:

Մեկ այլ աշխատանքում հեղինակների կողմից ուսումնասիրվել են ձյուդոյով մարզվող ու չմարզվող երեխաների ընդհանուր ֆիզիկական աշխատունակություն ցուցանիշները [6]: Հետազոտության մեջ ընդգրկվել է հանրակրթական դպրոցի հիմնական բժշկական խմբերի 10-12 տարեկան 180 դպրոցական: Փորձարարական խումբը կազմել են շաբաթը երեք անգամ 2 ժամով ձյուդոյով մարզվող երեխաները, իսկ ստուգողական խումբը՝ որևէ մարզաձևով չմարզվող դպրոցականները: Դպրոցականների ընդհանուր ֆիզիկական աշխատունակությունը որոշվել է PWC₁₇₀ փորձի միջոցով: Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը բացահայտել է, որ ֆիզիկական աշխատունակությունը ուսումնական տարվա ընթացքում բարելավվել է բոլոր տարիքային խմբերում՝ անկախ շարժողական ռեժիմից: Պատանի ձյուդոյիստներ խմբում այդ բարելավումը

առավել ընդգծված է մարզումների առաջին տարում, իսկ ի տարբերություն ստուգողական խմբի՝ հավաստի փոփոխություններ են արձանագրվել ձյուղոյով երկու տարի կանոնավոր մարզումներից հետո:

Ձյուղոն, լինելով սպորտային գործունեության բարդ ձևերից մեկը, պահանջում է ֆիզիկական ուժերի լրիվ ներդրում, մարզման գործընթացը ուղեկցվում է հոգեբանական մեծ բեռնվածություններով: Այս մարզաձևը անհատին սովորեցնում է իրապես գնահատել ուժերը, վերահսկել իր պահվածքը: Ուսումնամարզական գործընթացում ու մրցակցական գործունեության ընթացքում առաջանում են շատ իրավիճակներ, որոնք պահանջում են բարոյական և կամային որակների դրսևորում: Ի. Վ. Ջուրը [4], վերլուծելով ու ամփոփելով մանկավարժության, հոգեբանության, ըմբռնարտի տեսության և պրակտիկայի վերաբերյալ գրականության աղբյուրները, նշում է. «Սպորտով մարզվելու գործընթացում ձևավորվում են աշխատասիրություն, վճռականություն, համարձակություն, կազմակերպվածություն, նախաձեռնողականություն, դիտողականություն, հնարամտություն, համառություն, նպատակալացություն, ոգևորվածություն, պահանջկոտություն, ազնվություն, հուզական կայունություն, առաջնորդության ձգտում, շրջահայացություն, ինքնատիրապետում, բարյացակամություն, կարգապահություն, փոխօգնության պատրաստակամություն: Ձյուղոյի մարզումները ձևավորում են բնավորության գծեր ու կամային հատկություններ՝ մրցակցի նկատմամբ մարդասիրական վերաբերմունք, հարգանք մեծերի ու ընկերների նկատմամբ, ցավի նկատմամբ դիմացկունություն: Իրականացված հետազոտության շրջանակում հեղինակը մշակել, հիմնավորել ու փորձարարական ճանապարհով հաստատել է կրտսեր դպրոցականների բարոյականային դաստիարակության իրականացման արդյունավետությունը ձյուղոյի սկզբնական պատրաստության գործընթացում: Ըստ նրա բարոյականային որակների ձևավորման՝ արդյունավետությունը ձեռք է բերվում ձյուղոյի ուսումնամարզական գործընթացում իրականացվող մանկավարժական ներգործությունների չափավորված ու նպատակային ուղղվածությամբ: Գիտափորձի ընթացքում կիրառված մեթոդիկայի արդյունքում հաստատվել է, որ մարզվողների բարոյականային դրսևորումներում դիտարկված տեղաշարժերը կապված են ձյուղոյի համար շարժողական կարևոր ընդունակությունների մշակման հետ:

Ներկայումս իրականության մեջ շատ է խոսվում բուլինգի, առավելապես դպրոցական բուլինգի մասին, որը նոր երևույթ չէ և բնորոշ է եղել բոլոր ժամանակներում, սակայն այն նոր որակ ու դրսևորումներ է ձեռք բերել, ինչն էլ մասնագետներին այդ երևույթի կանխարգելման նոր մոտեցումների որոնման է դրդում: Մասնագետները [13, 14] ձյուղոյի մարզումները կամ ձյուղոյի տարբերով ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը դիտարկում են որպես դպրոցահասակ երեխաների շրջանում բուլինգի կանխարգելման միջոց: Ձյուղոյի ընտրությունը հիմնավորվում է դրա մանկավարժական ամբողջական համակարգով՝ հնարքների ռացիոնալ դասակարգում, դրանց ուսուցման աստիճանական ու հաջորդական համակարգ, մատչելիությունը տարբեր տարիքի և պատրաստության մարդկանց համար, վարվելակերպի և բարոյական կանոնների, ինչպես նաև հնարքների կատարման ֆորմալ ձևերի համակարգով [12]:

Այս համատեքստում իսպանացի մասնագետների կողմից մշակվել է ձյուղոյի տարբերով հակաբուլինգային ծրագիր, որը փորձարկվել է Գիտափորձի ընթացքում [14]: Գիտափորձում ընդգրկված է եղել 11 տարեկան 79 դպրոցական, որոնք բաժանվել են երկու խմբի՝ փորձարարական՝ 42 աշակերտ, ստուգողական՝ 37 աշակերտ: Գիտափորձն անցկացվել է ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ընթացքում: Գիտափորձի ըն-

թացքում անցկացվել է 10 դաս՝ 50 րոպե տևողությամբ, շաբաթը երկու անգամ: Դասերն անցկացրած ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչները նախապես վերապատրաստվել են: Ուսուցիչները, հիմնվելով ինքնորոշման տեսության վրա, դասերի ընթացքում կիրառել են մոտիվացիոն ռազմավարություններ, որոնք ներառում էին բազային հոգեբանական պահանջմունքների՝ ինքնուրույնության, մրցունակության ու ինքնորոշվածության խթանում ու դասավանդման ինքնավար ոճ: Բացի դրանից՝ դասերի ընթացքում նպատակաուղղված բարձրացվել է բուլինգի մասին աշակերտների իրազեկվածության մակարդակը, խթանվել նրանց բարոյական ինքնության, հանդուրժողականության ու հարգանքի դրսևորումը: Բոլոր դասերն ունեցել են եռամաս կառուցվածք՝ նախավարժանք, հիմնական մաս ու եզրափակիչ: Դասերի բովանդակությունը նախապես պլանավորված է եղել ուսուցիչների համար նախատեսված ուղեցույցով: Մեթոդական տեսանկյունից դասերի ընթացքում կիրառվել են նաև խմբային աշխատանքներ, մտազրոհ, բանավեճեր, քննարկումներ՝ հիմնված ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների կողմից առաջադրված հարցերի վրա: Ստուգողական խմբի դասերում փոփոխություններ չեն մտցվել: Գիտափորձի վերջում ապացուցվել է մշակված ծրագրի արդյունավետությունը՝ ուղղակիորեն կանխելու բուլինգը, ինչպես նաև այն դրական է ազդել նաև այլ փոփոխականների վրա, որոնք կապված են բուլինգի հետ՝ աշակերտների բարոյական ինքնություն, հանդուրժողականություն ու հարգանքը հասակակիցների նկատմամբ:

ձյուդոյի մարզումների դերը բուլինգի դրսևորումների վրա բացահայտելու նպատակով իրականացվել է հետազոտություն, որում ներգրավված է եղել 13-16 տարեկան 60 դեռահաս [13]: Պատահականության սկզբունքով ընտրվել են հանրակարթական դպրոցի 35 աշակերտ և մարզադպրոցում ձյուդոյով մարզվող 25 մարզիկ, որոնց մարզական ստաժը եղել է երեք տարուց ավելի: Հետազոտվողների մոտ բուլինգի կառուցվածքային ու ֆունկցիոնալ բաղադրիչների մակարդակը որոշվել է Է. Նորկինայի «Բուլինգի կառուցվածքը» թեստով: Միջխմբային համեմատական վերլուծությունը պարզել է, որ ձյուդոյով չմարզվող դեռահասների խմբում գերակշռել են «օգնականներն» ու «զոհերը», որոնք բնութագրվել են ագրեսիվությամբ, բացասական ինքնավերաբերմունքով, կոնֆլիկտայնությամբ: Ստացված համեմատական տվյալները ցույց են տալիս ձյուդոյի դերը դեռահասների բուլինգի կանխարգելման ու շտկման համակարգում: Հեղինակն առաջարկում է դպրոցում ձյուդոն դիտարկել որպես ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի այլընտրանք կամ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի լրացուցիչ բաղադրամաս, որը դրականորեն կազդի աշակերտների առողջության վրա ու կզարգացնի կարևոր որակներ՝ վճռականություն, համարձակություն, համբերություն ու հանդուրժողականություն, ինչպես նաև ինքնաճանաչողություն ու ինքնակառավարումը:

Կենտրոնական Ֆլորիդայի համալսարանի առողջության մասնագիտությունների ու գիտությունների քուլեջի առողջապահական գիտությունների բաժնի կողմից իրականացվել է հետազոտություն, որը բացահայտել է նաև ձյուդոյի ներուժը աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում: Կենտրոնական Ֆլորիդայի համալսարանի ձյուդոյի ծրագրում, որը շարունակական հետազոտական ուսումնասիրություն է, ընդգրկված աուտիզմ ախտորոշում ունեցող 14 երեխան 8-17 տարեկան: Այս հետազոտական ուսումնասիրությունը ուղղված է՝ պարզելու ձյուդոյի մարզումների ազդեցությունը հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների ֆիզիկական, հոգեբանական և սոցիալական կարողությունների ու հմտությունների վրա: Նախնական ուսումնասիրությամբ փորձ է արվել գնահատելու ձյուդոյի ութշաբաթյա մարզումների արդյունա-

վետությունը հետազոտության մեջ ընդգրկված երեխաների ֆիզիկական ակտիվության, քնի որակի, սոցիալական հմտությունների, ինքնավստահության և ակադեմիական գործունեության վրա: Մասնակիցների ծնողների 78 տոկոսը հայտնել է իր երեխայի վստահության նկատելի բարձրացման մասին, 56 տոկոսը նշել է, որ իրենց երեխաները ավելի հակված են դարձել նոր փորձառությունների նկատմամբ, 78 տոկոսը հայտնել է, որ իրենց երեխաների սոցիալական հմտությունները բարելավվել են, ինչպես նաև 29 տոկոսով բարձրացել է նրանց շարժողական ակտիվության մակարդակը: Ծրագիրը շարունակական է, և նպատակ է դրվել մշակելու ձյուդոյի ստանդարտացված ուսումնական ծրագիր, որը կարող է կիրառվել երկրի բոլոր դպրոցներում, որտեղ սովորում են հատուկ կարիք ունեցող երեխաներ [11]:

Եզրակացություն: Ուսումնասիրված հետազոտական աշխատանքների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ դպրոցահասակ երեխաների զարգացման, ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում իրականացվող սպորտայնացված դասերի կամ արտադասարանական պարապմունքների ձևով ձյուդոյի մարզումները, ինչպես նաև մարզական պարապմունքները նպաստում են երեխաների զարգացմանը՝ մի քանի ուղղություններով: Ֆիզիկական զարգացման սոմատոմետրիկ ցուցանիշների բարելավում, դրանց ներդաշնակ զարգացում, ֆիզիկական պատրաստվածության մակարդակի ու օրգանիզմի ֆունկցիոնալ հնարավորությունների բարձրացում, որպես ֆունկցիոնալ հնարավորությունների և ֆիզիկական պատրաստվածության համապատասխան մակարդակի արդյունք՝ առողջական վիճակի բարելավում, բարոյականային որակների ձևավորում: Ձյուդոյի մարզումները դրական ազդեցություն ունեն նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների ֆիզիկական, հոգեբանական և սոցիալական կարողությունների ու հմտությունների վրա, ինչպես նաև դպրոցականների շրջանում բուլինգի կանխարգելման առումով:

Ընդհանրացնելով կարող ենք առանձնացնել դպրոցահասակ երեխաների զարգացման գործընթացում ձյուդոյի տարրերով ֆիզիկական դաստիարակության ու ձյուդոյի մարզումների նպաստավոր ազդեցության մի քանի ուղղություններ՝ առողջարարական, դաստիարակչական, կիրառական, սոցիալ-ներառական:

Իրականացված ուսումնասիրությունը բացահայտեց, որ ձյուդոն՝ որպես մարզաձև, որպես մանկավարժական ամբողջական համակարգ, կանոնավոր կիրառման պարագայում ունի զգալի մանկավարժական ներուժ՝ ապահովելու դպրոցահասակ երեխաների ներդաշնակ ֆիզիկական ու բարոյականային դաստիարակությունը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Абрамович М.П., Влияние занятий спортом на характер соматического развития и адаптивные возможности кардио-респираторной системы школьников 10-16 лет, Автореф. дисс.к.б.н.-Майкоп., 2010, 26 с..
2. Васина М.В., Прикладной аспект занятий дзюдо для школьников.- Детский тренер №1, 2007.
3. Ерегина С. В., Особенности организации спортивно-массовой работы в Японии, Детский тренер №4, 2008, с. 98-106.
4. Зуб И. В., Нравственно-волевое воспитание младших школьников в процессе начальных занятий дзюдо, Автореф. дисс.к.п.н., Санкт-Петербург, 2005, 24с..
5. Кладов Д. Ю., Дзюдо как часть физического воспитания и развития воспитанников РСОШ.- Детский тренер №4, 2009, с.27-32.
6. Мутаева И.Ш., Коновалов И.Е. Показатели физической работоспособности и мальчиков 10-12 лет, занимающихся борьбой дзюдо и не занимающихся спортом // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2009. №4 (13). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-fizicheskoy-rabotosposobnosti-i-malchikov-10-12-let-zanimayuschihsya-borboy-dzyudo-i-ne-zanimayuschihsya-sportom> (дата обращения: 20.03.2023).

7. Чедов К. В., Спортивно ориентированное физическое воспитание учащихся 10-11 лет общеобразовательных школ на основе дзюдо. Автореф. дисс.к.п.н.-М., 2006, 35с.

8. Ягелло В., Крушевский А., Контроль функциональных возможностей 11-18 летних дзюдоистов с учётом их соматического развития// Спортивная наука на рубеже столетия. Международный сборник научных трудов.- Выпуск 1.- Минск, 2000, с. 266-276.

9. Яковлев А. С., Подготовка спортивного резерва в дзюдо на основе спортивно ориентированного физического воспитания младших школьников: дисс. канд. пед. Наук, Волгоград: ВГАФК, 2012, 25 с..

10. Drid P., Ostojic S., Maksimovic N., Pejic J., Matic R., Obadov S., The effects of judo training on anthropometric characteristics and motor abilities of primary school boys, Homo sporticus: scientific journal of sport and physical education, Volume 11, Issue 1, 2009, pp. 30-34.

11. Garcia JM, Leahy N, Rivera P, Renziehausen J, Samuels J, Fukuda DH, Stout JR. Brief Report: Preliminary Efficacy of a Judo Program to Promote Participation in Physical Activity in Youth with Autism Spectrum Disorder. J Autism Dev Disord. 2020 Apr; 50(4):1418-1424.

doi: 10.1007/s10803-019-04338-w. PMID: 31848796.

12. Kano J., Kodokan Judo.-Tokyo-New York-London, 1994, 264 p.

13. Khitryan D. S., Stepanyan L.S., Khitryan G.D., Judo in teenagers' bullying preventive system, SCIENCE IN SPORT: MODERN ISSUES, Scientific and methodical journal, Yerevan, 2022, №1 (5), pp. 165-174.

14. Montero-Carretero C., Roldan A., Zandonai T., Cervello E., A-Judo: An Innovative Intervention Programme to Prevent Bullying Based on Self-Determination Theory—A Pilot Study. Sustainability 2021, 13, 2727. <https://doi.org/10.3390/su13052727>.

Получено: 27.03.2023

Received: 27.03.2023

Рассмотрено: 03.04.2023

Reviewed: 03.04.2023

Принято: 15.04.2023

Accepted: 15.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

371.214.2

<https://orcid.org/0009-0006-3364-2968>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.090

PLANNING AS AN EFFECTIVE MEANS OF ORGANIZING AND CONDUCTING AN INTEGRATED LESSON IN SUBJECTS OF THE NATURAL SCIENCE CYCLE

Grigoryan Angin

PhD, Associate Prof.

M. Nalbandyan State University of Shirak,

Gyumri, Armenia

angingrigoryan@mail.ru

Ayvazyay Gayane

M. Nalbandyan State University of Shirak,

Gyumri, Armenia

gayana-gayana9595@mail.ru

Summary

The study of subjects of the cycle of natural sciences among students forms an idea of the unity of nature. However, the existing school programs assume the assimilation of a large number of concepts that function as separate elements of knowledge. Therefore, various types of learning technologies are used in the educational process to solve certain problems and achieve planned learning results. In the process of teaching

subjects of the natural science cycle, it is necessary to use new types of teaching technologies, such as the organization of integrated lessons.

The integration of natural science subject groups makes it possible to solve the issue of complex study and formation of knowledge about biological processes, resulting in the idea of knowledge integration.

One of the ways to develop the teachers' skills in organizing integrated learning is proper planning and analysis of the lesson. In this article, we offer lesson structure and analysis forms as a means of increasing the effectiveness of planning and conducting an integrated lesson. Integrated lesson plans were drawn up using the proposed forms, which were tested in a number of schools in Shirak region.

In order to ensure the effectiveness of the conducted integrated lessons and to implement further improvement, after each lesson, an analysis was carried out by the teacher and other specialists, noting its strengths and weaknesses. This analysis also allows organizing and improving in a proper way the integrated lesson. According to the feedback from teachers and students, the integrated lessons tested in the above mentioned schools turned out to be quite effective, and the proposed forms were useful.

Keywords: Integrated learning, multidisciplinary classes, cooperative skills, planning forms.

ПЛАНИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА ПО ПРЕДМЕТАМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

Григорян Ангин

Канд.биол.наук, доцент

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна,

г. Гюмри, Армения

angingrigoryan@mail.ru

Айвазян Гаянэ

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна,

г. Гюмри, Армения

gayana-gayana9595@mail.ru

Аннотация

Изучение предметов естественно-научного цикла формирует у учащихся представление о единстве природы. Однако существующие школьные программы предполагают усвоение большого количества понятий, функционирующих как отдельные элементы знаний. Поэтому в образовательном процессе используются различные виды технологий обучения для решения определенных задач и достижения запланированных результатов обучения. В процессе обучения предметов естественнонаучного цикла необходимо использовать новые виды технологий обучения, такие как организация и проведение интегрированных уроков.

Интеграция естественнонаучных дисциплин дает возможность решить проблему комплексного изучения и формирования знаний о биологических процессах, в результате чего возникает идея интеграции знаний.

Одним из способов развития у учителей навыков организации интегрированного обучения является правильное планирование и анализ урока. В этой статье мы предлагаем формы бланков по структуре и анализу урока как средства повышения эффективности планирования и проведения интегрированного урока. Планы интегрированных уроков были подготовлены с использованием предложенных форм бланков, которые были апробированы в ряде школ Ширакской области.

В целях обеспечения эффективности проводимых интегрированных уроков и проведения дальнейшего их совершенствования, после каждого урока проводился анализ учителем и другими специалистами, отмечались его сильные и слабые стороны. Этот анализ также позволяет правильно организовать и усовершенствовать интегрированный урок. По отзывам учителей и студентов, интегрированные уроки, апробированные в вышеуказанных школах, оказались достаточно эффективными, а предлагаемые формы бланков – полезными.

Ключевые слова: интегрированное обучение, многопредметные уроки, навыки сотрудничества, формы бланков планирования.

**ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՑԻՎԼԻ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ
ԻՆՏԵԳՐԱԾ ԴԱՍԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ, ԱՆՑԿԱՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ
ՄԻՋՈՑ**

Գրիգորյան Անգին

կենս. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան,

ք. Գյումրի, Հայաստան

angingrigoryan@mail.ru

Այվազյան Գայանե

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան,

ք. Գյումրի, Հայաստան

gayana-gayana9595@mail.ru

Համառոտ ներածական: Բնական գիտությունների ցիկլի առարկաների ուսումնասիրությունը աշակերտների շրջանում ձևավորում է բնության միասնականության մասին գաղափար: Սակայն առկա դպրոցական ծրագրերը ենթադրում են մեծ թվով հասկացությունների յուրացում, որոնք գործում են որպես գիտելիքի առանձին տարրեր: Այդ պատճառով ուսումնական գործընթացում որոշակի խնդիրների լուծման և ուսուցման պլանավորված արդյունքների հասնելու համար կիրառվում են տարբեր տեսակի ուսուցման տեխնոլոգիաներ: Բնագիտական ցիկլի առարկաների դասավանդման գործընթացում անհրաժեշտ է նոր տեսակի ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառում, ինչպիսին է ինտեգրված դասի կազմակերպումը:

Բնագիտական առարկայախմբերի ինտեգրացիան հնարավորություն է տալիս լուծելու կենսաբանական գործընթացների մասին գիտելիքների կոմպլեքս ուսումնասիրման ու ձևավորման հարցը: Արդյունքում առաջ է գալիս գիտելիքների ինտեգրացիայի գաղափարը:

Ուսուցիչների ինտեգրված ուսուցման կազմակերպման հմտությունների զարգացման ուղիներից են դասի ճիշտ պլանավորումն ու վերլուծությունը: Այս հոդվածում առաջարկում ենք դասի կառուցվածքի ու վերլուծության ձևաթղթեր՝ որպես ինտեգրված դասի պլանավորման և անցկացման արդյունավետության բարձրացման միջոցներ: Առաջարկված ձևաթղթերով կազմվել են ինտեգրված դասի պլաններ, որոնք փորձարկվել են Շիրակի մարզի մի շարք դպրոցներում:

Անցկացվող ինտեգրված դասերի արդյունավետությունն ապահովվելու և հետագա կատարելագործում իրականացնելու համար յուրաքանչյուր դասից հետո ուսուցչի ու այլ մասնագետների կողմից վերլուծվել են դասերը՝ նշելով դրանց ուժեղ ու թույլ կողմերը: Այս վերլուծությունն էլ թույլ է տալիս ինտեգրված դասի ճիշտ կազմակերպում ու կատարելագործում: Ուսուցիչների և ուսանողների գնահատմամբ վերոնշյալ դպրոցներում փորձարկված ինտեգրված դասերը եղել են բավականին արդյունավետ, իսկ առաջարկվող ձևաթղթերը՝ օգնող:

Բանալի բառեր: Ինտեգրված ուսուցում, բազմառարկա դասեր, համագործակցային հմտություններ, պլանավորման ձևաթղթեր:

Հիմնախնդիրը: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է վեր հանել բնագիտական ցիկլի առարկաների ինտեգրված դասի պլանավորման ու անցկացման արդյունավետ միջոցները:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրին անդրադարձել են տարբեր գիտնականներ իրենց համապատասխան հետազոտություններում (Ադամյան Ն., Ջադոյան Ա., Гуреева С. В., Гультяева Т.В. և ուրիշներ): Վերլուծվել են ինտեգրված ուսուցման առանձնահատկություններն ու դրանց դերը կրթության որակի բարձրացման գործում:

Հետազոտության նպատակն է ուսուցիչների շրջանում զարգացնել ինտեգրացված դասեր պլանավորելու, կազմակերպելու և վերլուծելու հմտություններ, որոնք կնպաստեն բնության ամբողջականության ու էվոլյուցիոն զարգացման վերաբերյալ սովորողների գիտական աշխարհայացքի հիմքի ձևավորմանը:

Նպատակից բխում են հետևյալ **խնդիրները**.

1. Բացահայտել հանրակրթական դպրոցում բազմառարկա ինտեգրացված դասեր անցկացնելուն խոչընդոտող խնդիրներն ու պատճառները,

2. տալ ինտեգրված դասի պլանավորման օրինակ՝ դասի կառուցվածքի ու վերլուծության ձևաթղթերով որպես ինտեգրված դասի անցկացման արդյունավետ միջոցներից մեկը:

Հետազոտության նորույթը: Ներառարկայական ու բազմառարկա ինտեգրված դասերի կազմակերպման և անցկացման արդյունավետության բարձրացման նպատակով մշակվել են դասի կառուցվածքի ու վերլուծության ձևաթղթեր:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Արդիականացումն ու նորարարական զարգացումը Հայաստանի Հանրապետությունը աշխարհում մրցունակ դարձնելու միակ ճանապարհն է: Այսպիսի ռազմավարական խնդիրների լուծման պայմաններում անձի կարևորագույն որակներն են նախաձեռնողականությունը, ստեղծագործաբար մտածելու և ոչ ստանդարտ լուծումներ գտնելու ունակությունը, մասնագիտական ուղի ընտրելու ու ամբողջ կյանքի ընթացքում սովորելու պատրաստ լինելու կարողությունը: Այս բոլոր հմտությունները ձևավորվում են մանկությունից:

Արդի դպրոցի կարևոր խնդիրներն են յուրաքանչյուր աշակերտի կարողությունների բացահայտումը, պարկեշտ, հայրենասեր մարդու ու բարձր տեխնոլոգիաների մրցունակ աշխարհում կյանքին պատրաստ անձի դաստիարակումը: Կրթությունը դպրոցում պետք է այնպես կառուցված լինի, որ շրջանավարտները կարողանան ինքնուրույն առաջադրել և հասնել լուրջ նպատակների, հմտորեն արձագանքել կյանքի տարբեր իրավիճակներին:

Բնական գիտությունների ցիկլի առարկաների ուսումնասիրությունը աշակերտների շրջանում ձևավորում է բնության միասնականության մասին գաղափար: Մակայն դպրոցական գործող ծրագրերը ենթադրում են մեծ թվով հասկացությունների յուրացում, որոնք դիտարկվում են որպես գիտելիքի առանձին տարրեր: Այդ պատճառով ուսումնական գործընթացում որոշակի խնդիրների լուծման և ուսուցման պլանավորված արդյունքների հասնելու համար կիրառվում են տարբեր տեսակի ուսուցման տեխնոլոգիաներ: Բնագիտական ցիկլի առարկաների դասավանդման գործընթացում անհրաժեշտ է ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառում, ինչպիսին է ինտեգրված դասի կազմակերպումը [6, 8]: Ինտեգրված դասը դա դասի հատուկ տեսակ է, որը ներառում, միավորում է մեկ հասկացության ուսուցման ժամանակ մի քանի առարկաների միաժամանակյա ուսուցումը: Ուսումնասիրելով մասնագիտական գրա-

կանություն այս հարցի վերաբերյալ՝ կարող ենք ասել, որ այսպիսի դասի ընթացքում հստակորեն առանձնացվում է առաջատար առարկան, որը հանդես է գալիս որպես ինտեգրիչ և օգնող՝ նպաստելով նյութի խորացմանը, ընդլայնմանն ու հստակեցմանը: Կարող ենք ասել, որ ինտեգրված դասերը միավորում են ինչպես տարբեր առարկաներն իրենց ամբողջ ծավալով, այնպես էլ առանձին առարկաների բաղադրիչներն ու մեթոդներ: Բնագիտական առարկայախմբերի ինտեգրացիան հնարավորություն է տալիս լուծելու կենսաբանական գործընթացների մասին գիտելիքների համապարփակ ուսումնասիրման ու ձևավորման հարցը: Արդյունքում առաջ է գալիս գիտելիքների ինտեգրացիայի գաղափարը [1,5,9]:

Մեզ շրջապատող աշխարհի մասին տարբեր գիտաճյուղերի գիտելիքների ինտեգրացումն ամբողջական է դարձնում մեր կամքից անկախ գոյություն ունեցող կենդանի ու անկենդան բնության մեջ ընթացող երևույթների, դրանց միջև գործող փոխադարձ կապերի և հակասությունների մասին պատկերացումները, մատչելի ու հնարավոր է դարձնում տարբեր գիտությունների տեսությունների ընկալումն ու յուրացումը, նոր փաստերի հայտնաբերումը, որոնք կարող են հաստատել կամ ժխտել տարբեր առարկաներից ստացած պատկերացումները [2, 7]:

Ինտեգրված դասի դերի ու կազմակերպման վերաբերյալ կան բազմաթիվ աշխատություններ: Ն. Ադամյանի աշխատանքներում ներկայացվում են միջառարկայական ինտեգրացիայի միջոցով աշակերտների շրջանում պատճառահետևանքային կապերի վերհանման և վերլուծելու կարողության զարգացման հարցերը [2]: Ա. Ջադոյանի կարծիքով ինտեգրված ուսուցումը նպաստում է կրթության որակի բարձրացմանը: [5] Սակայն կան ինտեգրված դասի պլանավորման ու անցկացման կոնկրետ միջոցներ, քայլեր, դասի վերլուծություններ:

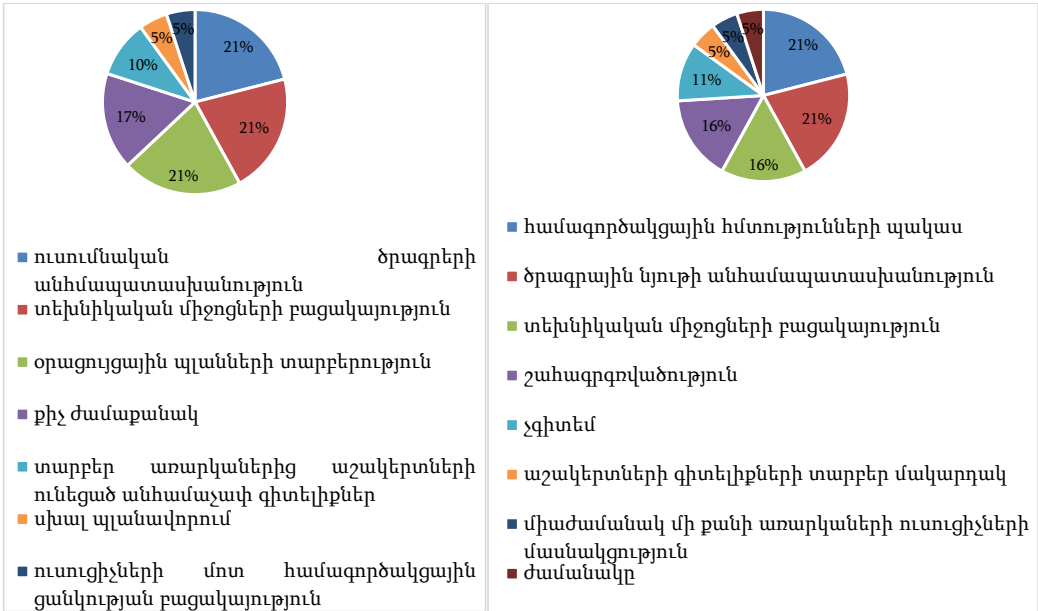
ՇՊՀ կենսաբանության և քիմիայի ամբիոնում ինտեգրված ուսուցման առանձնահատկությունների ուսումնասիրության վերաբերյալ կատարվել են բազմաթիվ հետազոտական կարևոր աշխատանքներ, որոնք երկար տարիներ կիրառվում են «Կենսաբանության դասավանդման մեթոդիկա» առարկայի ծրագրում [3, 4]:

Այս հոդվածում մենք փորձել ենք տալ դասի կառուցվածքի ու վերլուծության ձևաթղթեր՝ որպես ինտեգրված դասի պլանավորման ու անցկացման արդյունավետության բարձրացման միջոցներ:

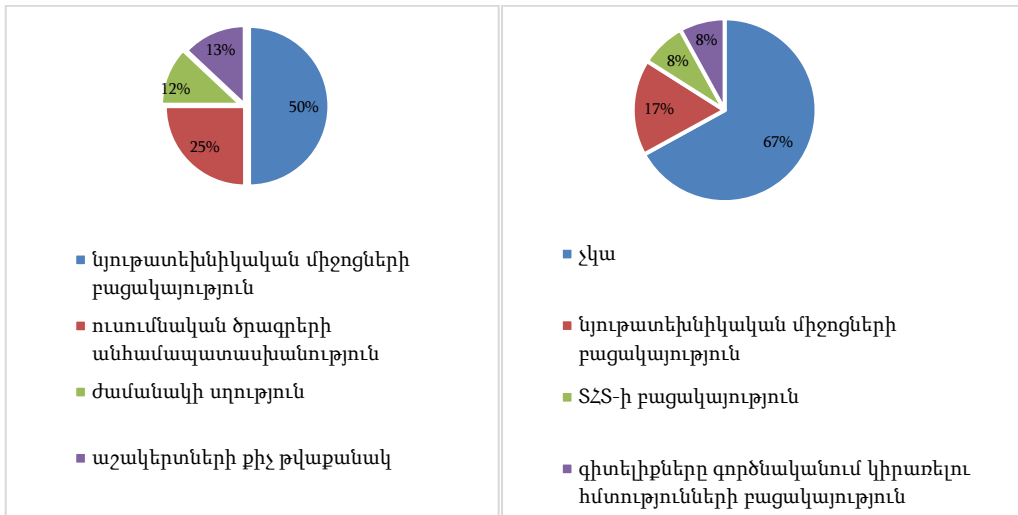
Դպրոցում ինտեգրված ուսուցման իրականացման հարցի պարզաբանման նպատակով կատարվել է սոցիոլոգիական հարցում: Հարցման նպատակն էր պարզել ինտեգրած ուսուցմանը խանգարող հանգամանքները: Հարցաթերթիկը ներառում էր 8 հարց, որոնցից յուրաքանչյուրը հնարավորություն է տալիս տալու հակիրճ կամ շարադրանք պահանջող պատասխաններ: Հարցումը իրականացվել է Գյումրի քաղաքի («Ֆոտոն» վարժարան, Թիվ 23, Թիվ 1, Թիվ 40 դպրոցներ) ու գյուղերի (Լեռնակերտի, Բայանդուրի, Այգաբացի, Մեպասարի միջնակարգ դպրոցներ) դպրոցներում: Ուսումնասիրված դպրոցների շարքում կան միջնակարգ, հիմնական, ավագ դպրոցներ և վարժարան: Ուսումնասիրված 8 դպրոցում հարցաթերթիկներ լրացրել է 120 ուսուցիչ:

Ստացված արդյունքների հիման վրա կազմվել են գծապատկերներ, սակայն տվյալ հոդվածում ներկայացնում ենք «Ինտեգրված դասերի անցկացմանը խոչընդոտող գործոնները» հարցի վերլուծությունը թվարկված դպրոցներում (տե՛ս Գծ.1):

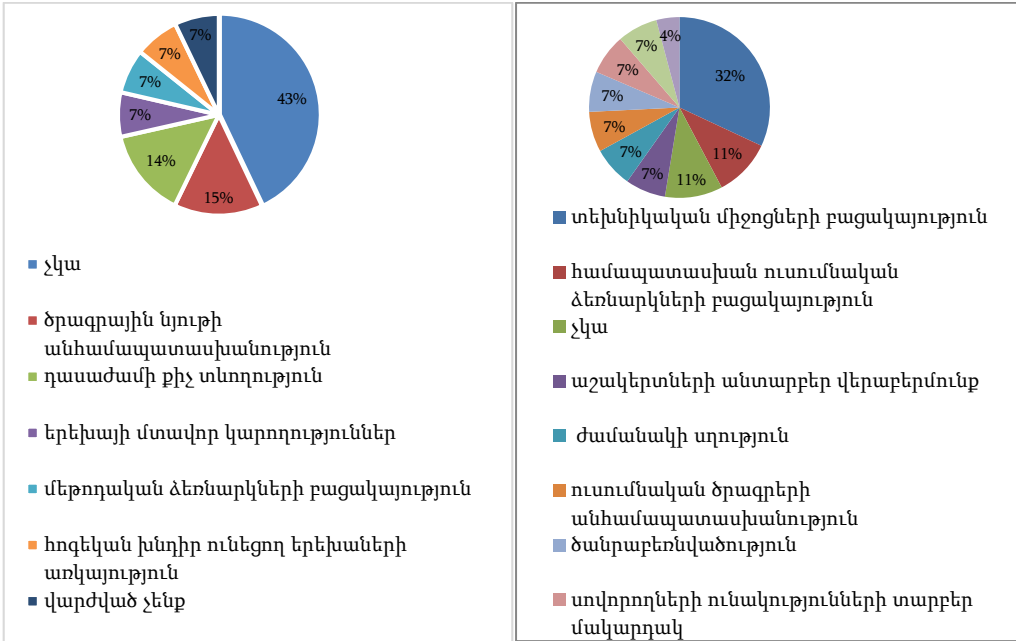
Գծապատկեր 1. Ինտեգրված դասերի անցկացմանը խոչընդոտող գործոններն ըստ ուսուցիչների



Ֆոտոն վարժարան Թիվ 1 ավագ դպրոց



Այգաբացի միջնակարգ դպրոց Մեպասարի միջնակարգ դպրոց



Թիվ 23 դպրոց Թիվ 40 դպրոց



Լեռնակերտի միջնակարգ դպրոց Բայանդուրի միջնակարգ դպրոց

Ինտեգրված դասերի անցկացմանը խոչընդոտող գործոնների ուսումնասիրմանն ուղղված հարցադրումներից պարզ դարձավ, որ ուսուցիչների մեծ մասը որպես առաջնային խնդիր տեսնում է առարկայական ծրագրերի թեմատիկ անհամապատասխանությունը: Բավականին մեծ տոկոս է կազմել նաև տեխնիկական միջոցների, ուսում-

նական նյութերի, մեթոդական ձեռնարկների բացակայությունը: Գրեթե բոլոր դպրոցների ուսուցիչները նշել են ժամաքանակի պակասը, որին որպես խանգարող գործոն հատկացվել է մոտ 15 %: Միջինում 7 % հատկացրել են տարբեր առարկաներից աշակերտների անհամաչափ գիտելիքների առկայությանը: Մեր կողմից կազմված հարցաթերթիկում եղել են նաև բաց հարցեր, օրինակ՝ «Թվարկե՞ք մի քանի պատճառ, որոնք բարդացնում են ինտեգրված դասեր անցկացնելը հանրակրթական դպրոցում»: Այս հարցերի վերլուծության արդյունքում ուսուցիչների կողմից վեր հանվեցին բավականին կարևոր խնդիրներ: Դրանց թվին են պատկանում՝ ուսուցիչների միմյանց հետ համագործակցային աշխատանք իրականացնելու ցանկության բացակայությունը, շահագրգռվածությունը, սխալ պլանավորումը, միաժամանակ մի քանի ուսուցիչների մասնակցությունը, մեթոդական գիտելիքների պակասը, աշակերտների անտարբերությունը դասին:

Հաջորդ հարցադրմանը, թե «Կարևորո՞ւմ եք ինտեգրված ուսուցման անհրաժեշտությունը, հիմնավորե՞ք այն», ուսուցիչներն առանձնացրել էին հետևյալ կետերը.

- ընդլայնում է աշակերտի մտահորիզոնը,
- խթանում է աշակերտի ստեղծագործական գործունեությունը,
- ստեղծում է երկրի ամբողջականության պատկեր:

Բացի հարցաթերթիկից՝ մեր կողմից վարած զրույցների ու քննարկումների ժամանակ ուսուցիչները կարևորում էին ինտեգրված ուսուցման նշանակությունը: Ուսուցիչների մի մասի կարծիքով ինտեգրված ուսուցումը գիտելիքը դարձնում է համակարգված, զարգացնում է աշակերտի տրամաբանական մտածողությունն ու վերլուծելու կարողությունը, զարգացնում է երևույթների պատճառահետևանքային կապեր տեսնելու ընդունակությունը: Մյուս կողմից ինտեգրված ուսուցումը զարգացնում է ուսուցիչների համագործակցային հմտությունները: Մեծ են նաև ինտեգրված ուսուցման ընդհանրական հմտությունները. խթանում է աշակերտի ինքնուրույն ու թիմում աշխատելու կարողությունը, հետաքրքիր է դարձնում ուսումնական գործընթացը, նպաստում է մյուս առարկաների նկատմամբ հետաքրքրության բարձրացմանը:

Բաց հարցերից մեկին, թե «Ի՞նչ միջոցներ կարող եք առաջարկել ինտեգրված դասերը Ձեր դպրոցում առավել ակտիվ կազմակերպելու նպատակով», ուսուցիչների կողմից ներկայացվել են հետևյալ առաջարկությունները.

- համագործակցություն տվյալ դպրոցի ուսուցիչների հետ,
- վերապատրաստումների ծրագրային վերանայում, քանի որ վերապատրաստումների մեծ մասը չի ընդգրկում ինտեգրված ուսուցման կազմակերպման խնդիրները,
- հարակից առարկաների ծրագրերի և դասագրքերի ուսումնասիրություն,
- համագործակցային աշխատանքների իրականացում օրացույցային պլաններ կազմելիս,
- փոխադարձ դասալսումների իրականացում:

Եղել են նաև ինքնակրթության, ինտեգրված դասի կազմակերպման խնդիրների լուծման, դասաժամերի ավելացման, առաջարկներ:

Վերլուծելով սոցիոլոգիական հարցման արդյունքները կարող ենք ասել, որ ինտեգրված դասի անցկացման հետ կապված խնդիրները բազմազան են: Տվյալ հոդվածում մենք առանձնացրինք միայն ինտեգրված դասի կազմակերպման ու անցկացման խնդիրը, որի լուծման ուղղություններից մեկը դասի պլանավորումն է:

Կազմվել է ինտեգրված դասերի անցկացման 9 պլան, որոնց մի մասը փորձարկվել է Լեռնակերտի միջնակարգ և Թիվ 40 հիմնական դպրոցներում (տե՛ս Ձևաթուղթ 1): Որոշ պլաններ առաջարկվել է բակալավրի ուսանողներին՝ մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում փորձարկելու նպատակով:

Անցկացվող ինտեգրված դասերի արդյունավետությունն ապահովելու և հետագա կատարելագործում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր դասից հետո ուսուցչի և այլ մասնագետների կողմից վերլուծել այն՝ նշելով նրա ուժեղ ու թույլ կողմերը: Այս վերլուծությունն էլ թույլ է տալիս ինտեգրված դասի ճիշտ կազմակերպում և կատարելագործում: Ինտեգրացված դասերի քննարկումներն իրականացվել են՝ մեր կողմից մշակված ձևաթղթերի համաձայն (տե՛ս Ձևաթուղթ 1, 2): Ուսուցիչների ու ուսանողների գնահատմամբ վերոնշյալ դպրոցներում փորձարկված ինտեգրված դասերը եղել են բավականին արդյունավետ, իսկ ձևաչափերը՝ օգնող:

Այդ պատճառով էլ առաջարկում ենք ինտեգրված դասերը դպրոցում անցկացնել մեր առաջարկած ու արդեն իսկ փորձարկված պլանավորման ձևաթղթի համապատասխան:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ ուսումնասիրությունների արդյունքում հանգեցինք հետևյալ եզրահանգումներին:

1. Ժամանակակից ինտեգրված աշխարհում սովորողի հարմարվելու համար առաջնային են դառնում ուսուցման գործընթացում ինտեգրված ուսուցման մանկավարժական տեխնոլոգիաների ներդրումն ու զարգացումը:

2. Սովորողների գիտական աշխարհայացքի ձևավորման, ստեղծագործական մտածողության և բնության միասնականության պատկերացումների զարգացման գործում մեծ ներուժ ունի ինտեգրված ուսուցման կազմակերպումը:

3. Ուսուցիչների ինտեգրված ուսուցման կազմակերպման հմտությունների զարգացման ուղիներից են դասի ճիշտ պլանավորումն ու վերլուծությունը:

4. Ներառարկայական և բազմառարկա ինտեգրված դասերի կազմակերպման և անցկացման արդյունավետության բարձրացման նպատակով մշակվել են դասի կառուցվածքի ու վերլուծության ձևաթղթեր:

Ուսումնասիրվող հարցերի վերաբերյալ ներկայացնում ենք մեթոդական մի քանի առաջարկներ.

- ինտեգրացված ուսուցման առանձնահատկությունների ուսուցման թեման դարձնել բուհական համապատասխան մասնագիտական դասընթացների ուսումնական ծրագրային նյութ,

- ինտեգրված դասի պլանավորման ձևաչափը՝ ինտեգրված դասի կառուցվածքը՝ նրա վերլուծության ձևաթղթերով, կիրառել վերապատրաստումների ժամանակ, որը կօգնի ուսուցիչներին նման դասերի անցկացման գործում,

- ավելացնել ինտեգրված թեմաներով քննարկումների թիվը (սեմինարներ, առցանց գիտաժողովներ և այլն)՝ վերապատրաստումների ժամանակ խթանելով տվյալ առարկաները դասավանդող ուսուցիչների համագործակցությունն ու փորձի փոխանակումը:

Ինտեգրված դասի կառուցվածքի ձևաթուղթ (1)

Ամիս, ամսաթիվ _____

Դասարան _____

Դասի տիպը _____
 Թեմա _____
 Տևողությունը _____
 Ուսուցիչ _____
 Աշակերտների թիվը` \_\_\_\_, բացակա` ____

Առանձնացնել առաջնային ու երկրորդային առարկաները տվյալ դասի համար	Առաջնային՝ Երկրորդային՝
Դասի նպատակները Դասի խնդիրները	1.Աշակերտների գիտելիքների համակարգում, 2.առարկայի մասին ամբողջական պատկերացման ձևավորում, 3.աշխարհայացքի ընդլայնում: 1.Միջառարկայական կապերի ստեղծում, 2.առարկայի մասին գիտելիքների ամբողջականացում:
Ինտեգրված դասի ընթացքում կիրառված մեթոդները	
Դասին անհրաժեշտ պարագաներ, սարքավորումներ	
Ինտեգրված դաս վարող ուսուցիչների թիվը՝	
Աշակերտների ու ուսուցչի նախապատրաստական աշխատանքների ձևերը ինտեգրված դասին	1. Նախօրոք պլանավորած (աշակերտներին հանձնարարված առաջադրանքներ), 2. ինքնաբուխ (հանպատրաստից):
Ինտեգրված դասի գնահատման չափանիշները	1.Աշակերտների սեփական կարծիքն արտահայտելու և այն հիմնավորելու կարողություն, 2. ստեղծագործական մտածողության զարգացում:

Ինտեգրված դասի վերլուծության ձևաթուղթ (2)

Ամիս, ամսաթիվ _____
 Դասարան _____
 Դասի տիպը _____
 Թեմա _____
 Տևողությունը _____
 Ուսուցիչ _____

Որոշ նկատառումներ դասի վերլուծության համար	Նշումներ
Ա. Որո՞նք էին անցկացրած դասի նպատակները: Տալ տվյալ թեման ինտեգրված ձևով անցկացնելու հիմնավորումը: Ինչպիսի՞ տեղ է զբաղեցնում թեման տվյալ բաժնում ու դասընթացում: Ինչպե՞ս է թեման կապված նախորդ դասերի հետ: Ի՞նչ կապ կունենա տվյալ թեման հաջորդ դասերը, թեմաները, բաժիններն անցնելիս (այդ թվում՝ այլ առարկաների): Ինչպե՞ս են հաշվի առնվել ծրագրային պահանջները, կրթական չափորոշիչները դասին նախապատրաստվելիս:	
Մովորողների ո՞ր առանձնահատկություններն են հաշվի առնվել դասին նախապատրաստվելիս:	
Նշել դասին առաջադրված խնդիրները: Որքանո՞վ են դրանք հաջողվել:	
Ինչո՞ւ է ընտրվել դասի հենց այս կառուցվածքը:	
Ինչպե՞ս է իրականացվել դպրոցականների ուսումնառության կառավարումը (խթանում, կազմակերպում, վերահսկում, գնահատում, սխալների ուղղում):	
Ինչպե՞ս է իրականացվել աշակերտների նկատմամբ տարբերակված մոտեցումը:	
Ինչպիսի՞ պայմաններ են ստեղծվել դասի անցկացման համար (սոցիալ-հոգեբանական, նյութատեխնիկական, հիգիենիկ, գեղագիտական):	
Եթե մեկից ավել է ուսուցիչների թիվը, ինչպե՞ս կգնահատեք ուսուցիչների համագործակցությունը:	
Բ. Արդյո՞ք կատարվեցին փոփոխություններ դասի ընթացքում նախատեսված պլանից (շեղումներ, բարելավումներ), եթե, այո՝, նշե՛ք դրանք:	
Գ. Հաջողվեց արդյո՞ք. • անհրաժեշտ (կամ նույնիսկ օպտիմալ) մակարդակով լուծել դասի խնդիրները և ձեռք բերել համապատասխան ուսումնառության արդյունքներ, • խուսափել աշակերտների ծանրաբեռնվածությունից և գերհոգնածությունից, • պահպանել ու զարգացնել ուսումնառության արդյունավետ մոտիվացիան, տրամադրությունը, ինքնազգացողությունը: Ո՞րն է դասի ընդհանուր	

ինքնագնահատականը:	
Դ. Որո՞նք են անցկացված դասի հաջողությունների ու բացթողումների պատճառները: Որո՞նք են չօգտագործված պահեստային հնարավորությունները: Այլ կերպ ինչ կարելի էր անել այս դասին:	
Ե. Ի՞նչ եզրակացություններ պետք է արվեն դասից ապագայի համար:	

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աղամյան Ն., Զիվանյան Հ., Գրիգորյան Ա., Նկատառումներ «Բնագիտություն» ինտեգրված առարկայի դասավանդման վերաբերյալ // Համահայկական 2-րդ կրթական գիտաժողով. Բնագիտությունը 21-րդ դարում, Ուսուցման հիմնախնդիրներ և լուծումներ» գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, Երևան, 20-21 նոյեմբեր, 2009, «Բնագետ» հատուկ թողարկում, 2009, էջ 100-101:
2. Աղամյան Ն., Ավագյան Կ., Ամազարյան Ա., Միքայելյան Հ., Ինտեգրացված ուսուցման առանձնահատկությունները // «Բնագետ 1», 2017, էջ 23-28:
3. Աղամյան Ն., Ավագյան Կ., Ամազարյան Ա., Միքայելյան Հ., Ինտեգրված դասերի պլանավորման մոտեցումներ // «Բնագիտությունը 21-րդ դարում. Ուսուցման հիմնախնդիրներ և լուծումներ» համահայկական գիտաժողովի նյութերի ժողովածու, էջ 131-137, Երևան, 2018, ՀՌՀ հրատարակչություն:
4. Աղամյան Ն., Ավագյան Կ., Ամազարյան Ա., Միքայելյան Հ., Ջուրը գիտելիքների խաչմերուկում, ուսումնամեթոդական ձեռնարկ // Երևան, «Արման Ասմանգուլյան», 2018, 467 էջ:
5. Զադոյան Ա. Մ., Ինտեգրված ուսուցումը որպես կրթության որակի բարձրացման գործոն // «Գիտական տեղեկագիր», N 1, Պրակ Բ, էջ 83-90, Գյումրի, 2019:
6. Бурлаченко Я. Н., Бобрешова И. О., Гейда Н. С., Интегрированный урок по математике и биологии «Координаты на плоскости» Педагогика . «Молодой учёный» . № 29 (319) Июль 2020, 164-166.
7. Гулятьева Т.В., Трубинова Е.А., Ванюкова Е.С. Интегрированный урок как средство межпредметного взаимодействия VIII Международная научно-практическая конференция «Актуальные направления научных исследований: перспективы развития»: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., 2019, п. 37-38,-ISBN 978-5-6042714-3-8.
8. Гуреева С.В. Интегрированное и проектное обучение: планирование и проведение уроков / С. В. Гуреева // Учебный год, 2016, № 2(43), с. 55-56.
9. Ногаева И. С., Интегрированные уроки как одно из средств повышения активности обучающихся на уроках в старших классах / И.С. Ногаева, К.О. Еналдиева // Современные технологии в образовании, 2014, № XIV-2, с. 54-59.

Получено: 30.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Принято: 13.04.2023

Received: 30.03.2023

Reviewed: 10.04.2023

Accepted: 13.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

THE FACTORS ENDANGERING THE SOCIALIZATION PROCESS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Haroyan Liza

Vanadzor State University

lizaharoyan@gmail.com

Haroyan Alina

Shirak region, Artik city, school №5

Summary

The factors endangering the socialization process of junior schoolchildren emerge from the very first days of school life, Tutoring is one of the obvious dangers, on which the main emphasis is put in this article, It is obvious that the tutor cannot create the social environment and learning setting that is necessary for the effective socialization of a child, so the phenomenon of tutoring is one of the main reasons of education crisis, especially if it is universal. One of the factors hindering the socialization of junior schoolchildren is the fear of the teacher and assessment, which are psychological conditions that accompany the child every day and eventually turn into psychological complexes, significantly hindering his/her socialization. The role and significance of family as a core or small model of society are irreplaceable in terms of forming the social skills of junior schoolchildren. First, the junior schoolchildren learn the major part of the rules of social behaviour at home and then they continue that process at school. Unfortunately, in recent years, there has been a significant shortage of nuclear families in our country. Some fathers and mothers live abroad. Homework has become one of the main factors that endanger the process of socialization of junior schoolchildren. The schoolchildren strengthen the knowledge that they gain at school by doing their homework. In this way, they apply their knowledge in practice. Nowadays, the junior schoolchildren and their parents complain that the homework assigned by the teachers is really difficult. We also touch upon other factors that endanger the socialization process of junior schoolchildren in the article.

Keywords: socialization, primary school, system, tutoring, educational process, tutor, social process, behaviour change.

ФАКТОРЫ, УГРОЖАЮЩИЕ ПРОЦЕССУ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ароян Лиза

Канд. педагогических наук, доцент

Ванадзорский государственный университет

lizaharoyan@gmail.com

Ароян Алина

Ширакский регион, город Артик, школа номер 5

Аннотация

Факторы, угрожающие процессу социализации младших школьников, проявляются с самых первых дней школьной жизни. Одной из очевидных опасностей, на которые в данной статье делается основной акцент, является репетиторство. Очевидно, что репетитор не может создать социальную среду и условия обучения, необходимые для эффективной социализации ребенка, поэтому феномен репетиторства является одной из основных причин кризиса в образовании, особенно если он универсален. Одним из факторов, препятствующих социализации младших школьников, является страх перед учителем и оценка, которые представляют собой психологические условия, которые сопровождают ребенка каждый день и в конечном итоге превращаются в психологические комплексы, значительно препятствующие его / ее социализации. Роль и значение семьи как основной или малой модели общества незаменимы с точки зрения формирования социальных навыков у младших школьников. Сначала ученики младших классов изучают основную часть правил социального поведения дома, а затем продолжают этот процесс в школе. К сожалению, в последние годы в нашей стране наблюдается значительный дефицит ядерных семей. Некоторые отцы и матери живут за границей. Домашняя работа стала одним из главных факторов, который ставит под угрозу процесс социализации учеников младших классов. Школьники укрепляют знания, которые они получают в школе, выполняя домашнюю работу. Таким образом, они применяли свои знания на практике. В настоящее время младшие школьники и их родители жалуются, что домашнее задание, задаваемое учителями, действительно сложное.

В этой статье мы также затрагиваем другие факторы, которые ставят под угрозу процесс социализации младших школьников.

Ключевые слова: социализация, начальная школа, система, репетиторство, учебный процесс, воспитатель, социальный процесс, изменение поведения.

ԿՐՏՄԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅԸ ՎՏԱՆԳՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԸ

Հարոյան Լիզա

մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Վանաձորի պետական համալսարան

lizaharoyan@gmail.com

Հարոյան Ալինա

Շիրակի մարզ, քաղաք Արթիկ, թիվ 5 դպրոց

Համառոտ ներածական: ՀՀ կրթության համակարգը վերջին տարիներին օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ բազմաթիվ պատճառներով գտնվում է տևական ճգնաժամային վիճակում: Համակարգում անհրաժեշտ են արմատական փոփոխություններ: Մասնավորապես հարկ կա այնպիսի քայլեր ձեռնարկելու, որոնք տարրական դպրոցը և ընդհանրապես հանրակրթությունը կձեռքբազատեն մի շարք բացասական երևույթներից ու ազդեցություններից:

Տարրական դպրոցը կրթության հիմքն է, և երեխայի իրական կյանքի բնականոն զարգացման դպրոցն է: Բայց դպրոցական ներկայիս ծրագրերը և դրանց հիման վրա կազմված դասագրքերը կրտսեր տարիքի զարգացմանը համապատասխան ընդունակություններ զարգացնելու տեղ ու ժամանակ չեն թողնում:

Կրթության ոլորտի բարեփոխումների հիմնական ուղղություններից մեկն էլ նոր դարաշրջանի աշակերտի անհատականության բացահայտումն է, անձի զարգացման համար նպաստավոր պայմանների ստեղծումը: Մանկավարժների առջև խնդիր է դրված՝ նորովի բացահայտելու ուսման կրթության որակի բարձրացման պայմաններն ու միջոցները, որտեղ ոչ պակաս նշանակություն ունեն ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորումն ու զարգացումը:

Հանրակրթական դպրոցը կկայանա, եթե ունենանք կայացած տարրական դպրոց: Ներկայումս կրթության ու դաստիարակության գործընթացը, ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձևերն ու մեթոդները դուրս են մնացել ուսումնական հաստատությունների մասնագիտական գործառնության շրջանակից և տեղափոխվել համակարգից դուրս՝ հայտնվելով ամենից առաջ մասնավոր պարապոդ կրկնուսույցների ձեռքում: ՀՀ-ում ինչպես նախկինում, այնպես էլ հիմա ծաղկում է կրկնուսույցների ինստիտուտը:

Բանալի բառեր: Տարրական դպրոց, համակարգ, ուսումնական գործընթաց, կրկնուսույց, փոփոխվող վարքագիծ:

Հիմնախնդիր: Կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացը վտանգոգ գործոններն ի հայտ են գալիս դպրոցական կյանքի առաջին իսկ օրերից: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է բացահայտել՝ սոցիալական որ գործոններն են ազդում ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորման վրա և չառաջադիմելու պատճառ դառնում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրին անդրադարձել են տարբեր գիտն-

ականներ իրենց հետազոտություններում (Վ. Ս. Մուխինան գրում է. «Անձի սոցիալականացման գործընթացում առկա են նույնականացում, մեկուսացում»):

Հիմնախնդրին առնչվող մտքեր, տեսակետներ են արտահայտել Տ. Ա. Ասատրյանը [Երևան, 2015), Ն. Վ. Պողոսյանը (Երևան, 2015):

Հոգվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է բացահայտել, տեսականորեն հիմնավորել կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացը վտանգող գործոնները և աշակերտների չառաջադիմելու հիմնախնդիրը տարրական դասարաններում:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնական մոտիվացիայի հիմքերը դրվում են հենց կրտսեր դպրոցական տարիքում: Մինևույն ժամանակ անժխտելի է այն փաստը, որ կրտսեր դպրոցական տարիքի վերջում զանգվածային է դառնում աշակերտության անտարբերությունը, ինչու չէ՝ նաև բացասական վերաբերմունքը ուսման նկատմամբ: Անհրաժեշտություն է առաջանում բացահայտել սոցիալական որ գործոններն են ազդում ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորման վրա, իսկ այդ գործում իրենց անփոխարինելի դերն ունեն ինչպես ուսուցիչները, այնպես էլ ծնողները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: 21-րդ դարը տեխնոլոգիական աննախադեպ առաջընթացի, գերաբազ տեղեկատվության և սոցիալական կապերի զարգացման ժամանակաշրջան է: Աճող սերունդը պետք է կարողանա հնարավորինս արագ և արդյունավետորեն հարմարվել կյանքի նոր ռիթմերին, դիմակայել նոր մարտահրավերներին: Ժամանակի թելադրանքով փոխվել են նոր սերնդի ընդհանուր պահանջմունքային հարացույցն ու ոլորտները, իսկ տարիքային զարգացման յուրաքանչյուր փուլում առաջանում են նաև յուրահատուկ անհատական պահանջմունքներ, որոնց բավարարումը ենթադրում է, որ հոգեբանամանկավարժական գիտությունները պետք է նորովի ու ժամանակակից պահանջներին համահունչ կազմակերպեն կրթության ու դաստիարակության գործընթացը:

Հանրակրթական դպրոցը մի ամբողջական համակարգ է, որտեղ իրականացվում է անձի համակողմանի զարգացումը 6-18 տարեկան հասակում: Ուսումնական գործընթացի գլխավոր հիմնախնդիրը, մասնավորապես կրտսեր դպրոցականների կրթության ոլորտում, ուսուցման արդիականացումն է, 6 տարեկան երեխաների ուսուցման գործընթացի կազմակերպումն այնպես, որ նրանք ոչ թե ստանան պատրաստի գիտելիքներ, այլ կարողանան դրանք ինքնուրույն «հայտնագործել»: Ուսուցիչն ուսուցումը ճիշտ կառավարելու համար պետք է իմանա այն պահանջները, որոնք հասունացել են մեր օրերի համար:

Գիտելիքները ձեռք են բերվում կյանքում կիրառվելու համար, որպեսզի կրթական գործընթացում բարոյական արժեքներով, համոզմունքներով ձևավորված մարդը նրանցով դեկավարվի սոցիալական միջավայրում՝ իր ամբողջ կյանքի ընթացքում:

Վերակառուցվող հանրակրթական դպրոցի համար կարևորը ոչ միայն ուսուցման և դաստիարակության բնագավառում նոր փոփոխություններն են, ոչ միայն նոր ծրագրերի ու դասագրքերի ստեղծումն է, որոնք կբավարարեն արդի կրթական պահանջները, այլև դասավանդման մեթոդների ու ձևերի կատարելագործումը, որով հնարավոր կլինի բավարարել 21-րդ դարի դպրոցականի հոգևոր, մտավոր ու ֆիզիկական պահանջմունքները, նրա օրավուր աճող հետաքրքրություններն ու հարցասիրությունը: Ուսուցման մեթոդական կատարելագործումը ենթադրում է աշակերտների ստեղծագործական ինքնուրույնության, տրամաբանական մտածողության զարգացում, ճանա-

չողական ակտիվության բարձրացում, իսկ այս բոլորի հիմքերը դրվում են տարրական դպրոցում:

«Տարրական դպրոցը կրթության հիմքն է,– գրում է Ուշինսկին,– այնտեղ աշխատելը ավելի բարդ է ու դժվար, քան միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարաններում» [1, 188]: Հանրակրթական դպրոցը կկայանա, եթե ունենանք կայացած տարրական դպրոց: Սակայն հարկ է արձանագրել, որ ՀՀ կրթության համակարգը վերջին տարիներին օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ բազմաթիվ պատճառներով չի կայունանում. գտնվում է ճգնաժամային վիճակում: Համակարգում անհրաժեշտ են արմատական փոփոխություններ: Մասնավորապես հարկ կա այնպիսի քայլեր ձեռնարկելու, որոնք տարրական դպրոցը, ընդհանրապես հանրակրթությունը կձեռքբազատեն մի շարք բացասական երևույթներից ու ազդեցություններից: Վերջիններից մեկն այն է, որ կրթության ու դաստիարակության գործընթացը, ուսումնական աշխատանքի կազմակերպչական ձևերն ու մեթոդները դուրս են մնացել ուսումնական հաստատությունների մասնագիտական գործառնության շրջանակից և տեղափոխվել համակարգից դուրս՝ հայտնվելով ամենից առաջ մասնավոր պարապոդ կրկնուսույցների ձեռքում: ՀՀ-ում, ինչպես նախկինում, այնպես էլ հիմա ծաղկում է կրկնուսույցների ինստիտուտը: Այսպես, կրթության համակարգի ներքին թերությունների ու գլոբալ բացթողումների հետևանքով ձևավորվել են արտահամակարգային կառույցներ, որոնք շահախնդիր մարդկանց միջոցով թափանցել են կրթական համակարգ՝ ներսից խաթիսվելով նրա առանց այդ էլ երերուն հիմքերը, վտանգելով հեղինակությունը:

Ավելին, կրթության ոլորտին ուղղված արտահամակարգային սպառնալիքները վաղուց ի վեր «օրինականացվել» են. ներկայումս նույնիսկ դպրոցների և բնակելի շենքերի շքամուտքերում, էլ չսասած՝ թերթերում ու համացանցային կայքերում կարելի է կարդալ՝ «Կպարապեմ առանց տարիքային սահմանափակման», «Կպարապեմ բոլոր առարկաները», «Առաջին դասարանի աշակերտների դասապատրաստում»: Բազմաբնույթ այսօրինակ «էստի համեցեք»-հայտարարությունները հաստատուն քայլերով տեղափոխվել են բարձրագույն կրթության համակարգ՝ «Կգրեմ կուրսային, ավարտական աշխատանք, մագիստրոսական թեզ» և այլն: Ե՛վ պարապում են, և՛ գրում են: Իսկ ի՞նչ են անում դպրոցն ու բուհը:

Անշուշտ, սխալ կլինի միանշանակ պնդել, թե այս համակարգերում բարձիթողի վիճակ է, և փորձ չի արվում շտկելու դրությունը: Կրթական ոլորտի պատասխանատու օղակներում մշակվում են նորարարական մեթոդիկաներ և տեխնոլոգիաներ՝ համակարգը կատարելագործելու, սովորողների ընդհանուր զարգացման մակարդակը բարձրացնելու, մտահորիզոնն ընդլայնելու, ինքնուրույնաբար գիտելիքներ ձեռք բերելու, արագ փոփոխվող իրավիճակներում ճիշտ կողմնորոշվելու նրանց ունակությունների զարգացման, սոցիալականորեն լիարժեք անձի ձևավորման առումով: Պահանջներից ամենակարևորն է՝ ուսուցումը դարձնել գրավիչ, երեխային դարձնել ոչ թե ուսուցման օբյեկտ՝ գիտելիքի կրավորական կրող, այլ սուբյեկտ՝ այդ գիտելիքը ինքնուրույնաբար ձեռք բերող ու յուրացնող:

Հարկ է նկատել, որ կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացը վտանգող գործոններն ի հայտ են գալիս դպրոցական կյանքի առաջին իսկ օրերից:

2006 թվականից սկսած՝ մեր երկրում դպրոց են հաճախում 6 տարին լրացած երեխաները: Ցավոք, բազում են դեպքերը, երբ դպրոց հաճախելուց մի քանի շաբաթ անց որոշ դասվարներ ծնողներին առաջարկում են՝ «Բերեք՝ պարապեմ, չի հասցնում»: Դպրոցի շենք նոր ոտք դրած երեխան, թե ինչը «չի հասցնում», մնում է անհասկանալի:

Առավել անհասկանալի և անհանդուրժելի վիճակ է ստեղծվում, երբ կրկնուսույցի պատվավոր «թիկնոց» են հազնում թռչակառու ուսուցիչները և, որ առավել վտանգավոր է, միջակ ընդունակություններով բուհն ավարտած կամ նույնիսկ մանկավարժական կրթություն չունեցող անձինք:

Դպրոցական ուսուցման ու դաստիարակության գլխավոր նպատակը ոչ միայն գիտելիքներով հարուստ, այլ նաև բազմակողմանիորեն կրթված, հասարակությանը պիտանի և նրան խորապես ինտեգրված, զարգացման պատշաճ մակարդակ ունեցող անձի ձևավորումն է:

Դպրոցական կյանքի առաջին օրերից փոխվում է երեխայի դիրքորոշումը շրջապատող մարդկանց նկատմամբ, փոփոխությունների են ենթարկվում նրանց ընկալումներն ու պատկերացումները մարդկանց հետ փոխհարաբերությունների վերաբերյալ [2, 128-130]: Կրտսեր դպրոցականի համար սկսվում է նոր ու կարևոր տարիքային շրջան՝ ինքնագիտակցության, ինքնահաստատման շրջանը: Տարիքային մի փուլից մյուսին անցումը երեխային դնում է բոլորովին նոր դիրքում. այդ դիրքով են արդեն որոշվում երեխայի մյուս բոլոր սոցիալական հարաբերությունները ծնողների, մեծահասակների, հասակակիցների հետ: Ծագում են նոր պահանջներ ու պահանջմունքներ, նոր կանոններ՝ կապված նոր կենսադիրքի և նոր դերի կատարման հետ: Ապահովելու համար 6 տարեկան երեխայի սահուն անցումը ուսումնական գործընթաց, անհրաժեշտ է ուսումնառության առաջին իսկ օրերից ստեղծել ուսումնական բարենպաստ միջավայր: Առաջին մենակատարը, որի ձեռքին «ջութակն» է, երեխայի նուրբ հոգին ու դեռևս չհասունացած գիտակցությունը, ուսուցիչն է. այստեղ չի կարող որևէ տարակարծություն կամ տարրմբոնում լինել: Սակայն երեխային «հանձնելով» երկրորդ մենակատարի՝ տնային վարձովի ուսուցչի, կրկնուսույցի հոգածությանը, ծնողները մեծագույն սխալ են գործում, քանի որ երեխայի գիտակցության մեջ խամրում է այն նվիրական մարդու պատկերը, որին տրված է փոքրիկի կյանքի անփոխարինելի ու գլխավոր դերակատարը լինել:

Ակնհայտ է, որ որևէ կրկնուսույց չի կարող ստեղծել այն սոցիալական միջավայրն ու կրթական տարածությունը ստեղծել, որոնք անհրաժեշտ են երեխայի արդյունավետ սոցիալականացման համար, հետևաբար կրկնուսուցման երևույթը կրթության ճգնաժամի խորքային դրսևորումներից մեկն է դառնում, հատկապես եթե կրում է համընդհանուր բնույթ: Պարզ է, որ երեխան ուսուցման բուն գործընթացներից դուրս էլ զարգանում է ամեն օր, զարգանում այնքան արագ, որ 6 տարեկան երեխայի կյանքի մեկ կամ երկու ամիսն ավելի շատ փոփոխություններ է բերում նրա ինտելեկտուալ կարողությունների և հոգևոր ու մարմնական զարգացման համար, քան հետագա տարիները: Ռուս հոգեբան-մանկավարժ Լ. Վիգոտսկին կարևորում էր երեխայի զարգացման հենց առաջին դպրոցական ամիսները՝ գտնելով, որ այդ ընթացքում նա աննախադեպ զարգացում է արձանագրում, բերում լուրջ հաջողություններ: Եվ այս ամենի համար անփոխարինելի սնուցող միջավայր գիտնականը համարում է դպրոցական միջավայրը, մինչդեռ որևէ դասապատրաստող կամ կրկնուսույց անկարող է ապահովել ուսումնական կոլեկտիվ միջավայր:

Կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացը վտանգող գործոնները վերոնշյալով, սակայն, չեն սահմանափակվում: Նշենք դրանցից ևս մի քանիսը:

Վախը ուսուցչից: Որքան էլ ժամանակակից մանկավարժության դիտարկմամբ երեխանու ուսուցիչը կրթության հավասարազոր սուբյեկտներ են, այնուամենայնիվ փաստ է, որ ուսուցիչ-երեխա հարաբերությունները չեն կարող կառուցվել միայն

հորիզոնական հարաբերությունների սկզբունքով: Նույնիսկ հոգեբանական առումով է անխուսափելի, որ հարաբերությունների այդ կառուցվածքը հաճախ հենց ուղղահայաց բնույթ է ստանում, իսկ ուղղահայացի «վերնում», բնականաբար, ուսուցիչն է: Եթե նույնիսկ շատ էլ կամենանք, ուսուցիչը երեխայի համար մնում է որպես յուրատեսակ պահանջատեր: Երեխան անկողին է մտնում տազնապով՝ վաղն ի՞նչ կասի ուսուցիչը: Արդի մանկավարժությունն այդ հոգեբանական խորքային հարցի մի պատասխան ունի. երեխան դպրոցից դասերը յուրացրած պետք է գնա տուն այնպիսի վստահության, թե ինքն արել է ամենակարևորը և ազատ ժամանակ ունի անհոգ խաղալու: Նա դասերի գերակշիռ մասն ու հանձնարարություններն արդեն արել է դպրոցում և տուն է գնում ուրախ, դրական հույզերով: Նա նաև հստակորեն գիտակցում է, որ դպրոցում պատրաստած լինելով մյուս օրվա դասերը՝ ինքը յուրօրինակ պարգև է տանում ծնողներին՝ վերջիններիս չծանրաբեռնելով իր ուսման խնդիրներով. ծնողը ազատագրվում է երեխայի ուսմանն առնչվող մշտապես հոգսաշատ ու պատասխանատու վիճակից:

Գնահատվելու վախը: Օբյեկտիվ ու արդարացի գնահատման խնդիրը մանկավարժական մեթոդաբանության կարևորագույն խնդիրներից է: Որքան էլ կատարելագործվում են գնահատման մանկավարժական գործիքակազմերը, ակնհայտ է, որ գնահատումը շարունակում է մնալ խնդրահարույց: Գնահատականը երբեք չպետք է դառնա սովորողի սևեռուն գաղափարը. այն պետք է օբյեկտիվորեն հաջորդի դպրոցականի կատարած աշխատանքին և ներդրած կրթական ջանքերին՝ որպես համարժեք վերաբերմունքի արձանագրում:

Կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացներին չափազանց մեծ վնաս են հասցնում չհիմնավորված *թեստային առաջադրանքները*, հատկապես նրանք, որոնք միայն մեխանիկական հիշողություն են պահանջում: Գիտելիքի մեխանիկական սերտումը սովորողների համար դառնում է ինքնանպատակ, որի գործնական նշանակությունը խիստ փոքր է, իսկ գործնականում չկիրառվող գիտելիքը չի կարող լիարժեք կերպով իրացվել, հետևաբար մնում է վերջինիս գործընթացներից մեկուսացված:

Կրտսեր դպրոցականների սոցիալական հմտությունների ձևավորման առումով անփոխարինելի են հասարակության բջջի կամ փոքր մոդելի՝ ընտանիքի դերն ու նշանակությունը: Սոցիալական վարքի կանոնների մեծ մասը կրտսեր դպրոցականը նախ յուրացնում է ընտանիքում, ապա՝ շարունակում դպրոցում: Ցավոք, վերջին տարիներին մեր երկրում լիակազմ ընտանիքների պակասը զգալի է՝ բացակայում են հայրիկներ, նույնիսկ մայրիկներ: Ընտանիքում երեխայի վրա ազդում են ոչ միայն ծրագրավորված, նպատակաուղղված դաստիարակչական ներգործությունները, այլ նաև ծնողների վարքագծի առանձնահատկությունները [3, 121-122]: Ընտանիքը երեխայի համար ստեղծում է սոցիալական վարքի որոշակի կադապարներ: Իր գործողություններում երեխան առաջին հերթին հենվում է ծնողների հետ շփման փորձի վրա: Նախադպրոցականը կամ կրտսեր դպրոցականն ընդօրինակում և իր գործողություններում վերարտադրում է ծնողների վարքը: Ահա ինչու մանկավարժության դասականները ծնողներին հորդորում էին՝ տվե՛ք երեխային լավ օրինակ:»:

Բնականոն զարգացման հետագա տարիներին երեխան իր փոխհարաբերություններն այլ անձանց հետ կառուցում է՝ օգտագործելով ընտանեկան հաղորդակցման մոդելները: Ընտանիքում երեխաների սկզբնական սոցիալականացումը, հատկապես ծնող-երեխա հարաբերությունների ոլորտում, նմանատիպը չունի ռեֆերենտային խմբերի այլ տեսակներում [4, 65]: Եթե նույնիսկ կրթության համակարգը լինե՛ր կա-

տարյալ, դարձյալ չէր կարող երեխայի համար ապահովել այն հատուկ հոգատարությունը ու սերը, որոնք կան ընտանիքում:

Դպրոցում ընդարձակվում է երեխայի սոցիալական հարաբերությունների շրջանակը, և ուսուցչի խնդիրն է նրա հետ տարվող մանկավարժական աշխատանքը դնել սոցիալականացման հիմքի վրա, սոցիալական կապերն ավելի ընդարձակելով՝ դպրոցը դարձնելով «ուրախության տուն», ինչպես բնորոշում էր Յա. Ա. Կոմենսկին:

Կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման գործընթացը վտանգող գործոն է դարձել այնպիսի կարևորագույն մանկավարժական միջոց, ինչպիսին տնային առաջադրանքն է՝ կոչված ամրապնդելու դպրոցում երեխայի ստացած գիտելիքները, դրանք կիրառելու գործնականում: Այսօր, սակայն, տնային առաջադրանքները բազմաթիվ դժվարություններ, դժգոհություններ են հարուցում կրտսեր դպրոցականների ու ծնողների շրջանում: Հարկ է արձանագրել, որ հանրակրթության ոլորտում այս հիմնախնդիրը սրվել է հատկապես վերջին տասնամյակներում, երբ խորհրդային «հին» դպրոցական կրթական սկզբունքներից ու ավանդույթներից փորձ արվեց ձեռքազատվել՝ վերջինիս իբր պահպանողական, ոչ ազատական լինելու պատճառաբանությամբ: Սակայն «նոր» դպրոցը միանգամայն սխալ գնահատեց նոր սերնդի աքսելերացիայի աստիճանը, ինչի հետևանքով դպրոցում հանձնարարվող տնային առաջադրանքները բարդության աստիճանով բարձրացվեցին այնպիսի մակարդակի, որ դրանց կատարման ամենօրյա գործին ստիպված լծվեցին երեխայի ծնողները, հարազատները, նույնիսկ իրենք՝ ուսուցիչները: Ուստի բնավ զարմանալի չէ, որ այսօր ցանկացած ծնող նաև իր երեխայի դպրոցի «հեռակայող» սանն է:

Երեխաների տարիքին ոչ համապատասխան բարդացել են դպրոցական ծրագրերը, դասագրքերը դարձել են խրթին, նույնիսկ անընկալելի թե՛ երեխայի, թե՛ նաև ծնողների համար [տե՛ս 5]: Ցավալին այն է, որ ներկա ծրագրերով առանց ծնողի օգնության ոչ մի երեխա չի կարող սովորել մասնավորապես տարրական դասարաններում: Այս երևույթը հղի է բազմաթիվ բացասական հետևանքներով թե՛ մանկավարժական, թե՛ նաև հոգեբանական առումներով: Երեխայի մեջ ձևավորվում է անվստահություն սեփական ուժերի նկատմամբ, ազդում 6-9 տարեկանի ինքնագգացողության, առողջության, ֆիզիկական զարգացման վրա՝ դառնալով սովորելուց խուսափելու պատճառ, կլանելով երեխայի՝ աշխարհը ճանաչելու համար անհրաժեշտ ազատ ժամանակը: Կրտսեր դպրոցականի ինքնուրույնությունն ու ընդունակությունները զարգանում են ոչ միայն գրքերով ու պարապմունքներով, այլ նաև նրան շրջապատող սոցիալական միջավայրով, հասարակական ու բնական կյանքի երևույթներով, իրադարձություններով:

Կրտսեր դպրոցականների սոցիալականացման բնականոն գործընթացը խոչընդոտող գործոն է նաև այն, որ ուսուցիչներն հիմնականում կարևորում են երեխայի ուսումնական առաջադիմությունը. եթե նա լավ է սովորում, ուրեմն ամեն ինչ կարգին է. չգիտես ինչու, երկրորդական պլան են մղվում երեխայի մտավոր, հոգեբանական ու մշակութային զարգացման խնդիրները, որոնք պակաս կարևոր չեն երեխայի՝ որպես սոցիալական անձի լիարժեք ձևավորման առումով:

Ներկայումս կյանքը դպրոցին առաջադրվում են բոլորովին նոր պահանջներ՝ կրթության բովանդակությունն ու կառուցվածքը վերափոխելու անհրաժեշտության տեսանկյունից: Հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտը պետք է ունենա ոչ միայն *հիմնավոր գիտելիքներ, այլև այդ գիտելիքները կյանքում կիրառելու հմտություն, պետք է ունենա նաև բարոյա-քաղաքացիական որոշակի համոզմունքներ, պատրաստ լինի*

կյանքին ու աշխատանքին: Որոշակի փոփոխություններ պետք է մտցվեն ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերություններում: Փոխվել են ժամանակները, փոխվել է աշակերտի անհատականությունը. նա դարձել է ավելի ընկալունակ, շրջահայաց ու հետաքրքրասեր: Տեղեկատվական հեղեղը, գիտատեխնիկական առաջընթացը նպաստում են նրա համակողմանի զարգացմանը: Փոխվել են նաև երեխայի հետ տարվող ուսումնական աշխատանքի ձևերն ու մեթոդները. դրանք ավելի կատարելագործվել են, բարդացել: Սակայն, ինչպես արդեն նշել ենք, ժամանակակից դպրոցի համար շարունակում է որպես սպառնալիք մնալ կրկնուսուցման երևույթը, աշակերտների ստեղծագործական մտածողության զարգացման համար շարունակում են որպես վտանգ ներկայանալ թեստային առաջադրանքները: Թերևս դրանք են հիմնական պատճառները, որ դասավանդման արդի դրվածքը չի նպաստում ուսման նկատմամբ կրտսեր դպրոցականների հետաքրքրության զարգացմանը:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում ֆիզիկական զարգացումն ու ուսումնական աշխատանքն ընթանում են համաքայլ. երեխայի ներդաշնակ զարգացման գործում ամեն ինչ գտնվում է փոխադարձ կապի մեջ: Երեխայի առողջությունը կախված է այն բանից, թե ինչպիսի ուսումնական աշխատանքներ են տրվում երեխային, ինչպես և երբ է նա կատարում տնային առաջադրանքները: Եթե երեխան տնային առաջադրանքը կատարում է հարկադրաբար, հակառակ իր ցանկության (շատ հաճախ այդպես է լինում), ապա դա ճնշում է երեխայի հոգևոր զարգացման գործընթացը՝ անդրադառնալով նրա տրամադրության, ֆիզիկական բնականոն աճի վրա:

Ուստի, որպես եզրահանգում ամբողջ վերոգրյալի, արձանագրում ենք, որ նպատակահարմար է, եթե կրտսեր դպրոցականը բոլոր դասերը սովորում է դասարանում ուսուցիչների հսկողության ու ղեկավարության ներքո: Նման մոտեցումն ունի մի շարք հիմնավորումներ.

- Դպրոցում ղեկավարելով աշակերտին՝ ուսուցիչը տեսնում է, թե նա ինչպես է ինքնուրույն կերպով պատրաստվում և կատարում առաջադրանքը, ինչպես օգնել նրան, ինչպես սովորել սովորեցնել:
- Հետևելով ու ղեկավարելով դասը պատրաստող երեխային՝ ուսուցիչը ուսումնասիրում է նրան, նկատում, թե ինչն է նա հեշտ յուրացնում, ինչը դժվար, կանխում է սխալները: Կրտսեր դպրոցականի ուշադրությունն առարկայական է, նա հաճախ անգիր է անում առանց իմաստը հասկանալու, ուստի պետք է օգնել նրան հաղթահարելու ձևականությունը, ինչն ի գործ է անելու գլխավորապես ուսուցիչը: «Երեխան սովորում է սովորել ուսուցչի ղեկավարությամբ, իսկ դա նախնական ուսուցման ժամանակ ավելի կարևոր է, քան ինքը՝ ուսումը», – ասում է Կ. Դ. Ուշինսկին [1, 171]:
- Դպրոցում դասը յուրացրած երեխան տուն է գնում՝ տնօրինելու իր ազատ ժամանակը, չկտրվելով սիրելի խաղից, զարգանալով ընտանիքում բնության ու իրեն շրջապատող մարդկանց ազդեցության ներքո:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ուշինսկի Կ. Դ., Մանկավարժական ընտիր երկեր, 1 հ., էջ 170, 1959:
2. Թորոսյան Կ., Խաչատրյան Հ., Վեց տարեկան դպրոցականների ուսուցումը, Երևան, 2006:
3. Պետրովսկի Ա. Վ., Տարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն, Երևան, «Լույս»,

4. Պետրոսյան Հ. Հ., Մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2012:
5. Մայրենի 2-րդ դասարան, մաս 2, Երևան, 2019:
6. Տարրական դասարանների առարկայական ծրագրեր, 1-4 դասարանների դասագրքեր:

Получено: 28.03.2023

Received: 28.03.2023

Рассмотрено: 03.04.2023

Reviewed: 03.04.2023

Принято: 20.04.2023

Accepted: 20.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

378(479.25)

<https://orcid.org/0000-0002-8328-762X>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.110

ON THE ISSUE OF RAISING THE EFFICIENCY OF HIGHER EDUCATION IN ARMENIA

Susanna Anguryan

PhD, Associate Professor

European University of Armenia

susanna.anguyan@mail.ru

Summary

This article puts forward some recommendations to improve the quality of the content of vocational education, modernize teaching methods, approaches and techniques in universities and increase the effectiveness of control in Armenian universities. As a rule, the introduction of any innovations, mainly in the education system, requires quite large material costs, which is very difficult to imagine in our republic at present, but it is obvious that you need to start somewhere.

According to the author, affordable steps in the field of reforming the higher education system and simple changes are already possible today, and since the main distinguishing parameters of each educational link are the content, methods and control, it is necessary to start with them, that is, the priority changes should concern precisely these areas.

The direction of the corresponding changes should be determined by modern technical capabilities and pedagogical approaches to education, according to which such an organization of the learning process is necessary (this also applies to school education), in which the teacher will become more of a consultant, and the student will become an actively thinking person who works independently, but under the management and control of the teacher, and the learning process itself - a joint activity to overcome emerging difficulties and problems.

The aim of the research is to identify available ways to fill, in accordance with the requirements of the time, some of the existing gaps in the higher education system and thereby increase its efficiency.

The relevance of this research is determined by the urgent need to modernize the educational process in universities, the specificity and ease of implementation of the changes proposed by the author.

The scientific novelty of the study lies in the fact that it introduces and substantiates some proposals-recommendations, the implementation of which will improve a lot in the shortest possible time and without additional material costs - two factors that, in our opinion, are very important today.

All provisions of the article are based on data obtained as a result of studying and analyzing the literature on the research problem; best practices, normative, educational and program documents in this area; generalization of theoretical and empirical material, which determines the theoretical and practical significance of the study.

Keywords: higher education, content, methods, approaches and techniques, monitoring, improvement, technology in education.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՀԱՐՑԻ ՇՈՒՐՁ**

Անգուրյան Սուսաննա
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Հայաստանի եվրոպական համալսարան
susanna.anguyan@mail.ru

Անփոփում

Հոդվածում ներկայացված առաջարկությունները միտված են բարելավելու մասնագիտական կրթության բովանդակության որակը Հայաստանի բուհերում, արդիականացնելու ուսուցման մեթոդները, մոտեցումներն ու տեխնիկան և բարձրացնելու վերահսկողության արդյունավետությունը: Որպես կանոն, ցանկացած նորամուծություն կրթական համակարգում պահանջում է բավականին մեծ նյութական ծախսեր, ինչը մեր հանրապետությունում ներկայումս շատ դժվար է պատկերացնել, բայց ակնհայտ է, որ ինչ-որ տեղից պետք է սկսել:

Ըստ հեղինակի՝ ներկայումս արդեն հնարավոր են մատչելի քայլեր բարձրագույն կրթության համակարգի բարեփոխման ոլորտում և պարզ փոփոխություններ, և քանի որ յուրաքանչյուր կրթական օղակի հիմնական տարբերակիչ հատկանիշներն են բովանդակությունը, մեթոդներն ու վերահսկողությունը, պետք է սկսել դրանցից. այսինքն՝ առաջնահերթ փոփոխությունները պետք է վերաբերեն հենց այս ոլորտներին:

Համապատասխան փոփոխությունների ուղղությունը պետք է որոշվի կրթության ժամանակակից տեխնիկական հնարավորություններով ու մանկավարժական մոտեցումներով, որոնց համաձայն՝ անհրաժեշտ է ուսումնական գործընթացի այնպիսի կազմակերպում, որում դասախոսը կդառնա ավելի շատ խորհրդատու, իսկ ուսանողը՝ ակտիվ մտածող, որն աշխատում է ինքնուրույն, բայց դասախոսի ղեկավարությամբ ու հսկողության ներքո, իսկ ուսումնական գործընթացը պետք է լինի համատեղ գործունեություն՝ առաջացող դժվարություններն ու խնդիրները հաղթահարելու համար:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել առկա ուղիները՝ ժամանակի պահանջներին համապատասխան լրացնելու բարձրագույն կրթության համակարգում առկա որոշ բացերը ու դրանով իսկ բարձրացնելու դրա արդյունավետությունը:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է բուհերում կրթական գործընթացի արդիականացման հրատապ անհրաժեշտությամբ, հեղինակի կողմից առաջարկվող փոփոխությունների յուրահատկությամբ ու իրականացման պարզությամբ:

Հետազոտության գիտական նորույթը պայմանավորված է նրանով, որ ներկայացվում ու հիմնավորվում են որոշ առաջարկություններ, որոնց իրականացումը կբարելավի բարձրագույն կրթության որակը հնարավորինս սեղմ ժամկետներում ու առանց լրացուցիչ նյութական ծախսերի. երկու գործոն, որոնք, մեր կարծիքով, շատ կարևոր են ներկայումս:

Հոդվածի բոլոր դրույթները հիմնված են հետազոտության խնդրի վերաբերյալ գրականության ուսումնասիրության և վերլուծության արդյունքում ստացված տվյալների վրա, այս ոլորտում լավագույն փորձի, կրթական ու ծրագրային փաստաթղթերի, տեսական ու էմպիրիկ նյութի ընդհանրացման վրա, որը որոշում է ուսումնասիրության տեսական ու գործնական նշանակությունը:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթություն, բովանդակություն, մեթոդներ, մոտեցումներ ու տեխնիկա, մշտադիտարկում, կատարելագործում, կրթական տեխնոլոգիաներ:

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Ангурян Сусанна

*Кандидат педагогических наук, доцент
Европейский Университет Армении
susanna.anguryan@mail.ru*

Аннотация

Краткое содержание. В данной статье анализируются современные возможности получения высшего образования и предлагаются некоторые рекомендации по улучшению качества профессионального образования, внедрению современных методов преподавания, повышению эффективности контроля в вузах Армении. Как правило, введение каких-либо новшеств в любую систему, в частности в систему образования, требует достаточно больших материальных затрат, что весьма сложно представить в настоящее время в нашей республике, но очевидно, что нужно с чего-нибудь начать. По мнению автора доступные шаги в области реформирования системы высшего образования и простые изменения возможны уже сегодня, а поскольку основными отличительными параметрами каждого образовательного звена являются содержание, методы и контроль, то нужно начинать именно с них, то есть первоочередные изменения должны касаться именно этих областей. Направленность же соответствующих изменений должна определяться современными техническими возможностями и педагогическими подходами к образованию, согласно которым необходима такая организация процесса обучения (это касается и школьного образования), при которой преподаватель станет в большей степени консультантом, а студент – активно мыслящей личностью, работающей самостоятельно, но под управлением и контролем преподавателя, а сам учебный процесс – совместной деятельностью по преодолению возникающих сложностей и проблем.

Целью работы как раз и стало выявление доступных способов восполнения в соответствии с требованиями времени некоторых существующих пробелов в системе высшего образования и тем самым повышение её эффективности.

Актуальность данного исследования определяется назревшей необходимостью модернизации учебного процесса в вузах, конкретикой и простотой осуществления предложенных автором изменений.

Научная новизна исследования состоит в том, что по его результатам были внесены и обоснованы некоторые предложения-рекомендации, реализация которых позволит улучшить многое в кратчайшие сроки и без дополнительных материальных затрат – два фактора, которые, на наш взгляд, очень важны сегодня.

Все положения статьи опираются на данные, полученные в результате изучения и анализа литературы по проблеме исследования; передовой опыт, нормативные, учебно-программные документы этой сферы; обобщение теоретического и эмпирического материала, что обуславливает теоретическую и практическую значимость исследования.

Ключевые слова: образование, вуз, содержание, методы, контроль, улучшение, технические средства.

В настоящее время часто критикуют образовательный уровень молодых специалистов, да и просто ценностные ориентации населения Армении, много говорят о необходимости улучшении системы образования в республике, представители различных государственных и общественных организаций предлагают свои инновационные варианты, пытаются что-то сделать в этой области. Анализ соответствующей литературы показывает, что абсолютное большинство специалистов считает, что реформирование нужно начинать с общеобра-

зовательных школ. Мол, от них все беды, а вузовские реформы подождут, или вузы потом, когда на этом уровне начнут учиться выпускники «новых» школ, сами подтянутся.

Мы не считаем возможным спорить с теми, кто так думает ни в пределах этой статьи, ни где-либо ещё, но твёрдо уверены в одном: не нужно ждать каких-то чудес от специальных решений и постановлений, а нужно всё, что возможно, сейчас срочно менять. Поэтому мы хотим представить свою точку зрения по этому вопросу и, основываясь на опыте преподавания в вузе, внести несколько легко осуществимых предложений, направленных на повышение эффективности действующей системы вузовского образования.

Известно, что в абсолютном большинстве стран мира высшее образование получить достаточно сложно, ибо оно по разным причинам доступно далеко не всем людям, а школьное образование, как правило, является обязательным и базовым для всех, то есть эти уровни образования принципиально отличаются друг от друга по цели и охвату учащихся.

В некоторых языках эта разница проявляется даже в словах, именующих педагогов, которые работают в соответствующих сферах. Так, например, в русском языке есть слова *учитель* и *преподаватель*. *Учитель* работает в школе. Он учит всех учеников азам разных обязательных и/или охваченных школьной программой предметов (учитель математики, учитель литературы, учитель рисования, учитель физкультуры и т.д.). *Преподаватель* работает в вузе (а также в среднем специальном учебном заведении). Он преподаёт связанные с общим развитием и с конкретной профессией предметы. Но *преподавать* не значит *учить*, то есть в вузе систематизированные знания данной области, основанные на мировом опыте (в том числе и на опыте самого преподавателя) скорее передаются преподавателем, а будут ли они усвоены учащимся в этом объёме, расширены или игнорированы – это дело самого учащегося, уже взрослого человека, имеющего базовые знания и знающего, что ему нужно. При этом вузовские преподаватели, как правило, имеют не только опыт, но и ученые степени и звания, которые обычно свидетельствуют о глубине их знаний и от которых зависит их должность (профессор, старший преподаватель и т.д.).

Логично поэтому предполагать, что эти два уровня образования (школьный и вузовский) должны отличаться друг от друга и по многим другим (если не всем) параметрам. В идеале, конечно же, должно быть промежуточное звено – специализированное учебное заведение (колледж, лицей, техникум и т.д.), которое, будучи обязательным этапом обучения, будет готовить учащихся к вузовским новшествам или к самостоятельной жизни, если вузовская «планка» по каким-либо причинам окажется непреодолимой.

В высшей школе традиционно применяются разнообразные формы подачи, закрепления, систематизации и использования учебного материала – лекции, семинары, практические занятия, факультативные занятия, беседы, экскурсии, проекты, консультации, конференции разного уровня и т.д. Современная же дидактика рекомендует преподавателям непрерывно обновлять арсенал форм организации обучения, использовать в своей деятельности новые методические приемы, вводить новые технологии в работу со студентами, что будет способствовать не только модернизации учебного процесса и повышению уровня заинтересованности студентов, но и росту профессионализма самого преподавателя, изменению методов его работы.

К таким относительным новшествам, которые можно эффективно использовать в каждом звене учебного процесса, следует отнести и разнообразные современные технические средства. О необходимости расширения и усиления их роли в процессе получения высшего образования мы писали в своей диссертации, защищённой ещё в 2015-ом году [1]. Дальнейшее развитие событий в мире и в нашей республике показало, насколько важно развитие этого направления во всех сферах жизни общества.

Что касается конкретно системы образования, то нагляднее всего достоинства и возможности телекоммуникационных систем выявила пандемия, создавшая во всём мире ситуацию, при которой резко ограничилось личное общение и онлайн-образование стало признаком времени, главным способом передачи и получения образовательной инфор-

мации. Конечно, некоторые пути прохождения онлайн-обучения, в частности в системе высшего образования, были и раньше, поскольку существовало дистанционное обучение, при котором можно было получить диплом о высшем образовании и/или сертификат, подтверждающий наличие знаний, навыков и умений в конкретной узкой области, но под давлением известных обстоятельств все они обрели новую значимость, сильно расширились и укрепились.

Словосочетание *дистанционное обучение* (если речь идёт о получении диплома) чаще всего ассоциируется с заочной формой получения образования, но суть этих категорий предполагает совершенно разные процессы, сходные лишь по некоторым признакам [2, 7].

Дистанционное обучение – это сравнительно новая форма получения образования, при которой преподаватель и студент изначально и всегда (нет очного периода обучения и очной экзаменационной сессии) взаимодействуют на расстоянии с помощью информационных технологий, что само по себе стало доступно лишь с появлением интернета, который открыл новые возможности (в том числе и образовательные) для жителей удаленных населенных пунктов, а также деловых людей с плотным рабочим графиком и желанием (необходимостью) пополнить свои знания.

Сначала дистанционное обучение воспринималось только как способ приобретения дополнительных знаний. Сейчас же так работают многие (в том числе и самые престижные) университеты, есть специальные программы такого обучения, по всей планете распространяется опыт разных стран. Термин *онлайн-обучение*, который включает в себя слово *онлайн*, указывает лишь на способ получения знаний и способ связи с преподавателем, то есть это получение знаний и навыков при помощи компьютера или другого проводника (например, телефона), подключенного к интернету и работающего в режиме «здесь и сейчас». Этот формат обучения еще называют *электронным обучением* (e-learning), и он в настоящее время хорошо знаком жителям нашей республики (да и всему миру).

Главное сходство онлайн-обучения и дистанционного обучения - это виртуальность общения, самого процесса получения новых знаний и навыков вне аудиторий и без реального контакта с преподавателями. Просто эти термины по-разному представляют одну и ту же ситуацию, подчёркивая значимость той или иной её составляющей: понятие *дистанционное обучение* указывает на то, что между студентом и преподавателем существует расстояние, а *онлайн-обучение* означает, что это обучение происходит при помощи интернета.

Внедрение в учебный процесс интернета и различных накопительных технических средств (диск, флешка и т.д.) позволило решить очень важные проблемы и содержательного, и методического порядка, поскольку значительно расширилось информационное поле, стала поступать и активно использоваться самая свежая информация, возросла роль самостоятельной работы, увеличилось количество поисковых заданий с последующим применением их результатов в дискуссиях, проектах, докладах, научных работах разного уровня и т.д. – одним словом, изменился, модернизировался весь процесс обучения.

Самым важным последствием произошедших изменений, на наш взгляд, является индивидуализация обучения, то есть предоставление каждому возможности проявить себя, выделиться на общем фоне. В этих условиях проявился значительный перевес личностных качеств учащегося: самодисциплины, любознательности, работоспособности, усидчивости и т.д. Ведь очевидно, что при использовании достижений современных технических средств и технологий, расширяющих образовательное пространство, студенту даже при очной форме обучения становится необязательно часто встречаться с преподавателем в аудитории. Вместо этого, он может самостоятельно находить нужную информацию, работать над творческими заданиями, обращаться к преподавателю за индивидуальными консультациями по электронной почте, прослушивать уроки с мультимедийного диска, участвовать в индивидуальной и коллективной работе на базе средств телекоммуникации и т.д. Так что совершенствование форм обучения должно иметь такую направленность, чтобы не просто в

минимальной степени (насколько позволяет аудиторное учебное время) заполнять образовательные лакуны, но и указывать на пути и способы их максимального насыщения, что уже сегодня невозможно без средств телекоммуникации.

Казалось бы, найдено прогрессивное решение важной проблемы. Однако одна проблема (как это обычно бывает и в жизни) порождает другие. С точки зрения развития системы образования две из них представляются нам наиболее важными.

1. В настоящее время в сети предлагается много программ и дистанционного обучения, и онлайн-обучения, поскольку «цифровые технологии смешали воедино понятия онлайн и дистанционного обучения. Оба варианта названий подразумевают собой обучение вне аудитории, по собственному графику. Теперь главный вопрос для всех специалистов, желающих повысить свою квалификацию или изучить что-то новое, состоит не в формате обучения, а в его качестве, длительности и актуальности полученных знаний» [7].
2. Сетевая информация практически не контролируется и не проверяется, так что нужно знать, какие сайты являются надёжными источниками, а какие нет. К тому же есть сайты, которые содержат примитивную информацию, а есть такие, которые содержат более подробную, сложную, расширенную какими-либо данными (например, историческими) информацию. В таком случае выбор источника должен соответствовать цели.

Первая из этих двух проблем должна решаться каждым учащимся индивидуально, а вот вторая представляется интересной учебной задачей, решение которой может быть просто продиктовано преподавателем (перечень разных типов сайтов), а может быть найдено самими студентами в результате сопоставления информативности, в процессе подготовки и презентации проектов, в ходе осуществления других форм учебной деятельности.

Сразу же отметим, что в работах современных исследователей в области интенсификации обучения особое внимание уделяется применению таких методов, форм, средств и приемов, которые активизируют учебно-познавательную деятельность студентов и стимулируют каждый их учебный шаг. Образовательной при этом считается не любая информация (в том числе и из сети), а методически обработанная информация, то есть такая, которая соответствует конкретному уровню языковых и прочих знаний, преследует конкретную цель (например, проведение эксперимента, нахождение и извлечение нужных цифровых данных, текстовое редактирование и т.д.), выполняет развивающую функцию, имеет обеспеченность обратной связью, контролируется и т.д. Формы представления информации могут быть разнообразными, а их выбор зависит не только от содержания материала, предназначенного для усвоения, но и от возможностей и обучающего, и обучаемого.

Выдвижение на первый план и описание таких подходов, как антропоцентрический, деятельностный, личностно-ориентированный [3, 5] определяется, прежде всего, необходимостью изменения самих позиций обучаемого и обучающего в учебном процессе, изменения форм их взаимодействия, утверждения принципов их активности и самостоятельности. Это тем более важно для системы вузовского образования как более высокой ступени, сознательно выбираемой уже взрослым человеком и важной для всей его дальнейшей жизни. Для обеспечения максимальной полезности содержания образования этого уровня, на наш взгляд, главное – это две его составляющие: а) преемственность и б) актуальность.

А) Преемственность не планов и программ (что обычно соблюдается, хотя и не всегда), а реальных экзаменов, лекционных курсов и практических материалов. Так, например, материалы вступительных экзаменов (а они пока сохраняются в нашей республике) по всем предметам должны охватывать только школьные знания, а не то, что даёт репетитор (задачи по биологии, эссе на разных языках и т.д.). Содержание же образования должно резко ус-

ложняться уже в самом вузе, то есть, поступая по своему желанию в определённое высшее учебное заведение, абитуриент должен твёрдо знать, что ему придётся много работать, что никто ему просто так не поставит даже самую низкую положительную оценку, что каждую минуту он должен использовать для повышения уровня своих знаний, восполнения пробелов и т.д. Вуз ни в коем случае не должен снижать свою «планку», мотивируя этот факт разными причинами (низким уровнем школьных знаний, финансовой зависимостью преподавателей от количества студентов и т.д.). Если же студент не успевает – это значит, что он либо ничего не делает, либо изначально не соответствует вузовскому уровню.

Б) Актуальность обеспечивает интерес учащихся, поэтому преподаватель всегда должен быть в курсе последних новшеств в своей области и должен уметь модернизировать старый (если он необходим) и классический материал. Иначе, как показывает наш опыт, всё рассказанное будет воспринято учащимися как устаревшее и в настоящий момент никому не нужное. Очевидно, что сегодня, при правильном использовании разнообразной информации, содержащейся в интернете (сайты, порталы, программы и т.д.), можно получить нужные профессиональные знания и самостоятельно. Значит, организация и содержание учебного процесса должны ориентироваться не только на получение студентами суммы профессиональных знаний, умений, навыков, но и на развитие их интеллектуального потенциала и умений самостоятельно извлекать нужное и новое с помощью современных средств телекоммуникации. Такой подход, направленный на усовершенствование (а иногда и создание) практических навыков владения техническими средствами, формирование понимания необходимости постоянного профессионального роста, позволит будущему специалисту всегда, всю жизнь оставаться в своей области на должном уровне.

Само представление о доступности глобального информационно-образовательного пространства через средства телекоммуникации, не имеющего границ компьютерного мира, делают образовательный процесс притягательным и перспективным. Тем более, что при подобной организации учебного процесса студент также получает знания и умения в области самообразования, самоконтроля, самостоятельного развития познавательной деятельности. А идеальным результатом обучения считается достижение учащимися такого качества познавательной деятельности, при котором они могут самостоятельно выбирать цель и определять конкретные задачи, самостоятельно находить способы их решения, контролировать и оценивать результаты своей работы.

Следовательно, необходимо обращать особое внимание на содержание и технологическое обеспечение каждого фрагмента и этапа обучения, на модернизацию учебного процесса, где огромную роль играют современные методы обучения.

С первого дня пребывания на более высокой ступени образовательной цепочки студент должен понять, что вуз – это не школа, где дети узнают и усваивают элементарные основы многих наук, где учат всех и всему понемногу. В вузе учащийся получает профессиональные знания в конкретной области. Лекции должны порциями рассылаться в электронном виде и на уроках только комментироваться преподавателем с привлечением интересных фактов, оригинальных теорий, собственного опыта и т.д. В вузе львиную долю всего нового учащийся должен делать сам: сам должен определять свои слабые места и находить источники пополнения знаний в нужных областях, сам должен выбирать интересные и/или нужные узкоспециальные предметы, сам должен планировать время, форму и объём дополнительных занятий.

Современные технологии и методы для реализации всего этого таят огромные возможности: интернет-информация, узкоспециальные тренинги, метод проектов, метод дебатов и т.д. Преподаватель должен научить студентов находить нужную информацию и правильно использовать её, а от студента отговорки типа «нет...», «не нашёл...», «не смог...» и т.д. вообще не могут быть приняты, ибо в вузовском учебном процессе (да и в жизни) может быть только одна причина – не захотел..., потому что общеизвестная истина гласит: кто хочет – ищет пути, а кто не хочет – ищет причины.

Находить нужные пути и должен научить вуз. В отличие от традиционного, обучение с использованием мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов и подходов, делает процесс получения образования более разнообразным, интересным и творческим. В свою очередь, каждый шаг в этом направлении способствует формированию иного отношения учащихся к учебно-познавательной деятельности, иного представления о возможностях познавательной самостоятельности, о необходимости самостоятельно пополнять знания, свободно ориентироваться в растущем потоке информации. В этой связи обязательно следует также отметить, что знания, умения и навыки в области использования средств телекоммуникации в наше время необходимо рассматривать как обязательный элемент мастерства специалиста любого профиля.

Какими бы ни были использованные в учебном процессе методы, приемы и средства, они важны не сами по себе, а с точки зрения эффективности их использования как ресурсов учебного назначения, то есть важна оценка того факта, насколько их включение в учебный процесс служит достижению поставленных образовательных целей. В наше время уже не вызывает сомнения тот факт, что средства телекоммуникации помогают решить не только конкретные задачи обучения в области определенной специальности, но и сформировать такие личностные, общечеловеческие качества, которые необходимы и в процессе получения образования, и в дальнейшей трудовой деятельности. Они позволяют интенсифицировать (или даже выработать) такие качества, как развитие критического мышления, способностей к восприятию и переработке информации, формирование умений анализа и оценки текстов разного содержания, развитие коммуникативных возможностей индивида и т.д.

В результате последовательного и постоянного использования вышеперечисленных возможностей компьютеров студенты должны сформировать определенные умения, из которых основными являются:

- умение извлекать нужную информацию из различных источников;
- умение систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;
- умение воспринимать и представлять альтернативные точки зрения и аргументировать собственную позицию;
- умение составлять свой план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
- умение представлять инструментарию подготовки, передачи и получения информации, а также приемы работы с этим инструментарием.

Нужно, чтобы учащийся осознавал, что каждый его шаг даёт новую и ценную информацию, дополняет уже имеющуюся, выгодно выделяет его, свидетельствует об усвоении обязательных для его профессии данных [4]. Последнее особенно важно для учебного процесса, поэтому, на наш взгляд, эффективное осуществление контроля за усвоением пройденного материала - это надёжный способ подготовки квалифицированного специалиста.

Различия в формах контроля в школах и в вузах и сейчас очевидны, поскольку в вузах другая балльная система, есть промежуточные и сессионные экзамены, как правило, нет фронтальных устных опросов и т.д. Однако, опираясь на свой опыт и опыт других преподавателей, хотелось бы отметить следующее. Из материалов промежуточных экзаменов следует изъять теоретические вопросы, так как при всеобщем пристрастии к переписыванию именно ответы на эти вопросы (при нулевых ответах на все остальные) создают возможность получения положительной оценки, но не являются свидетельством усвоения. Они и во всех других отношениях ничего не дают (не контролируют, не проверяют): ведь если данное теоретическое положение усвоено (а не переписано) студентом, то он легко выполнит любое практическое задание на эту тему.

Теоретические вопросы могут (в зависимости от предмета) фигурировать на сессионном экзамене, и с ними, как показывает практика, легко справляются хорошие студенты. Получается, что тот студент, который хорошо справляется с промежуточным экзаменом, успешно сдаёт и сессионный. На наш взгляд, целесообразно сделать промежуточные экзамены не обязательными для всех элементом учебного процесса, а реальной возможностью хорошим студентам разгрузить сессионный период (как это уже делается во многих странах Запада), то есть узаконенно механически получить соответствующую оценку.

Представленный выше подход, как нам кажется, значительно повысит «рейтинг» промежуточных экзаменов, усилит мотивацию студентов при подготовке к ним, обеспечит дифференцированность оценки учебной деятельности студента, станет важным звеном личностно-ориентированного подхода к процессу обучения и исключит формализм, царящий в настоящее время при их подготовке и проведении.

Заключение. Предлагаемые в данной статье не требующие никаких дополнительных материальных затрат изменения позволят в кратчайшие сроки:

- интенсифицировать процесс обучения в вузе;
- учесть индивидуально-психологические особенности каждого студента;
- приучить студентов постоянно и углубленно использовать средства телекоммуникации в целях самостоятельного повышения уровня своих знаний;
- достичь в ходе обучения такого уровня компьютерных знаний, которые будут использоваться в дальнейшей трудовой деятельности;
- сформировать готовность и умение использовать в трудовой деятельности возможности мирового образовательного пространства с помощью средств телекоммуникации;
- реализовать творческий потенциал студентов за счет информационного взаимодействия с помощью средств телекоммуникации.

Список использованной литературы

1. Ангурян С.О., Использование телекоммуникационных средств в заочном курсе английского языка: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02: защищена 15.01.2015: утв. 20.04.2015.- Е., 2015, 134с.
2. Ерофеева В. С. Сравнительный анализ возможностей очного и дистанционного обучения при формировании компетенций в высшем профессиональном образовании // Педагогические измерения. 2020. № 1, с. 28-33.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс. М., Астрель, 2010, 272 с.
4. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11-1, с. 200-204.
5. Scrivener J. Learning Teaching: A guidebook for English Language Teachers. Macmillan Publishers Limited, 2007, 430 p.
6. <http://www.mediaeducation.ru>
7. <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantionnogo-obucheniya>).

Получено: 26.02.2023

Рассмотрено: 02.03.2023

Принято: 06.03.2023

Received: 26.02.2023

Reviewed: 02.03.2023

Accepted: 06.03.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF DESIGNING A PERSONALIZED MULTIFUNCTIONAL EDUCATIONAL SPACE

Marina Sotnikova

*PhD, Head of the Youth Laboratory
of Innovative Technologies in Personalized Education,
Associate Professor of the Department of Psychology of Education
Moscow Pedagogical State University, Russia
ms.sotnikova@mpgu.su*

Elena Korneva

*Senior Researcher
at the Youth Laboratory of Innovative Technologies
in Personalized Education,
Senior lecturer of the Department of Psychology of Education
Moscow Pedagogical State University, Russia
en.korneva@mpgu.su*

Summary

The article analyzes the experience of designing a personalized multifunctional educational space on the example of an Autonomous non-profit educational organization "Khoroshevskaya School" - a school in which a personalized education model is implemented. The key aspects of the organization of the educational process and extracurricular activities are revealed. The portrait of a pupil is considered from the point of view of the groups of skills and "over-abilities" embedded in his structure. The specifics of the formation of subject, flexible and digital skills in a personalized educational space are revealed. The characteristic of the process of organizing control and evaluation activities is given. The importance of the personal plan of teaching as the basis for the formation of awareness and responsibility for one's own choice is actualized. The spatial-subject component of the organization of the educational environment is described.

Keywords: school, personalization, educational space, flexible skills, subject skills, digital skills, motivation.

ԱՆՀԱՏԱԿԱՆԱՑՎԱԾ ԲԱԶՄԱՆՈՒԿՑԻՈՆԱԼ ԿՐԹԱԿԱՆ ՏԱՐԱԾՔԻ ՆԱԽԱԳԾՄԱՆ ՓՈՐՁԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մտոնիկովա Մարիա

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Մոսկվայի պետական համալսարան
ms.sotnikova@mpgu.su*

Կորնեյովա Ելենա

*կրտսեր հետազոտող, դասախոս
Մոսկվայի պետական համալսարան, ՌԴ
en.korneva@mpgu.su*

Ամփոփում

Հոդվածում վերլուծվում է անհատականացված բազմաֆունկցիոնալ կրթական տարածքի նախագծման փորձը՝ օգտագործելով «Խորոշենսկայա դպրոց» ինքնավար ոչ առևտրային կրթական կազմակերպության օրինակը, դպրոց, որն իրականացնում է անհատականացված կրթության մոդել: Բացահայտվում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ու արտադպրոցական գործունեության հիմնական միտումները, առարկայական, ճկուն ու տեխնոլոգիական հմտությունների ձևավորման առանձնահատկությունները անհատականացված կրթական տարածքում: Տրվում է վերահսկիչ ու գնահատման գործունեության կազմակերպման գործընթացի նկարագրությունը: Անհատական ուսուցման ծրագրի կարևորությունը արդիական է: Նկարագրվում է կրթական միջավայրի կազմակերպման տարածական-առարկայական բաղադրիչը:

Բանալի բառեր: Դպրոց, անհատականացում, կրթական տարածք, ճկուն հմտություններ, առարկայական հմտություններ, թվային հմտություններ, մոտիվացիա:

АНАЛИЗ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Сотникова Марина

*Канд. пед. наук, заведующая
Молодёжной лабораторией
инновационных технологий*

*в персонализированном образовании,
доцент кафедры психологии образования*

Московский педагогический государственный университет, Россия

ms.sotnikova@mpgu.su

Корнева Елена

Старший научный сотрудник

*Молодёжной лабораторией
инновационных технологий*

в персонализированном образовании,

старший преподаватель кафедры психологии образования

Московский педагогический государственный университет, Россия

en.korneva@mpgu.su

Аннотация

В статье анализируется опыт проектирования персонализированного многофункционального образовательного пространства на примере Автономной некоммерческой образовательной организации «Хорошевская школа» – школы, в которой реализуется персонализированная модель образования. Раскрываются ключевые аспекты организации учебного процесса и внеурочной деятельности. Рассматривается портрет хорошкольника с точки зрения заложенных в его структуру групп навыков и «над-способностей». Раскрывается специфика формирования предметных, гибких и цифровых навыков в персонализированном образовательном пространстве. Дается характеристика процесса организации контрольно-оценочной деятельности. Актуализируется значение персонального плана учения как основы формирования осознанности и ответственности за собственный выбор. Описывается пространственно-предметный компонент организации образовательной среды.

Ключевые слова: школа, персонализация, образовательное пространство, гибкие навыки, предметные навыки, цифровые навыки, мотивация.

В современных реалиях мы можем констатировать, что работа школы сегодня должна быть направлена не только на то, чтобы дать своим ученикам образование, но и подготовить ко взрослой жизни, дать навыки, необходимые для успешного построения карьеры. В современном образовательном пространстве педагоги и родители должны помогать ребенку выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию, раскрыть потенциал, понять сильные и слабые стороны, научиться применять их в зависимости от ситуации.

Вопрос персонализации в образовании достаточно активно исследуется в науке. По данной проблематике следует отметить работы З.А. Каргиной, рассматривающей проблемы индивидуализации, персонализации и персонификации дополнительного образования [4, 5], Н.В. Савиной, в которых обозначены методологические основы персонализации образования в начальной школе [10], А.С. Обухова и М.Г. Сергеевой, дающих обоснование процесса персонализации образования в старшей школе [7], Г.В. Редькиной и Е.А. Косыгиной, изучающих вопрос персонализации образования как условия самореализации личности в контексте гуманизации общества [9], Л.М. Кашаповой и Н.С. Сытиной, раскрывающих вопросы методического обеспечения персонализации обучения в условиях дистанционного образования [6] и других авторов. Все учёные-исследователи сходятся во мнении о том, что персонализация сегодня является важнейшим трендом в образовании.

Особо отметим работы А.О. Арно и Л.С. Подымовой, в которых раскрываются педагогические и эргономические условия проектирования персонализированного образовательного пространства [3], возможности образовательного пространства для развития навыков «4К»: критического мышления, коммуникации, креативности, кооперации [8], воспитательный потенциал образовательного пространства школы [2] и др.

«Персонализированное образование в первую очередь направлено на то, чтобы помочь учащимся стать полностью независимыми и осознать свои потребности и возможности, при этом роль образовательной среды сводится к тому, чтобы научить их самостоятельно развиваться» [11, с. 20].

В научных исследованиях персонализированное образовательное пространство характеризуется как «педагогическая реальность, представленная специально организованной совокупностью пространственных элементов, мест взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленная на создание условий, способствующих проявлению потенциальных возможностей учащегося, его самопознания и стремления к саморазвитию на основе индивидуальных интересов, потребностей и значимых образовательных целей в соответствии с культурой сотрудничества и сотворчества» [3, с. 740].

Рассмотрим опыт проектирования персонализированного многофункционального образовательного пространства на примере Автономной некоммерческой общеобразовательной организации «Хорошевская школа» [1].

Миссия Хорошколы – создание уникальной среды для раскрытия потенциала хорошкольников и достижения ими жизненных целей. Это выступает для всего педагогического состава и администрации главной «путеводной звездой». Хорошкола никогда не объявляла себя школой с каким-либо уклоном – математическим, лингвистическим и т.д. Девиз Хорошколы – создать «школу выбора» и «школу возможностей», чтобы каждый ученик мог найти себя и овладеть всем тем уникальным личным инструментарием, личными ресурсами, который необходим для того, чтобы впоследствии достичь всем своих поставленных целей – в локальном смысле, и быть по жизни счастливым – в глобальном, высоком смысле.

Хорошкола – это «маленький островок счастья» в школьном детстве. Это уникальная среда. Причём, среда рассматривается не только как стены, помещения, лаборатории, творческие мастерские и т.п. Среда – это и всё то, что наполняет стены Хорошколы – это педагогический коллектив и родительское сообщество. Вопрос формирования сообщества – очень важная задача и область внимания для Хорошколы. Чем прочнее триада «ребёнок-семья-школа», тем выше будут образовательные результаты.

Хорошкола – это школа персонализации и школа развития личностного потенциала. В основе концепции работы школы лежит «портрет хорошкольника» – это образ школьника, к достижению которого педагогический коллектив прилагает все усилия. Причём, очень важно подчеркнуть, что это не образ выпускника, а образ школьника на каждом этапе его развития. Портрет хорошкольника начинает формироваться с детского сада. В основе портрета заложены так называемые «над-способности»:

1. Способность учиться через всю жизнь (Life Long Learning) – та форма самобразования с фокусом на саморазвитие, которая необязательно ограничивается формальным обучением в школе или вузе. Это способность воспринимать новые условия, изучать что-то с целью достижения личного удовлетворения.

2. Любознательность – неотъемлемая часть процесса обучения, которая мотивирует ребенка активно изучать окружающий мир, обогащать свой жизненный опыт и приобретать новые знания и навыки. Любознательный ребенок открыт новым людям, явлениям и процессам.

3. Преадаптация к изменчивости мира – помогает хорошкольникам переживать и подстраиваться под любые процессы, происходящие в мире – реагировать на критические ситуации, решать стандартные задания нестандартными способами и мыслить нешаблонно. Стремление получать новые, актуальные знания делает наших учеников успешными при обучении в университете и востребованными на рабочих местах.

Далее в портрет хорошкольника включаются следующие группы навыков:

1. Предметные знания (Hard-skills) – зависят от конкретной работы, имеют отношение к каждой профессиональной деятельности и выполняемой задаче. Другими словами, для каждой должности в каждой компании потребуется уникальный набор навыков. Например, бухгалтеру необходимо уметь сверять банковские выписки, а разработчику эти знания не нужны.

2. Гибкие навыки (Soft-skills) – это характеристики, которые относятся к личностным качествам. Некоторые навыки не зависят от профессии, например, способность договариваться с другими, умение управлять своим временем, руководить другими людьми, воспринимать критику.

3. Цифровые навыки (Digital Skills) – дают возможность разбираться в цифровых устройствах, программах и информационной среде. Цифровые навыки, такие как работа с данными, цифровой этикет, информационная и кибербезопасность подготовят ребенка к будущей профессии. Хорошкола – это цифровая школа, где назначение гаджетов из развлекательных трансформируется в необходимые инструменты образования.

Предметные знания в Хорошколе даются в контексте традиционного учебного плана, реализуемого во всех школах. Это обязательная академическая задача школы.

Гибкие навыки – это уникальный личностный набор ресурсов человека, от которого, во многом, зависит и его академическая успешность. Программа по реализации гибких навыков в Хорошколе предполагает их деление на 3 группы:

1. навыки, связанные с мышлением (системное мышление, креативное мышление, критическое мышление);

2. навыки взаимодействия человека с обществом (коммуникативные навыки);

3. навыки взаимодействия с самим собой (самоорганизация, эмоциональный интеллект, тайм-менеджмент – всё, что позволяет человеку быть организованным и успешным).

В концепции Хорошколы гибкие навыки – это не та группа личностных свойств, которые развиваются только на уроке. Они формируются на протяжении всего сложного образовательного пути. Хорошкола – это школа полного дня, и она включает в себя не только урочную и обязательную часть, но и обширную внеурочную деятельность, в которую входят различные мероприятия, дополнительные курсы по выбору и прочие активности. Таким образом, развитие гибких навыков происходит во всех видах школьной деятельности. Каждый учитель на своём уровне знает, какую группу гибких навыков можно развивать, исходя из специфики содержания учебного предмета. Например, урок химии – это очень хороший ресурс для формирования системного мышления, коммуникативных навыков, навыков групповой работы над экспериментом, практических, исследовательских навыков. Урок МХК и современного искусства – отличный ресурс для развития креативности и реализации себя в творчестве. Если это социальные науки, то здесь можно говорить о формировании критического мышления, умении работать с источниками, определять степень достоверности информации и т.д.

Таким образом, гибкие навыки формируются через осознанный подход учителя к планированию своей работы. В Хорошколе существует формула «hard через soft» и «soft через hard». То есть, ресурс учебного предмета выступает обязательным полем для развития и предметных, и гибких навыков. И наоборот, когда ребёнок демонстрирует высокую степень развитости своих навыков, он и будет по определению более успешным в учёбе, потому что он будет обладать всем тем универсальным инструментарием, который для него крайне необходим.

Что касается внеурочной работы, при организации мероприятий в Хорошколе педагог всегда ставит вопрос: «Зачем? Для чего?». В рамках каждого мероприятия есть чёткое понимание того, что планируется развивать – коммуникативную группу, либо ещё какую-

либо группу навыков. Через такой системный осознанный подход к формированию навыков происходит достижение той самой цели, которую перед собой ставит Хорошкола.

Группа цифровых навыков – это очень обширная группа. В концепции Хорошколы она значительно дальше выходит за границы владения и обращения с девайсами. Конечно же, дети однозначно работают с девайсами, с приложениями, с программным обеспечением, получают базовые представления о программировании. Но также в эту группу входят навыки, связанные с цифровой гигиеной, с влиянием «цифры» на психологическое и физическое здоровье. А также самая сложная группа навыков – понимание, для чего, собственно, нужна «цифра», то есть какие вопросы можно с её помощью решить, что можно сделать посредством цифровых технологий. Таким образом, в группу цифровых навыков входит создание цифровых продуктов, понимание потенциала «цифры». Ребёнку не обязательно становиться специалистом по цифровому интеллекту, но каждый обучающийся должен понимать место и роль искусственного интеллекта и вообще технологий в нашей жизни. То же самое касается больших данных и всего широкого спектра этой группы навыков.

Таким образом, всё вышесказанное укладывается в портрет «хорошкольника» и разложено по возрастным этапам, начиная с детского сада через начальные классы и заканчивая 11 классом. И в каждом возрасте развиваются свои группы навыков.

В Хорошколе также имеется наблюдательный совет и научные консультанты, которые участвуют в работе по оценке сформированности навыков. Два раза в год школа формирует образовательный отчёт, в котором учителя описывают достижения ребенка по каждому предмету. В данном отчёте, помимо предметной «паутинки», присутствует также навыковая «паутинка» результатов ребёнка (навыки 4К). Данный отчёт, в том числе, позволяет организовать конструктивную обратную связь от родителей.

Процесс поступления в Хорошколу имеет 3 этапа:

1. Академическая диагностика (умение читать, знать буквы, базовые математические навыки, звукофонематические особенности ребёнка), психологическое тестирование, двигательная диагностика (умение взаимодействовать, работать в группе, в команде, слушать и слышать инструкцию);

2. Беседа с родителями. Создание общего ценностно-смыслового поля;

3. Подписание договора и зачисление ребёнка в школу.

Хорошкола живёт в пяти календарных модулях. Дети учатся с сентября по июнь включительно. Это связано с большой продолжительностью каникул. В Хорошколе продолжительность каникул составляет 2 недели, чтобы ребята могли отправляться в поездки. Кроме того, для тех, кто никуда не уезжает предлагается насыщенная каникулярная программа внутри школы. Таким образом, учебный год представляет собой 5 учебных модулей, 4 каникулярных периода.

Хорошкола – это школа, которая лишена таких привычных школьных атрибутов, как отметки. Система оценивания в «Хорошколе» строится на принципах формирующего оценивания, и главный принцип заключается в том, что оценивание осуществляется через обратную связь от учителя. Это главное отличие от традиционной системы оценивания. Очень часто можно услышать, что Хорошкола – это школа без оценок и без домашних заданий. Но здесь важно сделать некоторые оговорки. Для педагога Хорошколы важно не констатировать, знает ребёнок или не знает, на какую отметку он знает. Принципиально, чтобы ребёнок выполнил каждое учебное задание. Поэтому, когда хорошкольники выполняют учебные задания, они в ответ обязательно получают обратную связь от учителя, который либо указывает на ошибки, если таковые есть, либо констатирует, что ученик всё сделал правильно. Роль данной обратной связи сложно переоценить. Получив обратную связь, если она содержит указания на какие-то ошибки, рекомендации (что нужно повторить, прочитать, изучить), ребёнок делает «работу над ошибками» и, с опорой на обратную связь от учителя, он добивается правильного выполнения задания. Поэтому на школьной цифровой платформе у задания имеется 2 статуса: «задание зачтено» или

«задание не зачтено». Причём, «не зачтено» – это не «незачёт» как в вузе. «Не зачтено» означает, что по какой-то причине ребёнок либо ещё не отработал тему, либо общение между учителем и учеником на данном этапе находится в процессе. Таким образом, отсутствие отметок – это не отсутствие оценивания. Каждая работа каждого ученика оценивается. В Хорошколе нет неизученных тем. Для педагога недопустимо, чтобы какая-то тема была не изучена ребёнком – даже если ребёнок болеет, вынужденно отсутствует или уехал, у педагогов есть определённые подходы, которые позволяют добиться успешного освоения учебной дисциплины.

Учебный материал, учебные знания шкалируются определённым образом. Выделяется 3 группы учебных целей:

2.0 – *базовый уровень*: уровень усвоения, простейшего понимания (понимать, повторять, решать по образцу, выполнять несложные операции с учебным материалом);

3.0 – *высокий уровень*: целевой результат, на который направлено изучение модуля, аналитические способности, установление логических взаимосвязей, синтез, оценивание, экспертиза;

4.0 – *проектно-исследовательский уровень*: выводит ребёнка за пределы предмета, практическая составляющая: применение знаний в различных ситуациях, обстоятельствах, исследование, проектирование, перенос достигнутых результатов на другую область, междисциплинарное учение.

Таким образом, у ребёнка на определённом этапе (примерно с 7 класса) появляется возможность выбора – на каком предмете сосредоточиться, на какой уровень знаний погрузиться. У учеников старших классов есть абсолютная полнота возможности выбора. Например, если ребёнок знает, что он будущий медик, поэтому он выбирает себе химию и биологию на уровне 4.0, но при этом может позволить себе изучать такой предмет как обществознание на 2.0. Таким образом, имея возможность представления такого выбора, Хорошкола работает на мотивацию ребёнка. Он понимает, что если он сам поставил себе высокую образовательную цель, он будет стремиться её достичь. И, при этом, он имеет возможность бросить туда все свои силы, минимизировав при этом свой ресурс на какие-то менее значимые для достижения этой цели предметы. В начальной школе негласно принят целевой уровень – не ниже 3.0, в связи с тем, что в этом возрасте ещё не стоит остро вопрос профессионального выбора, и ребёнок в принципе, исходя из своих возрастных особенностей, пока не может самостоятельно осуществлять полностью осознанный выбор. Тем не менее, когда ребята приходят на урок, у них всегда есть возможность выбора уровня задания. Если ребёнок боится взять что-то сложное, он может сначала выбрать задание 2.0 и далее работать по нарастающей, если всё идёт успешно. Если сравнивать уровень 3.0 с ФГОС, то он соответствует высокому уровню освоения.

Пространство выбора, которое даёт Хорошкола, реализуя шкалирование групп учебных целей, выступает залогом мотивации, вовлеченности, включенности ребёнка в свою образовательную деятельность и способствует осознанности. Для сравнения, в классической школе ребёнок зачастую приходит на урок, потому что так написано в расписании, делает домашнее задание, потому что задали, чтобы не получить двойку. Перед большинством учеников редко встаёт вопрос «прокачать» свои знания в химии, русском языке, математике и пр., чтобы обеспечить себе дальнейшие высокие успехи в жизни. Они ходят в школу, потому что «надо». Хорошкола же видит секрет мотивации и повышения образовательных результатов в том, чтобы вовлечь ученика в формирование собственного образовательного пути: «Я это делаю, не потому, что так положено в школе, а потому, что я сам поставил перед собой такие цели и сам несу ответственность за их достижение».

В Хорошколе ключевой единицей учебного процесса выступает не урок, как в обычной школе, а целая тема. Как правило, обучающиеся погружаются в учебную тему, которая может длиться от 1 до 2-3 недель. Таким образом, ученик сразу получает весь тот объём учебных заданий, которые он должен за это время освоить. Это тоже выступает для

него определённым мотиватором, потому что нет необходимости заставлять себя выполнять домашние задания ежедневно. Однако у ребёнка формируется понимание, что в эти 2 недели, которые отведены на изучение темы, он должен выполнить все задания. Так формируется ответственный подход к деятельности, развиваются навыки планирования, самоорганизации, тайм-менеджмента. У детей снимается тревожность за «несделанные уроки» – они видят, что у них есть определённое время, набор заданий. Ребёнок может выполнять их на выходных, если в будни, к примеру, имеет высокую занятость в системе дополнительного образования, а может наоборот сделать так, что он будет каждый будний день работать, а в выходные отдыхать. В начальных классах часы самостоятельной работы включены в расписание. В эти часы ребята приходят в класс и понимают, что сейчас не урок, а время для их самостоятельной работы. Они открывают учебники и при помощи учителя или самостоятельно выполняют задание. Таким образом, свобода выбора и планирование собственного времени – это очень сильный мотивирующий фактор в Хорошколе.

Помимо педагогов в Хорошколе с детьми работают кураторы. Куратор – это человек, который приходит в школу ориентировочно к 12.00 и всю вторую половину дня сопровождает их на консультации, секции, курсы. Куратор постоянно находится на связи с родителями. Также в школе работает психологическая служба (1 психолог на поток). Кабинеты психологов, как правило находятся рядом с классами. Родители также могут в удобное время связаться с психологом.

В школе функционирует тьюторская служба, которая:

- сопровождает в образовательном процессе;
- развивает культуру выбора;
- способствует формированию образа будущего, индивидуальной образовательной траектории;
- помогает понять свои интересы, желания, стремления, сильные и слабые стороны;
- поддерживает в развитии навыков осознания, анализа, рефлексии своего опыта;
- сопровождает процесс профессионального самоопределения и выбора профиля обучения.

Как мы уже упоминали, Хорошкола – это цифровая школа, в которой реализуется персонализированная модель образования – у каждого ученика персональный план обучения, который включает в себя – глубину изучения, выбор заданий, темп освоения, обратную связь от педагогов, индивидуальные проекты и исследования. Немаловажное значение здесь имеет школьная цифровая платформа. С 5 класса у детей появляется свой личный цифровой учебный девайс – персональный планшет. В начальных классах персональные планшеты также предусмотрены, но они находятся в учебном кабинете и ими распоряжается учитель. Вопрос цифровой гигиены в прогимназии – очень важный и принципиальный. Учитель, когда считает нужным, находит на уроке время, раздаёт детям планшеты и организует работу с ними (не более 15 минут на уроке и не каждый урок). Но с 5 класса планшет становится неотъемлемой частью образовательного пути. На цифровой платформе у каждого ребёнка вырисовывается персональный учебный план, исходя из тех целей, которые они перед собой поставили. Кроме того, планшет и цифровая платформа выступают средствами обмена работами, что удобно, когда ребёнок болеет или отсутствует по каким-то другим причинам – можно дома сделать задание, прикрепить на платформу и в режиме реального времени получать обратную связь от учителя и не чувствовать себя «выброшенным» из учебного процесса. Помимо цифровой платформы для детей, у каждого родителя есть доступ в Личный кабинет через приложение на мобильном телефоне или через компьютер. Это позволяет всегда быть в курсе событий Хорошколы, благодаря новостям и анонсам, оперативно оплачивать обучение детей, видеть расписание, иметь под рукой полезную информацию о школе и многое другое. Школа открыта для коммуникации с родителями, организации обратной связи. Для родителей регулярно организуются опросы

на различные темы – от питания до академических успехов. В Хорошколе есть общешкольный родительский комитет.

День в Хорошколе достаточно традиционный. Разберём на примере прогимназии. У детей четырёхразовое питание (у первоклассников есть также пятое питание – второй завтрак). Собственная кухня полного цикла, на которой готовится сбалансированное питание для школьников. Также имеется школьное кафе. После первой части уроков у детей большой обеденный перерыв (более 1 часа), который может включать прогулку – дети с кураторами могут выйти на улицу. Затем учебная часть дня продолжается и плавно перетекает в вариативную часть дня, в которой ребёнок уже по своим интересам может пойти на какой-либо курс и вплоть до вечера находиться в школе.

Вторая половина дня в Хорошколе включает курсы по выбору, дополнительное образование, самоподготовку, различные клубы по интересам. Дополнительное образование реализуется через программу дополнительных курсов, которые школа предлагает в рамках своего обычного базового продукта, а также через различные активности на коммерческой основе. В начальных классах дополнительное образование реализуется под чутким внимательным руководством учителя. Однако, как было сказано выше, погружение в так называемую культуру выбора происходит уже на этой ступени – при помощи кураторов и классных руководителей. Таким образом, школа становится не местом директивных указаний, а местом, где может быть выбор. И параллельно с навыком выбор у ребёнка формируется самый важный навык в этой связи – навык ответственности за свой выбор.

Обучающиеся «Хорошколы» занимают призовые места во Всероссийской олимпиаде школьников. В 2021 году из 600 школы Хорошкола заняла 23 место по количеству призёров (по совокупности всех этапов). Средний балл ЕГЭ в 2022 году составляет: русский язык – 80 баллов, английский язык – 85 баллов, математика (профильная) – 70 баллов, обществознание – 74 балла. Ежегодно есть 100-балльники. Все 100% обучающихся Хорошколы поступают в профессиональные учебные заведения. Причем, администрация школы учитывает количество поступлений в желаемые вузы – не обязательно престижные. Для Хорошколы важно, чтобы ребёнок поступил именно туда, куда он сам хотел.

Хорошим показателем успешности обучающихся Хорошколы является стипендиальная программа. Обучающиеся могут претендовать на скидку при оплате за обучение, если имеют существенные учебные достижения, олимпиадные достижения, достижения во внеурочных активностях, в проектной и исследовательской деятельности. При этом, основания для скидки суммируются. По состоянию на 2022 год из 600 учеников гимназии более 140 из них являются участниками стипендиальной программы.

В Хорошколе реализуется Программа международного бакалавриата (IB) для 10-11 классов. Для обучающихся возможны несколько вариантов:

- получение только диплома IB;
- получение и диплома IB, и российского аттестата, но, при этом, по минимуму сдавая ЕГЭ (ФГОС плюс два экзамена: математика (базовый уровень), русский язык);
- получение и диплома IB, и российского аттестата, при этом, максимально готовясь к ЕГЭ, чтобы потом поступить в российские вузы (ФГОС плюс четыре профильных ЕГЭ).

Хорошкола является авторизованным центром по приему Кембриджских экзаменов.

Ключевой партнёр Хорошколы – Высшая школа экономики (ВШЭ). Также Хорошкола сотрудничает и со многими другими крупными вузами. Одно из самых крупных партнерских мероприятий проходит в школе зимой – Благотворительная рождественская ярмарка, которая ежегодно собирает вместе благотворительные фонды и все хорошкольное сообщество.

Хорошкола проводит большую работу в рамках профессиональной навигации обучающихся, помогает определиться с профессиональным выбором. Профильная подготовка представляет собой профильное обучение в 10-11 классах, предпрофильную подготовку в 8-9 классах, профориентацию и стажировки. В каникулы для старшеклассников проводятся

профессиональные стажировки – ребята выезжают в реальные компании, выполняют реальные производственные задания. В ближайшей перспективе работы администрации находится оформление стажировок по гражданско-правовому договору с получением заработной платы за стажировку.

Внеурочная жизнь школы очень обширна и представлена следующими направлениями:

- поддержка традиций школы, системы ценностей и культуры – работа с мотивацией, психологическая адаптация, сонастройки;
- поддержка инициативы детей – школьные радио и газета, музыкальные группы, мероприятия, организованные учащимися, школьное самоуправление;
- профнавигация – стажировки, сотрудничество с ВУЗами, выезды в крупные компании;
- привлечение спикеров – Топ-спикеры, выступления родителей;
- здоровый образ жизни и цифровая грамотность – занятость на переменах, спорт, настольные игры, лекции, мастер-классы;
- поддержка академического развития – Celebrating success, skills day/skills week, мероприятия кафедр;
- преемственность: детский сад – прогимназия – гимназия – выпускник – встречи с выпускниками, «гостевание», кросс-классные часы, совместные проекты, сквозные мероприятия;
- взаимодействие с родителями – квартирники, семейные проекты, лекции от родителей;
- выезды – выезды классов 1 раз в модуль, практикоориентированные выезды, образовательные поездки на каникулах.

Инфраструктура школы создана с учетом особенностей образовательной модели – открытое пространство, широкие коридоры и отсутствие глухих углов. Все это создаёт свободную атмосферу. Атриумное пространство с парящими лестницами и панорамными окнами располагают к открытому общению и самовыражению, а трансформируемые перегородки в классах и передвижные парты и стулья обеспечивают гибкость и адаптивность планировки под учебные задачи, при этом помогают соответствовать всем требованиям к учебному процессу.

Территория школы окружена зеленью, которая отделяет ее от городского пространства. У детского сада есть свой парк, в котором проходят прогулки и пикники.

Условно в Хорошколе можно выделить 3 пространства:

1. *Спортивное пространство.* Зал минифутбола, футбольное поле, зал единоборств, спортивная площадка, бассейн, каток (в зимнее время года).

2. *Творческое пространство.* Театральный зал, зал хореографии, студия видеомонтажа, музыкальные классы, студия звукозаписи, 3D-моделирования, артлаборатория, оркестровая.

3. *Исследовательское пространство.* Экспериментариум, планетариум, мегалаборатория, фаблаборатория, кулинариум, библиотека.

Хорошкола внимательно следит за физической безопасностью периметра. По этой причине, без предварительной личной договорённости с работниками родители в школу не допускаются. Безопасность Хорошколы осуществляют: круглосуточная собственная служба безопасности, видеонаблюдение на всей территории, контрольно-пропускной пункт, медицинский кабинет. По будням утром и вечером курсирует школьный автобус от/до ближайших станций метро.

Таким образом, Хорошкола представляет собой пример организации многофункционального образовательного пространства, обеспечивающего учёт интересов всех субъектов образования и персонализацию образовательного маршрута обучающихся.

Список использованной литературы

1. Автономная некоммерческая общеобразовательная организация "Хорошевская школа" [Электронный ресурс]. – URL: <https://hi.horoshkola.ru/> (дата обращения: 10.01.2023 г.).
2. Арно А. О., Воспитательный потенциал образовательного пространства школы / А. О. Арно // Педагогическое образование: вызовы XXI века : Материалы XII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Сластенина, Москва, 23-24 сентября 2021 года / Отв. редактор Л. С. Подымова, Москва: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования", 2021, с. 296-299.
3. Арно, А. О., Педагогические и эргономические условия проектирования персонализированного образовательного пространства / А. О. Арно // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2021, Т. 6, № 5, с. 739-744.
4. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогические проблемы / З. А. Каргина // Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 10 декабря 2015 года / Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. Том 1. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2015, с. 224-228.
5. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация - ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина // 2015, № 2(8), с. 172-187.
6. Кашапова, Л. М. Методическое обеспечение персонализации обучения в условиях дистанционного образования / Л. М. Кашапова, Н. С. Сытина // Традиции и инновации в национальных системах образования: Материалы Национальной научно-практической конференции 22 ноября 2018 г., Уфа, 22 ноября 2018 года, Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2018, с. 60-63.
7. Обухов, А. С. Персонализация как мировой тренд развития образования в старшей школе: исследования, проекты, стажировки / А. С. Обухов, М. Г. Сергеева // Ломоносовские чтения : Научная конференция. Тезисы докладов, Москва, 16-27 апреля 2018 года. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2018, с. 29.
8. Подымова, Л. С. Возможности образовательного пространства для развития навыков "4к": критического мышления, коммуникации, креативности, кооперации / Л. С. Подымова, А. О. Арно // Человеческий капитал, 2019. – № S12-2(132), с. 357-363.
9. Редькина, Г. В. Персонализация образования как научная проблема и условие самореализации личности в контексте гуманизации общества / Г. В. Редькина, Е. А. Косыгина // Парадоксы образования XXI века: гуманизация - цифровизация, индивидуализация - индивидуализм? : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 27 октября 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021, с. 119-124.
10. Савина, Н. В. Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4, с. 82-90.
11. Тренды современного образования – Алматы: ТОО «Bilim Media Group», 2017, 326 с.

Получено: 22.03.2023

Received: 22.03.2023

Рассмотрено: 24.03.2023

Reviewed: 24.03.2023

Принято: 27.03.2023

Accepted: 27.03.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1, 2023



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

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Лопатюк Елена

кандидат пед. наук, доцент,

Лётная академия Национального авиационного университета, Украина

lopaturkelenka@gmail.com

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов с применением инновационных технологий на занятиях по физическому воспитанию. Известно, что основой профессиональной подготовки является системный, личностно ориентировочный подход, главное понятие которого – система как целое, в которой образовательный процесс рассматривается как устойчивая совокупность зависимых друг от друга элементов (подсистем: дидактическая, воспитательная, методическая, социальная) и взаимосвязанных действий в них. Их совместное функционирование направляется на воспитание здоровых студентов с высоким уровнем физической подготовленности и приобретенными знаниями, навыками и умениями к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Теоретически обосновано, что физическое воспитание ориентируется на развитие студента как личности, индивидуальности и активного субъекта профессионального обучения, которое может быть реализовано только на гуманистически-демократических началах педагогической деятельности. Такая организация профессиональной подготовки будущих авиационных специалистов все больше приобретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества, в котором преобладает взаимозаинтересованный обмен опытом преподавателя и студента. Это дает более широкие возможности студентам подготовиться к выполнению требований будущей профессии, успех самореализации в которой будет определяться как его профессиональной осведомленностью, так и акмеологическими факторами жизнедеятельности, отношением к здоровью своему и подчиненных. Физическая культура личности отражает ее образованность, физическую подготовленность и совершенство, достигнутые на основе использования средств физического воспитания. Физическое воспитание в построении системы самореализации личности выступает в качестве предмета самосовершенствования и привлечения к ценностям физической культуры и направлено на объект совершенствования и развития – личность студента. Поэтому физическое воспитание как учебная дисциплина отражает уровень образованности, физической и умственной работоспособности, сформированность культуры здоровья на основе использования средств и методов физического воспитания. Таким образом, внедрение инновационных технологий и их элементов в образовательную среду позволяет в большей степени решать задачи физического воспитания, повышать интерес к занятиям физической культурой, удовлетворять двигательную активность, укреплять здоровье и развивать физические качества.

Ключевые слова: инновационные технологии, образовательная среда, компетентностный подход, здоровый образ жизни, личность, валеология.

**ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՆԵՐՈՒՄ ԱՊԱԳԱ ԱՎԻԱՑԻՈՆ
ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ**

Լոպատյուկ Ելենա

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,

Ազգային ավիացիոն ակադեմիա, Ուկրաինա

e-mail: lopatukelenka@gmail.com

Ամփոփում

Հոդվածում քննարկվում են ֆիզիկական դաստիարակության դասընթացներում ապագա մասնագետների՝ նորարարական տեխնոլոգիաներով մասնագիտական պատրաստվածության կատարելագործման խնդիրները: Կարևորվում է, որ մասնագիտական վերապատրաստման հիմքը համակարգված, անհատական առաջնորդական մոտեցումն է, որի հիմնական հայեցակարգը համակարգն է որպես ամբողջություն, որում կրթական գործընթացը հանդես է գալիս որպես միմյանցից կախված տարրերի (ենթահամակարգեր՝ դիդակտիկ, կրթական, մեթոդական, սոցիալական) և դրանցում փոխկապակցված գործողությունների կայուն շարք: Մասնագիտական վերապատրաստման հիմնական սկզբունքները մի քանիսն են: Դրանց համատեղ գործունեությունն ուղղված է ֆիզիկական պատրաստվածության բարձր մակարդակ ունեցող առողջ ուսանողների՝ դաստիարակությանը ու գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների ձեռքբերմանը՝ ֆիզիկական վարժություններ ինքնուրույն կատարելու համար: Ապագա ավիացիոն մասնագետների մասնագիտական պատրաստման գործն ավելի ու ավելի է ձեռք բերում երկխոսության, համագործակցության բնույթ, որում գերակշռում է ուսուցչի ու ուսանողի փոխօգնականության, համագործակցության փոխանակումը: Այսպիսով, կրթական միջավայրում նորարարական տեխնոլոգիաների և դրանց տարրերի ներդրումը թույլ է տալիս ավելի մեծ չափով լուծել ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրները, բարձրացնել հետաքրքրությունը ֆիզիկական դաստիարակության նկատմամբ, բավարարել ֆիզիկական ակտիվությունը, բարձրացնել առողջության մակարդակը և ֆիզիկական որակների զարգացումը:

Բանալի բառեր: Նորարարական տեխնոլոգիաներ, կրթական միջավայր, կոմպետենտ մոտեցում, առողջ ապրելակերպ, անհատականություն, վալետոլոգիա:

**WAYS OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF
FUTURE AVIATION SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

Olena Lopatiuk

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Flight Academy of the National Aviation University, Ukraine

e-mail: lopatukelenka@gmail.com

Summary

The article examines the issue of improving the professional training of future specialists with innovative technologies in physical education classes. It is highlighted that the main principles of professional training are a systemic, personally oriented approach, the main concept of which is the system as a whole, in which the educational process is considered as a stable set of interdependent elements (subsystems: didactic, educational, methodical, social) and interconnected actions in them. Their joint functioning is aimed at educating healthy students with a high level of physical fitness and acquired knowledge, abilities and skills for independent physical exercises. It is theoretically substantiated that physical education focuses on the development of the student as a personality, individuality and an active subject of professional training, which can be implemented only on the humanistic-democratic basis of pedagogical activity. Such an organization of professional training of future aviation specialists increasingly acquires the character of dialogue, cooperation, co-creation, in which the mutually interested exchange of experiences of the teacher and the student prevails. This provides wider opportunities for students

to prepare to meet the requirements of the future profession, the success of self-realization in which will be determined both by his professional knowledge and acmeological factors of life, attitude to the health of his and subordinates. The physical culture of a person reflects his education, physical fitness and perfection, which are achieved on the basis of the use of physical education. Physical education in the construction of the system of self-realization of the individual acts as a subject of self-improvement and involvement in the values of physical culture and is aimed at the object of improvement and development - the personality of the student. Therefore, physical education, as an educational discipline, reflects the level of education, physical and mental capacity, the formation of a culture of health based on the use of means and methods of physical education. Thus, the introduction of innovative technologies and their elements in the educational environment allow, to a greater extent, to solve the tasks of physical education, to increase interest in physical education, to satisfy motor activity, to increase the level of health and the development of physical qualities.

Key words: innovative technologies, educational environment, competence approach, healthy lifestyle, personality, valeology.

Formulation of the problem. At the current stage of fundamental changes in society, there is a departure from standard educational guidelines, i.e. a gradual transition from traditional to innovative technologies of professional training and education of future highly qualified specialists. The educational process in a higher education institution should provide all the necessary conditions for the comprehensive development of a person, a citizen capable of conscious social choice, occupying a certain link in the environment. The main goal of modern education is to create conditions for the development and self-realization of each individual as a citizen of Ukraine.

The development and application of innovative technologies is one of the most urgent problems of today in the education system, as it is closely related to the formation of motivation for learning in future specialists, which affects the quality of the knowledge they have acquired and the development of skills and abilities, their life competence.

Analysis of current research and publications. Many modern scientists are working on solving this problem. In Ukraine, these issues were studied directly or indirectly V. Kremen [5], O. Pehota [10], T. Zakharchuk [12], K. Bondareva [3], O. Kozlova [3], O. Pometun [11], L. Pyrozhenko [11], and others.

Research by I. Dychkivska [4], O. Bida [1], O. Shevchenko [2], Z. Malachova [6] shows that innovative technology has a leading role in satisfying and developing the interests of young people.

The experience of introducing innovative technologies into the educational process of physical education to increase the effectiveness of theoretical training of students deserves special attention. The works of N. Moskalenko [8], T. Kozhedub [8], O. Ostapchuk [9] and T. Krutsevich [7] are devoted to the study of this problem. As experts note, the peculiarity of innovative technologies is that the educational process is carried out under the condition of constant, active interaction of all its members. Analyzing their actions and the actions of their partners, participants in the educational process change their behavior model, more consciously acquire knowledge and skills, therefore it makes sense to talk about innovative technologies not only as a means of improving learning, but also as a means of strengthening educational influences.

The aim of the research: theoretical substantiation of new forms of organization of the educational process of future aviation specialists in physical education classes.

The following methods were used during the research: theoretical (study and analysis of advanced pedagogical experience), general scientific, empirical (observation, comparison), generalization.

The main text of the article. By innovative we mean such pedagogical technologies that involve a deep transformation of the learning process, that is, change the essence and

instrumentally significant properties, the most important of which are the target orientation of the learning process, the form, content, pedagogical conditions and methods of the learning process, the interaction of the teacher and the student in the course of training, which takes on the character of creative cooperation [4].

In the regulatory and legal aspect, the possibility of innovation is provided by the ever-increasing degree of independence of higher educational institutions regarding the development of content, the choice of teaching methods and technologies, the joint responsibility of students and teachers for the quality of education, which imposes on students not only obligations, but also the right to free choice a significant part of the disciplines, and thus teachers. The general orientation of the innovative reform corresponds to a person-oriented concept of higher education with the possibility of an alternative approach for students to choose the route of their education. According to the concept, the content of education is a pedagogically adapted social experience in all its structural integrity: it is a variety of knowledge, experience of various methods of activity, experience of creative activity, spiritual and emotional-value relation to the world [9].

The limited funding of educational institutions, the decrease in the number of hours allocated to physical education, the lack of a modern material sports base, the outdated methodological justification of organizational forms and the content of the educational process, which do not correspond to the modern realities of today, significantly worsen the quality of physical education in educational institutions of Ukraine. Added to these factors is the blind copying by some universities of the Bologna system, in which there is no physical education among the disciplines being studied. This paradox can be explained by the material conditions of universities in Europe, where dozens of instructors await students in specialized gyms in the evenings and invite them to free training sessions. At the same time, the organization of physical culture and sports classes in higher education institutions in Europe cannot serve as an example for us, since these classes are held mainly in the evening, are optional, and are conducted by sports instructors, and not by teachers organized in physical education department with appropriate organizational and methodological potential and scientific support. Foreign universities have a powerful sports base with a large number of modern sports halls, playgrounds and swimming pools, which allows all willing students to exercise at the same time in the evening. But far from all students of foreign educational institutions are motivated to engage in physical education (at best, their number ranges from 7 to 30 percent), although the labor market primarily accepts specialists who do not have harmful habits and voluntarily maintain their own physical condition. Such workers are even provided with appropriate bonuses from employers [7].

Even the powerful universities of Ukraine do not have such opportunities and are forced to lease evening hours to commercial structures to compensate for the costs of maintaining a sports base or, in the best case, provide them to national sports teams. Average Ukrainian students have only daytime hours to maintain their physical condition and health, who are busy with the specialized educational process of preparing bachelors and masters, and only the implementation of physical education in this process can solve this paradoxical situation. This is a reality that is not always taken into account by the heads of universities, who do not find hours and places for students' physical education in the daily schedule. Some supporters of the Western European experience deny the need for physical education as an educational discipline, but Ukrainian students will not soon have conditions similar to European ones. In addition, their health, partially lost at school age (due to insufficient physical activity, abuse of computer games, television programs, poor nutrition and other negative factors), cannot wait.

It is necessary to find, justify and methodically provide new forms of organization of the educational process in physical education and methods of implementation into the Bologna system, without which, even with sufficient funding, it will not be easy to make it effective. The Bologna system in itself is progressive in nature and provides an opportunity for every student to integrate into the educational process of higher education institutions of another country if necessary, but like any other system, it has its drawbacks. In particular, relying on the discretion

and self-awareness of European students to take care of their health and physical fitness, although all conditions are created for them to engage in physical education and sports, including the presence of a modern sports base, sports equipment and methodical consultations of experienced specialists [5].

It is clear that in the conditions of today's realities of Ukraine it is impossible to solve all the problems with financing and the creation of a sports base, but the state needs healthy, physically prepared graduates to protect its borders, if necessary, and this task, as in other threatening times, faces by institutions of higher education. In this regard, finding ways to rebuild the educational process of physical education in order to increase its effectiveness, implementing the discipline "physical education" in the process of renewal of higher education in Ukraine is one of the most important tasks of the relevant departments. The ideas of using innovative teaching technologies and, in particular, personally-oriented physical education of students, the use of acmeological aspects of personality development and creative valeology, the sectional form of the educational process in physical education, modern methods of developing physical qualities, rethinking informal physical education and the role of independent classes are gaining significant popularity: physical exercises during extracurricular hours, the implementation of an environmentally oriented approach to involving young people in independent activities with certain types of motor activity, etc.

By the sectional-class form, we understand the conduct of the educational process in physical education during daytime hours according to the general university schedule in the form of specialized educational classes in a certain type of sport (motor activity), according to individual semester work study plans of each department with a certain content of modules and sections of educational material (in accordance with the unified departmental curriculum), as part of study groups formed by the above-mentioned structural divisions of the department at the students' own choice. The main difference from the sectional-extracurricular form, where classes are held in the evening after-hours, for the sectional-curricular form of the educational process is the condition of conducting classes during the daytime hours according to the general university schedule (first, second, third, and fourth pairs), which makes it possible to cover the entire contingent of students of the first two years, evenly load the sports base and provide an opportunity in the evening hours, starting with the fifth pair, to conduct training of the university's national teams and engage in the provision of physical culture commercial services. Personal-oriented physical education of students is understood as a complex all-round effect on the personality by means of physical culture, when, together with the solution of other tasks, priority is given to the development and actualization of the values of physical culture and health, the formation of personally significant motives, knowledge and skills, as well as the experience of independent and continuous use of means of physical culture and health improvement. The educational process of physical education based on a person-oriented approach provides an opportunity for each student, based on his abilities, inclinations, interests, value orientations and subject experience, to realize himself in active knowledge of the content of educational activities, in his educational behavior [6].

Acmeological aspects of personality development, i.e., aiming at achieving a higher level of physical fitness and perfection, are considered to be the main catalyst for restructuring students' thinking in relation to physical education. That is, to carry out not a simple assimilation by students of a certain amount of scientific knowledge on the topic of health, but to aim the pedagogical process at the formation of students as subjects of physical activity and building their own health, which the current valeology does not pretend to do. Creative valeology, in contrast to valeology, built exclusively on the application of classical means of didactics for the translation of knowledge from a teacher to a student, is precisely concerned with finding the means of forming a physically active personality and a personality that builds one's own health. Personal-oriented physical education does not contradict the sectional form, but on the contrary, acquires a concrete practical content when applying this form of the educational process of physical education in a complex with other components of personal-oriented physical education, among which it is necessary to recognize high-quality informal physical education, acmeological aspects of personality development and creative valeology [10].

Mastering physical education for a student of a higher education institution of a technical or humanitarian profile is not something easy or superficial, because the subject of study is a person in all the complexity of his physical, mental, social, and philosophical aspects. Sometimes, seemingly familiar concepts acquire a new, more complex meaning. For example, in pedagogy there is practically no distinction between the concepts of skill and skill, which are interpreted as the readiness to perform a certain activity with a certain goal and in certain conditions, while in physical education there are three gradations of this definition: skill – the readiness to perform physical exercise under the accented control of sensory and motor analyzers and consciousness; skills – automatic performance of physical exercise in a certain state and under certain conditions; variable skills – automatic performance of physical exercise in any state (for example, extreme fatigue) and in any conditions (level of competition, attitude of judges, fans, weather and other conditions). The study of ways to improve one of the main components of personally oriented physical education – informal physical education provided as part of the physical education educational process and its quality assessment - is an urgent need for the further development of physical education.

We consider the competence approach, which is widely used in modern pedagogy, to be one of the ways to increase the effectiveness of informal physical education. Professional competence as a system of personal qualities, knowledge and skills that determine the readiness and ability of a specialist (professional) to carry out professional activities in the context of existing socio-economic and socio-cultural realities.

According to the existing levels of competence, three main types of competences are identified: knowledge competence – in the form of existing knowledge; competence of skills – in the form of existing skills (skills); behavioral competence – in the form of existing motives, psychophysiological qualities, values, attitudes and the need for independent physical exercises. The theoretical analysis and generalization of the approaches presented in the scientific and methodological literature to defining the essence of the concept of "competence" shows that all researchers associate it with:

- 1) with the properties of a person characterizing him as a subject of activity (knowledge, experience, awareness, abilities, value orientations);
- 2) with specific content of the activity;
- 3) with a qualitative characteristic of the result of the activity, which reflects the ratio of a person's capabilities as a subject of activity with his success [3].

Theoretical analysis and generalization of special literature prove that competence is related to the properties of a person characterizing him as a subject of activity (knowledge, experience, awareness, opportunities, value orientations) with a specific subject content of activity, with a qualitative characteristic of the result of activity, which reflects the ratio of the properties of a person as a subject of activity with his success. That is, researchers interpret the complex of properties related to competence in different ways, while in accordance with the systemic approach, competence should be considered as a systemically organized characteristic of a person, containing a motivational, personal-oriented and activity-practical component. Each of these components functions only in conditions of interaction with others and performs its specific task. Interacting with each other within the framework of a complete functional system, they provide a high level of competence in the organization and conduct of motor activity.

The analysis of scientific sources [1; 10; 11; 12], own research and practical experience made it possible to highlight the competencies that students should acquire during their studies in institutions of higher education other than physical education:

1. The ability to use various types and forms of motor activity to improve physical fitness, active recreation, leading a healthy lifestyle and improving human health.
2. The ability to apply the acquired knowledge about the patterns and features of using motor activity to preserve one's health in practice.
3. The ability to independently perform physical exercises and use self-control techniques to improve physical condition, fitness and health [8].

Physical culture in non-physical education institutions acts as an active transformer of the personality, develops its best qualities and enriches its ideological, intellectual, moral and aesthetic basis. Under the influence of physical education, the needs and interests of young people, their inclinations and mental, physical, moral, aesthetic and other abilities and qualities acquire a socially useful orientation and significance [2].

The formation of physical education, the task of mastering actualized values and the need to be healthy, physically active and, thus, to have formed competencies of purposeful finding and application of various means of physical culture and their analysis in one's life concerns not only students, but also teachers of physical education. Meanwhile, the readiness of physical education teachers to organize effective innovative work of sports or physical activity training departments does not always meet modern requirements. Therefore, it is necessary to carry out work on the constant improvement of physical education: seminars, open classes, master classes, scientific and methodical conferences, professional development, etc.

The theoretical basis of the professional training of higher education seekers is a systematic, personally oriented approach, the main concept of which is the system as a whole, in which the educational process is considered as a stable set of interdependent elements (subsystems: didactic, educational, methodical, social) and interconnected actions in them. Their joint functioning is aimed at educating healthy students with a high level of physical fitness and acquired knowledge, abilities and skills for independent physical exercises.

Conclusions, future research prospects. Physical education focuses on the development of the student as a personality, individuality and an active subject of professional training, which can be implemented only on the humanistic and democratic basis of pedagogical activity. Such an organization of professional training of future specialists increasingly acquires the character of dialogue, cooperation, co-creation, in which the mutually interested exchange of experiences of the teacher and the student prevails. This provides wider opportunities for students to prepare to meet the requirements of the future profession, the success of self-realization in which will be determined both by his professional knowledge and acmeological factors of life, attitude to the health of his and subordinates. The physical culture of a person reflects his education, physical fitness and perfection, which are achieved on the basis of the use of physical education. Physical education in the construction of the system of self-realization of the individual acts as a subject of self-improvement and involvement in the values of physical culture and is aimed at the object of improvement and development – the personality of the student. Therefore, physical education, as an educational discipline, reflects the level of education, physical and mental capacity, the formation of a culture of health based on the use of means and methods of physical education.

Thus, the introduction of innovative technologies and their elements in the educational environment allow, to a greater extent, to solve the tasks of physical education, to increase interest in physical education, to satisfy motor activity, to increase the level of health and the development of physical qualities.

Reference:

1. Bida, O. & Prokopenko, L. (2011). *Poshuk efektyvnykh shliakhiv pidvyshchennia yakosti osvitenikh posluh u VNZ. Ridna shkola*. Kyiv, 10, 8-10.
2. Bida, O., Shevchenko, O. & Kuchai, O. (2018). *Innovatsiini tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni i sporti*. *Naukovyi visnyk MNU im. V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. Mykolaiv, 2, 3 (62), 19–23. URL: <http://surl.li/gnzkl>.
3. Bondareva, K. I. & Kozlova, O. G. (2001). *Pedagogical analysis of the teacher's innovative activity: scientific and methodological manual*. Sumy, 2001, 44.
4. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk*. Kyiv, 352.
5. *Higher education of Ukraine and the Bologna process: educational book* / Ed. V.G. V. Kremen. Col.: Stepko M.F., Bolyubash Y.Ya., Shinkaruk V.D., Grubinko V.V. & Babyn I.I. (2004). Ternopil, 382. URL: <http://surl.li/gnzml>.

6. Krutsevych, T. & Malakhova, Zh. (2020). Problemy reformuvan u systemi fizychnoho vykhovannia zakladiv vyshchoi osvity. Sportyvnyi visnyk Prydniprovia, Dnipro, 1, 268-277.

URL: <http://surl.li/gnzlj>.

7. Krutsevich, T., Malachova, Z., Belkova, T., Yakushevsky, V., Lopatiuk, O. & Babenko, A. (2021). Prerequisites for organization of distance learning in physical education in higher education institutions. AAD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, Double-Blind Peer-Reviewed, 2021, Volume 11, Issue 1, Special Issue XVIII, 116-121. URL: <http://www.magnanimitas.cz/11-01-xviii>.

8. Moskalenko, N.V. & Kozhedub, T.H. (2015). Innovatsiini pidkhody do teoretychnoi pidhotovky u fizychnomu vykhovanni: navchalnyi posibnyk. Dnipropetrovsk, 108.

9. Ostapchuk O. (2004). Metodolohiia innovatsiinykh protsesiv – krok do rozuminnia sutnosti. Ridna shkola. Kyiv, 11, 3–6.

10. Pehota, O. M. & Stareva, A. M. (2007). Personal-oriented learning: teacher training: monograph. Mykolaiv, 272. URL: <http://surl.li/gnzog>.

11. Pometun, O. & Pyrozhenko, L. (2002). Interactive learning technologies: theory, practice, experience: method. manual. Kyiv, 136.

12. Zakharchuk T.V. (2010). Innovative learning technologies in a modern school. Education of the region: political science, psychology, communications: Ukrainian scientific journal, 2, 226-231. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/263>.

Получено: 30.03.2023

Received: 30.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Reviewed: 10.04.2023

Принято: 13.04.2023

Accepted: 13.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

378.016: 81'243

<https://orcid.org/0000-0002-9215-5936>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.136

<https://orcid.org/0000-0002-4626-0137>

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Слюсаренко Нина

доктор педагогических наук, профессор,

Херсонский государственный университет, Украина;

ninaslusarenko@gmail.com

Сотер Мария

кандидат педагогических наук,

Первомайский учебно-научный институт Национального

университета кораблестроения имени адмирала Макарова, Украина;

sotermariia@gmail.com

Аннотация

Цель исследования – на основе анализа современных разработок теоретически обобщить основные требования к иноязычной подготовке в технических учреждениях высшего образования.

Актуальность поднятой проблемы обусловлена тем, что процессы модернизации высшего образования Украины, ее вхождения в европейское и мировое образовательные пространства трудно реализовать без существенного повышения качества иноязычной подготовки соискателей, в том числе и в высших учебных технических заведениях.

Новизна исследования состоит в том, что в статье теоретически обобщены основные требования к иноязычной подготовке будущих специалистов в технических заведениях высшего образования Украины, а именно: согласованность и синхронизация требований к иноязычной подготовке через

имплементацию «Общеввропейских рекомендаций по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка»; интегрированное обучение специальности и иностранному языку, основанное на изучении профессиональных дисциплин в неразрывном единстве с овладением иностранным языком и привлечением внутридисциплинарных и междисциплинарных связей; усиление практического компонента иноязычной подготовки соискателей образования; переориентация образовательного процесса на личность студента, студентоцентризм; привлечение всех направлений иноязычной подготовки (аудиторного, внеаудиторного и самообразования) в течение всех лет обучения для создания благоприятных условий для повышения языкового уровня студентов; преемственность и непрерывность иноязычного образования; использование инновационных методов и подходов к обучению, которые основываются на взаимодействии соискателей образования и способствуют моделированию будущей профессиональной деятельности; обеспечение современной учебно-методической литературой, в том числе с технической поддержкой от международных издательств, на всех уровнях системы образования; повышение мотивации как к изучению иностранного языка, так и к профессии; налаживание субъектно-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса; формирование атмосферы взаимного доверия между студентом и преподавателем; расширение возможностей обучения на протяжении жизни, постоянного самосовершенствования и саморазвития; привлечение профессионально ориентированных видов учебной деятельности, моделирующих иноязычную ситуацию будущей профессии; изучение природного контекста узла-лизированного языка; расширение возможностей использования передовых технологий и информационно-технологических ресурсов как в условиях аудиторного, так и смешанного обучения.

Выводы. В результате проведенного исследования теоретически обобщены основные требования к иноязычной подготовке будущих специалистов в современных технических заведениях высшего образования Украины в условиях ее модернизации. Обобщенный материал и выводы исследования могут быть использованы в образовательном процессе учебных заведений технического профиля для совершенствования учебных планов и программ, в частности по следующим дисциплинам: «Иностранный язык», «Иностранный язык по профессиональному направлению», «Деловой иностранный язык», подготовки учебно-методического литературы для студентов и т.д. Выявлено, что дальнейшие научные исследования могут быть посвящены изучению инновационных методов и подходов к обучению, которые основываются на взаимодействии соискателей образования и способствуют моделированию будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, Общеввропейские рекомендации по языковому образованию, Программа по английскому языку для профессионального общения, интегрированное обучение специальности и иностранному языку, студентоцентризм.

**ԱՊԱԳԱ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՊԱՀԱՆՁՆԵՐԸ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ
ԱՊԱԳԱ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ**

Սյուսարենտ Նինա

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Խերսոնի պետական համալսարան, Ուկրաինա

ninaslusarenko@gmail.com

Ստեփ Գաբրիել

մանկ. գիտ. թեկնածու

Ազգային նավաշինության համալսարանի մայիսմեկյան

ուսումնագիտական ինստիտուտ, Ուկրաինա

sotermariia@gmail.com

Ամփոփում

Ուսումնասիրության նպատակն է ժամանակակից զարգացումների վերլուծության հիման վրա տեսականորեն ամփոփել բարձրագույն կրթության օտարալեզու ուսուցման կազմակերպման հիմնական պահանջները տեխնիկական հաստատություններում:

Բարձրացված խնդրի արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ Ուկրաինայի բարձրագույն կրթության արդիականացման գործընթացները, դրանց մուտքը եվրոպական ու համաշխարհային կրթական տարածք դժվար է իրականացնել առանց դիմորդների, այդ թվում՝

բարձրագույն կրթության տեխնիկական հաստատությունների ապագա մասնագետների օտարալեզու վերապատրաստման որակի էական բարելավման:

Ուսումնասիրության նորույթն այն է, որ հողվածը տեսականորեն ամփոփում է Ուկրաինայի բարձրագույն կրթության տեխնիկական հաստատություններում ապագա մասնագետների օտարալեզու վերապատրաստման հիմնական պահանջները, մասնավորապես՝ օտարալեզու ուսուցման պահանջների հետևողականությունը լեզվական կրթության համաեվրոպական առաջարկությունների իրականացման միջոցով՝ ուսումնասիրություն, դասավանդում, մասնագիտական ու օտար լեզվի ինտեգրված ուսուցում, որը պայմանավորված է մասնագիտական առարկաների ուսումնասիրության ժամանակ օտար լեզվի յուրացման, ներառարկայական ու միջառարկայական կապերի կիրառմամբ, օտարալեզու ուսուցման գործնական բաղադրիչի ուժեղացմամբ, ուսումնական գործընթացում ուսանողի անհատականության, ուսանողականությունից դրսևորմամբ, օտարալեզու ուսուցման բոլոր ուղղություններով (լսարանային, արտադպրոցական ու ինքնակրթություն) ուսուցման նորարարական մեթոդների ու մոտեցումների շարունակական կիրառմամբ, որոնք հիմնված են դիմորդների փոխգործակցության վրա և նպատակաուղղված են մասնագիտական ապագա գործունեության մոդելավորմանը, կրթական համակարգի բոլոր մակարդակներում ժամանակակից ուսումնամեթոդական գրականության, այդ թվում՝ միջազգային հրատարակչությունների տեխնիկական աջակցության ապահովմամբ և այլն:

Բանալի բաներ: Օտարալեզու ուսուցում, լեզվական կրթության համաեվրոպական ուղեցույցներ, մասնագիտական հաղորդակցման անգլերեն:

BASIC REQUIREMENTS FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Nina Slyusarenko

*Full Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Kherson State University, Ukraine;
ninaslyusarenko@gmail.com*

Mariya Soter

*Lecturer, PhD in Pedagogical Sciences,
Pervomaisk Educational and Scientific Institute of
Admiral Makarov National Shipbuilding University, Ukraine;
sotermariia@gmail.com*

Summary

The purpose of the study is to theoretically generalize the basic requirements for foreign language training in technical higher education institutions in the conditions of modernization of higher education in Ukraine based on the analysis of modern research.

The relevance of the raised problem is determined by the fact that the modernization processes of higher education of Ukraine, its entry into the European and world educational space are difficult to implement without a significant increase in the quality of students' foreign language training, in particular, technical higher education institutions.

The novelty of the research is that the article theoretically summarizes the basic requirements for foreign language training of future specialists in technical higher education institutions of Ukraine, namely: consistency and synchronization of requirements for foreign language training through the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages; implementation of content and language integrated learning, which is based on the study of professional disciplines in inseparable unity with the mastery of a foreign language; intra-disciplinary and interdisciplinary connections involvement; strengthening the practical component of students' foreign language training; reorientation of the educational process on the personality

of the student, student-centeredness; involvement of all areas of foreign language training (auditory, non-auditory and self-education) during all years of study in order to create favourable conditions for improving students' language level; continuity of foreign language education; the use of innovative methods and approaches to learning, which are based on students' interaction and contribute to the modelling of their future professional activities; provision of modern educational and methodical literature, in particular with technical support from international publishing houses, at all levels of the education system; increasing motivation for both learning a foreign language and profession; setting up subject-to-subject interaction among all participants of the educational process; building an atmosphere of mutual trust between student and teacher; expanding lifelong learning opportunities, continuous self-improvement and self-development; involvement of professionally oriented types of educational activities that model the situation of the future profession in a foreign language; study of natural contextualized language; expanding the possibilities of using advanced technologies and information and technological resources both in a classroom and during blended learning.

Conclusions. As a result of the research, the basic requirements for foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine in the conditions of modernization of higher education have been theoretically summarized. The generalized material and conclusions of the research can be used in the educational process of technical establishments for the improvement of curricula and programs, in particular, such subjects as: "Foreign Language", "Foreign Language for Specific Purposes", "Business Foreign Language", preparation of educational and methodological literature for students, etc. It is revealed that further scientific research can be devoted to the study of innovative methods and approaches to learning, which are based on students' interaction and contribute to the modelling of future professional activity.

Keywords: foreign language training; Common European Framework of Reference for Languages; English for Specific Purposes; integrated learning major and foreign language; student-centeredness.

Short introduction. One of the priority directions of modernization of higher education of Ukraine within the framework of modern trends of globalization and internationalization of education (V. Zinchenko, N. Mospan, A. Sbruieva, D. Svyrydenko, etc.), its entry into the European and world educational spaces is a significant increase in the quality of students' foreign language training, in particular, technical higher education institutions of Ukraine.

Z. Kornieva notes that the need to harmonize domestic educational standards with European ones caused the need to review the existing and develop new methods of foreign language teaching in higher education institutions of technical profiles with the aim of intercultural foreign language training of students and promoting their competitiveness on the European and world labour markets [4, p. 11].

The research problem. Now, more than ever, higher education in Ukraine needs harmonization with the European educational system, and this is impossible without high-quality foreign language training. The above applies to all links of the education system of Ukraine (higher, in particular).

Of particular importance is foreign language training in technical higher education institutions, which currently requires special attention and improvement.

Analysis of current research and publications related to the problem. Foreign language training is the key to specialists' full-fledged professional realization both on the domestic and international labour markets. Various aspects of optimizing students' foreign language training of technical higher education institutions have been studied by O. Biych, O. Bilyk, R. Hryshkova, O. Zabolotska, Z. Kornieva, H. Kravchuk, V. Krasnopolskyi, I. Lytvynenko, N. Mykytenko, O. Smolnykova, N. Sura, O. Tarnopolskyi, V. Titova, O. Khomenko, O. Tsepkalo and others.

Analysis of their research revealed a number of problems that significantly slow down this process: significantly different language proficiency levels of students (the contingent of technical higher education institutions includes graduates of rural and urban schools, secondary and specialized schools with in-depth study of some subjects) and, as a result, heterogeneous groups

with unequal language proficiency levels are formed; insufficient number of credits for language learning and, accordingly, the number of hours of auditory classes (lectures, practical) allocated in technical higher education institutions for language training of students, including foreign language (as a rule, for one discipline, two hours per week (one lesson) in the first and second, less often in senior years); in addition, quite often language disciplines are taught to students in technical specialties with a time gap of a year or a half (during the first, second and third semesters, and then during the seventh and eighth), which does not correspond to the principle of systematicity and consistency; insufficient technical support of educational classrooms, within which language training is carried out, which complicates the introduction of the latest technologies and teaching tools, etc., into the educational process.

Therefore, the problem of the quality of foreign language training of future technical specialists requires urgent steps to solve it, because the full functioning of specialists both within the state and abroad depends on it. This especially applies to those of them whose professional activity is related to constant professional interaction between colleagues, on which depends not only the integrity of equipment, property, but also, in some cases, people's lives. So, for example, language misunderstandings (both when communicating in native and foreign languages) can lead to serious damage, accidents and even catastrophes.

That is why the basic requirements for foreign language training in technical higher education institutions of Ukraine in the conditions of its modernization need generalization and unification.

The research purpose conducted within the framework of the article is to theoretically generalize the basic requirements for foreign language training in technical higher education institutions in the conditions of modernization of higher education in Ukraine based on the analysis of modern research.

The novelty of the research is that the article theoretically summarizes the basic requirements for foreign language training of future specialists in technical higher education institutions of Ukraine, namely: consistency and synchronization of requirements for foreign language training through the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages; implementation of content and language integrated learning, which is based on the study of professional disciplines in inseparable unity with the mastery of a foreign language; intra-disciplinary and interdisciplinary connections involvement; strengthening the practical component of students' foreign language training; reorientation of the educational process on the personality of the student, student-centeredness; involvement of all areas of foreign language training (auditory, non-auditory and self-education) during all years of study in order to create favourable conditions for improving students' language level; continuity of foreign language education; the use of innovative methods and approaches to learning, which are based on students' interaction and contribute to the modelling of their future professional activities; provision of modern educational and methodical literature, in particular with technical support from international publishing houses, at all levels of the education system; increasing motivation for both learning a foreign language and profession; setting up subject-to-subject interaction among all participants of the educational process; building an atmosphere of mutual trust between student and teacher; expanding lifelong learning opportunities, continuous self-improvement and self-development; involvement of professionally oriented types of educational activities that model the situation of the future profession in a foreign language; study of natural contextualized language; expanding the possibilities of using advanced technologies and information and technological resources both in a classroom and during blended learning.

The theoretical significance of the study. The generalized material and conclusions of the research can be used in the educational process of technical establishments for the improvement of curricula and programs, in particular, such subjects as: "Foreign Language", "Foreign Language for Specific Purposes", "Business Foreign Language", preparation of educational and methodological literature for students, etc.

Statement of basic material. First of all, let us note that "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment" by the Council of Europe in 2001 is

among the fundamental transformational measures that significantly influenced the process of foreign language training and restructuring of Ukrainian national standards [10].

The Common European Framework was created for the purpose of modernizing foreign language training, harmonizing and synchronizing the requirements for it, as well as for the purpose of intensifying the processes of learning and teaching languages in the member states of the Council of Europe in the interests of increasing mobility, more effective international communication and simultaneously respecting the individual and cultural differences, better access to information, more intense personal interaction, which improves working relationships and deepens mutual understanding [6].

This document presents the goals and objectives of the language policy of the Council of Europe, the specifics of language learning, teaching and assessment (descriptive scheme and language proficiency levels) of users (those who learn the language), communicative tasks, goals, activities and strategies, general and communicative speech competences. The processes of language learning and teaching are characterized; recommendations are made for the development of curricula, programs, courses, etc. The Common European Framework makes it possible to create a common basis for the development of language training curricula, standard programs, exams, textbooks, etc. [ibid.].

In accordance with the Common European Framework, the "English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities" (Kyiv, 2005) was developed. According to the Curriculum, it is predicted that the entrance level of applicants to higher education institutions shouldn't be lower than the B1+ level, and in the process of preparation, students, in particular, of technical higher education institutions of Ukraine, must master foreign language communicative competence at the B2 level after completing a bachelor's degree and C1 after completing a master's degree [1, pp. 1-2]. As stated by the author team, the Curriculum is a synergistic document that covers the best features of international and national theory and practice of language teaching and learning and is aimed at the transparency and flexibility of the educational process of foreign language training [ibid.].

Z. Kornieva underlines the existence of a contradiction that arose as a result of the implementation of the approved norms. The author emphasizes that on the one hand, it is impossible to teach English for Specific Purposes to students majoring in technology, starting from the 1st year, based on the integration of learning with a future specific specialty, due to the unpreparedness of students for such learning both in terms of language and content. On the other hand, ensuring the integration of language learning and future specialty already in the 1st year is an absolute necessity, based on modern requirements for foreign language courses [4, p. 16]. It is noted that the avoidance of such integration in the 1st year may lead to the inability to achieve the results of the training of students expected by the program due to the insufficient number of study hours for foreign language learning, and in some cases their absence in the next courses.

O. Tarnopolskyi also pays special attention to content-based second language instruction, which, according to the author, will help to avoid the actual gap between language teaching and teaching of special disciplines, which is present in most technical higher education institutions of Ukraine [8, p. 23], and implementation of the methodology of content and language integrated learning (learning through the content of specialized educational subjects in a foreign language course and foreign language immersion in courses of professional disciplines) [ibid., p. 26].

The scientist singles out several advantages of the method of content and language integrated learning over the traditional method of professionally oriented training. The first advantage includes the balanced attention of both students and a teacher to interdisciplinary content and language with a certain priority of content (language learning through the content of the specialty in foreign language courses), with a subsequent decrease in focus on the language, and greater importance being attached to the subject content (foreign language immersion in courses of professional disciplines) and, as a result, the skills and abilities of professional communication are learned, formed and developed mostly involuntarily, as a by-product of extralinguistic activity [8,

p. 26]. The second is the actual impossibility under the conditions of integrated education to separate language learning and future specialty learning, which contributes to the transformation of a foreign language into an almost professional subject [ibid., p. 27].

Among the types of educational activities that can ensure the implementation of such an approach, O. Tarnopolskyi includes brainstorming, students' discussions and presentations on professional issues, case discussions, project work and other types of educational activities that are performed not in the native language, but in the language which is studied [8, p. 24]. As the researcher notes, all of the above types of activity to some extent imitate the future professional activity, and are not simply based on its subject content.

Therefore, we can state that the content and language integrated learning is a necessity and a significantly new step in improving and modernizing students' foreign language training of technical higher education institutions, which will allow adapting future specialists to further professional activities, will contribute to their competitiveness and successful functioning on the international labour market. It should be based on the study of professional disciplines in inseparable unity with the mastery of a foreign language with intra-disciplinary and interdisciplinary connections involvement.

Moreover, the implementation of the content and language integrated learning in the educational space of a technical higher education institution strengthens the practical component of foreign language training, since all the resources of the educational process are focused on the language and its direct use (communication) and, at the same time, significantly activates the process of professionalization of a specialist, increases the level of his general professional competence (due to the involvement of the content of specialized disciplines), provides an opportunity for constant professional self-improvement.

The signing of the "Paris Communiqué" (Paris, May 25, 2018) was another important step, which in one way or another affected the process of students' foreign language training of technical higher education institutions of Ukraine. In the decision, which was adopted as a result of the Conference of Ministers of Education of the European Area of Higher Education ("The Fifth Bologna Policy Forum"), it is noted that one of the advanced innovations in learning and teaching should be the further development and full implementation of student-centred learning and open education in the context lifelong learning [5, p. 444]. We can note that this approach is important given the fact that it involves the activation of students in the learning process through the specification of the content of the language material, the mobilization of their efforts for direct activity and initiative, which allows them to increase motivation and overall productivity of their training.

According to O. Bilyk and O. Puga, during the implementation of student-centeredness in the educational process, future specialists are given greater freedom to create a favourable environment for independent understanding of the need to study certain educational material [2, p. 23].

A. Calvo in the scientific publication "A learner-centered approach to the teaching of English as a second language" (2007) notes that with this approach, teachers are focused on students and pay special attention to their needs [9]. In particular, this requires careful, flexible preparation of educational materials used in the educational process, their vector and adaptation to students' needs and interests.

A significant step in assessing the role and status of the English language in higher education institutions of Ukraine was the research project "English for Universities". It was implemented on the basis of fifteen universities on behalf of the British Council and the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2014–2016 [3].

The report "Internationalization of Ukrainian universities in terms of the English language: The project English for universities" (Kyiv, 2017) presents the main conclusions of the research project and a number of recommendations for further actions. Among the main instructions and suggestions that were provided, we can single out the following [3, pp. 91–103]:

– to agree the level of English for all graduates in direct accordance with the scale of the Common European Framework of Reference for Languages (for example, for specialties with less high language requirements – B2);

– to develop a modern and flexible English language curriculum that would take into account the priority of English as a language of international communication, the academic and professional needs of undergraduate students and the standards of the Common European Framework of Reference for Languages;

– to create a department for the centralized development of educational and methodological support in English for Specific Purposes;

– to implement the Common European Framework of Reference for Languages in all aspects of teaching English for Specific Purposes: curriculum development, definition of the goal and expected learning outcomes, creation of materials, methods and evaluation;

– to develop an institutional policy for each university within the framework of the national strategy for 3-5 years, which will include such areas as: internationalization; improving the quality of English language teaching and its control within the framework of the Bologna process; popularization of English language teaching in all programs during all years of study;

– to increase contact hours in order to meet the requirements according to the scale of the Common European Framework of Reference for Languages and create favourable conditions for improving students' language level;

– to conduct English for Specific Purposes during all years of study to maintain the appropriate level and increase the chances of achieving the requirements according to the scale of the Common European Framework of Reference for Languages;

– to reduce the number of hours of the English language while increasing the time for studying English for Specific Purposes during all years of study;

– to apply modern methodical approaches that involve student interaction, and thus increase the efficiency of using contact hours;

– to use in the educational process modern materials for English for Specific Purposes with technical support from international publishing houses;

– to provide assistance to students in developing their ability to learn autonomously;

– to create and popularize opportunities for international exchange;

– to search for ways to communicate with English speaking people (not necessarily native speakers) through conducting English-speaking conversation clubs and using modern technologies, for example, Skype;

– to encourage communication with students of the same major from other countries.

All the mentioned instructions require urgent steps to review the established system of teaching English in technical higher education institutions of Ukraine and make appropriate corrections.

Conclusions, prospects for further research, suggestions. The analysis of advanced scientific developments and works of researchers [2–4; 6–9] made it possible to theoretically generalize the basic requirements for foreign language training of future specialists in technical higher education institutions of Ukraine in the conditions of modernization of higher education, namely: consistency and synchronization of requirements for foreign language training through the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages; content and language integrated learning, which is based on the study of professional disciplines in inseparable unity with the mastery of a foreign language; intra-disciplinary and interdisciplinary connections involvement; strengthening the practical component of students' foreign language training; reorientation of the educational process on the personality of the student, student-centeredness; involvement of all areas of foreign language training (auditory, non-auditory and self-education) during all years of study in order to create favourable conditions for improving students' language level; continuity of foreign language education; the use of innovative methods and approaches to learning, which are based on students' interaction and contribute to the modelling of their future

professional activities; provision of modern educational and methodical literature, in particular with technical support from international publishing houses, at all levels of the education system; increasing motivation for both learning a foreign language and profession; setting up subject-to-subject interaction among all participants of the educational process; building an atmosphere of mutual trust between student and teacher; expanding lifelong learning opportunities, continuous self-improvement and self-development; involvement of professionally oriented types of educational activities that model the situation of the future profession in a foreign language; study of natural contextualized language; expanding the possibilities of using advanced technologies and information and technological resources both in a classroom and during blended learning.

We see further scientific research in the study of innovative methods and approaches to learning, which are based on students' interaction and contribute to the modelling of future professional activity.

Reference:

1. Бакаєва Г., Борисенко О., Зуснок І., Іваніщева В., Клименко Л., Козимирська Т., Кострицька С., Скрипник Т., Тодорова Н., Ходцева А. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с. URL: https://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf.
2. Білик О., Пуга О. Використання інтерактивних технологій і методів навчання іноземних мов у контексті студентоцентризму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Випуск 67, с. 22-25.
3. Болайто Р. та Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів». Київ : Видавництво Сталь, 2017. 154 с.
4. Корнева З. Сучасний стан навчання англійської мови технічного спрямування у закладах вищої освіти. *Іноземні мови*. 2019. № 2 (98), с. 10-17.
5. Кремень В., Луговий В., Топузов О. та ін. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ : ТОВ «КО НВІ ПРИНТ», 2018, 524 с.
6. Ніколаєва С. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
7. Сотер М. В. Новітні тенденції іншомовної підготовки майбутніх фахівців у технічних закладах вищої освіти України (початок ХХІ століття). *Педагогічний альманах*. 2020. Вип. 46. С. 258-265. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2020_46_36.
8. Тарнопольський О. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*. 2011. № 3 (67), с. 23-27.
9. Calvo A. (2007). A learner-centred approach to the teaching of English as an L2. ES: Revista de filología inglesa, 28, pp. 189-196.
10. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division). URL : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Получено: 03.04.2023

Received: 03.04.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Reviewed: 10.04.2023

Принято: 06.05.2023

Accepted: 06.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ
РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
SECTION 3: TEACHING METHODICS

378.016 : 811.19

<https://orcid.org/0000-0002-7467-7087>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.145

**APPLICATION OF LEARNING TECHNOLOGY IN COOPERATION IN THE UNIVERSITY
COURSE OF ARMENIAN LANGUAGE**

Meri Hovhannisyan

*Academic Secretary of Yerevan State University,
Ph.D. in Philology, Armenia
meri.hovhannisyan@ysu.am*

Summary

The purpose of the study is to clearly define the technology of learning in cooperation, methods for developing cooperation skills, the rules for implementing learning in cooperation, the stages of its implementation and the features of using the Armenian language in the university course. Our task is to reveal the essence of the technology of learning in cooperation, the advantages and restrictions of the methods implemented on the basis of the principles of cooperation, the pedagogical problems that arise when using these methods and ways of their solution. The general scientific logical method, as well as a private or special method of analysis and comparison was used in a comprehensive study of the problem put forward within the framework of the topic. The formation of cooperation skills as an alternative pedagogical approach also leads to a change in the functions of a teacher.

The main task of the educator becomes the creation of appropriate conditions for the development of student's cooperation skills: the creation of a learning environment that implies a democratic, respectful style of communication, the active participation of all the students, taking into account the characteristics and level of knowledge of each student.

The use of technology of learning in collaboration creates the conditions for the assessment of the effectiveness of learning. There are different methods of development of cooperation skills: "Team academic performance of students", "Mosaic", "Tour in art gallery", "Free composition in five minutes", etc. The use of the indicated methods supposes the encouragement of thoughts and ideas, the absence of any criticism, the equality of students, taking part in the lesson, record of thoughts and aimed at the solution of any educational task. It is advisable to apply these methods at different stages of the lesson in any subject in order to solve a specific educational problem and develop students' creative thinking, imagination, self-confidence, and the formation of cooperation skills.

As a result of the study, we came to a conclusion that the technology of learning in cooperation and methods containing the elements of learning in cooperation contribute to the creation of opportunities for the achievement of success for each student, as well as stimulating and welcoming atmosphere in the classroom. The effectiveness of learning in cooperation is conditioned by the small size of the group of participants, the analysis of the proposed solutions and tasks and their practical application in the future.

Keywords: learning process, learning technology, learning method, learning in cooperation, technology of learning in cooperation, cooperation skills, record of thoughts, creative thinking, "Team academic performance of students", "Mosaic", "Tour in art gallery", "Free composition in five minutes", etc.

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ
АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА**

Мери Оганнисян

*ученый секретарь Ереванского государственного университета,
канд. филол. наук, доцент,
Республика Армения,
meri.hovhannisyan@ysu.am*

Аннотация

Цель исследования – четко определить технологию кооперативного обучения, методы развития навыков сотрудничества, правила осуществления данного метода обучения, этапы его реализации и

особенности применения в вузовском курсе армянского языка. Наша задача – раскрыть сущность технологии кооперативного обучения, преимущества и ограничения методов, реализуемых на основе принципов сотрудничества, педагогические проблемы, возникающие при применении данных методов и пути их решения. При комплексном изучении проблемы, выдвинутой в рамках темы, использовались общенаучный логический метод, а также частный или специальный метод анализа и сопоставления. Формирование навыков сотрудничества как альтернативного педагогического подхода приводит также к изменению функций педагога.

Главной задачей воспитателя становится создание соответствующих условий для развития навыков сотрудничества обучающихся: создание учебной среды, предполагающей демократичный, уважительный стиль общения, активное участие всех учащихся с учетом особенностей и уровня знаний каждого.

Использование технологии кооперативного обучения создает условия для оценки эффективности обучения. Существуют разные методы развития навыков сотрудничества: «Командная успеваемость учащихся», «Мозаика», «Экскурсия по картинной галерее», «Свободное сочинение-пятиминутка» и др. Использование указанных методов предполагает поощрение мыслей и идей, отсутствие какой-либо критики, равенство учащихся, принимающих участие в уроке, запись мыслей и нацелено на решение какой-либо учебной задачи. Указанные методы целесообразно применять на разных этапах урока по любому предмету с целью решения конкретной учебной задачи и развития у учащихся творческого мышления, воображения, уверенности в себе, формирования навыков сотрудничества.

В результате исследования мы пришли к выводу, что технология кооперативного обучения и методы, содержащие элементы обучения в сотрудничестве, способствуют созданию для каждого учащегося возможностей достижения успеха и стимулирующей и доброжелательной атмосферы в классе. Эффективность метода кооперативного обучения обусловлена небольшими размерами группы участников, анализом предложенных решений и задач и возможности их практического применения в дальнейшем.

Ключевые слова: учебный процесс, технология обучения, метод обучения, кооперативное обучение, технология кооперативного обучения, навыки сотрудничества, запись мыслей, творческое мышление, «Командная успеваемость учащихся», «Мозаика», «Экскурсия по картинной галерее», «Свободное сочинение-пятиминутка».

ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հովհաննիսյան Մերի

ԵՂՀ գիտ. քարտուղար, քան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

meri.hovhannisyan@ysu.am

«Ոչ մի հետաքրքիր նորույթ ի հայտ չի գալիս առանց համագործակցության...»:

Զեյնա Ուայթսոն

Հետազոտության նպատակներն են հստակորեն սահմանել համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիան, համագործակցային կարողությունների զարգացման մեթոդները, անցկացման կանոնները, իրականացման փուլերն ու կիրառման առանձնահատկությունները հայոց լեզվի բուհական դասընթացում: Մեր ուսումնասիրության խնդիրն է բացահայտել համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի էությունը, համագործակցային սկզբունքներով իրականացվող մեթոդների առավելությունները, սահմանափակումները, մեթոդների կիրառման ժամանակ դրսևորվող մանկավարժական խնդիրներն ու դրանց լուծման ուղիները:

Թեմայի շրջանակում առաջադրված խնդրի համապարփակ ուսումնասիրության ընթացքում կիրառվել են գիտական ընդհանուր՝ տրամաբանական, ինչպես նաև մասնավոր կամ հատուկ՝ վերլուծության ու համեմատության մեթոդներ:

Համագործակցային կարողությունների ձևավորումը՝ որպես մանկավարժական այլընտրանքային մոտեցում, փոխում է նաև մանկավարժի գործառույթները: Մանկավարժի գլխավոր խնդիրն է դառնում սովորողի համագործակցային հմտությունների զարգացման համար համապատասխան պայմանների՝ ուսումնական միջավայրի ստեղծումը, որը ենթադրում է հաղորդակցության ժողովրդավարական, հարգալից ոճ, բոլոր սովորողների ակտիվ մասնակցություն՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուրի առանձնահատկությունները, իմացության մակարդակը: Համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառումը պայմաններ է ստեղծում ուսուցման արդյունավետության գնահատման ու արժևորման համար: Գոյություն ունեն համագործակցային կարողությունների զարգացման տարբեր մեթոդներ՝ «Սովորողների թիմային առաջադիմություն», «Խճանկար», «Շրջագայություն պատկերասրահում», «Հինգրոպեանոց ազատ շարադրանք» և այլն: Նշված մեթոդների կիրառումը ենթադրում է մտքերի, գաղափարների խրախուսում, ցանկացած քննադատության բացակայություն, դասին մասնակից սովորողների հավասարություն, մտքերի գրառում և նպատակաուղղված է ուսումնական որևէ խնդրի լուծմանը: Նշված մեթոդները նպատակահարմար է կիրառել ցանկացած առարկայի դասի տարբեր փուլերում՝ ուսումնական կոնկրետ խնդիր լուծելու և սովորողների ստեղծագործական մտածողությունը, երևակայությունը զարգացնելու, ինքնավստահություն, համագործակցային հմտություններ ձևավորելու նպատակով:

Հետազոտության արդյունքում հանգել ենք այն եզրակացության, որ համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիան ու համագործակցային ուսուցման տարբեր բովանդակող մեթոդները նպաստում են յուրաքանչյուր սովորողի համար հաջողության հասնելու հնարավորությունների ու լսարանում խրախուսող ու բարյացակամ մթնոլորտի ստեղծմանը: Համագործակցային ուսուցման արդյունավետությունը պայմանավորված է մասնակիցների ոչ մեծ խմբի ներգրավվածությամբ, առաջարկված լուծումների ու խնդիրների վերլուծությամբ ու հետագայում գործնականում դրանց կիրառությամբ:

Բանալի բառեր: Ուսուցման գործընթաց, ուսուցման տեխնոլոգիա, ուսուցման մեթոդ, համագործակցային ուսուցում, համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիա, համագործակցային կարողություններ, մտքերի գրառում, ստեղծագործական մտածողություն, «Սովորողների թիմային առաջադիմություն», «Խճանկար», «Շրջագայություն պատկերասրահում», «Հինգրոպեանոց ազատ շարադրանք»:

Համառոտ ներածական: Ուսումնական գործընթացի զարգացման, կատարելագործման ուղիների որոնումը հանգեցնում է մանկավարժական տարբեր տեխնոլոգիաների մշակման, որոնց թվում է համագործակցային ուսուցումը, այսինքն՝ ուսուցման գործընթացի այնպիսի կազմակերպումը, որի ընթացքում, սովորողակենտրոն ուսուցման սկզբունքներով պայմանավորված, ստեղծվում են սովորողների համագործակցային խմբեր՝ նպաստելով նրանց ինչպես մտավոր, զգայական, ուսումնական խնդիրները լուծելու ու համագործակցային, ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը, այնպես էլ սոցիալականացմանը:

Համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիան ենթադրում է սովորողների ակտիվ գործունեություն՝ խմբային հաղորդակցման հիման վրա կազմակերպված ուսուցում:

Այս պայմաններում սովորողն իր պահանջմունքներով, հետաքրքրություններով դառնում է ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակից, որն ունակ է գիտակցելու ձեռք բերված գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, անձնային որակների, արժեքային կողմնորոշիչների նշանակությունը, սոցիալական հմտությունների կարևորությունը արդի աշխարհում, գիտելիքների ձեռքբերման, ամրապնդման, իրական կյանքում դրանց կիրառման, սոցիալական և ինքնաճանաչման հմտությունների զարգացման գործում համագործակցային ու խմբային աշխատանքի հմտությունների կարևորությունը՝ որպես հասարակության մեջ անհատի ինքնադրսևորման ապահովման միջոց: «Ուսուցումը համագործակցային կլինի այն դեպքում, երբ աշակերտները միասին, զույգերով կամ փոքր խմբերով աշխատում են մի ընդհանուր խնդիր լուծելու, մի ընդհանուր թեմա հետազոտելու կամ նոր միտք, նորարարություն իրականացնելու համար» [2, էջ 18]:

Համագործակցային ուսուցման ժամանակ մանկավարժը հանդես է գալիս որպես ուղղորդող՝ վերահսկելով խմբային աշխատանքները, ուսումնական գործընթացը վերածելով սոցիալական շփման ու ճիշտ ուղղություն ցույց տալով սովորողներին:

Հիմնախնդիրը: Կրթական ծրագրերը նպատակաուղղված են ուսանողների համակողմանի զարգացմանը [8, էջ 81], որքան արդիական լինեն, այդքան իրատեսական կլինեն դրանց արդյունավետությունն ու փոխանցած հիմնարար գիտելիքները ուսանողներին: Սակայն ժամանակի հրամայականով պայմանավորված՝ ուսումնական գործընթացում առանցքային դեր ունեն ուսուցման արդի մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները: Ժամանակակից մի շարք այլ տեխնոլոգիաներ ու մեթոդներ, այդ թվում՝ համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիան, լուծումներ է առաջադրում սովորողներին բացատրական ուսուցումից տանելու դեպի ակտիվ, ժամանակակից տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառմամբ ուսուցում, որի դեպքում վերջինս կդառնա ուսումնական գործընթացի ակտիվ սուբյեկտ [5, էջ 89]: Համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիան հիմնվում է հետևյալ գաղափարի վրա. ուսանողները խմբային աշխատանքի միջոցով պետք է լուծեն ուսումնական խնդիրը՝ ձեռք բերելով համապատասխան գիտելիքներ, իսկ դասախոսը պարտավոր է ղեկավարել նրանց ուսուցման գործընթացը՝ մոտիվացնելով, կազմակերպելով, համակարգելով, ուղղորդելով, խորհուրդ տալով ու վերահսկելով: Այդ ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռում, որ սովորողի մոտ ձևավորվի ինքնակրթության հմտություն, նպատակադրման կարողություն, ձևավորվեն ու զարգանան համագործակցային այնպիսի օգտակար հմտություններ, ինչպիսիք են՝ ինքնագնահատումը, ինքնավերահսկումը, փոխադարձ վերահսկումը [5, էջ 89-90]:

Համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման արդյունքում սովորողը գիտակցված ու իմաստավորված մոտեցում է հանդես բերում ուսումնական գործընթացի նկատմամբ՝ զարգացնելով համագործակցային ու հետազոտական աշխատանք կատարելու բազմաթիվ հմտություններ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Վերջին տարիներին մի շարք երկրներում, հատկապես մեծ ուշադրություն է հատկացվել համագործակցային ուսուցմանը և հիմնախնդրի տեսական ու մեթոդաբանական հիմնավորմանը (Մրնատույան Ա., Օհանովա Ի., Գրիգորյան Ք., Դավթյան Մ., Ջոհրաբյան Ա., Հովհաննիսյան Գ. և ուրիշներ): Ըստ նշված հետազոտողների՝ համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառումը կրթական բարեփոխությունների կարևոր պահանջներից է և մեծ ներուժ ունի հատկապես սովորողական տեսլականի ուսուցում կազմակերպելու տեսանկյունից [1]:

Համագործակցային ուսուցումը, որը հիմնված է սովորողների համատեղ գործունեության հիման վրա, բնորոշվում է որպես խմբային աշխատանքի առավել բարձր աստիճան, որը հնարավորություններ է ընձեռում ուսումնական բազմաբնույթ նպատակներին հասնելու համար [3, 4]: Ասել է թե՛ համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառումը մեթոդական համալիր աշխատանքի միջոցով ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացումն է, սովորողների մոտ կրթության ժամանակակից պահանջներին համապատասխան հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը:

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

Հետազոտության նորույթը: Վեր են հանվել համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման առանձնահատկությունները, կանոնները, սկզբունքները՝ մեթոդական նպատակային ու հաջորդական քայլերի իրացմամբ, նաև զուգադրելով քերականության ուսուցման վերլուծության, համադրական, համեմատության, հակադրության ու ուսուցման ժամանակակից, մասնավորապես փոխգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Համագործակցային մանկավարժական տեխնոլոգիայի կիրառման փուլերը երեքն են՝

1. ուսումնական նյութի նախապատրաստում,
2. սովորողների նախապատրաստում համատեղ աշխատանքին,
3. բուն ուսումնական աշխատանքի ընթացքը:

Այս տեխնոլոգիան միջոց է՝ բոլոր սովորողներին ներգրավելու ուսումնական գործընթաց, նպաստելու, որ թույլ կարողություններով, ցածր առաջադիմությամբ սովորողը աշխատի ու համագործակցի առավել բարձր կարողություններով սովորողի հետ՝ աջակցություն ստանալով վերջինիս կողմից:

Ուսումնական նյութի նախապատրաստական փուլում կատարվում է.

- ուսումնական նյութի ընտրություն, դրա բաժանում տրամաբանական հատվածների,
- առաջադրանքների ձևակերպում,
- համագործակցային խմբով աշխատանքի տեսակի ընտրություն:

Սովորողների նախապատրաստումը համատեղ աշխատանք կատարելու կարողությունների ձևավորման փուլում կատարվում է.

1. ուրիշին լսելու կարողությունների ձևավորում,
2. դիմացինի տեսակետի մասին կարծիք արտահայտելու կարողությունների ձևավորում,
3. սեփական կարծիք արտահայտելու և այն հիմնավորելու կարողությունների ձևավորում,
4. անհրաժեշտ տեղեկատվություն գտնելու կարողությունների ձևավորում,
5. վերլուծություն ու համադրություն կատարելու կարողությունների ձևավորում,
6. անհրաժեշտ եզրահանգումներ կատարելու կարողությունների ձևավորում և այլն:

Բուն ուսումնական աշխատանքի կատարման փուլում կարող է կազմակերպվել փոխադարձ ուսուցում խմբային աշխատանքի միջոցով՝ առաջադրված խնդիրներին ու հանձնարարություններին համապատասխան: Ուսուցման այս տեխնոլոգիայի կիրառումը նպաստում է ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

Համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի հիմքում նշանավոր հոգեբաներ Ջոն Դյուլի, Լև Վիգոդսկու ու Ժան Պիաժեյի աշխատություններն են:

Անձնակենտրոն տեխնոլոգիայի տարրերը, ըստ Ջոնսոնների, հիմնականում հինգն են՝ 1. դրական փոխկախվածություն, 2. դեմ առ դեմ փոխազդեցություն, 3. անհատական հաշվետվություն ու պատասխանատվություն, 4. միջանձնային կամ փոքր խմբերով աշխատանքի հմտություններ, 5. խմբային գործընթացի մշակում: Հետագայում այդ տարրերին ավելացվեց ևս մեկը [3, էջ 29]: Պասի Սահլբերգը փոխներգործուն (ինտերակտիվ) առաջադրանքը դիտարկեց որպես համագործակցային ուսուցման 6-րդ տարր: Համագործակցության արդյունավետությունը կախված է ուսումնական խնդրին համապատասխան մեթոդների կիրառումից:

Մանկավարժը պետք է հաշվի նստի սովորողների կարծիքների, միմյանց հետ ազատորեն հաղորդակցվելու իրավունքների հետ: Նույն խնդրին է անդրադարձել նաև Պասի Սահլբերգը համագործակցային աշխատանքի առավելությունները նշելիս: Նրա կարծիքով փոքր խմբային աշխատանքն ունի առնվազն երեք առավելություն. Նպաստում է ուսումնական նյութի բովանդակային կողմի ընկալման բարելավմանը, գիտելիքների երկարաժամկետ մտապահմանը, հասկացությունների, սկզբունքների, երևույթների ու իրադարձությունների ըմբռնմանն ու յուրացմանը: Մա, թերևս, կարելի է բացատրել ուսուցման գործընթացում սովորողներին համագործակցային ուսուցման ընձեռած խոսելու, քննարկելու ու փոխազդելու լայն հնարավորությամբ:

Համագործակցային աշխատանքը հնարավորություն է տալիս սովորողներին հանդես գալու այնպիսի իրավիճակներում, որոնցում նրանք իմացական նպատակներին հասնելուն համընթաց կարող են զարգացնել նաև սոցիալական, հաղորդակցական հմտություններ: Ընդ որում՝ փոքր խմբերով լավ կազմակերպված աշխատանքի դեպքում նախ հստակեցվում են սոցիալական հիմնական հմտությունները, ապա հետևողականորեն ուսուցանվում՝ ապահովելով նաև ինքնարժեքի բարձր մակարդակ [3, էջ 29-30]:

Այսպիսով՝ համագործակցային աշխատանքը ձևավորում է դրական դիրքորոշում, նպաստում ուսումնառության նկատմամբ սովորողների տեսակետների, մոտեցումների ու արժեքների բարելավմանը:

Համագործակցային դասի ստեղծումը ներառում է նախապատրաստական հետևյալ աշխատանքները՝ ուսումնական նյութի մանրամասն մշակում, գլխավոր գաղափարների ընդգծում, ուսուցման արդյունքների սահմանում, ուսումնական տարրերի բովանդակության, ծավալի, հաջորդականության և մեթոդների որոշում, լրացուցիչ նյութերի, առաջադրանքների և թեստերի մշակում, ուսուցանվող նյութի յուրացման ուղեցույց, որում պիտի լինեն գիտելիքների յուրացման չափանիշեր, ինքնաստուգման սանդղակներ, հրահանգներ:

Դիտարկենք համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման օրինակ հայոց լեզվի բուհական դասընթացում: Հաշվի առնելով «Թիմային առաջադիմություն» մեթոդի ընձեռած հնարավորությունները և դրան համակցելով նաև «Խճանկար» մեթոդը՝ իրականացրել ենք բայի երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևերի ուսուցումը: Ի տարբերություն բայի գլխավոր բաղադրյալ ժամանակաձևերի, որոնք

«կազմվում են -ում-ով անկատար, ապառնի, վաղակատար, հարակատար դերբայներով ու օժանդակ բայի ներկայի ու անցյալի ձևերով և ցույց են տալիս որոշակի ներկա կամ անցյալ ժամանակակետի համեմատությամբ կատարվող, կատարելի կամ կատարված գործողություն, եղելություն, ապա երկրորդական բաղադրյալ ժամանակները կազմվում են -իս-ով անկատարով, հարակատար, ապառնի դերբայներով և *լինել* օժանդակ բայով՝ ցույց տալով այնպիսի գործողություն, որ հարաբերականորեն է կապվում գլխավոր ժամանակների հետ» [6, էջ 456]:

Բայի երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևերի ուսուցումը ուսանողների համար որոշակի դժվարություններ է առաջացնում, դրան գումարվում է նաև նշված ժամանակաձևերի կիրառական ցածր հաճախականությունը: Ուսուցման առաջին քայլաշարում կիրառելով «Խճանկար» համագործակցային մեթոդը, որի նպատակն է գաղափարներ մշակել ու զարգացնել ինքնուրույն աշխատելու, ստեղծագործաբար, քննադատաբար մտածելու հմտություններ՝ ուսանողներին բաժանել ենք չորս հենակետային խմբի՝ գերազանց առաջադիմություն ունեցողներին հավասարապես տեղաբաշխելով բոլոր խմբերում ու նրանց նշանակելով որպես փորձագետներ: Ըստ նախապես տրված հանձնարարության՝ վերջիններս պետք է ուսումնասիրեն իրենց ենթաթեմաները, հավաքեն անհրաժեշտ տեղեկատվություն՝ խմբի մյուս ուսանողներին օգնելով հարստացնել թեմային առնչվող իրենց նյութերը: Նախապես խմբերին տրվել են հանձնարարություններ՝ ուսուցանվող թեման բաժանելով ենթաթեմաների: Առաջին խմբին հանձնարարել ենք ուսումնասիրել ըղձական, երկրորդ խմբին՝ սահմանական, երրորդ խումբին՝ հարկադրական, չորրորդ խմբին՝ հրամայական եղանակների երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևերը:

Ուսանողների համագործակցային աշխատանքով ներկայացվում են «Խճանկարի» հետևյալ բաղադրիչները, որոնք փակցվում են գրատախտակին:

1. Ժամանակակից հայերենում ըղձական եղանակն ունի երկու գլխավոր կամ բացարձակ և վեց երկրորդական կամ հարաբերական ժամանակային ձևեր:

Ըղձական ապառնի	Անցյալի ապառնի
ծնված լինեմ ծնված լինենք ծնված լինես ծնված լինեք ծնված լինի ծնված լինեն	ծնված լինեի ծնված լինեիր ծնված լինեիր ծնված լինեիք ծնված լինեք ծնված լինեին
գրելու լինեմ գրելու լինենք գրելու լինես գրելու լինեք գրելու լինի գրելու լինեն	գրելու լինեի գրելու լինեիր գրելու լինեիր գրելու լինեիք գրելու լինեք գրելու լինեին
ծնվելիս լինեմ ծնվելիս լինենք ծնվելիս լինես ծնվելիս լինեք ծնվելիս լինի ծնվելիս լինեն	ծնվելիս լինեի ծնվելիս լինեիր ծնվելիս լինեիր ծնվելիս լինեիք ծնվելիս լինեք ծնվելիս լինեին

2. Սահմանական եղանակի ամեն մի գլխավոր ժամանակի համապատասխանում են երկրորդական կամ հարաբերական ժամանակների երեք ձևեր, որոնք, ըստ անկատար, հարակատար ու ապառնի դերբայների արտահայտած իմաստների, դրսևորում են կատարվող, կատարված ու կատարելի կերպեր՝ հետևյալ ձևերով.

ՄԱՀՄԱՆԱԿԱՆ ԵՂԱՆԱԿ		
գնում եմ – գնացած եմ լինում գնում էի – գնացած էի լինում գնալու եմ – գնացած եմ լինելու գնալու էի – գնացած էի լինելու գնացել եմ – գնացած եմ եղել գնացել էի – գնացած էի եղել գնացած եղա	գնում եմ – գնալու եմ լինում գնում էի – գնալու էի լինում գնալու եմ – գնալու եմ լինելու գնալու էի – գնալու էի լինելու գնացել եմ – գնալու եմ եղել գնացել էի – գնալու էի եղել գնալու եղա	գնում եմ – գնալիս եմ լինում գնում էի – գնալիս էի լինում գնալու եմ – գնալիս եմ լինելու գնալու էի – գնալիս էի լինելու գնացել եմ – գնալիս եմ եղել գնացել էի – գնալիս էի եղել գնալիս եղա

3. Հարկադրական եղանակն արևելահայերենում ունի երկու գլխավոր կամ քաղաքական և վեց երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձև:

4. Հրամայական եղանակը արևելահայերենում ունի մեկ գլխավոր և երեք երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևեր:

Հարկադրական ապառնի	Անցյալի ապառնի
պիտի գնամ – գնալիս պիտի լինեմ գնացած պիտի լինեմ գնալու պիտի լինեմ	պիտի գնայի – գնալիս պիտի լինեի գնացած պիտի լինեի գնալու պիտի լինեի
Հրամայական ապառնի	
գնա՛	գնալի՛ս եղիր գնացա՛ծ եղիր գնալո՛ւ եղիր
գնացե՛ք	գնալի՛ս եղեք գնացա՛ծ եղեք գնալո՛ւ եղեք

Համագործակցային աշխատանքի հաջորդ փուլում խմբերի փորձագետներին փոխատեղում ենք: Նրանք հայտնվում են այլ խմբերում: Հանձնարարում ենք խմբերում իրականացնել քննարկումներ՝ բազմակողմանիորեն վերլուծելով երկրորդական բաղադրյալ ժամանակների կազմության ու կիրառության առանձնահատկությունները: Քննարկումից հետո փորձագետները վերադառնում են իրենց խմբեր: Մեթոդի կիրառման վերջին քայլում յուրաքանչյուր խմբից 1-2 ուսանող ամփոփում է երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևերի գործածության առանձնահատկությունները:

- Արևելահայերենում գլխավոր ժամանակների 14 ձևերի դիմաց ունենք 42 երկրորդական վերլուծական ժամանակաձևեր:
- Երկրորդական բաղադրյալ վերլուծական ժամանակները ցույց են տալիս խոսելու պահին գլխավոր ժամանակների նկատմամբ համընկնող, նախորդող, հաջորդող գործողություններ: Հարակատարով կազմությունները նախորդող ժամանակաձևեր են, որոնց արտահայտած գործողությունը նախորդում է գլխավոր ժամանակով արտահայտված գործողությանը, ապառնիով կազմությունները՝ հաջորդող ժամանակաձևեր, իսկ համակատար (անկատար երկրորդ) դերբայով կազմված ձևերը՝ համընկնող ժամանակաձևեր:
- Երկրորդական բաղադրյալ ժամանակաձևերը աչքի են ընկնում սակավ գործածությամբ: Արևելահայերենում առավելապես կիրառվում են խոսակցական տարբերակում:

Այնուհետև «Հինգրոպեանոց ազատ շաբադրանք» մեթոդով առաջադրում ենք հարց՝ մեկնաբանել Գուրգեն Սևակի հետևյալ տեսակետը հարակատար դերբայի

վերաբերյալ. «Շատ հաճախ հարակատար դերբայն իբրև որոշիչ դրվում է նաև այնպիսի գոյականների վրա, որոնց կատարած գործողության արդյունք ցույց չի տալիս, այլ որոնք կատարված այդ գործողության արդյունք են կամ նույնիսկ խնդիրը: Օրինակ՝ երբ ասում ենք՝ «Նամակ գրած մարդը եկավ», այստեղ *գրած* դերբայը ցույց է տալիս *մարդ* գոյականի հատկանիշը, իբրև իր իսկ կատարած գործողության (նամակ գրելու) հետևանքն իր մեջ պահող, ունեցող անձի (մարդը նամակ է գրել, մարդը նամակ գրողն է...), բայց երբ ասում ենք՝ *մարդու գրած նամակը*, այստեղ գրած դերբայը դրված է ոչ թե իր երբեմնի ենթակայի (մարդու), այլ երբեմնի խնդրի՝ *նամակի* վրա, և, իհարկե, ցույց է տալիս ոչ թե նամակի կատարած գործողության արդյունքի հարատևումը, այլ նամակի կրած գործողության արդյունքի հարատևումը, այսինքն՝ կրավորական սեռի իմաստ ունի և ոչ թե ներգործական» [7, էջ 299]:

Դասի կշռադատման փուլում ուսանողներին 5 բույլե ժամանակ է տրվում՝ բացատրելու բաղադրյալ երկրորդական ժամանակաձևերի կազմությանը մասնակցող հարակատար դերբայի իմաստային առանձնահատկությունը: Լսելով տարբեր գրառումներ՝ եզրակացնում ենք՝ հարակատար դերբայը ցույց է տալիս կատարված, բայց մնայուն արդյունքով հարակայող գործողության կամ եղելության գաղափար: Այդպես հարակատարը երկու նշանակություն ունի. մի կողմից այն վաղակատարի նման ցույց է տալիս ավարտված, կատարված գործողության կամ եղելության ընդհանուր գաղափար, մյուս կողմից ավարտված, կատարված գործողության կամ եղելության հարատևում:

Համագործակցային խմբերի կատարած աշխատանքը փակցնում ենք գրատախտակին՝ «Շրջագայություն պատկերասրահ» մեթոդով անդրադարձ կատարելու ու ամփոփելու համար:

Ամփոփում

Համագործակցային ուսուցումը արդյունավետ լուծում է դժվարընկալելի կամ որոշակի բարդություն ունեցող թեմաների ուսուցման ժամանակ: Համագործակցային տարբեր մեթոդների կիրառումը նպաստում է սովորողների համագործակցային, ճանաչողական հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, ապա՝ որոշակի ինքնուրույնություն, ստեղծագործականություն է տալիս սովորողին ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացում: «Սովորողների թիմային առաջադիմություն», «Խճանկար», «Շրջագայություն պատկերասրահում», «Հինգրուպեանոց ազատ շարադրանք» մեթոդների ու մեթոդական այլ հնարների կիրառումը բխում է ուսուցման կազմակերպման ձևից, ուսումնական նյութի բովանդակությունից, դասի տեսակից, սովորողների թվից ու այլ հանգամանքներից: Նշված տեխնոլոգիայի կիրառումը հնարավորություն է տալիս մեզ ձևավորելու համագործակցային միջավայր՝ պայմաններ ստեղծելով ուսուցման արդյունավետության համար: Սովորողների ակտիվ մասնակցությունն ապահովելու ու նրանց ինքնադրսևորման հնարավորություն ընձեռելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև համագործակցային խմբի մեծությունը: Խմբերում մեծաթիվ ուսանողների ընդգրկումը կարող է որոշակի սահմանափակումներ առաջ բերել. խմբի մեծությունը պայմանավորված է դասի նպատակից ու դրանից բխող խնդիրներից: Մանկավարժական նշանակությունից բացի՝ համագործակցային ուսուցման տեխնոլոգիան ունի նաև այլ կարևոր բաղադրիչ. նպաստում է սոցիալական, հաղորդակցական հմտությունների զարգացմանն ու կատարելագործմանը: Միմյանցից սովորելն ու միմյանց վստահելը, օժանդակելը համագործակցային մշակույթ է, որը դրսևորվում է մարդու ողջ կյանքի ընթացքում:

Օգտագործված գրականություն ցանկ

1. Դավթյան Մ., Գրիգորյան Ք., Արնաուդյան Ա., Զոհրաբյան Ա., Հովհաննիսյան Գ., Օհանյան Ի., Կրթական մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2004:
2. Խաչատրյան Ս. Գ., Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների կիրառումը, Գյումրի, 2006:
3. Հովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Կ., Խրիմյան Մ., Խաչատրյան Ս., Բայաթյան Ն., Ալեքսանյան Լ., Պուրուկուրու Վ., Համագործակցային ուսուցում, Երևան, 2006:
4. Վեսա Պուրուկուրու, Համագործակցային ուսուցում. Վերապատրաստողի ուղեցույց, Երևան, 2006:
5. Հովհաննիսյան Մ., Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառումը հայոց լեզվի բուհական դասընթացում // «Կրթությունը 21-րդ դարում», թիվ 1(7), էջ 88-96:
6. Մարգարյան Ա., Ժամանակակից հայոց լեզու: Զնաբանություն, Երևան, 2004:
7. Սևակ Գ., Ժամանակակից հայոց լեզվի դասընթաց, Երևան, 1955:
8. Aperyán Y., The internationalization of higher education in Armenia // «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Սոցիոլոգիա», 2021, N 1, էջ 79-87:

Получено: 25.04.2023

Received: 25.04.2023

Рассмотрено: 26.04.2023

Reviewed: 26.04.2023

Принято: 02.05.2023

Accepted: 02.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

371.335. 5 <https://orcid.org/0009-0005-5485-5594>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.154

THE PECULIARITIES OF TEACHING SINGULAR AND PLURAL NOUNS IN ENGLISH AND RUSSIAN CLASSES IN MIDDLE SCHOOL

Lilit Sargsyan

Lecturer

Yerevan State University

Republic of Armenia

lilit.sargsyan@ysu.am

Summary

With the intensive growth of globalization processes in today's society improving the efficiency of foreign language teaching methods and techniques, acquisition of basic knowledge of foreign languages already from school onwards, takes a special place in the education system. For Armenian schools, this primarily concerns the two most widely spoken languages, Russian and English, which fluency is one of the basic requirements for employment in many areas of human activity in modern society. Foreign language learning involves many components, and one of the basic concepts in any language is the noun, its number, gender and case. The particularities of teaching one of the grammatical features of a noun, the singular and the plural in English and Russian in Armenian schools are examined in this article. The methods used in English and Russian language textbooks of Armenian schools were reviewed; difficulties that middle and high school students may encounter in learning the plural of a noun were identified; specific didactic materials were proposed which, in our opinion, will help to increase the efficiency of the process of mastering in the mentioned grammatical material in Armenian middle schools by systematizing the main rules of formation of plural in Russian and English with the help of vivid pictures and tables.

Keywords: foreign language, foreign language teaching, noun, plural and singular forms, plural, methods of teaching, didactic material, systematizing of learning process.

**ԳՈՅԱԿԱՆ ԱՆՎԱՆ ԵԶԱԿԻ ԵՎ ՀՈԳՆԱԿԻ ԹՎԻ ՁԵՎԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԵՎ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ՄԻՋԻՆ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

Սարգսյան Լիլիթ

Դասախոս

Երևանի պետական համալսարան

Հայաստան

lilit.sargsyan@ysu.am

Ամփոփում

Ժամանակակից հասարակության մեջ, համաշխարհայնացման գործընթացների ինտենսիվ աճով պայմանավորված, կրթության համակարգում առանձնակի տեղ են զբաղեցնում օտար լեզուների ուսուցման մեթոդների և եղանակների արդյունավետության բարձրացումն ու օտար լեզուների հիմնարար գիտելիքների ձեռքբերումը արդեն դպրոցական նստարանից: Հայկական դպրոցների համար ասվածը առաջին հերթին վերաբերում է երկու առավել պահանջված լեզուներին՝ ռուսերենին ու անգլերենին, որոնց գերազանց իմացությունը ժամանակակից հասարակության մեջ ներկայումս դարձել է մարդկային գործունեության տարբեր ոլորտներում աշխատանքի հիմնական պահանջներից մեկը: Օտար լեզուների ուսումնասիրությունը ներառում է մեծ թվով բաղադրիչներ, և դրանց թվում ցանկացած լեզվի մեջ հիմնարար հասկացություններից մեկը գոյական անունն է, դրա թիվը, սեռը, հոլովները: Սույն հոդվածի շրջանակում դիտարկվում են գոյական անվան քերականական հատկանիշներից մեկի՝ եզակի ու հոգնակի թվի դասավանդման որոշ առանձնահատկությունները հայկական դպրոցներում անգլերեն ու ռուսերեն ուսումնասիրելիս: Դիտարկվում են հայկական դպրոցների անգլերենի ու ռուսերենի դասագրքերում կիրառվող մեթոդները, ինչպես նաև այն դժվարությունները, որոնց կարող են առնչվել միջին ու ավագ դպրոցի աշակերտները գոյականի թիվը ուսումնասիրելիս, առաջարկվում են կոնկրետ դիդակտիկ նյութեր, որոնք, մեր կարծիքով, կնպաստեն նշված քերականական նյութի յուրացման արդյունավետության բարձրացմանը հայկական դպրոցների միջին դասարաններում ռուսերենում ու անգլերենում հոգնակի թվի հիմնական կանոնների համակարգման ուղով (աղյուսակի ու գծանկարի տեսքով):

Բանալի բառեր: Օտար լեզու, օտար լեզուների ուսուցում, գոյական անուն, եզակի և հոգնակի թվերի ձևեր, հոգնակի թիվ, դասավանդման մեթոդներ, դիդակտիկ նյութեր, ուսուցման գործընթացի համակարգում:

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРМ ЕДИНСТВЕННОГО И
МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА
УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Саргсян Лилит

Преподаватель

Ереванский государственный университет

Республика Армения

lilit.sargsyan@ysu.am

Аннотация

В современном обществе с интенсивным ростом процессов глобализации особое место в системе образования занимает повышение эффективности методов и способов обучения иностранным языкам, приобретение базовых знаний по иностранным языкам уже со школьной скамьи. Для армянских школ это, в первую очередь, касается двух наиболее востребованных языков – русского и английского, отличное владение которыми является одним из основных требований для работы во многих сферах человеческой деятельности в современном обществе. Изучение иностранных языков включает большое множество

составляющих, и одним из базовых понятий в любом языке является имя существительное, его число, род, падеж. В рамках данной статьи рассматриваются некоторые особенности преподавания одного из грамматических признаков имени существительного – единственного и множественного числа при изучении английского и русского языков в армянских школах. Рассмотрены методы, применяемые в учебниках армянских школ по английскому и русскому языку, выявлены трудности, с которыми могут сталкиваться учащиеся средней и старшей школы при изучении числа существительного, предложены конкретные дидактические материалы (таблица, рисунок), которые на наш взгляд, помогут повысить эффективность процесса усвоения указанного грамматического материала путем систематизации основных правил образования множественного числа в русском и английском языках с помощью наглядных рисунков и таблиц.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иностранным языкам, имя существительное, формы множественного и единственного числа, множественное число, методы преподавания, дидактический материал, систематизация процесса обучения.

Описание проблемы. Интенсивное развитие современного общества и общественных отношений, активный рост глобализации мировой экономики ставит новые задачи перед всей системой образования, и в первую очередь, при разработке новых, более эффективных методов обучения иностранным языкам. Одновременно, процессы разработки новых методов, способов и принципов обучения по своим темпам не всегда соответствуют интенсивному росту требований к знаниям в различных отраслях, а степень усвоения учащимися школ базовых грамматических правил очень часто не соответствует возросшим требованиям в практической жизни, чем и обусловлена необходимость разработки новых, более эффективных методов и инструментария обучения иностранным языкам.

Ярким доказательством вышесказанного можно считать выдвинутый Министерством образования и науки Республики Армения еще в 2017 г. проект *«Концепции преподавания русского языка в учебных заведениях Республики Армения, реализующих общеобразовательные программы»*, в котором было выделено несколько нерешенных проблем в этой области, в том числе отмечалось, что *«Предметные программы по русскому языку не в полной мере обеспечивают уровень коммуникативных способностей учащихся. Многие выпускники не овладевают навыками устной и письменной речи, правилами литературного русского языка и речи... Во многих случаях оказывается, что овладение теоретическими знаниями обособлено от навыков применения этих знаний в практической среде, в устной речи»*¹. Сказанное в полной мере можно отнести и к английскому языку.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций. Проблемы и методики преподавания числа существительных рассматривались и рассматриваются многими специалистами, авторами учебников, такими как, например, Г.О. Аветисян («Методика обучения множественному числу существительного в общеобразовательной школе»), Д.И. Арбатский («О лексических значениях форм множественного числа имен существительных в современном русском языке»), Л. Балаян («Особенности преподавания структуры множественного числа имен существительных (на армянском языке)»), Т.А. Бабаян, М.А. Егиазарян, С.Г. Лалаянц (Русский язык. Учебник для 5-го класса основной школы), В.В. Виноградов («Русский язык. (Грамматическое учение о слове)»), Г. Гаспарян (Английский. Учебник 5-го класса общеобразовательной школы) и другие.

Целью исследования является выявление трудностей, с которыми могут сталкиваться учащиеся средней и старшей школы при изучении числа существительного на уроках английского и русского языков, в первую очередь в части усвоения основных правил и исключений из этих правил, а также различий в армянском и иностранном языках, и

¹ Концепция преподавания русского языка в учебных заведениях Республики Армения, реализующих общеобразовательные программы. Единный веб-сайт для публикации правовых актов. Электронный источник: <https://www.e-draft.am/ru/projects/415/about>

разработка на этой основе более эффективных инструментов подачи учебного материала путем его систематизации в виде таблицы и рисунка.

Новизна исследования. Современные методы обучения иностранным языкам сменили *репродуктивные способы* на *интерактивные*. Сегодня получение знаний – это взаимодействие ученика и учителя. Учебная программа должна строиться, прежде всего, с учетом возрастных особенностей обучающихся. Если для взрослых студентов предпочтительным является классический урок, то для школьников больший эффект обеспечивают такие методы (способы, инструменты), как игра, путешествие, видео, *дидактические материалы*. Следовательно, разработка нового инструментария, соответствующего указанным требованиям, может значительно повысить эффективность процесса обучения. Анализ учебников по русскому и английскому языку для учащихся армянских школ выявляет отсутствие системности и интерактивности в подаче грамматических признаков имени существительного – единственного и множественного числа, что, на наш взгляд, затрудняет процесс усвоения грамматического материала учащимися. Новизна исследования заключается в том, что предлагается новый подход в подаче грамматического материала при изучении иностранных языков в армянских школах, основанный на интерактивном восприятии и запоминании незнакомых для учащихся правил образования единственного и множественного числа в иностранных языках.

В современной системе образования применяются различные принципы, методы и способы обучения иностранным языкам. Одновременно необходимость в постоянном совершенствовании методов и способов преподавания иностранных языков сегодня является одной из важнейших задач системы образования нашей страны. Одним из главных принципов при подаче учебного материала на различных этапах учебного процесса можно считать правильное определение последовательности шагов и распределения учебного материала во времени, способствующее более легкому усвоению учащимися школ незнакомых для них правил и форм в иностранных языках [8, с. 193].

Одним из базовых и сложных для изучения частей речи в армянских школах является *имя существительное* в русском и английском языках. Сложность, в первую очередь, связана с наличием незнакомого для учеников армянских школ признака существительного – *рода*, которого нет в армянском языке. Следовательно, если при изучении имен существительных в армянском языке рассматриваются только их число и падеж, то при изучении русского и английского возникает дополнительный (незнакомый) грамматический признак – *род существительного*, от которого зависит образование и другого важного грамматического признака – *числа существительного*. Таким образом, методы (способы) изучения числа имен существительных в английском и русском языках будут отличаться от методики (способов) их изучения в армянском языке.

Одновременно знания, приобретенные по составлению множественного числа существительных, способствуют формированию речи, умению образовать множественное число существительных, более того, навыкам правильного использования их при построении речи, в чем и заключается актуальность рассматриваемого вопроса [1, с. 93].

Изучение форм единственного и множественного числа в школьной программе проводится в рамках общей методики изучения имени существительного. Ознакомление с изменениями имен существительных в зависимости от их числа происходит исходя из основных признаков данной словоизменительной категории, которая выражается в противопоставлении соотносительных форм единственного и множественного числа, значения единичности или множественности предметов [2, с. 65].

В разных языках, в том числе и в армянском, английском и русском, существуют различные правила образования множественного числа имен существительных, притом, если часть этих правил совпадает во всех трех языках и имеет общий характер, то некоторые из них абсолютно уникальные и характерны исключительно для конкретного языка. Следовательно, при преподавании того или иного иностранного языка, учащимися

сравнительно легко усваиваются правила формирования множественного числа, имеющие общую основу в родном и иностранном языках, и значительно труднее усваиваются правила, которые характерны для конкретного иностранного языка и которых нет в родном языке.

В данной статье рассмотрены некоторые проблемы усвоения грамматического материала учащимися армянских школ в части образования множественного числа имен существительных в иностранных языках (русском и английском) и предложены возможные механизмы их решения.

Основными средствами выражения числа имен существительных во всех языках (армянском, русском и английском), рассматриваемых в рамках данной статьи, в самом общем случае являются их *окончания* (в армянском языке – «իր», «ներ», в русском – «и», «ы», в английском – «s», «es»). И в этом контексте проблем и сложностей при изучении иностранных языков, как правило, не возникает, так как при словообразовании учащиеся легко проводят параллели между родным и иностранным языком.

Однако во всех языках существуют различные исключения из этого общего правила. Часть таких исключений опять-таки носит общий характер и присутствует во всех трех языках (например, существительные, имеющие форму только единственного или множественного числа, исчисляемые и неисчисляемые существительные и пр.). Например, *неисчисляемые существительные* (*соль, молоко, погода*) в основном одинаковые во всех языках, поэтому особых сложностей при их изучении не возникает. Хотя и здесь тоже могут возникнуть сложности, и одним из ярких примеров может стать существительное «деньги». Так, если в русском языке существительное «деньги» употребляется только во множественном числе, то в английском языке, наоборот, «money» применяется только в единственном числе (за редкими исключениями), а в армянском языке применяется как в единственном, так и во множественном числе – «փող» и «փողեր».

Один только этот простой пример показывает существующие отличия во всех трех языках и указывает на необходимость в разработке сравнительно простых, легких в применении моделей преподнесения механизмов образования множественного числа имен существительных в иностранных языках именно для учащихся армянских школ, с целью облегчения процесса их восприятия и усвоения.

Как уже было сказано выше, одним из исключений из общих правил, является *род имени существительного* в русском и английском языках, которого нет в армянском. В отличие от английского, где род существительного не играет особой роли при образовании множественного числа, в русском языке это один из важнейших факторов словообразования и форма множественного числа имен существительных большей частью зависит именно от рода существительного.

Следовательно, при преподавании русского языка в целом, одной из основных целей должно стать ознакомление с механизмами образования различных речевых конструкций для различных родов имен существительных.

С другой стороны, в английском языке существует большое множество правил (связанных с окончаниями существительных) и исключений из общих правил при образовании множественного числа, в результате чего учащиеся армянских школ также сталкиваются с незнакомыми для них формами, которые сильно усложняют процесс обучения и усвоения учебного материала. Несмотря на общее правило образования множественного числа имени существительного с добавлением суффикса «s» (и в армянском, и русском языках), в английском языке есть большое множество исключений для образования множественного числа различных существительных, а форма некоторых вообще не меняется во множественном числе. Именно из-за этого и возникают сложности, связанные с усвоением материала учащимися армянских школ.

В армянском языке множественное число существительных (за редкими исключениями) образуется при помощи окончания «-իր» или «-իւր».

По общему правилу односложные слова получают окончание «-իր», а многосложные слова – окончание «-իւր».

При изучении этой темы учащимся, как правило, предлагается определить, сколько предметов обозначает то или иное существительное, после чего дается определение понятию «*имя существительное единственного числа*». Аналогично происходит знакомство с формой множественного числа. В результате учащиеся делают вывод, что имя существительное изменяется по числам. Далее проводится наблюдение над изменением окончания при изменении имени существительного по числам. Школьникам предлагается выделить окончания имени существительного в единственном и множественном числе и определить, что происходит с окончанием при изменении имени существительного по числам. Дети приходят к выводу, что при изменении имени существительного по числам окончание изменяется [4, с. 160].

Указанная методика эффективно работает при преподавании родного языка. Однако, такая схема практически не работает при изучении английского и русского языков. Вопрос в том, что в английском и русском языках, как и в армянском, множественное число в основном также образуется с помощью дополнительного окончания. Однако во всех трех языках существуют исключения из общего правила, которые усложняют процесс усвоения материала. Притом, в отличие от армянского, где такие исключения не столь масштабны и в целом легко воспринимаются учениками, в русском и тем более в английском языке их очень много, и они очень разные.

В учебниках русского языка для армянских школ в различных разделах рассматриваются формы множественного числа имен существительных, приводятся различные примеры и предлагаются различные упражнения для закрепления материала.

В средней школе изучение множественного числа имен существительных в русском и английском языках более основательно начинается в 5-м классе. В учебнике русского языка 5-го класса приводится элементарный пример образования множественного числа существительных женского и мужского рода с окончаниями «ы» и «и» (стр. 79), множественного числа существительных мужского рода с окончаниями «а» и «я» (стр. 83), а также множественного числа существительных среднего рода с окончаниями «о» и «е» (стр. 102) [3, с. 79].

Однако ни в примерах, ни в последующих упражнениях не рассматривается специфика образования множественного числа для существительных мужского, женского и среднего рода в целом, комплексно, не рассматриваются исключения, общие правила и т.д.

Такая методика подачи учебного материала, на наш взгляд, не способствует целостному его восприятию. В связи с этим, возникает необходимость в более *систематизированной* подаче материала (правил образования множественного числа) с использованием дидактических материалов, что могло бы повысить эффективность процесса обучения и усвоения учащимися данного материала.

В армянском языке категория рода как таковая отсутствует, следовательно, для обычных слов указанные примеры и упражнения вполне понятны и при изучении множественного числа никаких сложностей не вызывают, тем более, что в большинстве случаев родовые различия слов в русском языке во множественном числе стираются (например, *зеркало – зеркала; город – города* и т.д.). Однако существует ряд исключений из этого общего правила.

Речь, в первую очередь, идет об образовании множественного числа при склонении имен существительных, когда *«грамматическое соотношение форм единственного и множественного числа у имен существительных все более и более усложняется дополнительными реальными значениями, параллелизм надежных форм единственного и*

множественного числа разрушен, для множественного числа характерна гибридизация разных типов склонения (ср.: поля, полей, полям; учителя, учителей, учителям; друзья, друзей, друзьям и т.п.)» [5, с. 129]. Особенно велико разнообразие форм множественного числа в словах мужского рода.

Разумеется, в рамках школьной программы 5-го класса нет возможности (и не имеет смысла) рассматривать все тонкости образования множественного числа с учетом рода существительных, однако, мы считаем, что элементарные примеры окажутся весьма полезными для ознакомления армянских учеников с особенностями мужского, женского и среднего родов, отсутствующих в их родном языке. В связи с этим, считаем необходимым собрать воедино и систематизировать основные правила образования множественного числа для всех трех родов имен существительных, что позволит учащимся сформировать общее (комплексное) представление по теме. Для этой цели предлагается при изучении материала использовать наглядную схему с указанием всех основных правил образования множественного числа имен существительных в русском языке для каждого конкретного рода имен существительных, что позволит учащимся составить комплексное представление об этих правилах и в дальнейшем легко усваивать различные формы и механизмы образования множественного числа (в том числе для глаголов и пр.).

Можно рассматривать, например, следующий несложный и весьма наглядный на наш взгляд пример, отражающий основные правила образования множественного числа имен существительных (Рис. 1).

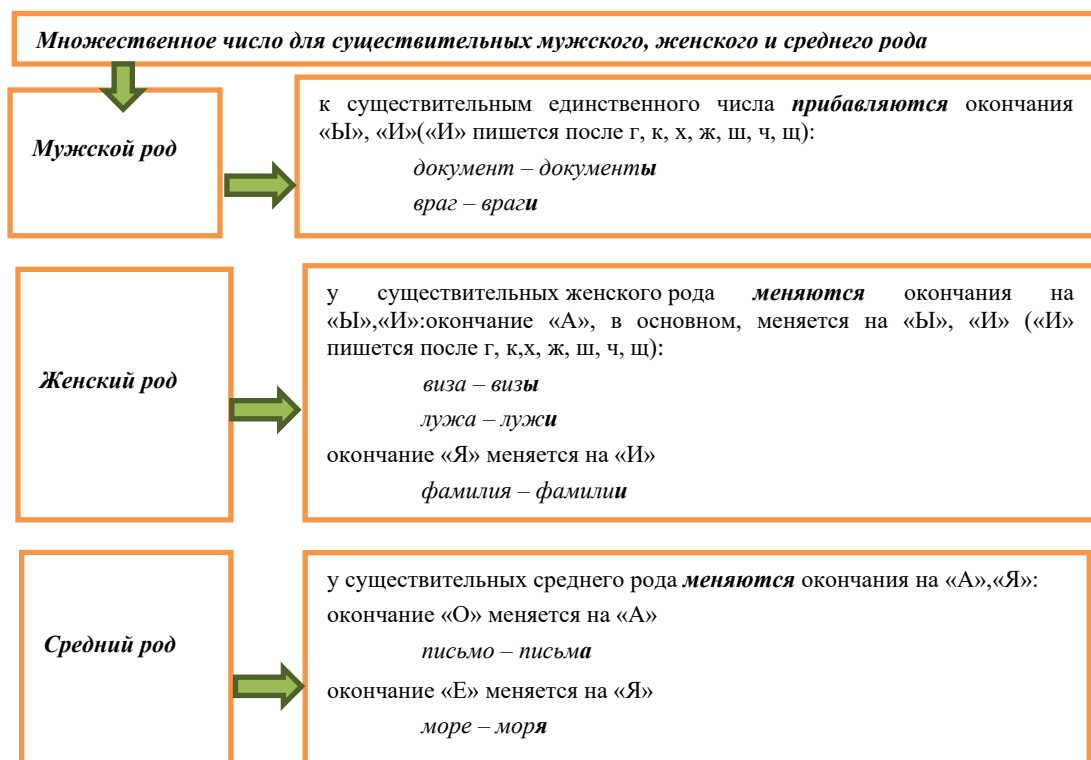


Рис. 1. Общие правила образования множественного числа для существительных мужского, женского и среднего рода

Благодаря определенной систематизации (наглядного изображения) общих способов образования множественного числа имен существительных и общих правил дифферен-

160

циации форм множественного числа для различных родов имен существительных, приведенных в указанной схеме, на наш взгляд поможет учащимся справиться с большей частью задачи при усвоении отсутствующей в их родном языке категории *рода*. Разумеется, есть исключения из приведенных правил (например, *лес – леса, город – города, лист – листья* и т.д.), часть которых рассматривается в учебниках по русскому языку, но применение указанной схемы, как раз поможет (на наш взгляд) легче усвоить существующие исключения из правил. Следовательно, можно включить указанную схему в учебник по русскому языку в самом начале изучения чисел существительных.

Несколько сложнее вопрос с образованием множественного числа имен существительных в английском языке. В учебнике 5-го класса приводятся основные правила образования множественного числа для различных форм имен существительных – добавление окончания «s» (или «es»), замена окончания «y» на «i» с добавлением «es», окончания «f» – на «v», с добавлением «es», и изменение гласной буквы в корне слова (например, «map» – «maps») (стр. 129) [6, с. 129]. В случае с английским языком в учебнике уже наблюдается определенная систематизация, хотя и здесь не все учтено. Следовательно, для наглядности и легкости усвоения материала, предлагаем и в случае с английским также включить в учебный материал схему систематизации основных правил и исключений при образовании множественного числа имен существительных (Табл. 1).

Таблица 1. Предлагаемая наглядная схема систематизации образования множественного числа имен существительных в английском языке в учебниках для армянских школ.

Вид существительных	Окончание	Правило образования множественного числа	Пример
<i>Существительные, подчиняющиеся общим правилам</i>		добавить суффикс «s»	page – pages pen – pens
<i>Существительные с различными окончаниями</i>	окончания «s» «ss», «x», «z», «ch» «sh»	добавить суффикс «es»	dish – dishes fox – foxes class – classes
	окончание «y»	замена окончания «y» на «i» с добавлением «es»	cherry – cherries puppy – puppies
	исключения:	если перед «y» стоит гласная (eu, au, ou), просто добавляется суффикс «s»	toy – toys day – days
	окончание «o» после согласной	добавить суффикс «es»	hero – heroes veto – vetoes
	окончание «o» после гласной	добавить суффикс «s»	stereo – stereos
<i>Существительные, не подчиняющиеся обычным правилам образования множественного числа</i>	окончание «f» или «fe»	заменить «f» или «fe» на «v» и добавить «es»	wife – wives knife – knives cliff – cliffs
	окончание «ff»	добавить суффикс «s»	
	существительные со специфической формой множественного числа		child – children man – men tooth – teeth foot – feet mouse – mice
	существительные латинского, французского или греческого происхождения		basis – bases radius – radii syllabus – syllabi

	существительные с совпадающими формами единственного и множественного числа		sheep fish means species series ice
	существительные, используемые только во множественном числе		trousers jeans tights shorts pants glasses

Как видно из схемы, различные категории существительных в таблице сгруппированы в три группы:

- *существительные, подчиняющиеся общим правилам образования множественного числа,*
- *существительные с различными окончаниями, множественное число которых образуется по другим правилам,*
- *существительные, не подчиняющиеся общим правилам (со специфическими формами множественного числа).*

Такая систематизация должна помочь учащимся средних школ составить общее представление об общих правилах образования множественного числа в английском языке, что значительно облегчит процесс усвоения материала в дальнейшем.

Заключение. Процесс обучения иностранным языкам сильно отличается от обучения родному языку в первую очередь тем, что разговаривая на родном языке, «*учащиеся могут абсолютно не осознавать грамматические формы и правила и употреблять слова и выражения интуитивно, усвоив их в процессе естественного восприятия родного языка*» [7, с. 5]. По иному обстоит дело с иностранными языками, где, наоборот, только после усвоения основных грамматических форм и правил словообразования учащиеся смогут правильно использовать их в своей речи. Приведенные две схемы (в виде рисунка и таблицы) помогут учащимся сформировать целостное, комплексное представление о механизмах (основных правилах и исключениях) образования множественного числа в русском и английском языках еще на начальном этапе ознакомления с материалом, что позволит в дальнейшем, уже при более подробном изучении правил (исключений) образования множественного числа имен существительных, значительно облегчить процесс усвоения учебного материала и выполнять различные упражнения по теме.

Список использованной литературы

1. Аветисян Г. О., Методика обучения множественному числу существительного в общеобразовательной школе. Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна. Ученые записки. Выпуск Б. № 1 – 2018г.
2. Арбатский, Д. И., О лексических значениях форм множественного числа имен существительных в современном русском языке. НДВШФН 1958, 4, 65–74
3. Бабалян Т. А., Егиазарян М. А., Лалаянц С. Г., Русский язык. Учебник для 5-го класса основной школы. Ереван, МАНМАР, 2014, с. 79.
4. Балаян Л., Особенности преподавания структуры множественного числа имен существительных (на армянском языке). Ереван, 2022.
5. Виноградов В. В., Русский язык. (Грамматическое учение о слове): Уч. пособие для вузов/Отв. ред. Г. А. Золотова, 3-е изд., 1. Высш. школа, 1986, с.129.
6. Гаспарян Г. Английский. Учебник 5-го класса общеобразовательной школы / Г. Гаспарян, Ер. МАНМАР, 2014, 160 с.

7. Концепция преподавания русского языка в учебных заведениях Республики Армения, реализующих общеобразовательные программы. Единый веб-сайт для публикации правовых актов. Электронный источник: <https://www.e-draft.am/ru/projects/415/about>.

8. Манукян Н., О некоторых методах обучения английскому языку. ЕГУ. Иностранные языки в высшей школе. 2019, 1 (26) с. 193.

Получено: 31.03.2023

Received: 31.03.2023

Рассмотрено: 10.04.2023

Reviewed: 10.04.2023

Принято: 13.04.2023

Accepted: 13.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

STUDY OF VISUAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE ASPECT OF
PREVENTION OF MYOPIA

Azarian Robert

Doctor of Sciences, Prof.

Armenian State Pedagogical university Kh. Abovyan. Armenia

r.azaryan@ysu.am

Melikyan Lusine

Shirak State Pedagogical university. M.Nalbandyan.Armenia

ruzanyan@mail.ru

Summary

The article analyzes the results of studies on the formation and development of visual perception of visually impaired children in the aspect of correction and prevention of myopia, conducted by foreign and domestic authors. First of all, the urgency of the problem is determined by the fact that visual impairment significantly complicates the process of reading and writing in these children. Due to the insufficient development of visual perception, visually impaired students write letters, syllables or words together or excessively separately, violate the directness of writing, etc.

In the special scientific and methodological literature, much attention is paid to the formation and development of visual perception in children with visual impairments, research in this many foreign and domestic researchers are engaged in the field.

However, in the ongoing work, due attention is not paid to the development of visual perception of visually impaired children in the framework of the correction and prevention of myopia. Whereas the solution of this problem is very important for these children.

Therefore, the issue of studying the ways and means of creating and developing visual perception techniques, reading from flat surfaces, correcting the prevention of myopia in children with visual impairment is important for the theory and practice of teaching students in special, inclusive and general education schools.

The above stated determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

Keywords: Myopia, visual perception, prevention, elementary school student, teacher's professional competences

ՏԱՐԴԱԿԱՆ ԴԱՄԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՍՈՎՈՐՈՂ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՄԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿԱՐՃԱՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

Ազարյան Ռոբերտ

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական

մանկավարժական համալսարան

r.azaryan@ysu.am

Մելիքյան Լուսինե

Մ. Նալբանդյանի անվան Շիրակի պետական համալսարան,

Հայաստան

Ամփոփում

Հոդվածում վերլուծված են բազմաթիվ հեղինակների կողմից իրականացված հետազոտության արդյունքները, որոնք վերաբերում են երեխաների տեսողական ընկալման ձևավորմանն ու զարգացմանը կարճատեսության կանխարգելման տեսանկյունից:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ դպրոցում տեսողության պահպանման նորմերին չհետևելու պատճառով վատ լուսավորությունը, տեսողական ծանրաբեռնվածությունը, բացասաբար անդրադառնալով տարրական դասարաններում սովորող աշակերտների տեսողական ընկալման վրա, ի վերջո հանգեցնում են կարճատեսության: Դա է պատճառը, որ սովորողների տեսողական ընկալման զարգացման մանկավարժական պայմանների ու մեթոդների արդյունավետության ուսումնասիրությունը դառնում է կարճատեսության կանխարգելման առաջնային միջոց:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտամանկավարժական գրականության ուսումնասիրությունը հաստատում է, որ երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանը որոշակի ուշադրություն դարձվում է, միայն թե այդ հարցերը տարրական դասարաններում սովորող աշակերտների կարճատեսության կանխարգելման տեսանկյունից գրեթե ուսումնասիրված չեն: Նշված հանգամանքը ենթադրել է տալիս, որ առաջին հերթին հարկ է ուսումնասիրել սույն հիմնախնդրի վերաբերյալ ուսուցիչների տեղեկացվածության մակարդակը և մշակել կարճատեսության կանխարգելման միջոցների, մեթոդների, համակարգային օրինակելի ծրագիր:

Ներկայացված հոդվածում հիմնախնդրին ուղղված հայրենական ու միջազգային փորձի ուսումնասիրության արդյունքների հիման վրա բերված են եզրակացություններ:

Բանալի բառեր: Կարճատեսություն, տեսողական ընկալում, կանխարգելում, տարրական դասարանի աշակերտ, ուսուցչի նախազգիտական կոմպետենցիաներ

ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ БЛИЗОРУКОСТИ

Азарян Роберт

Доктор пед. наук, проф.,

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна. Армения

r.azaryan@ysu.am

<https://orcid.org/0000-0003-0120-338X>

Меликян Лусине

Ширакский государственный педагогический университет им. М.Налбандяна. Армения

Краткое введение. В статье анализируются результаты исследования проблемы формирования и развития зрительного восприятия у детей в аспекте профилактики у них близорукости.

На основе изучения результатов исследования зарубежных и отечественных специалистов рассматриваемых вопросов сделаны выводы и проведён их теоретический анализ.

Проблема. Известно, что зрительная нагрузка в школьном возрасте (чрезмерное увлечение рисованием, чтением, телефонные и компьютерные игры и т.д.), особенно выполняемые при плохом освещении, при несоблюдении норм, правил и условий зрительной работы и отдыха глаз могут привести к нарушению зрительного восприятия и развитию близорукости (Земцова, 1973; Азарян, 2008, 2016; Панков, 2011; Меликян, 2020 и др.)

Нарушение зрительного восприятия значительно затрудняет чтение и письмо, игровую деятельность детям. Характерны почти слитное или чрезмерно раздельное написание букв, слогов, Поэтому изыскание эффективных средств, методов и педагогических условий развития зрительного восприятия учащихся станет основой профилактики близорукости у них.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Сегодня становится очевидным, что в общей системе воспитания, обучения и развития ребенка несоизмеримо возрастает роль школы во многих жизненно важных вопросах, в том

числе и в вопросе развития зрительного восприятия и профилактики близорукости (Азарян, 2004, 2008, 2016; Фельфинфон, 2004; Мардахаев, Орлова, 2012, Ntul, M. Traore, 2013; Азарян, Меликян, 2020 и др.).

Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по проблеме профилактики близорукости у учащихся свидетельствует, что многие вопросы этой важной проблемы находятся в центре внимания учителей. Однако вопросы развития зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся както оставались в стороне. Поэтому учащиеся, особенно ученики начальных классов, не соблюдают основы требований, правил, норм и условий зрительной работы на учебных занятиях и при подготовке домашних заданий. Это приводит к развитию слабого зрительного восприятия, а длительное их использование становится причиной появления у этих учащихся близорукости (Дымшиц, 1963; Аветисов, 1975; Гнеушева, 1982; Денискина, 2016; Меликян, 2020 и др.).

Практика школьной работы свидетельствует, что недостаточное внимание родителей и учителей, особенно начальных классов, к профилактике нарушения зрительного восприятия у детей приводит к тому, что к старшему школьному возрасту у многих из них отмечается близорукость. Поэтому изучение многих вопросов развития зрительного восприятия у учащихся начальных классов в аспекте профилактики близорукости у них должны всегда находиться в центре внимания учителей.

Вопросам формирования и развития зрительного воспитания у детей посвящены исследования Р.Н. Азарян, Л.Е. Выготского, Х. Вагнерова, Н. Гнеушевой, В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, М.К. Марутян, А.Р. Мкртчян, В. Рот, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистовой и др. Однако недостаточно внимания уделено развитию у детей зрительного восприятия в аспекте коррекции и профилактики у них близорукости. Вместе с тем решение этой проблемы является весьма важным, что и определяет актуальность настоящего исследования, его теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – обоснование значимости развития зрительного восприятия у детей в аспекте коррекции и профилактики близорукости у них.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для коррекции и профилактики близорукости у детей, так и недостаточной изученностью многих вопросов этой проблемы.

Ключевые слова: дети, учащиеся, учитель, родители, нарушение зрения, исследование, коррекция, профилактика, зрительное восприятие, близорукость, слабовидящие дети, оптико-графические нарушения письма.

Известно, что нарушение зрительного восприятия у детей значительно затрудняет игровую, учебную, трудовую и другие виды деятельности этих детей. Эти учащиеся, особенно ученики начальных классов, с определёнными сложностями поддаются обучению чтению и письму. Они часто путают буквы, слоги или слова. Плохое зрительное восприятие является характерным для большинства слабовидящих детей. Поэтому проблема изыскания путей и средств формирования и развития приёмов зрительного восприятия, чтения изображений, коррекции оптико-графических нарушений письма и неполноценного зрения у детей имеет важное значение для профилактики близорукости, теории и практики обучения учащихся специальных, интегративных и обычных школ.

Известно, что со слабым зрительным восприятием учащиеся часто не умеют полноценно пользоваться этим зрением, не умеют «смотреть», «видеть», вследствие чего не получают необходимого запаса зрительных представлений, что часто становится причиной развития близорукости у этих детей (Коваленко, 1955; Серпокрыл, 1958; Гнеушева, 1982 и др.).

Поэтому многие вопросы развития и охраны неполноценного зрения, нормализации процесса зрительного восприятия, чтения и письма у детей освещаются в работах В.А. Феоктистовой (1960), А.Н. Гнеушевой (1964, 1975), М.И. Земцовой (1967, 1973), Л.И. Солнцевой (1985, 1999), Б.К. Тупоногова (2000, 2004), Р.Н. Азаряна и М.К. Марутян (2011, 2014), В.З. Денискиной (2009, 2015) и др. Однако эти работы лишь вскользь

затронули вопрос становления зрительного образа у слабовидящих детей, почти не изучена проблема развития зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся с нарушением зрения.

При нарушениях развития зрения процессы анализа и синтеза в ходе зрительного восприятия различных изображений предметов характеризуются большой растянутостью во времени, выраженной франсмонтальностью, что связано как с внутрисистемными нарушениями зрения (снижение остроты зрения, поля зрения, цветовой и световой чувствительности, глазодвигательных функций и др.), так и с межсистемными нарушениями.

Указанные специфические особенности восприятия и формирования зрительного образа приводят к большим трудностям при обучении детей чтению и письму и различным школьным дисциплинам, требующим использования слабого зрительного восприятия.

В свете учения Л.Е. Выготского (1956, 1960) о соотношении обучения и развития важное значение имеет обучение, направленное на коррекцию и компенсацию недоразвитых и нарушенных зрительных функций. Обучение восприятию изображений способствует становлению и совершенствованию зрительных образов, являющихся важным компонентом обобщённого восприятия и понимания иллюстративных изображений, коррекции и профилактики близорукости.

Как известно, развиваются и совершенствуются лишь те функции, которые имеют важное значение для определения способа восприятия и часто используются. По этому поводу И.М. Сеченов (1952) отмечал, что путём выполнения упражнений увеличивается в значительной степени способность глаза отличать друг от друга чрезвычайно близко лежащие одна от другой точки или линии.

В исследованиях М.И. Земцовой (1956, 1973) раскрыто важное коррекционное значение для формирования способов зрительного восприятия занятий по изобразительному искусству. Изобразительная деятельность помогает формированию предметных и пространственных представлений у детей. Ею разработано пособие для систематического обучения чтению рисунка детей с нарушениями зрения.

Обучение детей с нарушением зрения чтению рельефных изображений, чертежей, схем освещается в исследованиях Ю.А. Кулагина (1967), О.М. Егоровой (1971), В.П. Ермакова (1989), В.З. Денискиной (2010) и других авторов.

В.А. Феоктистова (1987) показала, что в результате систематических упражнений по обучению чтению картинок детей, у всех учащихся экспериментальной группы зрительное восприятие изображений улучшилось, увеличилась его скорость. А.Л. Невская (1966, 1975) показала важное значение специально направленных упражнений для улучшения восприятия изображений геометрических фигур у детей.

И.Б. Эйдинова (1986) в своих исследованиях подчеркнула важное значение *коррекционной гимнастики глаз*, способствующей развитию движений глазных яблок, увеличивающей объём зрительного восприятия для развития способов зрительного восприятия изображений, что способствует коррекции и профилактике близорукости у детей.

Об успешном освоении способов зрительного восприятия при чтении и письме в условиях применения соответствующих оптических и технических средств коррекции и специальных методов обучения детей свидетельствуют исследования И.М. Романовой и Б.А. Шатского (1971, 1980), З.К. Михайлюковой (1981) и др.

Вопросам важности упражнений зрительных функций детей посвящены и многие работы зарубежных авторов. Особый интерес представляют работы, затрагивающие проблему обучения детей чтению плоскочечатного шрифта (В. Рот, 1967; Х. Вагнерова 1968), изучения особенностей зрительного восприятия при чтении и письме слабовидящих школьников (К. Скала-Зд. Майтечак (1968)), проводимые в Румынии и Чехословакии.

Установлено, что в повседневной практике задача зрительного восприятия сводится к опознанию предмета и его местоположения в пространстве, к оценке величинных отношений и др. Восприятие же индивидуальных характеристик объекта представляет определённую трудность для детей с нарушением зрения.

Экспериментальные исследования генеза восприятия, выполненные в последние десятилетия рядом зарубежных авторов, выдвигающих теорию спонтанного развития восприятия (Ж. Пиаже, 1969), и советских психологов (В.П. Зинченко, 1967; Л. А. Венгер, 1969; 1967), противопоставляющих им теорию развития зрительного восприятия под влиянием специального обучения, позволили найти ответы на многочисленные вопросы обучения способам зрительного восприятия.

Однако до настоящего времени почти не решена проблема систематического, специально направленного педагогического воздействия на формирование приемов и способов зрительного восприятия элементов письма детьми, направленную на коррекцию и профилактику близорукости у них.

Анализ результатов изучения многими авторами проблемы охраны зрения и профилактики близорукости у детей свидетельствует, что при организации и проведении работы этой работы с учащимися начальных классов должны учитываться следующие важные общедидактические принципы:

- функциональную направленность содержания, средств и условий их применения, при развитии зрительного восприятия и профилактики близорукости;
- недостаточность разработки специальных программ, средств, методов и условий их применения для развития зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся начальных классов;
- комплексный подход по построению специальной работы для решения задач развития зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся;
- систематическую и последовательную работу по развитию зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся начальных классов;
- постоянный контроль за соблюдением учащимися режима и требуемых условий зрительной работы и отдыха глаз в различных видах учебной деятельности.

Опираясь на данные литературных источников по рассматриваемой проблеме исследования нами выделен ряд принципов, актуальных для разработки примерной программы, содержания специальных педагогических подходов и условий для организации и проведения работ учителями начальных классов по развитию зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся:

- обусловленность содержания и подходов педагогической работы выявленными особенностями представлений, знаний, уровня информированности учителей начальных классов в вопросах развития зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся начальных классов;
- расширение представлений, уровня информированности, практических умений и навыков у учителей начальных классов в вопросах организации и проведения работ по развитию зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся;
- создание нормальных условий для зрительной работы учащихся начальных классов в условиях школы и семьи.

Было установлено, что педагогическая работа с учителями и учащимися начальных классов по формированию теоретических знаний и практических умений и навыков для развития зрительного восприятия в аспекте профилактики близорукости у учащихся должна проводиться по следующим основным направлениям:

- роль зрения в жизнедеятельности человека, последствия его нарушений, важность и необходимость проведения мер по их профилактике у учащихся в условиях школьного обучения и семьи;
- создание нормальных условий для зрительной работы и отдыха глаз младших школьников;
- рациональное использование естественного и искусственного света при различных видах игровой, учебной, трудовой, занятий на компьютере и других видах деятельности учащихся начальных классов;

- соблюдение условий, правил и требований зрительной работы за партой и рабочим столом;
- выявление, устранение и профилактика вредных привычек при зрительной работе учащихся;
- организация активного отдыха учащихся на переменах и в перерывах при подготовке домашних заданий.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что формированию и развитию зрительного восприятия у детей уделяется большое внимание. Однако эти вопросы почти не изучены в аспекте коррекции и профилактики близорукости у младших школьников. Поэтому глубокому и разностороннему изучению этой проблемы должно быть уделено большое внимание.

Рекомендации. Изучить уровень информированности учителей и воспитателей школ в вопросах коррекции и профилактики близорукости у учащихся.

Разработать примерную программу, средства, методы и разработать педагогические условия для развития зрительного восприятия у учащихся, направленные на профилактику близорукости у них.

Список использованной литературы

1. Аветисов Т. Ц., Охрана зрения у детей // «Медицина», М., 1975, 272 с.
2. Азарян Р. Н., Григорян Н. П., Коррекционно-развивающая работа со слабовидящими детьми в условиях массового и интегративного обучения // «Педагогическая мысль» 2009, N1-2, с. 157-160.
3. Беляцкая В. И., Гнеушева А.Н., Охрана зрения слабовидящих школьников, М., 1982, 127 с.
4. Ермаков В. П., Специальное образование лиц с нарушением зрения. В кн. Специальная педагогика /Под пер. Н.М. Назаровой, М. 2010, с. 279-300.
5. Земцова М. И., Учителю о детях с нарушением зрения, М.: «Просвещение», 1973, 59 с.
6. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. В. Кн. Специальная педагогика /под ред. Л.В Мардахаева, Е. А.Орловой, М, 2012, с. 121-134.
7. Слабовидящие дети/под ред. Ю. А. Кулагина, Н. Г. Морозовой, М. Б. Фидиновой. «Просвещение», М., 1967, 250 с.
8. Тупоногов Б. К., Учёт офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с детьми имеющие зрительный дефект //Дефектология, 1998, N5, с. 58-63.
9. Zejmis M., SosialCampaigns for visually impaired people in Poland. -Warszawa: Academy of special Education Press, 2007, pp. 180-194.
10. Ntuli E., Traore M., A study of shananion, Early childhood Teaches perceptions about inclusive Education / The journal of the international Association of special Education, 2013, Vol. 14, N1, pp. 50-58.

Получено: 10.04.2023

Received: 10.04.2023

Рассмотрено: 12.04.2023

Reviewed: 12.04.2023

Принято: 18.04.2023

Accepted: 18.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

BUILDING LOAD IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL EDUCATIONAL DEPARTMENT

Arman Barseghyan

PhD in Pedagogy, Associate Professor

Vanadzor State University after

H. Tumanyan, Armenia

armbarseghyan1974@gmail.com

Summary

This article reveals the basic factors, signs and indicators of tiredness to be obligatory considered in the process of organizing and conducting physical activities with students with different types of visual impairment. As the different forms and degrees of visual impairment, psychophysical peculiarities of development, lack of development of motor skills and orientations in space of those students determine the importance and necessity of using protective means and mobilizing stand-by resources at gym classes.

It has been established, that the deep and partial visual impairment significantly impede the motor possibilities of students, their orientation in macro and micro-spaces, understanding the teaching material of physical education program and participating in the physical and sport activities. Therefore, in order to prevent injuries and further visual impairments in students during physical activities in school, university and gyms, we have to take into account the gender, form and degree of visual impairment, the availability of concomitant diseases, secondary developmental deviations, the level of physical preparedness of students and many other factors.

This will serve as the basis for health strengthening in students with different types of visual impairment. The abovementioned points define the relevant, theoretical and practical significance of the present research theme.

Keywords: students, special education department, education, physical load, forms and degrees of developmental disorders, load regulation.

ԲԵՈՒՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՑՈՒՄԸ ՀԱՏՈՒԿ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԲԱԺԱՆՄՈՒՆՔԻ ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԱՅՈՒՄ

Բարսեղյան Արման

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան

պետական համալսարան, Հայաստան

armbarseghyan1974@gmail.com

Անվտոմ

Հոդվածում քննարկվում են հոգնածության այն հիմնական հատկանիշները, գործոններն ու ցուցանիշները, որոնք պետք է հաշվի առնել հատուկ ուսումնական բաժանմունքի ուսանողների հետ ֆիզիկական պարապմունքների կազմակերպման ու անցկացման ընթացքում: Այդ բաժանմունքի ուսանողներին բնորոշ են զարգացման տարբեր խանգարումներ, որոնք բավականին դժվարացնում են նրանց շարժողական հնարավորությունները և ֆիզիկական կուլտուրայի ծրագրի ուսումնական նյութերի յուրացումը: Այդ պատճառով ֆիզիկական կուլտուրայի պարապմունքների ծրագրավորման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել հատուկ բաժանմունքի ուսանողների սեռը, զարգացման խանգարման ձևը, բնույթն ու աստիճանը, ուղեկցող հիվանդությունների առկայությունը, ֆիզիկական պատրաստվածությունը և բազմաթիվ այլ գործոններ:

Այս կապակցությամբ հատուկ ուսումնական բաժանմունքի ուսանողների ֆիզիկական կուլտուրայի պարապմունքների կազմակերպման ու անցկացման արդյունավետ ուղիների որոշումը, համապատասխան ֆիզիկական բեռնվածության կազմակերպումը միշտ եղել են մասնագետների ուշադրության կենտրոնում: Ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրների վերաբերյալ գիտամեթոդական հատուկ գրականությունում ընդգծվում է պաշտպանական միջոցների ու պահուստների մոբիլիզացիայի կիրառման հարցերի ուսումնական կարևորությունը հատուկ

բաժանմունքի ուսանողների հետ անցկացվող ֆիզիկական կուլտուրայի պարապմունքներում բեռնվածության պլանավորման ժամանակ:

Ֆիզիկական կուլտուրայի ուսումնական պարապմունքների ժամանակ չափավոր բեռնվածությունն ու դիֆերենցված մոտեցումը հատուկ ուսումնական բաժանմունքի ուսանողների նկատմամբ նախատեսում են որոշ սահմանափակումներ՝ կտրուկ թեքումներ, ցատկեր, ծանրություններով վարժություններ, երկարատև անշարժ վարժություններ, երկարատև մկանային լարվածություն և այլն: Այդ պատճառով հատուկ ուսումնական բաժանմունքի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության դասախոսներին խորհուրդ է տրվում օգտվելու այդ ուսանողների հետևյալ արտաքին նշաններից ու հոգնածության աստիճանից՝ մաշկի գույն (ոչ շատ կարմրություն, նշանակալի կարմրություն, շատ կարմրություն), շնչառություն (հաճախակիացած, անհավասար հաճախակիացած, խորը ներշնչումներ, շնչարգելություն), շարժումներ (մարմնի ճռճում, ոչ համակարհիված շարժումներ), ուշադրություն (հրահանգների կատարման անճշտություններ, ընկալվում է միայն բարձրագույն հրահանգը), ինքնազգացողություն (ոչ մի բողոք չկա, բողոք հոգնածությունից, սրտխփոց, շնչարգելություն, գլխացավ, սրտխառնոց ու փսխում):

Բանալի բառեր՝ ուսանողներ, հատուկ կրթական բաժին, կրթություն, ֆիզիկական ակտիվություն, զարգացման խանգարումների ձևեր և աստիճան, ծանրաբեռնվածության կարգավորում:

ПОСТРОЕНИЕ НАГРУЗКИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Барсегян Арман

кандидат педагогических наук, доцент

Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна. Армения

armbarseghyan1974@gmail.com

В статье рассматриваются основные признаки, факторы и показатели утомления, которые должны учитываться при организации и проведении занятий по физической культуре со студентами специального учебного отделения. Поскольку студентам этого отделения характерны различные нарушения развития, что значительно затрудняет их двигательные возможности, освоение учебного материала программы физической культуры. Поэтому при планировании нагрузки на занятиях по физической культуре должны учитываться пол студентов специального учебного отделения, форма, характер и степень нарушения развития, наличие сопутствующих заболеваний, физическая подготовленность и многие другие факторы.

В связи с этим изыскание эффективных путей организации и проведения занятий по физической культуре со студентами специального учебного отделения, построение соответствующей физической нагрузки всегда находилось в центре внимания специалистов. В специальной научно-методической литературе по проблемам физического воспитания студентов подчеркивается важность изучения вопросов применения защитных средств и мобилизации резервных ресурсов при построении занятий по физическому воспитанию студентов специального учебного отделения.

Дозированная нагрузка на учебных занятиях по физической культуре и дифференцированный подход предусматривают некоторые ограничения: резкие наклоны, прыжки, упражнения с отягощением, длительные статические упражнения, длительные мышечные напряжения и пр. Поэтому преподавателю физического воспитания студентов специального учебного отделения рекомендуется отличать следующие внешние признаки и степени утомления этих студентов: цвет кожи (небольшое покраснение, значительное покраснение; резкое значительное покраснение), дыхание (учащенное; неровное учащенное дыхание; периодически наступающее через рот; непрерывное дыхание через рот; глубокие вдохи, отдышка), движения (покачивание тела; неkoordinированное движение), внимание

(неточности в выполнении команд), самочувствие нет никаких жалоб; жалобы на усталость, боль в ногах, сердцебиение, отдышку; жалобы на головную боль, тошнота и рвота).

Краткое введение. В статье рассматриваются основные факторы, признаки и показатели утомления, которые должны учитываться при организации и проведении занятий по физическому воспитанию со студентами специального учебного отделения. Поскольку различные формы и степень нарушения развития этих студентов, психофизические особенности их развития определяют важность при планировании организации и проведении физической нагрузки, необходимо учитывать применения защитных средств и мобилизации резервных ресурсов.

Проблема. Установлено, что нарушение развития значительно затрудняет двигательные возможности студентов, их ориентировку в пространстве, освоение учебного материала программы физического воспитания. Поэтому с целью профилактики дальнейших нарушений развития у студентов при планировании, организации и проведении нагрузки на учебных занятиях по физическому воспитанию обязательно должны учитываться пол студентов, форма и степень нарушения развития, наличие сопутствующих вторичных отклонений и заболеваний, физическая подготовленность и множество других факторов. Вышеизложенное и определяет изучаемую проблему весьма актуальной, теоретически и практически значимой.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе оздоровительной и коррекционно-развивающей работы, проводимой со студентами, специального учебного отделения имеющими нарушения развития неизмеримо возрастает роль и значение физического воспитания, которая должна обеспечить укрепление их здоровья, физическое развитие, ориентировку в пространстве, успешное освоение учебного материала программы физического воспитания (Тарасенко, 1976; Барсегян, 2008; Ермаков, 2010; Тевосян, 2015; Азарян, 2016 и др.).

Однако глубокие или частичные нарушения развития (зрения, слуха, интеллекта, оптико-двигательного аппарата и т.д.) у студентов специального учебного отделения значительно затрудняют организацию и проведение учебных занятий по физическому воспитанию, их участие в физкультурно-спортивных мероприятиях. Поэтому изыскание эффективных путей организации и проведение оздоровительно- физкультурных и спортивных занятий по физическому воспитанию с ними, построение соответствующей физической нагрузки всегда находилось в центре внимания специалистов.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения проблемы применения защитных средств и мобилизации резервных ресурсов при построении занятий по физическому воспитанию студентов специального учебного отделения, имеющих различные отклонения в развитии: зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата и др. (Тарасенко, 1976; Литвак, 1989; Артемов, 1997; Курамшин, 1998; Барсегян, 2008; Тевосян, 2015 и др.).

Изложенное и определяет теоретическую и практическую значимость настоящего исследования.

Цель исследования – определить основные положения регулирования нагрузки в процессе физического воспитания студентов специального учебного отделения.

Ключевые слова: студенты, специальное учебное отделение, воспитание, физическая нагрузка, формы и степень нарушения развития, регулирование нагрузки.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для активного включения студентов специального учебного отделения в занятия физическим воспитанием, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных подходов и положений регулирования нагрузки в процессе физического воспитания этих студентов.

Известно, что специфическое развитие школьников и студентов с депривацией зрения, слуха, интеллекта и других нарушений, обусловленного нарушением этих анализаторов,

проходит на фоне активации защитных средств и мобилизации резервных ресурсов (Артемов, 1997; Курамшин, 1998; Азарян, 2016 и др.).

В связи с этим целенаправленное использование и сочетание физических и специальных упражнений поможет создать благоприятные условия для освоения студентами специального учебного отделения основных движений и учебного материала программы по физическому воспитанию. При этом должны обязательно учитываться следующие аспекты: охрана имеющегося зрения, слуха и других нарушений развития, особенность индивидуального развития, облегченный режим двигательной и физической нагрузки, умелое чередование физической нагрузки и отдыха, использование специальных методов и приемов в обучении студентов специального учебного отделения учебному материалу по программе физического воспитания.

Нагрузка – это определенная величина воздействия физических упражнений на организм занимающихся, а также степень преодолеваемых при этом объективных и субъективных трудностей (Курамшин, 1998). В работе со студентами специального учебного отделения обязательно должны учитываться последовательность нарастания физической нагрузки (Тарасенко, Пономарева, 1976; Тевосян, 2015). Целесообразно, чтобы пик кривой физиологической нагрузки был или в середине занятия или за 10-12 минут до его окончания. Учитывая, что студенты специального учебного отделения устают быстрее и после нагрузки восстанавливаются дольше, чем нормально развивающиеся студенты, пауза для отдыха между физическими упражнениями им предлагается длиннее. Причем, чем интенсивнее физическая нагрузка, тем больше должна быть пауза (Артемов, 1997; Барсегян, 2008; Тевосян, 2015 и др.).

Не следует увлекаться такими статическими упражнениями, которые сопровождаются натуживанием и задержкой дыхания, так как вследствие этого поднимается общее и внутриглазное давление. Занятия с поднятием тяжести также способствуют увеличению общего и внутриглазного давления. Повышение общего и внутриглазного давления наблюдается и при скоростных кратковременных нагрузках, таких как бег максимальной интенсивности, продолжительностью пять секунд (Азарян, 2016). Необходимо помнить, что при миопии, глаукоме, опухолях имеется тенденция к увеличению как общего, так и внутриглазного давления. Это следует учитывать при регулировании физической нагрузки для студентов специального учебного отделения, имеющие и другие различные отклонения в развитии.

В связи с этим целенаправленное планирование и применение в тесном сочетании физических и специальных упражнений, будет способствовать созданию благоприятных, эффективных условий для освоения студентами специального учебного отделения основных движений и учебного материала раздела гимнастики, легкой атлетики, спортивных игр и других разделов программы по физическому воспитанию. При этом на учебных занятиях по физическому воспитанию этих студентов обязательно должны учитываться следующие аспекты: охрана имеющегося нарушения зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата и т.д., психофизические особенности индивидуального развития, облегченный режим физической нагрузки, использование специальных средств, методов и приемов в обучении студентов, имеющих различные нарушения в развитии, учебному материалу программы по физическому воспитанию этих студентов.

Поэтому планирование и построение физической нагрузки студентов специального учебного отделения с учетом характера и степени нарушения развития имеет очень важное практическое значение для укрепления их здоровья, профилактики осложнения заболевания и возникновения вторичных отклонений в развитии, а также успешного освоения учебного материала программы по физическому воспитанию этих студентов. В работе по физическому воспитанию со студентами специального учебного отделения обязательно должны учитываться последовательность нарастания физической нагрузки. Очень важно, чтобы пик кривой физической нагрузки был или в середине занятия или за 20-15 минут до его окончания.

Установлено, что для студентов специального учебного отделения, имеющих различные нарушения развития, пауза для отдыха между выполняемыми упражнениями должны быть длиннее, чем для студентов основного учебного отделения, поскольку студенты, имеющие нарушения зрения, слуха, интеллекта и другие нарушения развития устают быстрее и после физической нагрузки восстанавливаются дольше, чем нормально развивающиеся студенты.

Ю.Ф. Курамшин, 1998; А.А. Барсегян, 2008; Л.В. Иванченко, 2012 и другие отмечали, что чем интенсивнее физическая нагрузка, тем больше должна быть пауза между выполняемыми упражнениями.

Е.И. Сухиненко (2000) установила, что циклические физические упражнения (ходьба, бег, плавание) умеренной интенсивности (ЧСС 100-140 ударов в минуту) оказывают благоприятное воздействие на гемодинамику и аккомодационную способность организма, на повышение работоспособности мышц. При повышении интенсивности (180 ударов/мин и выше) во время выполнения упражнений на гимнастических снарядах, акробатических упражнений, прыжков со скакалкой, отмечается выраженная ишемия (местное обескровливание) и ухудшение работоспособности цилиарной мышцы глаза (Тарасенко, Пономарева, 1976). Это должно быть обязательно учтено при проведении учебных занятий по физическому воспитанию со студентами специального учебного отделения.

Е.И. Ливадо отмечает, что физические упражнения в сочетании со специальными упражнениями оказывают положительное влияние на общее физическое развитие студентов специального учебного отделения. Регулирование физической нагрузки студентов безусловно зависит от множества факторов. Представляем некоторые из них:

- возраст и пол студента;
- формы, характер и степень нарушения функций;
- время наступления нарушений;
- состояние нервной системы;
- наличие сопутствующих заболеваний, психических нарушений;
- наличие навыка пространственной ориентировки;
- способ восприятия учебного материала по физическому воспитанию;
- физическая подготовленность студентов [6].

Дозированная нагрузка на занятиях физическим воспитанием и дифференцированный подход к студентам специального учебного отделения предусматривают некоторые ограничения: резкие наклоны, прыжки, упражнения с отягощением, акробатические упражнения (кувырки, стойки на руках, висы вниз головой), статические упражнения, упражнения с сотрясением тела и наклонным положением головы, упражнения высокой интенсивности, длительные мышечные напряжения и пр. Ограничения имеют место при следующих заболеваниях: увеит (хориоретинит), глаукома, свежая травма оболочек глазных яблок, дегенерация или отслойка сетчатки, дистрофия роговицы, гемофтальм, опухоль, катаракта, афакия, миопия высокой степени.

При наличии этих заболеваний противопоказаны следующие виды спорта: прыжки в воду, тяжелая атлетика, бокс, борьба, хоккей, футбол, баскетбол (разрешается выполнять лишь элементы футбола, баскетбола), велоспорт, горнолыжный спорт, мотоспорт. Занятия этими видами спорта могут привести к отслойке сетчатки, кровоизлияниям на глазном дне и прочим осложнениям. Слабая степень тех или иных нарушений развития не является препятствием для занятий студентами специального учебного отделения физической культурой и спортом. Занятия по таким видам спорта как плавание, лыжный спорт, легкая атлетика, настольный теннис, художественная гимнастика, туризм, шашки, шахматы и др. проводятся без ограничений. Выбор любого вида спорта, а также упражнений для занятий целесообразно согласовать с врачами и специальными педагогами и психологами.

Помимо учебных занятий по физическому воспитанию студентам специального учебного отделения весьма полезно посещение бассейна, занятия в различных спортивных секциях, участие в физкультурно-спортивных мероприятиях, проводимых в вузе, спортивных кружках а также соблюдение режима дня.

В процессе занятий физическому воспитанию со студентами специального учебного отделения, преподаватель должен учитывать форму, характер и степень нарушения развития, причины его возникновения (М.Н. Тарасенко, В.В. Пономарева, 1976; А.А. Барсегян, 2008; Р.Н. Азарян 2016 и др.). Для учета внешних его признаков рекомендуется пользоваться следующими признаками и степенью утомления студентов, имеющих нарушения развития:

- цвет кожи: небольшое покраснение, значительное покраснение; резкое значительное покраснение;
- дыхание: учащенное; неровное учащенное дыхание; периодически наступающее через рот; непрерывное дыхание через рот; глубокие вдохи сменяются непрерывным дыханием (отдышкой);
- движение: бодрая походка; неуравновешенный шаг; покачивание тела; резкие покачивания тела; появление некоординированных движений;
- внимание: хорошее безошибочное выполнение указаний; неточности в выполнении команд; ошибки при перемене направлений; замедленное выполнение команд; воспринимается только громкая команда;
- самочувствие: нет никаких жалоб; жалобы на усталость, боль в ногах, сердцебиение, отдышку; жалобы на головную боль, тошноту и рвоту.

Использование предлагаемых методических рекомендаций для построения нагрузки в процессе физического воспитания студентов специального учебного отделения на уроках физического воспитания, спортивных занятиях, физкультурно-спортивных мероприятиях, несомненно облегчит работу педагогов в этом направлении, а также позволит улучшить условия восприятия учебного материала программы по физическому воспитанию этих студентов, избежать дальнейших нарушений в их развитии и будет способствовать их эффективному обучению в вузе и активной жизни.

Список использованной литературы:

1. Азарян Р.Н., Виды нарушений зрения и причины возникновения// «Специальная педагогика», Учебник для студентов педагогических вузов, Ереван, 2016, с. 136-141.
2. Артемов П. К., Физическое воспитание студентов специального учебного отделения. - М, 1997, 175 с.
3. Барсегян А.А., Организация и содержание физического воспитания студентов специального учебного отделения. Методическое пособие, Ереван, 2008, с. 18.
4. Еремина А.А., Медведева Б.А., Образование лиц с нарушением умственного развития.// «Специальная педагогика» под ред. Н.М. Назаровой, М. 2010, с. 205-227.
5. Курамшин Ю.Ф., Методы обучения двигательным действиям и развитию физических качеств: теория и технические применения. //Учебное пособие, СПб., 1998, с. 245
6. Тарасенко М.Н., Пономарева В.В., Физическое воспитание студентов вузов в специальном учебном отделении. Учебное пособие для высших учебных заведений, М., «Высшая школа», 1976, с. 150.
7. Тевосян Х.А., Организация занятий по физическому воспитанию студентов специального медицинского отделения. Учебно-методическое пособие. Ереван, 2015, с. 55.

Получено: 10.04.2023

Рассмотрено: 12.04.2023

Принято: 21.04.2023

Received: 10.04.2023

Reviewed: 12.04.2023

Accepted: 21.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

THEORETICAL ASPECTS OF PHYSICAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISTURBANCES

Alexander Samylichev

Ph.D

Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod)

State University them.

Lobachevsky, Russia

unn@unn.ru

Summary

In the article, the main foundations of physical rehabilitation in the socialization of children with visual impairments affect the life expectancy of persons with developmental disabilities. They try to move, communicate less with others. This naturally leads to secondary developmental disorders, they become passive, introverted and have difficulty integrating with their peers. The above determines the importance and significance of the study of physical rehabilitation in the socialization of children with developmental disorders and the definition of the main foundations that must be taken into account when organizing and implementing this work with children with developmental disorders.

This will become the basis for active involvement of these children in the socialization and every day active life. This defines the relevance of the studied problem, its theoretical, practical and social significance.

Keywords: developmental disorder, rehabilitation, physical exercises, play, motor limitations

ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆԱՄԱՆ ՏԵՍԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Սամիլիչև Ալեքսանդր

մանկ. գիտ. թեկնածու

Նիժնի Նովգորոդի Լոբաչևսկու անվան

պետական համալսարան, Ռուսաստանի Դաշնություն

Ամփոփում

Հոդվածում բացահայտված են զարգացման տարբեր խանգարում ունեցող երեխաների ֆիզիկական վերականգնման տեսական մոտեցումները և հիմնական դրույթները: Հաստատված է, որ տեսողության, լսողության, մտավոր և զարգացման այլ խանգարումները զգալիորեն դժվարացնում են այդ երեխաների շարժողական գործունեությունը, նրանց տարածության մեջ կողմնորոշվելը, շփումը շրջապատի հետ: Այդ ամենը որոշակի հետք է թողնում նրանց ամբողջ կյանքի ընթացքում. նրանք դառնում են պասիվ, ինքնամփոփ և ելնելով իրենց հնարավորություններից պատրաստ չեն ինքնուրույն կյանքի:

Վերոնշյալն էլ որոշում է զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների ֆիզիկական վերականգնման դերի ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը նրանց սոցիալականացման ու հիմնական դրույթների մշակման գործում, որոնք պետք է հաշվի առնվեն այս աշխատանքի կատարման ժամանակ:

Միևնույն ժամանակ անհրաժեշտ է փաստել այն, որ ներկայումս հանրակրթական դպրոցում զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների ֆիզիկական վերականգնման աշխատանքների իրականացման կառուցվածքը լիարժեք արդյունավետ չէ: Սովորողների մեծամասնության շարժողական ակտիվությունը շարունակում է մնալ պասիվ, և նրանց հետ չեն անցկացվում ֆիզկուլտ-առողջարարական պարապմունքներ: Այդ պատճառով երեխաների շարժողական սահմանափակումը դառնում է ակնհայտ, և ինչքան զարգացման խանգարման աստիճանը բարդ է, այնքան այդ սահմանափակումը դառնում է ավելի էական: Այդ պատճառով, զարգացման

խանգարում ունեցող երեխաների ֆիզիկական վերականգնմանը անհրաժեշտ է բնեղել մեծ ուշադրություն:

Զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների ֆիզիկական վերականգնումը անհրաժեշտ է իրականացնել՝ պարտադիր հաշվի առնելով հետևյալ հիմնական դրույթները. անհրաժեշտ է աշխատանքները սկսել վաղ տարիքից, հաշվի առնել երեխաների տարիքը, զարգացման խանգարման բնույթն ու աստիճանը, երկրորդային խանգարումների առկայությունը, լայնորեն օգտագործել խաղային ու մրցակցային մեթոդը, ֆիզիկական վարժությունների համակարգը, խաղեր և մեթոդիկա, դրանց կիրառման համար անհրաժեշտ է ձևավորել համագործակցություն ֆիզիկական կուլտուրայի մասնագետների, հատուկ մանկավարժների ու բժշկների միջև:

Բանալի բառեր: Զարգացման խանգարում, վերականգնում, ֆիզիկական վարժություն, խաղ, շարժողական սահմանափակում:

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Самыличев Александр

Канд. пед. наук

Нижний Новгородский

(Нижегородский) государственный университет

им. Лобачевского, Россия

unp@unp.ru

В статье раскрываются теоретические аспекты и основные положения физической реабилитации детей, имеющих различные нарушения развития. Установлено, что нарушения зрения, слуха, интеллекта и другие нарушения развития значительно затрудняют двигательную деятельность этих детей, их ориентировку в пространстве и общение с окружающими. Это накладывает отпечаток на весь жизненный путь таких детей. Они становятся пассивными, замкнутыми и неготовыми к самостоятельной жизни.

Вышеизложенное и определяет необходимость изучения роли физической реабилитации в социализации детей с нарушением развития, выявление и разработки основных положений, которые должны учитываться при проведении этой работы.

Вместе с тем приходится констатировать, что сегодня в рамках общеобразовательной интегративной школы система физической реабилитации детей с нарушением развития является недостаточно эффективной. Двигательная активность подавляющей части этих учащихся продолжает оставаться низкой, они больше времени проводят в классе, почти не проводятся физкультурно-оздоровительные занятия с этими детьми. Двигательная ограниченность этих детей становится очевидной, и чем больше степень нарушения развития, тем эта ограниченность становится более значительной. Поэтому физической реабилитации детей, имеющих нарушения развития, должно быть уделено большое внимание.

Физическую реабилитацию детей с нарушением развития следует проводить с обязательным учетом следующих основных положений: начинать работу следует с раннего детства, учитывать возраст детей, характер и степень нарушения развития, наличие вторичных отклонений в развитии, широко использовать игровой и соревновательный метод. Комплексы физических упражнений, игры и методику их применения следует формировать в сотрудничестве специалистов по физической культуре с узкими специалистами специальной педагогики и врачами.

Ключевые слова: нарушение развития, реабилитация, физические упражнения, игра, двигательные ограничения.

Краткое введение. В статье раскрываются теоретические аспекты и основные положения физической реабилитации детей с нарушением развития. Установлено, что нарушения зрения, слуха и интеллекта и другие нарушения развития значительно

затрудняют двигательные возможности этих детей, их ориентировку в пространстве, общение с окружающими, что и определяет необходимость разработки основных положений физической реабилитации в социализации детей с нарушением развития.

Проблема. Известно, что глубокие или частичные нарушения развития накладывают определенный отпечаток на весь жизненный путь этих детей. Они стараются меньше передвигаться, общаться с окружающими. Это, естественно, приводит к появлению вторичных отклонений в развитии, они становятся пассивны, замкнуты и с трудом интегрируются со своими нормально развивающимися сверстниками (Поваляева, 2002, Азатян, 2013, Зыков, 2017, Александров, 2018, и др.). Поэтому изучение роли физической реабилитации в социализации детей с нарушением развития и определения основных положений, которые должны обязательно учитываться при проведении этой работы, станет основой активного включения этих детей в социализацию.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Согласно литературным данным и практике, систематические занятия физической культурой в режиме учебного дня и в свободное от занятий время детьми дошкольного и школьного возраста, особенно имеющих отклонения в развитии, способствуют формированию крепкого хорошего здоровья, развитию физических возможностей, создают положительное психологическое состояние (Афанасьев, 1971; Сармеев, 1980; Кудряшев, 2019 и др.). Это и определяет важность правильной и эффективной организации и проведения физического воспитания в режиме дня, построения учебной и внеклассной работы по физической культуре с этими детьми.

Поэтому в общей системе учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы, проводимой с детьми дошкольного и школьного возраста, имеющими нарушения развития, неизмеримо возрастает роль и значение физической реабилитации, которая должна обеспечить укрепление их здоровья, физическое развитие, формирование жизненно необходимых двигательных, умений и навыков, ориентировки в пространстве (Маллаев, 1998; Азарян, 2008; Азатян, 2013; Любимов, 2016; Мозговой, Яковлев, 2016; Александров, 2018; Самыличев, 2022 и др.). Однако глубокие и частичные нарушения развития значительно затрудняют участие незрячих и слабовидящих, не слышащих и слабослышащих и детей с другими отклонениями в развитии в физкультурно-спортивных занятиях.

С учетом вышеизложенного и важности рассматриваемой проблемы в специальной литературе уделяется больше внимания научно-теоретическому изучению и разработке средств, методов и условий физической реабилитации детей, имеющих отклонения в развитии, изыскания эффективных путей вовлечения их в занятия физическими упражнениями, играми, участия в физкультурно-спортивных мероприятиях.

Так, В.Ф. Афанасев (1971), Б.В. Серисев (1985), Д.М. Маллаев (1998), Р.Н. Азарян (2016) и др., занимаясь проблемой физического воспитания детей с нарушением зрения, в какой-то степени рекомендовали научнотеоретические и практические подходы физической реабилитации незрячих и слабовидящих детей. Вопросами научно-теоретического изучения физической реабилитации детей с нарушением слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, разработкой практических средств, методов и условий их решения занимались Ю.Н. Иванов (1984), М.Н. Ткаченко (1992), Т.Ю. Азатян (2013), С.А. Зыков (2017), В.М. Мозговой, И.М. Яковлев (2016) и др.

Согласно литературным данным по специальной педагогике, дети, имеющие нарушения развития, подразделяются на следующие группы:

- нарушения зрения: абсолютно незрячие, незрячие с остаточным зрением, слабовидящие, а слабовидящие, в свою очередь, имеют легкую степень слабовидения, среднюю и высокую;
- нарушения слуха: абсолютно неслышащие, слабослышащие и поздно оглохшие дети;

- нарушения умственной отсталости: легкая степень умственной отсталости, тяжелая и глубокая степень умственной отсталости;
- нарушения опорно-двигательного аппарата: нарушения одной или обеих рук, нарушения одной или двух ног;
- психические нарушения и нарушения поведения.

В дошкольном и особенно в школьном возрасте этим детям, имеющим первичные нарушения развития (зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательные нарушения и др.), характерно и наличие вторичных отклонений в развитии. Это, прежде всего, нарушение речи, осанки, ориентировки в пространстве и др.

В связи с вышеизложенным становится очевидным, что при планировании, организации и проведении физической реабилитации детей с нарушением развития обязательно должны учитываться характер и степень нарушения, вторичные отклонения и сопутствующие заболевания этих детей.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения проблемы социализации детей с нарушением развития, изыскание эффективных путей ее решения (Земцова, 1973; Мардахаев, Орлова, 2012; Титов, 2014; Зыков, 2017 и др.)

Ключевые слова: дети с нарушением развития, незрячие, слабовидящие, не слышащие, физическая реабилитация, социализация, физические упражнения, учебные и внеклассные занятия.

Вышеизложенное и определяет **актуальность** настоящего исследования, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

Цель исследования - определить и представить теоретические аспекты, педагогические условия и основные положения физической реабилитации в социализации детей с нарушениями развития.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для активного включения детей с нарушениями развития в повседневную жизнь, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных подходов и положений физической реабилитации в социализации этих детей. Поэтому изыскание и разработка теоретических аспектов физической реабилитации этих детей, в каких педагогических условиях и с учетом каких основных положений следует их проводить, представленные в статье и определяют ее новизну, теоретическую и практическую значимость.

Теоретическая и практическая значимость настоящего исследования определяет теоретическое обоснование эффективности рекомендованных аспектов физической реабилитации детей с нарушением развития и разработки основных положений, которые должны обязательно учитываться при организации и проведении этой работы с данным контингентом детей.

Изучение многих аспектов физического воспитания детей с нарушениями развития (зрение, слуха, психики, поведения и др.) показали, что в специальных дошкольных и школьных учреждениях применяются программы по физической культуре, кроме уроков физкультуры культивируются занятия по лечебной физкультуре, коррекционно-развивающие занятия, организуются спортивные кружки и т.п. Цель этих и других обязательных и факультативных занятий заключается как в укреплении здоровья, так и в профилактике вторичных отклонений в развитии, повышении двигательной активности и коррекции физических нарушений у детей, имеющих различные нарушения развития.

Однако приходится констатировать, что сегодня в рамках общеобразовательной школы, особенно интерактивной и массовой школы, система физической реабилитации почти не применяется, а если и используется, то является недостаточно эффективной. Двигательная активность подавляющей части учащихся с нарушением развития продолжает оставаться низкой, эти дети больше времени проводят в классе, а в спортивных кружках занимаются лишь отдельные учащиеся, мало проводится общешкольных физкультурно-

оздоровительных мероприятий и т.д. Практика работы общеобразовательной школы, особенно интерактивной и массовой, свидетельствует, что на уроках практически не проводятся физкультминутка и физкультпаузы. Это приводит к тому, что дети, имеющие отклонения в развитии не снижают общее напряжение и утомление. Таким образом, двигательная ограниченность этих детей становится очевидной, и чем больше степень нарушения развития, тем эта ограниченность становится более значительной.

Наблюдения и проведенные исследования свидетельствуют о том, что у этих детей постепенно формируются психологические барьеры, противодействующие естественным потребностям в подвижности. Причем по мере осознания ребенком своей ограниченности развития психологические барьеры стремительно возрастают, склоняя его к пассивному пребыванию в знакомой обстановке.

Физическая пассивность и неправильное положение ребенка за партой или рабочим столом (чрезмерный наклон туловища, способствующий сжатию внутренних органов) уменьшает доступ кислорода в кровь и ухудшает питание кислородом мозга, что приводит к снижению трудоспособности ребенка, а ухудшение обмена веществ, в частности, выделение из мышц молочной кислоты, в свою очередь еще больше ухудшает физическое состояние ребенка. Ослабевают мышцы спины, ухудшается осанка, что приводит к повреждению позвоночника. Это все становится предпосылкой развития отрицательных психических состояний, формирования комплекса неполноценности.

Даже простые физические упражнения и движения (распрямление плеч и несколько глубоких вдохов, движения рук в стороны, наклоны туловища, приседания и др.) могут улучшить общее состояние ребенка, стать профилактикой нарушений осанки и т.д. Но все эти полезные упражнения и движения еще не являются физической реабилитацией.

Физическую реабилитацию детей с нарушениями развития следует проводить с обязательным учетом следующих основных положений:

- возраст и пол детей;
- начинать эту работу с детьми следует с раннего возраста;
- обязательно учитывать диагноз, характер и степень нарушений развития;
- время возникновения нарушения развития;
- физические упражнения, задания и игры необходимо проводить с учетом наличия вторичных отклонений в развитии;
- способ восприятия учебного материала по физической культуре;
- физические упражнения должны быть не одноразовые, а систематически выполняемые в течение дня: утренняя зарядка, физкультминутки и физкультпаузы на общеобразовательных уроках, игры и активные движения на перемене и в свободное от занятий время;
- организовывать специальные занятия по лечебной физкультуре в часы коррекции, в физкультурно-спортивных секциях, физкультурно-спортивные мероприятия и развлечения:
- комплексы физических упражнений, набор игр и методику их проведения следует формировать в сотрудничестве специалистов по физической культуре с тифлопедагогами, сурдопедагогами, олигофренопедагогами и другими специалистами и врачами;
- широко использовать игровой и соревновательный метод.

При организации и проведении мероприятий физической реабилитации детей, имеющих различные нарушения развития, в первую очередь, необходимо:

- изучить и проанализировать медицинскую документацию каждого ребенка, ознакомиться с характером и степенью нарушения, наличия вторичных отклонений, сопутствующих заболеваний и вредных привычек;
- ознакомиться со специальной литературой, специальными средствами, методами и условиями их применения для проведения физической реабилитации с ребенком в каждом отдельном случае;

- ознакомиться с передовым опытом работы специалистов по организации и проведению физической реабилитации детей, имеющих нарушения зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, и другие отклонения в развитии.

При организации и проведении занятий по физической реабилитации детей, имеющих различные нарушения в развитии, очень важным является профилактика возможных травм, ушибов, поскольку при выполнении упражнений и игр очень часто дети (имеющие нарушения зрения, слуха, интеллекта, психики и др.) сталкиваются друг с другом, ударяются о стену, падают и т.д. Поэтому перед началом занятий следует ознакомить их с местом проведения упражнений и игр, дать им возможность убедиться, что спортивная площадка свободная или узнать как расположены снаряды, инвентарь и т.д. Следует учесть, что приступать к выполнению очередного упражнения надо лишь после того, как незрячие, слабовидящие, неслышащие, слабослышащие и учащиеся с другими нарушениями развития, убедились, что площадка для занятий игр свободна, нет никого на пути движения и т.д.

Анализ причин ушибов, повреждений и травм у детей с нарушением развития в процессе физической реабилитации свидетельствует о том, что большинство из них можно было предупредить.

Причины травм, ушибов и повреждений разнообразны, условно их можно разделить на следующие группы:

1. **Организационные:** нарушения инструкций, правил и положений по организации и проведению физкультурно-спортивных занятий, подвижных и спортивных игр, правил безопасности по отдельным видам физических упражнений, самостраховки;

2. **Методические:** ошибки в методике проведения занятий, связанные с тем, что не учитываются учащиеся, имеющими различные отклонения в развитии рекомендации и советы учителей физической культуры тренеров, специальных педагогов и советы врача, основные принципы и т.д.;

3. Отсутствие должного внимания преподавателей и воспитателей к состоянию здоровья учащихся, характеру и степени нарушения развития, наличию, вторичных и сопутствующих отклонений в развитии;

4. Несоблюдение норм материально-технического состояния оснащения занятий: неисправность снарядов и спортивного инвентаря, отсутствие матов, несоответствие оборудования возрастным и ростовым нормам детей и др.;

5. Недостаточная освещенность мест занятий, низкая температура помещений и т.д.;

6. Нарушение дисциплинированности установленных норм и правил, невнимание на занятиях, отсутствие элементарных навыков ориентировки в пространстве.

Итак, представленные теоретические аспекты и методические подходы к организации и проведению физической реабилитации с незрячими, слабовидящими, неслышащими и слабослышащими, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, поведения и др. будут содействовать укреплению здоровья детей с различными нарушениями развития, развитию двигательных функций и улучшению психологического состояния. Это станет предпосылкой активизации их жизненной позиции, успешной социализации и интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. Азатян Т. Ю., Развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых детей. Монография, Ереван, 2013, 138 с.
2. Александров Б. Т., Физическое воспитание детей с нарушением зрения, Липецк, 2018.65 с.
3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата//В КН. В. А. Титова Дефектология, М., 2014. с. 261-274.
4. Зыков С. А., Проблемы сурдопедагогики // Избранные труды, М., 2017.
5. Любимов А. А., Повышение квалификации педагогов как фактор, влияющий на Уровень социализации слепых и слабовидящих // Международная научно-практическая конференция, Ереван, 2016, с. 274-278.

6. Мозговой В. М., Яковлев И. М., Основы олигофренопедагогики, М., 2016.

7. Поваляева М.А., Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. // Ростов-на - Дону, 2002. Изд-во «Феникс», с.153-168.

8. Самыличев А. С., Информированность родителей в вопросах физического воспитания детей с нарушением зрения. //Международный научно-методический рецензированный журнал “Образование в XXI веке”, Ереван, 2022, N2(8), с. 165-174.

Получено: 10.04.2023

Received: 10.04.2023

Рассмотрено: 12.04.2023

Reviewed: 12.04.2023

Принято: 28.04.2023

Accepted: 28.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ
РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ
SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY

37.035.6 : 39

<https://0000-0002-7172-6007>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.183

**COMPONENTS OF FOLK PEDAGOGY AS A FACTOR OF PRESERVING NATIONAL
IDENTITY - AND AN ETHNOCARRIER OF ETHNIC SOCIALIZATION**

Armenuhi Ashikyan

*Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor.*

*Yerevan State University, Armenia
armine_ashikian@yahoo.com*

Summary

The millennial experience of folk pedagogy has identified a number of effective means influencing the formation of personality, which are most concentrated in folk folklore: myths, legends, epics, fairy tales, folk miniatures (fable, proverb, saying, riddle, etc.), songs, family life, traditions. The latter are components that have educational potential, which directly contribute to the formation of national consciousness of the ethnocarrier, historical and cultural system of values.

Nowadays, the study of national pedagogical culture has become more relevant and important. In folk pedagogy there are no strictly formed rules of education, systematized knowledge, specific scientific concepts. The creator of folk pedagogy is the people who, without books and special essays, have always sought and found effective means and found effective ways to prepare a new generation for life and work. Nowadays, the study of national pedagogical culture has become more relevant and important. In folk pedagogy there are no strictly formalized rules of education, systematic knowledge, specific scientific concepts. The formation of a modern ethnocarrier is an important motive of folk education in folk pedagogy. This problem is especially important nowadays, because there is a danger from powerful superpowers to turn the Armenian society with its long and peculiar historical past into a community of only historical value (folklore). From this point of view, in order to resist such approaches, to preserve their special place in the preservation of national identity, the components of folk pedagogy play their special place and role as a factor of ethnic socialization and the formation of the personality of the Armenian people.

Within the framework of this article, we have identified fairy tales, proverbs, sayings, riddles and folk songs from folk folklore that influence the formation and socialization of personality. The latter are of particular importance in folk pedagogy, exerting their influence on the education, upbringing and development of generations.

Keywords: folk pedagogy, national identity, national consciousness, national image, ethnic socialization, formation of personality, components of folk pedagogy, ethnic education and upbringing, formation of a national system of values.

**КОМПОНЕНТЫ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ЭТНОНОСИТЕЛЯ**

Ашикян Арменуи

Кандидат педагогических наук, доцент.

*Ереванский государственный университет, Армения
armine_ashikian@yahoo.com*

Аннотация

Тысячелетний опыт народной педагогики выделил ряд эффективных средств, влияющих на формирование личности, которые в наибольшей степени сконцентрированы в народном фольклоре: в мифах, легендах, эпосе, сказках, народных миниатюрах (басня, пословица, поговорка, загадка и т.д.),

песнях, семейном быте, традициях. Последние являются компонентами, имеющими воспитательный потенциал, которые непосредственно способствуют формированию национального сознания этноносителя историко-культурной системы ценностей.

В наши дни изучение национальной педагогической культуры стало еще более актуальным и важным. В народной педагогике отсутствуют строго сформированные правила воспитания, систематизированные знания, конкретные научные понятия. Создатель народной педагогики – народ, который без книг и специального сочинения всегда искал и находил эффективные способы подготовить новое поколение к жизни и работе. Формирование современного этноносителя – важный мотив народного воспитания в народной педагогике. Эта проблема особенно важна в наши дни, поскольку есть опасность со стороны мощных сверхдержав превратить армянское общество со своим долголетним и своеобразным историческим прошлым в представляющее только историческую ценность (фольклорное) сообщество. С этой точки зрения, чтобы противостоять таким подходам, сохранить национальную идентичность свое особое место занимают и важную роль играют составляющие народной педагогики как фактор этнической социализации и формирования личности армянского народа.

В рамках данной статьи мы выделили сказки, пословицы, поговорки, загадки и народные песни из народного фольклора, влияющие на формирование и социализацию личности. Последние имеют особое значение в народной педагогике, оказывая свое влияние на образование, воспитание и развитие поколений.

Ключевые слова: народная педагогика, национальная идентичность, национальное сознание, национальный облик, этническая социализация, формирование личности, компоненты народной педагогики, этническое образование и воспитание, формирование национальной системы ценностей.

ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԲԱՂԱԴՐԱՏԱՐԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԱԶԳԱՅԻՆ ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԵՎ ԷԹՆՈՎՐԻ ԷԹՆԻԿԱԿԱՆ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՆ

Աշիկյան Արմենուհի

մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

armine_ashikian@yahoo.com

Ներածություն: Ժողովրդական մանկավարժության հազարամյա փորձը առանձնացրել է անձի սոցիալականացման վրա ազդող արդյունավետ մի շարք միջոցներ, որոնք առավելապես խտացված են ժողովրդական բանահյուսության մեջ՝ առասպելներում, վիպերգերում, էպոսում, հեքիաթներում, ժողովրդական մանրապատում ստեղծագործություններում (առակ, առած-ասացվածք, հանելուկ և այլն), երգերում, ընտանեկան կենցաղում, ավանդույթներում: Վերջիններս դաստիարակչական ներուժ ունեցող բաղադրատարրեր են, որոնք ուղղակիորեն նպաստում են էթնոկրի ազգային գիտակցության, պատմամշակութային արժեհամակարգի ձևավորմանը: Լեզու, ազգային գիտակցություն և մշակույթ. միայն վերջիններս են որոշում մարդու պատկանելիությունն այս կամ այն ազգին:

Բանալի բառեր: Ժողովրդական մանկավարժություն, ազգային ինքնություն, ազգային գիտակցություն, ազգային դիմագիծ, էթնիկական սոցիալականացում, անձի ձևավորում, ժողովրդական մանկավարժության բաղադրատարրեր, էթնիկական կրթության ու դաստիարակություն, ազգային արժեհամակարգի ձևավորում:

Հիմնախնդրի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ու վերլուծության ենթարկել ժողովրդական բաղադրատարրերի դերը էթնոկրի ազգային ինքնության պահպանման ու էթնիկական սոցիալականացման գործում:

Գիտական նորությունը ժողովրդական մանկավարժության բաղադրատարրերի նորովի ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունն է 21-րդ դարի հայ էթնոկրի էթնիկական սոցիալականացման գործում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրին անդրադարձել են տարբեր գիտնականներ՝ յուրաքանչյուրն իր հետազոտություններում ներկայացնելով ժողովրդական բաղադրատարրերի դերի, առանձնահատկությունների վերաբերյալ ուրույն մոտեցումներ տվյալ ժամանակաշրջանի էթնոկրի էթնիկական սոցիալականացման գործում (Ղանալանյան Ա., Մխիթար Գոշ, Վարդան Այգեկցի, Հ. Թումանյան, Ղ. Աղայան, Хухлаев О., Батурина Г. И., Волков Г. Н. և այլք):

Հետազոտության տեսական նշանակությունը պայմանավորված է հայ էթնոկրի էթնիկական սոցիալականացման և ազգային ինքնության պահպանման գործում ժողովրդական մանկավարժության բաղադրատարրերի տեսական վերլուծությամբ ու հիմնավորմամբ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Հիմնախնդրի վերլուծությունը կարող է օգտակար լինել էթնոմանկավարժներին, մանկավարժ-դաստիարակներին, ուսանողներին նմանօրինակ հետազոտություններ կատարելիս:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մեր օրերում ազգային մանկավարժական մշակույթի ուսումնասիրությունը դարձել է առավել այժմեական ու կարևոր: Ժողովրդական մանկավարժության մեջ գոյություն չունեն դաստիարակության խիստ ձևավորված կանոններ, համակարգված գիտելիքներ, գիտական կոնկրետ հասկացություններ: Ժողովրդական մանկավարժության ստեղծողը ժողովուրդն է, որն առանց գրքերի ու հատուկ շարադրանքի միշտ փնտրել ու գտել է արդյունավետ միջոցներ՝ նոր սերնդին կյանքին ու աշխատանքին նախապատրաստելու համար:

Ժամանակակից էթնոկրի ձևավորումը ժողովրդական մանկավարժության մեջ ժողովրդական դաստիարակության կարևոր շարժառիթն է: Այս հիմնախնդիրն առավել կարևորվում է հատկապես մեր օրերում, քանզի կա վտանգ գերտերությունների կողմից՝ հայությանը, իր երկրամյա ու յուրահատուկ պատմական անցյալով հանդերձ, միայն պատմական արժեք ներկայացնող հանրույթի վերածելու: Այս տեսանկյունից նման մոտեցումներին դիմակայելու, ազգային ինքնությունը պահպանելու գործում իրենց ուրույն տեղն ու դերակատարությունն ունեն ժողովրդական մանկավարժության բաղադրատարրերը՝ որպես հայ ժողովրդի էթնիկական սոցիալականացման ու անձի ձևավորման գործոններ: Ժողովրդական ստեղծագործությունները մանկավարժության մեջ ուրույն նշանակություն ունեն՝ իրենց ազդեցությունն ունենալով սերունդների կրթության, դաստիարակության ու զարգացման գործում: Ժողովրդական մանկավարժության հազարամյա փորձը առանձնացրել է անձի ձևավորման ու սոցիալականացման վրա ազդող մի շարք արդյունավետ միջոցներ, որոնցից առանձնացրել ենք հեքիաթները, առակները, առած-ասացվածքները, հանելուկներն ու ժողովրդական երգերը:

Հեքիաթների հեղինակը հիմնականում ժողովուրդն է: Ժողովրդի սիրտը, միտքը, փիլիսոփայությունն արտացոլվում է նրա ստեղծած հեքիաթներում: Աստվածաշնչյան առասպելներից սկսած մինչև մեր օրերը առասպելը, առակ-ասացվածքները, հեքիաթները կենդանի են ժողովրդի մեջ: Վերջիններս հնարավորություն են տալիս երեխային

լուծելու «կյանքի տարաբնույթ դժվարությունները»՝ ըստ իրենց տարիքային ու անհատական առանձնահատկությունների [13, 14]:

Մեծ է ժողովրդական հեքիաթների՝ որպես մանկավարժական արժեքների դերը սերունդների անձի ձևավորման ու սոցիալականացման գործում: Հեքիաթները նպաստում են երեխայի համակողմանի զարգացմանը, ձևավորում նոր սերնդի արժեհամակարգը, հոգեկերտվածքը՝ նրանց ներգրավելով ինչպես ազգային, այնպես էլ համամարդկային սոցիալ-մշակութային հարաբերությունների ոլորտ [12]: «Հեքիաթն ունի դաստիարակչական հզոր արժեք, բարոյական արժեքավոր սկզբունքներ, որոնք արտացոլվում են հերոսների արարքներում, խոսքերում: Հենց այս հանգամանքն էլ ուժեղացնում է երեխայի հոգու, զգացմունքների ու համոզմունքների վրա թողնող ազդեցությունը [2, 173]: Հայկական ժողովրդական հեքիաթները, արտացոլելով ժողովրդի կյանքը, մտքերը, երազանքներն ու մտահոգությունները, ազգային-միավորող նշանակություն ունեն արտահայտելով նաև մեր ժողովրդի տարբեր հատվածների հույզերը, սիրտն ու միտքը, հարստացնելով մեր կյանքը, մշակույթը, հոգեկան աշխարհը: «Հեքիաթը՝ գերագույն արարքն է,– գրել է Հովհաննես Թումանյանը,– անգամ հանճարն անկարող է հեքիաթ ստեղծել, թեպետ միշտ ձգտել է դրան» [3, 472]:

Ինչպես դարեր շարունակ հայ ազգը սնվել, լիցք է ստացել ժողովրդական հեքիաթներից, ներկայումս էլ դրանք չեն կորցրել իրենց կենսական, այժմեական նշանակությունն ու ազդեցությունը: Այսօր էլ թումանյանական ու աղայանական հեքիաթները դաստիարակող, ուսուցանող հզոր գործիք են հայ էթնոկրի անձի ձևավորման ու էթնիկական սոցիալականացման գործում (Հ. Թումանյանի «Անհաղթ աքլորը», «Պոչատ աղվեսը», «Չախչախ թագավորը», «Տերն ու ծառան», «Ոսկու կարասը» և այլն, Ղ. Աղայանի «Անահիտը», «Անտառի մանուկը», «Եղեգնուհին», «Վաճառականի խիղճը», «Արեգնագան» և այլն [1]:

Հեքիաթները զարգացնում են նաև երեխայի երևակայությունը, սովորեցնում մտածել, ստեղծագործել: Հեքիաթներում առկա չարի ու բարու պայքարն ավարտվում է բարու հաղթանակով, ինչն էլ օգնում է մասնագետ-մանկավարժին դաստիարակչական գործունեություն ծավալելիս երեխայի մեջ ձևավորել մարդասիրական որակներ: Լեզուն, լինելով մատչելի, երեխաների համար հնարավորություն է ստեղծվում դերային խաղերի ժամանակ կրկնօրինակելու դրական հերոսներին և արդյունավետ շփվելու: Դրական հերոսներին նմանվելու միտումը մեծ դեր ունի երեխայի հետագա կյանքում՝ դրական ազդեցություն թողնելով նրա հուզական ներաշխարհի, սեփական ուժերի նկատմամբ հավատի, վարքի ձևավորման վրա:

Հեքիաթների հետ աշխատանքն ունի տարբեր դրսևորումներ՝

- ❖ հեքիաթի ընթերցում,
- ❖ կարդացածի վերապատմում,
- ❖ հեքիաթի հերոսների վարքագծի քննարկում,
- ❖ հեքիաթ-նկարների ցուցադրում-ցուցահանդես և այլն [9, 41-45]:

Հեքիաթին բնորոշ լավատեսությունն ու բարու հաղթանակի հավերժական հավատն արտացոլում են ժողովրդի՝ դարերի ընթացքում ձևավորված արժեհամակարգը [4, 53]:

Հայ ժողովրդական հեքիաթներն այսօր էլ չեն կորցրել իրենց պատմաճանաչողական, դաստիարակչական նշանակությունը: Նրանք իրենց հարուստ բովանդակությամբ ուսումնասիրության լայն ասպարեզ են բացում գիտության գրեթե բոլոր բնագավառների մասնագետների համար: Նրանք առատ ու անսպառ նյութ են մատակարարում դաստիարակ-մանկավարժին, էթնոմանկավարժին, հոգեբանին, աշխարհա-

գրագետին, պատմաբանին և մյուսներին՝ երիտասարդ սերնդի կրթության ու դաստիարակության գործն իրականացնելիս:

Առակները բանահյուսության հնագույն ժանրերից են, որոնց մի մասում այլաբանորեն կենդանիների, բույսերի կերպարների միջոցով արտացոլում են մարդկանց արատներն ու թերությունները, ժողովրդի մտածելակերպն ու կենսափիլիսոփայությունը: Հայկական ժողովրդական առակները էթնոմանկավարժական ներգործուն միջոցներ են, որոնց միջոցով հայ ժողովուրդը կարողացել է դիպուկ ու պատկերավոր արտահայտել բարոյախրատական, դաստիարակչական գաղափարներ, մտքեր: Վերջիններս անառարկելի միջոցներ են եղել ժողովրդի կյանքում սերունդների կրթության, դաստիարակության և ազգայինը սերմանելու գործում:

Որոշ առակներում դրվատվում են առաքինությունը, բարոյականությունն ու ազնվությունը, մարդկայինն ու հայրենասիրությունը, դատապարտվում չարն ու անմարդկայինը, հիմարությունն ու սգիտությունը, դավաճանությունն ու վախկոտությունը: Այսօր էլ հայ մեծանուն առակագիր Մխիթար Գոշի («Արջն ու մրջյունը», «Ձկներն ու նրանց թագավորը», «Ջայլամն ու ծիտը», «Մուկն ու ուղտը» և այլն) և Վարդան Այգեկցու («Առյուծը, աղվեսն ու արջը», «Այրի կինն ու խորթ որդին», «Առյուծը և մարդը» և այլն) առակները [8] սիրված գրական արժեքներ են, որոնք ունեն ոչ միայն դաստիարակչական, այլև ուսուցողական նշանակություն: Ինչպես հեքիաթներում, առակներում ևս այլաբանորեն հաղթում են բարին, աշխատավորը, ազնվությունը, բարոյականը, մերժվում՝ չարն ու հետադիմականը, հափշտակիչն ու գիշատիչը: Ըստ էության, լավատեսությունն ու հավատը հայ ժողովրդին բնորոշ հատկանիշներից են, որոնք, փոխանցվելով սերնդեսերունդ, իրենց արտացոլումն է գտել առակներում՝ չկորցնելով արդիականությունը նաև մեր օրերում:

Ժողովրդական առակները ևս էթնիկական սցիալականացման կարևորագույն միջոցներից են, որոնք բոլոր ժամանակներում ունեն իրենց ուրույն դերն ու նշանակությունը էթնոկրի ազգային արժեհամակարգի ձևավորման գործում:

Հանելուկը բառերի որոշակի կապակցություն է, որի մեջ այլաբանորեն թաքնված է որևէ իմաստ, որը ենթակա է վերհանման կամ գուշակման: Հայ ժողովրդական հանելուկների մեծ մասը բանաստեղծական փոքրիկ այլաբանական ստեղծագործություն է, որը արտահայտվում է հարցական տարբեր բանաձևերով՝ «Էն ի՞նչն է, ի՞նչը», «Էն ի՞նչն է» և այլն: Վերջինս հանելուկ ասողի կողմից առաջադրվում է ունկնդրին՝ գուշակելու դրանց իմաստը: Կռահման այս հանգամանքի շնորհիվ էլ հանելուկները կապվում են մտավարժության հետ և դառնում մարդկային մտավոր ունակությունները, սրամտությունը փորձելու ու աշխարհը ճանաչելու լավագույն միջոցներ: Ինչպես իրավացիորեն նշում է Գ. Ն. Վոլկովը, «շատ գեղեցիկ է հանելուկի բանաստեղծական ձևը, խորն է կռահման մեջ տրված միտքը...» [10, 186]:

Ժողովրդական մանկավարժության մեջ հանելուկներն իրականացնում են մի շարք գործառույթներ՝

✓ **իմացական** – հանելուկի լուծումը նպաստում է երեխայի մտավոր զարգացմանը, վերջինս սովորում է մտածել, վերլուծել, համադրել,

✓ **գիտելիքի փոխացում** – հանելուկի միջոցով փոխանցվում է մեկմեկու գիտելիք,

✓ **գեղագիտական** – հանելուկը երեխայի մեջ ձևավորում է գեղեցիկն ընկալելու ունակություն, զարգացնում ճաշակ,

✓ **բարոյախրատական** – բարոյական որակների ձևավորման լավագույն միջոց են ինչպես հեքիաթները, այնպես էլ հանելուկները, որոնք հնարավորություն են ընձեռում երեխային մտածելու բարու ու չարի, լավի ու վատի մասին:

Հանելուկները վաղ անցյալում ունեցել են գործնական կիրառություններ և հնուց կենցաղավարել են իբրև մտավոր ունակությունները զարգացնող, բանականությունը մարզող մտախաղ [5, 253-254]:

Հայ ավանդապատումները [6] վկայում են, որ ինչպես տարբեր ժողովուրդների, մեր ժողովրդական կենցաղում ևս հարատևել է այն սովորույթը, ըստ որի՝ ամուսնությունից առաջ հարսնացուն ու փեսացուն հանելուկներով փորձում էին միմյանց մտավոր ունակությունները, և փեսացուն իրավունք էր ստանում հարսնացուի կողքին նստելու նրա առաջարկած հանելուկները լուծելուց հետո միայն [6, 254]:

Հնում հանելուկները ծառայել են նաև որպես երկու անձանց միջև մղվող մրցախաղ, յուրօրինակ մենամարտ, որը հետագայում իր ուրույն դրսևորումն է գտել նաև ժողովրդական երգիչների կենցաղում: Այսօր արդեն, քաղաքակրթության հետագա զարգացմանը զուգահեռ, հանելուկները կորցրել են իրենց երբեմնի նշանակությունը՝ վերածվելով ժողովրդական զվարճալի ժամանցի միջոցների: Ավելին, մեր օրերում ամբողջովին փոխանցվել է մանկաշխարհին և դարձել ժողովրդական մանկավարժության ու մանկական բանահյուսության ամենասիրված տեսակներից մեկը:

Հանելուկների էթնոմանկավարժական նշանակությունը հիմնավորվում է նաև նրանով, որ նրանցում առկա գիտելիքները խորապես էթնիկական են՝ խտացնելով իրենց մեջ նաև համամարդկային արժեքներ [4, 53]: Հիրավի, հանելուկները ոչ միայն իմացական գիտելիքների փոխանցման, բարոյախրատական գործառնություններ են իրականացնում, այլև նպաստում են ժամանակակից էթնոկրի ընկալման, հիշողության, երևակայության, ուշադրության, վերացական մտածողության ու խոսքի զարգացմանը:

Ի՞նչն ենք հանձնում մեկս մեկի,

Ավանդաբար՝ որդուց որդի,

Ծնողից էլ թանկ, հարազատ,

Ուր ապրում ենք անհոգ, ազատ:

Հայրենիք

Կամ՝

Էն ի՞նչնա, ի՞նչը՝

Տունա, ապրող մարդ չկա,

Իսկ դո՞նախ էկողը տարով նստումա:

Գրապահարան

Այսպիսով, հանելուկները՝ իբրև էթնոմանկավարժական կարևոր միջոցներ, էթնոկրի համար բացահայտում են իրականության բազմաթիվ կողմերը՝ նպաստելով ճանաչողական գործընթացի զարգացմանը:

Առած-ասացվածքները հայ ժողովրդի ազգային դիմագիծը ներկայացնող «մարգարիտներ են», որոնք ուղղակի կամ փոխաբերական իմաստ ունեցող կարճ, պատկերավոր ասույթներ ու դատողություններ են և արտացոլում են ժողովրդի մտածելակերպը, առողջ հումորն ու կենսասիրությունը: «Առածներն ու երգերը, – գրում է Մ. Գորկին, – միշտ հակիրճ են, մինչդեռ նրանց մեջ գրքերով մեկ խելք ու զգացմունք է դրված» [11, 124]:

Առածների և ասացվածքների հետ են կապվում դիպուկ արտահայտությունները, զվարճալի սրախոսությունները, շուտասելուկներն ու հանելուկները: Առածներն ու ասացվածքները՝ իբրև ժողովրդական ստեղծագործություններ, դարեր շարունակ արտացոլել են ժողովրդի կյանքը պատմական զարգացման ողջ ընթացքում: Ներկայումս էլ ժողովրդական առածներն ու ասացվածքները ժողովրդական մանկավարժության մեջ

չեն կորցրել իրենց ճանաչողական, դաստիարակչական ու գեղարվեստական նշանակությունը նոր սերնդի դաստիարակության գործում՝ քննադատելով մարդկային արատներն ու բացասական երևույթները («Խանին թամահը շատ ա, աշխարհն էլ տաս, կշտանալ չի», «Բմաստունի հետ քար քաշի, անգետի հետ փլավ մի ուտի», «Ծուլլի համար շաբաթվա յոթ օրն էլ կիրակի է», «Մի թել քաշես, հազար կարկատան կը թափվի...» և այլն), գովաբանելով ժողովրդի հզոր կամքն ու ուժը, փորձություններին դիմակայելու միասնությունն ու պտղովումը («Գեղ կանգնի, գերան կը կոտրի», Մեջք մեջքի տանք, սար շուռ կտանք», «Ժողովուրդը քնած առյուծ է, որ զարթնավ, էլ չի քնի» և այլն):

Ժողովրդական առած-ասացվածքներն աչքի են ընկնում իրենց բանաստեղծական լեզվի ու մշակույթի բարձր արժանիքներով: Քիչ խոսքով շատ բան ասելու, ներագդելու բացառիկ ուժը, պարզությունը, բնութագրումների դիպուկությունը նրանց բնորոշ առանձնահատկություններն են («Ծառն ինչքան բերք տա, գլուխն այնքան խոնարհ կպահի», «Ջուրն իր ճամփան կբացի», «Ադամանդը ցեխի մեջ էլ կփայլի» և այլն): Ուստի առակներում ներառվում են ժողովրդի հավաքական գնահատականը, ժողովրդական մտածողությունը: Այն ժողովրդի կենդանի ձայնն է բոլոր ժամանակներում՝ իր ուրույն դրսևորումներով, մոտեցումներով ու գնահատականներով:

Ժողովրդական քնարերգությունը՝ ժողովրդական երգերը, դարերի խորքից մեզ հասած այն գոհարներն են, որոնք թեն պատմական զարգացման տարբեր փուլերում ետ են մղվել, անգամ անհասկանալի չափով աղավաղվել, սակայն իսպառ չեն վերացել: Այդ է պատճառը, որ այսօր էլ մասնագետ-հետազոտողները նրանց մեջ կարողանում են ցույց տալ ժողովրդի հնագույն պատկերացումները, ճաշակը, խոհերն ու կենսագործունեությունը: Հայկական ժողովրդական երգերում գովերգվում են հայ աշխատավորը, գեղեցիկն ու սերը, հայրենիքն ու հայրենասիրությունը, ազնվությունն ու հավատարմությունը:

Հայկական ժողովրդական երգերը հայ ժողովրդի ազգային դիմագիծը, խառնվածքն արտահայտող երաժշտական ստեղծագործություններ են, ուր կարևորվում են մի քանի գործառույթներ՝

- ❖ ճանաչողական,
- ❖ դաստիարակչական,
- ❖ հաղորդակցական,
- ❖ գեղագիտական,
- ❖ կիրառական:

Երգերի միջոցով գովերգվում են աշխատանքը, սերն ու արդարությունը, որոնք հույս են, սպասում, երազանք, երջանկություն, մյուս կողմից՝ պարսավում դավաճանությունը, կողոպուտը, կեղծիքը, որոնք դիտարկվում են որպես ազգային դիմագիծն ու արժանապատվությունը վտանգող որակներ («Հով արե՛ք, սարե՛ր», «Թագվորի մեր դո՛ւս արի», «Խնձորի ծառի տակին», «Քելե՛, լաո՛», «Սարերի հովին մեռնիմ» և այլն) [7, 215]:

Հայ քնարերգության շարքում մեծ տեղ ունեն մանկական խաղերգերը, որոնց ուսուցումը սկսվում է ընտանիքում և առավել հետևողականորեն շարունակվում նախադպրոցական կրթադաստիարակչական հաստատություններում, դպրոցում («Ծիտիկ, «Արև, «Հավիկ, «Ծափի՛կ-ծափի՛կ», «Ա՛յ իմ գնդակ, ջա՛ն գնդակ» և այլն): Մանկական խաղերգերում արտացոլված են կենցաղն ու աշխատանքային առօրյան իրականության մանկական ընկալմամբ: Սրանք զարգացնում են երեխայի հիշողությունը, երևակայությունը, կամային որակները, խոսքը:

Հայկական ժողովրդական երգարվեստում իր մեծագույն ավանդն ու դերակատարությունն ունի Կոմիտասը, որը հայ երաժիշտներից առաջինն էր, որը հայտնաբերեց ազգային արվեստի ինքնատիպության ակունքներն ու օրինաչափությունները: Պահպանելով սկզբնաղբյուրի առանձնահատկությունները՝ նա մշակեց նոր ուղիներ ու ձևեր ժողովրդական երգի մատուցման հայրենանվեր ու պատասխանատու գործում:

Ներկայումս էլ էթնոմանկավարժության մեջ կարևորվում են հայկական ժողովրդական երգերի ուսուցումը, դերն ու ազդեցությունը սերունդների էթնոմշակութային զարգացման ու ձևավորման գործում՝ գուգակցելով ավանդականն ու ժամանակակիցը:

Եզրակացություն: Այսպիսով, անգնահատելի են ժողովրդական մանկավարժության միջոցների դերն ու ազդեցությունը սերունդների էթնիկական կրթության ու դաստիարակության գործում: Ժողովրդական դաստիարակության բաղադրատարրերի միջոցով պահպանվել ու մեզ են հասել անցյալի արժեքներն ու ինքնատիպ գոհարները, որոնցով այսօր դաստիարակվում ու կրթվում է 21-րդ դարի հայ էթնոկիբը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աղայան Ղ., Երկեր 4 հատորով, Բանաստեղծություններ, պատմվածքներ, հեքիաթներ և գրույցներ, հ. 1, Երևան, Պետհրատ, 1947:
2. Գյուլամիրյան Զ., Մայրենիի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, 2015, էջ 173:
3. Թումանյան Հ., Երկերի լիակատար ժողովածու, հ. 5, Երևան, 1994, էջ 472:
4. Հակոբյան Գ., Էթնոմանկավարժություն, ուսումնական ուղեցույց, Երևան, «Արտագերս», 2015, էջ 57:
5. Հարությունյան Ս., Բանագիտական ակնարկներ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ., 2010, էջ 253:
6. Ղանալանյան Ա., Ավանդապատում, Երևան, 1969, 530 էջ:
7. Մնացականյան Ա., Հայկական միջնադարյան ժողովրդական երգեր, Հայկ. ՍՍՀ, ԳԱ հրատ., Երևան, 1936, էջ 215:
8. Մխիթար Գոշ, Վարդան Այգեկցի, Առակներ, Հայպետհրատ, Երևան, 1951:
9. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф., Народная педагогика в воспитании дошкольников, М., 1995, с.41-45
10. Волков Г.Н., Этнопедагогика, Уч. Пособие для студентов, М.: Изд. Центр «Академия», 1999, 186 с.
11. Горький М., Материалы и исследование, АН СССР, 1934, т. 1, с. 124.
12. Мартынова М.Ю., Мир традиций и межкультурное общение, М., 2004.
13. Хухлаев О.Е., Волшебные капельки счастья. Терапевтические сказки, Изд. «Проспект», 2021, с. 374.
14. Хухлаева О.В., Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре, Уч. пособ., МПСИ, М., 2008.

Получено: 03.04.2023

Рассмотрено: 06.04.2023

Принято: 27.04.2023

Received: 03.04.2023

Reviewed: 06.04.2023

Accepted: 27.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

SOCIO-PEDAGOGICAL NATURE AND ORIENTATION OF GROUP INTERACTIVE ART THERAPY TECHNOLOGIES

Lusine Hayrapetyan

PhD, Associate Professor

Yerevan State University, Armenia

lusine.hayraoetyan@ysu.am

Summary

Group interactive art therapy is a way to solve various socio-pedagogical problems. Each group interactive art therapy technology works with the concept of the child's "I", offering new solutions to problems that the child independently identifies through group activity, using the resources of creativity, awakening of inner abilities, talents and self-understanding. Depending on what task this group interactive art therapy solves, groups are divided according to different methodologies: according to the socio-pedagogical goal, according to the age characteristics of children, according to the use of various communication models, etc. Since the goals of individual art therapy technologies and group interactive art technologies are different, we can say that they solve different tasks and develop children's independent abilities for psychoregulation, correction of emotional deformations, discharge and loading of the spiritual world.

Keywords: group interactive art therapy, art technologies, emotional deformation, communicative model, interaction.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР И НАПРАВЛЕННОСТЬ ГРУППОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Այրապետյան Լուսինե

Кандидат педагогических наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

lusine.hayraoetyan@ysu.am

Аннотация

Групповая интерактивная арт-терапия – это способ решения различных социально-педагогических проблем. Каждая групповая интерактивная арт-терапевтическая технология работает с концепцией «Я» ребенка, предлагая новые варианты решения проблем, которые ребенок самостоятельно выявляет через групповую деятельность, используя ресурсы творчества, пробуждения внутренних способностей, талантов и самопонимания. В зависимости от того, какую задачу решает данная интерактивная арт-терапия, создаются группы, которые различаются по различным методологиям: социально-педагогические цели, возрастные особенности детей, применение различных моделей коммуникаций и т.д. Так как цели индивидуальных арт-терапевтических технологий и групповых интерактивных арт-технологий различны, можно сказать, что они решают различные задачи и развивают у детей самостоятельные способности к психорегуляции, коррекции эмоциональных деформаций, разрядке и загрузке духовного мира.

Ключевые слова: групповая интерактивная арт-терапия, арт-технологии, эмоциональная деформация, коммуникативная модель, взаимодействие.

ԽՍԲԱՅԻՆ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ԱՐՏԹԵՐԱՊԵՎԻՏԻԿ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՆՈՒՅԹԸ ԵՎ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հայրապետյան Լուսինե

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

lusine.hayraoetyan@ysu.am

Խմբային ինտերակտիվ արտթերապիան սոցիալ-մանկավարժական տարատեսակ խնդիրներ լուծելու ուղի է: Յուրաքանչյուր խմբային ինտերակտիվ արտթերապիայի

տեխնոլոգիա աշխատում է երեխայի «Ես» կոնցեպցիայի հետ՝ առաջարկելով խնդիրների լուծման նոր տարբերակներ, որոնք ինքնուրույն դուրս է բերում երեխան խմբային գործունեության միջոցով՝ ստեղծարարության, ներքին ձիրքերի արթնացման, ինքնահասկացման ռեսուրսներ օգտագործելով: Կախված այն հանգամանքից, թե ինչ խնդիր է լուծում տվյալ խմբային ինտերակտիվ արտթերապիան, խմբերը կարող են բաժանվել տարբեր մեթոդաբանությամբ՝ ըստ սոցիալ-մանկավարժական նպատակի, ըստ երեխաների տարիքային առանձնահատկության, ըստ հաղորդակցման տարբեր մոդելների կիրառության: Անհատական ու խմբային արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաների նպատակները տարբեր են, ուստի կարելի է ասել, որ դրանք լուծում են տարբեր խնդիրներ և զարգացնում հոգեկարգավորման, հուզական դեֆորմացիաների շտկման, հոգեկան աշխարհի լիցքաթափման ու լիցքավորման ինքնուրույն ունակություններ երեխաների մոտ:

Բանալի բառեր: Խմբային ինտերակտիվ արտթերապիա, արտտեխնոլոգիաներ, հուզական դեֆորմացիա, հաղորդակցական մոդել, փոխգործակցություն:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել արտթերապիայի խմբային տեխնոլոգիաների դերը սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների լուծման գործում:

Խնդիրներն են ներկայացնել խմբային ինտերակտիվ արտտեխնոլոգիաների առանձնահատկությունները, դրանց հնարավորությունները երեխաների հետ տարվող սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքներում:

Հետազոտական հիմնահարցը: Քանի որ արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները հիմնականում անհատական բնույթ ունեն, ապա մեր կողմից փորձ է արվել հիմնավորելու խմբային ինտերակտիվ արտտեխնոլոգիաների արդյունավետությունը երեխաների հետ տարվող սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների լուծման գործում:

Հետազոտության հիմնախնդրի մասին գրականության մշակվածության ու վերլուծության աստիճանը: Հիմնախնդրի վերաբերյալ ուսումնասիրություններ ունի Ա. Կոպիտինը, որը մանրամասն վերլուծել է խմբային ինտերակտիվ արտթերապիայի ձևերը: Խմբային ինտերակտիվ արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաների զարգացնող և մոտիվացիաներ առաջացնող գործառնությունների գիտատեսական հիմքերը հիմնավորվել են Ֆոլկսի, Գ.Սալիվանի ու Ի. Յալոմի առաջադրած դրույթների վրա:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները, հոգեբանության, բժշկության, մանկավարժության և արվեստի յուրահատուկ համակցության արդյունք լինելով, բազմաֆունկցիոնալ կիրառություն ունեն մեր օրերում: Դրանցով կարելի է ախտորոշել, ապա՝ լուծել բազմատեսակ խնդիրներ, որոնց բնույթը նույնպես կարող է տարբեր լինել՝ հոգեբանականից մինչև բժշկական, մանկավարժական: Արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաների ընտրությունը կախված է նպատակից, դուրս բերած խնդիրներից ու անձի տիպից: Այդ տեխնոլոգիաներն են՝ երաժշտաթերապիան, բիբլիոթերապիան, իգոթերապիան, տիկնիկաթերապիան, պարային թերապիան, հեքիաթաթերապիան, որոնք հիմնականում ունեն անհատական բնույթ: Սակայն սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների լուծման տեսանկյունից այսօր արդեն հետաքրքրական են դարձել արտտեխնոլոգիաների խմբային կիրառությունները, որոնք ունեն ինտերակտիվ՝ փոխներգործուն բնույթ: Խմբային ինտերակտիվ արտթերապիա անցկացնելու համար շատ կարևոր է հստակեցնել դրա տարբեր ձևերը, որոնք իրարից առանձնանում են իրենց հատկանիշներով: Դրանց համար հիմք են հանդիսացել խմբերի հատկանիշները՝ կառուցվածք՝ տարասեռ, համասեռ, աշխատանքի համար պահանջվող տևո-

դություն՝ կարճաժամկետ, երկարաժամկետ և այլն: Որքան քիչ է արտթերապևստիկ աշխատանքի տևողությունը, այնքան մակերեսային են խմբի անդամների միջև ձևավորված հարաբերությունները: Ի տարբերություն վերոշարադրյալի՝ դինամիկ խմբում արտթերապևստիկ աշխատանքի ժամանակատարությունն ու երկարատևությունը օգնում են առավել խորը ու փոխներգործուն փոխհարաբերությունների կառուցմանը:

Խմբային ինտերակտիվ արտթերապևստիկ տեխնոլոգիաները հենվում են հաղորդակցական տարբեր մոդելների միահյուսման, համակցման վրա, ինչի արդյունքում էլ երեխայի անհատական ստեղծագործական ներուժի օգտագործման և աշխատանքում դրա ներդրման միջոցով հնարավոր է դառնում կազմակերպել մասնակիցների միջև փոխգործակցություն:

Խմբային ինտերակտիվ արվեստի թերապիայի բովանդակային հենքն են կազմում գեղարվեստական, մանկավարժական, հոգեբանական, հոլիստիկ առողջության հիմնարար դրույթները, սկզբունքներն ու գաղափարները, որոնք զգայաճանաչողական ակտիվության բարձրացման շնորհիվ հնարավոր են դարձնում անցյալի փորձառությունների ու ներկայի ապրումների, զգացմունքների միջև կապի ստեղծումը:

Խմբային ինտերակտիվ արտթերապիան ներառում է հոգեթերապևստիկ զգալի հնարավորություններ: Միևնույն ժամանակ խմբում աշխատելը կարող է երեխայի անձնային ոլորտի ձևավորման ընթացքում մեծ փոփոխություններ առաջ բերել, ինչպիսին են ինտերսոտիմուլյացիան ու փոխադարձ ինդուկցիան, մասնակիցները կարող են ունենալ վառ զգացումներ [4, 27]: Խմբում աշխատելու ընթացքում նրանք իրենց ընկերներից ստանում են լրացուցիչ քանակությամբ տեղեկատվություն, որը գալիս է տեսողական և հաղորդակցման այլ ուղիներով [3]: Այս տեղեկատվության վերամշակումը մեծ ծանրաբեռնություն կարող է առաջացնել երեխայի ճանաչողական գործընթացների վրա: Խմբում կարող են դրսևորվել վարքի տարբեր մոդելներ և միմյանց հետ հաղորդակցվելու տարբեր եղանակներ, ինչը կարող է հանգեցնել լարվածության, երբեմն բախումների՝ միմյանց հետ հարաբերություններում: Հետևաբար ինտերակտիվ խմբերին մասնակցելը ունի համապատասխան ցուցումներ և հակացուցումներ, նախապատրաստության փուլեր, կազմակերպման առանձնահատկություններ:

Ինտերակտիվ խմբերի հետ աշխատելը նաև մեծ պատրաստվածություն է պահանջում արտթերապևստից, որը պետք է հստակ իմանա ոչ միայն խմբերի ընդհանուր հատկություններն ու առնաձևահատուկ կողմերը, այլև արտթերապիայի ռեսուրսայնությունը, թե հնարավոր ու արդյունավետ է արդյոք տվյալ թերապիայի տեսակը խմբային կիրառության համար:

Առանձնացնում ենք խմբային ինտերակտիվ արտթերապիայի հետևյալ հիմնական ձևերը՝

- բաց խումբ,
- փակ խումբ,
- դինամիկ (վերլուծական) խումբ,
- թեմատիկ խումբ:

Առաջին խմբի անվան մեջ «բաց» բառը նշանակում է, որ խմբերի ձևավորման գործընթացը ազատ է. չկան կայուն խմբեր, դրանցում անդամներն անընդհատ փոփոխվում են: Աշխատանքի ցանկացած փուլում խմբին կարող են միանալ նոր մասնակիցներ կամ ցանկացած պահի կարող են դադարեցնել մասնակցությունը:

«Փակ խումբ» ասելով՝ հասկանում ենք, որ աշխատանքի բոլոր փուլերի ընթացքում դրա մասնակիցների կազմը մնում է անփոփոխ: Դինամիկ կամ վերլուծական է խումբը

կոչվում այն պատճառով, որ խմբի անդամների գործողությունները ենթադրում են զգալի ինքնաբերականություն, և մանկավարժի կողմից ենթադրվում է նվազագույն հրահանգ:

Մանրամասնելով խմբերի առանձնահատկությունները՝ պարզ է դառնում, որ բաց խմբի հետ դասընթացներն անցկացվում են հատուկ սարքավորումներով նախատեսված սենյակներում, որոնցում առկա են սահմանափակ թվով տեղեր՝ նախատեսված գեղարվեստական աշխատանքի համար: Խմբի աշխատանքը սկսելուց առաջ մանկավարժը բացատրում է վարքի ընդհանուր կանոնները, հետո՝ ներկայացնում առաջադրանքները:

Այս աշխատանքներն ընդգծված տարբերություն ունեն ավանդական գեղարվեստական գործունեությունից, քանի որ խրախուսվում են ազատ ստեղծագործական ինքնարտահայտումը, խմբի անդամների հուզական լիցքաթափումը, զգացմունքների, մտքերի ու երևակայության պատկերները վիզուալացնելու՝ նկարելու, ծեփելու, փորագրելու ընթացքը:

Կարևոր է երեխաներին սովորեցնել զգալ իրենց «անձնական տարածքը» և չխանգարել մյուսին իր տարածքում ստեղծագործելու ժամանակ, նույնիսկ եթե հանձնարարությունը խմբային է: Սա ձևավորում է երեխայի մոտ իր ընկերոջը հարգելու, չխանգարելու, համբերությամբ սպասելու հատկություններ: Հատկապես կարևոր է սովորեցնել երեխաներին, որ չմիջամտեն իրենց ընկերոջ գեղարվեստական աշխատանքի ստեղծման գործընթացին, չգնահատեն մեկը մյուսի աշխատանքը ընթացքում, քանի որ նրանք աշխատում են տարբեր արագությամբ և տարբերվում են «ազատ գեղարվեստական արտահայտման» պատրաստակամության տարբեր աստիճաններով: Մանկավարժը պետք է ունենա բավարար ճկունություն՝ անհրաժեշտության դեպքում խմբի անդամներին տրամադրելով անհատական օգնություն, որը կարող է արտացոլվել նրանց գործողությունների կառուցվածքի, հուզական արտահայտման դյուրացման, հուզական աջակցության և այլնի մեջ: Այս ամենը նպաստում է մթնոլորտի ստեղծմանը, հուզական լարվածության թուլացմանը, տագնապայնության հաղթահարմանը:

Երեխաները պետք է իրենց ազատ զգան, և մանկավարժի կողմից չպետք է դրսևորվի վերահսկման ակտիվություն: Նա պետք է ձեռնպահ մնա խրախուսական արտահայտություններից, քանի որ յուրաքանչյուր երեխա հուզական ինքնադրսևրման իր մոդելով է աշխատելու: Ումանց համար կարող է օգտակար ու հաճելի լինել նույնիսկ պարզապես խմբային ինտերակտիվ արտթերապիայի ստեղծած մթնոլորտում լինելը՝ նվազագույն ընդգրկմամբ: Չնայած այն հանգամանքին, որ տեսողական աշխատանքի ընթացքում խմբի անդամների միջև բանավոր շփումը նվազագույնի է հասցված, և խումբը բաց է, որոշ ժամանակ անց խմբում ձևավորվում է որոշակի ոչ վերբալ հաղորդակցման մշակույթ:

Դինամիկ խմբում խմբային ընդհանուր նպատակների կողքին հետաքրքիր է ուսումնասիրել երեխայի անհատական դրսևորման ձևերը, մասնավորապես համատեղ նկարչության, հեքիաթաթերապիայի կամ բիրլիոթերապիայի ժամանակ: Դինամիկ խմբերում բանավոր հաղորդակցությունը կարելի է իրականացնել խմբային քննարկումների ընթացքում կամ խմբի անդամների ստեղծած աշխատանքի շուրջ կամ գործունեության այլ տեսակների ընթացքում (խաղեր, դրամատիկ ներկայացումներ, դերային երկխոսություններ, մարմնաշարժողական վարժանքներ և այլն): Խմբի անդամները ստեղծագործական աշխատանքի վերջնարդյունքում կարող են ակտիվ փոխներգործություն ունենալ միմյանց վրա: Այդպիսի հետաքրքիր վարժանքներ են առաջարկում իզոթերապիայի որոշ տեխնիկաներ [2, 64], օրինակ՝ համատեղ ոչ վերբալ

հաղորդակցման միջոցով զույգերով թեմայի ընտրություն կատարելը և միասին մեկ նկար ստեղծելը: Հետաքրքիր է նաև երաժշտաթերապիայի մեջ երեխաների ընդգրկվածությունը, երբ յուրաքանչյուր երեխա հանդես է գալիս երաժշտական գործիքի տեսքով, և տարբեր երաժշտական գործիքներ ընտրում են իրենց «ընկերներին», ստեղծում համատեղ երաժշտություն: Հեքիաթաթերապիան ևս խմբային գործունեություն ծավալելու մեծ ռեսուրս է պարունակում [5, 56]: Երեխաները լսում են իրենց ընկերների հեքիաթները, պատմում, լրացնում, փոխում, գրի առնում այդ հեքիաթները և բարձրաձայնում, կամ երեխաները համատեղ հեքիաթ են հորինում են, միասին փոխում են հեքիաթի ընթացքը [1, 71]:

Խմբային ինտերակտիվ արտաթերապևտիկ տեխնոլոգիաները միտված են առավել ներառական դարձնելու երեխայի միջավայրը, օգնելու նրան հուզական լիցքաթափման հարցում, բացահայտելու ներքին ռեսուրսները, սովորեցնելու թիմային աշխատանքին, միևնույն ժամանակ հոգեկարգավորման մեխանիզմներն ակտիվացնելու երեխայի հոգեկանում:

Եզրակացություն: Ամփոփելով կարելի է ասել, որ խմբային ինտերակտիվ արտաթերապևտիկ տեխնոլոգիաների կիրառությունները կարող են նպաստել երեխաների մոտ հաղորդակցման առավել արդյունավետ մեխանիզմներ զարգացնելու գործում: Համատեղ ստեղծարար գործունեության արդյունքում երեխաները կարող են ձեռք բերել հանդուրժողականություն, հարգանք միմյանց հանդեպ, խնդիրների բազմակողմանի ընկալում, լուծումների տարբերակների ինքնուրույն մշակում, թիմային գործունեության ժամանակ անհատական մոտեցման դրսևորում և այլն:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Ղազարյան Գ., Գալստյան Ա., Մուրադյան Ե., Հեքաթաթերապիայի տեսություն և պրակտիկա, ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, հեղ. հրատ., 2017:
2. Козлов В., Пермина С., Основы интегративной арт-терапии: теория и практика, Изд. ПП Петросян, Москва, 2022:
3. Копытин А. И., Групповая арт-терапия, 2016, <http://psihdocs.ru/gruppovaya-art-terapiya.html?page=2>, 03.03.2023, 20, 30.
4. Салливан Г. , Роттер Дж., Мишел У., Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности, 2007.
5. Ткач Р. М., Сказкотерапия детских проблем, СПб.: «Речь», М.: «Сфера», 2008.

Получено: 02.05.2023

Рассмотрено: 08.05.2023

Принято: 18.05.2023

Received: 02.05.2023

Reviewed: 08.05.2023

Accepted: 18.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

THE SOCIO-PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF V.P. KASHCHENKO IN THE "SANATORIUM-SCHOOL" SOCIAL INSTITUTE

Arevik Ghazaryan

Ph.D., Associate Professor

Y SU, Armenia

arev.ghazaryan@ysu.am

Summary

Introduction: V. P. Kashchenko's socio-pedagogical experience is an innovation for his time. The system he suggested helped to make the socialization process of the children in risk groups effective. The creation of a sanatorium-school based on the principles of humanistic pedagogy has enabled the children of risk groups to be socialized in a healthy moral and psychological atmosphere, while taking into account the specifics of their problem, to be treated, educated and brought up at the same time.

The sanatorium-school was formed on the basis of the "family" model: three families, which are independent in their activities, each with its own therapeutic, educational programs, but collective work activities such as garden work, hand craft or participation in the choir unites them.

Applying various innovative technologies and methods such as art therapy: music therapy, dancing, handcraft and applying customized learning programs for each family the team of professionals at the sanatorium-school managed to achieve V. Kashchenko's adopted motto: limited capacity is not a sentence.

Keywords: Sanatorium-school, "humanistic medicine", meditation room, hand craft methodology, occupational therapy.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ В.П. КАЩЕНКО В СОЦИАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ «САНАТОРИЙ-ШКОЛА»

Казарян Аревик

Кандидат пед. наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

arev.ghazaryan@ysu.am

Аннотация

Введение: Социально-педагогический опыт В.П. Кащенко являлся новаторством для своего времени. Предложенная им система помогла сделать эффективной социализацию детей, находящихся в группе риска. Создание школы-санатория на принципах гуманистической педагогики позволило детям из группы риска социализироваться в здоровой морально-психологической атмосфере с учетом специфики их проблемы, в то же время лечиться, учиться и воспитываться. Санаторий-школа формировался на основе «семейной» модели: три семьи, которые в своей деятельности самостоятельны, каждая со своей лечебной, образовательной, воспитательной программой, но их объединяла коллективная трудовая деятельность: уход за садом, изготовление различных поделок, участие в хоре. Профессиональная команда санатория-школы применяла различные инновационные технологии и методики: арт-терапию (музыкотерапию, изотерапию, танцы), трудотерапию и адаптированные программы обучения для каждой семьи. В. Кащенко удалось добиться принятого им девиза: ограниченная дееспособность – не приговор.

Ключевые слова: санаторий-школа, «гуманистическая медицина», комната размышлений, методика ручного труда, трудотерапия.

Վ. Պ. ԿԱՇՉԵՆԿՈՅԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՓՈՐՁԸ «ԱՌՈՂՋԱՐԱՆ-ԴՊՐՈՑ» ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏՈՒՄ

Ղազարյան Արևիկ

մանկ. գիտ.թեկնածու, դոցենտ

ԵՊՀ, Հայաստան

arev.ghazaryan@ysu.am

Ներածական: Վ. Պ. Կաշչենկոյի սոցիալ-մանկավարժական փորձը իր ժամանակի համար նորարարություն էր: Նրա առաջարկած համակարգը նպաստել է ռիսկային խմբերում գտնվող երեխաների սոցիալականացումն արդյունավետ դարձնելուն: Առող-

ջարան-դպրոցի ստեղծումը, որի գործունեության հիմքում հումանիստական մանկավարժության դրույթներն են, հնարավորություն է տվել ռիսկային խմբերի երեխաներին՝ հաշվի առնելով նրանց խնդրի առանձնահատկությունները, սոցիալականացվելու առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտում՝ միաժամանակ բուժվելով, կրթվելով ու դաստիարակվելով: Առողջարան-դպրոցը ձևավորվել է «ընտանիք» մոդելի հիման վրա՝ երեք ընտանիքներ, որոնք իրենց գործունեությամբ անկախ են՝ յուրաքանչյուրն իր բուժական, կրթական, դաստիարակչական ծրագրերով, սակայն աշխատանքային կոլեկտիվ գործունեությունը՝ այգու խնամքը, ձեռքի աշխատանքի վրա հիմնված տարբեր առարկաների պատրաստումը, երգչախմբի մասնակցությունը, նրանց միավորել են: Առողջարան-դպրոցում մասնագիտական թիմը, կիրառելով ուսուցման տարբեր նորարարական տեխնոլոգիաներ ու մեթոդիկաներ (արտթերապիա, երաժշտաթերապիա, նկարչաթերապիա, պար, աշխատանքի թերապիա) և յուրաքանչյուր ընտանիքի համար կիրառելով ուսումնառության հարմարեցված ծրագրեր, կարողացել է ապահովել երեխաների սոցիալականացումը: Վ. Պ. Կաշչենկոն կարողացել է հասնել իր որդեգրած կարգախոսին՝ սահմանափակ կարողությունը դատավճիռ չէ:

Բանալի բառեր: Առողջարան-դպրոց, «հումանիստական դեղորայք», մտորումների սենյակ, ձեռքի աշխատանքի մեթոդիկա, աշխատանքի թերապիա:

Հիմախնդիրը: Պատմության ընթացքում կիրառված բազմաթիվ արժեքավոր հետազոտական գիտափորձեր չեն արժևորվում ըստ արժանվույն: Սակայն դրանցում առկա բազմաթիվ նորարարական դրույթներ այժմեական են և կարող են լուծման մեխանիզմներ լինել ներկայումս ժամանակի մարտահրավերներին դիմակայելու: Այսպիսին է նաև Վ. Պ. Կաշչենկոյի «առողջարան-դպրոցի» սոցիալ-մանկավարժական հետազոտական փորձը, որում քննարկված որոշ հիմնախնդիրներ, առաջարկվող մեխանիզմներ կարող են լուծել ներկայումս ներառական ուսուցման ընթացքում ծագող դժվարությունները:

Հիմնախնդիրն առնչվող արդիական հետազոտություններ: Վ. Պ. Կաշչենկոյի «առողջարան-դպրոցի» գիտահետազոտական աշխատանքները անուշադրության են մատնվել՝ պայմանավորված մի շարք իրողություններով՝ 1920 թ. բժշկական կայանի բացմամբ, թանգարան-ցուցահանդեսի ոչնչացմամբ, ժամանակակիցների կողմից ոչ միանշանակ, քննադատական կարծիքների առկայության պատճառով: Հավանաբար դա է պատճառը, որ կարծես ստվերվել է Վ. Պ. Կաշչենկոյի գիտական ժառանգությունը: Վ. Պ. Կաշչենկոյի սոցիալ-մանկավարժական գիտափորձը արժևորվել է նրա 110-ամյակին նվիրված գեկուցումների ժամանակ դստեր Ա. Վ. Կաշչենկոյի հիշողությունների հիման վրա ու հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ Մ. Ա. Ստեփանովնայի ջանքերով:

Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Սոցիալական մանկավարժության տեսանկյունից Վ. Պ. Կաշչենկոյի «առողջարան-դպրոցի» փորձի ուսումնասիրությունը արդիական է, քանի որ հեղինակի կողմից առաջադրված նորարարական որոշ դրույթներ կարող են կիրառելի լինել ներկայումս՝ ներառական ուսուցման ընթացքում առաջած դժվարությունները հաղթահարելիս:

Հետազոտության մեթոդները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են վերլուծության ու համադրության մեթոդներ:

Հետազոտության նորույթը: Ուսումնասիրվել ու վերլուծվել է Վ. Պ. Կաշչենկոյի սոցիալ-մանկավարժական փորձն «առողջարան-դպրոցի» սոցիալական մանկավարժության պատմության ենթատեքստում:

Տեսական նշանակությունը: Ուսումնասիրվել ու վերլուծվել է Վ. Պ. Կաշչենկոյի սոցիալ-մանկավարժական գիտափորձը «առողջարան-դպրոց» սոցիալական ինստիտուտում՝ քննարկելով նորարարական մոտեցումները, որոնք իրենց այժմեականությունը ներկայումս էլ չեն կորցրել:

Գործնական նշանակությունը. Վ. Պ. Կաշչենկոյի ինքնատիպ փորձարարական «առողջարան- դպրոց» տեսական վերլուծությունը կարող է սկզբնաղբյուր հանդիսանալ հետագայում հիմնախնդրով զբաղվող հետազոտողների համար:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մանկավարժական գիտությունների համակարգում յուրաքանչյուր գիտաճյուղ ունի ձևավորման փուլեր, որոնցում շեշտադրվում է այդ գիտաճյուղի հետագա զարգացման համար կանխատեսվող որևէ օրինաչափություն կամ առանձնահատկություն: Այս տեսանկյունից ուշագրավ է սոցիալական մանկավարժության պատմության մեջ 1908 թվականը, երբ Վ. Պ. Կաշչենկոն, շրջագայելով ու ուսումնասիրելով Գերմանիայի, Շվեյցարիայի, Բելգիայի, Իտալիայի համանման փորձը դեֆեկտավոր երեխաների համար (հեղինակի առաջարկած եզրույթն է), Մոսկվայում հիմնեց առողջարան-դպրոցը: 1914 թ. նա վերանայեց իր առաջարկած եզրույթը՝ դեֆեկտավոր երեխաներին անվանելով հատուկ երեխաներ, որոնք ունեն հատուկ կարիքներ: Հատուկ երեխաների կրթման, դաստիարակման ու զարգացման խնդիրները հնարավոր չէր լուծել առանց համագործակցային ընդգրկուն թիմի՝ մանկավարժներ, բժիշկներ, հոգեբաններ, որոնք իրենց առաքելությանը համահունչ դրսևորում էին բացառիկ նվիրում:

Ուշագրավ են Վ. Պ. Կաշչենկոյի դասեր հիշողությունները. «...Հայրս ուներ երեք երեխա՝ երկու աղջիկ, իսկ երրորդը՝ տղա՝ առողջարան-դպրոցը: Հայրս առավել շատ անհանգստանում էր «տղայով», լուծում էր որդու բոլոր խնդիրները»: Առողջարան-դպրոցում աշխատում էին Վ. Պ. Կաշչենկոյի ընտանիքի անդամները, նրանցից յուրաքանչյուրն ուներ իր գործառույթները: Ուշագրավ է ականավոր մանկավարժ-բժշկի դասեր բնութագրումը. «Հայրս միտքն էր դպրոցի, իսկ մայրս՝ հոգին, երկուսի ներդաշնակությունն ապահովում էր դպրոցի անխափան գործունեությունը»: Տնտեսությունը վարում էր տատիկը, որը բժախնդրորեն հետևում էր սննդի որակին, օգտակարությանը, ճիշտ չափաբաժնին» [1, էջ 12-13], քանի որ Վ. Պ. Կաշչենկոյի կարծիքով հոգեբանական որոշ խնդիրների, շեղումների, վարքագծային փոփոխությունների պատճառը կարող էր լինել աղեստամոքսային համակարգի վատ աշխատանքը:

Իր ժամանակի համար առաջավոր, ինքնատիպ առողջարան-դպրոցի նպատակն էր համատեղել ռիսկային խմբում գտնվող երեխաների բուժումը, կրթությունը և դաստիարակչական գործընթացը միաժամանակ: Նրա կարծիքով «առողջարան-դպրոցը պետք է սաներին նախապատրաստի օրինաչափ և օգտակար կյանքին, ընտանիքին և հասարակության մեջ հարմարվելուն» [2, էջ 12]: Առողջարան-դպրոցում կարող էին ներառվել հիմնադիրների կողմից սահմանված ռիսկային խմբերում գտնվող 4-16 տարեկան երեխաներ՝

- նյարդային խնդիրներ ունեցող երեխաներ,
- չառաջադիմող երեխաներ, որոնց ուսուցման մեջ չառաջադիմելու պատճառը որոշ կենսաբանական խնդիրներ են,
- դժվար դաստիարակվող երեխաներ,
- ծույլ երեխաներ, որոնք ունեն ներուժ, սակայն ցանկություն չունեն սովորելու:

Ըստ ընդունող հանձնախմբի ցուցման՝ դպրոց չէին կարող ընդունվել էպիլեպսիա, կենտրոնական նյարդային համակարգի, հոգեկան ծանր խանգարումներ ու մտավոր

ծանր սահմանափակումներ ունեցող երեխաները: Ընդունելությունը կատարվում էր ամբողջ տարվա ընթացքում թափուր տեղի հնարավորության դեպքում: Առողջարան-դպրոցում սաներն ընդգրկվում էին վճարովի համակարգով: Վճարի չափը պայմանավորված էր հատուկ (դեֆեկտավոր) երեխայի խնդրով, թե ինչպեսի բժշկամանկավարժական, հոգեբանական օգնություն էր ցուցաբերվելու:

Վ. Պ. Կաշչենկոն կարծում էր, որ առողջարան-դպրոցի գործունեության արդյունքն առավել շոշափելի կարող է լինել, եթե «...մինչև ապաքինումը երեխաները զերծ մնային հարազատների հետ շփումից՝ այդպես նրանց հեռու պահելով ընտանիքի անդամների ներգործությունից, ինչը երբեմն պատճառ էր դառնում երեխաների մոտ դրսևորվող շեղումների, անկառավարելի վարքագծի...» [3, էջ 12-13]: Սակայն ծնողները կարող էին երեխաներին տեսակցել ամիսը մեկից երկու անգամ: Երեխաները ինքնուրույն կամ ավագ խմբերի երեխաների աջակցությամբ ծնողներին գրում էին նամակներ, որոնցում ներկայացնում էին իրենց առօրյան, պարապմունքների վերաբերյալ տեղեկություններ, նկարներ, աշխատանքային ալբոմներ, իրենց ռեժիմի, ամենօրյա աշխատանքների մասին տեղեկատվություն: Առողջարան-դպրոցի տնօրինությունը ժամանակ առ ժամանակ հաշվետու էր ծնողներին: Քննարկվող հարցերի հիմնական ուղղությունները չորսն էին

1. շտկել, զարգացնել, կատարելագործել երեխաների մտավոր կարողությունները, կանխարգելել վարքագծային շեղումները,

2. ձևավորել, զարգացնել սաների ինքնասպասարկման կարողություններն ու հմտությունները, որոնք հնարավորություն կտան արդյունավետ սոցիալականացման և հարմարման հասարակություն,

3. երեխաների ինքնակառավարման մեխանիզմների ձևավորում, պահանջմունքների սահմանափակում և կառավարում, պատասխանատվության բարձրացում, կարգապահության ձևավորում, վարքագծային բացթողումների շտկում,

4. արժեքային համակարգի ձևավորում՝ հարգանք բնության, դիմացինի նկատմամբ, հոգատարություն, ազնվություն, բարություն, մեծահոգություն, ապրումակցում, համբերատարություն, համեստություն, աշխատասիրություն, կարգապահություն, սկզբունքայնություն, կամային որակների զարգացում:

Առողջարան-դպրոցն ունեցել է 22 սան, որոնցից 8-ը՝ համակցված համախտանիշով: Առողջարան-դպրոցի աշխատանքները իրականացվել են «ընտանիք» մոդելի ձևաչափով: Երեխաները ներառվել են 3 մանկավարժական ընտանիքներում, որոնցում ուսումնակազմակերպչական հարցերը պլանավորում, կազմակերպում և լուծում էին բժիշկները, մանկավարժները, հոգեբանները, որոնք երեխաների հետ համատեղ ապրում էին միևնույն տարածքում: Յուրաքանչյուր ընտանիք մեկուսի էր մյուսներից սնվում, հանգստի կազմակերպում, բուժման ծրագրեր իրականացնում, սակայն երեխաների համատեղ սոցիալականացումն ապահովելու նպատակով կազմակերպվում էին նաև խմբային, կոլեկտիվ խաղեր, ներկայացումներ, այգում աշխատանքներ: Յուրաքանչյուր ընտանիքի համար նախատեսվում էին բուժական-կրթական առանձին ծրագիր, դաստիարակչական միջոցառումներ: Առողջարան-դպրոցի աշխատանքները իրականացվում էին փուլային տարբերակով:

1. *Երեխայի մուտք դպրոց*, որի ընթացքում կատարվում էր անվճար ախտորոշում բժիշկների, հոգեբանների, սոցիալական մանկավարժների կողմից՝ բացահայտելու այն խնդիրները, որոնք առկա էին,

2. հոգեբանամանկավարժական, բուժական բուն աշխատանք հատուկ երեխաների հետ,

3. *խորհրդատվություն ծնողներին և հարազատներին*, որոնք հաջորդիվ պետք է աշխատեն երեխաների հետ: Նրանց ծանոթացում համապատասխան մեթոդների, անհրաժեշտ գրականության տրամադրում՝ երեխայի խնդրով պայմանավորված:

Վ. Պ. Կաշչենկոյի գիտամանկավարժական, բժշկական փորձարարական համակարգը ներառում էր հետևյալ մոտեցումները.

1. դիդակտիկ նյութերի պատրաստում՝ սաների ներուժը օգտագործելով,

2. ձեռքի աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառություն. աշխատանքները ավագ խմբերում՝ ամեն օր 2 ժամ, իսկ կրտսեր խմբերում՝ 3 ժամ,

3. շարժողական խաղերի կազմակերպում՝ անկախ տարվա եղանակից, տարվա բոլոր եղանակներին համապատասխան սպորտային խաղերի, միջոցառումների կազմակերպում,

4. կենդանիների և բույսերի նկատմամբ խնամք, որը խթանիչ բաղադրիչ էր սաների հուզականային որակների ձևավորման, կարգապահության, պատասխանատվության բարձրացման տեսանկյունից,

5. ընթերցանություն՝ մանկավարժների կողմից նյութերի նպատակային պլանավորմամբ, ինչպես նաև տարիքային շրջաբաժանմանը համապատասխան հետաքրքրությունները բավարարող գրականություն,

6. այգեգործական աշխատանքներ՝ տարվա բոլոր եղանակներին համապատասխան:

Վ. Պ. Կաշչենկոյի կարծիքով առողջարան-դպրոցի ներքին կառուցվածքը նույնպես պետք է նպաստի երեխաների արագ բուժմանն ու վերականգնմանը: Երկհարկանի առանձնատունը, որը շրջապատված էր խնամված պուրակներով, այգիներով (մրգատու ծառեր, դեկորատիվ բույսեր) և հանգստի գոտիներով (այդ աշխատանքներում մեծ ներդրում ունեն նաև սաները), բաղկացած էր 37 սենյակից, 9 ննջարանից, 5 դասասենյակից, 3 ճաշարանից, 3 արհեստանոցից, 1 բուժկետից, 1 հանդիսությունների դահլիճից, 2 լողասենյակից [2, էջ 9-10], մնացած սենյակները հետազոտական կաբինետներ էին, որտեղ իրականացվում էին հետազոտական-վերլուծական ամենօրյա աշխատանքներ: Ինքնատիպ էր Վ. Պ. Կաշչենկոյի մոտեցումը հրավիրյալ ուսուցիչների-մանկավարժների նկատմամբ: Նրա կարծիքով հաջողված են այն ուսուցիչները, որոնք բավականին խորը գիտելիքներ ունեն բժշկության վերաբերյալ և չեն դադարում ուսումնասիրել ու սովորել յուրաքանչյուր երեխայի հետ աշխատելիս: Դպրոց հրավիրվում էին նաև տարբեր մասնագետներ՝ արվեստագետներ, քանդակագործներ, արհեստների տիրապետող վարպետներ, նեղ մասնագիտացմամբ բժիշկներ: Քանի որ Վ. Պ. Կաշչենկոյի գիտափորձը միանշանակ չէր ընդունվում, ուստի նախ հրավիրյալ մասնագետը անցնում էր հարցազրույց տնօրենի հետ, կատարվում էր մասնագիտական խորհրդատվություն, ապա՝ մասնագետը հնարավորություն ուներ աշխատելու երեխաների հետ: Ըստ Վ. Պ. Կաշչենկոյի՝ հատուկ երեխայի հետ կարող է աշխատել նվիրյալ, երեխային սիրող մասնագետը, որը ջանք չի խնայում օգնելու երեխային. «Երեխային բուժող դեղահաբերը դրական հույզերն են, դրանք մարդկային, հոգատար, անկեղծ, ուշադիր, անկեղծ անհատական վերաբերմունքն են երեխայի նկատմամբ [2, 18]: Առանձնահատուկ մասնագիտական հոգաձությամբ կազմվում էր երեխաների օրվա ռեժիմը, որը, սակայն, կարող էր փոփոխվել ըստ իրավիճակի՝ ինչպես երեխայի վիճակով, այնպես էլ առողջարան-դպրոցի խնդիրներով պայմանավորված:

Երեխաների հագեցած առօրյան սկսվում էր առավոտյան՝ ժամը 8:00-ին: Աղոթքից հետո երեխաները նախաճաշում էին: Հատուկ ուշադրություն էր ցուցաբերվում երեխաների վալերոգիապես առողջ սննդի բաղադրիչներին, չափաբաժիններին, կալորիականությանը, բազմազանությանը ու գեղագիտական տեսքին:

9.00-13.00-ին անցկացվում էին դասերը կրտսեր ու ավագ խմբերում: Վ. Պ. Կաշչենկոն կարծում էր, որ «...ուսումնական ծրագիրը պարտադիր դոզմա չէ, և անհրաժեշտ է հրաժարվել պարտադիր կրթական ծրագրերից» [2, էջ 24]: Վ. Պ. Կաշչենկոն փաստում էր, որ եթե ապահովվում է երեխաների ֆիզիկական, հոգևոր դաստիարակությունը սոցիալական, մշակութային ու կրթական միջավայրում, ապա ձևավորվում են համապատասխան մտավոր կարողություններն ու հմտությունները, որոնք հնարավորություն են տալիս հատուկ երեխաներին հաղթահարելու սոցիալականացման ընթացքում ծագող դժվարությունները և ինտեգրվելու հասարակություն: Երեխաների ամենօրյա ծանրաբեռնվածությունը կազմում էր 4 դասաժամ, որոնք ուղեկցվում էին 10-15 րոպե դասամիջոցներով: Տարվա բոլոր եղանակներին երեխաները դասամիջոցներն անցկացնում էին դրսում՝ մաքուր օդում: Թթվածնային թերապիան, դրական հույզերով խաղային գործունեությունը օգնում էին երեխաներին հաղթահարել բազմաթիվ առողջական խնդիրներ, ինչպես նաև ակտիվացնում էր երեխաների ակտիվ շարժունակությունը, ինչն էլ իր հերթին նպաստում էր շնչառության և արյան շրջանառության կարգավորմանը: Առողջարան-դպրոցում հատկապես հաջողված էր կազմակերպված աշխատանքի ու հանգստի հերթափոխումը: Անվանի մանկավարժի կարծիքով երեխաների հետ աշխատանքում մանկավարժահոգեբանական, բուժական գործունեության հաջողության գրավականը պայմանավորված է երեխաների համար մշակված անհատական ծրագրերով, ըստ ոլորտների իրականցվող պարբերական ախտորոշումներով, մասնագետների կողմից սեփական բացթողումների առողջ, կառուցողական քննադատությամբ, ստեղծագործական աշխատանքով: Արտադասարանային աշխատանքները, միջոցառումները, Վ. Պ. Կաշչենկոյի կարծիքով, հոգեթերապևտիկ գործիք են սոցիալական կարողությունների, հմտությունների ձևավորման: Դրանք առավել կարևոր են հատուկ երեխաներին կյանքին նախապատրաստելու, սեփական ուժերի վրա վստահ լինելու, կամային որակների ձևավորման, ինքնագնատականի, ինքնահարգանքի համար: Առողջարան-դպրոցի ամենամեծ ձեռքբերումներից մեկն էլ երեխաների կրթման, դաստիարակման և բուժման համաժամանակյա գործընթացներում նրանց *առանց գերհոգնածության* սոցիալականացումն էր: Երեխաները հաճույքով էին կատարում իրենց կրթական հանձնարարականները, դրսևորում էին արտահայտված դրական հույզեր: Կրտսեր ու ավագ խմբերի համագործակցությունը մշակութային, սոցիալական առողջ միջավայրում էր իրականացվում՝ հիմնվելով մասնագիտական, տարբերակված խորհրդատվության, վերահսկողության, հետագա զարգացման ծրագրերում ծրագրված աշխատանքների փոփոխման, կանխարգելման ու վերականգնողական աշխատանքների վրա: Ավագ խմբի երեխաները ուսումնասիրում էին աստվածաբանություն, իրավունք, լեզուներ (ֆրանսերեն, գերմաներեն), բնապահպանություն, պատմություն, աշխարհագրություն, կենսաբանություն, արվեստներ, գրականություն, մաթեմատիկա: Այստեղ նույնպես կար ինքնատիպ մոտեցում. դասարանային խմբերը կայուն չէին, երեխաներն իրենք էին ընտրում առարկաները, դասացուցակը շարժուն ու ճկուն էր, չկային պարտադրվող առարկաներ: Հետևաբար փոփոխվող խմբում 3-5 երեխա հնարավորություն ուներ ազատորեն բավարարելու իր ցանկությունները: Դասերի ընթացքում երեխաները չէին ձանձրանում. նրանց առօրյան միշտ հետաքրքիր

էր և ուսուցողական: Կրտսեր խմբի երեխաների ուսումնասիրվող առարկաների բնույթը փոքր-ինչ այլ էր՝ երգ, երաժշտություն, պար, ռիթմիկա, հաղորդակցական կարողություններ, ինքնասպասարկման հմտություններ, նկարչություն, գրավոր խոսքի զարգացում, ընթերցանության հմտությունների ձևավորում, մաթեմատիկական գործողությունների կատարում, խնամք բույսերի ու կենդանիների նկատմամբ, վարվեցողության կանոնների ուսուցում, միջավայրում վարքագծի տիրապետում, ժամանակի ու տարածության ընկալում: Դասերի անցկացման վերահսկողությունը կատարվում էր այնպես, որ երեխաները չծանրաբեռնվեն, չառաջանա գերհոգնածություն, և ուսումնառությունը լինի արդյունավետ: Երեխաները ճաշելուց հետո՝ 13.30-16.00-ին, անցկացնում էին ծրագրված ազատ զրույցներ մասնագիտական թիմի հետ: Զրույցները կրում էին ոչ միայն ընդհանուր զարգացողական բնույթ՝ արվեստների, արհեստների, գեղագիտական ճաշակի, իրավունքների պահպանման, հասարական միջավայրում նորմերի պահպանման վերաբերյալ, այլ նաև իրականացվում էր կյանքից վերցրած իրավիճակների վերլուծություն: Երեխաներն ազատորեն, առանց կաշկանդվելու ներկայացնում էին սեփական կարծիքները, քննադատում, կանխատեսում դեպքի նկարագրության հետագա ընթացքը: Վ. Պ. Կաշչենկոն առաջարկում էր երբեմն երեխաներին հնարավորության տալ, որ իրենք առաջարկեն թեմատիկան, երկխոսեն, պաշտպանեն սեփական տեսակետը, վիճաբանեն: Նա նշում էր, որ դա հնարավորություն կտա դիտարկելու, ախտորոշելու, ուսումնասիրելու երեխաների վարքագիծը և վեր հանելու այն խնդիրները, որոնք միգուցե երեխայի հետ անհատական աշխատանքի ընթացում չեն դրսևորվել: Վ. Պ. Կաշչենկոն հատկապես մեծ ուշադրությամբ էր դիտարկում, վերլուծում բժշկի ու մանկավարժի համատեղ աշխատանքը երեխայի հետ միևնույն խնդիրը հետազոտելիս: Նրա կարծիքով շատ դժվար է տալ առաջնահերթություն բժշկի ու մանկավարժի գործունեությանն այդ իրավիճակում: Եթե բժիշկը ախտորոշում է երեխայի խնդրի բժշկական կողմը, ապա մանկավարժը մասնագիտական խորությամբ, իրավիճակի տիրապետմամբ առավել երկարատև պետք է աշխատի, քանի որ նա կառավարում է երեխայի սոցիալականացման գործընթացը: Վ. Պ. Կաշչենկոն, կարևորելով մանկավարժի մասնագիտական կոմպետենցիաները, գործառույթները, ըստ իրավիճակի կիրառած մեթոդները ու տեխնոլոգիաները, շեշտադրում էր, որ դրանցով է պայմանավորված հատուկ երեխայի հետագա զարգացման, սոցիալականացման արդյունավետ ընթացքը:

Առողջարան-դպրոցի մեկ այլ ձեռքբերումներից մեկն էլ արհեստանոցներում ձեռքի աշխատանքի ժամերն էին՝ 17.30-19.30-ը: Իրենց բնույթով այնքան բազմազան էին աշխատանքները և առանց պարտադրանքի, երեխաների սեփական հետաքրքրություններով պայմանավորված, անհրաժեշտության դեպքում՝ մասնագիտական ցուցումով ու երեխայի խնդիրներով պայմանավորված, որ երեխաները հաճախ մոռանում էին ընթրիքի մասին և փորձում էին աշխատանքը ավարտել: Երեխաները այդ պահին երջանիկ էին, քանի որ հնարավորություն ունեին զգալու սեփական աշխատանքի բերկրանքը, հպարտ էին, որ իրենք նույնպես կարող են ինքնուրույն աշխատանք կատարել: Այստեղ նույնպես ներդրված էր Վ. Պ. Կաշչենկոյի կողմից մշակված ու կիրառված մեթոդիկան՝ նախապես ցույց տալ առարկան՝ բացատրելով պատրաստման տեխնոլոգիան, իսկ մնացածը՝ նյութերի, գույների, չափերի ընտրությունը, գծագրերի պատրաստումը, տեխնոլոգիայի փուլերի պլանավորումը, կատարում էին երեխաները: Աշխատանքների իրականացման աջակցությունն ապահովում էին հրավիրյալ վարպետները: Հոգեբանների, մանկավարժների կողմից իրականացվում էր մասնագիտա-

կան դիտում՝ առանց միջամտության: Դիտման արդյունքները հանգամանորեն վերլուծվում և ներկայացվում էին հաջորդ օրը՝ համատեղ թիմային քննարկման ընթացքում: Համեմատելով անհատական ու դիտման արդյունքում վերանայված երեխայի զարգացման ծրագիրը՝ մասնագետները ներկայացնում էին առաջարկություններ, արդյունավետ շտկողական, խնդրի լուծման, հաղթահարման մեթոդներ, հնարներ, միջոցներ: Երեկոյան ընթրիքը ավարտվում էր ժամը 20.00-ին, երեկոյան աղոթքից հետո երեխաները գնում էին ննջասենյակներ, որոնք նախատեսված էին 2-4 երեխաների համար: Երեխաների ռեժիմն ընդհանրական ձևաչափով այսպիսին էր. Մանկավարժները վերահսկում էին, որ հանգստի ժամից հետո կարգապահական խախտումներ չլինեն: Դա արվում էր այնքան նրբանկատորեն, որ երեխաները, ինչպես Վ. Պ. Կաշչենկոն է բնորոշում, իրենց «բանտարկյալներ» չէին զգում բարեկեցիկ, ապահով միջավայրում:

Վ. Պ. Կաշչենկոն, ցուցաբերելով համակարգային մոտեցում երեխաների խնդիրների լուծման ուղղությամբ, համադրելով իրականացրած դիտումների, վերլուծությունների արդյունքները, գտնում էր, որ մանկավարժական գործունեությունը առավելապես պետք է կրի *սոցիալական բնույթ*. մանկավարժի հնարավորությունները դաստիարակչական գործընթացքում անսահմանափակ են, «նրա գործունեությունը կարող է սոցիալապես ոչնչացնել երեխային կամ ձևավորել սոցիալապես լիարժեք անձնավորություն» [4, 206]: Ըստ Վ. Պ. Կաշչենկոյի՝ մանկավարժների աշխատանքը պետք է հենվի պարբերաբար իրականացվող հետազոտական աշխատանքի արդյունքների վերլուծության վրա. «մանկավարժը պետք է լավ և շատ ճանաչի երեխային բոլոր կողմերով, իմանա երեխայի «կառուցվածքն» ավելի լավ, քան մեքենայի մասերը, իսկ մեթոդների, հնարների կիրառումը դաստիարակության գործընթացում պետք է լինի հստակ ու դիպուկ՝ մեքենայի կառավարմանը համանման» [5, 22]:

Դասաժամերին երեխաները սովորում էին փայտագործություն, ատաղձագործություն, փայտե տարբեր առարկաների պատրաստում (կենցաղում օգտագործման, գեղագիտական բնույթի), զամբյուղների հյուսք, հյուսքային աշխատանքներ, ինչպես փայտից ժապավեններով, այնպես էլ թելերով, գորգագործություն, կավագործություն, բույսերով նկարների պատրաստում: Երբ մենք փորձում ենք համեմատել ներկայումս սոցիալական մանկավարժի կողմից իրականացվող արտոտխնդրոգիաները, ապա կարող ենք ասել, որ Վ. Պ. Կաշչենկոյի ժամանակի համար նման ձեռքբերումները նորամուծություններ էին: Երեխաների կատարած աշխատանքների հիման վրա ձևավորվել էր թանգարան, որտեղ երեխաները, մանկավարժները, ծնողները հնարավորություն ունեին տեսնելու երեխայի զարգացման անհատական ընթացքը, կանխատեսելու հետագա անելիքները: Երեխաները հնարավորություն ունեին զգալու, հպարտանալու իրենց կատարած աշխատանքով, ձեռքբերումներով:

Ինքնատիպ էր նաև Վ. Պ. Կաշչենկոյի կողմից ստեղծված մտորումների սենյակի գաղափարը՝ դժվար դաստիարակվող երեխաների համար: Հարցարանը, որը նախապատրաստված էր դժվար դաստիարակվող երեխաների համար, ենթադրում էր, որ երեխան պետք է բարձրաձայն ինքնավերլուծությամբ քննարկեր իր կողմից թույլ տրված վատ արարքը կամ անթույլատրելի վարքագիծը: Հատկանշական է, որ բուն հարցին հաջորդում էր ինչո՞ւ, ի՞նչ անել, որպեսզի երևույթը չկրկնվի, որքանո՞վ է ինքը ճիշտ, կկարողա՞ այդպես չվարվել: Հարցարանն ամփոփվում էր երեխայի կողմից հանգած եզրակացությամբ, որը հաջորդիվ ներկայացվում ու քննարկվում էր մանկավարժների, հոգեբանների հետ համատեղ: Ըստ էության՝ երեխան ինքնուրույն փորձում էր հասկանալ սեփական շեղված վարքի պատճառահետևանքային կապերը,

վերլուծել առաջացման պատճանները, գնահատել դրսևորված վարքի ռիսկերը, բացահայտել բնավորության ուժեղ ու թույլ կողմերը: Երեխային լրացուցիչ տրվում էր նաև մասնագիտական խորհրդատվություն: Ինչպես Վ. Պ. Կաշչենկոն էր փաստում, հնարավոր չէր միանգամից արդյունք ակնկալել, անհրաժեշտ էր մասնագիտական հետևողական, համբերատար, երկարաժամկետ, նրբանկատ մոտեցում, սակայն արդյունքները բավականին շոշափելի էին:

Ուշագրավ էր նաև առողջարան-դպրոցի սաների ամառային հանգստի կազմակերպումը Ֆինլանդիայում: Ծովափին մոտ հանգստավայրը, որտեղ անցկացվում էին ամառային հանգստի օրերը, բարեհաջող էին ներգործում երեխաների առողջության, նոր միջավայրում սոցիալական կարողությունների ձևավորման, գիտելիքների ձեռքբերման տեսանկյունից: Երեխաները այցելում էին թանգարաններ, թատրոններ, սպորտային համալիրներ, կազմակերպում էին ուսումնաճանաչողական էքսկուրսիաներ անտառներում՝ ֆլորայի և ֆաունայի ուսումնասիրմամբ. սա մշակութային սոցիալականացման յուրօրինակ հնարավորություն էր ընձեռում երեխաներին:

Դպրոցական արձակուրդներ, որպես այդպիսին, երեխաները չունեին: Հնգօրյա արձակուրդ տրվում էր Սուրբ Զատիկին ու Ծննդյան տոներին: Տոները նշվում էին մեծ շուքով և հանդիսավորությամբ. մասնակցում էին հյուրեր, ծնողներ:

Վ. Պ. Կաշչենկոյի անմնացորդ նվիրումի, ձեռքբերումների արժանի գնահատողները դպրոցի սաներն ու նրանց ծնողներն են, որոնք մեծ երախտագիտությամբ և ակնածանքով են հիշում անվանի գիտնականին:

Նորարարական և սոցիալական մանկավարժության տեսանկյունից ինքնատիպ գիտափորձը դադարեցվեց 1920 թ., երբ առողջարան-դպրոցը վերանվանվեց Բժշկամանկավարժական կայան, Վ. Պ. Կաշչենկոն ազատվեց տնօրենի պաշտոնից, նրան փոխարինեց Լ. Ս. Վիգոտսկին, որը, տարակարծություններ ունենալով Վ. Պ. Կաշչենկոյի գիտամանկավարժական գործունեության վերաբերյալ, բազմաթիվ փոփոխություններ կատարեց: Գիտնականի դուստրը իր հիշողություններում ցավով նշել է՝ ոչնչացվեցին թանգարանը, տարիների ընթացքում ձևավորված ավանդույթները, կազմակերպական, կառավարչական, մանկավարժական նորովի մոտեցումները, որոնք կարող էին օգտակար լինել հետագա աշխատանքների կազմակերպման համար: Դպրոցում դստեր աշխատանքային գործունեությունը դիտարկվեց անընդունելի, և դրան հաջորդեց աշխատանքից հեռացումը: Այս ընթացքում ստվերվեց Վ. Պ. Կաշչենկոյի թողած գիտական ժառանգությունը, հատուկ մանկավարժության ոլորտում նրա ձեռքբերումները:

Եզրակացություն: Վ. Պ. Կաշչենկոյի առողջարան-դպրոցը սոցիալական մանկավարժության տեսանկյունից ուշագրավ գիտափորձ է, հատկապես ներկայումս, երբ հանրակրթական դպրոցներում իրականացվում է ներառական ուսուցում: Նրա առաջարկած արտադասարանական աշխատանքների կազմակերպման համակարգը կարող է կիրառելի լինել ներառական ուսուցում կազմակերպելիս: Ձեռքի աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառության շատ դրույթներ, իրապես, կարող են օգտակար լինել հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաներին, ինչը ոչ միայն կապահովի երեխաների սոցիալականացումը, այլև կնախապատրաստի նրանց կյանքին, կձևավորի աշխատանքային հմտություններ, որի արդյունքում կմեծանան հասարակություն ինտեգրվելու հնարավորությունները: Ինչ վերաբերում է դաս-դասարանային փոփոխված համակարգին, առարկաների, մեթոդների ընտրությանը, նույնպես կարելի է կիրառել պիլոտային ծրագրերում: Կարծում ենք՝ առաջարկված գիտափորձը կարող էր օգտակար լինել ներկայիս աջակցության, օգնության զարգացման կենտրոններին իրենց աշխատանքները կազմակերպելիս:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Кащенко А. В., И все это было... // Дефектология, 2006, № 3, с. 11-13.
2. Санаторий-школа для дефективных детей в заведывании доктора В. П. Кащенко, М.: Городская типография, 1911, 30 с.
3. Кащенко А. В., И все это было... // Дефектология. 2006. № 4, с. 12-13.
4. Кащенко В. П., Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 1992. с. 206.
5. Кащенко В. П., Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. 6-е изд. М.: «Академия», 2010. с. 22.

Получено: 02.05.2023

Received: 02.05.2023

Рассмотрено: 08.05.2023

Reviewed: 08.05.2023

Принято: 16.05.2023

Accepted: 16.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

378 (479. 25+489)

<https://orcid.org/0000-0001-9339-1060>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.205

COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN THE REPUBLIC OF ARMENIA AND DENMARK

Mary Avetisyan

Ph.D., Associate Prof.

YSU, Armenia

mauetisyan@ysu.am

Summary

This article examines in detail the higher education systems of the Republic of Armenia (RA) and Denmark, identifying their similarities and differences in the areas of management, financing, and structure. It also presents ways to admit to the university and the existing types of grading.

The purpose of this article is to review and study the higher education systems of the RA and Denmark in detail, as well as to conduct a comparative analysis to identify the characteristic features in the field of higher education management in these two countries. The results of this study are presented in the article in the form of a series of tables, where the obtained data show the similarities and differences between the systems of management and financing, grading and admission to universities in the RA and Denmark, indicating the distinctive features of the structures of higher education systems in these countries. As a result of a comparative analysis of the management of the systems of higher education in the RA and Denmark, we concluded that both state and intra-university bodies carried out the management of higher education in those countries, which are organized in the form of central and local self-government. However, control bodies have different names. There is an "academic freedom" both in the Armenian and in the Danish universities, more developed in Denmark. The forms of admission and student grading systems in the universities of these two countries are also different.

Thus, in a result of a comparative analysis of the management of the higher education systems of the RA and Denmark, we identified the similarities and differences, advantages and disadvantages of both systems, which can help us apply the positive elements of the Danish higher education system to the Armenian one to improve the quality of the higher education in our country.

Keywords: higher education system, central and local government, university, funding, academic freedom, Bologna process, credit system.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԴԱՆԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Ավետիսյան Մերի
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ԵՊՀ, Հայաստան
mavetisyan@ysu.am

Ամփոփում

Սույն հոդվածում հանգամանորեն ուսումնասիրվում են Հայաստանի Հանրապետության (ՀՀ) և Դանիայի բարձրագույն կրթության համակարգերը՝ բացահայտելով դրանց նմանություններն ու տարբերությունները կառավարման, ֆինանսավորման, կառուցվածքի ոլորտներում: Այստեղ նաև ներկայացվում են բուհ ընդունվելու եղանակներն ու գործող գնահատման ձևերը:

Սույն հոդվածի նպատակն է հանգամանորեն ուսումնասիրել ՀՀ և Դանիայի բարձրագույն կրթության համակարգերը և կատարել համեմատական վերլուծություն՝ բացահայտելու այս երկու երկրներում բարձրագույն կրթության կառավարման ոլորտում բնորոշ առանձնահատկությունները: Այս հետազոտության արդյունքները ներկայացրել ենք հոդվածում մի շարք աղյուսակներով, որոնցում զետեղված տվյալները ցույց են տալիս ՀՀ ու Դանիայի բուհերի կառավարման ու ֆինանսավորման, գնահատման ու ընդունելության համակարգերի նմանություններն ու տարբերությունները, և մատնանշում են նաև այս երկրներում բարձրագույն կրթության համակարգերի կառուցվածքների տարբերակիչ առանձնահատկությունները: ՀՀ և Դանիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծության արդյունքում եկանք այն եզրահանգման, որ այս երկրներում բարձրագույն կրթության կառավարումն իրականացնում են ինչպես պետական, այնպես էլ ներբուհական մարմինները: Կազմակերպումն իրականացվում է կենտրոնական ու տեղական ինքնակառավարման մարմինների միջոցով: Այնուամենայնիվ, այս կառավարման մարմինները տարբերվում են իրենց անուններով: Ե վ ՀՀ, և Դանիայի բուհերում գործում է «ակադեմիական ազատություն», որն առավել զարգացած է Դանիայում: Այս երկու երկրների բուհերում ընդունելության ու ուսանողների գնահատման համակարգերը նույնպես տարբերվում են:

Այսպիսով, ՀՀ ու Դանիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծության արդյունքում մեր կողմից բացահայտված նմանություններն ու տարբերությունները, առավելություններն ու թերությունները հնարավորություն կտան մեզ հետագայում կիրառելու Դանիայի բարձրագույն կրթության համակարգի դրական կողմերը՝ մեր երկրում բարձրագույն կրթության համակարգի որակը բարելավելու նպատակով:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթության համակարգ, կենտրոնական և տեղական ինքնավարություն, համալսարան, ֆինանսավորում, ակադեմիական ազատություն, Բոլոնիայի գործընթաց, կրեդիտային համակարգ:

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И ДАНИИ**

Аветисян Мери
Канд.пед.наук, доцент
ЕГУ, Армения
mavetisyan@ysu.am

Аннотация

В данной статье подробно рассматриваются системы высшего образования Республики Армения (РА) и Дании, выявляются их сходства и отличия в сферах управления, финансирования, структуры. Здесь также представлены способы поступления в вузы этих стран и действующие в них виды оценивания.

Цель данной статьи заключается в подробном рассмотрении, изучении систем высшего образования РА и Дании и в проведении их сравнительного анализа для выявления характерных особенностей в сфере управления системой высшего образования в этих двух странах. Результаты данного исследования представлены нами в статье в виде ряда таблиц, где

полученные данные показывают сходства и различия между системами управления и финансирования, оценивания и поступления в вузы РА и Дании, указывая отличительные особенности структур систем высшего образования этих стран. В результате проведения сравнительного анализа методов управления системами высшего образования РА и Дании мы пришли к выводу, что управление системой высшего образования осуществляется как государственными, так и внутривузовскими органами, организация деятельности которых проводится центральными и местными органами самоуправления. Однако эти органы управления отличаются своими названиями. Как в РА, так и в вузах Дании действует «академическая свобода», которая наиболее развита в Дании. В отличие от РА система высшего образования Дании финансируется полностью за счет государства. Отличаются также формы поступления и системы оценивания студентов в вузах этих двух стран.

Таким образом, выявленные нами в результате проведения сравнительного анализа управления системами высшего образования РА и Дании сходства и отличия, преимущества и недостатки предоставят нам возможность в дальнейшем применять положительные стороны системы высшего образования Дании для повышения уровня качества высшего образования в нашей стране.

Ключевые слова: *система высшего образования, центральное и местное управление, университет, финансирование, академическая свобода, Болонский процесс, кредитная система.*

Проблема. Подробное изучение управления системами высшего образования РА и Дании показало наличие в них некоторых традиционных и современных особенностей. Учитывая эти особенности можно использовать их для правильного решения существующих проблем в системах высшего образования РА и Дании.

Краткий анализ текущих исследований и публикаций, связанных с проблемой. Огромный вклад в развитие сферы высшего образования внесли такие педагоги-ученые как Н.К. Арутюнян, С. Вардумян, Е.Н. Сугрובה, В.А. Капранова и др. В своих научных трудах они обратили внимание на решение проблем, касающихся управления системами высшего образования различных стран.

Цель исследования. Цель данного исследования заключается в подробном рассмотрении и изучении систем высшего образования РА и Дании и проведение их сравнительного анализа.

Новизна исследования. Новизна исследования заключается в том, что в результате проведения сравнительного анализа управления системами высшего образования РА и Дании были выявлены и представлены в виде таблиц их сходства и отличия, а также характерные особенности в сфере управления системой высшего образования этих двух стран.

Изложение основного материала. Глобальные изменения на мировом рынке вызывают различные комфортации и изменения и в сфере системы образования стран. Таким изменениям подверглась и система высшего образования РА. В 2005г. РА присоединилась к Болонскому процессу, вследствие чего изменились способы управления, финансирования, структура и содержание системы высшего образования в РА.

Согласно «Закону о образовании» и «Закону о высшем и послевузовском образовании» Правительство РА, Министерство образования, науки, культуры и спорта РА и вузы взяли на себя ответственность за закономерное управление системой высшего образования [4, с. 26]. Правительством РА осуществляется разработка уставов для вузов, а также контроль за деятельностью каждого из органов управления. Министерство же образования, науки, культуры и спорта ответственно за национальную образовательную политику, одновременно контролируя деятельность вузов. Вопросами повышения качества высшего образования занимаются внутривузовские органы управления – Совет попечителей (высший коллегиальный орган), избирающий ректора вуза (исполнительный руководитель вуза), Ученый совет, занимающийся учебно-методическими и научно-исследовательскими проблемами вуза. К ним относятся также факультеты во главе с деканами и кафедры с заведующими кафедрами, являющиеся наименьшими структурными единицами управления вузов. Управ-

ление вузом ежедневно заверяется ректором [2, сс. 2-7]. Финансирование системы высшего образования происходит за счет государственного бюджета, а также внебюджетными средствами /см. табл.1/.

В системе высшего образования РА действуют государственные и негосударственные (лицензированные со стороны государства) вузы. В государственных вузах обучение может быть платным или за счет гос. заказа, по очной и заочной программе, в негосударственных же - обучение платное [5, с. 28]. К вузам РА относятся университеты, академии, консерватория и институты. Для поступления в вузы необходимо представить аттестат зрелости о полном среднем образовании или соответствующий документ об окончании специализированного колледжа и сдать вступительные экзамены /см. табл. 2/. С 2008 г. вузы РА применяют кредитную систему, создающую условия прозрачности учебного процесса и активной мобильности преподавателей и студентов. В вузах РА в отличие от Дании используется 20-ти и 100-балльная система оценивания /см. табл. 3/. Обучение в вузах РА начинается в сентябре до мая. Преподавание проходит в основном на армянском языке, в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных работ. Высшее и послевузовское образование в РА представляется следующими уровнями: бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура /см. табл.4/.

Таким образом система высшего образования РА благодаря многочисленным преобразованиям и доработкам достигла определенных высот. Однако для дальнейшего ее прогресса необходимы новые пути реформирования.

Дания представляет собой страну, которая предоставляет возможность студентам получить высшего образования европейского образца в соответствии с самыми высокими международными академическими стандартами, а также инновационными методами и технологиями преподавания. Полученные в вузах дипломы являются гарантиями для трудоустройства выпускников за рубежом. В отличие от РА, в Дании сильно развито активное сотрудничество датских вузов с различными предприятиями, отраслями промышленности и исследовательскими институтами. Здесь традиционное обучение постоянно совмещается с инновационным, что приводит к высокому качеству полученного образования, а также доминирующая часть обучения предоставляется практике. Датские вузы активно сотрудничают как с местными, так и с международными образовательными программами. Как и в РА, в датских вузах практика является обязательной частью образовательной программы, но в отличие от РА, в Дании она занимает весь семестр. Отличительной чертой датских вузов является бесплатное обучение студентов как для датчан, так и для европейцев. Студенты же из других зарубежных стран должны платить сумму от 6 до 16 тыс. евро в год, в зависимости от вуза и специальности.[7]

В 1999 г. Дания вместе с рядом европейских стран присоединилась к Болонскому процессу, согласно которому в стране начали проводиться соответствующие реформы, касающиеся управления, содержания, финансирования и структуры высшего образования [9]. Образование в Дании является первым приоритетом государства, которое обеспечивает все необходимые условия для соответствия цели высшего образования с интересами Дании и датского народа. Отсюда следует, что система образования здесь контролируется на государственном уровне. Высшее образование в Дании распределяется на три уровня: высшее образование короткого цикла, среднего цикла и длительного цикла, ответственность за которые несут соответствующие три министерства: Министерство высшего образования и науки, Министерство культуры Дании и Министерство обороны [8]. Министерства ответственны за обеспечение максимального количества студентов по определенным областям науки. Таким образом, министерства являются внешними органами управления системой высшего образования в Дании /см. табл. 1/. К внутривузовским органам управления относятся Совет (высший орган управления университета), в полномочия которого входят защита интересов вуза как научно-исследовательского и образовательного заведения, а также установление долгосрочных целей его деятельности и развития. Ректор, осуществляющий повседневное управление вузом, является его руководителем и назначается Советом. Основными академическими внутривузовскими органами управления считаются факультет, во главе с деканом и кафедра с ее заведующим [10].

Система высшего образования непосредственно финансируется государством, поэтому подавляющее большинство вузов Дании являются государственными /см.табл. 1/. В вузах Дании действуют гранты, стипендиальные программы государства для иностранцев, на которые могут претендовать лишь студенты с целью интеграции в датское общество, изучающие его язык и культуру. Кроме посещения лекций, студенты сотрудничают в группах, где каждый участник вносит свой вклад в процесс активного обсуждения научно-исследовательских вопросов, при этом одновременно работая индивидуально. Собственная инициатива студента критиковать и анализировать вопросы и проблемы, возникающие в процессе обучения, является очень важным элементом высшего образования в Дании [3, с. 2].

Учебные заведения в системе высшего образования Дании имеют модернизированное оборудование, богатую библиотеку и современные аудитории и лаборатории. В Дании действуют три типа вузов: академии высшего образования (предлагают программы профессионального обучения в таких областях, как бизнес, технология и информационные технологии); колледжи (предлагают программы обучения в области бизнеса, образования, инженерного искусства и т.д.); университеты (предлагают студентам обучение и исследовательские работы, проводимые на высоком международном уровне. Различают узкоспециализированные университеты, а также университеты, в которых обучение студентов возможно параллельно на разных факультетах) [3, с. 3-4] /см. табл. 4/. Для поступления в вузы Дании необходимо иметь документ об окончании средней школы, а иностранцам необходимо предоставить сертификат о знании датского, английского или немецкого языков, так как обучение в вузах может проходить лишь только на этих трех языках. /см. табл. 2/. Курсы прохождения национального языка для всех иностранцев бесплатны.

В датских вузах, в отличие от армянских, принята 13-тибалльная система оценивания [1, с. 149] /см. табл. 3/. В университетах Дании сильно развита кредитная система, а в неуниверситетских секторах она развита слабее [6, с. 87]. Как и в РА, в Дании экзамены в вузах проводятся в письменной и устной форме. Учебный год делится на два семестра: первый начинается в августе/сентябре, а второй – в январе/феврале.[8] В университетах Дании, как и в РА, приняты формы организации обучения в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий, но в отличие от РА, в Дании практические занятия доминируют над теоретическими. К особенностям обучения в вузах Дании относятся активная исследовательская работа студентов с применением на практике знаний и непрерывное получение новых теоретических знаний с повышением стандартов образования.

Таким образом, система высшего образования Дании готовит перспективных специалистов особенно в области экономики, поднимающих уровень внутреннего рынка страны. Выпускники вузов Дании благодаря полученным знаниям могут в дальнейшем приобрести соответствующую специальность, продвигаться вверх по карьерной лестнице с высокой оплатой труда. И так, для наглядной презентации сходств и отличий управления системами высшего образования РА и Дании представим следующие таблицы 1, 2, 3, 4.

Таблица 1

Сравнительный анализ управления системой высшего образования Республики Армения и Дании и способы её финансирования

Республика Армения	Дания
Внешние органы управления (государственное управление)	
Центральное управление: Министерство образования, науки, культуры и спорта РА	Центральное управление: Министерство высшего образования и науки Дании Министерство культуры Дании Министерство обороны Дании
Местное управление: вуз.	Местное управление: вуз.
Внутренние органы управления (внутривузовское управление)	

Совет попечителей Ректор Ученый совет Студенческий совет Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами.	Совет университета Ректор Совет научных исследований Студенческий союз Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами.
Финансирование	
Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, гранты, образовательные программы и т.д.).	Государственный бюджет Внебюджетные средства (частные платежи, собственные средства вузов, гранты и т.д.).

Таблица 2

Сравнительный анализ поступления в вузы Республики Армения и Дании

Республика Армения	Дания
Аттестат о полном среднем образовании и конкурс на основе результатов приемных экзаменов. Иностранные абитуриенты сдают приёмные экзамены в виде прохождения интервью.	Аттестат о полном среднем образовании и конкурсный отбор на основе полученных данных. Иностранные абитуриенты предоставляют сертификат о знании датского, английского или немецкого языков.

Таблица 3

Сравнительный анализ системы оценивания высшего образования Республики Армения и Дании

Республика Армения	Дания
<u>20- балльная система оценивания:</u> 20-18 – отлично 17-13 – хорошо 12-8 – удовлетворительно 1-7 – неудовлетворительно. <u>100-балльная система оценивания:</u> 100-86 - «5» проходная оценка 85-71- «4» проходная оценка 70-60 - «3» проходная оценка 59 и ниже - «2» неуд.	<u>13- балльная система оценивания:</u> 13-10 – отлично 9-7 – хорошо 6 – удовлетворительно 5-0 – плохо.

Таблица 4

Сравнительный анализ структуры систем высшего и послевузовского образования Республики Армения и Дании

Республика Армения	Дания		
Университет, институт, академия, консерватория	Академия высш. образования	Колледж	Университет
4 года (степень бакалавра) 2 года (степень магистра) 3 года (степень канд. наук) 3 года (степень докт. наук).	2 года (степень проф. бакалавра).	3-4 года (степень бакалавра)	3-4 года (степень бакалавра) 2-3 года (степень магистра) 3 года (степень докт. философии)

Выводы, перспективы дальнейших исследований. Сравняя механизм управления системой высшего образования в РА и Дании, мы имеем возможность в дальнейшем применить положительные стороны системы высшего образования Дании для повышения уровня качества высшего образования в нашей стране.

Рекомендации. Материалы, представленные в данной статье и результаты, полученные в ходе исследования, могут стать основой для дальнейших исследований в других научных работах в этой области.

Список использованной литературы:

1. Капранова В.А., Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом, учебное пособие, Минск, «Новое знание», 2004г., 221стр.
2. Навоян А., Реформы образования в Армении, UNESCO, 2009г., 10 стр.
3. Сугрובה Е.Н., Высшее образование в Дании, Наука и образование. Научное издание МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2005, 7 стр.
4. Հարությունյան Կ., Դավթյան Ն., Սարգսյան Գ, Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, Աստղիկ գրատուն, 2003, 69 էջ
5. Միրզախանյան Ա., Կրթությունը, աղքատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում UNDP (ՄԱԶԾ); Երևան – 2002, իրավափիճակային վերլուծության զեկույց, 96 էջ
6. Վարդումյան Ս., Հովհաննիսյան Ալ., Վարելյա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, «Նոյան Տապան», Երևան, 2005, 312 էջ
7. Особенности образовательной системы Дании <https://learning.ua/blog/201903/osoblyvosti-osvitnoi-sistemy-danii/ru/> / 12.12.2022
8. Система высшего образования в Дании <https://www.ustudy.ru/programs/poluchit-vysshee-obrazovanie-v-danii.html> /25.12.2022
9. Страны Болонского процесса <https://trends.rbc.ru/trends/education/6295da569a7947202c6b2a0f/> / 15.02.2023
10. University of Copenhagen <https://about.ku.dk/management/> / 10.03.2023

Получено: 17.04.2023

Рассмотрено: 26.04.2023

Принято: 05.05.2023

Received: 17.04.2023

Reviewed: 26.04.2023

Accepted: 05.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ԲԱԺԻՆ 6. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ
РАЗДЕЛ 6: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ
SECTION 6: EDUCATION MANAGEMENT

378.1 (479. 25) <https://orcid.org/0009-0004-2249-6948>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.212

RISKS SPECIFIC TO THE RA UNIVERSITIES ACCORDING TO IMPACT LEVELS

Svetlana Karapetyan

PhD

BSU, Armenia

sveta.karapetyan@yahoo.com

Summary

The purpose of the research is to present the main risks in RA universities based on the studies of statutes, strategic plans of RA state universities, self-analysis of institutional capabilities and expert reports. The management of the institutions in RA universities is carried out on the basis of self-governance, combining the principles of sole management and collegiality, with the implementation of the functions of the board, the scientific board and the rectorate. The governing bodies of the university are:

- board of trustees/management
- the rector/manager/director/executive body.

In general, the charter of universities stipulates that the university's highest management and control body is the university's board of trustees, which supervises the university's activities, including the financial and economic activities, as well as the selection of the person who audits the financial statements.

The novelty of the research is the proposed risks in RA universities, which were brought out as a result of the analysis of the documents proposed in the article.

Analyzing the provisions in the strategic programs of RA universities, it can be noted that RA universities mainly single out corruption risks from the factors affecting their activities, for the reduction of which various mechanisms and anti-corruption programs are developed. However, there is no reference to other types of risks in strategic plans, and corruption risks are general and are not separated according to the forms of manifestation, for example, bribery, embezzlement, extortion, nepotism. In addition, although the statutes and strategic plans of the universities provide for certain actions aimed at control, there is no separate internal control and risk management toolkit, the internal control actors, responsible bodies and units are not specified.

Keywords: university risk management, human resources, financial risks, schedule risks.

РИСКИ, СВЯЗАННЫЕ С УНИВЕРСИТЕТАМИ РА, ПО УРОВНЯМ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Կարապետյան Սվետլանա

Кандидат пед. наук

ГУ им. В. Брюсова, Армения

sveta.karapetyan@yahoo.com

Аннотация

Цель исследования – представить основные риски в университетах РА на основе изучения уставов, стратегических планов государственных университетов РА, самоанализа институциональных возможностей и экспертных отчетов. Управление учреждениями в университетах РА осуществляется на основе самоуправления, сочетающего принципы единоличного управления и коллегиальности, с осуществлением функций правления, ученого совета и ректората. Руководящими органами университета являются:

- попечительский совет/управление
- ректор/управляющий/директор/исполнительный орган.

В целом уставом вуза предусмотрено, что высшим органом управления и контроля вуза является попечительский совет вуза, осуществляющий контроль за деятельностью вуза, в том числе за финансово-хозяйственной деятельностью, а также за выбором лица, осуществляющего проверку финансовой отчетности.

Новизна исследования заключается в определении предполагаемых рисков в вузах РА, которые были выявлены в результате анализа предложенных в статье документов.

Анализируя положения стратегических программ вузов РА, можно отметить, что среди факторов, влияющих на их деятельность, вузы РА в основном выделяют коррупционные риски, для снижения которых разрабатываются различные механизмы и антикоррупционные программы, однако ссылки на другие виды рисков в стратегических планах отсутствуют, а коррупционные риски носят общий характер и не разделяются по формам проявления, например, взяточничество, хищение, вымогательство, nepotизм. Кроме того, хотя в уставах и стратегических планах вузов предусмотрены определенные действия, направленные на контроль, но отсутствует отдельный инструментарий внутреннего контроля и управления рисками, не указаны субъекты внутреннего контроля, ответственные органы и подразделения.

Ключевые слова: управление рисками вуза, человеческие ресурсы, финансовые риски, календарные риски.

ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻՆ ՆԵՐՀԱՏՈՒԿ ՌԻՍԿԵՐՆ ԸՍՏ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԻ

Կարապետյան Սվետլանա

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Բրյուսովի պետական համալսարան, Հայաստան
sveta.karapetyan@yahoo.com*

Համառոտ ներածական: Համաշխարհային և ազգային շուկաների հարափոփոխ պահանջները մշտապես նոր մարտահրավերներ են առաջադրում բուհերին, որոնց հաղթահարման արդյունավետությունը պայմանավորված է բուհերի արդյունավետ ռազմավարական պլանավորմամբ: Վերջինս օժանդակում է կազմակերպությանը կայացնելու երկարաժամկետ որոշումներ հետագա զարգացման ապահովման, նորարարությունների ու կազմակերպական փոփոխությունների իրականացման վերաբերյալ՝ հաշվի առնելով արտաքին միջավայրի ազդեցության պայմանները:

Բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացը մրցունակ և արդյունքահենք դարձնելու նպատակով յուրաքանչյուր բուհ սահմանում է սեփական ռազմավարությունը: Ռազմավարական ծրագիրը բուհի այն հիմնարար փաստաթուղթն է, որը սահմանում է, թե տվյալ հաստատությունն ինչպես պետք է զարգանա: Այս հոդվածը նվիրված է ՀՀ բուհերին ներհատուկ ռիսկերի վերլուծությանը՝ ըստ ազդեցության մակարդակների:

Բանալի բառեր: Բուհերի ռիսկերի կառավարում, մարդկային ռեսուրսներ, ֆինանսական ռիսկեր, Ժամանակացուցային ռիսկեր:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրը ՀՀ բուհերում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում առկա ռիսկերն ուսումնասիրելն ու բացահայտելն է:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: ՀՀ բուհերում հաստատությունների կառավարումն իրականացվում է ինքնակառավարման հիման վրա՝ միանձնյա ղեկավարման ու կոլեգիալության սկզբունքների գուգակցմամբ, խորհրդի, գիտական խորհրդի և ռեկտորատի գործառնությունների իրականացմամբ: Բուհի կառավարման մարմիններն են՝

- հոգաբարձուների/կառավարման խորհուրդը
- ռեկտորը/կառավարիչը/տնօրենը/գործադիր մարմինը:

Ընդհանուր առմամբ, բուհերի կանոնադրությամբ սահմանված է, որ համալսարանի կառավարման բարձրագույն ու հսկողություն իրականացնող մարմինը համալ-

սարանի հոգաբարձուների խորհուրդն է, որն իրականացնում է համալսարանի գործունեության, այդ թվում՝ ֆինանսատնտեսական գործունեության վերահսկողությունը, ինչպես նաև ֆինանսական հաշվետվությունների աուդիտ իրականացնող անձի ընտրությունը:

Հոդվածի նպատակը: Հետազոտության նպատակն է ներկայացնել ՀՀ բուհերում առկա հիմնական ռիսկերը՝ կանոնադրությունների, ՀՀ պետական բուհերի ռազմավարական ծրագրերի, ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծությունների և փորձաքննության զեկույցների ուսումնասիրությունների հիման վրա:

Գիտական նորությունը: Հետազոտության նորությը հոդվածում առաջարկված փաստաթղթերի ուսումնասիրությունների վերլուծությունների արդյունքում դուրս բերված ՀՀ բուհերում առկա ռիսկերն են, որը կարող է ներկայացնել տեսագործական արժեք՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ բուհերի ռիսկերի կառավարումը ՀՀ բարձրագույն կրթության համատեքստում զարգացած չէ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ելնելով ՀՀ բուհերի զարգացման ռազմավարական ծրագրերում, կանոնադրություններում, ինստիտուցիոնալ ինքնավերլուծության և փորձագիտական զեկույցներում տեղ գտած դրույթներից՝ կարելի է նշել, որ ՀՀ բուհերն իրենց գործունեության վրա ազդող գործոններից հիմնականում առանձնացնում են կոռուպցիոն ռիսկերը, որոնց նվազեցման համար մշակվում են տարբեր մեխանիզմներ ու հակակոռուպցիոն ծրագրեր: Սակայն կոռուպցիոն ռիսկերն ընդհանրական են և տարանջատված չեն ըստ դրսևորումների ձևերի (կաշառք, յուրացում, շորթում, ընտանեկան վարկություն (նեպոտիզմ)): Բացի դրանից, թեև բուհերի հիմնարար փաստաթղթերով նախատեսված են վերահսկողությանն ուղղված որոշակի գործողություններ, սակայն ներքին հսկողության ու ռիսկերի կառավարման առանձին գործիքակազմ առկա չէ, հստակեցված չեն ներքին հսկողության դերակատարները, պատասխանատու մարմիններն ու ստորաբաժանումները:

Հետևապես ռիսկերի կառավարումը ներքին հսկողության համակարգի կարևորագույն բաղադրիչներից է, որն անհրաժեշտ է բուհերի ռազմավարությունից բխող գործողությունների ժամանակին ու որակով իրականացումը մշտադիտարկելու համար: Ռազմավարության իրականացման գործընթացում կարող են ի հայտ գալ այնպիսի խնդիրներ, որոնք կարող են խոչընդոտել որոշակի գործողությունների ժամանակին իրականացումը՝ առաջ բերելով մարդկային կամ ֆինանսական ռեսուրսների պակաս և հանգեցնելով նաև տվյալ հաստատության հեղինակության անկմանը: Այս տեսանկյունից ռիսկերն ընդունված է դասակարգել ըստ հետևյալ գործոնների՝ մարդկային ռեսուրսներ, ֆինանսական ռեսուրսներ և ժամանակացույց [1, էջ 277]:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ռիսկերի խումբն ընդգրկում է այն ռիսկերը, որոնք առաջանում են մարդկային գործոնի հետևանքով: **Մարդկային ռեսուրսների** ռիսկերի վերլուծության նպատակն է բացահայտել այն ռեսուրսները, որոնք բարձրացնում են գործողությունների ծրագրի ընդհատման հավանականությունը: Այս տեսանկյունից կարելի է դիտարկել մի քանի իրավիճակներ.

- **փորձ չունեցող աշխատակիցների ներգրավում.** այս դեպքում անհրաժեշտ է բացահայտել այն աշխատակիցներին, որոնց ներգրավումը կարող է ռիսկային լինել: Այս տեսակի ռիսկերը մեղմելու միջոցներն են պարբերաբար վերապատրաստումներն ու ուսումնառության կազմակերպումը,

- **աշխատանքի ծավալի (բեռնվածության) անհավասարաչափ բաշխում.** երբեմն աշխատանքի բեռնվածությունն աշխատակիցների միջև անհավասարաչափ է

բաշխվում, և որոշ անդամներ կատարում են ավելի մեծ ծավալի աշխատանք, քան մյուսները: Առանձին աշխատակիցների չափազանց մեծ պատասխանատվությունը տվյալ գործողության կատարման համար կարող է ռիսկային լինել: Վերոնշյալ ռիսկերից խուսափելու համար հարկավոր է առաջնորդվել աշխատանքի նկարագրով: Վերջինս գրավոր փաստաթուղթ է, որում հանգամանորեն նկարագրվում է, թե ինչ է պահանջվում աշխատակցից տվյալ աշխատանքը կատարելու համար: Աշխատանքի նկարագրի պարտականությունների բաժնում նշվում են աշխատակցի աշխատանքային գործունեության ընդհանուր ուղղությունները, գործառույթները և պարտականությունները՝ հաշվի առնելով բուհի կոնկրետ կառուցվածքային ստորաբաժանումը, իսկ իրավասությունների բաժնում թվարկվում են աշխատակցի իրավասությունները՝ սահմանված օրենսդրությամբ և բուհի ներքին կանոնակարգով,

• **արտաժամյա աշխատանքով ռեսուրսներ.** արտաժամյա աշխատանքով ծանրաբեռնված մարդկային ռեսուրսները բավարար հանգստի բացակայության պայմաններում կարող են վտանգել տվյալ գործողության իրականացումը: Հետևաբար արտաժամյա աշխատանք նշանակելիս պետք է հաշվի առնել յուրաքանչյուր աշխատակցի ներունակությունը: ՀՀ աշխատանքային օրենսգրքի համաձայն՝ աշխատաժամանակի նորմալ տևողությունը շաբաթական 40 ժամ է: Ամենօրյա աշխատաժամանակի տևողությունը չի կարող անցնել ութ աշխատանքային ժամից՝ բացառությամբ ՀՀ աշխատանքային օրենսգրքով, օրենքով, այլ իրավական ակտերով և կոլեկտիվ պայմանագրով նախատեսված դեպքերի [4, հոդված 139]: Գործատուի պահանջով արտաժամյա աշխատանքն իրար հաջորդող երկու օրվա ընթացքում չպետք է գերազանցի 4 ժամը, իսկ տարվա ընթացքում՝ 180 ժամը [4, հոդված 145]:

Ռեսուրսային ռիսկերից խուսափելու նպատակով փորձ չունեցող կամ սահմանափակ կարողություններով աշխատակիցներին աշխատակազմում ներգրավելուց առաջ հարկավոր է անցկացնել համապատասխան վերապատրաստումներ, իսկ աշխատանքի բեռնվածության անհավասարաչափ բաշխումը կանխելու համար առաջնորդվել աշխատանքային նկարագրի համաձայն՝ խուսափելով արտաժամյա աշխատանք նշանակելուց [3, էջ 49-62]:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին *բնորոշ ռիսկերի հաջորդ խումբը ֆինանսական ռիսկերն են: Ֆինանսական ռիսկերի գնահատման գործում հատկանշական է ներքին հսկողության համակարգի դերը, որը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու ռիսկերի կառավարման և ֆինանսական կառավարման համակարգի նշանակալի բացերն ու թերությունները, ինչպես նաև կատարելագործելու համակարգի բարելավմանն ուղղված միջոցներն ու եղանակները: Ռիսկերի կառավարման հիմնական խնդիրներն են ֆինանսական կայունության մակարդակի բարձրացումը և կառավարման մեխանիզմների կատարելագործումը:*

ՀՀ բուհերի ֆինանսավորման խոշոր և գրեթե հիմնական աղբյուրն ուսանողներից գանձված վարձավճարներն են: Պետության կողմից ուսանողներին տրամադրվող ֆինանսական աջակցությունը դրսևորվում է ուսանողական նպաստների ու կրթաթոշակի ձևով, որը, սակայն, ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գործում չունի էական դերակատարում:

Հետևաբար, ՀՀ բուհերը պետք է կանխատեսեն պետական բյուջեի ընթացիկ ծախսերում կրթության ֆինանսավորման կրճատման ռիսկերի հետևանքներն ու ազդեցությունը՝ կազմակերպելով գործընթացներն այնպես, որ հնարավորինս նվազեցվեն այդ ռիսկերը:

Ժամանակացուցային ռիսկերի վերլուծության խնդիրը գործողությունների իրականացման ժամկետների խախտման հնարավորությունը նվազեցնելն է: Բուհերում գործողությունների իրականացման ժամկետների խախտում կարող է տեղի *ունենալ, օրինակ*, այն դեպքերում, երբ ընդունելության քննությունների արդյունքում բուհ ընդունված ուսանողների հրամաններն ուշանան սահմանված ժամկետներից կամ ժամանակին չկազմակերպվեն բուհական քննական շրջանները, և հետաձգվեն համապատասխան հաշվետվությունները:

Բուհերում բազմազան ծրագրերի իրականացման ընթացքում հաճախ առաջանում է անհամապատասխանություն դրանց ժամկետների կատարման մեջ: Այդպիսի անհամապատասխանություն կարող է առաջ գալ, եթե պլանավորումն արդյունավետ չիրականացվի կամ երբ անսպասելիորեն պարզվի, որ տվյալ գործողության իրականացման համար հարկավոր էր ավելի շատ ժամանակ, քան նախատեսված էր, ուստի ժամանակացուցային ռիսկերի նվազեցման նպատակով անհրաժեշտ է մասնավորեցնել յուրաքանչյուր գործողություն հայտնաբերելու համար այն գործողությունները, որոնց խափանման հնարավորությունն առավել քան հավանական է: Այդ գործողությունները կարելի է հայտնաբերել հետևյալ չափանիշներով.

- **մոտավոր գնահատված գործողություններ**, որոնցից կարելի է խուսափել՝ դրանք հայտնաբերելով թիրախային մասնավորեցման արդյունքում.

- **չափազանց երկար և մեծաքանակ ռեսուրսներով գործողություններ**, որոնք անհրաժեշտ է մասնատել փոքր գործողությունների կամ վերածել փուլերի.

- **մեծաթիվ կապեր ունեցող գործողություններ**, որոնց ռիսկը կարելի է նվազեցնել՝ մեծացնելով նախորդող գործողությունների տևողությունը՝ ամսաթվերի փոփոխմամբ:

Այսպիսով, ժամանակացուցային ռիսկերը կառավարելու արդյունավետությունը բարձրացնելու և դրանց ազդեցությունը նվազեցնելու նպատակով հարկավոր է մեծ ուշադրություն դարձնել պլանավորմանը՝ յուրաքանչյուր գործողության իրականացման համար սահմանելով հստակ ժամկետներ:

Բուհերին բնորոշ ռիսկերի հաջորդ խումբը վերաբերում է բուհի **հեղինակությանը**: Հեղինակության մասին խոսելիս հարկ է տարանջատել միմյանց հետ փոխկապակցված երեք հասկացություն՝ ապրանքանիշ (բրենդ), հեղինակություն և կերպար/պատկեր (իմիջ): Բարձրագույն կրթության ոլորտի համար հեղինակությունն առանցքային հասկացությունն է, որն ընդգրկում է մնացյալ երկու հասկացությունները: Հեղինակությունը ձևավորվում է ժամանակի ընթացքում և ենթադրում է պատկերների հավաքածու, որոնք կառուցվում են բրենդի հիման վրա: Հեղինակության ռիսկը կարող է առաջանալ վերը նշված բոլոր տեսակի ռիսկերի կառավարման ձախողման հետևանքով [5]: Այս տեսակի ռիսկերի կառավարումը հնարավորություն կտա՝

- բարձրացնելու բուհի առանցքային շահակիցների¹ P վստահությունը,
- բարելավելու մրցակցային առավելությունը՝ ապահովելով բուհի գործունեության հրապարակայնությունը և հանրային իրազեկումը,

¹ **Շահակիցներն** այն անձինք են, որոնք դրական կամ բացասական կերպով կրում են կազմակերպության գործունեության ուղղակի կամ անուղղակի ազդեցությունը և շահագրգռված են կազմակերպության հաջողություններով ու ձեռքբերումներով, կազմակերպության արտադրողականությամբ և վերջնարդյունքներով, ինչպես նաև կազմակերպության կողմից մատուցվող ծառայությունների արդյունավետությամբ ու որակով: Բուհի արտաքին շահակիցներն են՝ դիմորդները, շրջանավարտները, գործատուները, ներդրողները, սոցիալական գործընկերները և այլք: Ներքին շահակիցների թվին են դասվում ուսանողները, աշխատակազմը, խորհուրդները (կառավարման/հոգաբարձուների), գիտական աշխատողները, արհմիությունները [2, 420]:

- նպաստելու գործընկերային նոր կապերի ձևավորմանը և առկա կապերի ամրապնդմանը,
- խթանելու կազմակերպության ներքին միջավայրի շարունակական բարելավումը,

- մեծացնելու բուհի գրավչությունը՝ ապահովելով լավագույն կադրերի ներհոսք,
- ամրապնդելու կրթական ծառայությունների շուկայում բուհի տեղն ու դիրքը:

Հետևապես հարկավոր է, որ ՀՀ բուհերը հաշվի առնեն հեղինակության վրա ազդող գործոնները, նպաստեն ներքին ու արտաքին շահակիցների հետ փոխվստահության վրա հիմնված հարաբերությունների կառուցմանը, ապահովեն բուհի կրթական միջավայրի արդյունավետությունը՝ պահպանելու համար կայուն դիրքը կրթական ծառայությունների շուկայում, և նպաստեն սեփական համբավի բարձրացմանը:

Ստորև ներկայացվում են ՀՀ բուհերին բնորոշ ռիսկերի օրինակները՝ ըստ ազդեցության մակարդակների (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1. ՀՀ բուհերին ներհատուկ ռիսկերն ըստ ազդեցության մակարդակների

Ա/Ռ	Ժամանակացուցային	Մարդկային ռեսուրսների	Ֆինանսական	Հեղինակության
ԲԱՐՁՐ	• էական ազդեցություն կատարողականի առանցքային ցուցանիշների կամ կրթության որակի չափանիշների վրա, • գործողությունների հիմնական ծրագրի ձախողում, • գործողությունների ծրագրի ընդհատում	• ՊԴ կազմի թերհամալրման արդյունավետ մեխանիզմների ոչ արդյունավետ կամ թերի կիրառում, • ուսանողների թվաքանակի նվազում՝ պայմանավորված արտագաղթի բարձր ցուցանիշներով	• պետական բյուջեում կրթության ֆինանսավորման կրճատում և դրանով պայմանավորված՝ պետական բուհերի թերֆինանսավորում, • պետական և ոչ պետական աղբյուրներից ներգրավվող ֆինանսական ու նյութական ռեսուրսների կրճատում	• հիմնական գործընկերների հետ համագործակցության ընդհատում, • շահակիցների կողմից վստահության կորուստ, • բուհի վարկանիշավորման ցուցանիշների նվազում
ՄԻՋԻՆ	• գործողությունների իրականացման ժամկետների խախտում, • երկարատև և փոխկապակցված գործողությունների վերահսկելիության ոչ բավարար մակարդակ	• աշխատակիցների գերբեռնվածություն, այդ թվում՝ արտաժամյա աշխատանքով, • փորձ չունեցող աշխատակիցների ներգրավում	• ֆինանսավորման ներհոսքերի կրճատում, • արտաբյուջետային աղբյուրների կրճատում, • տուգանքներ/տույժեր	• գործընկերների հետ համաձայնության գալու անհաջողություն, • առանցքային շահակիցների վստահության նվազման միտում, • բողոքների շարունակական անտեսում
ՑԱՄԸ	• գործողության չնչին խափանում կամ ժամկետի տեղաշարժ	• միջանձնային փոխհարաբերությունների վատթարացում	• եկամուտների կորստի ցածր հնարավորություն	• ոչ ծանրակշիռ ներքին անհամաձայնություններ կամ հաճախակի բողոքներ

Եզրակացություն: Այսպիսով, վերլուծելով ՀՀ բուհերի ռազմավարական ծրագրերում տեղ գտած դրույթները՝ կարելի է նշել, որ ՀՀ բուհերն իրենց գործունեության վրա ազդող գործոններից հիմնականում առանձնացնում են կոռուպցիոն ռիսկերը, որոնց նվազեցման համար մշակվում են տարբեր մեխանիզմներ ու հակակոռուպցիոն ծրագրեր: Սակայն ռազմավարական ծրագրերում ռիսկերի մյուս տեսակներին անդրադարձ չկա, իսկ կոռուպցիոն ռիսկերն ընդհանրական են և տարանջատված չեն ըստ դրսևորումների ձևերի՝ օրինակ՝ կաշառք, յուրացում, շորթում, ընտանեավարություն (նեպոտիզմ): Բացի այդ, թեև բուհերի կանոնադրությունների ու ռազմավարական ծրագրերով նախատեսված են վերահսկողությանն ուղղված որոշակի գործողություններ, սակայն ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման առանձին գործիքակազմ առկա չէ, հստակեցված չեն ներքին հսկողության դերակատարները, պատասխանատու մարմիններն ու ստորաբաժանումները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Խաչատրյան, Ռ., 2013, Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, «Լինգվա», Երևան, էջ 277:
2. Խաչատրյան Ռ., Շահակիցների կառավարումը որպես ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման նախադրյալ// «Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի. մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ», Երևան, 2017, «Լինգվա», 2(39), էջ 416-466:
3. Կարապետյան Ս., Ռիսկերի կառավարման ներքին համակարգի արդյունավետությունը ՀՀ բուհերում // «Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի. մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ», Երևան, 2017, «Լինգվա», 2(41), էջ 49-62:
4. Հայաստանի Հանրապետության աշխատանքային օրենսգիրք, 09.11.2004:
5. Tufano, P. Managing Risk in Higher Education, 2011, <http://forum.mit.edu/wpcontent/uploads/2017/05/FF11ManagRisk.pdf> (15.09.2021)

Получено: 26.03.2023

Received: 26.03.2023

Рассмотрено: 03.04.2023

Reviewed: 03.04.2023

Принято: 01.05.2023

Accepted: 01.05.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В ВУЗАХ: ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА**Макарян Мариам***Преподаватель кафедры управления и планирования образования,
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения**mariam_makaryan@yahoo.com***Аннотация**

Организационная культура эффективного функционирования вузов – одна из главных предпосылок обеспечения положительной среды. Хотя организационная культура и носит неформальный характер, она может служить важнейшим фактором принятия управленческих решений и повышения качества соответствующих процессов. В данной статье рассматриваются четыре основных вида организационной культуры (клановая, адхократия, рыночная, иерархическая) в международных вузах. Анализ специальной литературы показывает, что на международном уровне клановая организационная культура в основном доминирует. Даже если университеты и перенимают другие виды организационной культуры, они все равно стремятся к тому, чтобы опираться на клановую организационную культуру. Клановая культура, в свою очередь, способствует формированию у членов сообщества чувства сплоченности и, соответственно, повышает их ответственность и организационную приверженность. В рамках клановой культуры все сотрудничают в целях совершенствования процесса организации, что облегчает принятие наиболее оптимальных для данной группы коллективных решений.

Ключевые слова: организационная культура в вузах, типы организационной культуры, организационная культура в международных вузах.

ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ. ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՐՁԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Մակարյան Մարիամ*Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս,**Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան**mariam_makaryan@yahoo.com***Ամփոփում**

Կազմակերպական մշակույթը բուհերի արդյունավետ գործունեության և բարենպաստ միջավայր ապահովող հիմնական նախադրյալներից է: Թեև կազմակերպական մշակույթը ոչ ֆորմալացված բնույթ ունի, սակայն վճռորոշ գործոն կարող է լինել կառավարչական որոշումների կայացման և գործընթացների որակի ապահովման համար: Հոդվածում ուսումնասիրվում են միջազգային համալսարաններում կազմակերպական մշակույթի չորս հիմնական տեսակները (ձկուն, խմբային, աստիճանակարգության և շուկայական մշակույթները): Համեմատելով և վերլուծելով մասնագիտական գրականությունը՝ ակնհայտ է դառնում, որ միջազգային բուհերում հիմնականում գերիշխում է ձկուն կազմակերպական մշակույթը: Եթե անգամ որևէ համալսարանում կազմակերպական մշակույթի ինչ-որ տեսակ ավելի գերիշխող է, բուհերը, այդուհանդերձ, սովորաբար ձգտում են ունենալ ձկուն կազմակերպական մշակույթ: Ձկուն մշակույթը նպաստում է անձնակազմի անդամների միջև համախմբվածությանն ու կապվածությանը՝ նպաստելով նրանց՝ տվյալ կազմակերպությանը պատկանելու զգացումի և հանձնառության ամրապնդմանը: Ձկուն մշակույթում բոլոր դերակատարները համագործակցում են կազմակերպության բարելավման նպատակով, ինչն էլ առավել դյուրին է դարձնում համատեղ որոշումների կայացումը:

Բանալի բառեր: Կազմակերպական մշակույթը բուհերում, կազմակերպական մշակույթի տեսակները, կազմակերպական մշակույթը միջազգային բուհերում:

ORGANIZATIONAL CULTURE AT THE UNIVERSITIES: COMPARATIVE STUDY OF INTERNATIONAL PRACTICES

Mariam Makaryan

*Lecturer, PhD student at Chair on Education Management and Planning,
Brusov State University, Armenia
mariam_makaryan@yahoo.com*

Summary

Organizational culture for effective functioning of universities is one of the main prerequisites for ensuring a good environment. Although organizational culture is informal in nature, it can serve as a crucial factor in managerial decision-making and quality enhancement of processes. The current article explores four main types of organizational culture (clan, adhocracy, hierarchy and market cultures) [4] at international higher education institutions (HEIs). By comparing and analyzing the professional literature, it becomes evident that at international HEIs clan organizational culture is more vivid. Even if other types of organizational culture are mostly adopted by universities, they still strive to have a clan organizational culture. Clan culture fosters a sense of cohesiveness and connectedness among members, and, respectively, enhances their ownership and organizational commitment. In a clan culture, everyone collaborates for the betterment of the organization, making it easier to make collective decisions that are best for the group.

Keywords: organizational culture at universities, organizational culture types, organizational culture at international universities.

Brief introduction. Organization is a structure that consists of people with different characteristics in social, cultural, psychological and academic terms. In other words, each of people in an organization may have different backgrounds, habits, hobbies, behaviors, beliefs, and values. In the same way, these people may contribute to the organization or benefit from it as the leader, a member or a stakeholder of the organization. Despite all these differences, the organization is the structure that holds these people together for a specific purpose and let them be in a constant interaction with each other to achieve the objectives of the organization. Understanding organizational culture is of fundamental importance in examining what goes on in organizations, how to run them and how to improve them [4].

Organizational culture refers to the shared values, beliefs, behaviors, and customs that shape an organization's actions and decisions. Like every organization, the university has its own specific culture. Everything from the university's name, logo, colors, mission, and history to the university's campus, architecture, the method of management, graduates, community is a part of this culture. Each university has an institutional culture with its goals, beliefs, and traditions evolved from its history, as well as subcultures shared between administrators, faculties and students. A university's organizational culture is a unique and distinct phenomenon as it is grounded on the principles of knowledge and learning, creating a self-organized system that facilitates various relationships, including internal relations between management, employees, and students (who are the recipients of educational services), as well as external relations with employers, alumni, prospective students and their families. Organizational culture has become a means for pursuing university's mission over centuries. The University's preferred organizational culture, whatever it may be, is crucial in driving the organization and its employees towards optimal and efficient performance. Organizational culture has the potential to enhance organizational performance. Organizational performance varies from university to university, determining a code of conduct in teaching staff and students, facilitating motivation through recognition, fostering self-development, and serving as a model for employees' behavior and attitude [1].

Formulation of the problem. Universities possess unique traits of organizational culture that are identified, evaluated, and developed through creation and accumulation of knowledge, skills, and abilities, resulting in competitive advantages over other institutions. As the global economy and educational systems become increasingly interconnected, enhanced understanding of how universities shape organizational behavior and performance is becoming a crucial factor for education providers and other key role players that operate at both national and international levels.

A short analysis of current research and publications related to the problem. The methodological basis of this article includes the results of studies and comparative analyses of professional literature and best practices (Aysun C., Chang Z.; Berrio A.; Bulach C., Lunenburg F. C. & Potter L.; Cameron S. & Quinn E.; Dębski M. *et al.*, Dedoussis E.; Givens J.; Gorzelany J. *et al.*, Hartnell A., Kotter J.; Ou Y. and Kinicki A.; Miguel P. C.; Muller R.; Omerzel R., Biloslavo A., Trnavcevic A.; Qaiser J., Aamer H., Maliha B. The article presents an overview of the issue by synthesizing, analyzing, and summarizing the findings of different approaches to best practices of organizational culture in various HEIs.

Aim of the publication. The purpose of this article is to discover core differences in the perception of organizational cultures types at universities based on a comparative study of international experience and comprehensive analysis of professional literature and best practices.

Research novelty. A comparative analysis of the organizational culture of various higher education institutions across different countries was conducted and presented with a novel interpretation. Previously, a comprehensive examination and comparison of university organizational cultures across different countries had not been accumulated and elaborated in a coordinated way. The research conducted on this matter, as a result of applied research, has the potential to enhance and improve university organizational cultures, ultimately contributing to greater efficacy of HEIs.

Presentation of the research. Organizational culture functions as a framework for adapting to both external and internal environmental factors, facilitating management improvement, as well as supporting in operational enhancement and strategy development. Culture change models are frameworks that help organizations assess and improve their organizational culture. As a result, various scholars have proposed diverse models to examine and evaluate organizational culture. Among these, Cameron and Quinn's "Competing Values Framework" (CVF) model is a widespread one to explain the organizational culture. The CVF is a tool that helps managers and leaders understand the dominant culture of their organization and how it affects their performance and outcomes. The CVF can help the managers gain insights into the strengths and weaknesses of the organizational culture and how it aligns with organization's vision, mission, and goals. The CVF model can also support the leadership of the organization to identify the areas of improvement and the strategies for culture change that are most suitable for organization. The CVF (see Figure 1) was developed initially from the research conducted by the University of Michigan faculty members on the major indicators of effective organizational performance. It has been found to be an extremely useful model for organizing and understanding a wide variety of organizational and individual phenomena, including theories of organizational effectiveness, leadership competencies and roles, organizational culture, stages of organizational life cycle development, organizational quality, leadership roles, financial strategy, information processing and capacity development. At the University of Michigan, the CVF is used to organize an approach to leadership and management development. Individual leadership competencies, for example, are developed and improved in the context of the organization's culture, its strategic competencies, financial strategies, pressing problems, and desired outcomes. All of these factors are measured by instruments based on the CVF, thus providing an integrated and consistent approach to individual and organizational development and improvement. An illustration of the CVF provides an illustration of the key values, leadership types, value drivers, approaches to change, and theories of effectiveness [4].

The CVF model has two dimensions; the first one differentiates an emphasis on flexibility, discretion, and dynamism from an emphasis on stability, order, and control. For example, some universities and managers are viewed as effective if they are changing, adaptable, and transformational. Other universities and managers are viewed as effective if they are stable, predictable, and consistent. The second dimension involves distinguishing between an internal focus on integration, collaboration, and unity, and an external focus on differentiation, competition, and rivalry. For instance, some universities are considered effective when they maintain harmonious internal relationships and processes, while others are considered effective when they successfully compete against others and carve out a unique market position. Together these dimensions form four quadrants, each representing a distinct set of organizational and individual factors. They identify, for example, the criteria of effectiveness that must be pursued by organizations, the leadership and managerial competencies that are most effective, the underlying culture of organizations, and so on. What is notable about these four core values is that they represent opposite or competing assumptions. Each dimension highlights a core value that is opposite from the value on the other end of the continuum. The dimensions, therefore, produce quadrants that are also contradictory or competing on the diagonal. The upper left quadrant identifies values that emphasize an internal, organic focus, whereas the lower right quadrant identifies values that emphasize external, control focus. Similarly, the upper right quadrant identifies values that emphasize external, organic focus whereas the lower left quadrant emphasizes internal, control values. These competing or opposite values in each quadrant give rise the name for the model, the CVF. The CVF has been used to serve a variety of objectives from helping organizations to assess their existing and desired cultures so as to bring about major changes, to exploring the relationship between corporate culture, customer orientation, and innovativeness [4].

Figure 1. Model of Competing Values Framework (CVF)

CLAN CULTURE Dominant Attributes: Cohesiveness, Participation, Teamwork, Sense of Family Leader Style: Mentor, Facilitator, Parent-figure Bonding: Loyalty, Tradition, Interpersonal, Cohesion Strategic Emphases: Toward Developing Human Resources	ADHOCRACY CULTURE Dominant Attributes: Creativity, Entrepreneurship, Adaptability, Dynamism Leader Style: Entrepreneur, Innovator, Risk Taker Bonding: Entrepreneurship, Flexibility, Risk Strategic Emphases: Toward Innovation, Growth, New Resources
HIERARCHY CULTURE Dominant Attributes: Order, Rules and Regulations, Uniformity, Efficiency Leader Style: Coordinator, Organizer, Administrator Bonding: Rules, Policies and Procedures, Clear Expectations Strategic Emphases: Toward Stability, Predictability, Smooth Operations	MARKET CULTURE Dominant Attributes: Competitiveness, Goal Achievement, Environment Exchange Leader Style: Decisive, Production- and Achievement-oriented Bonding: Goal Orientation, Production, Competition Strategic Emphases: Toward Competitive Advantage and Market Superiority

The CVF model does not specify a preferred organizational culture; it hypothesizes that all four culture types operate at an organizational level and remain relatively stable over time. In fact, the model assumes that the four categories of culture pervade many aspects of an organization, influencing management conduct, the values that link workers with each other and, finally, organizational priorities.

Most organizations will show all of these characteristics to some degree. But what matters is that the characteristics of one, or perhaps two, of the quadrants will be clearly dominant. The quadrants for an organization at a particular time will depend on what it produces or does, where it

is in its lifecycle, the conditions under which it operates within the marketplace, and its source of competitive advantage. These four cultures are proposed as archetypes. In reality, organizations are expected to reflect all four cultures to some degree. According to CVF, there is a dominant culture (manifesting itself in the views of employees at all levels of the organization), but there is not one best organizational culture: all four cultures can operate in a given organization and with relative stability over time. It should also be mentioned that the four quadrants help to identify the existing experience in organization at the present time, and, separately, the way it should be in the future if it is to achieve its highest aspirations. In order to efficiently identify and analyze any of the quadrants, the organization should have the basic understanding of each types of organizational culture and respective peculiarities, which are provided below.

The *clan* culture is full of shared values and common goals, an atmosphere of collectivity and mutual help, and it emphasizes the empowerment of human resources. Cooperation, consideration, agreement, justice, and social equality are among the core ideals of the clan culture. Moreover, as in an extended family, loyalty and tradition bind the organization stakeholders together, and leaders are regarded as mentors. Managers must act democratically if they want to inspire and drive the staff to develop an organizational culture of excellence in a clan culture. When members of the organization have faith in, devotion to, and ownership of it, they act responsibly and establish a sense of ownership [6]. The employees are considered as family members and are provided with strong support and guidance. All organizational practices revolve around ‘internal customer’ development and various employee engagement initiatives are also introduced to enhance their performance. When a company focuses on the wellbeing and satisfaction of employees, people feel like they fit in and are appreciated. This supports morale and motivation to create a relaxed, cheerful workplace. Employees with similar, shared values create a family-like atmosphere where everyone feels backed by a group of people who see themselves as an all-star team. Many individuals might consider this the ideal work scenario. People crave more from their jobs than just a paycheck. They want to identify with an employer’s overall mission. When employees are proud to be a part of the group, they feel connected to teammates and the company’s values. If engaged, employees are driven to devote more energy toward their jobs and push beyond the minimum requirements. In turn, happy and devoted employees perform well and find creative ways to satisfy customers. A collaborative culture that feels like family imparts a sense of allegiance. Employees remain devoted to their colleagues and the company. This means they are likely to stand by the organization and do their part to see it succeed. Loyal employees stick around. Because they feel secure and satisfied, they don’t need to seek a new position elsewhere. Putting employees first can also have a ripple effect that spreads to customers. When employees are happy, engaged, and feel taken care of at work, they then treat customers with the same level of care and respect. This can lead to higher levels of customer satisfaction and a better overall customer experience. On the other hand, Givens [7] and other academics contend that clan cultures place a greater emphasis on interpersonal interactions among employees than on organizational efficiency and performance. It enhances the positive relationship of cooperation and collaboration among individuals.

Adhocracy culture is another type of organizational culture, according which the workplace is dynamic and risk-taking; the main values include experimentation, innovation, and entrepreneurship. In order to succeed, a leader must create distinctive and creative goods and services. In an adhocracy organizational culture, team members would need clarification on their work responsibilities, including the significance and influence of assignments to bring about change and creativity (which are the ultimate outcomes of an adhocracy culture) in the organization. Many people view adhocracy culture as a way to speed up decision-making. By allowing employees to make decisions without going through a long, bureaucratic process, the company can move forward with new ideas and changes more quickly. In an adhocracy culture, employees are encouraged to “think outside of the box” and come up with innovative solutions to problems. This can lead to higher levels of creativity and engagement [4]. As Hartnell et al. [9]

pointed out, an adhocracy culture places a strong emphasis on freedom, risk-taking, and creativity, meeting a variety of requirements and progress. Therefore, organizational leaders should devote more funds to research, innovation, and development to address these values. Moreover, in order to improve productivity and address customer satisfaction, it is crucial to encourage employees to initiate and participate in a variety of activities. In addition to allocating the appropriate resources, according to the research on organizational culture research, adhocracy culture and innovation entrepreneurial attitude are positively correlated with financial success over the long term.

Hierarchy culture, a very formalized and structured workplace, is characterized by the predominance of procedures, formal rules, stability, and predictability. It is the one that concentrates on internal upkeep, seeks stability and control, which one ensured by clearly defining tasks and enforcing rigid norms. As a result, it frequently adopts a formal approach to interpersonal interactions, where leaders must be effective managers, coordinators and organizers who stick to the party line. Thus, it comprises stability, consistency, reinforcement, and routes for clear communication, and it places a high value on economy, formality, reason, order, and obedience. In a hierarchical culture, organizational leaders or managers prioritize the development of effective control mechanisms that extend throughout the entire organization. Such a culture entails adherence to rules by all members and the existence of explicit procedures and guidelines for every action. The ultimate objectives of a hierarchical culture are effectiveness and efficiency. In a hierarchical culture, major decisions pass through many stakeholders from workaday team members to department heads to corporate executives. This can lead to difficulty making nimble decisions, but it also serves as a guardrail against impulsive decisions. This system helps maintain order and efficiency by ensuring tasks get completed quickly and according to plan. It also allows senior staff to oversee operations while remaining in control of the entire organization. However, it can be difficult for those at the bottom of the ladder who may feel powerless or frustrated due to their limited ability to make decisions or contribute their ideas [6].

Market culture emphasizes on external transactions with the environment, rather than the internal factors and management within the organization. The primary objective of the organization is to generate profits by engaging in market competition. A strong focus on success acts as a cohesive force for the organization, and its leaders are ambitious and driven producers. The organization endeavors to achieve reasonable and feasible goals through efficient and productive operations. Its members value qualities such as competition, hard work, attention to detail, assertiveness, and individual initiative. Its leaders tend to be hard-working producers, determined to surpass rivals and be at the top of their industry by upholding stability and control. The market culture tends to be result-oriented and is focused on completing the job. It places an emphasis on business dealings with other parties, such as suppliers and clients. Encouraging employees to be more competitive may help create more innovation in the company, creating new products, services or methods that can give companies a competitive advantage in their target market. With more competition and innovation, companies may realize higher profits long term, as they work harder to be more competitive internally and externally. New products and services can help a market culture company excel in their industry and attract new customers. Companies that embrace a market culture may respond more quickly to shifting market conditions and competitor actions, placing the company ahead of its competition and potentially claiming most of a market's customers [4]. According to Miguel [10], the competitive culture comprises of open communication, competition, competence, and achievement in addition to acquiring information about customers and competitors and creating appropriate goals. Additionally, as Miguel pointed out, in order to thrive in the cutthroat market, organizational leaders and managers must have a thorough understanding of their clients and market priorities. They must also continue to practice customer-driven leadership to guarantee the satisfaction of their clients.

The above mentioned cultures vary at universities depending on their national and cultural characteristics. For instance, clan culture is both the dominant and preferred culture in a number of American universities, though some of them reported a dominant type of “adhocracy” [2]. In

European universities the picture is different. Universities in Slovenia have a highly developed market culture [12], on the other hand, the German and Ukrainian universities host all cultures, but clan and adhocracy dominate there [8]. In contrast to this, Muller [11] characterized the organizational culture in German universities as being market oriented followed by adhocracy. As far as Polish universities are concerned, studies conducted [5] signaled that public universities had a predominantly hierarchy culture, whereas at non-public universities market culture is the dominant type. At the University of Kosovo employees of the university prefer clan culture and adhocracy culture, although market and hierarchical cultures prevail.

At Asian universities the types of organizational culture again differ from each other. For example, the dominant culture type of Turkish universities [1], as perceived by students, is hierarchical which has a traditional approach to structure and control as in bureaucracy. In Japan and Arab world universities the dominant is also hierarchical culture with aspects of stability, predictability, formality, and rule orientation [6]. Meanwhile, at the University of Pakistan [13] employees of the university mostly prefer clan culture and resent the prevailing market, hierarchical and adhocracy cultures.

It is crucial to note that the cultural approach and behavior of HEIs mentioned above are affected by a variety of factors, including national culture and government policies on education.

Examining the types of organizational culture, the preference of the types of organizational culture, it is also very important to find out what effect organizational cultures have on performance. Organizational culture and performance are clearly related, although the evidence regarding the exact nature of this relationship is mixed. The effects of organizational culture on employee behavior and performance can be summarized based on the four key ideas. Firstly, understanding an organization's culture enables employees to comprehend the organization's history and current methods of operation, which can provide direction regarding expected future behaviors. Secondly, organizational culture can promote a sense of dedication to the organization's beliefs and principles, resulting in a shared sense of working towards common objectives. In other words, organizational effectiveness is only possible when employees share common values. Thirdly, organizational culture, through its norms, can function as a control mechanism that directs behaviors towards desired and accepted behaviors. This is achieved by recruiting, selecting, and retaining individuals whose values align with the organization's values. Finally, certain kinds of organizational cultures may have a direct association with increased effectiveness and productivity compared to others [3].

Conclusions. To summarize, it is evident that clan culture is the most favored type of organizational culture at universities worldwide. Although there are universities where other types of organizational culture (market, adhocracy and hierarchy) predominate, clan culture remains the most efficient, taking into account into positive impact on HEIs performance.

A positive organizational culture can enhance productivity and simplify the work of employers. Clan culture, which entails a close-knit community that values collaboration and prioritizes the needs of its members, is an example of a positive culture in universities. However, it is essential to note that the preference for a particular type of organizational culture is not as significant as its positive impact on the organization's performance. Organizational culture plays a primary function in modeling the behavior and performance of the organization through collective efforts of individual members of the organization.

Reference:

1. Aysun, C., Chang, Z. (2019). *Organizational Culture Type in Turkish Universities using OCAI: Perceptions of Students*, Journal of Education Culture and Society No. 2, pp. 270-292.
2. Berrio, A. A. (2003). *An Organizational Culture Assessment Using the Competing Values Framework: A Profile of Ohio State University Extension*, Journal of Extension, 41(2), pp. 3-10.
3. Bulach, C., Lunenburg, F. C., & Potter, L. (2012). *Creating a Culture for High-performing Schools: A Comprehensive Approach to School Reform* (2nd ed.). Lanham, M.: Rowman & Littlefield, 340 p.

4. Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*, John Wiley & Sons, 290 p.
5. Dębski, M., Cieciora, M., Pietrzak, P., Bolkunow, W. (2020). *Organizational Culture in Public and Non-public Higher Education Institutions in Poland: A Study Based on Cameron and Quinn's Model*. *Human Systems Management*, 2020, 39, pp. 345-355.
6. Dedoussis, E. (2004). *A Cross-cultural Comparison of Organizational Culture: Evidence from Universities in the Arab World and Japan*. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 11(1), pp. 15-34.
7. Givens, R. J. (2012). "The Study of the Relationship between Organizational Culture and Organizational Performance in Non-Profit Religious Organizations," *International Journal of Organization Theory and Behavior*, Vol. 15, No. 2, pp. 239-263.
8. Gorzelany, J., Gorzelany-Dziadkowiec, M., Luty, L., Firlej, K., Gaisch, M., Dudziak, O., Scott C. (2021). *Finding Links between Organisation's Culture and Innovation. The Impact of Organisational Culture on University Innovativeness*, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0257962> (10.01.2023).
9. Hartnell, C. A., Ou, A. Y., and Kinicki, A. (2011). "Organizational Culture and Organizational Effectiveness: A Meta-analytic Investigation of the Competing Values Framework's Theoretical Suppositions," *Journal of Applied Psychology*, vol. 96, No. 4, pp. 677-694.
10. Miguel, P. C. (2015). *Receiving a National Quality Award Three Times: Recognition of 128 Excellence in Quality and Performance*, the TQM Journal, vol. 27, pp. 63-78.
11. Muller, R. (2014). *Convergence or Divergence among German and US Universities? A Case Study Analysis of Organizational Cultures Transmitted through Mission Statements*. Paper presented in track 2 at the EAIR 36th Annual Forum in Essen, Germany.
12. Omerzel, R., Biloslavo, A., Trnavcevic, A. (2011). *Knowledge Management and Organizational Culture in Higher Education Institutions*, *Journal of East European Management Studies*, 16(2), pp. 111-139.
13. Qaiser, R. J., Aamer, H., Maliha, B. (2021). *The Impact of Organizational Culture on Job Satisfaction in Universities of Pakistan: a Competing Values Framework Perspective*, *Pakistan Journal of Social Research*, Vol.3, No. 3, September, pp. 340-351.

Получено: 21.03.2023

Рассмотрено: 03.04.2023

Принято: 17.04.2023

Received: 21.03.2023

Reviewed: 03.04.2023

Accepted: 17.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ԲԱԺԻՆ 7. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ
РАЗДЕЛ 7: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ
SECTION 7: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

378(450)

<https://orcid.org/0009-0009-2851-0559>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.228

FEATURES OF THE PROCESS OF ENSURING THE QUALITY OF ITALIAN HIGHER
EDUCATION

Kristine Safaryan

lecturer

YSU, Armenia

Qristine.safaryan@ysu.am

Summary

Italy actively participates in the process of forming the European Higher Education Area, successfully implements an internationalization strategy, while maintaining the characteristics of national education.

The modern system of quality assurance of higher education in Italy includes the state and public structures interested in the quality of education, the quality management of the universities themselves and the mechanisms of interaction with pan-European agencies.

Each Italian university has a quality assessment department that independently monitors the quality assessment processes of educational programs, and the quality of higher education educational programs is considered a national priority.

The Ministry of Education, Universities and Science established the National Institute for the Evaluation of the Higher Education System (INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) for the activities of the university units for the control of the quality of education. In 1999, a special intermediary organization, the National Committee for the Evaluation of the Higher Education System (CNVSU), was created, whose task is to verify the conformity of the level of Italian higher education with pan-European standards.

Other public bodies also participate in the process of quality assessment of education, such as the National Council of Universities (Consiglio Universitario Nazionale - CUN), the Conference of Rectors of Italian Universities CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), the National Committee for Quality Assessment of Italian Universities - CONVUI (Coordinamento Nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane), National Student Council - (Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari - CNSU).

The state defines the minimum standards of accreditation developed for educational programs, which contain border concepts of recognition of the quality of educational programs.

Keywords: Italian higher education system, quality of education, quality assurance process, assessment of the quality of education, accreditation.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ИТАЛЬЯНСКОГО ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Сафарян Кристине

преподаватель

ЕГУ, Армения

Qristine.safaryan@ysu.am

Аннотация

Италия активно участвует в процессе формирования Европейского пространства высшего образования, успешно реализует стратегию интернационализации, сохраняя при этом черты национального образования.

Современная система обеспечения качества высшего образования в Италии включает в себя государственные и общественные структуры, заинтересованные в высоком качестве образования, управление качеством самих вузов и механизмы взаимодействия с общеевропейскими агентствами.

В каждом итальянском университете есть отдел оценки качества, который самостоятельно контролирует процессы оценки качества образовательных программ, а качество образовательных программ высшего образования считается национальным приоритетом.

Министерство образования, университетов и науки Италии учредило Национальный институт оценки системы высшего образования (INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) для деятельности подразделений университета по контролю качества образования. В 1999 году была создана специальная посредническая организация – Национальный комитет по оценке системы высшего образования (CNVSU), задачей которой является проверка соответствия уровня высшего образования в Италии общеевропейским стандартам.

В процессе оценки качества образования участвуют и другие государственные органы, такие как Национальный совет университетов (Consiglio Universitario Nazionale – CUN), Конференция ректоров итальянских университетов CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), Национальный комитет по Оценке качества итальянских университетов – CONVUI (Coordinamento Nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane), Национальный студенческий совет – (Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari – CNSU).

Государство определяет минимальные стандарты аккредитации, разработанные для образовательных программ, которые содержат пограничные понятия определения качества образовательных программ.

Ключевые слова: итальянская система высшего образования, качество образования, процесс обеспечения качества, оценка качества образования, аккредитация.

ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾՐՆԹԱՅԻ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Սաֆարյան Քրիստինե

ղասախոս

ԵՊՀ, Հայաստան

gristine.safaryan@ysu.am

Համառոտ ներածական: Սույն հոդվածում ներկայացվում են Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգի որակի ապահովման, հավատարմագրման գործընթացների, վերահսկում իրականացնող պետական մարմինների գործունեության առանձնահատկությունները:

Հիմնախնդիրը: Իտալիայի բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է կտա դուրս բերելու և ներկայացնելու ողջ գործընթացի կառուցվածքային ու բովանդակային առանձնահատկությունները:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել և ներկայացնել Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգի որակի ապահովման գործընթացի առանձնահատկությունները:

Հոդվածի նորույթը: Հոդվածի նորույթն այն է, որ ՀՀ-ում առաջին անգամ է իրականացվում Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգի որակի ապահովման գործընթացի համապարփակ ուսումնասիրություն:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը: Ուսումնասիրված և ներկայացված են որակի ապահովման գործընթացի հիմք հանդիսացող իրավական փաստաթղթեր, ինչպես նաև տարբեր հեղինակների մոտեցումները՝ որակի ապահովման գործընթացների վերաբերյալ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Կատարված հետազոտությունը հիմք կհանդիսանա թեմային շրջանակում առավել խորը հետազոտության իրականացման համար:

Բանալի բառեր: Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգ, կրթության որակ, որակի ապահովման գործընթաց, կրթության որակի գնահատում, հավատարմագրում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Անկախ այն հանգամանքից, որ յուրաքանչյուր երկիր ունի կրթության համակարգի ազգային առանձնահատկություններ, որոնք արտահայտվում են գնահատման նպատակների, խնդիրների ու տեխնոլոգիաների գնահատող սուբյեկտների կազմի բազմազանությամբ, Բոլոնյան գործընթացի շրջանակում ձևավորվել են որոշակի ընդհանուր միտումներ, մասնավորապես.

- կրթության որակի գնահատման բաժանում արտաքին և ներքին բաղադրիչների,

- բուհերի ակադեմիական ու հետազոտական գործունեության կենտրոնացված վերահսկողության կրճատում և դրանց ինքնավարության ու պատասխանատվության ընդլայնում,

- բարձրագույն կրթության որակի գնահատման անկախ մարմնի առկայություն,
- գնահատման գործընթացում ուսանողների լիիրավ մասնակցություն:

Այս տեսանկյունից կարևորում ենք Իտալիայի կրթության համակարգի որակի ապահովման գործընթացի և դրա առանձնահատկությունների ուսումնասիրումն ու ներկայացումը:

Իտալիան ակտիվորեն մասնակցում է Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի ձևավորման գործընթացին, բարեհաջող իրականացնում է միջազգայնացման ռազմավարություն, միաժամանակ պահպանում է ազգային կրթության առանձնահատկությունները, և ըստ Ջ. Ռոջերոյի՝ միակ երկրին է, որն անմիջապես սկսել է ներդնել Բոլոնյան գործընթացի դրույթները՝ առանց նախնական փորձարկումների [1]:

Իտալիայի բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ժամանակակից համակարգը ներառում է կրթության որակով հետաքրքրված պետական ու հասարակական կառույցները, հենց համալսարանների որակի կառավարումը և համաեվրոպական գործակալությունների հետ փոխազդեցության մեխանիզմները: Այն ձևավորվել է ներքոհիշյալ գործոնների ազդեցությամբ:

1. Բարձրագույն կրթության տարածաշրջանացում և տարածաշրջանային զարգացման գործում բուհերի դերի բարձրացում: Սկսած 90-ական թթ. վերջից՝ համալսարանների կառավարման գործառնության զգալի մասը դրվել է մարզերի կրթության կառավարման մարմինների վրա: Իտալիայի կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարությունը (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR) պատասխանատու է բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման ռազմավարական աստիճանի և այլ երկրների հետ փոխազդեցության ապահովման համար:

2. Համալսարանների ինքնավարության աճ, ինչի համար էական խթան է եղել Բեռլինի կոմյունիկեն (2003), որում նշված էր, որ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համար պատասխանատվությունն առաջին հերթին դրվում է հենց համալսարանների վրա, դրանով իսկ յուրաքանչյուր պետության սահմաններում ստեղծվում է ակադեմիական համակարգի իրական պատասխանատվության բազա:

Է. Մինելլին, Գ. Ռեբորան, Մ. Տուրբին Իտալիայի կրթության համակարգում որակի գնահատման համակարգի ձևավորման սկիզբ են համարում 1994 թվականը, երբ երկրի կառավարության կողմից ընդունվել է օրենք, որի համաձայն՝ որակի ապահովման

գործընթացը համակարգելու նպատակով յուրաքանչյուր բուհ պետք է ստեղծեր որակի ապահովման ներքին խմբեր (Nucleo di valutazione) [5, էջ 68-74]:

Պայմանավորված համալսարանների ինքնավարության աճով՝ 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 ու գործընթացների մշակում,
- համալսարանների գործունեության որակի ամենամյա մշտադիտարկում՝ հատուկ մշակված ցուցիչներով,
- համալսարանների կողմից ամեն տարի տրամադրվող կրթական ծրագրերի որակի գնահատման հաշվետվությունների վերլուծություն և դրանց հիման վրա ազգային հաշվետվության նախագծի մշակում,
- գիտական աստիճան ստանալուն միտված նոր կրթական ծրագրերի ներմուծման առաջարկների մշակում,
- ինչպես համալսարանների, այնպես էլ գիտահետազոտական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող հետազոտական նախագծերի որակը վերահսկվում է Հետազոտական գործունեության որակի գնահատման կոմիտեի կողմից:

Իտալիան ընդգրկված է *Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ցանցի* (European Network for Quality Assurance in Higher Education) կազմում: 1999 թ. ստեղծվել է հատուկ՝ բարձրագույն կրթության համակարգի գնահատման Ազգային կոմիտե միջնորդ կազմակերպությունը (CNVSU), որի խնդիրը իտալական բարձրագույն կրթության մակարդակի՝ համաեվրոպական չափանիշներին համապատասխանության ստուգումն է:

Իտալիայի համար բարձրագույն կրթության կրթական ծրագրերի որակը ազգային առաջնահերթություն է:

1999 թ. հոկտեմբերի 19-ի թիվ 370 օրենքը ներկայացնում է արդեն գործող գնահատման խմբերի գործառույթները և հաստատում նոր ձևավորվող բարձրագույն կրթության որակի համակարգի՝ Ազգային կոմիտեի (Comitato Nazionale di Valutazione di Valutazione del Sistema Universitario, CNVSU)՝ որպես Կրթության, համալսարանների և գիտական հետազոտությունների նախարարության խորհրդատվական կոմիտեի ստեղծումը:

CNVSU-ի խնդիրներն են.

- համալսարանների արտաքին գնահատման և ինքնագնահատման մեթոդների ընդհանուր չափանիշների որոշումը, գնահատման մեթոդաբանության տարածումը,
- բարձրագույն կրթության համակարգի արդյունքների գնահատման ամենամյա հաշվետվության պատրաստումը,
- փորձարարության խրախուսումը, գնահատման ոլորտում մեթոդաբանության և պրակտիկայի կիրառումն ու տարածումը և այլն:

Մինչև 2008 թվականի վերջը համալսարանների հետազոտական գործունեությունը գնահատում էր 1998 թ. հիմնված Guidance Committee for the Evaluation of Research (CIVR)-ը:

CNVSU-ն ու CIVR-ն, իրենց պաշտոնական կայքէջերում մշտապես նորացնելով տեղեկատվությունը նախագծերի, միջոցառումների, գնահատման արդյունքների վերաբերյալ, իրականացնում էին հետաքրքրված անձանց հրապարակային իրազեկում: Համալսարանների գործունեության ամենամյա հաշվետվությունների գնահատումը պաշտոնապես ներկայացված ու հասանելի է եղել առցանց տիրույթում:

2006-2009 թթ. ընթացքում տեղի ունեցավ կառույցների միավորում՝ ձևավորելով մեկ անկախ՝ համալսարանների ու հետազոտական ինստիտուտների գնահատման Ազգային գործակալություն (Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, ANVUR): Գործակալության առաքելությունը բարձրագույն կրթության և հաստատությունների հետազոտական գործունեության որակի անկախ գնահատումն է, այդ թվում՝ միջազգային հետազոտությունների շրջանակում:

ANVUR-ի հիմնումը եվրոպական չափանիշների համապատասխանության գործում կարևոր է քայլ է: Հատկապես կարևոր է այն հանգամանքը, որ նոր գործակալությունը զարգացնում է կրթության որակի արտաքին գնահատումը՝ հիմնվելով ոչ թե քանակական, այլ որակական ցուցանիշների վրա:

ANVUR-ը պատասխանատվություն է կրում.

- այն բոլոր բուհերի ու գիտահետազոտական հաստատությունների գործունեության որակի արտաքին գնահատման համար, որոնք ստանում են տարեկան պլանի վրա հիմնված պետական ֆինանսավորում,

- համալսարաններում և հետազոտական հաստատություններում ներքին գնահատման գործընթացների համակարգման ու վերահսկման համար,

- հետազոտությունների և նորարարությունների խթանմանն ու ֆինանսավորմանն ուղղված պետական ծրագրերի արդյունավետության գնահատման համար:

ANVUR-ի գնահատման արդյունքները նաև հիմք են հանդիսանում բուհերին ու գիտական կազմակերպություններին պետական ֆինանսավորում տրամադրելու համար:

Կրթության որակի գնահատման գործընթացին մասնակցում են նաև պետական այլ մարմիններ, մասնավորապես.

- Համալսարանների ազգային խորհուրդը (Consiglio Universitario Nazionale, CUN), որը ներկայացնում է համալսարանների շահերը Իտալիայի կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարությունում:

- Իտալական համալսարանների ռեկտորների համաժողովը (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, CRUI), որը համալսարանական ինքնավարությունը ներկայացնող մամին է, որի առաքելությունն է պետության ու համալսարանների գործունեության համակարգումը բարձրագույն կրթության համակարգի առանցքային այնպիսի խնդիրների լուծման գործում, ինչպիսիք են աջակցությունը համալսարանների ինքնավարությանը, եվրոպական կրթական տարածք ինտեգրմանը, համալսարաններում նորարարությունների ներմուծմանը և այլն:

- Իտալական համալսարանների որակի գնահատման ազգային կոմիտեն (Coordinamento Nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane, CONVUI) մարմին է, որը միավորում է ներհամալսարանական որակի գնահատման խմբերը (NVA (Nucleo di valutazione)), համակարգում է դրանց գործունեությունը, գնահատման

խմբերին թույլ է տալիս փոխանակվել փորձով ու կոնսոլիդացված տեսակետ արտահայտել կրթության որակի պատասխանատու այլ մարմինների հետ փոխգործակցելիս:

- Ազգային ուսանողական խորհուրդը (Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari, CNSU) խորհրդատվական մարմին է, որի գործունեությունն ուղղված է Իտալիայի համալսարաններում կրթության որակի և պայմանների վերաբերյալ ուսանողության կարծիքի ընդհանրացմանը և ստացված տեղեկատվությունը նախարարություն հասցնելուն:

Մինչև Բոլոնյան բարեփոխումները բարձրագույն կրթության որակն ապահովվում էր կրթական ծրագրերի խիստ կանոնակարգմամբ: Կանոնակարգվում էին անգամ կրթական ծրագրի անվանումն ու առանձին դասընթացների բովանդակությունը: Նպատակն ամբողջ երկրում կրթական ծրագրերի ստանդարտիզացումն էր, ինչը թույլ էր տալիս դրանք չհավատարմագրել: Ստանդարտիզացված ծրագիրն ինքնին համարվում էր նախարարության կողմից հավատարմագրված [2, էջ 94-95]:

Մասնագիտացված կամ ըստ կրթական ծրագրերի հավատարմագրման համակարգը, որը ենթադրում էր ոչ թե հաստատության, այլ առանձին կրթական ծրագրի հավատարմագրում, Իտալիայում սկսել է իրականացնել 2001 թվականից: Գնահատման արդիականությունը պայմանավորված էր այն հանգամանքով, որ համալսարանները մշակում էին բազմաթիվ նոր կրթական ծրագրեր և ֆինանսավորման համար դիմում Կրթության նախարարություն, որի համար կարևոր էր ներդրումների արդյունավետության կանխորոշումը: Եթե կրթական ծրագրի գնահատումը դրական է, ապա հավատարմագրման ժամկետն ինքնաբերաբար երկարաձգվում է մինչև ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ավարտը: Հակառակ դեպքում հավատարմագրումը չեղյալ է հայտարարվում, իսկ ծրագիրը դադարում է գործել նախարարի հրամանով [4, էջ 13]:

Բացի դրանից՝ Իտալիայի կրթության համակարգին անհրաժեշտ էր լուծել հետևյալ խնդիրները.

- հաղթահարել որակի նկատմամբ իտալական համակարգին բնորոշ ֆորմալ վերաբերմունքը, որը հիմնված է որակավորումների իրավական ուժի վրա,

- ստեղծել կրթության որակի ապահովման հստակ և թափանցիկ համակարգ, որը թույլ է տալիս կրթության ոլորտում ներդրումներ կատարող շահագրգիռ անձանց երաշխավորել կրթական ծրագրերի ընտրության ռացիոնալության բարձր մակարդակ,

- ստեղծել մրցակցային միջավայր՝ որպես կրթական ծառայությունների շուկայում առաջարկների քանակի և որակի աճին նպաստող գործոն,

- նպաստել համալսարանների ներսում որակի շարունակական բարելավմանը:

Հավատարմագրման CNVSU համակարգը ստեղծվել է հավատարմագրման որպես հաստատության կամ ծրագրի որակի հավատարմագրման պաշտոնապես հրապարակված հաստատում, որը հետևում է համաձայնեցված չափանիշներին համապատասխանության պարբերական գնահատմանը: Հավատարմագրման մոդելը հիմնվում էր արտաքին օգտվողների պահանջներին (fitness of purpose) կրթական ծրագրերի նպատակների համապատասխանության որոշման և կրթական ծրագրերի՝ այդ նպատակներին (Finocchetti) հասնելու վրա: Իտալիայում բոլոր կրթական ծրագրերը պայմանականորեն բաժանվում են, այսպես կոչված, դասերի (42 դաս բակալավրի աստիճանի համար և 104՝ մագիստրոսի աստիճանի համար): Յուրաքանչյուր դասի կրթական ծրագրերի իրականացման պայմաններին ներկայացվող ինստիտուցիոնալ խնդիրներն ու նվազագույն պահանջները որոշվում են պետական նորմատիվ փաստաթղթերով:

Այդպիսով, պետությունը սահմանում է CNVSU-ի կողմից յուրաքանչյուր դասի կրթական ծրագրերի համար մշակված նվազագույն չափորոշիչները [2, էջ 95-96]:

Չափորոշիչները պարունակում են կրթական ծրագրերի որակի ճանաչման սահմանային հասկացություններ: Ինչպես նշում է Յ. Բուռնատուրան, «սա հավատարմագրման շատ պարզ ձև է, որը հիմնված է չափորոշիչներին համապատասխանելու կամ չհամապատասխանելու վրա» [3, էջ 54]:

Եզրակացություն: Ուսումնասիրելով Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգի որակի ապահովման գործընթացի առանձնահատկությունները Բոլոնյան գործընթացից առաջ և հետո՝ կարող ենք ասել, որ իրականացվել են մի շարք բարեփոխումներ, որոնք միտված են եղել ինչպես բարձրագույն կրթության որակի ապահովմանը, այնպես էլ Եվրոպական կրթական տարածք ինտեգրվելու նախանշված նպատակների իրականացմանը: Բարեփոխումների շրջանակում ձևավորվել են որակի ապահովման և վերահսկման, բարձրագույն կրթության որակի շարունակական բարելավմանը նպաստող համապատասխան կառույցներ՝ հստակ սահմանված գործառնություններով:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Роджеро Д., Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета // Неприкосновенный запас. №3 (77), 2011.
2. Ягудина Л. Р., Оценка качества высшего образования в Италии, Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. 9 (137).
3. Buonauro C. C., Nauta P. D. An approach to accreditation: The path of the italian higher education // Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives. ENQA Workshop Reports 3. Helsinki, 2004. P. 51–55. URL: <http://www.enqa.eu/fifiles/ENQAmodels.pdf>.
4. ENQA agency review: Italian national agency for the evaluation of universities and research institutes (ANVUR), Tue Vinther-Jorgensen, Laura Beccari, Maria Del Mar Campins Eritja, Inga Gaiziunas, 20 June 2019.
5. Minelli E., Rebora G., Turri M. The fifteen year evaluation experience in Italian universities with its crisis factors and a desire for Europe // Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice: a Selection of Papers from the 2 European Quality Assurance Forum. 15-17 November 2007. Belgium: European University Association, 2008.

Получено: 27.03.2023

Рассмотрено: 04.04.2023

Принято: 11.04.2023

Received: 27.03.2023

Reviewed: 04.04.2023

Accepted: 11.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

ԲԱԺԻՆ 8: ՀԱՅ ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՏՔԻ ՊԱՏԱՌԻԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 8: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
SECTION 8: HISTORY OF ARMENIAN SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT

37. 014 . 523 (479. 25) <https://orcid.org/0000-0001-5420-463X> DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.235

ROLE OF RELIGIOUS SUBJECTS IN THE EASTERN ARMENIAN SCHOOLS

Mane Ghevondyan

*Yerevan State University, PhD student
"Classic school" educational foundation
Armenia
manegevondyan@gmail.com*

Summary

Within the framework of this study, we referred to the parish, diocesan, and monastic charters of Eastern Armenian schools approved during the reign of All Armenian Catholicos Gevorg D. We drew parallels between the Eastern Armenian school and Russian state and spiritual schools. We have analyzed the content of the education of the examined period on the example of Yerevan diocesan school. We have paid special attention to the objectives of religious subjects in general education. Based on published school charters and studies, we analyzed the educational content of Eastern Armenian parochial, diocesan, monastic schools, and discovered what religious subjects were included in those educational centers.

Until now, various researchers have reflected on the history of the Eastern Armenian school, the goals of education and upbringing, the activities of inspectors, textbooks, and teaching methods. It is interesting to find out what kind of religious courses were included in the schools of the examined period, in what order these subjects were studied, what goals they pursued. The coverage of these questions will help to form an idea about the order of study of such subjects in schools, to get acquainted with the goals of Christian education in the examined period.

Thus, Russian state and religious schools had a four-tier system. Each school graduate was admitted to the next school level. The Eastern Armenian school was formed according to the logic of the Russian state and spiritual school systems. There were no state schools, but parish, diocesan, monastic schools were formed under the auspices of the Armenian Church. Parochial and diocesan schools provided secular education. Monastic schools were entered in order to obtain the title of clergyman.

In the examined period, the Eastern Armenian educational policy was aimed at training secular specialists and clergy.

Thus, We learn from the school charters that they were included courses with the titles "Cathexis", "History of the Old and New Testament", "Church singing", "Theology". We learn about the order in which the above-mentioned subjects were studied from the school's charters. An analysis of the subject headings provides evidence that the students received a comprehensive Christian education.

Keywords: Yerevan seminary, East Armenian school, educational program, religious subject, school charters.

РОЛЬ РЕЛИГИОЗНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ВОСТОЧНО АРМЯНСКИХ ШКОЛАХ

Гевондян Мане

*Ереванский государственный университет, аспирант
"Классическая школа" образовательный фонд
manegevondyan@gmail.com*

Аннотация

В рамках данного исследования мы обратились к приходским, уездным и монашеским уставам восточноармянских школ, утвержденные в период правления Католикоса Всех Армян Геворга Д. Мы провели параллели между восточноармянской школой и русской государственной и духовной школами, проанализировали содержание образования рассматриваемого периода на примере Ереванской епархиальной школы. Особое внимание уделили вопросам преподавания религиозных предметов в общеобразовательной системе. На основании опубликованных школьных уставов и исследований мы проанализировали содержание образовательных программ в восточноармянских

приходских, епархиальных, монастырских школах и выяснили, какие религиозные предметы преподавались в этих учебных центрах.

До сих пор различные исследователи размышляли об истории восточно-армянской школы, целях образования и воспитания, деятельности инспекторов, учебниках, методах обучения. Интересно узнать, какие религиозные курсы преподавались в школах рассматриваемого периода, в каком порядке эти предметы изучались, какие цели преследовали. Освещение этих вопросов поможет составить представление о порядке изучения таких предметов в школах, познакомиться с целями христианского образования в рассматриваемый период.

Таким образом, русские государственные и духовные школы имели четырехступенчатую систему. Каждый выпускник школы мог быть принят на следующий уровень школы. Восточноармянская школа формировалась в соответствии с логикой российской государственной и духовной школьной системы. Государственных школ не было, но были созданы приходские, епархиальные, монастырские школы под покровительством Армянской церкви. Приходские и епархиальные школы давали светское образование. В монастырские школы поступали для получения звания священнослужителя. В рассматриваемый период восточноармянская образовательная политика была направлена на подготовку светских специалистов и духовенства. Из школьных уставов мы узнали, что в программу обучения были включены курсы с названиями «Христианское учение», «Священная история Ветхого и Нового Завета», «Церковное пение», «Богословие». Анализ предметных названий свидетельствует о том, что учащиеся получили всестороннее христианское образование.

Ключевые слова: Ереванское уездное училище, восточноармянская школа, образовательная программа, религиозный предмет, школьные уставы.

ԿՐՈՆԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԱՐԵՎԵԼԱՀԱՅ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ

Ղևոնդյան Մանե

ԵՊՀ ասպիրանտ,

«Դասական դպրոց» կրթական հիմնադրամ, Հայաստան

manegevondyan@gmail.com

Ամփոփում: Այս ուսումնասիրության շրջանակում անդրադարձել ենք արևելահայ դպրոցների Գևորգ Դ Ամենայն հայոց կաթողիկոսի օրոք հաստատված ծխական, թեմական, վանական կանոնադրություններին: Ձուգահեռներ ենք անցկացրել արևելահայ դպրոցի ու ռուսական պետական և հոգևոր դպրոցների միջև: Երևանի թեմական դպրոցի օրինակով վերլուծել ենք քննվող ժամանակաշրջանի կրթության բովանդակությունը: Առանձնակի ուշադրություն ենք դարձրել ընդհանուր կրթության մեջ կրոնական առարկաների նպատակներին: Հրապարակում եղած դպրոցական կանոնադրությունների, ուսումնասիրությունների հիման վրա վերլուծել ենք արևելահայ ծխական, թեմական, վանական դպրոցների կրթության բովանդակությունը, բացահայտել, թե կրոնական ինչպիսի առարկաներ են ընդգրկված եղել այդ կրթօջախներում:

Մինչ օրս տարբեր ուսումնասիրողներ անդրադարձել են արևելահայ դպրոցի պատմությանը, կրթության և դաստիարակության նպատակներին, տեսույների գործունեությանը, դասագրքերին, ուսուցման մեթոդներին: Հետաքրքրական է պարզել, թե ինչպիսի կրոնական դասընթացներ են ընդգրկված եղել քննվող ժամանակաշրջանի դպրոցներում, ինչ հերթականությամբ են ուսումնասիրվել այդ առարկաները, ինչ նպատակներ են հետապնդել: Այս հարցերի լուսաբանումը կօգնի պատկերացում կազմել դպրոցներում այդօրինակ առարկաների ուսումնասիրության հերթականության մասին, ծանոթանալ քննվող ժամանակաշրջանում քրիստոնեական կրթության նպատակներին:

Այսպիսով, ռուսական պետական և հոգևոր դպրոցները ունեցել են քառաստիճան համակարգ: Յուրաքանչյուր դպրոցի շրջանավարտ ընդունվել է հաջորդ դպրոցական աստիճան: Արևելահայ դպրոցը ձևավորվել է ռուսական պետական և հոգևոր դպրոցական համակարգերի տրամաբանությամբ: Չեն եղել պետական դպրոցներ, սակայն Հայոց եկեղեցու հովանու ներքո ձևավորվել են ծխական, թեմական, վանական դպրոցներ: Ծխական և թեմական դպրոցները ապահովել են աշխարհիկ կրթություն: Վանական դպրոցներ ընդունվել են հոգևորականի կոչում ստանալու նպատակով:

Քննվող ժամանակաշրջանում արևելահայ կրթական քաղաքականությունն ուղղված է եղել աշխարհիկ մասնագետներ և հոգևորականներ պատրաստելուն: Դպրոցական կանոնադրություններից տեղեկանում ենք, որ առարկայացանկերում ընդգրկված են եղել «Քրիստոնեական վարդապետություն», «Հին և Նոր կտակարանի սրբազան պատմություն», «Եկեղեցական երգեցողություն», «Աստվածաբանություն» խորագրերով դասընթացներ: Առարկաների խորագրերի վերլուծությունը փաստում է այն մասին, որ աշակերտները ստացել են համապարփակ քրիստոնեական կրթություն:

Բանալի բառեր: Երևանի թեմական դպրոց, արևելահայ դպրոց, կրթական ծրագիր, կրոնական առարկա, կանոնադրություն:

Ներածություն: 19-րդ դարի երկրորդ կեսից մեծ ուշադրություն է դարձվում դպրոցների կրթական ծրագրերին: Նախքան այդ ժամանակաշրջանը դպրոցների ուսումնական ծրագիրը, առարկայացանկը անորոշ էր: Ուսումնասիրվող ժամանակաշրջանում մի շարք մանկավարժների շնորհիվ համակարգվում են դպրոցների կրթական ծրագրերը:

Առարկայացանկերում ընդգրկված էին այնպիսի դասընթացներ, ինչպիսիք էին՝ *հայերեն, ռուսերեն, պարսկերեն, քերականություն, ընթերցանություն, պատմություն, թվաբանություն, աշխարհագրություն, վայելչագրություն*: Դպրոցների կրթական ծրագրում մեծ տեղ էր հատկացված կրոնական առարկաներին: Կանոնադրություններից տեղեկանում ենք, որ թեմական դպրոցներում դասավանդվել են «Կրոնագիտություն», «Սրբազան պատմություն», «Քրիստոնեական վարդապետություն», «Սրբազան և եկեղեցական պատմություն», «Աստվածաբանություն» խորագրերով դասընթացներ:

Հիմնախնդիր: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է հրապարակում եղած դպրոցական կանոնադրությունների հիման վրա բացահայտել, թե կրոնական ինչպիսի առարկաներ են ընդգրկված եղել արևելահայ դպրոցում, ինչ հաջորդականությամբ են ուսումնասիրվել այդ դասընթացները, ինչ նպատակներ են հետապնդել:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրության նպատակն է դպրոցական կանոնադրությունների, Երևանի թեմական դպրոցի օրինակով վերլուծել քննվող ժամանակաշրջանում կրոնական առարկաների դերը:

Գիտական նորություն: Մինչ օրս արևելահայ դպրոցին վերաբերող ուսումնասիրություններում ներկայացվել են դպրոցների հիմնադրման պատմության, կառավարման համակարգի, տեսուչների գործունեության, կրթության և դաստիարակության նպատակների, կրթության բովանդակության ու մեթոդաբանության, օգտագործված դասագրքերի վերաբերյալ տեղեկություններ:

Այստեղ վերլուծել ենք դպրոցական կանոնադրությունները, առանձնակի անդրադարձել ենք Երևանի թեմական դպրոցի չորս կանոնադրություններին, պարզել կրոնական ինչպիսի դասընթացներ են ընդգրկված եղել արևելահայ ծխական, թեմական,

վանական դպրոցների կրթական ծրագրերում, ներկայացրել, թե ինչ հաջորդակա-
նությամբ են ուսումնասիրվել տվյալ առարկաները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Քննվող հարցի
վերաբերյալ արժեքավոր տեղեկություններ են հաղորդում «1837-1887 յիսնամեակ Հայոց
հոգևոր թեմական դպրանոցի Երեւանայ» և «Ղարաբաղի հայոց հոգևոր թեմական
դպրանոցի 75-ամեակը» աշխատությունները: Առանձնակի դեր ունեն պրոֆեսոր Մու-
շեղ Սանթրոսյանի «Արևելահայ դպրոցը 19-րդ դարի առաջին կեսին» աշխատությունը,
Լեոյի «Պատմութիւն Երեւանի հայոց թեմական դպրոցի 1837-1912» և «Պատմութիւն
Ղարաբաղի Հայոց թեմական հոգևոր դպրոցի: 1838-1913» մենագրությունները, Գրիշա
Հարությունյանի «Արցախի դպրոցն ու մանկավարժական միտքը (5-19-րդ դարերում-
20-րդ դարի սկզբին)» երկասիրությունը: Արժեքավոր տեղեկություններ են հաղորդում
ծխական, թեմական, վանական դպրոցների՝ «Արարատ» ամսագրի 1868, 1869 թթ.
համարներում հրապարակված կանոնադրությունները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Արևելահայ թեմական կրթօջախները եղել են
ժամանակի լավագույն դպրոցական ավանդույթներ ձևավորող, կրթական քաղաքա-
կանություն թելադրող, ուսումնական ծրագրեր, կանոնադրություններ մշակող, մասնա-
գետներ պատրաստող, դասագրքեր հրատարակող, գիտակրթական կենտրոններ:

Նախքան նման կրթօջախների ձևավորումը չկար միասնական դպրոցական հա-
մակարգ: Դպրոցները չունեին հաստատված կանոնադրություններ, չկային դասա-
գրքեր, բացակայում էին ուսումնական ծրագրեր [9, էջ 117]: Հստակ չէին դպրոցների
տեսակները [2, էջ 14]: Նման անորոշության պատճառներից մեկը Մուշեղ Սանթրոս-
յանը, Արշակ Ալպոյաճյանը, Վահե Երկանյանը կապում են պատմական այն ժամանա-
կաշրջանի հետ, որում գտնվում էր Արևելյան Հայաստանը: Պրոֆեսոր Մուշեղ
Սանթրոսյանն այդ առթիվ գրում է. «Տարօրինակ ձևով միահյուսվում ու խաչաձևում էին
մի կողմից պարսկա-թուրքական տիրապետության ժամանակաշրջանից եկող հինը,
միջնադարյանը, մյուս կողմից՝ այն համեմատաբար նորը, որը գալիս էր Եվրոպայից ու
մասնավորապես ռուսական դպրոցից և մանկավարժական մտքից [12, էջ 145]:

Քննարկվող ժամանակաշրջանում ուսուցումը կազմակերպվում էր տարբեր միջա-
վայրերում՝ ուսուցիչ-վարդապետների տներում կամ եկեղեցուն հարակից տարածքնե-
րում: Ուսուցման հիմնական բովանդակությունն էր՝ երգեցողություն, աղոթքների
ուսուցում, երբեմն՝ քերականություն, ճարտասանություն. «... Գոյություն ունէր երկու
տեսակ ուսում-խցի և վարժատան: Խցի ուսումն այն էր, որ մէկը մի վարդապետի կամ
եպիսկոպոսի սպասաւոր էր դառնում և սովորում էր նրանից գրագիտութիւն, աղօթք-
ներ, փոխասացութիւն, երգեցողութիւն: Պատահում էր, որ ոմանք, բաւական չը համա-
րելով իրանց փոքրաւորների սովորածը իրանց խուցերում, տալիս էին նրանց այնպիսի
անձանց, որոնք գիտէին «ազատուական արուեստներ», այսինքն՝ քերականութիւն,
ճարտասանութիւն, և փոքրաւորները դրանց մօտ շարունակում էին իրանց ուսումը,
յարուցանելով իրանց ընկերակիցների նախանձը» [3, էջ 111-114]:

Դպրոցական կյանքում հիմնարար փոփոխություն տեղի ունեցավ 1836 թ.՝ «Պո-
լոժենիե» կանոնադրության ընդունումից հետո: Ձևավորվեց դպրոցի նոր մոդել՝ թե-
մական դպրոցներ կամ սեմինարիաներ, ինչը նորություն էր հայ դպրոցի պատմության
մեջ [4, էջ 119]: «Պոլոժենիե»-ով թույլատրվում էր յուրաքանչյուր թեմում ունենալ մեկ
թեմական դպրոց: Այդ դպրոցների գլխավոր ղեկավարն էր Ամենայն հայոց կաթո-
ղիկոսը: Նրա հոգածության ներքո թեմերի առաջնորդները նշանակում էին տեսուչներ,
որոնք պարտավոր էին կազմել կանոններ, ուսման ծրագիր, առարկայացանկ, սահ-

մանել ժամաքանակ: Տեսուչը պատասխանատու էր դպրոցի կրթական ծրագրի իրագործման համար [6, էջ 142]:

Առհասարակ 19-րդ դարի երկրորդ կեսից դպրոցական ոլորտում համակարգային փոփոխություններ տեղի ունեցան: Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գևորգ Դ-ի օրոք ձևավորվեց Էջմիածնի ուսումնական հանձնաժողովը (1867 թ.): Տվյալ կառույցի նպատակներն էին՝ ա) համակարգել կրթական օջախների տնտեսական, վարչական տարաբնույթ հարցեր, բ) ապահովել կրթական օջախներին անհրաժեշտ պարագաներ, գ) մշակել միասնական կանոնադրություններ ծխական, վանական, թեմական դպրոցների համար [1, էջ 81]: Կարևորագույն քայլ էր միօրինակ կանոնադրությունների հաստատումը ծխական, թեմական, վանական դպրոցների համար: Դրանց միջոցով ծանոթանում ենք տվյալ ժամանակի կրթական պահանջներին, դպրոցների նպատակներին, ուսուցման բովանդակությանը, առարկայացանկերին ու ժամաքանակին:

Ծխական, թեմական, վանական դպրոցների կանոնադրությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ աշակերտները սկզբնական կրթություն ստանում էին ծխական դպրոցներում¹: Նման դպրոցների նպատակն էր հայ երեխաներին սովորեցնել տարրական գիտելիքներ, կրթել «հայացի դպրոցամբ» [6, էջ 70]: Այն մասին, թե ինչ տարրական գիտելիքներ էին ստանում աշակերտները տվյալ դպրոցներում տեղեկանում ենք առարկայացանկից: Աշակերտները սովորում էին գրել, կարդալ, թարգմանել գրաբարից աշխարհաբար, հաշվել, իմանալ ու բացատրել քրիստոնեական կրոնի գլխավոր սկզբունքները: Վերոնշյալ հիմնությունները ձեռք էին բերում՝ ա) «Սկզբնական ուսմունք Քրիստոնեական վարդապետութեան», բ) «Թարգմանութիւն Աւետարանի ի գրոց լեզուէ յաշխարհիկ բարբառ», գ) «Ընթերցանութիւն և վայելչագրութիւն հայերէն», դ) «Առաջին մասն քերականութեան Հայոց», ե) «Սրբազան պատմութիւն», զ) «Ընթերցանութիւն և վայելչագրութիւն Ռուսաց», է) «Առաջին մասն թուաբանութեան» առարկաների շրջանակում [6, էջ 71]:

Տարրական գիտելիքներ ստանալուց հետո ծխական դպրոցի շրջանավարտները հնարավորություն ունեին կրթությունը շարունակելու թեմական դպրոցներում. «վասն կրթելոյ յայլ եւ այլ հրահանգս ուսմանց զթերավարժ աշակերտս աւարտեալս զընթացս գիտութեանց ի Ծխական դպրոցս» [7, էջ, 141]: Թեմական դպրոցները բաղկացած էին երեք դասարաններից: Առաջին դասարանի և ծխական դպրոցի կրթության բովանդակությունները գրեթե կրկնվում էին: Քանի որ հաճախ աշակերտները կիսատ էին թողնում կրթությունը, դպրոցների տեսուչները, նման ծրագրեր ներդնելով, հնարավորություն էին տալիս աշակերտներին սովորելու կամ կրկնելու գիտելիքները: Ծխական ու թեմական դպրոցի առաջին դասարանի առարկայացանկերի տարբերությունն այն էր, որ թեմական կրթօջախի առաջին դասարանում աշակերտներն ուսումնասիրում էին երգեցողություն, իսկ կրոնական առարկաներից սովորում էին «Սրբազան պատմություն»: Թեմական դպրոցի երկրորդ դասարանում շարունակում էին սովորել հայոց քերականության երկրորդ բաժինը, թվաբանության երկրորդ բաժինը, ծանոթանում էին ազգային և ընդհանուր պատմությանը, աշխարհագրությանը, շարադրությունների միջոցով զարգացնում էին հայերեն գրավոր խոսքը, ուսումնասիրում էին

¹ Խոսքը վերաբերում է Գևորգ Դ Ամենայն հայոց կաթողիկոսի օրոք հաստատված կանոնադրություններին: Հաճախ դպրոցները ներկայացվում էին «եկեղեցական-ծխական», «հոգևոր թեմական», «ժողովրդական» անունների ներքո: Այն մասին, թե ինչպիսի չափորոշիչներով էր որոշվում դպրոցի անունը, արդյոք անունը ընտրելիս հաշվի էր առնվում ուսուցման բովանդակությունը: Այս և այլ հարցերին անդրադարձել են ուսումնասիրողներ Մուշեղ Սանթրոսյանը, Վահե Երկանյանը, Գրիշա Հարությունյանը:

պարսկերեն, ռուսերեն քերականություն, վարժեցնում ռուսերեն բանավոր խոսքը: «Սրբազան պատմություն» դասընթացին փոխարինում էր «Քրիստոնեական վարդապետություն» առարկան: Ուշագրավ են երրորդ դասարանի դասընթացները: Ավարտական դասարանում աշակերտները ծանոթանում էին հայոց գրականությանը, զարգացնում բանավոր գրավոր խոսքը՝ հայերենից ու ռուսերենից, թվաբանությունից սովորում էին խնդիրներ լուծել, շարունակում էին ուսումնասիրել քրիստոնեության գլխավոր սկզբունքներն ու բացատրությունները: Կանոնադրության մեջ ներկայացված առարկաների խորագրերն ու բացատրությունները փաստում են, որ կրթության բովանդակության համար պատասխանատու անձինք առարկայացանկը կազմելիս առաջնորդվել են մանկավարժական մատչելիության՝ պարզից բարդ մոտեցմամբ:

Վանական դպրոցները նախատեսված էին այն աշակերտների համար, որոնք որոշել էին հոգևորականի կոչում ստանալ. «Հիմն դաստիարակութեան Վանական դպրոցաց պարտի լինիլ կրթութիւն բարեպաշտ, առաքինասէր և կրօնաւորական կենաց, որոյ վասն լինին ստեպ ստեպ ընթերցմունք սուրբ գրոց և այլոց ոգեշահ մատենից, և ունկնդրութիւն խրատուց վանահօրն, նոյնպէս հմտութիւն և վարժութիւն եկեղեցական կարգաց» [8, էջ 6]: Տվյալ դպրոցները բաղկացած էին երեք դասարաններից: Երեք տարիների ընթացքում աշակերտները սովորում էին մի շարք կրոնական առարկաներ՝ «Քրիստոնեական վարդապետություն», «Հին և Նոր կտակարանների պատմություն», «Եկեղեցական պատմություն», «Երգեցողություն», զարգացնում էին բանավոր-գրավոր խոսքը՝ հայերենից և ռուսերենից, ծանոթանում հայոց և ընդհանուր պատմությանն ու աշխարհագրությանը, սովորում լուծել խնդիրներ [8, էջ 6]:

Հետաքրքրական է, որ քննվող ժամանակաշրջանի ռուսական և՛ պետական, և՛ հոգևոր դպրոցները գործում էին գրեթե նույն տրամաբանությամբ: Յուրաքանչյուր դպրոցական համակարգ բաղկացած էր չորս մասից¹: Աշակերտները և՛ պետական, և՛ հոգևոր դպրոցներ ընդունվելու համար սկզբնական կրթություն ստանում էին ծխական դպրոցներում, հետո՝ ընդունվում գավառական դպրոցներ, հաջորդիվ՝ գիմնազիաներ և համալսարաններ [11, էջ 101]: Ընդհանուր առարկայացանկում բնագիտական ու հումանիտար ոլորտներին առնչվող դասընթացների կողքին մեծ չափաբաժին էր հատկացված կրոնաբարոյական առարկաներին: Աշխարհիկ դպրոցներում ուսումնասիրում էին՝ ա) «Սրբազան պատմություն», բ) «Բարոյագիտություն», գ) «Համառոտ քրիստոնեական վարդապետություն», «Ընդարձակ քրիստոնեական վարդապետություն», «Սուրբ գրքի մեկնություն» դասընթացները: Հոգևոր դպրոցներում ծանոթանում էին՝ ա) «Համառոտ քրիստոնեական վարդապետություն», բ) «Ընդարձակ քրիստոնեական վարդապետություն», գ) «Եկեղեցական երգեցողություն», դ) «Սրբազան պատմություն», ե) «Աստվածաշնչի պատմություն և աշխարհագրություն», զ) «Եկեղեցական պատմություն», է) «Բարոյագիտություն» առարկաներին [11, էջ 104]:

Ռուսական պետական դպրոցներում կրոնական առարկաների հիմնական նպատակներն էին աշակերտներին ծանոթացնել ռուսական եկեղեցու դավանանքին, դաստիարակել քրիստոնեական արժեքներով: Հոգևոր դպրոցների գլխավոր նպատակներն էին՝ ա) պատանիներին դաստիարակել քրիստոնեական արժեքներով, բ) բարելավել հոգևոր կրթությունը, գ) պատրաստել հոգևորականներ, որոնք ընդհանուր պաշտոնական դավանանքի շուրջ կհամախմբեին ռուս ժողովրդին:

¹ Ռուսական դպրոցական համակարգը ներկայացրել ենք Աղյուսակ 1-ում:

Դպրոցների տեսակները	
Պետական	Հոգևոր
Դպրոցների կառուցվածքը	
Ծխական	Ծխական
Գավառական	Գավառական
Գիմնազիաներ	Մեմինարիաներ
Բարձրագույն կրթական հաստատություններ	
Համալսարաններ	Ակադեմիաներ

Թերևս հաշվի առնելով վերոշարադրյալը՝ կարող ենք ասել, որ արևելահայ դպրոցական համակարգը առաջնորդվում էր ռուսական դպրոցների օրինակներով: Պետական դպրոցների բացակայությունը չէր խանգարում, որ Հայոց եկեղեցու հովանու ներքո ձևավորվեն աշխարհիկ ու հոգևոր դպրոցներ:

Անկախ արևելահայ դպրոցական կանոնադրություններից՝ թեմական դպրոցները ունեցել են սեփական կանոնադրություններ: Հատկանշական է, որ դրանք ձևավորվել են ավելի վաղ: Երևանի թեմական դպրոցի առաջին կանոնադրությամբ (1843 թ.) կրթօջախի նպատակն էր կրթել արական սեռի ներկայացուցիչների՝ պատրաստելով նրանց հոգևոր կոչման. «*Ընդհանուր նպատակ այսր ուսումնարանի է՝ զի ի միասին ընդ բարոյական լուսավորութեան մանկանց հոգևոր տեսչութեան Հայոց, որ ի գաւառին Երևանու, հասուցեալ լիցին նոցա հնար առ ի գտանել ըստ կարեաց իւրաքանչիւրոցն ի նոցանէ զուսումն Ռուսաց եւ Հայրենեական լեզուաց, և տարածանելոյ ի միջի նոցա զճշմարիտ բարեպաշտութիւն, յորմէ և ծագի նպատակ հոգևոր ուսման, որ պարտէ լուսաւորել զբարեպաշտ և զլուսաւորեալ պաշտօնեայս Բանին Աստուծոյ: Երևանու Հայոց Հոգևոր ուսումնարանն (անուանեալն Մեմինարիայ) ունի զվախճան կրթելոյ այսու կարգադրութեամբ զամենայն մանկունս արական սեռի հոգևոր կոչման ներք, պատկանեալս այսմիկ տեսչութեան*» [4, էջ 151]:

Այն մասին, թե նախնական ինչ գիտելիքներ էին ստանում աշակերտները, տեղեկանում ենք դասացուցակներից: Օրինակ՝ առաջին դասարանի ավարտին աշակերտները կարողանում էին կարդալ հայերեն ու ռուսերեն, ճանաչել թվերը, տիրապետում էին հայերեն ու ռուսերեն վայելչագրության, իմանում էին հայոց դավանանքի գլխավոր սկզբունքներն ու մեկնաբանությունը: Դասավանդվող դասընթացներն էին ա) «Ընթերցանութիւն Ռուսաց և Հայոց լեզուաց», բ) «Քրիստոնէականութիւն Հայոց դաւանութեան», գ) «Ի թուաբանութենէ համարք», դ) «Վայելչագրութիւն Ռուսաց եւ Հայոց»: Դասացուցակում կրոնական առարկային «Քրիստոնէականութիւն Հայոց դաւանութեանը» կից փակագծերում գրված է «*համառոտ*» բառը [4, 147-158]: Մովորաբար քրիստոնէական վարդապետության ուսումնական ձեռնարկների վերնագրերում հանդիպում ենք տվյալ բառին նույնպես: Նման ձեռնարկների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հեղինակները կազմել են գրքեր և՛ ուսուցիչների, և՛ աշակերտների համար: Այն գրքերը, որոնք նախատեսված են եղել ուսուցիչների համար, խորագրերում նշված է եղել «*համառոտ*» բառը: Այսօրինակ գրքերի պատմության մեջ հայտնի են Մարտին Լյութերի

«Քրիստոնեական մեծ ուսմունքի մեկնություն» և «Քրիստոնեական փոքր ուսմունքի մեկնություն» աշխատությունները: Վերոնշյալներից առաջինը նախատեսված է ուսուցիչների ու հոգևորականների, իսկ երկրորդը՝ հասարակության համար [13, էջ 163]: Նման ուսումնական ձեռնարկներ ստեղծվել են հայ հեղինակների կողմից նույնպես (*Ոսկան Երևանցի, Մատթեոս և Ղուկաս Վանանդեցիներ, Մխիթար Սեբաստացի և այլք*):

Քննվող ժամանակաշրջանում հայտնի է Գրիգոր քահանա Սուքիասեանցի հեղինակած «Համառոտություն Քրիստոնեական Վարդապետութեան» ձեռնարկը¹: Նշենք, որ Երևանի թեմական դպրոցի չորս կանոնադրություններից միայն առաջինի առարկայացանկում է նշված «*համառոտ*» բառը: Հետաքրքրական է, որ կանոնադրության մյուս տարբերակներում հեղինակները կրոնական առարկային կից նշել են, թե ինչ պետք է անցնեն աշակերտները ուսումնական տարվա ընթացքում, ինչպես, օրինակ, «*Կրոնագիտություն*» (*բերանացի ուսուցանել զհասարակաց գործածեալ զաղօթս և զսաղմոս*) [4, էջ 204]: Նկատի ունենալով, որ կրթօջախի առաջին կանոնադրությունը կազմվել է այնպիսի ժամանակաշրջանում, երբ դպրոցական ոլորտը գտնվում էր անցումային փուլում, դասագրքերը քիչ էին, 1836 թ. կանոնադրության ընդունումից անցել էր մի քանի տարի, կարծում ենք, որ «*համառոտ*» բառի գործածումը ունեցել է հետևյալ իմաստները. ա) մատնանշել է որևէ հեղինակի դասագիրք՝ նախատեսված ուսուցչի համար, բ) ցույց տվել, թե տվյալ ուսումնական տարվա ընթացքում աշակերտները ինչպիսի գրագիտության մակարդակ պետք է ունենան կրոնական առարկայի շրջանակում: Օրինակ՝ անհրաժեշտ է իմանալ եկեղեցու յոթ խորհուրդների անունները, թե՛ խորհուրդների մեկնաբանությունները նույնպես:

Կրթօջախի երկրորդ տարվա ընթացքում ուսումնասիրել են ա) «Քրիստոնեական վարդապետութիւն», բ) «Առաջին մասն Ռուսաց եւ Հայոց քերականութեանց», գ) «Թուաբանութիւն մինչև ցկոտորակն», դ) «Սկզբունք մաթեմաթիքական, ուսումնական, քաղաքական և բնաբանական աշխարհագրութեան», ե) «Ընդհանուր պատմություն», զ) «Պարսից լեզու», է) «Վաելչագրություն Ռուսաց, Հայոց և Պարսից լեզուաց»: Ուսումնական երրորդ տարում «Քրիստոնեական վարդապետութիւն» դասընթացին փոխարինել է «Սրբազան և եկեղեցական պատմութիւն» առարկան: Աշակերտները շարունակել են ուսումնասիրել քերականություն, աշխարհագրություն, պատմություն, թվաբանություն, պարսկերեն [4, էջ 153]:

Դպրոցի երկրորդ կանոնադրությունում (1861 թ.) փոփոխվել է կրթօջախի նպատակը, դասավանդվող առարկաներին կից նշված է ժամաքանակը, վերափոխվել են առարկաների խորագրերը: Համաձայն երկրորդ կանոնադրության բոլոր դասարաններում աշակերտները ուսումնասիրել են «Կրոնագիտություն» դասընթացը՝ շաբաթական չորս ժամով: Ուսուցանվող առարկաներն էին ա) «Լեզվաբանութիւն հայոց», բ) «Լեզվաբանութիւն ռուսաց», գ) «Աշխարհագրութիւն», դ) «Թուաբանութիւն», ե) «Վայելչագրութիւն հայոց եւ ռուսաց», զ) «Պատմութիւն հայոց» [4, էջ 185]:

Կրթօջախի նպատակն «*այլևս միմիայն հոգևորականների որդիներին դաստիարակելը չէ՝ եկեղեցու պաշտոնեաններ ունենալու համար, այլ դրա հետ միասին և առհասարակ «հասարակութեան պիտանի անդամներ» պատրաստելը*» [4, էջ 184]: Նույն նպատակն էր հետապնդում Շուշիի թեմական դպրոցը՝ «*պատրաստել զլիակո-*

¹ Գրիգոր քահանայէ Սուքիասեանց, «Համառոտութիւն Քրիստոնեական Վարդապետութեան», Ի Մոսկով, 1838:

րապես Հայաստանեայց եկեղեցւոյ համար արժանաւոր պաշտօնէնաներ. և առհասարակ հայոց հասարակութեան համար լուսավորեալ և ուսեալ անդամներ» [5, էջ 253]:

Շուշիի թեմական դպրոցը բաղկացած էր վեց դասատւներից¹: Ուսումնասիրվող առարկաներն էին՝ ա) «Թվաբանություն», բ) «Աշխարհագրություն», գ) «Հայոց և ռուսաց լեզուներ», դ) «Վայելչագրություն», ե) «Ընդհանուր և հայոց պատմություն»: Բարձր դասարաններում ուսումնասիրում էին երկրաչափություն, ֆրանսերեն ու լատիներեն, բնական գիտություններ: Կրոնական առարկաներն էին՝ «Սրբազան պատմություն», «Եկեղեցական երգեցողություն», «Քրիստոնեական վարդապետություն», «Եկեղեցական պատմություն», «Աստվածաբանություն»: Այս դասընթացները բաշխված էին տարբեր դասարանների միջև:

Աղյուսակ 2

Դասարան	Առարկայի անուն 1	Առարկայի անուն 2
1 դասատուն	Սրբազան պատմություն	Եկեղեցական երգեցողություն
2 դասատուն	Սրբազան պատմություն	-
3 դասատուն	Քրիստոնեական վարդապետություն	Երգ եկեղեցական
4 դասատուն	Քրիստոնեական վարդապետություն	Երգ եկեղեցական
5 դասատուն	Եկեղեցական պատմություն	-
6 դասատուն	Աստվածաբանություն	Եկեղեցական երգեցողություն

Երևանի թեմական դպրոցի երրորդ կանոնադրությունը (1864 թ.) առանձնակի փոփոխության չի ենթարկվել: Հատկանշական է չորրորդ կանոնադրությունը (1865 թ.), համաձայն որի՝ «գլխաւոր նպատակ հոգնոր դպրոցին Երևանայ է դաստիարակութիւն որդւոց հոգնորականաց և աշխարհականաց թեմին Երևանայ յուսումն գիտութեանց բարոյական կրթութեանց և ի հմտութիւնս ուղղափառ վարդապետութեան Քրիստոնէական հաւատոյ ըստ ծիսի դաւանութեան սրբոյ եկեղեցւոյ Հայաստանեայց» [4, էջ 197]: Հետաքրքրական է առարկայացանկը: Նախորդների համեմատ այստեղ կրոնական առարկաների կողքին տրված են մեկնաբանություններ ու ժամաքանակ: Բոլոր դասարաններում դասավանդվում է «Կրոնագիտություն» դասընթացը շաբաթական 4-5 անգամ: Սկզբնական դասարանում կրոնական առարկայի շրջանակում աշակերտները բերանացի սովորում են աղոթքներ և սաղմոսներ: Հաջորդ տարի ուսումնասիրում են Հին կտակարանի սրբազան պատմություն, ապա՝ ծանոթանում Նոր կտակարանի սրբազան պատմությանը: Ավարտական դասարանում ուսուցանում են Քրիստոնեական վարդապետություն:

Հետաքրքրական են մանկավարժների՝ կրոնական առարկաների ուսումնական ծրագրերին առնչվող կարծիքները: Առհասարակ կրոնի ուսումնական ծրագրերում ներառված են եղել Հին կտակարանից «Նախապատմական», «Նահապետներին», «Դատավորների», «Թագավորների» դարաշրջանները ներկայացնող նյութեր, իսկ Նոր կտակարանից՝ քրիստոնեական բարոյագիտությանն առնչվող նյութեր: Ըստ Իսահակ

¹ Դասատուները ներկայացրել ենք Աղյուսակ 2-ում:

Հարությունյանի՝ կրոնական կրթությունը պետք է սկսել «Մրբազան պատմության» ծանոթությամբ: Աշխարհիկ մանկավարժը քրիստոնեական կրթության առաջին աստիճանում կարևորում է այդ պատմությունների մատուցումը, քանի որ նկարագրողական են, կրոնաբարոյական մտքերով հարուստ, պատանիների կանոնավոր զարգացմանը համապատասխան սկզբունքներ են պարունակում [10, էջ 85]:

Խորեն Նարպեհ, Գրիգորիս Երզնկյանը կարևորում են, որ կրոնի ծրագրերում ներառվեն բարոյական և պատմական գրույցներ, հասարակական աստվածապաշտության այն գլխավոր արարողությունները, որոնց մասնակցում է աշակերտը, քրիստոնեական հավատքի համար հիմք հանդիսացող պատմություններ, աղոթքներ, հոգևոր երգեր [10, էջ 85-86]:

Եզրակացություններ: Ամփոփելով վերոշարադրյալը՝ կարող ենք ասել, որ քննվող ժամանակաշրջանում արևելահայ դպրոցը ուղղորդվել է Ռուսական կայսրության դպրոցական համակարգի օրինակով: Չեն եղել պետական դպրոցներ, սակայն Հայոց եկեղեցու հովանու ներքո ձևավորվել են և՛ աշխարհիկ, և՛ հոգևոր դպրոցներ: Դպրոցական կանոնադրությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ բոլոր դպրոցներում բնագիտական, հումանիտար առարկաների կողքին մեծ տեղ է հատկացվել կրոնական դասընթացներին: Դպրոցների տեսուչները առարկայացանկը կազմելիս պահպանել են մանկավարժական այն մոտեցումը, որ կրթության սկզբնական շրջանում աշակերտները ուսումնասիրեն պարզ առարկաներ, որից հետո աստիճանաբար ծանոթանան ավելի բարդ դասընթացներին: Երևանի թեմական դպրոցի կրթության քաղաքականությունն ուղղված է եղել ինչպես աշխարհիկ, այնպես էլ հոգևորականներ պատրաստելուն: Կրթօջախի սկզբնական նպատակն է եղել կրթել և դաստիարակել հոգևորականների: Ժամանակի ընթացքում վերանայվել են դպրոցի նպատակներն ու առարկայացանկը: Ընդհանուր կրթական բովանդակության մեջ բնագիտական և հումանիտար մի շարք դասընթացների կողքին հատկանշական են եղել կրոնական առարկաները: Նախնական կանոնադրության մեջ սկզբում աշակերտները ուսումնասիրում էին Քրիստոնեական վարդապետություն, ապա Հին և Նոր կտակարանների պատմություն: Կրթօջախի վերջին կանոնադրության մեջ վերանայված է կրոնական առարկաների ծրագիրը. սկզբում սովորել են աղոթքներ, սաղմոսներ, հաջորդիվ ծանոթացել Հին և Նոր կտակարանների պատմությանը, իսկ ավարտական դասարանում՝ քրիստոնեական վարդապետությանը: Քննվող շրջանում մանկավարժները կարևորել են քրիստոնեական կրթությունը՝ հաշվի առնելով աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները: Այսպիսով, տվյալ ժամանակաշրջանում աշակերտները ստացել են համապարփակ քրիստոնեական կրթություն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբեղյան Ա., Գևորգ Դ. Մեծագործ կաթողիկոս ամենայն հայոց, III հրատարակություն, Էջմիածին, 2014:
2. Երկանյան Վ., Պայքար հայկական նոր դպրոցի համար Անդրկովկասում, Երևան, 1970:
3. Թադիադեան Մ., Ճանապարհորդություն Մեսրոպյա Դ Թադիդեանց Վ. Ա. սարկաւազի սրբոյ Էջմիածնի ի Հայս, հտ Ա, Կալկաթա, 1847:
4. Լեո, Պատմութիւն Երեւանի հայոց թեմական հոգևոր դպրոցի. 1837-1918, Թիֆլիս, 1914:
5. Լեո, Պատմութիւն Ղարաբաղի հայոց թեմական հոգևոր դպրոցի. 1838-1913, Թիֆլիս, 1914:
6. Կանոն յաղագս ծխական հոգևոր դպրոցացն հայոց որ ի Ռուսաստան// «Արարատ», 1868,

N 9:

7. Կանոնադրությունք յաղագս թեմական դպրոցաց Հայոց որ ի Ռուսաստան// «Արարատ», 1869, N Ժ:
8. Կանոնադրություն վանական դպրոցաց // «Արարատ», 1869, N Ա:
9. Հարությունյան Գ., Արցախի դպրոցն ու մանկավարժական միտքը (5-19-րդ դարերում-20-րդ դարի սկզբին), Ստեփանակերտ, 2002:
10. Ղևոնդյան Մ., Կրոնական կրթության և դաստիարակության հայկական փորձի ուսումնասիրությունները հայ կրոնամանկավարժական պարբերականներում // «Աստվածաբանական և կրոնագիտական հոդվածների ժողովածու», Երևան, 2020, N Դ:
11. Ղևոնդյան Մ., Ռուսական կայսրության դպրոցներում «Կրոն» առարկայի դասավանդման հարցերի շուրջ (1800-1820 թթ) // «Բանբեր Հայաստանի արխիվների», Երևան, 2021, N 2 (131):
12. Սանթրոսյան Մ., Արևելահայ դպրոցը XIX դարի առաջին կեսին, Երևան, 1964:
13. Полякова М. А., Краткий катехизис Мартина Лютера как феномен кросскультурного взаимодействия // «Историко-педагогический журнал», N 1, 2016.

Получено: 12.04.2023

Рассмотрено: 26.04.2023

Принято: 29.04.2023

Received: 12.04.2023

Reviewed: 26.04.2023

Accepted: 29.04.2023

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



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

ԲԱԺԻՆ 9. ՀԱՅ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸ ՍՓՅՈՒՌՔՈՒՄ
РАЗДЕЛ 9: АРМЯНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДИАСПОРЕ
SECTION 9: ARMENIAN EDUCATION IN DIASPORA

37(479. 25) :548.736.422. 4 <https://orcid.org/0009-0000-0476-8816> DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.246

EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE NEW ARMENIAN SETTLEMENTS
OF THE SYRIAN JEZIRI
(1920-1960)

Ani Fishenkjian

Ph.D, Institute of History NAS RA

Armenia

fishenkjianani@gmail.com

Summary

The proclamation of the Turkish Republic by Mustafa Kemal Atatürk did not bring to an end the state policy of Armenian persecution. On the contrary the policy took new shape underpinned by Kemal's homogenization policy for the newly proclaimed state. Thus, as of 1923 new waves of Armenians were forced to leave the eastern areas of the republic and take refuge in Syria. These refugees were the surviving remnants of the Western Armenians who had not yet left their homeland, having disguised themselves and integrated into local Kurdish villages. Yet, due to the homogenization policy and the consequences of the 1925 Kurdish revolt, these Armenians were left with no support as the rebel Kurdish aghas were persecuted and killed by the state. The paper focuses on the exodus of these Armenians who took refuge in northern Syria. The paper describes the relief efforts local Armenian organizations made and the campaign they carried out to muster support and raise funds for settling these refugees in the area and their eventual integration into the newly established Armenian communities.

The Armenians who migrated to Syria in 1927-1930 settled mainly in the north-eastern regions of Syria, in Hasichey, Gamishli and Garamanie, and most of them are members of the Apostolic Church and the Armenian Catholic Church. In resettlement, food supply, healthcare and other issues, the issue of children's education and especially language skills was of primary importance, because the language retreat was significant among them, so it was necessary to take urgent measures to save them.

The article presents the integration of Armenians, especially the Kurdish-speaking Bsherigs, who took refuge in the Armenian settlements formed in the north-eastern regions of Syria (in Jezire), the organization of educational activities and the problems of teaching in the formed settlements. . . The mission and necessity of the church, national and Sunday schools are an important incentive for Armenian preservation in the Diaspora, also in the struggle of teachers against Arabic speaking and especially Kurdish speakers.

Educational problems had to be solved with the help of national and union responsible. However, educational institutions found themselves in extremely bad conditions. They did not have proper structures, there were no textbooks, there were no pedagogues, there was no proper curriculum that could facilitate the teaching process.

In the 1950s and 1960s, young men and girls from different settlements of this region went to Aleppo or other higher educational institutions to follow the courses of those institutions, on the condition that after graduation they would return to their place of birth and contribute to the local Armenian schools. But very few returned and some migrated to other countries.

Keywords: Syrian Jezire, immigrant, schools, pedagogues, methodology, church, school, educational.

**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВЫХ АРМЯНСКИХ ПОСЕЛЕНИЯХ СИРИИ
(1920-1960-е годы)**

Фишенкджян Ани
Кандидат ист. наук
Институт истории НАН РА
Армения
fishenkjianani@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-0476-8816>

Аннотация

Провозглашение Мустафой Кемалем Ататюрком Турецкой Республики не только не положило конец государственной политике преследования армян, а напротив, политика была сформирована заново, основанная на кемалевской политике гомогенизации по отношению к новопровозглашенному государству.

Таким образом, с 1923 г. новые волны армян вынуждены были покинуть восточные районы республики и искать убежище в Сирии. Эти беженцы были немногими из выживших западных армян, которые еще не покинули свою родину, скрывая свое происхождение и интегрируясь с местными курдскими сёлами. Однако из-за политики ассимиляции и последствий курдского восстания 1925 года эти армяне остались без поддержки, так как восставшие курдские аги преследовались и уничтожались государством.

1927-1930 гг. армяне, мигрировавшие в Сирию, в основном поселились в следующих регионах восточной части северной Сирии. В Хасиче, Гамишли, Гарамани. Большинство из них были «детьми» апостольской и армяно-католической церкви. В числе вопросов расселения, обеспечения продовольствием, здравоохранения и других проблем приоритетным был вопрос обучения детей и особенно языковых знаний, так как отступление от языка было значительным среди них, поэтому необходимо было срочно принять меры к сохранению резиденции.

В национальных и союзных школах предполагалось решить воспитательные проблемы. Однако учебные заведения сформировались в крайне ограниченных условиях. Их не было должной структуры, не было учебников, не было педагогов, не было соответствующей программы обучения, что могло облегчить процесс обучения.

В 1950-х и 1960-х гг. юноши и девушки из разных населенных пунктов этого региона отправлялись в Алеппо или другие высшие учебные заведения, чтобы пройти курсы, при условии, что после окончания они вернутся на родину, чтобы внести свой вклад в местных армянских школах. Но вернулись очень немногие, а некоторые эмигрировали в другие страны.

Ключевые слова: Сирийский Джебизе, переселенец, школы, педагоги, методика, церковь, образование.

**ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՍՈՒՐԻԱԿԱՆ ՃԵԶԻՐԵԻ
ՆՈՐԱԿԱԶՍ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԲՆԱԿԱՎԱՅՐԵՐՈՒ ՄԷՋ
(1920-1960-ական թթ.)**

Ֆիշենկճեան Անի
պատմական գիտություններու թեկնածու
ՀՀ ԳԱԱ պատմության ինստիտուտ
Հայ գաղթածախներու եւ սփիւռքի պատմութեան բաժին
Հայաստան
fishenkjianani@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-0476-8816>

Համառոտ ներածություն

Օսմանեան կայսրութեան եւ յատկապէս քեմալական Թուրքիոյ կողմէ քրիստոնեաներուն, ի մասնաւորի հայերու նկատմամբ վարած քաղաքականութեան հետեւանքով Կիլիկիոյ եւ Արեւմտեան Հայաստանի տարբեր բնակավայրերու մէջ վերապրող

հայերը պարբերաբար (1927 թուականին սկսեալ) եւ զանգուածաբար (յատկապէս 1929 թուականին ետք) կը գաղթեն Սուրիոյ հիւսիս արեւելեան շրջանները: Անոնք կու գային Արեւմտեան Հայաստանի հարաւարեւելեան գաւառներէն. Սուրիա կը հասնին թշուառ եւ անապահով պայմաններու մէջ: Գաղթականները կը տեղակայուէին Սուրիա, Թուրքիա, Իրաք սահմանամերձ շրջանները, ուր անապատային տօթը, աւազը եւ համաճարակը օրական հարկաւոր երեխաներու կեանք կը խլէին: Գաղթեալներու օժանդակութեան համար կը կազմուի Գաղթականաց Կեդրոնական յանձնախումբ՝ Բերիոյ թեմի Ազգային Առաջնորդարանի հովանաւորութեամբ: Օգնութեան կը փութան Ազգերու Լիկայի, ֆրանսական հոգատար իշխանութեան (ֆրանսական մանդատի) եւ տեղական կառավարութեան կողմէ ներկայացուցիչներ:

Յօդուածը կը ներկայացնէ Արեւմտեան Հայաստանի զանազան գաւառներէն Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան շրջանները ապաստանած հայերու եւ յատկապէս քրտախօս պշերիկցի հայերու համարկումը, ձեւաւորուած հայաբնակ վայրերու մէջ կրթական գործի կազմակերպումն ու պայքարը արաբախօսութեան եւ քրտախօսութեան դէմ:

Բանալի բառեր: Սուրիական ճեզիրէ, գաղթական, դպրոցներ, մանկավարժներ, մեթոտաբանութիւն, եկեղեցի, դպրոց, կրթական:

Հետազոտութեան հիմնախնդիրը: Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան շրջանը նոր ձեւաւորուած հայկական բնակավայրերու մէջ դպրոցական ցանցի ստեղծումն ու տարածումը Բերիոյ թեմի եւ Հալէպի նորակազմ համայնքի բարեսիրական կազմակերպութիւններու (Հայկական բարեգործական ընդհանուր միութեան, Հայ կարմիր խաչի (յետագային Սուրիահայ Օգնութեան Խաչի)) եւ ճեզիրէի Առաջնորդական Փոխանորդութեան առաջնահերթ խնդիրներէն էին, որովհետեւ գաղթող հայերու մեծ հատուածը կու գար Արեւմտահայաստանի՝ Տիգրանակերտի, Սղերդի եւ Սասունի միջեւ գտնուող քրտաբնակ գիւղերէն: Անոնք, երկար ժամանակ ապրելով եւ շփուելով տարածաշրջանի քրտաբնակներու հետ, մերթ ընդ մերթ կը կորսնցնէն իրենց մայրենի լեզուն եւ հայերէնի լեզուամտածողութեան հմտութիւնները. քրտերէնը կը փոխարինէ հայերէնին՝ արեւմտահայերէնին: Ուստի անյապաղ պէտք էր քայլեր ձեռնարկուէր այդ շրջանի հայութիւնը վերակրօնելու քրիստոնէական ծէսով եւ Հայ Եկեղեցւոյ, հայ դպրոցի ճանապարհով թրծելու զանոնք հայեցի եւ կրօնական դաստիարակութեամբ:

Հիմնախնդիրին առնչուող արդիական այլ հետազոտութիւններու եւ հրատարակութիւններու կարճ վերլուծութիւնը: Թեմային վերաբերեալ, յատկապէս Սուրիոյ տարբեր շրջաններու հայկական կրթական ցանցերու հիմնադրութեան պատմութեան եւ գործունէութեանց նուիրուած աշխատութիւններ են Յակոբ Չոլաքեանի «Սուրիահայ դպրոցի պատմութիւն» Ա. եւ Բ. հատորները [14], ուր հեղինակը մանրամասն կը ներկայացնէ դէպի Սուրիա գաղթող հայերու տեղաբաշխման, հայկական բնակավայրերու եւ Սուրիոյ հայաշատ քաղաքներու մէջ կրթական գործի ստեղծման, թեմական, կազմակերպչական եւ մշակութային կեանքի պատմութիւնը: Սակայն հատորներուն մէջ չենք հանդիպիր հայկական վարժարաններէն ներս, յատկապէս գիւղական միջավայրերուն իրականացուած ուսուցման եղանակներու, ուսուցիչներու պատրաստութեանց եւ մասնագիտական հմտութիւններուն վերաբերեալ բաւարար տեղեկութիւններուն: Թեմային վերաբերեալ արժէքաւոր աշխատութիւն է Նազիկ Յարութիւնեանի «Լիբանանի և Սիրիայի հայկական դպրոցները» աշխատութիւնը [8]: Հեղինակը, քաջածանօթ ըլլալով երկու համայնքներու դպրոցավարական աշխատանքներուն, գիտաքննական վերլուծութեան ենթարկած է համայնքներէն ներս կատարուած

աշխատանքը, տուեալ երկրի կրթապետական ծրագիրը եւ անոր ազդեցութիւնը երեխայի լեզուամտածողութեան վրայ, ուսուցիչներու որակաւորումը, մատուցուող դասագիրքերու մատչելիութիւնը եւ այլ հարցեր:

Ոչ պակաս հաւաստի աղբիւրներ են՝ Բերիոյ հայոց թեմի Ազգային Առաջնորդարանի, Մեծի Տանն Կիլիկիոյ կաթողիկոսութեան, Հայաստանի Ազգային Արխիի, ինչպէս նաեւ Ճեզիրէի Առաջնորդական Փոխանորդութեան արխիւները, Սփիւքի հայալեզու մամուլը («Արեւ», «Արեւելք», «Ազդակ», «Եփրատ», «Հայաստանի կոչնակ», «Յառաջ», «Աւետիք», «Օշական» պարբերաթերթ) եւ վերապրողներու յուշագրութիւնները: Վերոնշեալ աշխատութիւններու եւ փաստաթուղթերուն մէջ ներկայացուած են մանաւանդ յետեղեռնեան տարիներուն հայ գաղթականներու թիւի ստուարացման պատճառով հետզհետէ ծնունդ առած վարժարաններու կրթակազմակերպչական եւ մշակութային գործունեութեանց վերաբերեալ պատմաարժէքային տեղեկութիւններ: Թէեւ մամուլի մէջ արձանագրուած յօդուածներն ու հաղորդումները յոյժ կարեւոր աղբիւրներ կարելի է համարել, բայց չեն արտացոլար ուսումնակրթական, մանկավարժական-մեթոտաբանական հիմնահարցերուն վերաբերեալ տեղեկութիւններ: Ուստի մեր յօդուածի նպատակն է նաեւ՝ հնարաւորինս լուսարձակի տակ առնել այդ խնդիրները:

Յօդուածի նպատակը: Յօդուածին նպատակն է գիտական հասարակութեան իրազեկ դարձնել Սուրիոյ հիւսիս-արեւելքը ձեւաւորուած հայկական բնակավայրերու, ապա մեծ քաղաքներու մէջ համայնքային կեանքով ապրող, դպրոցական ցանցի ստեղծման հետ մանկավարժական եւ մեթոտաբանական խնդիրներու մասին, որոնք յոյժ կարեւոր են:

Հետազոտութեան նորոյթը: 80-ամեայ Ճեզիրէի հայոց Առաջնորդական Փոխանորդութեան հիմնադրումը Սուրիոյ անապատի մէջ փրկութիւն մըն էր գաղթական հայերու, որոնք 1927-1930-ական թուականներուն պարտադրաբար գաղթեցին Արեւմտեան Հայաստանի գաւառներէն եւ ապաստան գտան Սուրիա-Իրաք-Թուրքիա սահմանամերձ տարածքները: Աւելի քան տասնեակ գիւղերու, ասաններու, քաղաքներու մէջ կառուցեցին եկեղեցիներ եւ հիմնարկէքը կատարեցին Հայ դպրոցի, որպէսզի կանխեն ուժացման վտանգը, որ սկիզբ առած էր քեմալական Թուրքիոյ փոքրամասնութիւններու դէմ որդեգրած քաղաքականութեան իբրեւ հետեւանք:

Բազմահազար գաղթականներ հայրենազրկուեցան, բայց չընկրկեցան: Անոնք մեծ դժուարութեամբ համարկուեցան նոր միջավայրին, նոր բարքերուն եւ սովորութիւններուն, բայց հայրենի հողի փոխարէն շէնցուցին այն հողը, որ հիւրընկալած էր զիրենք: Ողջ կեանք մը, իբրեւ լիիրաւ քաղաքացի, նուիրումով ծառայեցին ի նպաստ Սուրիական Արաբական Հանրապետութեան՝ կառչած մնալով իրենց ազգային սկզբունքներուն:

Սուրիոյ տասնամեայ պատերազմի հետեւանքով, սակայն, Ճեզիրէի հայութիւնը, վերյիշելով պապերուն անցեալի բարդ ճանապարհը, դիմեց արտագաղթի՝ դէպի Հայրենիք կամ օտար ափեր: Բայց եւ այնպէս, այսօր հայ կեանքը կը բաբախէ Սուրիական Ճեզիրէի, յատկապէս Գամիշլիի մէջ: Համայնքը կանգուն է, կը գործէ Ճեզիրէի հայոց Առաջնորդական Փոխանորդութիւնը՝ իր Ազգային Եփրատ վարժարանով, մշակութային, բարեսիրական եւ մարզական կազմակերպութիւններով:

Հիմնական նիւթի շարադրանքը

Ա. Պշտեղիկի հայերու գաղթը Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան շրջանները (Սուրիական Ճեզիրէ) եւ հայկական բնակավայրերու համայնքի կազմաւորումը

1923 թուականին սկսեալ Արեւմտեան Հայաստանի արեւելեան շրջաններու հայութեան որոշ հատուածը պարբերաբար կը սկսի գաղթել Սուրիոյ սահմանամերձ շրջանները [12, էջ 105]: Սակայն ամենամեծ գաղթի սկիզբը կը դրուի Մուսթաֆա Քեմալի ցեղային (էթնիք) միատարրութեան քաղաքականութեան որդեգրումով, որով փոքրամասնութիւնները կ'ենթարկուէին ուղղակի եւ անուղղակի հալածանքներու եւ տեղահանութեան: 1923-1930-ական թուականներուն դէպի Սուրիական Ճեզիրէ եւ մասամբ Հալէպ հասնող գաղթականներու հետեւանքով յառաջացած հայ տեղահանեալներուն կարեւոր մէկ մասը կը հաստատուի Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան (Սուրիական Ճեզիրէի) շրջանը, որով հայութիւնը թուային կարեւոր ներկայութիւն մը դարձած էր հոն [18, էջ 415]:

1927 թուականին ետք Սուրիական Ճեզիրէի (Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան սահմանամերձ) շրջանը հասնող գաղթականներու մեծ մասը կու գար Արեւմտեան Հայաստանի հարաւարեւելեան գաւառներէն: Անոնք քրտաբնակ «Տիգրանակերտի նահանգի Պշերիկ-Ռըշգոթանի» շրջանէն արտաքսուած եւ Գամիշլիի ու Հասիչէի մէջ համախմբուած քրտախօս (շուրջ 150 ընտանիք) եկուոր հայեր էին [10, թ. 13]: Պշերիկցիները, Ճեզիրէթ Պոթանի կամ Պշերի լեռներու բնակիչները հանդիսանալով, տեղանունի հիմամբ կոչուած էին պշերիկցիներ: Վերոնշեալ շրջանի հայութիւնը, բռնագաղթի ենթարկուելով, ստիպուած էր հետիոտն անցնիլ Տաւրոսեան լեռները [6, էջ 349-350]: Ճամբան չեթէներէն կողոպտուելով հազիւ կը յաջողէին կայք հաստատել Գամիշլի ու շրջակայքի ճահճոտ վայրերը, ճաղճաղ գետի ափերուն, պատմական Մծբին (Նուսէյպին) քաղաքի աւերակներուն տակ: Պատուելի Պ. Օրջանեանի վկայութեամբ պշերիկցիները պատմութեան ծանօթ եղած են նաեւ իբրեւ քրտախօս հայեր: Սակայն Պատուելին ճշդում կը կատարէ՝ նշելով, որ պէտք է զանազանել քրտախօս հայերը քրտացած հայերէն, որովհետեւ Պոթանի մէջ ապրող քիւրտերը անցեալին հայեր եղած են եւ ժամանակի ընթացքին կորսնցուցած են լեզուն ու կրօնը: Իսկ Գամիշլի գաղթող պշերիկցիները պէտք է տարբերել առաջիններէն. «պահած են իրենց ազգային հպարտութիւնն ու կրօնը, միայն լեզուն՝ քրտերէն է» [11, էջ 165]:

Դոկտ. Նուր Էտտին Զազա նոյնպէս անդրադարձած է պշերիկցիներու մասին, բայց ի տարբերութիւն վերոնշեալին՝ կը գրէ, որ Գամիշլիի մէջ, բացի հայերէն, քիւրտեր, ասորիներ, արաբներ, հրեաներ, քաղդիացիներ, աշուր նեստորականներ եւ այլազգիներ կողք կողքի կ'ապրէին, բայց պշերիկցի հայերը «կը բնակէին առանձին թաղամաս, որ կ'անուանուէր իրենց անունով՝ Պշերի»: Անոնք քրտախօս էին, սակայն կառչած էին Հայ առաքելական եկեղեցւոյ: Անոնց Սուրբ գիրքը հայատառ քրտերէն էր: Հայ ազգայինները, կուսակցութիւններն ու բարեսիրական հաստատութիւնները ճիգ չէին խնայեր հայերէն լեզուն սորվեցնելու եւ զանոնք հեռացնելու քրտական մշակոյթի ազդեցութենէն [4, էջ 215]:

Ազգապատկան եւ Հայկական Բարեգործական Ընդհանուր Միութեան (ՀԲԸՄ) կողմէ հովանաւորեալ եւ նպաստընկեալ վարժարաններ կը հիմնուին Ճեզիրէի այն շրջաններուն մէջ, ուր հայ ընտանիք գոյութիւն ունէր՝ Տեր Զօրի, Ռաս Էլ Այնի, Տերպէսիէի, Ամուտայի, Թէլ Պրաքի, Քուպր Պիթի, Թէլ Քէօչէքի եւ Այն Տիվարի [18, էջ 427], Վանիկի, Տերիքի եւ շրջակայքը գտնուող գիւղերուն մէջ [14, էջ 291-293]:

31 մարտ 1930-ի տուեալներով գաղթականները մեծ մասամբ տեղաւորուած էին Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան հետեւեալ շրջանները՝ «Հասիչէ՝ 100 ընտանիք լուսաւորչական եւ 100 ալ հայ կաթողիկէ. Գամիշլի՝ 400 ընտանիք լուսաւորչական եւ 30

ընտանիք կաթողիկե հայեր. Գարամանի՝ 15 լուսաւորչական եւ հայ կաթողիկե. Ամուտա՝ 20 կաթողիկե եւ 40-50 տուն լուսաւորչական» [18, էջ 421]:

1929-1930 տարեշրջանին Սուրիահայ Օգնութեան Խաչի (յետայսու ՍՕԽ) Գամիշլիի եւ Հասիչէի մասնաճիւղերու ջանքերով վերոնշեալ վայրերու մէջ կը բացուին դպրոցներ, ուր տեղի հայ երեխաներուն կողքին կը սկսին յաճախել նոր տարագիրներու գաւակները: Հասիչէի դպրոցը սեփական փոքր շէնք մըն էր, ունէր 50 աշակերտ [18, էջ 232]:

1934 թ. արդէն Սուրիոյ հիւսիս եւ հիւսիսարեւելեան շրջաններու մէջ հայկական բնակավայրեր գոյութիւն ունէին բնակեցուած գաղթական հայերով: Բացի պշերիկցիներէն՝ այնտեղ բնակութիւն հաստատած էին Այնթապէն, Պէրէճիքէն, Ուրֆայէն, Մարտինէն, Տիարպէքիրէն, եւ Սղերդի շրջանակէն՝ շուրջ 1700 ընտանիք [9, էջ 101]: Պշերիկցիները հողի մարդիկ էին, հողամշակներ եւ «ռէնճալեր»: Քաղաքի կեանքը ճնշիչ կը թուէր անոնց: Անոնցմէ շատ քիչերն էին, որ քրտերէնէ բացի՝ թուրքերէն գիտէին, իսկ տեղւոյն «գործածական լեզուին արաբերէնին՝ բոլորովին» անտեղեակ էին [5]: Գամիշլի տեղաւորուած հայերուն մէջ կարելոր թիւ կը ներկայացնէին մերտինցի կաթողիկե հայերը, որոնք արաբախօս էին: Ֆրանսական բանակին ներկայութիւնը քաջալերած էր Թուրքիոյ մէջ բնակող սահմանամերձ քրիստոնեաներուն գաղթը: Հետեւաբար, մեծ թիւով հայեր եւ ասորիներ (սուրիանիներ) կայք կը հաստատեն նորակազմ համայնքէն ներս: Անկախ այս բոլորէն՝ նաեւ Սուրիոյ տարբեր շրջաններէն, գործի բերումով, առանձին-առանձին հայ ընտանիքներ եւս կու գան ու կը հաստատուին Գամիշլի:

1937 թուականին, պշերիկցիներու նախաձեռնութեամբ, կը սկսի հայկական գիւղերու կառուցման աշխատանքը: Կարճ ժամանակամիջոցին աղիւսաշէն բնակարաններու թիւը կը հասնի 22-25-ի: Պշերիկցիներու նոր ձեռակերտ գիւղերն էին՝ Ուրթուրթիէ, Հըլըքօ, Տալաուիէ, Տրպանա, Աուէճա, Ապու ճալալ, Թլսում, Ճուխա, Մլուքսարա, Շամասիէ, Հըմէրա, Շէյխաճիլ, ճընէտիէ (մեծ), ճընէտիէ (փոքր), Չըրքօ, Սըլամալէք, Մասհատա, Հըլէլիէ, Տայօ, Հիմօ, ճըմաքէ, Ջանտա եւ ուրիշներ [11, էջ 166]: Անոնցմէ մէկ քանին օժտուած էր հայկական վարժարաններով [1, էջ 2], տե՛ս աղիւսակը:

Վայր	Վարժարան	Գործունէութեան տարեթիւեր
Հալլիքօ,	Ազգային վարժարան	1945-1952
Տրպանա,	Ազգային վարժարան	1945-1951
Ջուխա (Ճուխա)	Ազգային վարժարան	1938-1951
Մասսատա (Մասհատա)	չէ ունեցած	
Ճինէտիէ (Ճնէտի)	Ազգային վարժարան	1945-1950
Տէյլօ	Ազգային վարժարան	 Փակում 1950 թ.
Ջնտա (Ջանտա)	չէ ունեցած	
Ապու ճէլալ	Ազգային վարժարան	1945-1951
Միւլլիք Սէրայ (Մլուքսարա)	Ազգային վարժարան	1945-1951 [14, էջ 281-287]

Իսկ Ճեզիրէի Առաջնորդական Փոխանորդութեան վարժարանները (1 յունուար-31 դեկտեմբեր 1942) [3]:

Վայր	Հայ բնիկներ	Վարժարան	Աշակերտություն
Գամիշլի	4814	Հայ Ազգային վրժ.	342
Հասիչե	272	Հայ Ազգային վրժ.	104
Տեր Զօր	580	Հայ Ազգային Վրժ.	104
Ռաս Ուկ Այն	372	Մեսրոպեան վրժ.	86
Տերպեաիե	266	Ազգային վարժարան	47
Ամուտա	233	Մեսրոպեան վրժ.	47
Թէլ Պրաք	577	Սահակեան վարժարան	48
Թէլ Քէօշք	95	Ազգային վարժարան	32
Քուպր Պիթ	128	Ազգային վարժարան	24
Տերիք	179	Հայ Մեսրոպեան	31
Այն Տիւար	282	Չունի	-----
Ընդհ.	7798		

Պատմական հայրենիքէն դէպի Սուրիա գաղթող հայերը իրարու կապուած էին համաքաղաքացիական կապերով եւ կը շարունակէին պահպանել իրենց աւանդոյթները: Իսկ պշերիկցիները թէւ «վէմի պէս հաստատուն հաւատք ունէին եւ կը սիրէին իրենց մայրենի եկեղեցին» [9ա, էջ 22], սակայն թուրքերու եւ քիւրտերու կողմէ բռնագրաւեալ Արեւմտեան Հայաստանի այդ բնակավայրերէն ներս տիրող բռնութեանց պատճառով մոռցած էին իրենց մայրենի լեզուն՝ հայերէնը. իւրացուցած էին կարգ մը հակամարդկային եւ հակաքրիստոնէական սովորութիւն մը «.... ամուսնութեան համար աղջիկ ծախել ... եւ այլն» [9ա, էջ 22]:

բ. Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան աւաններու եւ քաղաքներուն մէջ ծաւալուած կրթամանկավարժական գործունէութեան հիմնախնդիրները

Սուրիոյ հայ համայնքի կազմաւորման օրերուն, Սուրիոյ տարբեր շրջաններու, յատկապէս Հալէպի մէջ նոր ձեւաւորուած հայկական բնակավայրերու կրթական գործունէութեան կը խոչընդոտէին կարգ մը գործօններ, որոնք պայմանաւորուած էին կրթական ծրագիրի բացակայութեամբ եւ կանոնակարգուած կրթական գործընթացին մէջ առաջնային համարուող ուսուցիչներու դերակատարումով [13]:

Նորաստեղծ հայկական վարժարանները չունէին միասնական կրթական ծրագիր: Իւրաքանչիւր դպրոցի վարչակազմը յատուկ ծրագիր-կանոնագիր մը որդեգրած՝ «իր ըմբռնած ու փափաքած ձեւով ուսմունք ու դաստիարակութիւն կը ջամբէ հայ նոր սերունդին» [19, էջ 120-131]:

1927 թուականէն ետք հայրենի հողերէն տեղահանուած ու Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան շրջանները ապաստանած հայը, խախտելով Եկեղեցի, ապա՝ Դպրոց աւանդոյթը, ձեւաւորուած հայկական բնակավայրերուն մէջ հիմնած էր նախ դպրոց, ապա՝ եկեղեցի: Հիմնադիրներու առաջնահերթ նպատակն էր «Մեսրոպեան տառերը եւ կրօնագիտութեան ու հայոց պատմութեան տարրական գիտելիքները» ծանօթացնել գաղթէն փրկուած «ոչ հայախօս» սերունդին [7, թ. 3]: Հայախօս չէին եւ պշերիկցիները, եւ Մարտինէն եկող կաթողիկէ հայերը, իսկ հայկական միւս գաւառներէն եկողները կը խօսէին իրենց բարբառներով:

Սուրիական Ճեզիրէի նորաստեղծ հայկական բնակավայրեր գաղթող հայերու թիւի աճը, շրջակայքը հիմնուած 21-22 փոքր հայկական գիւղերը՝ առհասարակ 10-15 ընտանիքներով եւ ծխական դպրոցներով [10ա, էջ 5-6], գաղթականներու տեղաւորման

եւ օժանդակութեան մտահոգութիւնը յոյժ առաջադրանքի առջեւ կանգնեցուցած էին հոգեւոր դասը եւ Ազգային իշխանութեան ներկայացուցիչները. հրատապ հարց էր շրջանը օժտել հոգեւոր կառոյցով՝ Առաջնորդական Փոխանորդութեամբ եւ կազմակերպել համայնքի հոգեւոր եւ ազգային կեանքը, որուն խիստ կարիքը ունէր շրջանի հայութիւնը:

1930 թ. հոկտեմբերին Գամիշլիի (այդ ժամանակաշրջանին գիւղ էր) արեւելեան կողմը՝ վարձու երկու սենեակներու մէջ, կը հիմնուի Ազգային վարժարանը (40 աշակերտներով)՝ խումբ մը ազգասէր մարդոց եւ Հայկական Բարեգործական Ընդհանուր միութեան օժանդակութեամբ [7, թ. 1,3]: Առաջին տարեշրջանին վարժարանէն ներս դասարանային դրութիւն գոյութիւն չէ ունեցած: Տարբեր տարիքի երեխաներ համախմբուած եղած են երկու տարբեր սենեակներու մէջ [7, թ. 3]: Յստակ չէ, թէ այդ երկու սենեակներու աշակերտները ինչ տարիքի երեխաներ եղած են, ինչ առարկաներ դասաւանդուած է անոնց. որոնք եղած են դասաւանդող ուսուցիչները: Գուցէ պատասխանատուներու նպատակը եղած է մէկ երդիքի տակ համախմբել տարբեր զաւառներէ դէպի Գամիշլի գաղթողներու զաւակները ուժացումէ փրկելու, սէր եւ հոգեւոր մխիթարանք տաձելու անոնց նկատմամբ:

Այս իրավիճակը տեսած է մէկ տարի: 1932 թ. վարժարանը փոխադրուած է այլ վայր, կրկին վարձու շէնքի մը մէջ, ուրկէ տարի մը ետք տեղափոխուած է նորակառոյց հողաշէն Եկեղեցոյ բակը: Վարձուած երկուսենեակնոց հողաշէն դպրոցը ունեցած է 60-70 աշակերտներ [18, էջ 232]: Դասարանները հողաշէն, իսկ շրջափակը սալայատակուած չէ եղած: Եթէ նկատի ունենանք որ Գամիշլին ճահճավայր մըն էր. ուստի դպրոցի ոչ առողջարար միջավայրը կրնար իր վատ հետքը ձգել երեխաներու առողջութեան վրայ:

1934-1935 տարեշրջանին վարժարանը կ'ունենայ մինչեւ Դ. կարգ, իսկ 1945-1946 տարեշրջանին՝ իր վեց կարգերով նախակրթարանի կարգավիճակ [7, թ. 3]: Ճեզիրէի ոչ բոլոր հայաբնակ գիւղերը օժտուեցան վարժարաններով. այդ պատճառով ծնողները իրենց մանկահասակ երեխաները ստիպուեցան ուղարկել կողքի գիւղի վարժարանը: Դպրոցներէն ներս տղոց թիւը կը գերազանցէր աղջիկներու թիւին, որովհետեւ ականջոյթի համաձայն՝ հայ աղջկան յարիր չէր դպրոց յաճախելը եւ ուսում ստանալը: 1935 թ. Մեծի Տանն Կիլիկիոյ կաթողիկոսի կոնդակով կը թելադրուէր, որ աղջիկները եւս «կրթութիւն ազգին պահանջած օրէնքին համաձայն» [9, էջ 22]:

Համայնքի դպրոցները խիստ կարիքը ունէին հայ մանկավարժ ուսուցիչի: Հայ ուսուցիչներու պակասը պատճառ հանդիսացած էր, որ Ճեզիրէի շրջանի վարժարաններու հոգաբարձուները տնօրէն եւ ուսուցիչ փնտռէին այլ քաղաքներու մէջ: Այդ ուսուցիչները յաճախ մէկ կամ երկու տարեշրջան պաշտօնավարելէ ետք կը մեկնէին. այնպէս որ ծրագրուած եւ հետեւողական աշխատանք չէին կրնար իրականացնել վարժարաններու ուսումնական վիճակը բարելաւելու համար:

Արդէն 1930-ական թուականներու սկիզբը պշերիկցի գաղթականներուն համար Թէլ Պրաքի մէջ, որ կը գտնուէր Գամիշլիէն դէպի հարաւ Ճաղճաղ գետի եզերքը, կառուցուած էին Սահակաշէն եւ Մեսրոպաշէն գիւղերը. «Գամիշլուէն հարաւ, Գամիշլու եւ Հասիչէի մէջտեղ ճաղճաղի եզերքը, Թէլ Պրաք անունով վայր մը տրամադրուեցաւ մեզ գիւղեր շինելու եւ այդտեղ տեղաւորելու համար նորեկ գաղթականները» [16, թ. 110]: 1931 թ. տուեալներով Թէլ Պրաքի երկու գիւղերն ալ կանոնաւոր դպրոց չեն ունեցած, երբեմն վրաններու տակ, երբեմն նոր շինուած խրճիթներու եւ կամ գիւղերէն մեկնող ընտանիքներու տուններու մէջ տեղի ունեցած է դասաւանդութիւնը:

1930-1931 թթ. ունեցած են երեք ուսուցիչ, երկուքը՝ տեղացի գաղթականներն էլ ընտրուած պատասխանատու Խնամատարութեան կողմէ, իսկ երրորդը՝ Հայ կարմիր խաչի: Գիւղի բնակչութիւնը անբաւարար համարելով ուսուցիչներու ուսուցման եղանակը, աւելի նպատակայարմար կը գտնէ այն, որ «սոյն նորահաստատ գաղութներուն համար արժանիքի տէր ֆրանսերէն ու արաբերէն լաւ գիտցող ուսուցիչ մը դրկուէր, որովհետեւ գրեթէ բոլորը քրտախօս են ու տեղական լեզուներէն զուրկ: Ի՞նչ վարքով պիտի կրնան վարուիլ դրացիներու հետ, քանի որ ամէն լեզուէ զուրկ են» [3ա, թ. 1]: Գիւղի պատասխանատուները Բերիոյ թեմէն կը խնդրեն, որ երեք ուսուցիչներէն մէկը «ուսուցչուհի մը ըլլայ»՝ իգական սեռին դաստիարակութեան նպաստելու [3ա, թ. 1]:

Պշտիկցիները Թէլ Պրաք երկար չեն մնար եւ երկար թափառելէ ետք կը վերահաստատուին Գամիշլի եւ կը կառուցեն իրենց ձեռակերտ գիւղերը:

Գամիշլիի հայ համայնքի եւ շրջակայ քրտախօս հայ գիւղերու կազմաւորման ծիրէն ներս նուիրական իր դերակատարութիւնը ունեցած է հայ դպրոցը իր ազգապահպանման եւ կրթադաստիարակչական առաքելութեամբ: Նորաշէն այս գիւղերու կառուցումէն անմիջապէս ետք, նախաձեռնութեամբ Գամիշլիի Ազգային Փոխանորդարանի պատկան մարմիններու եւ համագործակցութեամբ գիւղապետերուն, այդ գիւղերուն մէջ կը կառուցուին աղիւսաշէն տասնեակ մը ծխական դպրոցներ, որոնց միջոցաւ պշտիկցի քրտախօս նոր սերունդը մեծաւ մասամբ կը դառնայ հայախօս եւ իրագէլ՝ իր ազգային ինքնութեան: Գիւղերու ուսուցիչները գիւղացիներու համար եւս կը կազմակերպեն գիշերօթիկ դասընթացքներ՝ հայախօսութիւնը գիւղերէն ներս տարածելու նպատակով [11, էջ 166]:

1930-ական թուականներու վերջաւորութեան Ամերիկայի Հայ կարմիր խաչի կողմէ Սուրիոյ շրջանին տրամադրուած նիւթական օժանդակութիւնը կը յատկացուի շրջաններու կրթական գործին: 1939 թ. ՍՕԽ-ի Շրջանային վարչութիւնը Հալէպի Ազգային Պատասպարանի մէջ Սուրիոյ զանազան շրջաններէն եկած 10 ուսանողներուն, «որոնց 3-ը ֆրանսական լիսէն կ'ուսանի, եւ 7-ը՝ Ազգային նախակրթարաններուն մէջ», տրամադրուած էր Ազգային Պատասպարանէն սենեակներ. իսկ կեցութեան ծախսին մէկ մասը կը հոգար միութիւնը, իսկ միւսը՝ ծնողքը [15, թ. 398]:

Թէեւ կրթական գործի բարելաւման համար իրենց աջակցութիւնը բերած էին ՀԲԸՄ-ն ու ՍՕԽ-ի Շրջանային վարչութիւնն ու տեղական մասնաճիւղերը եւ այլ միութիւններ, բայց անբաւարար էր: Խիստ անհրաժեշտ կը շարունակուէր մնալ մանկավարժներու կարիքը: Պոլիսէն եւ Կիլիկիոյ գաւառներէն եկող ուսուցիչներն ու մտաւորականները կեդրոնացած էին Սուրիոյ մեծ քաղաքներուն մէջ, մինչդեռ Սուրիոյ հիւսիս-արեւելքի ծայրագոյն շրջանները եւս կարիքը ունէին մանկավարժ ուսուցիչներու:

Գաղտինք չէր, որ միայն 1952-1953 տարեշրջանէն սկսեալ վարժարանները կ'օժտուէին Բերիոյ թեմէն ուղարկուած ծրագիրով եւ Հալէպի Ազգային Քարէն Եփփէի ճեմարանէն, Ալեքսիօ Քոլէճէն կամ Պէյրութի Հայ ճեմարանէն շրջանաւարտ ուսուցիչներով: Համայնքի ներկայացուցիչները, մասնագէտ ուսուցիչներու անհրաժեշտութիւնը իմանալով հանդերձ, պիտուէի չգոյութեան պատճառով մատնուած էին անել կացութեան: Նոր սերունդը հայեցի ուսումի եւ տոհմիկ դաստիարակութեան պահանջք կը դնէր, եւ եթէ պատասխանատուները չկարենային կատարել իրենց առջեւ դրուած պահանջքը, ոճիրի հաւասար բան մը գործած կ'ըլլային: Հետեւաբար պէտք էր արագ գործել, որովհետեւ տարուէ տարի ուսուցիչ-ուսուցիչուհիներու կարիքը պիտի մեծնար

ոչ միայն գիւղական շրջանակներէն, այլեւ Սուրիոյ մեծ քաղաքներու հայկական ազգային եւ միութենական վարժարաններէն ներս:

Գիւղական համայնքէն ներս յաճախ վարժարաններու պատասխանատուները եղած են գիւղի աւագանիի ներկայացուցիչներէն մէկը (մուխթարները). վարժարանը ունեցած է մէկ կամ աւելի ուսուցիչ, տարբեր տարիքային խումբերու համար: Ուսուցիչները, բացի պաշտօնավարութենէն, իրենց ընտանիքի կարիքները բաւարարելու համար, անոնցմէ ոմանք ունեցած են այլ աշխատանք եւս, օրինակ՝ գիւղի սափրիչ (տողոց վարսավիր):

Կար այլ պարագայ մը եւս՝ ուսուցիչի վարձատրութեան (աշխատավարձի) խնդիրը: Գիւղական շրջանակներէն ներս ուսուցիչի վարձատրութիւնը կ'ա'մ պիտի կատարէր թեմը, կ'ա'մ միութիւն մը: Գիւղացին ի վիճակի չէր ուսուցիչներուն աշխատավարձի մասին հոգալ: Այդ իսկ պատճառով ուսումնառութեան համար գիւղէն քաղաք մեկնող երիտասարդները շրջանաւարտութենէն ետք կը հրաժարէին վերադառնալ եւ ծառայել իրենց գիւղի դպրոցին: Շատ քիչերն էին, որ ի գին ամէն ինչի պատրաստ էին ծառայելու դպրոցին չնչին աշխատավարձով:

Գիւղական համայնքներու ուսուցիչներու վարձատրութեան եղանակն ալ կը տարբերէր քաղաքի կառոյցներու վարձատրութենէն: Գիւղէն ներս ծառայող ուսուցիչը թեմէն կ'ամ զինք հովանաւորող հաստատութենէն կը ստանար ե'ւ աշխատավարձ, ե'ւ մէկ կ'ամ մէկէ աւելի թիթեղ ցորեն, զոր իրեն կը տրամադրէր աշակերտի ծնողքը [14ա, էջ 171]:

Արդարեւ, դպրոցական նպաստի, մանկավարժ-ուսուցիչի խիստ կարիքը օրէ օր ահագանգ կը հնչեցնէր: Սուրիոյ կրթութեան նախարարութիւնը կը հոգար միայն արաբերէնի իր կողմէ նշանակած ուսուցիչի աշխատավարձը, իսկ միւս ուսուցիչները իրենց աշխատավարձը, ինչպէս նախօրօք ըսինք, կը ստանային Բերիոյ թեմէն, Ճեզիրէի հայ համայնքի ներկայացուցիչներէն եւ կ'ամ հովանաւորուող բարեսիրական կազմակերպութեանց կողմէ:

1940-ական թուականներու կիսուն Բերիոյ Թեմի կրթական կեանքէն ներս արմատական փոփոխութիւն տեղի կ'ունենայ. Բերիոյ թեմի առաջնորդ՝ Զարեհ եպս. (յետագային՝ կաթողիկոս Մեծի Տանն Կիլիկիոյ) Փայասլեանի հովանաւորութեան եւ նախաձեռնութեամբ.

ա. կը պատրաստուի թեմի նախակրթարաններու ուսումնական ծրագիրը՝ «մանկավարժական սկզբունքներու եւ մեթոտներու հիման վրայ», բ. կը սկսի դասագիրքներու պատրաստութեան աշխատանքը՝ ուսումնական ծրագիրի համաձայն, գ. ուսուցիչներու տնտեսական վիճակի կազմակերպում եւ բարելաւում, դ. որոշ սկզբունքներու հիման վրայ ուսուցիչներու դասակարգում կատարել՝ աշխատավարձի «միօրինակ վճարման համար» [14, էջ 169-172], ե. եւ վերջապէս Հալէպահայ ուսուցիչներու միութեան ճանապարհով սերտ կապեր հաստատել ուսուցչական կազմերու միջեւ [9բ., էջ 66-68]:

Այդ ժամանակահատուածին 1930-1940-ականներուն, դպրոցներէն ներս կը դասաւանդուէին հետեւեալ առարկաները՝ ֆրանսերէն, անգլերէն, ազգային պատմութիւն, ընդհանուր պատմութիւն, աշխարհագրութիւն, հայերէն, իրազիտութիւն, թուաբանութիւն, երկրաչափութիւն, գեղագրութիւն, կրօն եւ գրաբար: Իսկ 1940-ական թուականներու վերջ եւ 1950-ական թուականներուն նախակրթարանի դասաբաշխման ցուցակէն հայագիտական որոշ առարկաներ դուրս կը մնան՝ իրենց տեղը զիջելով այլ առարկաներու [10բ. թ. 69]:

Առարկաներ	Կարգեր					
	Ա.	Բ.	Գ.	Դ.	Ե.	Ջ.
Արաբերեն	դասաժամ	դասաժամ	դասաժամ	դասաժամ	դասաժամ	դասաժամ
Արաբերեն պատմություն, Աշխարհագրություն	12	11	10	10	8	8
Քաղաքացիական կրթություն	-	-	1	2	5	5
Արաբերեն թուաբանություն	3	3	3	5	5	5
Արաբերեն գիտություն	1	1	1	3	3	3
Օտար լեզու	-	-	-	3	3	3
Երգ	2	2	1	1	1	1
Ձեռային աշխատանք	4	4	4	3	3	3
Մարզանք	2	2	2	2	2	2
Հայերենով ասանդեյի դասեր						
Կրթություն	2	2	3	3	3	3
Թուաբանություն	3	3	3	-	-	-
Գիտություն	1	1	1	-	-	-
Հայ լեզուի եւ մշակոյթի դասեր (հայ մշակոյթի դասերն են Հայոց պատմություն եւ հայերենով Աշխարհագրություն)	8	9	9	8	7	7
Գումար	38	38	38	40	40	40

* * *

Բացի առաքելական եկեղեցւոյ զաւակներէն Սուրիական Ճեզիրէի տարբեր վայրերու մէջ հայերու հետ համատեղ կ'ապրէին նաեւ Հայ կաթողիկէները, որոնց մեծ մասը 1925 թուականէն ետք Մարտինէն գաղթած էր Ճեզիրէի շրջան:

1936 թ. Հայր ժողէֆ Լեւոնեանի ջանքերով կը կառուցուին հողեղէն մանկապարտէզ եւ նախակրթարանը՝ Ս. Յովսէփ անունով: 1938 թ. Հայր Կիրիլ Զօհրապեանի հովուական տարիներուն Գամիշլիի մէջ կը հիմնուի Հայ Կաթողիկէ Առաջնորդանիստը:

Ի տարբերութիւն Ճեզիրէի Առաջնորդական փոխանորդութեան պատկանող դպրոցներուն՝ Հայ կաթողիկէներու դպրոցներէն ներս դասաւանդութիւնը կը կատարէին վարդապետներն ու համալսարականները, որոնք, «գիտակից իրենց կոչումին, սիրայօժար վազած գացած են Ճեզիրէի անապատները Այր, Բեն, Գիմ սորվեցնելու մեր արաբախօս ու քրտախօս մանուկներուն, անոնց լեզուն ու սիրտը հայացնելու, իրենց պապերուն քրիստոնէական կրօնքին մէջը զանոնք պահելու ու սնուցանելու» [2, էջ 47]: Կատարուած աշխատանքը կարդինաւորուի, եւ 1940-ական թուականներու սկիզբը դպրոցը կը յաջողի «արաբախօս փոքրիկներուն լեզուն փոխել հայերէնի, շնորհիւ խիստ հսկողութեան եւ զբօսանքներու ընթացքին կիրարկուած նշանակին եւ անոր հետեւանք բարի նիշի եւ գրապատիժի դրութեան»,– կը գրէ «Աւետիք» պաշտօնաթերթը [2, էջ 48]: Մէջբերումէն կարելի է եզրակացնել, որ հայերէնի ուսուցումը այնքան ալ հարթ չէր ընթանար կաթողիկէ համայնքի դպրոցներէն ներս, որովհետեւ երեխան հայերէն կը լսէր միայն դպրոցը, իսկ տան մէջ կը շարունակուէր արաբերէնն ու քրտերէնը: «Խիստ հսկողութեան» եւ «բարի նիշի եւ գրապատիժի դրութեան» արտայայտութիւնները կը խօսին այն մասին, որ մանկավարժները տէրթողիկէան մեթոտներով կը փորձէին երեխային մէջ սէր սերմանել դէպի մայրենին, ինչ-որ հակամանկավարժական

սկզբունքներու որդեգրման ձեռք էր: Դժբախտաբար, այդ սկզբունքը կը կիրարկուէր ոչ միայն կաթողիկէ, այլ նաեւ առաքելական համայնքի դպրոցներէն ներս նաեւ: Ցաւօք, յետագային ալ շարունակուեցաւ այդ «մեթոտը», եւ ուսուցիչներէն ոմանք յաջողեցան հնամաշ կապանքներէն ձեռքազատիլ:

Հայ առաքելական եկեղեցին նոյնպէս ձեռնածալ չէր. միջոցներ որոնած էր մանկավարժ ուսուցիչներ պատրաստելու եւ առաքելու շրջանները: Սակայն «Բաւականին թույլ» էին ուսուցիչներու «մեթոտական զինվածությունը եւ հոգեբանական մանկավարժական գիտելիքները»: «Մեթոտական պատրաստվածության հարցում, իհարկէ, մեղքը միայն դասավանդող ուսուցիչներինը չէ», – կը գրէ Ն. Յարութիւնեան [8, էջ 38], այլ՝ «դպրոցների գործունեությունը համակարգող ուսումնական խորհուրդներինը» [8, էջ 39]:

Այդուհանդերձ, թէեւ Գամիշլիի շրջակայքը 25-էն աւելի աւանները խեղճ եւ անմխիթար վիճակի մէջ կը գտնուէին, բայց տարուած աշխատանքը մեծ մասամբ ապացոյց էր դեկլավարներու եւ ծնողներու համատեղ աշխատանքին, որով յաջողութեամբ պսակուեցաւ:

1946 թ. Մեծ հայրենադարձութեան օրերուն թէեւ Ճեզիբէի շրջանէն շատ մարդ չկրցաւ հայրենադարձուիլ, բայց տեղի ունեցած ներքին տեղաշարժի պատճառով Գամիշլիի գիւղերու դպրոցները շարունակեցին գոյատեւել մինչեւ 1950 թուական: Դպրոցական երեխաներ ունեցող ընտանիքները տեղափոխուեցան Գամիշլի՝ պահելով իրենց գիւղի տնտեսութիւնը:

1960-ական թուականներուն Սուրիոյ կրթութեան նախարարութեան կողմէ սահմանուած դասաբաշխումով դպրոցներէն ներս կը դասաւանդուէր (տե՛ս աղիւսակը):

Հայերէն	շաբաթը 8 պահ	Ջ. կարգէն Ա. կարգ
Հայոց պատմ[ութիւն]	շաբաթը 2 պահ	Ջ. կարգէն Ա. կարգ
Կրօնք	շաբաթը 1 պահ	Ջ. Ե. Դ. կարգերուն եւ 2 պահ Գ. Բ. Ա. կարգ
Գիտութիւն	շաբաթը 2 պահ	միայն Ա. Բ. Գ. կարգերուն
Թուաբանութիւն	շաբաթը 3 պահ	միայն Ա. Բ. Գ. կարգերուն
Պատմ[ական] Հայաստանի եւ Արդի Հայաստանի աշխարհագրութիւն	շաբաթը 1 պահ	Դ. կարգին
Արաբերէն Լեզու	շաբաթը 10 պահ	միջին հաշուով Ջ.-Ա. կարգերուն
Արաբ[երէն] գիտութիւն	շաբաթը 5 պահ	Ջ. Ե. Դ. եւ 1 պահ Ա. Բ. Գ. կարգերուն
Արաբ[երէն] Թուաբանութիւն	շաբաթը 5 պահ	Ջ. Ե. Դ. եւ 4 պահ Ա. Բ. Գ. կարգերուն
Արաբ[երէն] Ք[ա]ղ[ա]ք[ա]յ[ի]ական Կրթութիւն, Պատմ[ութիւն] եւ Աշխ[արհագրութիւն]	շաբաթը 5 պահ	Ջ. Ե. Դ. եւ 2 պահ Ա. Բ. Գ. կարգերուն
Ձեռային աշխ[ատանք]	շաբաթը 2 պահ	Ջ.-Ա.
Երգ-հայերէն եւ Արաբերէն	շաբաթը 2 պահ	Ջ.-Ա.
Մարմնամարզ[անք]	շաբաթը 1 պահ	Ջ.-Ա.

1960-ական թուականներին ետք, շնորհիվ Մփխոքահայության հետ մշակութային կապի կոմիտեի եւ համայնքի ներկայացուցիչներու համատեղ աշխատանքին, մեծ թիւով հայ ուսանողներ հնարաւորութիւն ունեցան մեկնելու հայրենիք եւ իրենց ուսումնառութիւնը շարունակելու Հայրենի բարձրագոյն հաստատութիւններէն ներս:

Եզրակացութիւն

Քեմալի վարած ցեղապաշտական քաղաքականութեան հետեւանքով 1927-1930-ական թուականներուն Սուրիա եւ յատկապէս հիւսիսարեւելեան շրջանները գաղթած եւ կայք հաստատած հայութեան գերինդիւրներէն էր եկեղեցիներ եւ դպրոցներ կառուցել քաղաքներու, ասաններու եւ գիւղերու մէջ: Սակայն կառուցուող հայկական վարժարաններու մէջ առկայ էին բազմաբնոյթ հիմնահարցեր, որոնց լուծումը, բացի նիւթական եւ բարոյական հսկայ օժանդակութենէն, պայմանաւորուած էր կեդրոնացուած կրթական համակարգի առկայութեամբ եւ կանոնակարգուած կրթական գործընթացին համար առաջնային համարուող ուսուցիչներու դերակատարումով:

Իրավիճակը, սակայն, այլ պատկեր կը պարզէր: Մեծ քաղաքներու նորաբաց հայկական վարժարանները համայնքի կազմաւորման օրերուն չունէին միասնական կրթական ծրագիր: 1940 թուականէն ետք ալ, երբ Բերիոյ թեմի հովանաւորութեամբ պատրաստուեցաւ կրթական ծրագիր մը, ոչ բոլոր հայկական վարժարանները հետեւեցան անոր՝ բացի Ազգայիններէն: Իրարմէ տարբեր ծրագիրներու իրագործումը եւ ոչ միատեսակ դասագիրքերու օգտագործումը կրնային դրական կամ բացասական անդրադարձ ունենալ հայկական վարժարաններէն ներս կիրառուող կրթամեթոտական ձեւերու վրայ:

Առաւել անմխիթար էր Սուրիոյ հիւսիսարեւելեան ծայրագոյն գաւառներու կրթական կեանքը: Բայց համայնքի սաները իրենց աշխարհիկ եւ հոգեւոր կառոյցներու հետ համատեղ փորձեցին մասամբ յաղթահարել խոչընդոտները կրօնի, եկեղեցու եւ հաւատքի միջոցով: Այստեղ մեծ եղաւ նաեւ Հայաստանեայց առաքելական եկեղեցու կիրակնօրեան դպրոցներու դերակատարութիւնը:

Պշտիկեցի երեխաները ազգային դպրոցներէն ներս ստացան հայեցի կրթութիւն, սկսան խօսիլ հայերէն եւ ծառայել Հայ եկեղեցու:

Օգտագործուած գրականութեան ցանկ

1. «Ազդակ» օրաթերթ, ԻԸ. տարի, թիւ 183 (6723), Պէյրութ, 1954:
2. «Աւետիք» պաշտօնաթերթ, Ժբ. տարի, թիւ 5-8, մայիս-օգոստոս 1943, Պէյրութ:
3. Բերիոյ Թեմի Ազգային Առաջնորդարանի Արխիւ (ԲԹԱԱԱ), դարան Դ., թիւ 25, ԲՀԹ ԱԱԱ (Թէլ Պրաքի թղթածրար), 6 նոյեմբեր, 1931, թ. 1:
4. Դոկտ. Նուր Էտտին Ջազա, Հայաթի Ալքուրտիէ աու սարխաթ Ալշաապ Ալքուրտի [Քուրտերու կեանքը կամ քուրտ ժողովուրդի ճիշդ], Էրպիլ, 2001, էջ 215 (արաբերէն):
5. «Եփրատ», անկախ թերթ, Զ. տարի, թիւ 575, Հալէպ, 1933:
6. Հակոբյան Թ. Խ., Մելիք-Բախշյան Ստեփան Տ., Բարսեղյան Յ. Խ., Հայաստանի և հարակից շրջանների տեղանունների բառարան, Դ հատոր, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 1998:
7. ՀԱԱ, § 875, ց.14, գործ 169, թերթ 1, 3-4:
8. Հարությունյան Ն., Լիբանանի և Սիրիայի հայկական դպրոցները, Երևան, 2002:
9. «Հասկ» ամսաթերթ, Գ. տարի, թիւ 12, Դեկտեմբեր, Անթիլիաս, 1934, Դ. տարի, թիւ 2, Փետրուար, Անթիլիաս, 1935, Լբ. տարի, թիւ 2-3-41963, Անթիլիաս, Պէյրութ, էջ 66-68:
10. Մեծի Տանն Կիլիկիոյ Կաթողիկոսութիւն Արխիւ Բերիոյ Թեմ (ՄՏԿԿԱ ԲԹ հաւաքածոյ), հ. 3, ց. 1, թղպ. 43, թ. 13, ՄՏԿԿԱ ԲԹ, հ. 3, ց. 1, թղպ. 101, էջ 5-6, ՄՏԿԿ, հ. 3, ց. 1, թղթծ. 106, թ. 69:

11. Մակարեան Կ., Պշերիկցի քրդախոս հայերը և նրանց գաղթը դեպի Սիրիա// «Բանբեր Հայաստանի արխիվների», N 2 (104), Երևան, 2004, էջ 166:

12. Մսրբեան Զ., Թուրքիոյ ներքին գաւառներու հայոց պարտադիր արտագաղթը (1929-1930 թթ.) // «Հայկազեան հայագիտական հանդէս», Գ. տարի, Պէյրուս, 1972:

13.«Յուսաբեր» (օրաթերթ), թիւ 138, 12 սեպտեմբեր, Եգիպտոս, 1932:

14. Չոլաքեան Յ., Սուրիահայ դպրոցի պատմութիւն, Բ. հատոր, Երևան, 2021, Սուրիահայ դպրոցի պատմութիւն, Ա. հատոր, Երևան, 2021:

15. Սուրիահայ Օգնութեան Խաչի Շրջանային վարչութեան ատենագրութեան տետրակ (1939-1940 թթ.), թերթ 398:

16. Սուրիահայ օգնութեան խաչի կեդրոնական վարչութեան արխիւ (ՍՕԽ ԿՎԱ), ատենագրութեան տետրակ 1931-1933, «Տեղեկագիր յունուար-սեպտեմբեր 1930», թերթ 110:

17. Ֆիշենկճեան Ա., Տեղեկագիր՝ 1929-1930ին Արեւմտեան Հայաստանէն հիւսիսարեւելեան Սուրիա ապաստանած հայ գաղթականներու մասին // Սուրիոյ հայերը գիտաժողովի նիւթեր, 24-27 մայիս, 2015, Պէյրուս, 2018:

18. Ֆիշենկճեան Ա., Քամիշլիի հայ համայնքը եւ Ճեզիրէի հայոց առաջնորդական փոխանորդութիւնը (1920-1960-ականներ), Սուրիոյ հայերը գիտաժողովի նիւթեր (24-27 Մայիս 2015), Պէյրուս, 2018:

19. Ֆիշենկճեան Ա., Սուրիոյ հայ համայնքի ուսումնականական հիմնախնդիրները 1920-1940-ական թթ. // «Էջմիածին» ամսագիր, Զ. հատոր, 2018, էջմիածին, էջ 120-131:

Получено: 03.04.2023

Received: 03.04.2023

Рассмотрено: 06.04.2023

Reviewed: 06.04.2023

Принято: 26.04.2023

Accepted: 26.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



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

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Հատոր 5, Համար 1, 2023
Երևան

«Образование в 21-ом веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал
Том 5, Номер 1, 2023
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Peer-Reviewed Journal
Volume 5, Issue 1, 2023
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Մեսրոպ Մաշտոցի դիմանկարն է
(հեղինակ՝ Ստեփանոս Ներսիսյան):*

*На обложке журнала изображен портрет Месропа Маштоца
(Автор – Степанос Нерсисян).*

*On the cover of the journal is a portrait of Mesrop Mashtots
(Author: Stepanos Nersisyan).*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալաբյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 15.06.2023:
Չափսը՝ 60x84 ¹/₁₆: Տպ. մամուլը՝ 16.25:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am