

**ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**  
**ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**YEREVAN STATE UNIVERSITY**

**«Կրթությունը 21-րդ դարում»**  
**գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես**

**Թիվ 1(11), 2024**  
**Երևան**

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

**Номер 1(11), 2024**  
**Ереван**

**«Education in the 21<sup>st</sup> Century»**  
**International Scientific-Methodical Peer-Reviewed Journal**

**No 1(11), 2024**  
**Yerevan**

**ԵՊՀ հրատ. • Издательство ЕГУ • YSU Press**

*«ԿԸԹՈՒԹՅՈՒՆԸ 21-ԸԴ ԴԱՐՈՒՄ» գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդեսն ընդգրկված է ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության Բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի կողմից ընդունելի պարբերական գիտական հրատարակությունների ցուցակում:*

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

*The international scientific-methodical peer-reviewed journal "EDUCATION IN THE 21ST CENTURY" is included in the list of scientific periodicals recommended by the Committee of Higher Education and Science 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.**

**ՀԱՆԴԵՍԻ 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, Երևանի  
պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն

**ԲԵՐՄՈՒՄ Ա. Գ.**

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

**ԲՈՒԴՆԻՎ 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

**ԺՈՒՎ Ա. Ի.**

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

**ԼՈՂԱՏՎՈ Ե. Ա.**

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

**ԽԱՉՍՏՏՐՅԱՆ Ռ. Խ.**

բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Աբու Դաբիի կրթության և գիտության նախարարություն, Որակի ապահովման և վերահսկողության վարչություն, ԱՄԷ

**ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

**ՀՈՊՖՆԵՐ Ի.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Գրացի համալսարան, Ավստրիայի Հանրապետություն

**ՄՄԴԱԼԻՆՄԿԱ-ՄԻՉԱԼԱԿ Ի.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վարշավայի համալսարան, Լեհաստանի Հանրապետություն

**ՄԵՀՐԱՆԵԱՆ Ե.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, Ջորջիա քոլեջ, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

**ՆՈՎՈՏԻ Պ.**

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Մասարիկի համալսարան, Չեխիայի Հանրապետություն

**ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Հ. Հ.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

**ՊԼԱՉԻՆԴԱ Տ. Ս.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկական ազգային համալսարան, Ուկրաինա

**ՊՈՂԻՍՈՎԱ Ա. Ս.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Մոսկվայի պետական մանկավարժական համալսարան, Ռուսաստանի Դաշնություն

**ՎՈՒԲԵԼՍ Թ. Հ.**

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,  
Ереванский государственный 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, Государственный  
университет им. В. Брюсова, Республика  
Армения

**ЛОДАТКО Е. А.**

Доктор пед. наук, профессор,  
Черкасский национальный университет имени  
Богдана Хмельницкого, Украина

**МАДАЛИНСКА-МИЧАЛАК И.**

Доктор пед. наук, профессор,  
Варшавский государственный университет,

**МЕЙРАНЯН Е.**

Республика Польша  
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,  
Национальный университет «Полтавская  
политехника имени Юрия Кондратюка»,  
Украина

**ПОДЫМОВА Л. С.**

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

**ХАЧАТРЯН Р. Х.**

Кандидат филолог. наук, доцент, Министерство  
Науки и Образования Абу-Даби,  
Департамент контроля качества, ОАЭ

**ХОПФНЕР И.**

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

## EDITORIAL BOARD

### Editor-in-chief:

**HARUTYUNYAN N.K.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Yerevan State University, RA

### Members of Editorial Board:

**HOVHANNISYAN H. V.** Rector of Yerevan State University,  
Doctor of Historical Sciences, RA

**ASRIYAN E. V.** Vice-rector of Yerevan State University,  
PhD in Psychological Sciences,  
Associate Professor, RA

**MARDOYAN R. A.** Deputy editor-in-chief, Doctor of Pedagogical  
Sciences, Professor, Shirak State University, RA

**AZARYAN R. N.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Yerevan State University, RA

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

**BOYLE B.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Center for Formative Assessment Studies,  
University of Manchester, UK

**BUDNIK O. B.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Precarpathian National University, Ukraine

**GRIGORYAN A. K.** PhD in Physical and Mathematical Sciences,  
Associate Professor, Yerevan State University, RA

**GEVORGYAN P. H.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Vanadzor State University, RA

**ZHUK A. I.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Rector of Belarus State Pedagogical University,  
Republic of Belarus

**LODAKTO E. A.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Bohdan  
Khmelnysky National University of Cherkasy,  
Ukraine

**KHACHATRYAN R. KH.** PhD in Philological Sciences, Associate Professor,  
Ministry of Education and Science, Abu Dhabi,  
Department of Quality Control, UAE

**KARAPETYAN I. K.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Brusov State 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,  
National University «Yuri Kondratyuk Poltava  
Polytechnic», 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



Խմբագրության հասցեն՝  
ՀՀ, 0025, Երևան, ԵՊՀ,  
փ. Աբովյան 52ա:

Адрес редакции:  
Республика Армения, 0025,  
Ереван, ЕГУ  
ул. Абовяна 52а,

Editorial address: Armenia,  
0025, Yerevan, YSU,  
Abovyan str., 52a.

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Тел.: (060) 71-06-16

Tel: (060) 71-06-16

Էլ. կայք՝ [publications.y-su.am](http://publications.y-su.am)  
[publishing.y-su.am](http://publishing.y-su.am)

Эл.адрес:  
[publications.y-su.am](http://publications.y-su.am)  
[publishing.y-su.am](http://publishing.y-su.am)

Webpage:  
[publications.y-su.am](http://publications.y-su.am),  
[publishing.y-su.am](http://publishing.y-su.am)

Էլ. փոստ՝  
[education21@ysu.am](mailto:education21@ysu.am)

Эл.почта:  
[education21@ysu.am](mailto:education21@ysu.am)

E-mail:  
[education21@ysu.am](mailto:education21@ysu.am)

Տպաքանակը՝ 100  
Հանձնված է տպագրու-  
թյան՝ 06.06.2024

Число печати: 100  
Сдано в печать:  
06.06.2024

Printout: 100  
Submitted to the printing:  
06.06.2024

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

Редакция может  
публиковать материалы,  
не соглашаясь с мнением  
авторов.

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

## Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝

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

## Մույն համարի գրախոսները՝

Աթայան Ա.	Ֆիզ. մաթ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ալեքսանյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Գրացի համալսարան, Ավստրիա
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Բաղդասարյան Վ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՄԿՁԿ, ՀՀ
Գյուլբուդաղյան Վ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Խաչատրյան Ռ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Աբու Դաբիի կրթության և գիտության նախարարություն, Որակի վերահսկողության բաժին, ԱՄԷ
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Մ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղուկասյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՇՊՀ, ՀՀ
Մխիթարյան Ջ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Պլաչինդա Տ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկա- կան ազգային համալսարան, Ուկրաինա,
Սարգսյան Լ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ

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

**Ответственный секретарь журнала:**

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

**Рецензенты данного номера:**

Аветисян М.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Алексян А.	канд. пед. наук, доцент, Университет Граца, Австрия
Атаян А.	канд. физ.мат. наук, доцент, ЕГУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Багдасарян В.	преподаватель, ЕГУ, РА
Гукасян Л.	канд. пед. наук, доцент, ШГУ, РА
Гюльбудагян В.	канд. филол. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.	доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Мхитарян З.	преподаватель, ЕГУ, РА
Оганнисян М.	канд. филол. наук, доцент, ЕГУ, РА
Плачинда Т.	доктор пед. наук, профессор, Национальный университет «Полтавская политехника имени Юрия Кондратюка», Украина
Саргсян Л.	преподаватель, ЕГУ, РА
Хачатрян Р.	кандидат филол. наук, доцент, Министерство образования и науки Абу-Даби (ADEK), Отдел контроля качества 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, University of Graz, Austria
Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Atayan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Baghdasaryan V.	Lecturer, YSU, RA
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
Hovhannisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Khachatryan R.	PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Ministry of Education and Science, Abu Dhabi (ADEK), Head of Quality Control Department, UAE
Karapetyan I.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Mkhitaryan Z.	Lecturer, YSU, RA
Plachynda T.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine
Sargsyan L.	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.

<b>ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>	<b>15</b>
<b>РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ .....</b>	<b>15</b>
<b>SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY .....</b>	<b>15</b>
<b>Աշիկյան Արմենուհի</b>	
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀԵՏՊԱՏԵՐԱԶՄՅԱՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ .....	15
<b>Պողոսյան Նաիրա</b>	
ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ՄԻԶԱՎԱՅՐԻ ԱԶԴԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵՒԱՅԻ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎՐԱ.....	24
<b>Акопян Тигрануи</b>	
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ .....	35
<b>Четырбок Наталья</b>	
МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТРАНЫ.....	45
<b>ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>	<b>56</b>
<b>РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ .....</b>	<b>56</b>
<b>SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING .....</b>	<b>56</b>
<b>Ալեքսանյան Միքայել</b>	
ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՆԱՆՈԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ԳԱԶԱՅԻՆ ՄԵՆՍՈՐՆԵՐԻ ԲՆՈՒԹԱԳԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ .....	56
<b>Խաչատրյան Նոննա, Կարապետյան Սվետլանա</b>	
ԿԱՆԱԶ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ.....	67
<b>Միրզոյան Էլինա</b>	
«ՊՈԼՍԱՀԱՅ ՄԱՍՈՒԼԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ.....	75
<b>Babayan Amalia</b>	
EXPLORING THE DYNAMICS OF ESP LEARNING AMONG INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS.....	85
<b>Mayilyan Artur</b>	
INTEGRATING GENERATIVE AI IN STEM EDUCATION: A PATHWAY TO INCLUSIVE AND ENHANCED LEARNING .....	93
<b>Slyusarenko Nina, Soter Mariya</b>	
FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES .....	102

<b>ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ</b> .....	<b>110</b>
<b>РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ</b> .....	<b>110</b>
<b>SECTION 3: TEACHING METHODOICS</b> .....	<b>110</b>
<b>Արզումանյան Արմենուհի</b>	
«ԲԱԶՄԱՆԻՍ» (ՊՐԻԶՄԱ ) ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ .....	110
<b>Зурабян Анаит</b>	
ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА») .....	118
<b>ԲԱԺԻՆ 4. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ</b> .....	<b>126</b>
<b>РАЗДЕЛ 4: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ</b> .....	<b>126</b>
<b>SECTION 4: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY</b> .....	<b>126</b>
<b>Ղազարյան Արևիկ</b>	
ՆԵՅՐՈԼԵԶՎԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՄԱՆ ԲԱԶՄՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՍՈՂԵԼՈՒՄ.....	126
<b>Մելքոնյան Շողիկ</b>	
ԵՐԵՒԱՅԻ ԱՆՁԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԿԵՆՍԱԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ .....	134
<b>Азарян Роберт, Яйлоян Анна</b>	
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ .....	143
<b>ԲԱԺԻՆ 5. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ</b> .....	<b>150</b>
<b>РАЗДЕЛ 5: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ</b> .....	<b>150</b>
<b>SECTION 5: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES</b> .....	<b>150</b>
<b>Արություն Назик, Саргсян Лилит</b>	
ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ШКОЛАХ ФИНЛЯНДИИ .....	150
<b>ԲԱԺԻՆ 6. ՀԱՅ ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՍՏՈՒԹՅՈՒՆ</b> .....	<b>160</b>
<b>РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ</b> .....	<b>160</b>
<b>SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT</b> .....	<b>160</b>
<b>Բերմեզյան Աստղիկ</b>	
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ԸՍՏ ԽԱԶՍՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ «ՊԱՍՏՈՒԹՅՈՒՆ ՏԻԳՐԱՆԻ ԿԱՄ ԲԱՐՈՅԱԿԱՆ ԽՐԱՆԵՐ ՀԱՅ ՄԱՆՈՒԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ» ՎԵՊԻ.....	160
<b>Ղևոնդյան Մանե</b>	
ԿՐՈՆԻ ՄԻԱՍՆԱԿԱՆ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ԽՆԴԻՐԸ ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍ ԳԵԻՈՐԳ Դ-Ի ՕՐՈՔ.....	170

ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ  
ՀԵՏՊԱՏԵՐԱԶՄՅԱՆ ՇՐՋԱՆՈՒՄ

Աշիկյան Արմենուհի

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան  
armine\_ashikian@yahoo.com*

Ամփոփում

Հայաստանի Հանրապետությունում երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանության իրականացումը վերջին տասնամյակում զգալի բարելավումներ է ապրել, սակայն դրանք դեռևս թերի են և պահանջում են ճկուն լուծումներ ու կարգավորում: Երեխայի սոցիալական ու իրավական պաշտպանության ոլորտում կատարվել են կառուցվածքային և բովանդակային փոփոխություններ, որոնք հանգեցրել են նոր սուբյեկտների ի հայտ գալուն, նրանց գործառույթների վերանայմանը, համագործակցության անհրաժեշտությանն ու այլ հարցերի: Ստեղծվել են սոցիալական միասնական ծառայություն ու դրա տարածքային կենտրոններ, որոնք կիրականացնեն ընտանիքի սոցիալական գնահատում, ինչը հաշվի կառնվի կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտնված երեխայի խնամքն ու կրթությունը կազմակերպելիս: Երեխայի սոցիալական պաշտպանության ու հիմնարար իրավունքների իրականացումը պետք է լինի պետության առաջնահերթություններից մեկը: Հետևաբար երկրում խաղաղության առաջնահերթության ու երեխայի կյանքի անվտանգության, սոցիալական բարեկեցության և երեխայի լավագույն շահերի ապահովումը պահանջում են կառավարության հստակ քաղաքականություն և սոցիալական ու իրավական նորմեր:

**Բանալի բառեր՝** *երեխաների սոցիալական պաշտպանություն, օրենսդրական դաշտ, երեխաների խնամքն ու պաշտպանության կենտրոններ, արտակարգ իրավիճակում հայտնված երեխա, զանգվածային տեղահանում, պարտադրված արտագաղթ, սոցիալական բարեկեցություն, կյանքի դժվարին իրավիճակ:*

*Յուրաքանչյուր հասարակություն պետք է երեխաների համար ցանկանա այն, ինչ լավագույն և ամենախելամիտ ծնողն է ցանկանում իր երեխայի համար:  
Ջ. Դյուի*

**Համառոտ ներածական:** Հայաստանի Հանրապետությունում երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանության իրացումն էական բարելավումներ է գրանցել վերջին տասնամյակում, սակայն դրանք դեռևս ոչ ամբողջական են և պահանջում են ճկուն լուծումներ ու կարգավորումներ: Կառուցվածքային ու բովանդակային փոփոխություններ են իրականացվել երեխայի սոցիալական և իրավական պաշտպանության ոլորտում, ինչը հանգեցրել է նոր դերակատարների առաջացման, նրանց գործառույթների վերանայման, համագործակցության անհրաժեշտության և այլ հարցերի: Ստեղծվել են սոցիալական միասնական ծառայությունը և դրա տարածքային կենտրոնները, որոնք իրականացնելու են ընտանիքի սոցիալական գնահատումը, ինչը հաշվի է

առնվելու կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտնված երեխայի խնամքն ու դաստիարակությունը կազմակերպելիս: Երեխայի սոցիալական պաշտպանության և հիմնարար իրավունքների իրացումը պետք է հանդիսանա պետության առաջնահերթ խնդիրներից մեկը: Ուստի երկրի խաղաղության և երեխայի կյանքի անվտանգության գերակայության, սոցիալական բարեկեցության, երեխայի լավագույն շահի առաջնահերթության ապահովումը պահանջում է պետական հստակ քաղաքականություն և սոցիալական ու իրավական կարգավորումներ:

**Հիմնախնդիրը** Հայաստանի Հանրապետությունում հետպատերազմյան շրջանում երեխաների սոցիալական և իրավական պաշտպանության հիմնախնդրի վերհանումն ու ուսումնասիրումն է:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Հիմնախնդրի ուսումնասիրման ու վերլուծության համար հիմք են հանդիսացել ՀՀ Սահմանադրությունը, «Երեխաների իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքը, միջազգային իրավական ակտերն ու նորմատիվ իրավական այլ փաստաթղթեր, ինչպես նաև ՀՀ մարդու իրավունքների պաշտպանի «Փաստահավաք աշխատանքներ» զեկույցը (2023 թ. սեպտեմբեր):

**Նախնական շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Սույն հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել և վերլուծության ենթարկել ՀՀ հետպատերազմյան շրջանում երեխաների սոցիալական և իրավական պաշտպանության հիմնախնդիրը՝ հիմք ընդունելով միջազգային ակտերն ու ՀՀ նորմատիվ իրավական փաստաթղթերը:

**Նորույթը:** Հիմնախնդրով պայմանավորված՝ նորովի է դիտարկվել և մեկնաբանվել երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանության հիմնախնդիրը Հայաստանի Հանրապետությունում հետպատերազմյան շրջանում՝ ներկայացնելով առկա խոչընդոտներն ու ռիսկերը, ինչպես նաև կարգավորման ուղիներն ու ձևերը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Պետությունն առաջնորդվում է հասարակության մեջ երեխային լիարժեք կյանքի նախապատրաստման, իրավունքների պաշտպանության, նրա մեջ հասարակական և ստեղծագործական ակտիվության զարգացման, հայրենասիրության, անձի ձևավորման ու դաստիարակման առաջնահերթության սկզբունքներ՝ ապահովելով երեխայի լավագույն շահը:

Երեխան գտնվում է հասարակության և պետության հոգածության ու պաշտպանության ներքո: Երեխայի իրավունքների պաշտպանության առաջնային պատասխանատուները նրա ծնողներն են, որոնք ունեն հավասար իրավունքներ ու պարտականություններ երեխայի պաշտպանության հարցերում (ՀՀ Սահմանադրություն, 1995 թ. հուլիսի 5) [1, հ.32] Սակայն առանց պետության հովանավորության ընտանիքն ի գործ չէ լիարժեք ապահովել երեխայի սոցիալական ու իրավական պաշտպանությունը: Ներկայումս բոլոր երկրներում այս հարցը արդիական է, և բոլորը ձգտում են ուժեղացնել երեխաների սոցիալական պաշտպանության ազգային համակարգերը, հատկապես երեխային ընտանիքից բաժանումը կանխելու, արդարադատության հասանելիությունն ապահովելու և բռնությունից, չարաշահումից ու շահագործումից պաշտպանելու ոլորտներում: Հայաստանի Հանրապետությունում երեխայի իրավունքներն ու սոցիալական պաշտպանությունը սահմանվում են Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրությամբ, Հայաստանի Հանրապետության կողմից վավերացված միջազգային պայմանագրերով, նորմատիվ իրավական ակտերով:



Պետությունը կազմակերպում է երեխայի իրավունքների իրացման երաշխավորումն ու պաշտպանությունը՝ համագործակցելով երեխայի իրավունքների պաշտպանությանը նպաստող անձանց, իրավաբանական անձանց, հասարակական կազմակերպությունների հետ:

Այսօր սոցիալական պաշտպանության կարիք ունեցող երեխաների թվին են դասվում՝

- ✓ առանց ծնողական խնամքի մնացած երեխաները,
- ✓ սոցիալ-հոգեբանորեն խաթարված ընտանիքների երեխաները,
- ✓ խնամատար ընտանիքների երեխաները,
- ✓ սահմանափակ կարողություններով երեխաները,
- ✓ զինված հակամարտությունների, բնապահպանական և տեխնածին աղետների ենթարկված երեխաները,
- ✓ փախստականների ու միգրանտների ընտանիքների երեխաները,
- ✓ վարքային շեղում ունեցող և մարզինալ խմբում հայտնված երեխաները, որոնք ունեն ընտանիքի, դպրոցի, սոցիալական աշխատանքի հատուկ ծառայությունների (ստացիոնար հաստատություններ, Երեխաների աջակցության և խնամքի կենտրոններ, մանկատներ, գիշերօթիկ հաստատություններ), մանկավարժական աջակցության, խորհրդատվական և վերականգնողական ծառայությունների մասնագիտացված կենտրոնների աջակցության կարիք:

Երեխաների սոցիալական պաշտպանության և սոցիալական գիտակցության վրա ազդող գործոնների շրջանակն ընդգրկուն է և բազմաշերտ՝ ներառելով ինչպես երկրի սոցիալ-տնտեսական պայմանները, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններով պայմանավորված իրավիճակները, այնպես էլ երեխաների սոցիալական տարբեր կարգավիճակները, ֆիզիկական ու մտավոր անհավասար հնարավորությունները, օտարածին մշակութային բարքերը, ժամանակակից հասարակության պատրաստվածության աստիճանը, գիտելիքների մակարդակը, կարծրատիպային մոտեցումները և այլն:

Երեխաների սոցիալական պաշտպանության և արդարության հիմնախնդիրը արդիական է բոլոր ժամանակներում: Մինչդեռ արդի ժամանակաշրջանում ողջ աշխարհում, ի մասնավորի մեր երկրում, ականատես ենք լինում երեխայի սոցիալական ու իրավական պաշտպանության խաթարման բազում դեպքերի և իրադարձությունների, որոնք ուղղակիորեն ազդում են երեխայի անձի ձևավորման, զարգացման ու սոցիալականացման գործընթացի վրա:

Հայաստանի Հանրապետությունը Խորհրդային Միությունից ժառանգեց երեխաների խնամքի և պաշտպանության համակարգ, որով երեխաները ստանում էին անվճար կրթություն, պոլիկլինիկական, ստացիոնար և առողջարանային բուժում, նպաստ, կրթաբոջակ և այլն: Անկախացումից հետո համակարգը, օբյեկտիվ պատճառներով պայմանավորված, կրեց որոշակի փոփոխություններ: Նկատի ունենալով այդ փոփոխությունների ծավալները, բնույթն ու ուղղվածությունը՝ ՀՀ-ում երեխաների սոցիալական պաշտպանության բնագավառում իրականացվող պետական քաղաքականությունը պայմանականորեն կարելի է բաժանել մի քանի փուլերի: Ընդ որում՝ երեխայի սոցիալական ու իրավական պաշտպանության փուլային համակարգի նման կարգավորման համար հիմք են ծառայում միջազգային փորձի այնպիսի օրինակներ, ինչպիսիք են Շվեդիայի [9] և Չեխիայի [10] փորձը, ինչպես նաև հետխորհրդային մի շարք երկրների,

այդ թվում՝ Էստոնիայի [11], Լիտվայի [12] փորձը, որոնք ունեն չչ-ի հետ պատմական նույն ակունքները:

Վերոնշյալ երկրների փորձի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ երեխաների պաշտպանությունն իրականացվում է հիմնականում նույն տրամաբանությամբ, և համակարգն ընդգրկում է հետևյալ մարմինները.

- կառավարությունը, որի խնդիրն է մշակել երեխաների պաշտպանության օրենսդրական նախագծեր ու ազգային ռազմավարություններ:
- սոցիալական հարցերի (կամ՝ զբաղվածության/սոցիալական ապահովության և աշխատանքի նախարարությունը,
- արդարադատության նախարարությունը,
- կրթության և գիտության նախարարությունը,
- առողջապահության նախարարությունը,
- երեխաների պաշտպանության հարցերով զբաղվող հատուկ խորհուրդը կամ հանձնաժողովը, որի գործունեության հիմնական նպատակներն են իշխանության, պետական և տեղական ինքնակառավարման մարմինների, հասարակական կազմակերպությունների, իրավաբանական ու ֆիզիկական անձանց համագործակցության ապահովումն ինչպես երկրի ներսում, այնպես էլ դրա սահմաններից դուրս, երեխայի պաշտպանության համակարգի կազմակերպումն ու համակարգումը, երեխաների սոցիալական և իրավական պաշտպանության բնագավառում օրենսդրության կենսագործումը:

1. Առաջին փուլ (1991-1995 թթ.)՝ երկրաշարժի հետևանքներ, տնտեսության շեշտակի անկում, Արցախյան պատերազմ, երբ դեռ վաղ է խոսել երեխայի սոցիալական և իրավական պաշտպանության ամբողջական համակարգի կամ միասնական պետական քաղաքականության մասին: Այս փուլում կատարվում էին առաջին քայլերը միջազգային փաստաթղթերի վավերացման [7], երեխաների հիմնահարցերով զբաղվող կառույցի ստեղծման [8] ուղղությամբ և այլն:

2. Երկրորդ փուլ (1996-2003 թթ.)՝ նորաստեղծ, նորանկախ պետության աստիճանական կայունացում, ենթաօրենսդրական դաշտից դեպի օրենսդրական դաշտի անցում, երբ երեխաների խնամքի ու պաշտպանության ոլորտում իրականացվող պետական քաղաքականությունն ուղղվեց այս բնագավառի օրենսդրական կարգավորմանն ու օրենքով սահմանված իրավունքների արդյունավետ իրացումը երաշխավորող մեխանիզմների ու ինստիտուցիոնալ ենթահամակարգերի ստեղծմանը [6]: ՄԱԿ-ի հռչակագրով ամրագրված է, որ երեխայի սոցիալական պաշտպանության խնդիրը առաջնային է և ունի ռազմավարական նշանակություն: Իսկ «Երեխաների իրավունքների մասին» ՉՉ օրենքում նշվում է՝

- ✓ ռազմական գործողությունների, այլ ընդհարումների, տարերային կամ տեխնաժին աղետների կամ արտակարգ այլ իրավիճակների հետևանքով բնակելի տարածությունից և անձնական գույքից զրկված փախստական, տեղահանված կամ ապաստան հայցող երեխան ունի պաշտպանության իրավունք (հոդված 34),
- ✓ պետությունն ու նրա մարմիններն ու կազմակերպություններն ապահովում են արտակարգ իրավիճակներում հայտնված երեխայի սոցիալական պաշտպանվածությունը՝ հոգավով նրա առաջնահերթ կարիքները (հոդված 34),
- ✓ երեխայի անհրաժեշտ նվազագույն կենսապայմանների ապահովումն ենթադրում է սննդի, խմելու ջրի, էկոլոգիապես մաքուր կենսամիջավայրի, կացարա-

նի, հագուստի, կոշիկի տրամադրում ու առաջնային բժշկական օգնության հասանելիություն՝ երեխայի հատուկ կարիքների հաշվառմամբ (հոդված 10)[2]:

3. Երրորդ փուլը (2004-2013 թթ.) սկզբնավորվեց անկախացումից հետո առաջին՝ երեխայի իրավունքների պաշտպանության 2004-2015 թթ. ռազմավարական ծրագրի ընդունմամբ, ինչով էլ նախանշվեցին ՀՀ-ում երեխաների նկատմամբ պետական քաղաքականության հիմնական ուղղությունները, պետական կառավարման համակարգում ներդրվեց երեխայի իրավունքների և սոցիալական պաշտպանության եռաստիճան համակարգը, կատարվեցին երեխաների սոցիալական, առողջապահական, կրթական, մշակութային իրավունքների երաշխավորմանն ուղղված օրենսդրական կարևոր բարեփոխումներ, իրականացվեցին երեխաների սոցիալական պաշտպանության և իրավունքներին առնչվող տարբեր հիմնախնդիրներին վերաբերող մի շարք կարևոր ծրագրեր [5]: Այս փուլում նախանշված ուղղություններով աշխատանքները շարունակվում են մինչ օրս:

4. Եվ, վերջապես, չորրորդ փուլը (2014-2023 թթ.) լի է ինչպես հիմնախնդրի վերաբերյալ ձեռքբերումներով, այնպես էլ բազում խնդիրներով և երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանությանը վերաբերող ակնառու բացթողումներով ու խաթարումներով: Վերջիններս պայմանավորված են ինչպես երկրի սոցիալ-տնտեսական պայմաններով, այնպես էլ վերջին տարիներին մեր երկրում պատերազմական շարունակական իրադրություններով ու գործողություններով, որոնք ուղղակիորեն առնչվել են երեխաների սոցիալական պաշտպանության խնդրի խախտման դեպքերին:

Ճակատագրի բերումով 21-րդ դարը հայ ազգի համար նշանավորվեց ոչ միայն որպես նորանկախ պետության ձևավորման, այլև շարունակական պատերազմների բովով անցած ժամանակաշրջան: Հայաստանի նորագույն պատմության ընթացքում պատերազմների հետևանքով եղել են հայրենադարձության տարերային ալիքներ և՛ առաջին փուլում՝ պայմանավորված 1988-1991 թթ. զանգվածային ներհուսքով, և՛ երկրորդ փուլում՝ պայմանավորված 2003 թ. սիրիահայության, իրաքահայության մեծածավալ ներհուսքով: Սակայն ամենազանգվածայինն ու աննախադեպը 2020-2023 թթ. արցախահայության պարտադրված արտագաղթն էր, որի ժամանակ զանգվածային ներգաղթի պայմաններում ամենախոցելի խավը կանայք ու երեխաներն էին: Խաթարվել էին հազարավոր երեխաների սոցիալական պաշտպանության՝ կյանքի, կրթության, առողջության, բնակության վայրի, ազատ տեղաշարժման իրավունքները: Դա է փաստում նաև ՀՀ մարդու իրավունքների պաշտպանի «Փաստահավաք աշխատանքներ» զեկույցը (2023 թ. սեպտեմբեր), որում առավել հանգամանորեն ներկայացվում են պատերազմի և հետպատերազմյան շրջանում երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանության ոտնահարման փաստերը, նրանց նկատմամբ թշնամու կողմից իրականացված բռնությունների, ռճրագործությունների դեպքերը [3] (ըստ նշված զեկույցի տվյալների՝ ոտնահարվել է 30.000 հայ երեխայի իրավունք, որոնք բռնի տեղահանվել են, մնացել են անօթևան, առանց սննդի և կենսական պայմանների: Առևանգվել են մինչև 14 տարեկան տղա երեխաներ, կան մահացության դեպքեր՝ 5 երեխա):

Թեպետ թե՛ տեղի հայությունը և թե՛ ներգաղթյալները միևնույն՝ հայկական քաղաքակրթության կրողներն էին, ունեին հային բնորոշ միևնույն հոգեկերտվածքն ու արժեհամակարգը [4,11], այնուհանդերձ կային սոցիալ-տնտեսական, ֆինանսական, կենցաղային խնդիրներ, որոնք անհրաժեշտ էր հաղթահարել գործնական քայլերի իրականացման արդյունքում: Նման պայմաններում երեխաների մոտ կարող են փոխվել աշ-

խարհընկալումը, շրջապատի նկատմամբ հուսալիությունն ու հավատը: Նմանատիպ գագառումները կարող են հանգեցնել՝

- ❖ վարքային կտրուկ փոփոխությունների,
- ❖ ապագայի նկատմամբ ընկալման կորստի,
- ❖ չարդարացված ռիսկի դիմելուն,
- ❖ վատ հիշողություններից չկտրվելուն,
- ❖ ուսման նկատմամբ անտարբերության,
- ❖ առողջական խնդիրների առկայության և այլն:

Թեպետ անժխտելի է թե՛ պետության, և թե՛ հասարակության կողմից բարեգործական ծրագրերի, աջակցության տարբեր ձևերի ու ուղիների կազմակերպումը, սակայն խնդիրն առկա է, անելիքները՝ շատ: Այսօր զինված հակամարտություններից տուժած մեր երեխաների պաշտպանության հարցը լուրջ մտահոգությունների տեղիք է տվել: Որչափ էլ պետությունը իրավաբանորեն փորձում է խնդիրը կարգավորել, որպեսզի նվազագույնի հասցվեն այն ռիսկերը, որոնք առկա են երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանության գործում, այնուհանդերձ դժվարություններն ու բացթողումները շատ են, իսկ լուծման ուղիները՝ դժոխս անորոշ:

Թվում է, թե բոլոր կարևոր հարցերն արտացոլված են իրավական փաստաթղթերում, սակայն զինված հակամարտության ժամանակ մեր երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանության խախտումների մեծ մասը կարող էր կանխվել կամ մեղմվել, եթե առկա կանոնակարգերը իրականում բոլոր իրավիճակներում հարգվեին ու կիրառվեին: Սակայն, ինչպես ցույց տվեցին վերջին տարիների դեպքերը, մեր երկրի կողմից ձեռնարկված գործնական միջոցառումներն այդքան էլ արդյունավետ չեին, իսկ երեխայի սոցիալական պաշտպանությանն առնչվող ու միջազգային նորմերում ամրագրված շատ դրույթներ այդպես էլ մնացին թղթի վրա:

Մինչդեռ միջազգային մարդասիրական իրավունքը երեխաներին ապահովում է համապարփակ պաշտպանություն: Զինված կոնֆլիկտի դեպքում, լինի դա միջազգային, թե ազգային, երեխաներն օգտվում են ռազմական գործողություններին չմասնակցող քաղաքացիական անձանց ընդհանուր պաշտպանությունից: «Պետությունն ու նրա մարմիններն ու կազմակերպությունները... ցուցաբերում են նյութական, բժշկական, հոգեբանական և այլ օգնություն, անհրաժեշտության դեպքում նրան տեղավորում են բուժական հաստատություններում կամ կազմակերպում երեխայի այլընտրանքային խնամքը և ինտեգրումը հասարակությունում» (հոդված 36): Երեխաների նկատմամբ երաշխավորվում է մարդասիրական վերաբերմունք, և ենթարկվում են ռազմական գործողությունների իրականացմանն առնչվող իրավական կանոններին: Դա են վկայում 1949 թ. Ժնևի երրորդ ու չորրորդ կոնվենցիաները, 1977 թ. նրանց լրացուցիչ արձանագրությունները, «Երեխայի իրավունքների մասին» 1989 թ. կոնվենցիան և այդ կոնվենցիայի 2000 թ. կամընտիր արձանագրությունը, որոնք սահմանում են հստակ կանոններ՝ հատուկ պաշտպանությամբ: Անկախ երկրում տիրող ոչ բարենպաստ պայմաններից՝ պետությունն ու բարեգործական հասարակական կազմակերպությունները հնարավորինս պետք է փորձեն աջակցել ու կարգավորել հասարակության ամենախոցելի շերտի՝ երեխաների, կեցության, կրթության, առողջության, սոցիալական և իրավական պաշտպանության հարցերը: Ավելին՝ «Երեխաների իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքի հոդված 34-ում ամրագրված է, որ «արտակարգ իրավիճակներում հայտնված երեխային պետությունը տրամադրում է անհապաղ և անվճար օգնություն, միջոցներ է ձեռնարկում վտանգավոր գոտուց նրան տեղափոխելու..., ինչպես նաև բժշկական անհրաժեշտ

օգնություն և սպասարկում ցուցաբերելու համար» [2]: Բնականաբար, առաջանում են հետևյալ հարցերը.

- ինչպե՞ս պաշտպանել երեխաներին այնպիսի իրավիճակներում, որոնցում մենք չափահասներս, դժվարությամբ ենք մեզ կառավարում,
- ինչպե՞ս օգնել երեխային հաղթահարել հետպատերազմյան հոգետրավմայի հետևանքները:

1. Առաջին հերթին երեխայի համար կարևոր է անվտանգ ու ապահով միջավայրի առկայությունը, ուր երեխան իրեն կզգա հնարավորիս պաշտպանված: Վերջինս նախևառաջ ենթադրում է երկրում խաղաղության ապահովում՝ որպես երեխայի սոցիալական ու իրավական ապահովության երաշխիք:

2. Անհրաժեշտ է շահագրգիռ մարմինների՝ խնդրին ընդառաջ գնալու ու նախաձեռնողականություն դրսևորելու պատրաստակամություն: Ըստ վիճակագրական տվյալների («Հայացք» վերլուծական կենտրոն)՝ մեր երկիրը հնարավորության սահմաններում փորձում է ապահովել բոլոր երեխաների սոցիալական ու իրավական պաշտպանությունը՝ կարգավորելով նրանց անվտանգության, կեցության, կրթության, առողջության պահպանման խնդիրները:

3. Կարևոր է նաև սոցիալական տարբեր ինստիտուտների առողջ համագործակցությունը խնդրի կարգավորման գործում՝ սկսած «ընտանիք», «դպրոց» սոցիալական ինստիտուտներից, ներառյալ Երեխայի խնամքի և աջակցության կենտրոններ, խնամակալության ինստիտուտներ, դատական մարմիններ և այլն: Վստահության ձեռքբերման արդյունքում են հնարավոր մասնագետների (սոցիալական մանկավարժ, հոգեբան, բժիշկ, վերապատրաստված ուսուցիչ), ըստ երեխաների կարիքների իրականացվող հոգեվերականգնողական աշխատանքները, սոցիալ-մանկավարժական խորհրդատվությունը, ինչպես նաև երեխայի անձնական ու հուզական հասունությանն ուղղված անհատական և խմբային տարաբնույթ աշխատանքները: Նրանց խնդիրն է օգնել, աջակցել երեխաներին կյանքի այս դժվարին փուլում, հավատ ներշնչել սեփական ուժերի, դրական տրամադրվածություն ապագայի նկատմամբ: Միայն այսպես է հնարավոր պաշտպանել երեխային կյանքի դժվարին իրավիճակներում, հաղթահարել խնդիրները, որոնք խանգարում են նրա զարգացմանը, լիարժեք սոցիալականացմանը, սոցիալական բարեկեցությանը: Նմանատիպ միջոցառումների համալիրը կարող է նպաստել երեխայի դրական վերաբերմունքի, հարմարման հմտությունների ձևավորմանը, երեխայի՝ նոր միջավայրում ինտեգրմանը:

**Եզրակացություն:** Հայ ազգն իր գոյության ակունքներից ի վեր միշտ ունեցել է պետականություն, իսկ դրա բացակայության պարագայում երբեք բաց չի թողել պատմական հնարավորությունը՝ կրկին ձեռք բերելու համար, անգամ, եթե դա զուգորդվել է թանկ կորուստներով: Երեխան հայի համար միշտ եղել է բարձրագույն արժեք, որի պաշտպանության, առողջության, անվտանգության ապահովման խնդիրը եղել է գերակա բոլոր ժամանակների ընթացքում: Ուստի երեխայասեր, պետականաշեն, ստեղծարար, հումանիստական հատկանիշները հայ ազգին որակող բազմաթիվ որակներից են, ու մենք միշտ եղել ենք, կանք, կմնանք որպես սեփական ճակատագիրը ինքնակամ տնօրինելու կամք ունեցող ազգ:

# THE PROBLEM OF SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN IN THE POST-WAR PERIOD

**Ashikyan Armenuhi**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Yerevan State University, Armenia  
armine\_ashikian@yahoo.com*

## Summary

The implementation of social and legal protection of children in the Republic of Armenia has undergone significant improvements over the past decade, but they are still incomplete and require flexible solutions and regulation. Structural and substantive changes were made to the social and legal protection of the child, which led to the emergence of new entities, a revision of their functions, the need for cooperation and other issues. A unified social service and its territorial centers have been created, which will carry out a social assessment of the family, which will be taken into account when organizing the care and upbringing of a child in a difficult life situation. The implementation of social protection and fundamental rights of the child should be one of the priorities of the State. Consequently, ensuring the priority of peace in the country and the safety of the child's life, social well-being, and the best interests of the child requires a clear State policy and social and legal norms.

**Keywords:** *social protection of children, legislative framework, child care and protection centers, a child in an emergency situation, mass displacement, forced emigration, social security, difficult life situation.*

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

**Ашикян Арменуи**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения  
armine\_ashikian@yahoo.com*

## Аннотация

Реализация социальной и правовой защиты детей в Республике Армения за последнее десятилетие претерпела значительные улучшения, но она все еще неполная и требует гибких решений и регулирования. За этот период были внесены структурные и содержательные изменения в программу социальной и правовой защиты ребенка, что привело к появлению новых субъектов, пересмотру их функций, необходимости сотрудничества и решению других вопросов. Создана единая социальная служба и ее территориальные центры, которые будут осуществлять социальную оценку семьи, что будет учитываться при организации ухода и воспитания ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Реализация социальной защиты и основных прав ребенка должна быть одной из приоритетных задач государства. Следовательно, обеспечение приоритета мира в стране и безопасности жизни ребенка, социального благополучия, интересов ребенка требует четкой государственной политики и социальных и правовых норм.

**Ключевые слова:** *социальная защита детей, законодательная база, центры по уходу и защите детей, ребенок, оказавшийся в чрезвычайной ситуации, массовое перемещение, вынужденная эмиграция, социальное обеспечение, трудная жизненная ситуация.*

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. ՀՀ Սահմանադրություն, 1995 թ., հուլիսի 5, հոդված 32:
2. «Երեխաների իրավունքների մասին» ՀՀ օրենք, 1996 թ., հոդված 34:
3. THE HUMAN RIGHTS DEFEDER OF THE REPUBLIC OF ARMENIA, PRELIMINARY AD HOC REPORT ON RESULTS OF FACT-FINDING MISSIONS, CONDUCTED FROM SET. 24 to SEP.30, 2023.
4. Մարկոսյան Ա., Մաթևոսյան Է., Պատերազմի բացասական հետևանքները և դրանց չեզոքացման միջոցառումների բովանդակությունը// «Գիտական Արցախ», 2021, հ. 4, էջ 11:
5. 2005 թ. ընդունվեցին երեխաների իրավունքներին սերտորեն առնչվող «Սոցիալական աջակցության մասին», «Պետական նպաստների մասին», «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին», «Նախադպրոցական կրթության մասին» ՀՀ օրենքները, վավերացվեցին «Մանկավաճառության, երեխաների մարմնավաճառության և ման-

կական պոռնոգրաֆիայի մասին» և զինված հակամարտություններին երեխաների մասնակցությանը վերաբերող» կամընտիր արձանագրությունները, ինչպես նաև «Երեխայի աշխատանքի վատթարագույն ձևերի մասին» կոնվենցիան, 2006 թ. ՀՀ-ն վավերացրեց «Երեխաների պաշտպանության և օտարերկրյա որդեգրման բնագավառում համագործակցության մասին» կոնվենցիան՝ կից հայտարարություններով, ինչպես նաև «Օնոդական պարտականությունների և երեխայի պաշտպանությանն ուղղված միջոցների առնչությամբ իրավասության, կիրառելի իրավունքի, ճանաչման, իրականացման և համագործակցության մասին» կոնվենցիան, հաստատեց «Կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող երեխաների սոցիալական պաշտպանության բարեփոխումների 2006-2010 թթ. ռազմավարությունը», 2009 թ. ՀՀ Կառավարությունը հավանության է արժանացրել ՀՀ ժողովրդագրական քաղաքականության ռազմավարությունը և դրա իրականացումն ապահովող միջոցառումների ցանկը, 2012 թ. հաստատել է «ՀՀ-ում երեխաների իրավունքների պաշտպանության 2013-2016 թթ. ռազմավարական ծրագիրը» և դրա իրականացման միջոցառումների ժամանակացույցը:

6. 1996 թ. ընդունվեցին «Երեխաների իրավունքների մասին» և «Բնակչության բժշկական օգնության և սպասարկման մասին» ՀՀ օրենքները, 1998 թ.՝ ՀՀ քաղաքացիական օրենսգիրքը, 2002 թ.՝ «Առանց ծնողական խնամքի մնացած երեխաների սոցիալական պաշտպանության մասին» ՀՀ օրենքը, 2003 թ.՝ ՀՀ քրեական օրենսգիրքը

7. 1992 թ. ՀՀ-ը միացավ «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիային:

8. 1993 թ. ՀՀ սոցիալական ապահովության նախարարության կենտրոնական աշխատակազմում ստեղծվեց ընտանիքի խնդիրներով զբաղվող բաժին:

9. Շվեդիայի կառավարության կայք, <https://www.government.se/articles/2018/04/questions-and-answers-about-incorporating-un-convention-on-the-rights-of-the-child-into-swedish-law/>:

10. Չեխիայի աշխատանքի և սոցիալական գործերի նախարարության կայք, <https://www.mpsv.cz/web/en/system-of-social-and-legal-protection-of-children-in-the-czech-republic>:

11. Էստոնիայի սոցիալական ապահովության խորհուրդ, <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/en/family-and-child-protection/child-protection#Child%20Protection%20Department>:

12. Լիտվայի երեխայի իրավունքների պաշտպանության և որդեգրման ծառայություն՝ <https://vaikoteises.lt/protection-of-children/the-lithuanian-child-rights-protection-system-/>:

*Получено: 15.04.2024*

*Received: 15.04.2014*

*Рассмотрено: 26.04.2024*

*Reviewed: 26.04.2024*

*Принято: 29.04.2024*

*Accepted: 29.04.2024*

Journal "Education in the 21st Century", Voll-11/1/, 2024



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

**ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ՄԻԶԱՎԱՅՐԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵՒԱՅԻ  
ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎՐԱ**

**Պողոսյան Նաիրա**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*

*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան*

*nairapoghosyan@yahoo.com*

**Ամփոփում**

Ժամանակակից գլոբալացող աշխարհի սոցիալ-մշակութային մարտահրավերներին ընդառաջ բազմալեզվությունն ու դրա ազդեցությունը մարդու մտածողության ու խոսքի ձևավորման և զարգացման վրա աննախադեպ հետաքրքրություն են ներկայացնում, քանի որ ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների անխուսափելի ներգրավվածությունն այդ գործընթացում հանգեցնում է խիստ հակասական արդյունքների: Վերոնշյալ հարցի ուսումնասիրությունը բազմամակարդակ, միջմասնագիտական հետազոտությունների առարկա է և անհերքելի արդիականություն է ձեռք բերել վերջին տասնամյակների ընթացքում: Այսպես, մինչդեռ լեզվակրթության քաղաքականության տեսանկյունից հարցն իրավացիորեն շարունակաբար դիտարկվել է դրական լույսի ներքո՝ կարևորելով ժամանակակից աշխարհում մարդու կողմից մի քանի լեզուների տիրապետման խնդիրը, դրա առավելություններն ու դրական կողմերը, սպա՝ հոգելեզվաբանության տեսանկյունից մի քանի լեզվի համաժամանակյա կամ տարաժամանակյա առկայությունը երեխայի կյանքում, հատկապես վաղ մանկության շրջանում, կարող է պատճառ հանդիսանալ խոսքի զարգացման լուրջ դժվարությունների: Նյարդալեզվաբանության տեսանկյունից բազմալեզու միջավայրը բացառիկ դրական ազդեցություն կարող է ունենալ երեխայի զարգացող ուղեղում նյարդային բջիջների միջև շարունակաբար ձևավորվող կապերի, միկրոկապերի, ինչպես նաև դրանց բազմազանության վրա: Իսկ մարդու կողմից առհասարակ կյանքի ընթացքում նոր լեզուներ սովորելը կարող է կանխել բազմաթիվ հիվանդություններ, ինչպիսիք են Ալցհայմերը, Պարկինսոնը, տարիքային թուլամտությունը և այլն [9]: Այսպիսով՝ պարզ է դառնում, որ անձի բազմալեզվությունն ինքնին ուշագրավ է հետազոտողների լայն շրջանակի համար, քանի որ այն կարող է մարդու կյանքում ունենալ ճակատագրական դեր ու նշանակություն՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, թե երբ (ո՞ր տարիքում ու որքա՞ն ժամանակամիջոցում) և ինչպես (ի՞նչ պայմաններում) է ձևավորվել այն: Սույն հոդվածում մեր նպատակն է հստակեցնել «անձի բազմալեզվություն» հասկացության բովանդակությունը, ներկայացնել մտածողության և խոսքի օնտոգենեզը, այն է՝ զարգացման փուլերը մարդու կյանքում՝ սկսած նրա ծնունդից, ինչպես նաև ուսումնասիրել և դուրս բերել այն դրական ու բացասական ազդեցությունները, որոնք կարող է ունենալ բազմալեզվությունը երեխայի մտածողության ու խոսքի զարգացման վրա: Ուսումնասիրության առանցքում հատկապես կդիտարկվեն գրոյից վեց տարեկան երեխաները, քանի որ հիմնական խնդիրները, որոնց հանգեցնում է բազմալեզվությունը, հանդիպում են առավելապես այս տարիքի երեխաների շրջանում:

***Բանալի բառեր՝** երկլեզվություն/երկլեզվակիրություն, անձի բազմալեզվություն, խոսքային մտածողություն, խոսքի զարգացում, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ:*

**Հիմնախնդիրը:** Սույն հոդվածն առնչվում է երեխայի խոսքի և մտածողության վրա բազմալեզու միջավայրի ազդեցությանը, ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական տեսանկյունից: Քննության են առնվում համաժամանակյա և տարաժամանակյա, ինչպես նաև բնական և արհեստական բազմալեզվության պայմաններում մեծացող երեխայի խոսքի ու մտածողության ձևավորման առանձնահատկություններն ու խնդիրները:



**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների հակիրճ վերլուծություն:** Հետազոտության ընթացքում քննության են առնվել լեզվակրթական (LFLZ), լեզվաբանական (Пашук С., Յեյտլին Ս.) և հոգելեզվաբանական (Թովմասյան Հ, Field J., Залевская А.) հետազոտություններ, որոնք առնչվում են երեխայի խոսքի ու մտածողության զարգացման օնտոգենեզին (Թովմասյան Հ.), ինչպես նաև երեխայի խոսքի ու մտածողության ձևավորման և զարգացման առանձնահատկություններին (Зимняя А., Յեյտլին Ս., Bialystok E.):

**Հետազոտության նպատակը:** Սույն հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել և պարզել երկլեզու ու բազմալեզու միջավայրի դրական և բացասական ազդեցությունը երեխայի խոսքի և մտածողության զարգացման վրա դեռևս նախախոսքային ու լեզվաճանաչողական փուլերում:

**Հետազոտության նորույթը:** Առաջին անգամ ճշգրտվել և հիմնավորվել է երեխայի խոսքի և մտածողության զարգացման վրա բազմալեզու միջավայրի դրական ու բացասական ազդեցությունը, արվել են առաջարկություններ դեռևս նախախոսքային ու լեզվաճանաչողական փուլերում երեխայի խոսքի ու մտածողության ձևավորման և զարգացման գործընթացն առավել արդյունավետ և անվնաս կազմակերպելու համար:

**Հետազոտության տեսական և գործնական նշանակությունը:** Սույն հետազոտությամբ համադրվել և հակադրվել են անձի բազմալեզվության շուրջ միջմասնագիտական (լեզվական, լեզվաբանական, հոգեբանական, հոգելեզվանական, նյարդահոգելեզվաբանական) հարակից ոլորտների մոտեցումները, ինչպես նաև բազմալեզու միջավայրի դրական և բացասական ազդեցությունը երեխայի խոսքի ու մտածողության ձևավորման և զարգացման վրա՝ այդ գործընթացն առավել ներդաշնակ և արդյունավետ կազմակերպելու հանգամանքները ճշգրտելու համար:

Սույն հետազոտությամբ մեր խնդիրն է ուսումնասիրել և պարզել երկլեզու և բազմալեզու միջավայրի ազդեցությունը երեխայի խոսքի ու մտածողության զարգացման վրա դեռևս նախախոսքային և լեզվաճանաչողական փուլերում և ներկայացնել այն բոլոր դրական ու բացասական հետևանքները, որոնք կարող են խթանել կամ խաթարել երեխայի խոսքի և մտածողության բնականոն ձևավորումն ու զարգացումը վաղ մանկական տարիքում: Այդ իսկ պատճառով մեր կողմից անհրաժեշտ է համարվել հստակեցնել «անձի բազմալեզվություն» հասկացության բովանդակությունը, ներկայացնել մտածողության և խոսքի օնտոգենեզը, այն է՝ զարգացման փուլերը մարդու կյանքում՝ սկսած նրա ծնունդից, ինչպես նաև ուսումնասիրել և դուրս բերել այն դրական ու բացասական ազդեցությունները, որոնք կարող է ունենալ բազմալեզվությունը երեխայի մտածողության և խոսքի զարգացման վրա վաղ մանկական տարիքում:

Հանրալեզվաբանության տեսանկյունից լեզուն սոցիոմշակութային երևույթ է, ինչը ենթադրում է համապատասխան գիտելիքների և կարողությունների ձևավորում լեզվակիր ժողովրդի սոցիալ-մշակութային տարրերի շուրջ, մասնավորապես՝ քաղաքավարության կանոններ, տարբեր սերունդների, սեռերի, սոցիալական խավերի ու հասարակական խմբերի միջև հարաբերությունների ընդունված նորմեր, ինչն անմիջականորեն դրական առումով ազդում է տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների հաղորդակցության վրա, ընդ որում՝ մասնակիցները կարող են նույնիսկ չգիտակցել այդ ազդեցությունը [2, էջ 30]:

Տարիքային ֆիզիոլոգիայի տեսանկյունից երեխայի կյանքում օտար լեզուների ներմուծումը վաղ տարիքում առավել նպաստավոր է լեզվախոսքային պոտենցիալ կարողությունների, մասնավորապես իմիտացիայի և ընդօրինակման կարողությունների

ակտիվության տեսանկյունից, որոնք վեց տարեկանից սկսում են աստիճանաբար նահանջել [9]:

Մասնագիտացված լոգոպեդները հետևում են այն կարծիքին, որ երկրորդ լեզուն վաղ մանկական տարիքում կարող է խոչընդոտել խոսքային մտածողության զարգացման գործընթացը՝ նպաստելով խոսքային խնդիրների ձևավորմանը: Սակայն կա նաև հակառակ տեսակետը, համաձայն որի՝ երեխայի երկլեզու դաստիարակությունը դիտվում է որպես դրական զարգացում, որը նպաստում է ոչ միայն բանավոր խոսքի, այլ նաև երեխայի մտավոր, սոցիալ-ճանաչողական համալիր կարողությունների զարգացմանը:

Հարցն առավել շոշափելի դիտարկելու նպատակով, կցանկանայինք նախևառաջ սահմանել «բազմալեզվություն» հասկացությունը՝ որպես եզր և տարանջատել մի շարք այլ հասկացություններ, որոնք թյուրըմբռնումների առիթ են տալիս՝ կապված անձի բազմալեզվության հետ: Մասնագիտական գրականության մեջ հաճախ են հանդիպում «երկլեզվություն», «երկլեզվակրություն», «բիլինգվիզմ», «բազմալեզվություն» եզրերը՝ որպես երկու կամ ավելի լեզուների տիրապետում ու կիրառում:

Այսպես, Եվրոպայի խորհրդի կողմից որդեգրված լեզվակրթության քաղաքականության մեջ վերջին տարիներին կարևորվում է բազմալեզվության հայեցակարգը: Անհատի բազմալեզվությունը (plurilingualism) նույնը չէ, ինչ հասարակության բազմալեզվությունը (multilingualism), որը ենթադրում է մի քանի լեզուների իմացություն կամ տվյալ հասարակության մեջ տարբեր լեզուների համագոյակցություն: Հասարակության բազմալեզվության կարելի է հասնել դպրոցում կամ կրթական համակարգում սովորելու համար առաջարկվող լեզուներն ավելացնելու ճանապարհով կամ երեխաներին մեկից ավելի օտար լեզու սովորել խրախուսելով: Մինչդեռ անհատի բազմալեզվության մոտեցումն ընդգծում է այն հանգամանքը, որ անհատի լեզվական փորձն ընդլայնվում է իր մշակութային միջավայրում՝ ընտանիքում գործածվող լեզվից մինչև տվյալ հանրության հաղորդակցության լեզուն, ապա մինչև ուրիշ ազգերի լեզուների իմացություն, որոնք անհատը սովորում է դպրոցում, քոլեջում կամ անմիջական շփման միջոցով: Այդ բոլոր լեզուներն ու դրանց մշակույթն անհատը չի պահում իրարից անջատ «մտավոր խցերում», այլ կառուցում է իր հաղորդակցական կարողությունները, որոնցում իրենց ներդրումն ունեն բոլոր լեզուների իմացությունն ու լեզվական փորձը, որտեղ լեզուները փոխկապակցված են և փոխազդում են: Տարբեր իրավիճակներում անհատը ճկունորեն կարող է օգտագործել իր կարողությունների ցանկացած «մասը» կոնկրետ գրուցակցի հետ արդյունավետ հաղորդակցվելու համար: Օրինակ՝ գրուցակիցները կարող են մի լեզվից անցնել մյուսին՝ օգտագործելով մի լեզվով մտքերն արտահայտելու և մեկ այլ լեզու հասկանալու իրենց կարողությունները: Կամ, օրինակ, անհատը կարող է կիրառել մի շարք լեզուների իր իմացությունն ու լեզվակրահման կարողությունը՝ ընկալելու կամ ճանաչելու լեզվական միավորներ, որոնք իրեն տվյալ լեզվում առաջին անգամ են հանդիպում [2, էջ 21]:

Հոգելեզվաբանության մեջ երեխայի խոսքի առանձնահատկությունների հետազոտությունը դիտարկվում է որպես առանձին ճյուղ՝ անվանվելով երեխայի խոսքի անհատական զարգացում կամ լեզվի յուրացման լեզվաբանություն (Developmental Psycholinguistics): Ի դեպ, ռուս հոգելեզվաբանական գրականության մեջ առավել տարածված է «բիլինգվիզմ» եզրը (билингвизм), որը հաճախ ներառում է «անձի երկլեզվություն» (билингвизм), «եռալեզվություն» (трилингвизм) և «բազմալեզվություն» (мультилингвизм, многоязычие, полилингвизм) հասկացությունները:

Նախկինում ավանդաբար ընդունված տեսակետ է եղել այն, որ երկլեզվակրությունն ամենից քիչ տարածված է մինչև ութ տարեկան երեխաների մոտ, քանի որ դրա տարածման սահմանները որոշվել են ընտանեկան միջավայրով և ուսումնական հաստատությունների ազդեցությամբ:

Ներկայումս, սակայն, բազմալեզվության տարածման ժամանակակից աղբյուրները դիտարկելով՝ հարկ է առանձնակի նշել տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, զանազան գաջեթների կամ «խելացի էկրանների» ազդեցությունը երեխայի մտածողության և խոսքի զարգացման վրա: Մասնավորապես տարբեր սոցիալական հարթակներում առկա ժամանցային ու ուսուցողական տեսալսողական, գունագեղ, երբեմն գերխթանող (հիպեր ստիմուլացնող) բազմալեզու հոլովակներն ու խաղերը մեծ տարածում են գտնում հատկապես այն ընտանիքներում, որտեղ մանկահասակ երեխաներ են մեծանում: Եվ այստեղից էլ սկսվում են հիմնական խնդիրները, որոնք պատճառ են հանդիսացել սույն թեմայի հետազոտության համար: Բազմալեզվության դրական ու բացասական ազդեցությունը երեխայի մտածողության և խոսքի զարգացման վրա պարզելու նպատակով կցանկանայինք նաև հստակեցնել «համաժամանակյա և տարածամանակյա երկլեզվություն», ինչպես նաև «բնական և արհեստական երկլեզվություն» հասկացությունները:

Համաժամանակյա երկլեզվակրությունը երկու լեզուների գրեթե հավասարաչափ տիրապետումն է մինչև երեք տարեկան հասակը: Դա մանկական երկլեզվակրության առաջին փուլն է: Այդ շրջանում ի հայտ են գալիս այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են խոսքի հապաղումն ու երկու լեզուների միախառնումը: Սակայն մոտավորապես չորս տարեկանում երեխան սկսում է տարբերել լեզուները, և այդ երևույթներն արագ անհետանում են: Այդ գործընթացին նպաստում են նաև արտաքին գործոնները: Քանի որ առաջին փուլում երեխայի խոսքի ձևավորումը հիմնականում կատարվում է ընտանիքում, շատ կարևոր է, որ ծնողները կամ ընտանիքի մյուս ավագ անդամներն իրենց խոսքում չխառնեն երկու լեզուները:

Տարածամանակյա երկլեզվակրության դեպքում երեխայի երկրորդ լեզվի իմացությունը ձեռք է բերվում մի քիչ ավելի ուշ՝ խարսխվելով մասնավորապես հիմնական լեզվի իմացության վրա: Այս պարագայում այն լեզուն, որով խոսում են ընտանիքում, գրեթե միշտ գերակա է, առաջնային: Երկրորդ լեզվի յուրացումը տեղի է ունենում առաջնային լեզվի հիմքի վրա, որի ընթացքում ի հայտ են գալիս թարգմանական սխալներ լեզվի տարբեր մակարդակներում՝ բառային, քերականական, արտասանական, իմաստային, խոսույթային և այլն [4, էջ 26]:

Իսկ ի՞նչ է բնական երկլեզվությունը, և ինչպե՞ս տարբերել այն արհեստական երկլեզվությունից: Եթե մարդիկ, որոնք շփվում են երեխայի հետ երկու լեզվով, այդ լեզուների կրողներ են, ապա երեխան գտնվում է բնական երկլեզվության պայմաններում: Սա տեղի է ունենում, օրինակ, խառն ամուսնությունների ժամանակ (ծնողներից յուրաքանչյուրն իր մայրենի լեզվի կրողն է) կամ ազգային փոքրամասնությունների ընտանիքներում (տանը երեխան հաղորդակցվում է այն լեզվով, որը կրում է տվյալ ընտանիքը, իսկ փողոցում, մանկապարտեզում՝ այն լեզվով, որը կրում է տվյալ հասարակությունը):

Այն իրավիճակը, երբ ծնողները, հիանալի տիրապետելով օտար լեզվին, որոշում են կայացնում իրենց երեխային դաստիարակել երկլեզվությամբ (բիլինգվիստական դաստիարակություն), կոչվում է արհեստական բիլինգվիզմ: Տարբերությունն այն է, որ որքան էլ անձը հիանալի տիրապետի օտար լեզվին, միևնույնն է, նա այդ լեզվի կրողը չէ, հետևաբար նաև տվյալ մշակույթի կրողը չէ: Արհեստական երկլեզվության պայման-

ները չեն կարող լիովին փոխարինել բնական պայմաններում երկլեզու միջավայրին, սակայն դրանք տալիս են շատ լավ արդյունքներ, և եթե խոսում ենք երեխայի օտար լեզվի կրթության մասին, ապա միանշանակ այդ մեթոդը լավագույնն է: Երեխայի խոսքի զարգացումը արհեստական երկլեզվության պայմաններում գրեթե չի տարբերվում բնական երկլեզվության պայմաններում զարգացող երեխայի խոսքից. այն հիմնվում է մարդկանց լեզվաիմացության մակարդակի վրա, թե որքանով են նրանք տիրապետում լեզվին և ինչպես են ուսուցանում լեզուն երեխային [4, էջ 32]:

Անդրադառնալով երեխայի մտածողության և խոսքի ձևավորման ու զարգացման վրա բազմալեզվության ազդեցությանը՝ նախ կցանկանայինք ամփոփ ներկայացնել երեխայի խոսքի օստոգենեզը՝ դիտարկելով խոսքի զարգացման հիմնական փուլերը և դրանց առանձնահատկությունները [1, էջ 37 ]:

**Փուլ 1.** Նախախոսքային. ներառում է 0-1.9 տարիքային միջակայքը:

- Ջարգանում է շփման պահանջը, որի ծագման հիմքում մարդու կենսական գոյության պահանջն է, այսինքն՝ երեխայի մոտ առաջանում է շփման պահանջ մեկ այլ մարդու հետ, որը կապահովի իր գոյությունը:
- Ձևավորվում և զարգանում է նախալեզուն (պրոտոլեզուն), որն առաջնային մինչլեզվական, հարալեզվական հաղորդակցման համակարգն է՝ հիմնված նախանշանների վրա: Նախալեզուն երեխայի կյանքի առաջին երկու տարիների շփման հիմնական միջոցն է:
- Նախալեզվի ձևավորմանն ու զարգացմանը զուգահեռ զարգանում է երեխայի ձայնային ինքնաարտահայտումը հետևյալ հաջորդականությամբ՝ ճիչ, գդգդանք (աղու-աղու), թոթովանք: Ճիչը երեխայի ինքնապաշտպանական ռեակցիան է, որը տևում է երկու ամիս, և դրան փոխարինելու է գալիս գդգդանքի փուլը, որը երկուսից չորս ամսական երեխաների հնչյունների արտաբերումն է: Թոթովանքը հնչյունների արտաբերումն է վանկի կրկնապատկման միջոցով, որը ձևավորվում է էխոլալիայի մեխանիզմի հիման վրա: Էխոլալիան երեխայի կողմից լավող ձայների անգիտակցական նմանակումն է, ուստի թոթովանքը բացառապես հասարակական երևույթ է, իսկ գդգդանքը՝ բնածին:

**Փուլ 2.** Լեզվաձանաչողական. ներառում է 1.9-6 տարիքային միջակայքը և ենթադրում է երեխայի խոսքի ձևավորումը: Այս փուլում՝

- երեխայի խոսքը դառնում է իրավիճակային և երկխոսական,
- այն դեռևս սահուն չէ և ընկալելի է միայն որոշակի հաղորդակցական իրավիճակի մանրամասներին ծանոթ մարդկանց,
- երեխայի խոսքին բնորոշ է ստեղծարարությունը: Երեխան ունի ձանաչելու մեծ ցանկություն և բնածին ինտուիցիա, որով բացատրվում այն, որ երեխան, ունենալով վառ երևակայություն, անընդհատ նոր ուղիներ է փնտրում: Ժամանակի ընթացքում երեխայի բարձրաձայն խոսքին փոխարինում է ներքին խոսքը: Նա սկսում է հաճախ շշուկով խոսել, շարահյուսորեն կազմում է ավելի սեղմ նախադասություններ՝ գործածելով ավելի շատ բայաձևեր:

**Փուլ 3.** Խոսքային. ներառում է 6 տարեկանից բարձր տարիքը: Այս տարիքում երեխայի մոտ ավարտվում է խոսքային օստոգենեզի լեզվաձանաչողական շրջափուլը: Երեխան տիրապետում է լեզվին՝ որպես հնչյունային, քերականական, բառային կանոնների համակարգի: Այսպիսով՝ նրա մոտ ձևավորվում է լեզվական ունակությունը, որի արդյունքում վեց տարեկանից երեխան կարողանում է կապակցված տեքստ կա-

ռուցել, ինչպես նաև սկսվում է գրավոր խոսքի առանձնահատկությունների յուրացման շրջանը [1, էջ 46]:

Մտածողության ուսումնասիրությունների հիմնարար հարցերից մեկը վերաբերում է մտածողության և խոսքի կապին: Կոգնիտիվ զարգացման տեսությունը պնդում է, որ երեխայի մտածողության զարգացումը մինչև որոշակի տարիք անկախ է խոսքից: Վերադառնալով մարդու խոսքի զարգացման լեզվաճանաչողական փուլին՝ հարկ է նշել, որ մտավորապես երկու տարեկան հասակում լեզվի և մտածողության զարգացման ուղղությունները, որոնք մինչ այդ առանձին էին զարգանում, միավորվում են, համընկնում են իրենց զարգացման բովանդակությամբ, որի արդյունքում միտքը դառնում է լեզվական, իսկ խոսքը՝ մտածված [3, էջ 67]: Այսպես սկիզբ է առնում լեզվական օնտոգենեզի՝ մարդու խոսքի զարգացման լեզվաճանաչողական փուլը: Այս փուլում երեխայի ճանաչողական (մտավոր) և լեզվական զարգացումները համաչափ չեն ընթանում: Այս առումով Լ. Վիգոտսկին նշում է, որ երեխայի գիտակցության մեջ բառի ձևավորման իմաստային և հնչյունային կողմերը համաչափ չեն զարգանում: Այսինքն՝ բառն անոթ է, որը մարդուն տրվում է պատրաստի ձևով, իսկ դրա բովանդակությունը նա պետք է ինքնուրույն լցնի [1, էջ 39]:

Փորձի կուտակումն ու արտասանական ունակության զարգացումը նպաստում են երեխայի բառապաշարի ընդլայնմանը, ստիպում են, որ երեխայի ուղեղը հստակեցնի բառերի իմաստները՝ բառում դրա իմաստների ընդհանրացման հիմքերը բացահայտելու միջոցով: Այսպես հետզհետե երեխայի գիտակցության մեջ ձևավորվում են հասկացություններ: Հասկացության ձևավորումը մի քանի փուլ է անցնում:

**Փուլ 1.** Ընդհանրացում՝ «կույտի» սկզբունքով, սա նախահասկացական մտածողության շրջանն է, երբ երեխան գործածում է բառեր, որոնց իմաստային բովանդակությունն իր գիտակցության մեջ խայտաբղետ է և դեռ հստակ չձևավորված: Իրական աշխարհի մասին փորձ չունենալու պատճառով երեխան մեկ բառի իմաստային կառուցվածքում միավորում է իրար հետ կապ չունեցող, պահատական և անհամատեղելի նշանակություններ:

**Փուլ 2.** Ընդհանրացում՝ «ամբողջության» սկզբունքով, սա կեղծ հասկացական մտածողության շրջանն է, երբ երեխան սկսում է խոսել թերձևավորված, կեղծ հասկացություններով, որոնք նրա գիտակցության մեջ ձևավորվել են առարկաների ու երևույթների նմանությունների միավորմամբ՝ հաշվի չառնելով դրանց էական հատկանիշները: Օրինակ, երբ երեխան չի ցանկանում որևէ բան անել, նա կարող է ասել՝ «Համով չե՛» կամ «Փակ է» արտահայտությունը «Դա վատն է» կամ «Ես դա չեմ ցանկանում անել» ասելու փոխարեն: Հետզհետե երեխան դադարում է այսպիսի ամբողջություններ ձևավորել:

**Փուլ 3.** Ընդհանրացում, որի արդյունքում ձևավորվում են իրական հասկացություններ: Մա հասկացական մտածողությունն է: Այն ի հայտ է գալիս այն ժամանակ, երբ երեխան կիրառում է բառերը՝ իր գիտակցության մեջ դրանց համար ունենալով լիարժեք հասկացություններ, որոնք ձևավորվել են իրական աշխարհի որոշակի առարկայի կամ երևույթի առաջնային, էական հատկանիշների հիման վրա [1, էջ 40]:

Ամփոփելով երեխայի խոսքի և մտածողության զարգացման առանձնահատկությունները՝ դիտարկենք զանազան գործոններով պայմանավորված և տարբեր հանգամանքներում ձևավորվող երկլեզվության ու բազմալեզվության դրական և բացասական ազդեցությունը երեխայի խոսքի ու մտածողության զարգացման վրա:

Նախ անդրադառնանք վաղ հասակում երկլեզվության և բազմալեզվության թերու-  
թյուններին կամ բացասական կողմերին:

Այսպես երկլեզվության թերություն կարող է համարվել թերլեզվակրությունը (semilingualism): Մա այն դեպքն է, երբ երեխան ունենում է դժվարություններ՝ յուրացնելու երկու լեզուներն էլ, տիրապետում է երկու լեզուներին էլ մասնակիորեն [5, էջ 49]: Թերլեզվակրությունից խուսափելու համար ծնողները պետք է ունենան հստակ մշակված ծրագիր, թե ինչպես երեխան պետք է յուրացնի լեզուները: Ամենատարածված ձևն այն է, երբ ծնողներից յուրաքանչյուրը խոսում է երեխայի հետ մեկ այլ լեզվով: Շատ ծնողներ ունեն մտավախություն, որ անմիջապես երկու լեզվի յուրացման դեպքում մեկ (գերակա՝ դոմինանտ) լեզվային համակարգն ազդում է երկրորդի վրա, ինչի արդյունքում տեղի է ունենում նրանց խառնում, որը հանգեցնում է մի շարք խոսքային ու լեզվական դժվարությունների: Նման դեպքերում հաճախ հանդիպում են հնչարտաբերման խնդիրներ (երկու լեզվում), շեշտադրության սխալներ, քերականական կառույցների սխալ գործածություն, որպես հետևանք՝ զրի ու ընթերցանության տիրապետման դժվարություններ: Բոլոր երեխաները իրենց խոսքի զարգացման ընթացքում անցնում են, այսպես կոչված, «ավտոնոմ խոսքի»: Այդ ժամանակահատվածը բնութագրվում է նրանով, որ երեխան ասում է բոլոր բառերն իր ձևով: Նա կրճատում է բառերը, բաց է թողնում վանկերը, տառերը, փոխարինում է դրանք այլ վանկերի կամ տառերի հետ կամ, ընդհակառակը, ավելացնում է տառեր ու վանկեր, որոնք բառում չկան [6, էջ 78]: Այս երևույթը առկա է հատկապես այն երեխաների մոտ, որոնք միաժամանակ տիրապետում են երկու լեզուների: Այդ ժամանակահատվածը երկլեզու երեխաների մոտ կոչվում է շրջան՝ խառնված երկու լեզուներով, քանի որ նրանք երկու տարբեր լեզուներից ընտրում են այն բառերն ու արտահայտությունները, որոնք ավելի հեշտ է արտասանել և կիրառում են դրանք նախադասության մեջ՝ անկախ այն հանգամանքից, թե իրենց ինչ լեզվով են դիմում: Օրինակ՝ երեխան, որն ունի ռուսերեն և անգլերեն երկլեզվակրություն, իր նախադասությունները կարող է կառուցել հետևյալ կերպ. «Да́й мне ба́лл»: Ինչո՞ւ «ball», քանի որ այն ավելի հեշտ է ասել, քան «мяч» բառը ռուսերենում: Բազմալեզու երեխան, որը միաժամանակ յուրացնում է հայերենը, ռուսերենն ու անգլերենը, կարող է մայրիկի հետ խաղի ընթացքում ասել. «Давай, мама, давай, good!», կամ «Մամա, о her, this apple for you!»: Եվ այստեղ մի առանձին հետազոտության առարկա կարող է լինել այն հարցը, թե, բացի հեշտ և դժվար կողմերից, էլ ո՞ր գործոններն են ազդում այս կամ այն լեզվի տվյալ բառը ընտրելու հանգամանքի վրա, հատկապես, երբ խոսքը վերաբերում է հույզերի ու դիրքորոշման արտահայտմանը: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այս հարցում երեխաները ևս ունեն ընտրություն և գերապատվությունը տալով, օրինակ, ռուսերենին՝ կարող են առավել վճռական արտահայտել իրենց «Да!»-ն կամ «Her!»-ը տվյալ լեզվով՝ չնայած այն հանգամանքին, որ փայլուն տիրապետում են նաև «Այո» և «Ո՛չ» հայերեն համարժեքներին: Յուրաքանչյուր երեխա իրականացնում է բառապաշարի իր սեփական, անհատական ընտրությունը երկու լեզուների միջև քանի դեռ խառնաշփոթ վիճակում են երկու կամ երեք լեզուները:

Ռուսալեզու երկլեզվակիր երեխաների հայերեն խոսքում շատ սխալներ են հանդիպում՝ պայմանավորված ռուսերենի քերականական կառույցների ազդեցությամբ՝ մասնավորապես նախդիրների և նախդրավոր արտահայտությունների սխալ թարգմանությամբ: Դիտարկենք հետևյալ օրինակները.

- Իմ մոտ նոր խաղալիք կա (У меня новая игрушка.): Ես նոր խաղալիք ունեմ:
- Ինձ ցուրտ է: (Мне холодно.) Ես մրսում եմ:

- Նվագում եմ ջութակի վրա: (Играю на скрипке.) Նվագում եմ ջութակ:  
Հետևյալ օրինակներում ցույց են տրված սխալներ միաժամանակ բառային ու քերականական մակարդակներում:

- Մաման ակնոցներ չի տանում (Мама не носит очки.): Մաման ակնոց չի կրում:
- Դեդուլին գնում են այս ակնոցները (Дедушке идут эти очки.): Պապիկին սագում է այս ակնոցը:

Մխալները կարող են հանդիպել նաև շարահյուսական մակարդակում: Ինչպես գիտենք, հայերենի շարադասությանը առավել բնորոշ է ենթակա + ուղիղ խնդիր + ստորոցյալ հաջորդականությունը: Ռուսերենին ավելի բնորոշ է ենթակա + ստորոցյալ + ուղիղ խնդիր կառույցը: Արդյունքում կարող են կազմվել այսպիսի նախադասություններ.

- Ի՞նչ ես անում: Ես լսում եմ երաժշտություն (слушаю музыку) – Երաժշտություն եմ լսում:
- Մաման ի՞նչ է անում: Պատրաստում է ճաշ: (готовит обед) – Ճաշ է պատրաստում:

Ուսումնասիրելով հայկական միջավայրում ապրող ռուսալեզու երեխաների խոսքը՝ կարելի է եզրահանգել, որ երեխայի խոսքի ձևավորման գործընթացում շատ կարևոր է ընտանեկան ու սոցիալական միջավայրի դերը: Ինչպես պարզ դարձավ բերված օրինակներից, երկլեզու երեխաները ավելի քիչ են պարզեցնում խոսքի ձևը, քան բազմալեզու երեխաները, սակայն դրա փոխարեն նրանք ընտրում են համապատասխան բառը մեկ այլ լեզվով: Եվ միայն այն դեպքում, երբ նույն բառն արտասանելը դժվար է երկու լեզուներում, երեխան պարզեցնում է դրանք: Լեզուների խառնաշփոթ այս ընթացքը շարունակվում է մինչև 3-3.5 տարեկանը, որին հաջորդում է լեզուների տարբերակման փուլը (դիֆերենցում), և երեխան գիտակցաբար ջանքեր է գործադրում՝ տվյալ լեզվով գտնելու համարժեք այն բառը, որն արդեն հայտնի է իրեն մյուս լեզվում: Մակայն հաճախ այս փուլը կարող է ավելի երկար ձգվել՝ պայմանավորված 2.5-3.5 տարեկանի տարիքային ճգնաժամից բխող սոցիալ-հուզական, երբեմն վարքային խնդիրներով: Երկու լեզուների միաժամանակյա կամ հաջորդաբար տիրապետումը հաճախ դառնում է փոքրիկի հոգնածության պատճառ և կարող է հանգեցնել կենտրոնական նյարդային համակարգի աշխատանքի տարբեր խաթարումների, ընդհուպ մինչև կազույթյան կամ նույնիսկ կեղծ աուտիստիկ վարքի [8, էջ 45]: Այս դեպքերում երեխան ընդհանրապես դադարում է օգտվել որևէ լեզվական համակարգից կամ շատ հազվադեպ է դիմում խոսքային հաղորդակցմանը: Եթե երեխայի խոսքը լիարժեք ոչ մի լեզվով ձևավորված չէ, ապա անկանոն, բազմալեզու, խառնաշփոթ միջավայրը կարող է խաթարել երեխայի խոսքային մտածողության ձևավորման բնականոն ընթացքը, մասնավորապես հասկացությունների ձևավորման փուլային գործառությունների հաջորդական ընթացքը, ինչի արդյունքում խոչընդոտվում է կամ նույնիսկ արգելակվում է իրական հասկացությունների ձևավորման գործընթացը, որը կարող է հանգեցնել հոգեբանական սթրեսների: Երեխան դառնում է ինքնամփոփ, դժվարություններ են առաջանում սոցիալական ադապտացիայում: Երկու և ավել լեզուների յուրացման այս փուլում շատ երեխաների մոտ առաջանում է նաև, այսպես կոչված, «միջանկյալ լեզու», որում երեխաների կողմից բառերի ստեղծումը արտացոլում է լեզվի յուրացման ստեղծագործական բնույթը, և նույնպես ենթարկվում է որոշակի օրինաչափությունների [7, էջ 81]: Երկու և ավել լեզուներով բառապաշարի հետագա զարգացումը կախված է նրանից, թե որ լեզվով է երեխան գերադասում շփվել: Բանավոր, մտավոր և հոգեբանական զարգացման ցուցանիշները երկլեզու երեխայի մոտ ոչ մի կերպ չեն զիջում այն երեխային,

որը դաստիարակվել է բազմալեզու միջավայրում: Համաժամանակյա երկլեզվության պայմաններում մեծացող երեխան, որը չունի խոսքի հապաղում, հիմնականում 4 տարեկանից հետո տիրապետում է երկու լեզուներին համարժեք և կիրառում է դրանցից յուրաքանչյուրն առանձին-առանձին, համապատասխանորեն արձագանքում խոսքային իրավիճակին, այսինքն՝ պատասխանում է այն լեզվով, որով նրան դիմում են:

Սակայն խնդիրները անխուսափելիորեն սկսվում են երեք և ավելի լեզուների առկայության պայմաններում մեծացող երեխայի խոսքում՝ դանդաղեցնելով վերջինիս զարգացման ընթացքը և ստեղծելով խոչընդոտներ երեխայի խոսքի և մտածողության զուգահեռ զարգացման համար: Մտածողության, լեզվի և խոսքի այս «իսկական խառնաշփոթի» արդյունքում երեխայի խոսքի զարգացումը հատկապես լեզվաճանաչողական փուլում կարող է արգելակվել՝ պայմանավորված մի շարք հանգամանքներով.

- արդյո՞ք երեխան տվյալ լեզուներով կանոնավոր շփվում է հարազատների հետ, թե՞ ոչ,
- եթե երեխան մեծանում է խառն ամուսնությամբ ընտանիքում, ապա արդյո՞ք ծնողները կանոնավոր շփվում են երեխայի հետ միայն իրենց մայրենի լեզվով, թե՞ ոչ,
- որքա՞ն ժամանակ է երեխան անցկացնում էկրանների առջև, դիտում է արդյո՞ք վառ, փոփոխական պատկերներով գերխթանող հոլովակներ, մուլտֆիլմեր, թե՞ ոչ,
- ո՞ր լեզուներով է երեխան դիտում կամ լսում տեսալսողական նյութեր.
- արդյո՞ք ընտանիքի անդամները տրամադրո՞ւմ են բավարար ժամանակ երեխայի հետ հաղորդակցվելու, սոցիալ-հուզական կապ ստեղծելու, խաղալու, միասին հեքիաթներ ընթերցելու, դրսում ժամանակ անցկացնելու համար, թե՞ ոչ.
- արդյո՞ք երեխան մեծանում է միայնակության պայմաններում, թե՞ հաճախում է մանկապարտեզ,
- արդյո՞ք երեխան ունի խոսքի հապաղում, նյարդահոգեբանական, հաղորդակցական, վարքային խնդիրներ, թե՞ ոչ:

Ամփոփելով բազմալեզու միջավայրի ազդեցության ուսումնասիրությունը երեխայի խոսքի և մտածողության զարգացման վրա՝ հարկ ենք համարում նշել նաև երկլեզվության և բազմալեզվության առավելությունները: Այսպես՝ երկլեզվակիր երեխաներն ավելի հեշտ են ընկալում երկրորդ, երրորդ և նույնիսկ չորրորդ լեզուները: Համաժամանակյա բազմալեզու միջավայրում երեխան կարող է ընկալել ոչ ավելի քան չորս լեզու, իսկ այդ չորս լեզուների ընկալումը կհաջողվի միայն երեխայի հետ ինտենսիվ աշխատելու դեպքում: Ապացուցված է, որ բազմալեզու երեխաները ավելի ստեղծարար են և ավելի հեշտ են որոշումներ կայացնում ու կենտրոնանում: Երկլեզվակիր երեխաներն առավել հնարավորություններ ունեն ավելի շատ մարդկանց հետ հաղորդակցվելու: Ինչպես գիտենք, լեզվամտածողությունը կապված է մարդու աշխարհայացքի հետ: Քանի որ լեզուն մշակույթի ամենակարևոր տարրերից է, ավելի քան մեկ լեզու իմանալով՝ երեխան պատկանում է ավելի քան մեկ մշակույթի, ինչն էլ նպաստում է ազատ մտածելակերպին ձևավորմանը և աշխարհի քաղաքացի լինելուն:

**Եզրակացություններ:** Այսպիսով՝ բազմալեզու միջավայրը վաղ մանկական տարիքում կարող է դառնալ երեխայի խոսքի բնականոն զարգացումը վտանգող ռիսկի գործոն: Երկուսից ավելի լեզուների համաժամանակյա յուրացման դեպքում մեկ (գերակա՝ դոմինանտ) լեզվի համակարգն ազդում է երկրորդ, երրորդ լեզվի յուրացման վրա, ինչի



արդյունքում տեղի է ունենում դրանց միախառնում, որը հանգեցնում է խոսքային ու լեզվական մի շարք դժվարությունների, քանի որ խաթարվում է երեխայի խոսքային մտածողության ձևավորման և զարգացման գործընթացը: Այսպիսով, եթե երեխայի խոսքի զարգացման նախալեզվական կամ լեզվաճանաչողական փուլերից որևէ մեկում նկատվում է հապաղում, ապա անհրաժեշտ է ազատել երեխայի ուղեղը սթրեսից, խառնաշփոթից, հնարավորինս բացառել այլ լեզուները նրա անմիջական շրջակա միջավայրից, սահմանափակել օտարալեզու մուլտֆիլմերը, զանազան գերխթանող տեսահոլովակները և աջակցել նրան հաղթահարել խոսքի զարգացման այդ փուլը մայրենի լեզվով՝ ապահովելով նրա հետ սոցիալ-հուզական ակտիվ հաղորդակցական կապ և թողնելով մյուս լեզուների ուսուցումը կյանքի հետագա փուլերին, ինչն իսկապես կարող է բացառիկ դրական ազդեցություն ունենալ երեխայի կյանքում նրա անձի զարգացման ու աշխարհայացքի ձևավորման վրա:

## THE IMPACT OF MULTILINGUAL ENVIRONMENT ON CHILD'S THINKING AND SPEECH DEVELOPMENT

**Poghosyan Naira**

*PhD, Associate-Professor  
Brusov State University, Armenia  
nairapoghosyan@yahoo.com*

### Abstract

Facing the social and cultural challenges of modern globalizing world, multilingualism and its impact on the formation and development of human thinking and speech processes are of unprecedented interest, because the inevitable involvement of modern information technologies in that process leads to highly contradictory results. The study of this issue currently serves as a subject of multi-level, interdisciplinary research and has gained undeniable actuality in recent decades. Thus, from the viewpoint of language education policy, plurilingualism has been considered in a positive light, underlining the importance and advantages of mastery of several languages by a person in the modern world, whereas from the point of view of Psycholinguistics, the simultaneous or nonparallel presence of several languages in the life of a child, especially in early childhood, can cause serious developmental language disorders (DLD). From the point of view of Neurolinguistics, a multilingual environment can have an exceptionally positive effect on the variety of neural network connections, that are continuously formed among nerve cells in a child's developing brain. And learning new languages in lifetime, thus can prevent from many diseases, such as Alzheimer's disease, Parkinson's disease, as well as age-related dementia. Consequently, it emerges that plurilingualism, itself, is of great interest to a wide range of researchers, because it can have a fatal role and significance in a person's life, depending on: when (at what age and how long), and how (in what conditions) it was formed. Our goal in the current article is to clarify the content of the concept of plurilingualism, highlight the ontogenesis of thinking and speech, that is, the stages of their development in a person's life since his/her birth, as well as to study and bring out the negative and positive effects that multilingual environment can have on a child's thinking and speech development. Our focus in this study will be especially on children aged zero to six, because the main problems that multilingualism basically leads to, are mostly found among children of this age.

**Keywords:** *bilingualism, plurilingualism, verbal thinking, speech development, information technology.*

## ВЛИЯНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ НА МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

**Погосян Наира**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения  
nairapoghosyan@yahoo.com*

### Аннотация

В условиях социокультурных вызовов современного глобализирующегося мира многоязычие и его влияние на формирование и развитие мышления и речи человека представляют беспрецедентный интерес, поскольку неизбежное вовлечение в этот процесс современных информационных технологий

приводит к весьма противоречивым результатам. Изучение вопроса влияния многоязычной среды на мышление и речевое развитие ребенка является предметом многоуровневых, междисциплинарных, межпрофессиональных исследований и приобрело неоспоримую актуальность в последние десятилетия. Таким образом, с точки зрения политики языкового образования вопрос заслуженно постоянно рассматривался в положительном свете, подчеркивалась важность владения человеком несколькими языками в современном мире, его преимуществ и положительных сторон, между тем, с точки зрения психолингвистики, одновременное или разновременное присутствие нескольких языков в жизни ребенка, особенно в раннем детстве, может вызвать серьезные трудности речевого развития.

С точки зрения нейролингвистики многоязычная среда может оказать исключительно положительное влияние на разнообразие сетей, микросетей, а также на микро-, макросети, которые постоянно формируются между нервными клетками в развивающемся мозге ребенка. Изучение человеком новых языков в течение жизни в целом может предотвратить многие заболевания, такие как болезни Альцгеймера, Паркинсона, возрастное слабоумие и т.д. Таким образом, становится ясно, что само по себе многоязычие представляет большой интерес для широкого круга исследователей, потому что оно может иметь роковую роль и значение в жизни человека, в зависимости от того, когда (в каком возрасте и за какой промежуток времени), и как (при каких условиях) оно сформировалось. В данной статье нашей целью является уточнение содержания понятия «многоязычие человека», отдельное представление онтогенеза мышления и речи, а именно этапы их развития в жизни человека, начиная с его рождения, а также изучение и выявление положительных и отрицательных последствий, которые многоязычие может оказать на мышление и речевое развитие ребенка. Целевой аудиторией исследователей являются дети в возрасте от нуля до шести лет, поскольку основные проблемы, к которым приводит многоязычие, встречаются преимущественно у детей этого возраста.

**Ключевые слова:** билингвизм, многоязычие, речевое мышление, речевое развитие, информационные технологии.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Թովմասյան Հ., Հոգեբանականություն, Երևան, «Լիմուշ», 2022, 139 էջ:
2. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ, Ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, կրթության հարցերով պատասխանատու հանձնաժողով, Լեզվի քաղաքականության վարչություն, Ստրասբուրգ, թարգմանություն, «Նորք գրատուն», 2005, 278 էջ:
3. Ցեյսլին Ս., Լեզուն և երեխան. Երեխայի խոսքի լեզվաբանություն, Մ., 2000, 240 էջ:
4. Bialystok E., Bilingualism in Development: Language Literacy and Cognition, Cambridge University Press, 2001, 288 p.
5. Field J. Psycholinguistics. The Key Concepts, London-New York: Routledge, 2004, 388 p.
6. Залевская А., Введение в психолингвистику, М.: РГГУ, 2007, 196 с.
7. Зимняя А., Лингвopsихология речевой деятельности, Издательство Московский психологосоциальный институт, Воронеж, 2001, 448 с.
8. Пашук С., Психология речи. Спб.: Издательство МИУ, 2010, 296 с.
9. National Institute of Health, USA, Bilingualism for Dementia: Neurological Mechanisms Associated with Functional and Structural Changes in the Brain - <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6868000/>, 09.11.2023

Получено: 20.03.2024

Received: 20.03.2014

Рассмотрено: 08.04.2024

Reviewed: 08.04.2024

Принято: 10.05.2024

Accepted: 10.05.2024

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1, 2024



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

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Тигрануи Акопян

*Кандидат педагогических наук, ассистент,  
Ереванский государственный университет, Армения  
tigranuhi.hakobyan@ysu.am*

### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению особенностей и изучению значимости метода сравнительного анализа в контексте педагогических исследований. Метод сравнительного анализа является важным инструментом в педагогических исследованиях, позволяя проводить системное сопоставление различных факторов, исторических контекстов или явлений обучения. Этот метод позволяет исследователям выявлять различия, сходства и влияние различных переменных на образовательные процессы. При использовании метода сравнительного анализа важно учитывать контекст и цели исследования, а также тщательно выбирать параметры для сравнения, чтобы результаты были репрезентативными и информативными. В педагогических исследованиях такой подход позволяет выявлять эффективность образовательных практик, сравнивать результаты обучения различных групп учащихся или оценивать влияние различных методов преподавания на учебные достижения.

Целью данной статьи является анализ и систематизация метода сравнительного анализа в педагогических исследованиях с целью выявления его ключевых особенностей, преимуществ и практических возможностей.

Новизна настоящего исследования определяется значимостью изучаемой проблемы и недостаточной разработанностью в Армении основных подходов компаративистики в педагогических исследованиях. Метод сравнительного анализа в педагогических исследованиях всегда остается **актуальным**, позволяя выявлять различия и сходства между разными образовательными подходами, методиками обучения, учебными программами и т.д. Сравнительный анализ способствует более глубокому пониманию эффективности педагогических подходов, методов, приемов, средств и т.д. и помогает определить наилучшие практики в образовании. Этот метод не только позволяет выявить сильные и слабые стороны образовательных систем, явлений, практик и т.д., но и способствует выработке рекомендаций, направленных на улучшение качества образования.

Мы также представляем практические рекомендации для эффективного использования данного метода в педагогических исследованиях.

**Ключевые слова:** педагогическая компаративистика, методы и принципы сравнительной педагогики, сравнительно-сопоставительный анализ, педагогические исследования, сравнительная педагогика, сравнительное образование.

**Проблема.** Метод сравнительного анализа широко используется в различных областях научных исследований, однако его применение в педагогике требует специального рассмотрения. Основной задачей нашего исследования является изучение метода сравнительного анализа и особенностей его применения в педагогических исследованиях. Метод сравнительного анализа в педагогических исследованиях – это инструмент для анализа и сопоставления различных аспектов образовательного процесса: систем, программ, методик и т.д. Этот метод может применяться в различных областях педагогики, и его особенности использования зависят от конкретных целей и объектов исследования.

**Краткий анализ исследований и публикаций, связанных с проблемой.** К проблеме сравнительного анализа в педагогических исследованиях обращались такие именитые ученые как Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова, Б.Р. Мандель и др., а также Е.И. Бражник, Е.В. Андриенко, М.О. Кучеревская. Их труды и исследования, в свою очередь, послужили базой для нашего исследования.

**Цель исследования.** Целью данной статьи является анализ и систематизация метода сравнительного анализа в педагогических исследованиях с целью выявления его ключевых особенностей, преимуществ и практических возможностей.

**Новизна** настоящего исследования определяется значимостью изучаемой проблемы и недостаточной разработанностью в Армении основных подходов компаративистики в педагогических исследованиях. Метод сравнительного анализа в педагогических исследованиях всегда остается **актуальным**, позволяя выявлять различия и сходства между разными образовательными подходами, методиками обучения, учебными программами и т.д. Сравнительный анализ способствует более глубокому пониманию педагогических подходов, методов, приемов, средств и т.д. и помогает более эффективно их использовать, а также определить наилучшие практики в образовании. Этот метод не только позволяет выявить сильные и слабые стороны образовательных систем, явлений, практик и т.д., но и способствует выработке рекомендаций для улучшения качества образования.

**Изложение основного материала.** Образование является ключевым элементом развития общества и формирования личности. Разнообразие образовательных систем и подходов предоставляет уникальные возможности выбора наилучшего из них для организации процесса обучения, но одновременно вызывает вопросы об их сопоставимости и результативности. В данном контексте метод сравнительного анализа позволяет глубже понять, как различные образовательные модели соотносятся между собой и какие факторы влияют на успешность их использования. В современном образовательном контексте, где разнообразие педагогических практик и систем обучения играет ключевую роль в формировании знаний и навыков учащихся, метод сравнительного анализа становится важным инструментом для понимания и оценки различных образовательных подходов. Этот метод, коренящийся в системном и структурно-функциональном подходах, предоставляет исследователям возможность сравнивать и анализировать образовательные системы, методы преподавания, их эффективность и воздействие на учебный процесс. Сравнительный анализ в педагогике позволяет выявить лучшие практики, адаптировать образовательные методы к конкретным условиям и обеспечить более эффективные образовательные стратегии.

Использование метода сравнительного анализа выходит за рамки простого сопоставления данных и к пониманию причинно-следственных связей, закономерностей и факторов, влияющих на образовательные процессы. В его основе заложен объективный и системный подход к исследованию системы образования для улучшения качества педагогической практики и обогащения теоретической базы образовательной науки.

Метод сравнительного анализа представляет собой научный подход, направленный на выявление и изучение различий и сходств между двумя или более явлениями, объектами или группами с целью более глубокого понимания их особенностей.

В современном научном знании роль сравнительных методов высока и обусловлена ценностью результатов исследований, которые одновременно и объективны, и эффективны. [6, стр. 144]

Для достижения объективности и эффективности сравнительного анализа в педагогических исследованиях нужно придерживаться следующих принципов:

1. **Объективность:** принцип предполагает, что сравнение должно быть осуществлено без предвзятости и субъективных оценок. Исследователь должен стремиться к объективности при выборе параметров сравнения и интерпретации результатов.

2. **Систематичность:** сравнительный анализ должен проводиться систематически, с четко структурированным подходом. Это включает в себя определение критериев сравнения, разработку методологии и систематизацию данных.

3. **Контекстуальность:** принцип учитывает контекст и условия, в которых проводится сравнение. Эффективность педагогические процессы зависят от множества факторов, и важно учесть их влияние на результаты сравнительного анализа.

4. Вариативность: сравнительный анализ должен учитывать вариативность в данных. Различные методы сравнения могут использоваться в зависимости от характеристик объектов исследования, исследуемых параметров и целей исследования.

5. Полнота и адекватность: исследователь должен стремиться к полноте и адекватности сравнительного анализа, учитывая все существенные аспекты и факторы, которые могут повлиять на результаты.

Особенностью сравнительного анализа является и поэтапность действий в процессе его применения. Этапы проведения сравнительного анализа в педагогических исследованиях таковы:

1. Формулирование целей и задач: определение, что именно будет сравниваться и с какой целью. Формулирование конкретных вопросов и задач исследования.

2. Выбор объектов сравнения: определение групп, явлений или объектов, которые будут подвергнуты сравнительному анализу. Определение их ключевых характеристик.

3. Разработка критериев сравнения: формулирование ясных, измеримых критериев, по которым будут оцениваться объекты. Критерии могут быть качественными и количественными. Сравнительное исследование образования требует разработки научно обоснованных критериев. Без этого оно не пойдет дальше простых аналогий, контрастных противопоставлений. Решение такой задачи не под силу какой-либо одной отрасли научного знания – требуется сотрудничество разных наук, хотя это и таит определенные трудности, опасности, возможные заблуждения – в силу различных, неидентичных интересов. Сравнительная педагогика сама осуществляет интегративную функцию и, опираясь на материал исследования педагогических систем разных стран и педагогических парадигм, обеспечивает широкий контекст рассмотрения проблем (представителями разных отраслей науки). [7, стр. 16]

4. Сбор исследовательских данных: проведение сбора данных с использованием выбранных методов: наблюдение, анкетирование, интервью, анализ документов, исторические справки, архивные документы и т.д. Обеспечение надежности и достоверности данных.

5. Анализ и сравнение данных: систематический анализ данных с использованием статистических методов, если это необходимо. Сравнение ключевых показателей, выявление закономерностей и различий.

6. Формулирование выводов и интерпретация результатов: формулирование выводов на основе анализа данных, интерпретация результатов с учетом поставленных целей и задач исследования. На основе анализа данных исследователь формулирует выводы относительно различий и сходств между объектами сравнения. Выводы могут касаться эффективности, преимуществ и недостатков, а также тенденций и особенностей.

7. Обобщение полученных результатов и формулирование рекомендаций.

Каждый из этих этапов важен для успешного проведения сравнительного анализа в педагогических исследованиях. Систематический подход и соблюдение принципов обеспечивают надежность и репрезентативность полученных данных.

Сравнительная педагогика, по Б.Л. Вульфсону, – «это область педагогической науки, изучающая, преимущественно, в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их общих тенденций, национальной и региональной специфики; выявляющая формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта». [3]

По мнению же Е.И. Бражника, компаративистика – посредник между теорией и эмпирическими исследованиями, ее значение не в открытии новых фактов, а в научном объяснении уже найденных. Проводимые в настоящее время сравнительные исследования в системе образования, выполненные с использованием этого подхода, позволяют:

- вскрыть взаимосвязь образования с уровнем и качеством жизни населения, другими социальными характеристиками общества;
- выявить закономерности этой взаимосвязи, показать ключевую роль того или иного фактора;
- предвидеть возникновение новых явлений, определить противоречия и диспропорции в развитии образования и в соответствии с ними управлять его развитием. [2]

Роль и значение сравнительной педагогики увеличиваются на современном этапе развития общества по нескольким ключевым причинам:

1. **Глобализация образования.** Современное общество стало более глобальным, и образование не ограничивается границами одной страны. Сравнительная педагогика предоставляет возможность анализа образовательных систем различных стран, что позволяет учитывать различные культурные, социальные и экономические контексты при разработке и внедрении образовательных стратегий. «В современном мире сравнительная педагогика получила широкое распространение благодаря глобализации как тенденции, обуславливающей взаимовлияние и взаимопроникновение различных культур, социальных систем и экономик». [1, стр. 8] «Общеизвестность того факта, что социально-экономические условия (факторы) оказывают прямое влияние на образование не только не отменяет, но и делает еще более актуальной проблему изучения этого влияния на формирование, развитие и состояние образовательного пространства мира, страны, региона». [5, стр. 39-49]

Мандель же считает, что глобализация образования как современный феномен реализации потенциала развития образовательных систем становится провозвестницей упрощенности образовательных парадигм и развития универсального в ущерб национальному и культурно признанному. [7, стр. 99]

2. **Интернационализация и межкультурное образование.** В свете интернационализации образования сравнительная педагогика становится ключевым инструментом для изучения и понимания межкультурных различий в системах образования. Это важно для успешного внедрения методов обучения, которые могут быть эффективными в различных культурных контекстах. «Таким образом, сегодня сравнительная педагогика решает важную задачу обеспечения взаимопонимания между народами на основе признания их традиционных ценностей в контексте воспитания новых поколений и развития цивилизации». [1, стр. 8-9]

Глобализация актуализировала исследования в сфере сравнительного образования, поскольку в современном мире взаимообусловленность и взаимовлияние культур становится тотальным явлением, распространяющимся на все страны и регионы мира. В то же время главная проблема остается прежней – это соотношение интернационального (глобального) и национального в образовании. [1, стр. 16]

Анализ проблем взаимодействия национальных педагогических культур всегда основывается на процедуре сравнения. И одна из функций сравнительной педагогики – выделение специфических черт этих культур, поскольку национальное своеобразие именно здесь очень велико, и даже самые общие тенденции развития педагогики проявляются в каждой стране в своеобразных формах, порой, совершенно не имеющих аналогов в других странах. [7, стр. 75]

3. **Технологический прогресс.** Век информационных технологий открыл еще больше возможностей для ученых-компаративистов: часть сравнительно-педагогических исследований стало возможно проводить без посещения исследуемой страны, вне естественных условий педагогического процесса (цифровые и компьютерные технологии, использование онлайн-ресурсов, платформ и образовательных приложений и т.д.). А также развитие технологий позволяет более активно обмениваться информацией между разными странами и образовательными учреждениями. Сравнительная педагогика помогает анализировать, как технологии внедряются в образование по всему миру и как их эффективность может зависеть от различий в образовательных системах.

Мировое образование сталкивается с общими вызовами, такими как адаптация к быстро меняющемуся технологическому ландшафту, подготовка к глобальным экономическим и социокультурным изменениям. Сравнительная педагогика может помочь выявить наилучшие практики и эффективные стратегии для решения этих вызовов. В свете этих факторов сравнительная педагогика становится ключевым инструментом для формирования глобальных стратегий образования и обеспечения качественной среды обучения.

В педагогике существует несколько разновидностей сравнительного анализа, которые могут быть использованы для изучения различных аспектов образования:

### **1. Сравнение образовательных систем:**

*Между странами:* исследование различий между образовательными системами разных стран позволяет выявить особенности подходов к обучению, структуры учебных программ и их эффективность. Этот вид анализа может привести к выявлению передовых практик и обмену опытом между странами. Большое место в сравнительно-педагогических исследованиях занимает рассмотрение явлений и проблем, относящихся к организации и управлению образованием: формы и методы управления в централизованных и децентрализованных системах образования, финансирование образования, принципы организации сети учебных заведений, функции внутреннего управления и инспектирования, место частных учебных заведений в системах образования и т. п. Первостепенное значение проблем управления осознается во всем мире. [7, стр. 16-17]

*Между регионами:* анализ образовательных систем в различных регионах внутри одной страны может помочь выявить региональные особенности и потребности.

### **2. Сравнение образовательных учреждений:**

*Между школами/вузами:* исследования могут направляться на сравнение эффективности и результативности различных образовательных учреждений.

*Между типами учебных заведений:* сравнение, например, государственных и частных школ, может выявить различия в подходах к обучению и результативности.

### **3. Сравнение образовательных методов:**

*Сравнительный анализ педагогических методик:* исследования могут сравнивать различные методы обучения и их влияние на усвоение знаний учащимися.

*Сравнение технологических и инновационных подходов:* изучение эффективности использования новых технологий в образовании по сравнению с традиционными методами.

### **4. Сравнение групп учащихся:**

*Сравнение результатов учащихся разных возрастных групп:* исследователь может сравнивать образовательные результаты учащихся различных возрастов.

*Сравнение результатов учащихся с разными уровнями успеваемости* или особенностями: изучение, как различные группы учащихся справляются с учебными задачами.

### **5. Сравнение образовательных программ:**

*Сравнение учебных программ по предметам:* анализ различных учебных программ по определенному предмету для выявления эффективных подходов и содержания, исследование содержания образовательных программ и их соответствия современным требованиям и стандартам. Этот аспект сравнительного анализа может быть полезен для оптимизации учебных планов и внесения корректив в образовательный процесс.

*Сравнение программ в различных учебных учреждениях:* изучение различий в программах обучения между разными школами или вузами.

Таким образом, метод сравнительного анализа в педагогических исследованиях представляет собой подход, основанный на сопоставлении и анализе различных явлений, процессов или факторов в области образования с целью выявления сходств, различий, закономерностей и особенностей. Этот метод помогает исследователям лучше понять особенности образовательных систем, методов обучения, характеристики учеников и другие аспекты образовательной деятельности.

Метод сравнительного анализа в педагогических исследованиях обладает рядом характерных особенностей, делающих его особенно полезным для изучения образовательных процессов и систем. Вот некоторые из ключевых **особенностей**:

**Многоуровневый подход:** сравнительный анализ может применяться на разных уровнях – от сравнения индивидуальных образовательных техник в классе до сравнения национальных образовательных систем. Это позволяет ученым анализировать педагогические явления в различных контекстах и масштабах.

**Междисциплинарность:** метод позволяет интегрировать данные и теоретические рамки из различных дисциплин, таких как психология, социология, антропология и экономика, для глубокого анализа образовательных явлений.

**Кросс-культурный анализ:** сравнительный анализ часто используется для изучения образовательных систем и практик в разных культурных и социально-экономических контекстах, что способствует пониманию универсальных и уникальных аспектов образования в мировом масштабе.

**Использование качественных и количественных методов:** в сравнительных исследованиях могут использоваться как качественные, так и количественные методы изучения данных, что обеспечивает комплексный анализ исследуемых явлений. Исследователи могут анализировать статистические данные, интервью, наблюдения, документы и другие источники.

**Фокус на контексте:** при сравнительном анализе большое внимание уделяется пониманию контекста, в котором происходят образовательные процессы. Это помогает учитывать социально-экономические, культурные и политические факторы, которые могут влиять на образовательные результаты.

**Разработка теорий:** сравнительный анализ не только помогает выявить эффективные практики и стратегии, но и способствует развитию теоретических знаний в педагогике, предоставляя базу для формулирования новых гипотез и теорий об образовании.

**Информирование политики:** результаты сравнительных исследований могут служить основой для разработки образовательных политик и реформ, направленных на улучшение качества и доступности образования.

**Оценка образовательных практик,** т.е. помимо сравнения результативности различных образовательных методик и практик, происходит изучение влияния факторов, таких как размер класса, квалификация преподавателей и т.д., на обучение и успеваемость учащихся.

**Исследование социокультурных аспектов:** сопоставление образовательных подходов с учетом культурных особенностей и социальных контекстов, а также анализ влияния социокультурных факторов на эффективность образовательных программ.

**Лонгитюдный анализ:** исследование долгосрочных изменений в образовательной сфере, а также сравнение данных из различных временных точек для выявления тенденций и динамики изменений.

**Комплексный подход:** использование сравнительного анализа в сочетании с другими методами исследования для получения более полного понимания образовательных процессов.

Сравнительный анализ в педагогических исследованиях требует тщательного планирования и глубокого понимания исследуемых контекстов, но его применение может значительно обогатить понимание образовательных процессов и способствовать развитию эффективных образовательных практик.

Эволюция сравнительной педагогики заключается в том, что от простого описания различий и сходств она перешла к более сложному анализу и пониманию глубоких факторов, влияющих на образовательные системы в разных странах. Использование комбинации этих методологических подходов может обеспечить более полное и глубокое понимание



особенностей образовательных систем в разных странах, а также помочь выявить лучшие практики и возможные области улучшения.

Преимуществами метода сравнительного анализа в педагогических исследованиях являются:

- *Объективность*: метод сравнительного анализа способствует получению объективных данных, т.к. основывается на фактических сравнениях и измерениях. «Методы сравнения оказываются объективной необходимостью научных педагогических исследований и политики образования». [4, стр. 18]
- *Идентификация тенденций*: позволяет выявлять тенденции в образовательном процессе и выяснять, какие факторы влияют на успехи учеников.
- *Определение лучших практик*: путем сравнения различных образовательных методик можно выявить лучшие практики и разработать рекомендации для их внедрения.
- *Разработка индивидуализированных образовательных программ*: на основе сравнительного анализа можно создавать индивидуализированные образовательные программы. Учитывая различия в обучаемости и потребностях студентов, педагоги могут адаптировать учебные материалы и методы для каждого ученика.
- *Оценка влияния социокультурных факторов*: метод сравнительного анализа позволяет исследовать влияние социокультурных факторов на образовательные результаты. Это важно для понимания влияния культурных особенностей на учебный процесс и эффективность образовательных стратегий.
- *Вклад в теоретическую базу педагогики*: результаты сравнительного анализа вносят существенный вклад в теоретическую базу педагогики. Исследования позволяют развивать новые теоретические модели и концепции, обогащая научное сообщество.

Недостатками метода сравнительного анализа в педагогических исследованиях являются:

- *Контекстуальные ограничения*: учитывая уникальность каждого образовательного учреждения, сложно обобщить результаты сравнительного анализа.
- *Сложности контроля*: неконтролируемые факторы, такие как индивидуальные особенности учащихся или изменения в учебных планах, могут повлиять на точность результатов.
- *Влияние субъективности*: интерпретация результатов может быть субъективной, особенно при анализе качественных данных.
- *Недостаток возможности экспериментального вмешательства*: в некоторых случаях проведение контролируемых экспериментов может быть сложным или невозможным. Это ограничивает возможности исследователей в установлении причинно-следственных связей между воздействием и результатами.

Учитывая эти ограничения, исследователи должны внимательно разрабатывать методологию, применяемую в сравнительном анализе, и тщательно оценивать контекст и условия исследования, чтобы достичь более достоверных и обоснованных результатов.

В заключении представляем следующие практические рекомендации по использованию метода сравнительного анализа в педагогических исследованиях:

- *Определение целей исследования*: четко определите цели исследования, чтобы сосредоточиться на конкретных аспектах образовательной деятельности. Это позволит сосредоточиться на ключевых вопросах и избежать избыточности в сборе данных. Цели исследования представляют собой конкретные, измеримые и направленные на достижение лучшего результата задачи, которые исследователь ставит перед собой в ходе проведения исследования. Цели служат ориентиром, определяя направление работы. Эффективное определение целей является важным этапом в разработке исследовательского плана. Основные аспекты определения

целей исследования включают: конкретность, измеримость, достижимость, релевантность, ограниченность во времени, направленность на результат. Определение целей является фундаментальным этапом, который определяет весь ход исследования и направляет усилия исследователя в нужном направлении.

- *Стандартизация параметров*: стандартизируйте параметры исследования для минимизации влияния неконтролируемых факторов. Используйте ясные и однозначные определения переменных, чтобы избежать двусмысленности.
- *Использование множественных методов*: комбинируйте качественные и количественные методы сбора данных для получения более полной картины.
- *Мультиперспективный подход*: используйте мультиперспективный подход, включая точку зрения учеников, педагогов и административного персонала. Это может дать более полное представление о результатах исследования.
- *Объективная интерпретация результатов*: постарайтесь подходить к интерпретации результатов объективно, осознавая свои предварительные представления и борясь с субъективностью. Вовлекайте других исследователей для проверки и обсуждения результатов.

Применение этих рекомендаций поможет повысить качество исследования, сделать результаты более надежными и улучшить их применимость в педагогической практике. Практическая значимость сравнительно-педагогических исследований заключается в ориентации их результатов на решение широкого круга проблем образования и воспитания.

**Заключение.** Метод сравнительного анализа является неотъемлемой частью исследовательского арсенала в области педагогики. Его значимость заключается в способности систематически оценивать, сравнивать и адаптировать образовательные практики, что способствует постоянному улучшению качества образования.

Сравнительный анализ вносит существенный вклад в теорию и практику педагогики, обогащая базу знаний об образовательных процессах. Результаты исследований позволяют формулировать новые гипотезы, разрабатывать теоретические модели и улучшать методы обучения и воспитания.

Таким образом, метод сравнительного анализа в педагогических исследованиях является важным инструментом для анализа, сопоставления и совершенствования образовательных систем, способствуя развитию системы образования и обогащению знаний в области педагогики.

## FEATURES OF APPLYING THE COMPARATIVE ANALYSIS METHOD IN PEDAGOGICAL RESEARCH

**Tigranuhi Hakobyan**

*Ph.D. in Pedagogy, Assistant  
Yerevan State University, Armenia  
tigranuhi.hakobyan@ysu.am*

### Summary

The article is devoted to the consideration of the features and significance of the comparative analysis method in the context of pedagogical research. The method of comparative analysis is an important tool in educational research, allowing for a systematic comparison of various factors, historical contexts or teaching phenomena. This method allows researchers to identify differences, similarities and influences of various variables on educational processes. When using a comparative analysis method, it is important to consider the context and objectives of the study, and to carefully select parameters for comparison so that the results are representative and informative. In educational research, this approach makes it possible to identify the effectiveness of educational practices, compare the learning outcomes of different groups of students, or evaluate the impact of different teaching methods on educational achievements.

The purpose of this article is to analyze and systematize the method of comparative analysis in pedagogical research in order to identify its key features, advantages and practical capabilities.

The novelty of this study is determined by the significance of the problem being studied and the insufficient development in Armenia of the main approaches of comparative studies in pedagogical research. The method of comparative analysis in pedagogical research always remains relevant, allowing one to identify differences and similarities between different educational approaches, teaching methods, curricula, etc. Comparative analysis contributes to a deeper understanding of the effectiveness of pedagogical approaches, methods, techniques, tools, etc. and helps identify best practices in education. This method not only allows us to identify the strengths and weaknesses of educational systems, but also contributes to the development of recommendations for improving the quality of education.

The author also presents practical recommendations for the effective use of this method in pedagogical research.

**Keywords:** *comparative studies, method of comparative analysis, comparative analysis, pedagogical research, comparative pedagogy, comparative education.*

**ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԵՏԱԳՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

**Տիգրանուհի Հակոբյան**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ*

*ԵՊՀ, Հայաստան*

*tigranuhi.hakobyan@ysu.am*

*<https://orcid.org/0009-0002-1985-2265>*

**Ամփոփում**

Հոդվածը վերաբերում է համեմատական վերլուծության մեթոդի կիրառման առանձնահատկություններին և նշանակությանը մանկավարժական հետազոտություններում: Համեմատական - վերլուծության մեթոդը կարևոր գործիք է կրթական հետազոտություններում, որը թույլ է տալիս համակարգված գույճադրել տարբեր գործոնները, պատմական համատեքստերը կամ դասավանդման երևույթները: Այս մեթոդը թույլ է տալիս հետազոտողներին բացահայտել տարբեր փոփոխականների տարբերությունները, նմանություններն ու ազդեցությունները կրթական գործընթացների վրա: Համեմատական վերլուծության մեթոդը կիրառելիս կարևոր է հաշվի առնել ուսումնասիրության համատեքստը և նպատակները և ուշադիր ընտրել համեմատության համար նախատեսված չափանիշները, որպեսզի արդյունքները լինեն հավաստի ու տեղեկատվական: Կրթական հետազոտություններում այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու կրթական պրակտիկաների արդյունավետությունը, համեմատելու սովորողների տարբեր խմբերի ուսումնառության արդյունքները կամ գնահատելու ուսուցման տարբեր մեթոդների ազդեցությունը կրթական նվաճումների վրա:

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել և համակարգել համեմատական վերլուծության մեթոդի հիմնական առանձնահատկությունները, առավելություններն ու գործնական հնարավորությունները մանկավարժական հետազոտություններում:

Հետազոտության նորույթը պայմանավորված է ուսումնասիրվող խնդրի նշանակությամբ և Հայաստանում մանկավարժական հետազոտությունների համեմատական ուսումնասիրությունների հիմնական մոտեցումների անբավարար զարգացմամբ: Մանկավարժական հետազոտությունների համեմատական վերլուծության մեթոդը միշտ մնում է արդիական թույլ տալով բացահայտել տարբեր կրթական մոտեցումների, դասավանդման մեթոդների, ուսումնական ծրագրերի տարբերություններն ու նմանությունները: Համեմատական վերլուծությունը նպաստում է մանկավարժական մոտեցումների, մեթոդների, հնարների, միջոցների արդյունավետության ավելի խորը ըմբռնմանը և օգնում է բացահայտել կրթության ոլորտում լավագույն փորձը: Այս մեթոդը ոչ միայն թույլ է տալիս բացահայտել կրթական համակարգերի ուժեղ ու թույլ կողմերը, այլև նպաստում է կրթության որակի բարձրացման առաջարկությունների մշակմանը:

Հեղինակը նաև գործնական առաջարկություններ է ներկայացնում մանկավարժական հետազոտություններում այս մեթոդի արդյունավետ կիրառման համար:

**Բանալի բառեր՝** *համեմատական ուսումնասիրություններ, համեմատական վերլուծության մեթոդ, համեմատական-գույճադրական վերլուծություն, մանկավարժական հետազոտություններ, համեմատական մանկավարժություն, համեմատական կրթություն:*

### Список использованной литературы

1. Андриенко Е.В., Сравнительная педагогика. Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с.
2. Бражник Е.И., Особенности методов сравнительных педагогических исследований // Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры. – СПб.: РГПУ, 2005. – 267 с.
3. Вульфсон Б.Л., Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
4. Джуринский А.Н., Сравнительная педагогика. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 440 с.
5. Иванов О.Б., Иванова С.В., Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд [Электронный ресурс] // Философские науки. – 2016. – № 1. – С. 39–49. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25795006\\_24761178.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25795006_24761178.pdf).
6. Кучеревская М.О., Шаляпин О.В., Эволюция подходов к организации сравнительно-педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал, № 3, 2019, с. 140-150. (DOI: 10.15293/1813-4718.1903.14)
7. Мандель Б.Р., Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 573 с.

*Получено: 27.03.2024*

*Received: 27.03.2014*

*Рассмотрено: 08.04.2024*

*Reviewed: 08.04.2024*

*Принято: 26.04.2024*

*Accepted: 26.04.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1/, 2024



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

## МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТРАНЫ

**Четырбок Наталья**

*ГУО «Брестский областной институт развития образования»,  
первый проректор,  
кандидат экономических наук, доцент  
Республика Беларусь  
natabrest2000@gmail.com*

### Аннотация

Целью данного исследования является анализ существующих в мире моделей профессионального развития педагогов, а также установление фактора влияния существующих моделей на уровень конкурентоспособности образования. Какие существуют подходы к организации дополнительного образования педагогов, в чем сходство и отличие моделей профессионального развития преподавателей, существующих в странах постсоветского пространства и европейских странах? Какие положительные моменты, существующие в европейских странах по организации работы системы дополнительного образования взрослых можно принять и развить у себя, как можно использовать существующий потенциал своей системы профессионального развития педагогов и как это влияет на конкурентоспособность образования? Ответы на эти вопросы мы отразим в данной статье.

**Актуальность и научная новизна** исследования заключается в применении научного подхода к изучению организации работы системы профессионального развития преподавателей, а также в поиске путей повышения эффективности ее работы.

Под профессиональным развитием учителей понимается обучение, которое приводит к прогрессивным изменениям в педагогической практике, формированию актуальных навыков преподавания и как следствие, к улучшению академических результатов учащихся. Эти навыки в XXI в. необходимы для совершенствования образовательного процесса и обеспечения роста его эффективности. Профессиональное развитие рассматривается как всеобъемлющий, устойчивый и интенсивный подход к совершенствованию педагогических компетенций учителей и улучшению академических достижений учащихся.

Для развития компетенций учащихся необходимы необычные методы преподавания, что включает полное владение сложным контентом, использование метода активного обучения, критического мышления, решение проблем, приобретение навыков сотрудничества и общения. Эффективное профессиональное развитие помогает учителям изучать и совершенствовать свои педагогические навыки, что прямым образом, в итоге, влияет на конкурентоспособность страны.

Международная конкурентоспособность определяется как совокупность институтов, политики и факторов, определяющих уровень производительности страны. Уровень производительности страны, в свою очередь, предопределяет уровень процветания и экономического ее роста. Существует много споров о том, занимает ли образование центральное место в индексе глобальной конкурентоспособности и какова степень его значимости в этом контексте. Кроме того, ведутся споры о том, является ли глобальная конкурентоспособность основной целью образования. Однако многие ученые не оспаривают факт влияния уровня развития образования в стране на уровень конкурентоспособности страны, при этом многие из них подчеркивают важность пожизненного образования, иными словами пожизненного совершенствования профессиональных компетенций. Особую значимость данный процесс имеет для преподавателей, т.к. они являются ключевым звеном, определяющим эффективность системы образования в целом. Рассмотрим в данной статье опыт зарубежных стран в вопросе реализации системного подхода к развитию профессиональных компетенций педагога.

**Ключевые слова:** *национальная конкурентоспособность, система профессиональной подготовки педагогов, повышение квалификации, компетенции, система образования.*

**Введение.** Общие тенденции развития мировой экономики показывают, что инновации и знания становятся основными факторами, определяющими конкурентоспособность

страны. Поэтому в современных социально-экономических условиях развитие страны может быть обеспечено только путем создания инновационной экономики, основанной на научных знаниях и достижениях, а это, в свою очередь, может быть создано только человеком, занимающимся образованием на протяжении всей жизни.

В XXI в. быстрые темпы экономического развития и сложность технологических и культурных изменений требуют от работников различных сфер и отраслей адаптации на протяжении всей своей жизни к постоянно меняющимся условиям и требованиям профессиональной деятельности. При этом решающую роль в успешной реализации этого процесса играет система повышения квалификации. Особенно остро этот вопрос стоит перед сферой образования, т.к. именно она отвечает за уровень и качество образования. При этом особый интерес в разных странах вызывают различные подходы к формированию системы повышения квалификации.

Образование имеет решающее значение в вопросах формирования национальной конкурентоспособности и развития человеческой цивилизации. [1] Что такое мотивация учителя и почему это важно для профессиональной компетентности учителей? Аргументы в поддержку концептуализации профессиональной компетентности, включающей не только профессиональную подготовку учителей, но и их мотивацию высказывают многие исследователи в области педагогики. Так, например, мотивация столь же важна для профессиональной роли учителей, как и их знания и профессиональные компетенции. [2] Немалую роль в расширении мотивации играет система повышения квалификации учителей.

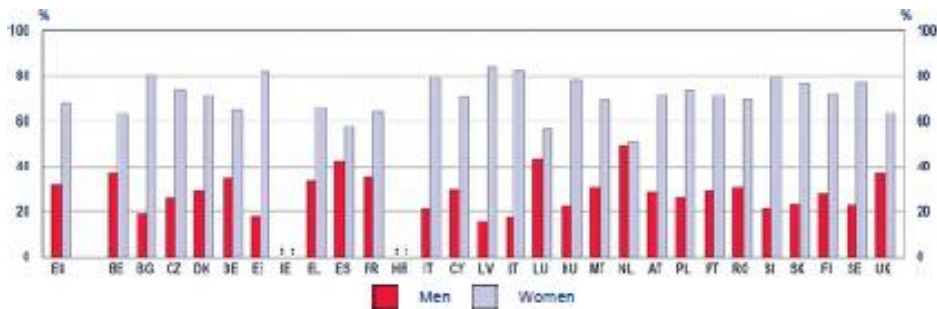
Система повышения квалификации учителей выполняет развивающую, обучающую, информационную, экспертную функции, содействует самосовершенствованию и саморазвитию специалистов образования. При этом следует отметить, что система повышения квалификации учителей уделяет профессиональной самореализации личности учителя большое место. В этом направлении система повышения квалификации актуализирует мотивацию успеха учителей. Именно успех и профессиональная самореализация являются внутренними движущими факторами развития профессиональной успешности учителя.

Подход к повышению квалификации учителей, основанный на обучении на протяжении всей жизни, имеет важное значение, учитывая, что преподавание требует усилий и что ожидания персонала могут меняться со временем. В школах, например, растущее число учащихся с особыми потребностями, а также более широкое использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) требуют от учителей новых навыков. В профессиональном образовании и обучении учителям и инструкторам необходимо идти в ногу с меняющимися требованиями современного мира и рынка труда.

#### **Анализ моделей профессионального развития учителей.**

Профессиональное развитие учителей является важнейшим рычагом улучшения образования. Системы образования во всем мире инвестируют значительные ресурсы в профессиональное развитие преподавателей, что в итоге приводит к повышению международной конкурентоспособности стран.

В ЕС в целом подавляющее большинство учителей составляют женщины и менее 30% занимают мужчины, как показано на Рис. 1.

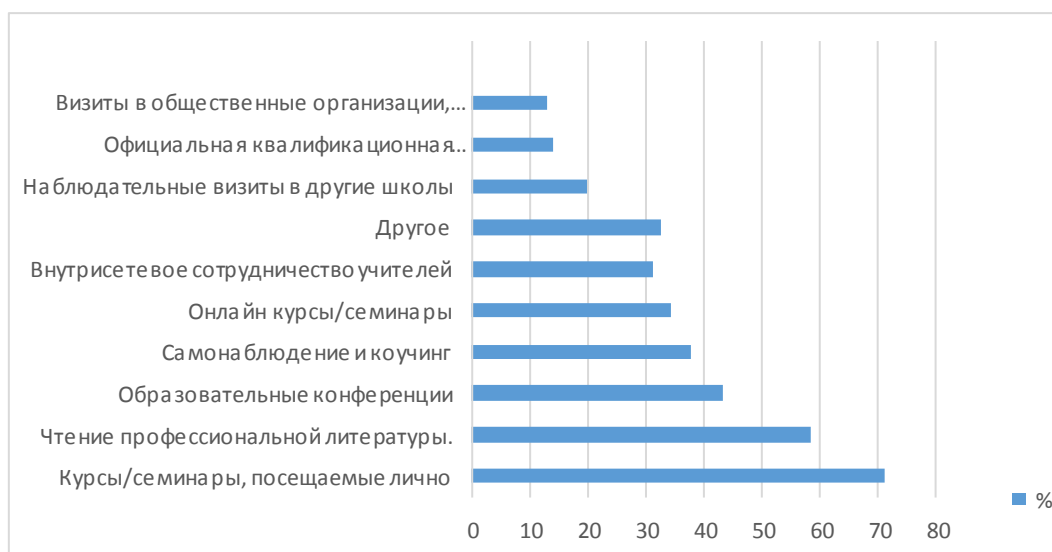


**Рис. 1. Доля учителей по полу в учреждениях среднего образования, 2013 г. [3]**

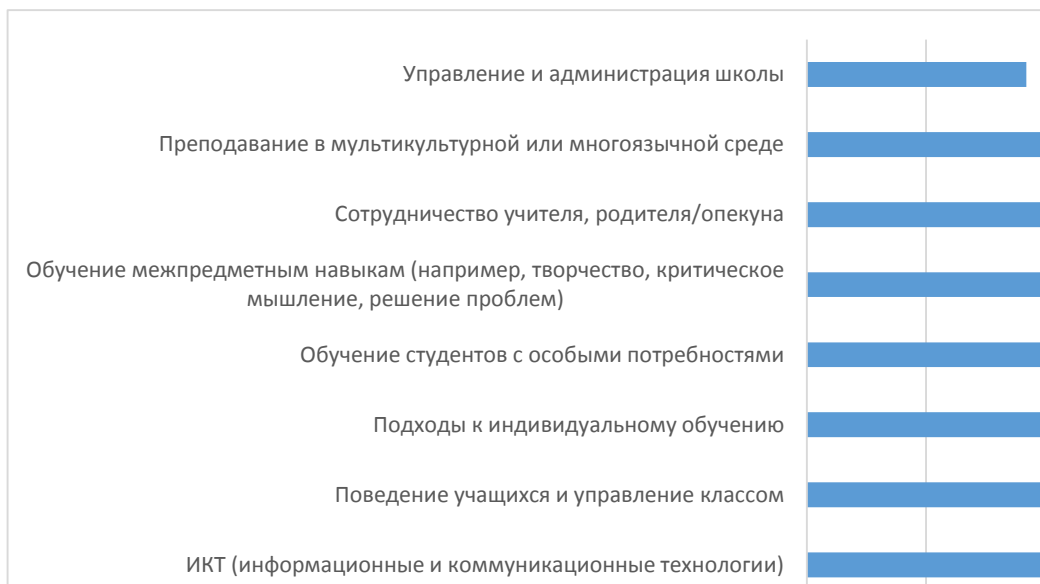
В отдельных странах гендерный дисбаланс еще выше. Так в Болгарии, Эстонии, Латвии и Литве менее 20% учителей – мужчины. Таким образом, женщины составляют подавляющее большинство учителей в большинстве европейских стран. Только в Нидерландах соотношение учителей-женщин и мужчин примерно одинаково, тогда как в Испании и в Люксембурге разница между ними составляет 15,5 и 13,6 процентных пунктов соответственно.

Какой процент учителей проходит раз в год повышение квалификации в европейских странах? В среднем в Европе 92,5% учителей ежегодно проходят повышение квалификации примерно в 3,5 типах активности. Больше всего проходят в Литве – 99,4%, меньше всего во Франции, Португалии и Румынии, где доля учителей, принявших участие в курсах повышения квалификации, составляет 82,6 %, 88,0 % и 89,0 % соответственно.

При этом особый интерес вызывает тематика направлений профессионального развития учителей (Рис. 2).



**Рис. 2. Доля учителей средней школы, участвовавших в различных видах профессионального развития за 12 месяцев, уровень ЕС, 2018 г. [3]**



**Рис. 3. Распределение тем профессионального развития, уровень ЕС, 2018 г [3]**

Анализ моделей профессионального развития учителей в Европе показывает, что все большее количество стран развивают так называемые децентрализованные системы профессионального развития. [4] Однако понятие централизованной или децентрализованной системы не определено. Можно предположить, что в первом случае, имеется сильно централизованная система, в которой организовано непрерывное профессиональное развитие общенациональными учреждениями, ответственными за национальное образование, тогда как в другом случае существует система, в которой основную роль в организации профессионального развития играют сами образовательные учреждения. Например, в Словении и Литве, в результате реформы 1998 г. директора школ стали отвечать за повышение квалификации учителей.

Выделим основные типы систем повышения квалификации учителей, отталкиваясь от принципа наличия центрального координирующего центра:

1) централизованная система – Словакия, Румыния, Хорватия. В Хорватии главную роль играет центральное учреждение, а именно Управление образования, а Институт образования отвечает, как за надзор за этим процессом, так и за вопросы организации данного процесса и его практической реализации;

2) децентрализованная система (региональный, местный и школьный уровни) – Бельгия, Дания, Нидерланды, Швеция, Исландия, Эстония, Венгрия, Италия, Литва и Словения. Директора школ несут ответственность за организацию курсов повышения квалификации учителей;

3) внешняя/рыночная система – система, которая существует в теории, но не реализована в чистом виде ни в одной стране. Она подразумевает возможность использования в целях организации курсов повышения квалификации различных независимых организаций, предлагающих повышение квалификации, в том числе и частые учреждения;

4) внутренняя система – когда процесс повышения квалификации осуществляет учреждение образования. Так, например, в Норвегии каждая школа выбирает одного учителя, ответственного за организацию обучения;

5) сетевая система – часть мальтийской системы образования, которая школам предлагает развивать взаимодействие друг с другом и обеспечивать взаимную поддержку процесса повышения квалификации специалистов;



б) смешанная система используется в Польше, Финляндии, Великобритании. В Финляндии, например, для организации процесса повышения квалификации министерство разрабатывает программу обучения и перечисляет приоритетные темы, которые должны быть реализованы различными учреждениями на местном уровне. В Польше такой смешанный характер обусловлен распределением ответственности за процесс проведения курсов повышения квалификации на всех уровнях: центральном, региональном и местном.

Следующий интересующий нас вопрос о том какой характер носит процесс повышения квалификации: обязательный или добровольный? Можно выделить три группы стран в зависимости от особенностей реализации данного принципа.

В первой группе стран процесс повышения квалификации носит обязательный характер. В ряде европейских стран повышение квалификации включено в профессиональную ответственность учителей и является необходимым условием для работы (в таких странах, как Польша, Эстония, Кипр, Латвия, Люксембург, Венгрия, Мальта, Австрия, Португалия, Черногория и Сербия). В рамках этой ответственности минимальное количество часов обучения оговаривается и регламентируется (например, от 8 часов в Люксембурге до 68 часов в Сербии). В пяти странах минимальное количество часов выражается в днях). Например, учителя в Бельгии и Финляндии должны принять участие в курсах повышения квалификации не менее трех дней в году, в то время как на Кипре это четыре дня, а в Литве и Словении – пять дней. В Великобритании (Шотландии) учитель по контракту обязан пройти максимум 35 часов непрерывного профессионального образования ежегодно, и в рамках своего рабочего времени, ежегодно они также должны посещать в течение пяти дней курсы непрерывного профессионального развития, запланированные их работодателем.

Вторая группа – это страны, в которых повышение квалификации считается профессиональным долгом, и участие в курсах повышения квалификации дополнительно поощряется, во многих учреждениях это является требованием к продвижению по службе. Например, в Испании, Хорватии, Литве, Португалии, Румынии, Словении и Словакии повышение квалификации рассматривается как важный актив для карьерного роста.

Третий вариант предполагает повышение квалификации в качестве дополнительной меры. Например, в Исландии повышение квалификации является факультативным, а преподавателям рекомендуется тратить на данный процесс 170-190 часов ежегодно, тогда как во Франции участие в курсах повышения квалификации является правом, а не обязанностью, при этом законодательство определяет, что учителя имеют право, по крайней мере, на 20 часов для непрерывного профессионального развития в год.

Следующий вопрос, требующий анализа, – целесообразно организовывать повышение квалификации в рабочее время или после него. В большинстве европейских стран курсы повышения квалификации проводятся в нерабочее время. Однако во многих странах повышение квалификации в нерабочее время предполагает выполнение в полном объеме учебной нагрузки в другое время. Ряд стран разрешают участие в повышении квалификации во время рабочего дня, с той лишь разницей, что предусматривается замена учителя, если курсы повышения квалификации проходят в рабочее время. Так, в Бельгии, Германии, Нидерландах, Австрии, Лихтенштейне, Эстонии, Латвии, Литве и Венгрии организованы обязательные курсы повышения квалификации в рабочее время и при этом предполагается замена учителя. В Бельгии, Финляндии, Швеции, Великобритании и Мальте повышение квалификации проводится в рабочее время, но без замены преподавателя. В Бельгии, Дании, Франции, Италии, Норвегии, Болгарии и Словении повышение квалификации проводится в рамках рабочего времени и с заменой учителей.

Такой подход к организации системы повышения квалификации на протяжении всей карьеры педагога требует у него дополнительных возможностей для стимулирования профессионального развития, чтобы учителя могли обновлять, развивать и расширять свои знания, а также совершенствовать свои навыки в педагогической практике. Для этого необ-

ходимо организовать целый ряд мероприятий: формальные курсы, семинары, конференции и мастер-классы, онлайн-обучение, а также наставничество и контроль. Профессиональное развитие может осуществляться внутри или вне учреждений, таких как учебные заведения или высшие учебные заведения, и может финансироваться индивидуально правительствами, работодателями и отдельными лицами или в рамках соглашений о совместном финансировании. Правительства могут устанавливать различные требования и стимулировать сотрудников к участию в профессиональном развитии: предоставление средств для покрытия расходов на обучение, предоставление финансовой поддержки для покрытия частичной потери заработка, связывать обучение с присвоением более высокой квалификации и включать уровень профессионального развития в качестве требования к профессиональным компетенциям, сделать условием повышения заработной платы или карьерного роста.

Однако преимущество профессионального развития зависит от качества программ, а также от обратной связи и последующей поддержки, которые оно обеспечивает. Растет интерес к подходам, поощряющим более неформальные способы обучения среди сотрудников посредством размышлений, совместного решения проблем, создания сетей и обмена знаниями и опытом. Подобные идеи иногда объединяются в такие понятия, как «обучающиеся организации» и «профессиональные обучающиеся сообщества».

Основные направления повышения квалификации:

- адаптация знаний и методов к развитию науки и конкретным методологиям обучения;
- координация, руководство, обучение, инклюзивное образование, внимание к разнообразию и организации;
- специальная подготовка в области гендерного равенства;
- специальная подготовка по вопросам издевательств и жестокого обращения в школах;
- специальная подготовка по вопросам предотвращения, выявления и реагирования на насилие в отношении детей;
- использование информационных и коммуникационных технологий;
- обучение цифровизации;
- обучение иностранному языку всех преподавателей независимо от их специализации;
- разработке исследовательских и инновационных программ, совместной работы, а также создание профессиональных и институциональных сетей для содействия обучению, повышению самооценки и совершенствованию преподавательской деятельности.

### **Система профессионального развития педагогов в Беларуси.**

В Беларуси централизованная система повышения квалификации педагогов. Основные учреждения, где педагоги должны и могут повысить квалификацию один раз в пять лет (а для категорий учителей дошкольного образования и учреждений общего среднего образования – один раз в три года) – Академия образования (в 2024 году образована путем слияния двух учреждений: Академии последипломного образования и Национального института образования), областные институты развития образования (всего их 7 – в каждой области и г. Минске), 9 ИПК, созданных в структуре ВУЗов по отдельным педагогическим специальностям. Согласно кодексу об образовании, повышение квалификации – обновление теоретических и практических знаний в связи с повышением квалификационных требований к специалистам. Иными словами, это дальнейшее обучение работника без смены профессии, реализованное в рамках профессионального образования. [5] Первоочередной задачей системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров является обеспечение образовательной системы Республики Беларусь работниками необходимой квалификации и высокого уровня профессиональной компетентности, готовых к продуктивной деятельности.

В системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров ПТО и ССО работают следующие учреждения образования:

- Республиканский институт профессионального образования,
- Минский институт развития образования,
- Республиканский институт высшей школы,
- Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
- Минский государственный лингвистический университет,
- Академия последиplomного образования.

Согласно трудовому кодексу Республики Беларусь, безусловная обязанность работодателя обеспечить профессиональную подготовку, повышение квалификации, стажировку и переподготовку работников в случаях и порядке, предусмотренных законодательством. Поэтому все вопросы финансирования, организации прохождения курсов повышения квалификации и контролем за периодичностью данного действия лежит на работодателе. Необходимость профессиональной подготовки либо переподготовки работников для собственных нужд определяет работодатель. Однако преподаватель обязан подчиняться трудовой дисциплине и при направлении его на курсы повышения квалификации обязан их проходить.

Повышение квалификации относится к дополнительному образованию и обеспечивает углубление профессиональных знаний и навыков работников на соответствующих уровнях полученного ранее основного образования и подтверждается свидетельством о повышении квалификации установленного образца. Продолжительность повышения квалификации работников составляет от 1 до 2 недель. Общее количество часов по учебному плану – не менее 40 учебных часов. Работникам, проходящим профессиональную подготовку, курсы повышения квалификации, стажировку и переподготовку, наниматель обязан создать необходимые условия для совмещения работы с обучением, предоставлять гарантии, установленные Трудовым кодексом, коллективным договором, соглашением, трудовым договором, иным законодательством о труде.

В соответствии с вышеназванным Положением за работниками, направленными работодателем на переподготовку, курсы повышения квалификации и стажировку в очной (дневной) форме обучения, на весь период прохождения ими обучения сохраняется средняя заработная плата по месту работы. За работниками, направленными нанимателем на переподготовку в заочной форме обучения, сохраняется средняя заработная плата по месту работы на время нахождения их на сессии.

Рассмотрим специфику деятельности институтов развития образования, как основных структурных единиц системы дополнительного образования взрослых в сфере педагогики на примере ГУО «Брестский областной институт развития образования».

В 2023 г. в ГУО «Брестский областной ИРО» при плане 6761 человек прошли повышение квалификации 6893 работников системы образования области (246 групп) на бюджетной основе. Выполнение плана повышения квалификации составило 102%. В очной (дневной) форме получения образования прошли повышение квалификации 5636 человек (195 групп) при плане 5566 человек. Выполнение плана составило 101,2%. В дистанционной форме получения образования прошло повышение квалификации 1257 человек (41 группа) при плане 1195 человек (41 группа). Выполнение плана составило 105,1 %. В среднем в год повышают квалификацию на базе нашего института около 7000 педагогов. При этом преобладающая форма повышения квалификации – очная (дневная) (82% прошедших ПК).

По направлениям наибольшую долю составляет категория – воспитатели дошкольного образования (17%), учителя английского языка (5%), учителя начальных классов (18%), классные руководители (5% от общего числа педагогов области повысивших квалификацию в ГУО «Брестский областной институт развития образования» в 2023 г.).

Однако кроме повышения квалификации существуют и другие формы работы с педагогами, направленные на обеспечение их профессиональной самореализации. Так, согласно плану мероприятий дополнительного образования взрослых в ГУО «Брестский областной институт развития образования» на 2023 г. было запланировано 103 мероприятия, а проведено 124 мероприятия. Из них 50 семинаров, с общим охватом 1815 человек, 13 вебинаров – 720 человек, 12 инструктивно – методических совещаний с общим количеством 448 человек, 8 фестивалей и конкурсов – 670 человек, а также 20 мероприятий различных форм проведения – форумы, стримы, педагогические чтения, круглый стол, виртуальные выставки, презентация успешных практик и др. с охватом 1170 человек. Общее количество человек, задействованных для обучения в рамках данных мероприятий – 7 490 человек. Брестским областным институтом развития образования задействованы следующие формы работы, направленной на обеспечение профессиональной самореализации педагогов области:

- повышение квалификации;
- сдача квалификационных экзаменов;
- обучающие курсы (семинары, практикумы, вебинары, стримы);
- методические презентации, методические мосты;
- конкурсные мероприятия;
- выставки методических материалов;
- панорамы и фестивали педагогического опыта;
- педагогические образовательные чтения.

Среди данных мероприятий наибольшую количественную отдачу (по численности привлеченных участников) занимает:

- проведение различных конкурсов для педагогического сообщества Брестчины. Участвовало 380 человек в 2-х мероприятиях;
- организация и проведение методического моста. Охват 100 человек в одном мероприятии;
- презентация работы ресурсного центра. Участвовало 100 человек в одном мероприятии;
- проведение семинаров (общее число участников 1080 человек).

Если сравнивать систему дополнительного образования взрослых в Беларуси с системами дополнительного образования взрослых в других странах (проанализированы нами выше), то можно отметить определённые плюсы и минусы. Обозначим их.

**Положительные стороны** системы дополнительного образования взрослых в Беларуси:

- обязательный характер процесса повышения квалификации;
- ответственность работодателя за организацию процесса повышения квалификации;
- системный подход к организации дополнительного образования взрослых;
- наличие контроля и ответственности за своевременное прохождение повышения квалификации;
- создание необходимых условий для совмещения работы с обучением или оплата рабочих дней в ходе прохождения курсов;
- обеспечение проживания и проезда за счет работодателя (как правило за счет бюджетных средств).

**Отрицательные стороны** организации дополнительного образования взрослых (в частности педагогов):

- отсутствие свободного выбора тем и направлений курсов повышения квалификации (все зависит от плана мероприятий, закрепленного за педагогическими работниками института развития образования);
- ограниченное количество времени на прохождение курсов (обычно не более 40 часов);

- недостаточный опыт инновационного опыта педагогических работников в рамках учебных занятий.

### **Заключение.**

Таким образом в рамках проведенного исследования нами установлены сходства и различия в системах профессиональной подготовки педагогов в странах постсоветского пространства и европейских странах. Рассмотрены особенности организации системы подготовки учителей на протяжении всей жизни, а также влияние данного фактора на конкурентоспособность страны. Установлена приоритетность влияния уровня развития высшего образования на уровень национальной конкурентоспособности наряду с другими факторами [1], а также выявлено, что качественная подготовка педагогов находится в прямой корреляции с уровнем образования в стране, что в свою очередь оказывает прямое влияние на конкурентоспособность страны. Факторы, определяющие качество последипломного образования выделены в статье, как положительно влияющие, так и оказывающие отрицательное воздействие.

## **MODELS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS A DETERMINING FACTOR OF A COUNTRY'S COMPETITIVENESS**

**Chetyrbock Natallia**

*State Educational Institution "Brest Regional Institute for the Development of Education",  
First Vice-Rector, Associate Professor, Candidate of Economical Sciences  
Republic of Belarus  
natabrest2000@gmail.com*

### **Summary**

The purpose of this study was to analyze existing models of teacher professional development in the world, as well as to establish the influence of existing models on the level of competitiveness of education. What approaches exist to organizing additional education for teachers, what are the similarities and differences between the models of professional development of teachers that exist in the post-Soviet countries and European countries? What positive aspects that exist in European countries regarding the organization of the work of the system of additional education for adults can be adopted and developed in your own country, how can you use the existing potential of your system of professional development of teachers and how does this affect the competitiveness of education. We will reflect the answers to these questions in this article.

The relevance and scientific novelty of the study lies in the applied scientific approach to the study of the organization of the work of the system of professional development of teachers, as well as in the search for ways to improve the efficiency of its work.

Professional development of teachers is understood as training that leads to progressive changes in teaching practice, the formation of relevant teaching skills and, as a result, improved academic results of students. These skills are necessary to improve the educational process and ensure growth in its effectiveness in the 21st century. Professional development is viewed as a comprehensive, sustainable, and intensive approach to improving teachers' teaching competencies and improving student academic achievement.

Unusual teaching methods are needed to develop student competencies; which includes mastery of complex content, active learning, critical thinking, problem solving, collaboration and communication skills. Effective professional development helps teachers learn and improve their teaching skills, which ultimately directly affects the country's competitiveness.

International competitiveness is defined as the set of institutions, policies and factors that determine a country's level of productivity. A country's level of productivity, in turn, determines its level of prosperity and economic growth. There is much debate about whether education is central to the global competitiveness index and how important it is in this context. Additionally, there is debate as to whether global competitiveness is the primary goal of education. However, many scientists do not dispute the fact of the influence of the level of development of education in a country on the level of competitiveness of the country, while many of them emphasize the importance of lifelong education, in other words, lifelong improvement of professional competencies. This process is of particular importance for teachers. Since they are a key link that determines the effectiveness of the education system as a whole. In this article, we will consider the experience of foreign countries in the implementation of a systematic approach to the development of professional competencies of a teacher.

**Keywords:** national competitiveness, system of professional training of teachers, advanced training, competencies, education system.

## ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐԻ ՄՐՑՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՈՐՈՇԻՉ ԳՈՐԾՈՆ

**Չետիրբոկ Նատալիա**

*«Կրթության զարգացման Բրեստի տարածաշրջանային ինստիտուտ»,  
առաջին պրոռեկտոր,  
տնտ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ  
Բելառուսի Հանրապետություն  
natabrest2000@gmail.com*

### Ամփոփում

Այս հետազոտության նպատակն էր վերլուծել աշխարհում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման առկա մոդելները, ինչպես նաև հաստատել առկա մոդելների ազդեցությունը կրթության մրցունակության մակարդակի վրա: Ի՞նչ մոտեցումներ կան ուսուցիչների համար լրացուցիչ կրթության կազմակերպման հարցում, ինչպիսի՞ նմանություններ և տարբերություններ կան ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման մոդելների միջև, որոնք առկա են հետխորհրդային և եվրոպական երկրներում: Մեծահասակների լրացուցիչ կրթության համակարգի աշխատանքի կազմակերպման հարցում եվրոպական երկրներում ինչպիսի դրական կողմեր կան, որոնք կարող են ընդունվել ու զարգացնել սեփական երկրում, ինչպես կարող էր օգտագործել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման համակարգի առկա ներուժը, և ինչպես է դա անում: Մա ազդում է կրթության մրցունակության վրա: Այս հարցերի պատասխաններին մենք կանդրադառնանք այս հոդվածում:

Ուսումնասիրության արդիականությունն ու գիտական նորությունը պայմանավորված են կիրառական գիտական մոտեցման մեջ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման համակարգի աշխատանքի կազմակերպման առկա մոտեցումների ուսումնասիրությամբ, ինչպես նաև լրացուցիչ համակարգի արդյունավետությունը բարելավելու ուղիների որոնմամբ:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը ընկալվում է որպես վերապատրաստում, որը հանգեցնում է դասավանդման պրակտիկայում առաջադեմ փոփոխությունների, համապատասխան դասավանդման հմտությունների ձևավորման և, որպես հետևանք, սովորողների ակադեմիական արդյունքների բարելավման: Այս հմտություններն անհրաժեշտ են կրթական գործընթացը բարելավելու և 21-րդ դարում դրա արդյունավետության աճ ապահովելու համար: Մասնագիտական զարգացումը դիտարկվում է որպես համապարփակ, կայուն և ինտենսիվ մոտեցում՝ ուսուցչի արդյունավետությունը բարելավելու ու ուսանողների ակադեմիական նվաճումները բարելավելու համար:

Ուսանողների մասնագիտական կարողությունները զարգացնելու համար անհրաժեշտ են դասավանդման ոչ սովորական մեթոդներ: Դրանք ներառում են բարդ բովանդակության տիրապետում, ակտիվ ուսուցում, քննադատական մտածողություն, խնդիրների լուծում, համագործակցություն ու հաղորդակցման հմտություններ: Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումն օգնում է ուսուցիչներին սովորել և բարելավել իրենց ուսուցման հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են այդ հմտությունները սովորողներին փոխանցելու համար:

Միջազգային մրցունակությունը սահմանվում է որպես ինստիտուտների, քաղաքականության և գործոնների ամբողջություն, որոնք որոշում են երկրի արտադրողականության մակարդակը: Երկրի արտադրողականության մակարդակն իր հերթին որոշում է այդ երկրի բարգավաճման ու տնտեսական աճի մակարդակը: Շատ բանավեճեր կան այն մասին, թե արդյոք կրթությունը կենտրոնական է համաաշխարհային մրցունակության ինդեքսի համար, և որքանով է այն կարևոր այս համատեքստում: Բացի այդ՝ կա բանավեճ, թե արդյոք գլոբալ մրցունակությունը կրթության առաջնային նպատակն է: Այնուամենայնիվ, շատ գիտնականներ չեն վիճարկում երկրի մրցունակության մակարդակի վրա երկրի կրթության զարգացման մակարդակի ազդեցության փաստը, մինչդեռ այլ գիտնականներ ընդգծում են ցմահ կրթության, այլ կերպ ասած՝ ողջ կյանքի

ընթացքում մասնագիտական կարողությունների կատարելագործման կարևորությունը: Այս գործընթացը հատկապես կարևոր է ուսուցիչների համար: Այս հոդվածում մենք անդրադարձել ենք արտասահմանյան երկրների փորձին ուսուցչի մասնագիտական կարողությունների զարգացման համակարգված մոտեցման իրականացման գործում:

*Բանալի բառեր՝ ազգային մրցունակություն, ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստման համակարգ, խորացված ուսուցում, իրավասություններ, կրթական համակարգ:*

### Список использованной литературы

1. Chetyrbock, N., Education as a determinayion factor of national competitiveness / Chetyrbock N. // Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023. – p. 65-74.
2. Helker, K., & Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context - Development and validation of a heuristic framework. Frontline Learning Research, 2(3), 115-139.
3. <https://www.dzs.cz/sites/default/files/202110/Teachers%20in%20Europe.%20Careers%2C%20Development%20and%20Well-Being.pdf>.
4. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9544459/West%20Education%20and%20Global%20Competitiveness%20chapter%20for%20DASH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
5. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF\\_Defining\\_Quality\\_Education\\_2000.PDF](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF)

*Получено: 08.04.2024*

*Received: 08.04.2014*

*Рассмотрено: 19.04.2024*

*Reviewed: 19.04.2024*

*Принято: 23.04.2024*

*Accepted: 23.04.2024*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1/, 2024



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

**ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ**  
**РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ**  
**SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING**

37.016 <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-7397-7480> DOI 10.46991/ai.2024.1.56

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՆԱՆՈԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ԳԱԶԱՅԻՆ ՍԵՆՍՈՐՆԵՐԻ  
ԲՆՈՒԹԱԳՐԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ**

**Ալեքսանյան Միքայել**  
*տեխ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ*  
*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*  
*maleksanyan@ysu.am*

**Ամփոփում**

Հոդվածը նվիրված է բուհերում նանոկառուցվածքային գազային սենսորների ուսուցման առանձնահատկություններին և առկա խնդիրներին: Ուսումնասիրվել է այս թեմայի վերաբերյալ մասնագիտական գրականություն, ներկայացվել են սենսորների կիրառման կարևորությունը տարբեր համակարգերում և հիմնավորվել գազային սենսորների վերաբերյալ դասընթացների անհրաժեշտությունը ժամանակակից բուհերում: Ներկայացվել են դասընթացի հիմնական ենթաբաժինները, դրանցում ներառված կարևորագույն դրոշմները և դրանց ուսուցման մեթոդները: Նանոկառուցվածքային գազային սենսորների ուսուցումը բուհերում պահանջում է ժամանակակից մեթոդների կիրառում՝ ներառած և՛ փորձարարական, և՛ տեսական գիտելիքներ: Առարկայի ուսուցումն անհրաժեշտ է իրականացնել փորձարարական աշխատանքների կիրառմամբ և արդի չափիչ ու տեխնոլոգիական սարքավորումներով: Նանոկառուցվածքային գազային սենսորների վերաբերյալ դասընթացների լավ յուրացման և գիտելիքի դյուրին փոխանցման համար ուսանողներին անհրաժեշտ են նախնական գիտելիքներ կիսահաղորդիչների ֆիզիկայի, նյութագիտության, քիմիայի և հարակից այլ ոլորտներից:

***Բանալի բառեր**՝ նանոկառուցվածքային գազային սենսորներ, բարձր տեխնոլոգիաների ուսուցում, ուսուցման առանձնահատկությունները բուհերում, փորձարարական գիտելիքի ստացում, ուսանողներ:*

**Համառոտ ներածություն:** Ներկայումս աշխարհում սրընթաց աճում են գիտատեխնոլոգիական գրեթե բոլոր ուղղությունները, որոնցում անհրաժեշտ են արդի պահանջներին բավարարող սարքավորումներ: Մասնավորապես բավական լայն պահանջարկ ունեն ամենատարբեր տեսակի գազային սենսորները, որոնք կիրառվում են գործարաններում, տրանսպորտային միջոցներում, բնակելի տարածքներում, ռոբոտաշինության մեջ, բժշկական սարքավորումներում և այլուր: Այսպիսի համակարգերի պատրաստման առանձնահատկությունների ուսումնասիրումն ու դրանց պարամետրերի լավարկումը խիստ արդիական խնդիրներ են: Այս տեսանկյունից բավական ուշագրավ են բուհերում նանոկառուցվածքային գազային սենսորներին վերաբերող դասընթացների ուսուցման մեթոդները և այս ոլորտում գիտելիքի փոխանցման առանձնահատկությունները [6, 8]:

**Հիմնախնդիր:** Արդի նանոկառուցվածքային գազային սենսորներին առնչվող առարկաների շրջանակում ուսանողին տրվող տեղեկատվությունը բավական հագե-



ցած է և բարդ, և միայն տեսական գիտելիքների փոխանցումը դժվարըմբռնելի է դարձնում ուսուցանվող նյութը: Նանուկառուցվածքային գազային սենսորներին վերաբերող դասընթացների ուսուցումը անհրաժեշտ է իրականացնել փորձարարական աշխատանքների կիրառմամբ ու արդի չափիչ և տեխնոլոգիական սարքավորումներով՝ միաժամանակ կիրառելով գննական մեթոդներ: Դասընթացի գործնական մասին առնչվող խիճկերներից է համապատասխան չափիչ ու հետազոտող սարքավորումների սակավ կիրառումը:

**Հիմնախնդրի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Մույն հետազոտության նպատակն է վեր հանել նանուկառուցվածքային գազային սենսորներին վերաբերող դասընթացների ուսուցման մեթոդների առանձնահատկությունները՝ ուսանողի համար դրանք ավելի մատչելի և հետաքրքիր դարձնելու նպատակով: Խնդիր է դրվել առավել հանգամանալից ներկայացնելու այս դասընթացներին վերաբերող տեսական, խոսքային, գննական և գործնական մեթոդների ուսուցման առանձնահատկությունները և դրանց փոխկապակցվածության աստիճանը, որը կնպաստի հարակից ոլորտի մասնագետներին ավելի արդյունավետ դասավանդման համար:

**Գիտական նորությունը:** Նորովի են ներկայացվում սենսորիկայի ոլորտին առնչվող դասընթացների ուսուցման մեթոդները՝ վեր հանելով այստեղ առկա խնդիրներն ու առանձնահատկությունները: Առաջարկվել են տվյալ դասընթացի ուսուցման նորարարական ու արդի մեթոդներ՝ հազեցած փորձարարական աշխատանքների կիրառմամբ և ժամանակակից չափիչ ու տեխնոլոգիական սարքավորումների միջոցով:

**Հետազոտության տեսական նշանակությունն** այն է, որ հետազոտվել և ներկայացվել են կիսահաղորդչային նանուկառուցվածքային սենսորներին առնչվող դասընթացների հիմնական թեմաները, որոնք պետք է ուսանողին մատուցել ժամանակակից մեթոդներով ու հմտություններով:

**Գործնական նշանակությունը:** Հիմնախնդրի վերլուծությունն ու առաջարկությունները կարող են հետաքրքրել «Սենսորիկա», «Նանոտեխնոլոգիաներ», «Նյութագիտություն, «Կիսահաղորդիչների ֆիզիկա» և հարակից այլ դասընթացներ դասավանդող երիտասարդ մասնագետներին՝ առարկայական նյութերն ուսանողին առավել արդյունավետ ու հետաքրքիր ներկայացնելու համար:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Ինչպես գիտենք, ներկայումս ծավալների և զարգացման աննախադեպ աճ է դիտվում համաշխարհային արդյունաբերության ու բարձր տեխնոլոգիաների գրեթե բոլոր ուղղություններում, ինչը հրամայական է դարձել այստեղ կիրառվող սարքավորումների պարամետրերի լավարկման համար: Այս և հարակից ոլորտներում անհրաժեշտություն է լինում ճշգրիտ կառավարելու տարբեր պրոցեսներ, վերահսկելու ամենատարբեր տեսակի գազերի արտահոսքերը և մշտադիտարկելու շրջակա օդի որակը: Այս նպատակով օգտագործվող հիմնական սարքավորումները սենսորներն են, որոնց կառուցվածքի, աշխատանքի սկզբունքի և պատրաստման առանձնահատկությունների մասին գիտելիքների ճիշտ փոխանցումը ուսանողին կարևորագույն խնդիր է: Նանուկառուցվածքային գազային սենսորներին վերաբերող դասընթացները՝ հազեցած ժամանակակից գննական և գործնական մեթոդներով, կնպաստի ապագայում ավելի բարձր մակարդակի այնպիսի մասնագետների պատրաստմանը, որոնք հաջողությամբ կձառայեն ոլորտի զարգացմանը [11, 13]:

Գիտատեխնոլոգիական ոլորտին վերաբերող առարկաների դասավանդումը բուհերում ներկայումս կատարվում են ոչ համակարգված, և ուսուցման որակը հիմնականում պայմանավորված է դասավանդողի անհատական մոտեցումներով ու հմտու-

թյուններով: Խնդիրն այն, որ այս ոլորտում գիտելիքի փոխանցումը պետք է իրականացվի խիստ պլանավորված՝ հազեցած խոսքային, տեսական, գննական ու գործնական մեթոդների կիրառման բարձր հմտություններով: Ոլորտին առնչվող, դասավանդվող առարկաները ուսանողի կողմից լավ ըմբռնելու և պատկերացում կազմելու համար հիմնականում պահանջվում են ոչ միայն տեսական գիտելիքներ, այլ նաև պրակտիկ, խիստ կիրառական պարապմունքներ: Մյուս կողմից, ՀՀ-ում գործող ոչ բոլոր բուհերում են առկա տեխնոլոգիական և չափիչ համապատասխան սարքավորումներ, ինչի պատճառով ուսանողին փոխանցված տեսական գիտելիքներն այնքան էլ ամբողջական չեն լինում: Արտասահմանյան առաջատար բուհերի բարձր կուրսերում սովորող ուսանողները սենսորիկայի ոլորտի դասընթացների պրակտիկ մասը սովորաբար անցկացնում են հարակից ոլորտներում արտադրություն իրականացնող ընկերություններում, որտեղ ուսանողը ոչ միայն պասիվ դիտում, այլ նաև մասնակցում է սենսորների արտադրման պրոցեսին [14]: Այս առումով ՀՀ բուհերում նանոկառուցվածքային սենսորների նախագծմանն ու պատրաստմանը նվիրված տեսական դասընթացները պետք է ներկայացվեն առավել քան մանրակրկիտ, մատչելի և ժամանակակից մեթոդներով հազեցած (սահիկների ներկայացում, տեսահոլովակների դիտում և այլն):

Գազային սենսորիկային նվիրված դասընթացները կարելի է բաժանել չորս հիմնական ենթաբաժինների [1]

1. **Գազային սենսորների տեսակներ և կառուցվածք,**
2. **Գազային սենսորների աշխատունակության պարամետրեր,**
3. **Գազային սենսորների զգայունության մեխանիզմներ,**
4. **Գազային սենսորների պարամետրերի չափման մեթոդներ:**

Ներկայացված ենթաբաժինների նյութերը դյուրին յուրացնելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսանողը տիրապետի ժամանակակից կիսահաղորդչային ֆիզիկայի և կիսահաղորդչային նանոտեխնոլոգիաների առանձնահատկություններին: Ցանկալի են նաև բազային գիտելիքներ ինտեգրալ սխեմաների նախագծման և արտադրման, ինչպես նաև ինժեներական գիտելիքներ էլեկտրական սխեմաների նախագծման ու տպասալերի պատրաստման ոլորտներում [12]:

**Գազային սենսորների տեսակները և կառուցվածքը** նկարագրելիս կարևորագույն խնդիր է նախևառաջ ուսանողին առավել հանգամանալից ներկայացնել համապատասխան շուկայում առկա գազագազայուն համակարգերի տեսակները, դրանց կառուցվածքը, այստեղ օգտագործվող հիմնական նանոկառուցվածքային նյութերը, ինչպես նաև դրանց առավելություններն ու թերությունները: Հարկ է նշել, որ ներկայումս աշխարհի տարբեր երկրերում (Չինաստան, Ճապոնիա, Գերմանիա և այլն) առկա են նանոկառուցվածքային գազային սենսորներ արտադրող ընկերություններ: Մրանք հիմնականում շահույթ հետապնդող ընկերություններ են, որոնք առավելապես գիտական պրոցեսներից հեռու են և իրագործում են լաբորատորիաներում մշակված և վերջնական փուլին հասցված (նախատիպի մակարդակի) համակարգերի մասսայական արտադրություն: Քանի որ այսպիսի սենսորներ աշխարհում արդեն իսկ տևական ժամանակ արտադրվում են, ապա ուսուցման պրոցեսում տվյալ դասընթացի կարևորությունն ու արդիականությունը փաստելուց զատ՝ առավել կարևոր է ուսանողությանը ներկայացնել նաև առկա խնդիրները: Խնդիրն այն է, որ շուկայում առկա սենսորներն այնքան էլ չեն բավարարում ներկայացվող պահանջները, և մեծ ջանքեր են ուղղվում՝ նոր տեսակի նյութերի, նանոկառուցվածքների ու նորարարական մոտեցումների միջոցով լավարկելու այդ պարամետրերը: Այդ իսկ պատճառով դեռևս չեն դադարել այս

ոլորտում գիտատեխնոլոգիական փնտրտուքները, և այստեղ կատարվող հետազոտական աշխատանքներն ինքնանպատակ չեն [7]: Դասընթացի տեսական ու խոսքային մատուցման մեջ առավել կարևոր է մատնանշել առկա գազային սենսորների տեսակները, ինչպիսիք են կիսահաղորդչային ռեզիստիվ, դաշտային տրանզիստորների հիման վրա պատրաստված, պիեզոէլեկտրական, օպտիկական, կատալիզային, էլեկտրաքիմիական, ունակային և այլն [4]:

Մովորաբար ուսանողի համար դասընթացն առավել հետաքրքիր է անցնում, երբ տվյալ սարքավորման տեսական բնութագրումից զատ՝ կիրառվում են նաև գննական մեթոդներ (իրական պատկերներ, տեսահոլովակներ, տեսասահիկներ և այլն): Դասընթացն էլ ավելի արդյունավետ է ընթանում, երբ ուսանողին հասանելի է դառնում իրական սարքավորումը: Մենսորների դեպքում սա առավել իրատեսական է, քանզի սրանք չափսերով բավական փոքր են, դյուրակիր և օժտված են տարբեր համակարգերի հետ համակցման մեծ հնարավորությամբ: Այս ամենից զատ՝ այսպիսի սենսորների գինը բավական ցածր է (մի քանի տասնյակ ԱՄՆ դոլար), և դրանց ձեռքբերումը այնքան էլ դժվար չէ: Իրական հետազոտվող առարկայի՝ սենսորի առկայությունն ուսուցման պրոցեսում անհամեմատ մեծացնում է ուսանողի հետաքրքրությունը՝ դասընթացը դարձնելով պրակտիկ գիտելիքի ձեռքբերման լավագույն միջոց: Դասընթացի այս ենթաբաժնում խիստ կարևոր է ուսանողին պարբերաբար ներկայացնել հետազոտվող (մատուցվող) առարկայի՝ կիսահաղորդչային սենսորների առավելությունները, որը դասընթացի նկատմամբ ուսանողի հետաքրքրությունը մեծացնելու լավագույն մեթոդներից է: Ներկայացված տարատեսակ սենսորների շարքում կիսահաղորդչային ռեզիստիվ սենսորներն աչքի են ընկնում մի շարք առավելություններով, ինչպիսիք են բարձր զգայունությունը, արագագործությունը, փոքր չափսերը, քիմիական ու մեխանիկական կայունությունը և այլն: Ռեզիստիվ սենսորների թվարկված առավելությունները բավական խոստումնալից են իրական միջավայրերում կիրառման և երկարատև օգտագործման առումով, սակայն ուսուցման տեսանկյունից առավել նպաստավոր է սրանց չափազանց պարզ կառուցվածքը: Տեխնոլոգիական առարկաների ուսուցման մեթոդաբանության մեջ առավել կարևոր են ներկայացված էլեկտրոնային համակարգի, առանձին սարքավորման կամ որևէ միկրոէլեկտրոնային տարրի կառուցվածքի ամբողջական նկարագրումն ու դրանց առանձին բաղադրիչների մեկառմեկ մեկնաբանումը: Դասընթացի դասավանդման տեսական մեթոդների շրջանակում պետք է մատնանշել, որ ռեզիստիվ գազային սենսորները բաղկացած են դիէլեկտրական որևէ տակդիրից (հիմնականում պատրաստվում է այրումինաօքսիդային նյութից), որի վրա նախապես պատրաստվում են ազնիվ մետաղներից (ոսկի, արծաթ և այլն) սանրաձև հպակներ: Տակդիրի հակառակ կողմում կամ զգայուն թաղանթի շուրջը պատրաստվում է նաև տաքացուցիչ՝ սենսորի աշխատանքային ջերմաստիճանը ապահովելու համար: Հպակների ակտիվ տեղամասում նստեցվում է գազազգայուն թաղանթ, և չափվում են օդում ու գազի առկայությամբ թաղանթի դիմադրությունները: Եթե կա դիմադրությունների տարբերություն, նշանակում է, որ սենսորն ունի զգայունություն տվյալ գազի նկատմամբ [2]: Այս ամենը լավագույնս կյուրացվի ուսանողի կողմից, երբ դասընթացի ներկայացման գործնական մեթոդների շրջանակում նրանց ցուցադրվեն սենսորների վերը ներկայացված բաղադրիչների իրական նախատիպերը: Համեմատած ժամանակակից միկրոէլեկտրոնային ու նանոէլեկտրոնային բարդագույն համակարգերի հետ, սրանք անհամեմատ պարզ են, իսկ ուսուցման և ուսանողի կողմից ընկալման տեսանկյունից՝ բավական դյուրին: Օրինակ, եթե սենսորների կառուցվածքը համեմատենք ժամանակակից ինտեգրալ միկրոս-

խեմաների հետ, որոնցում փոքրիկ կիսահաղորդչային բյուրեղում (մի քանի սմ<sup>2</sup> մակերեսով) տեղակայվում են միլիարդավոր կիսահաղորդչային տարրեր՝ իրենց միջմիացումներով, ապա ակնհայտ է, որ ռեզիստիվ սենսորն անհամեմատ պարզ կառուցվածք ունեցող համակարգ է: Չնայած այս ամենին՝ սրանց կառուցվածքային բնութագրերը յուրացնելիս ուսանողին անհրաժեշտ են հարակից այլ գիտելիքներ՝ հատկապես բարակ թաղանթների նստեցման մեթոդների վերաբերյալ: Չիմանալով բարակ մետաղական հպակների և նանոչափային թաղանթների նստեցման (սինթեզման) առանձնահատկությունները՝ ուսանողի համար բավական դժվար կլինի յուրացնել սենսորի պատրաստման տեխնոլոգիան: Հաշվի առնելով, որ նստեցման այս մեթոդները բավական շատ են և բաժանվում են երկու մեծ խմբերի (ֆիզիկական և քիմիական նստեցման եղանակներ), ուսուցման պրոցեսում տվյալ դասընթացից գատ (գուգահեռ կամ նախապես), պետք է ուսուցանել բարակ թաղանթների նստեցման մեթոդները: Հարկ է նշել, որ այս թեման՝ որպես հիմնարար գիտելիք, պահանջվում է ոչ միայն գազային սենսորների բնութագրերի ուսուցման համար, այլ նաև այն հիմքն է բոլոր տեսակի նանոկառուցվածքային համակարգերի ստացման:

Գազային սենսորների պատրաստման համար կարևորագույն խնդիր է գազազգայուն նյութի ճիշտ ընտրությունը, ինչը կհանգեցնի ոչ միայն սենսորի զգայունության, այլ նաև կայունության բարելավման: Գազազգայուն նյութերի տեսակների և դրանց առանձնահատկությունների վերաբերյալ դասընթացների յուրացումն ուսանողի համար այնքան էլ դյուրին չէ, քանզի պահանջվում են բավական խորքային գիտելիքներ նյութագիտության ոլորտից: Ժամանակակից նանոտեխնոլոգիաներում, մասնավորապես սենսորիկայի ոլորտում ինտենսիվ որոնումներ են կատարվում լավարկված պարամետրերով նոր տեսակի նյութերի և միացությունների հայտնաբերման համար: Առկա և զարգացվող գրեթե բոլոր նանոէլեկտրոնային սարքավորումներում ավանդաբար օգտագործվող նյութերն արդեն իրենց սպառել են, և պահանջարկ կա սինթեզելու նոր տեսակի միաչափ և երկչափ նանոկառուցվածքների հիման վրա ստացված կոմպոզիտային նյութեր [3]: Սա նշանակում է, որ նյութագիտության կուրսերի մատուցումն ուսանողին արդեն կարելի է դասել բազային գիտելիքներ փոխանցող առարկաների շարքին, որի յուրացումից հետո միայն հնարավոր կլինի ուսանողին ներկայացնել ժամանակակից սենսորային կառուցվածքներում օգտագործվող նյութերի առանձնահատկությունները: Նյութերի բնութագրերի ուսուցումն առավել դյուրին կյուրացվի ուսանողի կողմից, եթե դրանք ներկայացվեն դասակարգված՝ առանձին խմբերի տեսքով, ինչպիսիք են կիսահաղորդիչները, մետաղօքսիդները և պոլիմերները: Սյստեղ առավելապես պետք է ուշադրություն դարձնել նյութերի այնպիսի պարամետրերին, ինչպիսիք են դրանց էլեկտրական հաղորդականությունը, լիցքակիրների շարժունակությունը, քիմիական և մեխանիկական կայունությունը, կատալիզային ակտիվությունը, բյուրեղական կառուցվածքը, հաղորդականության տեսակը և այլն: Որպես գազազգայուն նյութեր հիմնականում օգտագործվում են նանոկառուցվածքային մետաղօքսիդները, որոնք էժան են, ունեն բարձր զգայունություն և՛ վերականգնող, և՛ օքսիդացնող զազերի նկատմամբ, ինչպես նաև սրանց պարամետրերը գրեթե չեն փոփոխվում ժամանակի ընթացքում: Ներկայումս կան նյութագիտությանը վերաբերող դասընթացների դասավանդման խիստ ժամանակակից և հետաքրքիր զննական մեթոդներ, որոնց միջոցով կարելի է տեսնել նյութերի բյուրեղական կառուցվածքը, դրանց սինթեզման պրոցեսը և այլն: ՀՀ բուհերում առկա են նաև նյութերի պարամետրերի բնութագրման բազմատեսակ կա-

յանքներ (սպեկտրամետրեր, մանրադիտակներ և այլն), ուստի ցանկալի է գործնական դասընթացներ իրականացնել նաև այսպիսի չափիչ սարքավորումների վրա:

**Գազային սենսորների աշխատունակության պարամետրերն** այն կարևորագույն ցուցիչներն են, որոնցով բնութագրվում է տվյալ սարքավորման պիտանելիությունն՝ իրական միջավայրերում կիրառման դեպքում: Այս տեսանկյունից սրանց ընդգրկուն ներկայացումը ուսանողին առավել կարևորվում է, հատկապես եթե հնարավորություն կա դասընթացի գործնական (լաբորատոր) պարամետրների ընթացքում կատարելու պարամետրերի իրական չափումներ: Չարգացած երկրերում նմանատիպ դասընթացները կատարվում են հիմնականում գիտական լաբորատորիաներում, որտեղ առկա են ամենատարբեր չափիչ համակարգեր (հոսանքաչափեր, գեներատորներ, օսցիլոսկոպներ և այլն): ՀՀ բուհերում, հատկապես տեխնոլոգիական և ինժեներական ուղղվածություն ունեցող ստորաբաժանումներում, ևս կարելի է գտնել համապատասխան չափիչ տեխնիկա, որոնցով ներկայումս էլ իրականացվում են նմանատիպ դասընթացներ: Ժամանակակից աշխարհում օգտագործվում են նաև բազմաֆունկցիոնալ լաբորատոր կայանքներ (օրինակ՝ Keithley 4200A-SCS), որտեղ միննույն համակարգում առկա են տարբեր պարամետրերի չափման հնարավորություններ (վոլտամպերային, վոլտունակային, ունակահաճախային և այլ բնութագրեր): Այս դեպքում տեսական գիտելիքների փոխանցումը հիմնավորվում է փորձնական չափումներով և դրանց գրաֆիկական ներկայացմամբ: Որպես գազային սենսորների կարևորագույն պարամետրեր անհրաժեշտ է անդրադառնալ, զգայունությանը, ընտրողունակությանը, արագագործությանը, կայունությանը, վերարտադրելիությանը և սենսորի ինքնարժեքին [9]: Նանկառուցվածքային ռեզիստիվ սենսորի զգայունությունն օդում ու թիրախային գազի առկայությամբ սենսորի դիմադրությունների հարաբերություն է, որը կախված է բազմաբնույթ գործոններից, ինչպիսիք են գազազգայուն նյութի տեսակը, դրա կազմաբանությունը, սենսորի երկրաչափական ձևը և այլն: Մա փաստում է այն, որ գազազգայուն նյութերի վերաբերյալ հիմնային գիտելիքների փոխանցումը ուսանողին դասընթացի ներկայացման սկզբնական փուլում արդարացված է: Այստեղ ուսանողի համար առավել կարևոր է նաև հասկանալի ներկայացնել սենսորի զգայունության առկայության կարևորությունը՝ սարքավորման նախագծման առաջին փուլից սկսած: Բանն այն է, որ սենսորի զգայունության բացակայության կամ դրա շատ փոքր լինելու դեպքում մնացած բոլոր պարամետրերի դիտարկումը և դրանց բարելավմանը միտված քայլերը զուր են: Մա նշանակում է, որ ռեզիստիվ սենսորների գազազգայունությունը անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման է տվյալ սարքավորումը իրական միջավայրերում կիրառման համար: Դասընթացի շրջանակում սենսորի զգայունության չափման ցուցադրական և իրական մեթոդների կիրառումը խիստ կարևոր է: Մյուս կարևորագույն պարամետրը ընտրողունակությունն է, որի առկայության դեպքում սենսորը, բացի թիրախային գազից, շրջապատող մյուս գազերի նկատմամբ չպետք է զգայունություն ցուցաբերի, կամ այն պետք է լինի անհամեմատ փոքր, քան թիրախային գազինը: Այս պարամետրի ճշգրիտ ներկայացումն ուսանողին առավել պահանջում է նրանց կողմից հիմնային գիտելիքներ՝ տարբեր գազերի և նյութերի գոլորշիների հատկությունների վերաբերյալ: Այստեղ անհրաժեշտ է ուսանողին ներկայացնել տվյալ գազի կիրառության ոլորտները, պայթուցանավտանգության աստիճանը և օգտագործման անվտանգության կանոնները: Ինչ վերաբերում է տարբեր քիմիական նյութերին, որոնց գոլորշիները նույնպես հնարավոր է հայտնաբերել կիսահաղորդչային նանոկառուցվածքային սենսորներով, ապա այստեղ

ևս ուսանողին որոշակի գիտելիքներ են անհրաժեշտ տվյալ նյութերի կապի էներգիայի, խտության, մածուծիկության և ֆիզիկական այլ պարամետրերի վերաբերյալ:

Ներկայումս բավական հեռանկարային ուղղություն է մարդու արտաշնչած օդի բաղադրության վերլուծությունը գազային սենսորների միջոցով: Հայտնի է, որ արտաշնչած օդում տվյալ գազի կոնցենտրացիայի ավել կամ պակաս լինելը փաստում է մարդու օրգանիզմում որոշակի հիվանդությունների առկայության մասին: Այս ուղղությամբ բավական մեծ հետազոտություններ են կատարվում, ուստի ժամանակակից ուսանողների համար բավական հետաքրքիր կլինի ներկայացնել սենսորների նմանատիպ՝ այլընտրանքային կիրառությունները [2, 3]: Այստեղ անհրաժեշտ է ուսանողին մատուցել որոշակի գիտելիքներ մարդու օրգանիզմում տեղի ունեցող կենսաբանական պրոցեսների և դրանց հետևանքների մասին: Օրինակ՝ դասընթացի շրջանակում ժամանակակից անիմացիոն մեթոդներով կարելի է ցույց տալ, որ օրգանիզմում թոքային հիվանդությունների առկայության դեպքում թոքերը սկսում են արտադրել ջրածնի պերօքսիդի ավել կոնցենտրացիաներ, որոնք կանխարգելում են թոքերի ախտահարման պրոցեսը: Այս պատճառով արտաշնչած օդում ավելանում է ջրածնի պերօքսիդի կոնցենտրացիան, որը հիմք կարող է հանդիսանալ թոքային հիվանդությունների ոչ ինվազիվ եղանակով հայտնաբերման համար: Այստեղ պետք է մատնանշել սենսորի բարձր ընտրողունակության կարևորությունը, քանզի արտաշնչած օդում գոյություն ունեն բազմաթիվ նյութեր: Նանկատուցվածքային գազային սենսորներին վերաբերող դասընթացների ուսուցման պրոցեսում խիստ կիրառական և հեռանկարային այսիսի ուղղությունների պարբերաբար ներկայացումը դասընթացը դարձնում է ավելի հետաքրքիր ու գրավիչ: Այս ամենից գատ՝ ուսանողին պետք է ներկայացնել ժամանակակից սարքավորումների համար խիստ անհրաժեշտ պարամետրի՝ արագագործության կարևորությունը: Սենսորների դեպքում բարձր արագագործությունը խիստ պահանջված է, քանզի պայթյունավտանգ գազերի հայտնաբերման հապաղումը կարող է հանգեցնել լուրջ աղետների: Այստեղ նաև պետք է մատնանշվեն սենսորի ժամանակային կայունությանն առնչվող հարցերը: Վաճառքի ենթակա սենսորը պետք է տևական ժամանակ (ամենաքիչը 2 տարի) անխափան աշխատի՝ առանց աշխատունակության պարամետրերի էական շեղումների: Համապատասխան լաբորատոր կայանքների առկայության դեպքում առարկայի շրջանակում կարելի է պարբերաբար (շաբաթը մեկ անգամ) տվյալ սենսորի վրա կատարել չափումներ և ուսանողին ներկայացնել տվյալ պարամետրի փոփոխման դինամիկան ամիսների ընթացքում: Ուսուցման այս մեթոդը կստիպի շարժել ուսանողի հետաքրքրությունը և հերթական չափման ու արդյունքի գրանցման ակնկալիքով ապահովել ուսանողների մասնակցության բարձր մակարդակ:

Սենսորների լայնամասշտաբ արտադրության ժամանակ կարևոր է պատրաստել միևնույն պարամետրերով բազմաթիվ սենսորներ՝ ապահովելով բարձր վերարտադրելիություն: Ցածր վերարտադրելիությունը կարող է հանդիսանալ լուրջ խնդիր, երբ տվյալ ընկերությունը ցանկանում է մեծ շահույթ հետապնդել [7]: Դասընթացի շրջանակում առաջարկվում է ուսանողին ներկայացնել աղյուսակներ, որոնցում տեղ կգտնեն տարբեր ընկերությունների սենսորների արտադրման ծավալները, դրանց վերարտադրելիության մակարդակը, տեխնիկական բնութագրերն ու գները: Նշված տեղեկությունները բավականին հասանելի են համացանցում, և դրանց թարմացման համար անհրաժեշտ է պարբերաբար կատարել որոշակի ուսումնասիրություններ: Այստեղ ուսանողին պետք է ներկայացնել նաև ժամանակակից էլեկտրոնային սարքավորումների գնագոյացման առանձնահատկություններ, քանզի նմանատիպ կառուցվածքների գինը արդեն

իսկ դարձել է առաջնային պարամետր: Սովորաբար նանոկառուցվածքային գազային սենսորների գինը ձևավորվում է այստեղ օգտագործվող նյութերի և պատրաստման ծառայությունների համար անհրաժեշտ գումարներով, որը կարելի է բավականին ճկուն կառավարել: Դասընթացի տեսական պարապմունքների շրջանակում առաջարկվում է կիրառել գնագոյացման հաշվարկման բանաձևեր և տեսականորեն գնահատել տվյալ պարամետրերով սենսորի ինքնարժեքը:

**Գազային սենսորների զգայունության մեխանիզմները** ներառում են հնարավոր բոլոր ֆիզիկաքիմիական պրոցեսները, որոնց արդյունքում դիտվում է սենսորի դիմադրության փոփոխություն, այսինքն՝ զգայունություն: Այս առումով տվյալ ենթաբաժնի ներկայացումը ուսանողին պետք է ներառի ոչ միայն գիտելիքներ կիսահաղորդիչների, այլ նաև բարակ թաղանթների ֆիզիկայի և քիմիայի ոլորտներից: Անհրաժեշտ է նախապես ուսանողին տեսականորեն ներկայացնել գազային փուլում գտնվող նյութերի ադսորբցիոն ու դեսորբցիոն հատկությունները և պինդմարմնային նյութի մակերևույթին դրանց կլանման հնարավորությունները: Գազային մոլեկուլները կիսահաղորդչային նանոկառուցվածքի մակերևույթին սկզբում ադսորբվում են, այնուհետև, կախված ջերմաստիճանից, ֆիզորբվում կամ քիմսորբվում: Գազային սենսորների դեպքում կարևոր է քիմսորբցիոն պրոցեսի գրանցումը, ինչի արդյունքում թիրախային գազի ու զգայուն նյութի միջև տեղի է ունենում էլեկտրոնների փոխանակում: Դասընթացի տվյալ ենթաբաժնի գործնական պարապմունքները կարելի է անցկացնել լաբորատորիաներում, որտեղ առկա են գազային քրոմատոգրաֆներ, սպեկտրասկոպիկ անալիզ իրականացնող սարքավորումներ և մանրադիտակներ [10]: Սրանք թույլ կտան ուսանողին անմիջապես հետևել գազ/կիսահաղորդիչ փոխազդեցությանը և տեսնել այստեղ տեղի ունեցող կինետիկական երևույթները: Այսօր առկա են նաև գազ/կիսահաղորդիչ փոխազդեցությունները ներկայացնող անիմացիոն տեսահոլովակներ, որոնցում լավագույնս մեկնաբանվում է վերը թվարկած կինետիկական երևույթների էությունը: Հարկ է նշել, որ գազային սենսորների հատկություններն ուսումնասիրող գիտական ուղղություններում բավական սաղմնային վիճակում են գտնվում տեսական մեկնաբանությունները, քանզի դրանք կախված են բազմաթիվ գործոններից: Այս առումով դասընթացում անհրաժեշտ է ներառել գազազգայունության մեխանիզմները նկարագրող տեսական բնույթի գիտելիքներ և խնդիրների լուծում: Ներկայումս առկա են մոդելավորման տարբեր եղանակներ, որոնցով մեծ հաջողությամբ կարելի է մոդելավորել տվյալ գազային սենսորը և դրա վրա կատարել փորձարկումներ: Մոդելավորման այս մեթոդները բավական ընդունված են ժամանակակից բուհերում դասավանդվող նմանատիպ կուրսերում, որոնք իրականացվում են անվճար՝ համացանցում հասանելի ծրագրային միջոցներով: Ավելի բարդ համակարգերի մոդելավորման համար անհրաժեշտ է գնել ծրագրերից օգտվելու ժամանակավոր հասանելիություն:

**Գազային սենսորների պարամետրերի չափման մեթոդները** բազմազան են, և օգտագործվող սարքավորումները բավական թանկ են և երբեմն ոչ հասանելի ուսումնական հաստատությունների համար: Սրանք ներառում են գազազգայունությունը չափող հատուկ համակարգեր, տարատեսակ չափիչ կայանքներ (հոսանքաչափեր, գեներատորներ և այլն), սենսորի զգայուն թաղանթի բաղադրությունը որոշող կայանքներ, տարատեսակ մանրադիտակներ (օպտիկական, ատոմաուժային, տեսաձրող էլեկտրոնային և այլն), սպեկտրասկոպներ և այլն: Գազազգայունությունը չափող հատուկ համակարգեր կարելի է պատրաստել լաբորատորիայում և՛ ուսումնական, և՛ գիտական նպատակներով: Մա բավական հեշտ իրագործվող համակարգ է, սակայն ուսումնական

գործընթացներում կիրառման համար պետք է այն նախագծել՝ անվտանգության կանոնները առավելագույնս հաշվի առնելով [5]: Այս համակարգի նախագծումը կարելի է նաև ներառել դասընթացի գործնական մեթոդներում, ինչը թույլ կտա ուսանողին ձևավորել առավել խորքային գիտելիքների ինժեներական ուղղությամբ: Չափման համակարգը հիմնականում բաղկացած է չափիչ խցիկից, որտեղ տեղակայվում է հետազոտվող սենսորը: Չափման խցիկին միացվում են թիրախային գազի բալոնը և սենսորի գազազգայունության պարամետրերը գրանցող բաղադրիչների հաղորդալարերը, որոնք ինֆորմացիան փոխանցում են համակարգչին: Ուսանողին անհրաժեշտ է հնարավորինս մատչելի լեզվով ներկայացնել չափման համակարգի աշխատանքի սկզբունքը և այստեղ կիրառվող մեթոդները: Չափման պրոցեսին ուսանողի ներգրավվածությունը լուծում է մի քանի կարևորագույն խնդիրներ: Առաջին հերթին ուսանողն անմիջապես մասնակցում է փորձարարական աշխատանքներին, կարողանում է գրանցել որևէ ֆիզիկական պարամետր և տեսնել դրա փոփոխությունը ժամանակի ընթացքում: Մա միանշանակ բարելավում է ուսանողի փորձարարական հմտությունները և սարքավորումների հետ աշխատելու կարողությունները: Մյուս կողմից՝ տվյալ ֆիզիկական պրոցեսի դիտումը իրական փորձարկումներում ուսանողների համար կլինի բավական տպավորիչ, իսկ գիտելիքի փոխանցումը՝ չափազանց արդյունավետ: Փորձարարական այս գործընթացներին ուսանողության ներգրավվածությունը զարգացնում է նաև նրանց լաբորատորիայում աշխատելու մշակույթը՝ ծանոթացնելով այստեղ գործող կանոններին: Չափման մյուս կայանքների ուսումնասիրումը և դրանց հիման վրա փորձարկումները նախընտրելի են ոչ միայն սենսորների գազազգայուն կառուցվածքների ուսումնասիրման, այլ նաև ավելի լայն տիրույթի՝ նյութագիտության ոլորտում կատարվող աշխատանքների համար: Հարկ է նշել, որ այստեղ առկա որոշ գերթանկարժեք սարքավորումների հետ աշխատելը բավական դժվար է (մասնավորապես՝ ատոմաուժային ու էլեկտրոնային տեսաձրող մանրադիտակների հետ), որն հիմնականում իրականացնում են ոլորտի նեղ մասնագետները: Այս պատճառով ուսանողին սովորաբար չի վստահվում այսպիսի փորձարկումներ, ուստի դրանք արվում են նախապես, այնուհետև՝ ցուցադրվում դասընթացի շրջանակում:

**Եզրակացություն:** Այսպիսով՝ նանոկառուցվածքային գազային սենսորների առանձնահատկությունների ուսուցումը բուհերում պետք է իրականացվի նորագույն գննական ու գործնական մեթոդներով՝ ներառելով և՛ տեսական, և՛ փորձարարական գիտելիքներ: Տվյալ դասընթացներին վերաբերող գրեթե բոլոր ենթաբաժինների ուսուցումը անհրաժեշտ է իրականացնել փորձարարական աշխատանքների կիրառմամբ և ժամանակակից չափիչ ու տեխնոլոգիական սարքավորումների միջոցով: Նշված առարկայի լավ յուրացման ու գիտելիքի դյուրին փոխանցման համար անհրաժեշտ են նախնական գիտելիքներ կիսահաղորդիչների ֆիզիկայի, նյութագիտության, բարակ թանթանների ստացման, քիմիայի և հարակից այլ ոլորտներից:



# FEATURES OF TEACHING THE CHARACTERISTICS OF THE MODERN NANOSTRUCTURED GAS SENSORS IN UNIVERSITIES

**Aleksanyan Mikayel**

*Doctor of Science (Engineering), Associate Professor  
Yerevan State University, Armenia  
maleksanyan@ysu.am*

## Summary

The article is devoted to the peculiarities of the teaching nanostructured gas sensors in universities and the problems existing here. The professional literature on this topic was studied, the necessity of using gas sensors in various systems was presented, and the need for courses on gas sensors in the modern universities was justified. The main subsections of the course, the most important provisions included in them, and their teaching methods are presented. Teaching a course on nanostructured gas sensors in universities requires the use of modern methods, including both the experimental and the theoretical knowledge. It is necessary to teach the subject using experimental works with modern measuring and technological equipment. For the good assimilation and the easy knowledge transfer of courses on the nanostructured gas sensors, students need prior knowledge of semiconductor physics, materials science, chemistry, and other related fields.

**Keywords:** *nanostructured gas sensors, high-tech teaching, teaching characteristics in universities, obtaining experimental knowledge, students.*

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА О ХАРАКТЕРИСТИКАХ СОВРЕМЕННЫХ НАНОСТРУКТУРНЫХ ГАЗОВЫХ СЕНСОРОВ В ВУЗАХ

**Александр Микаел**

*Доктор технических наук, доцент  
Ереванский государственный университет, Армения  
maleksanyan@ysu.am*

## Аннотация

Статья посвящена изучению особенностей преподавания курса о характеристиках наноструктурных газовых сенсоров в вузах и существующим в этой области проблемам. Исследована специальная литература по данной теме. Представлена и обоснована необходимость применения сенсоров в различных системах и преподавания курса по газовым сенсорам в современных вузах. Представлены основные разделы курса, включенные в них важнейшие положения, а также методика их преподавания. Преподавание курса по наноструктурным газовым сенсорам в вузах требует применения современных методов, включая и экспериментальные, и теоретические знания. Преподавание предмета должно сопровождаться экспериментальными работами на основе современного измерительного и технологического оборудования. Для передачи знаний в наиболее доступной форме и для лучшего усвоения курса по наноструктурным газовым сенсорам студентам необходимо приобрести предварительные знания в области физики полупроводников, материаловедения, химии и других смежных областях.

**Ключевые слова:** *наноструктурные газовые сенсоры, преподавание высоких технологий, особенности преподавания в вузах, получение экспериментальных знаний, студенты.*

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ալեքսանյան Մ., Կիսահաղորդչային գազային սենսորների առանձնահատկությունները (ուսումնասիրողական ձեռնարկ), ԵՊՀ հրատարակչություն, Երևան, 52 էջ (2020):
2. Aleksanyan M. et al., Room Temperature Detection of Hydrogen Peroxide Vapor by Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>:ZnO Nanograins, *Nanomaterials*, Vol. 13, 2022, p.120.
3. Aleksanyan M. et al., Detection of hydrogen peroxide vapor using flexible gas sensor based on SnO<sub>2</sub> nanoparticles decorated with multi-walled carbon nanotubes. *Advances in Natural Sciences: Nanoscience and Nanotechnology*, Vol. 14, 2023, p. 025001.
4. Capone S. et al., Solid state gas sensors: state of the art and future activities, *Journal of Optoelectronics and Advanced Materials*, Vol. 5, 2003, pp. 1335-1348.
5. Fusnik L. et al., A Review of Gas Measurement Set-Ups, *Sensors*, Vol. 22, 2022, p. 2557.
6. Gupta A. and Verma G., *Book of Nanostructured Gas Sensors (Fundamentals, Devices, and Applications)*, New York, Jenny Stanford Publishing, 2023, 184 pp.
7. Korotchenkov G., Metal oxides for solid-state gas sensors: What determines our choice?, *Materials Science and Engineering: B*, Vol. 139, 2007, pp. 1-23.

8. Krishna K. et al., Nanostructured metal oxide semiconductor-based gas sensors: A comprehensive review, *Sensors and Actuators A: Physical*, Vol. 341, 2022, p. 113578.
9. Leask R. et al., The impact of practical experience on theoretical knowledge at different cognitive levels, *J S Afr Vet Assoc.*, Vol. 91, 2020, p. 2042.
10. Sparkman D. et al., *Gas Chromatography and Mass Spectrometry: A Practical Guide*, Academic Press, Elsevier Inc., (978-0-12-373628-4), 2011, pp. 589-611.
11. Wetchakun K. et al., Semiconducting metal oxides as sensors for environmentally hazardous gases, *Sensors and Actuators B: Chemical*, Vol. 160, 2011, pp. 580-591.
12. Wilson R. et al., Innovative Teaching of IC Design and Manufacture Using the Superchip Platform, *IEEE Transactions on Education IEEE*, Vol. 53, 2010, pp. 297-305.
13. Yun J. et al., A review of nanostructure-based gas sensors in a power consumption perspective, *Sensors and Actuators B: Chemical*, Vol. 372, p. 132612.
14. Zhong Y. et al., Intelligent Manufacturing in the Context of Industry 4.0: A Review, *Engineering*, Vol. 3, 2017, pp. 616-630

*Получено: 30.03.2024*

*Рассмотрено: 08.04.2024*

*Принято: 06.05.2024*

*Received: 30.03.2024*

*Reviewed: 08.04.2024*

*Accepted: 06.05.2024*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1/, 2024



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

## ԿԱՆԱՉ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

**Խաչատրյան Նոննա**  
*տնտ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*  
*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*  
*nonnakhachatryan@ysu.am*  
**Կարապետյան Սվետլանա**  
*տնտ. գիտ. թեկնածու*  
*Հյուսիսային համալսարան, Հայաստան*  
*sveta.karapetyan@yahoo.com*

### Ամփոփում

Կանաչ կրթության պահանջարկը կտրուկ մեծանում է մոլորակի բնակչության աճին գու-  
զընթաց: Մարդիկ իրենց արտադրական և կենցաղային գործունեությամբ հսկայական վնաս են  
պատճառում երկիր մոլորակին: Հետամուտ լինելով մասնավոր շահերի՝ մարդիկ հիմնականում  
ուշադրություն չեն դարձնում շրջակա միջավայրի վրա իրենց գործունեության բացասական  
հետևանքներին, որն ի վերջո ձևավորում է բնապահպանական և սոցիալական ռիսկեր, խաթա-  
րում է տնտեսության կայուն զարգացումը: Այս առումով կարևորվում է կանաչ կրթության այն-  
պիսի մեթոդաբանության մշակումը, որը թիրախավորվում է անձերի ուսումնառությանը ողջ  
կյանքի ընթացքում [9, 75]: Մակայն մյուս կողմից, տեսամեթոդական առումով դեռևս չկա միաս-  
նական մոտեցում կանաչ կրթության կազմակերպման շուրջ [7, 89-90], չնայած որ նախադրու-  
ցական կրթօջախներից մինչև բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ անձերին ծանո-  
թացնում են շրջակա միջավայրի պահպանման վարքագծային նորմերին, մեկնաբանում կայուն  
զարգացման սկզբունքները: Դրան գուգահեռ ձևավորվում է շրջակա միջավայրի նկատմամբ բա-  
րյացակամ վերաբերմունքի գիտակցում նաև ոչ ֆորմալ, և անգամ ինֆորմալ կրթության պարա-  
գայում: Հետևաբար ներկայումս հիմնախնդիր է առաջանում կանաչ կրթությունը կազմակերպե-  
լու այնպես, որ այն շարունակաբար ուղեկցի մարդուն իր ողջ կյանքի ընթացքում և ճկուն  
տրանսֆորմացիոն հիմքեր ունենա տարիքային տարբեր խմբերի շրջանում:

**Բանալի բառեր՝** *կանաչ կրթություն, կայուն զարգացում, կանաչ վարքագիծ, շրջակա միջա-  
վայրի պաշտպանություն, էկոբարյացակամություն, ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթություն:*

**Հիմնախնդրի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Կանաչ  
կրթությունը կազմակերպվում է տարիքային տարբեր խմբերում՝ ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և  
ինֆորմալ կրթաձևերի շրջանակում: Այս առումով, կարևորվում են կանաչ կրթության  
համապարփակ մեթոդաբանության ձևավորման հիմնախնդիրների վերհանումն ու  
դրանց լուծման հնարավորությունների վերլուծությունը, ինչն էլ հանդիսացել է տվյալ  
հետազոտության նպատակը:

**Գիտական նորությունը:** Նորովի ներկայացվել են կանաչ ուսումնառության մեթոդա-  
բանության ձևավորման առանցքային ուղղությունները հարատև կրթության ընթաց-  
քում, որով գնահատվում են կանաչ կրթության վերջնարդյունքները շրջակա միջավայ-  
րի պաշտպանությանը նպաստող անձի վարքագծային դրսևորումների տեսանկյունից:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների ու հրատարակություն-  
ների վերլուծություն:** Կանաչ կրթության կազմակերպման մեթոդաբանական հիմ-

նախնդիրներին են անդրադարձել մի շարք հետազոտողներ (Ադել Ֆ., Արբիդանե Ի., Բրովնինգ Մ., Ճուդուրյան Ա, Մարտիրոսյան Ն, Չակոբբորթի Ա., Քեյզիս Մ. և ուրիշներ): Սակայն հեղինակները կանաչ կրթության կազմակերպման մեթոդաբանական վերլուծություններին հիմնականում ցուցաբերել են ոլորտային մոտեցում՝ համալիր փոխառնչություններ չսահմանելով տարբեր կրթաձևերի շրջանակում: Հողվածում փորձ է արվել կանաչ կրթության կազմակերպման մեթոդաբանությունը ներկայացնելու առավել ընդգրկուն տեսանկյունից՝ վերլուծելով կանաչ ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթաձևերի շաղկապման հնարավորությունները, շեշտադրումներ կատարելով նաև կանաչ դաստիարակության գիտակցման, կանաչ վարքագծային նորմերի իրագործման և անհատի կանաչ ստեղծարարության ունակությունների ձևավորման վրա:

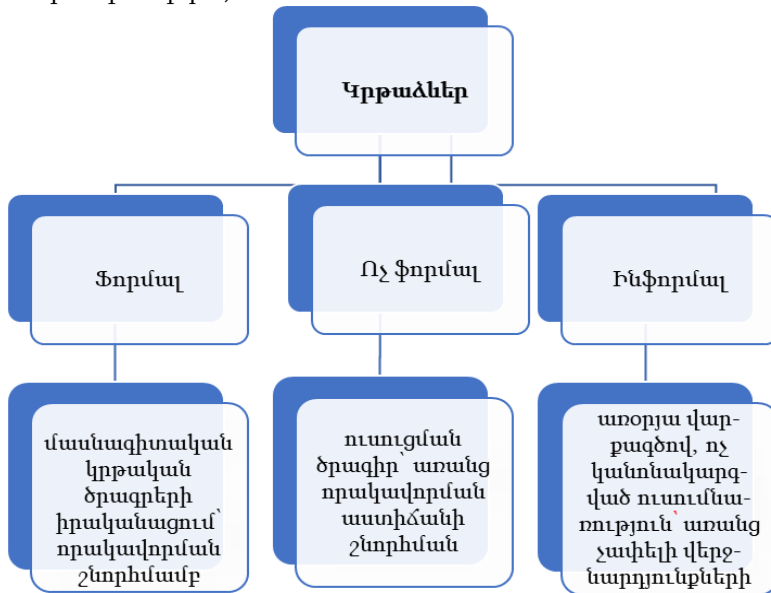
**Հետազոտության տեսական նշանակությունը:** Կանաչ կրթության բաղադրիչները որոշակի առումով միշտ էլ ընդգրկված են եղել կրթական տարբեր ծրագրերում: Սակայն տեսականորեն խնդիր չի դրվել ներդաշնակեցնելու և համակարգելու այդ ծրագրերը անձի էկոբարյացակամության գիտակցման տեսանկյունից: Հետազոտության տեսական նշանակությունը կանաչ ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթաձևերի մեթոդաբանական համակցման նպատակադրումն է:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը:** Կանաչ կրթության համապարփակ մեթոդաբանության շրջանակի մշակումն ու ներդրումը կօժանդակեն շրջակա միջավայրի էկոբարյացակամության ձևավորմանը և կանաչ վարքագծային նորմերի արդյունավետ կիրառմանը ազգաբնակչության շրջանում:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** «Կանաչ վարքագիծ» ցուցաբերող մարդիկ համապատասխան կրթության շնորհիվ են մտահոգություն դրսևորում կայուն զարգացման խնդիրների շուրջ և հոգատարություն ցուցաբերում շրջակա միջավայրի նկատմամբ: Ընդ որում, «Կանաչ դաստիարակությունը» մարդիկ ստանում են ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության ճանապարհով: Եթե ուսումնական կրթական հաստատություններում կազմակերպվող ֆորմալ կրթությունը հետամուտ է լինում «կանաչ աշխատատեղերի» ստեղծմանը (էկո աուդիտորներ, բնապահպաններ, էկո խորհրդատուներ և այլն)՝ շրջանավարտին կրթական ծրագրի ավարտին տրամադրելով բնապահպանական ոլորտին առնչվող վերջնարդյունքներ, ապա ոչ ֆորմալ կրթությամբ անձերը, ստանալով հավաստագրեր, բարելավում են իրենց գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները շրջակա միջավայրի պահպանության ոլորտում [1, 54-56]:

Ֆորմալ «կանաչ կրթությունը» մասնագիտական կրթական հիմնական ծրագրերի որոշակի մակարդակ կամ ամբողջություն է ապահովում, ինչն իրականացնում է համապատասխան ուսումնական հաստատությունը, հանգեցնում տվյալ մակարդակի բնապահպանության մասնագետների որակավորման աստիճանի շնորհմանն ու դիպլոմավորմանը: Ոչ ֆորմալ «կանաչ» ուսուցումը կրթության լրացուցիչ ուսուցման ծրագրի կամ ծրագրերի ամբողջություն է ենթադրում, որն իրականացվում է համապատասխան ուսումնական հաստատության կամ այդ գործառույթն իրականացնելու իրավասություն ունեցող կազմակերպության ծառայության միջոցով, սակայն չի հանգեցնում որակավորման աստիճանի շնորհման և ուսումնառության արդյունքների պաշտոնական ճանաչման: Ինչ վերաբերում է ինֆորմալ «կանաչ» կրթությանը, ապա այն անձի առօրյա և ընտանեկան կյանքի, հանգստի, ժամանցի, աշխատանքային գործունեության և տարբեր այլ գործողությունների արդյունքում ձեռք բերված ուսումնառության արդյունքներ է ձևավորում, որոնք, որպես կանոն, կանխամտածված չեն անձի կողմից որպես նպատակային ուսումնառություն, կազմակերպված և համակարգված չեն ժամա-

նակի կամ ռեսուրսների առումով, չեն հանգեցնում արդյունքների պաշտոնական ճանաչման (տե՛ս գծապատկեր 1):



Գծապատկեր 1. Կանաչ կրթության դասակարգման մոտեցումները<sup>1</sup>

Ֆորմալ «կանաչ կրթության» ինստիտուտն ապահովում է հասարակության սոցիալական կայունությունն ու ինտեգրումը՝ կատարելով հետևյալ գործառույթները.

- բնապահպանական մշակույթի փոխանցում և տարածում հասարակության մեջ, քանզի կրթության միջոցով է, որ կայուն զարգացման գիտելիքները, «կանաչ ձեռնարկատիրության» նվաճումները, բարոյական չափանիշները, ի թիվս այլոց, փոխանցվում են սերնդեսերունդ,
- երիտասարդ սերունդների շրջանում հասարակության մեջ գերիշխող վերաբերմունքի, «կանաչ զարգացման» արժեքային կողմնորոշումների ու իդեալների ձևավորում,
- գիտական հետազոտությունների և բնապահպանական բացահայտումների գործընթացում իրականացվող սոցիալական ու մշակութային փոփոխություններ (ֆորմալ կրթության ժամանակակից հաստատությունները և առաջին հերթին համալսարանները գիտելիքի բոլոր ճյուղերի հիմնական կամ գիտական կարևորագույն կենտրոններից մեկն են):

Որպես կրթության յուրահատուկ ձև՝ ոչ ֆորմալ կրթությունը թույլ է տալիս սոցիալական տարբեր խմբերի ներկայացուցիչներին ձեռք բերել և զարգացնել շարունակ փոփոխվող միջավայրի պահանջներին համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ [3, 69-71]:

Ոչ ֆորմալ ուսումնառության օրինակներ են.

- կազմակերպություններում աշխատողների համար իրականացվող վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման դասընթացները,

<sup>1</sup> Կազմել են հեղինակները:

- մասնագիտական և ոչ մասնագիտական ուսուցման դասընթացները, որոնք իրականացվում են ինչպես առևտրային, այնպես էլ ոչ առևտրային կազմակերպություններում, այդ թվում՝ պետական ուսումնական հաստատություններում,
- տարբեր միջազգային կազմակերպությունների ու ծրագրերի կողմից իրականացվող թիրախային դասընթացները,
- տարաբնույթ նախապատրաստական դասընթացները, այդ թվում՝ մասնավոր կրկնուսույցների գործունեությունը:

Այս կրթությանը մեծ ուշադրություն սկսեցին դարձնել այն ժամանակ, երբ ֆորմալ կրթությունն այլևս չէր կարող մասնակիորեն ապահովել այն, ինչ երիտասարդներին անհրաժեշտ էր անձնական և մասնագիտական զարգացման համար: Փաստացի, ոչ ֆորմալ կրթական համակարգը ձևավորվեց ի պատասխան այն մարտահրավերների, որոնք նոր դարաշրջանը ներկայացրեց ֆորմալ կրթական համակարգին: Ոչ ֆորմալ կրթական համակարգը ձևավորվեց որպես ուսումնառության բացերը լրացնող և «կանաչ» մտածելակերպով քաղաքացի ձևավորող համակարգ, որը չէր հավակնում և չի էլ կարող հավակնել փոխարինելու ֆորմալ կրթական համակարգի կողմից տրվող մասնագիտական կրթությանը [2, 429]:

Ֆորմալ կրթության հիմնական հատկանիշների համակարգված վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մասնակիցները, այնուհանդերձ, առաջնորդվում են դեպի ոչ ֆորմալ ծրագրեր, քանի որ այս պարագայում առաջարկվում է որոշակի փորձ, որը նպատակադրվում է ձեռք բերել շրջանավարտների կողմից:

Ավելին, ոչ ֆորմալ կրթությունը վերաբերում է երիտասարդների անհատական և սոցիալական կրթության պլանավորված, կառուցվածքային ծրագրերին և գործընթացներին, որոնք նախատեսված են մի շարք կարողությունների և հմտությունների կատարելագործման համար՝ ֆորմալ կրթական ծրագրից դուրս: Ուստի ոչ ֆորմալ կրթությունը կարող ենք դիտարկել որպես կանաչ կրթության յուրահատուկ ձև, որը հնարավորություն է տալիս սոցիալական տարբեր խմբերի ներկայացուցիչներին ձեռք բերելու, ինչպես նաև զարգացնելու հարավորտիս պահանջներին համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ:

Ոչ ֆորմալ կրթությունը ներառում է դասընթացներ, վերապատրաստումներ, կարճաժամկետ ծրագրեր, որոնք առաջարկվում են կրթության ցանկացած փուլում կամ աշխատանքային գործունեության ընթացքում: Հիմնականում ոչ ֆորմալ կանաչ կրթությունն ապահովում է ավելի ճկուն ուսուցման ծրագրեր, որոնք բավարարում են սովորողների կարիքները, ավելի մատչելի են ժամանակի և ուսուցման վայրի առումով:

Որպես կրթության յուրահատուկ ձև՝ ոչ ֆորմալ կրթությունը թույլ է տալիս սոցիալական տարբեր խմբերի ներկայացուցիչներին ձեռք բերել և անընդհատ զարգացնել շարունակաբար փոփոխվող շրջակա միջավայրի պաշտպանության պահանջներին համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ: Նոր գիտելիքներ ստանալու գործընթացը հաճախ տեղի է ունենում ֆորմալ կրթական տարածքից դուրս՝ ոչ ֆորմալ պայմաններում, որտեղ կան հատուկ սահմանված նպատակներ, գործիքակազմ, մեթոդներ, որոնք օգնում են առավել արդյունավետ և հետաքրքիր դարձնել կրթվելու գործընթացը:

«Կանաչ դաստիարակության» գործընթացը ոչ պակաս արդյունավետություն է ցուցաբերում ինֆորմալ կրթության համատեքստում, երբ անձը ամենօրյա գործունեության ընթացքում տեղեկատվություն է ստանում բնապահպանական ոլորտում իր վարքագծային դրսևորումների վերաբերյալ: Կենսափորձով ձեռք բերված կրթությունը (ինֆոր-

մալ կրթությունը) բնական կրթական գործընթաց է, որից անձը ողջ կյանքի ընթացքում առօրյա շփումների միջոցով ձեռք է բերում բազմաբնույթ արժեքներ, գիտելիքներ, ունակություններ ու հմտություններ և [5, 158]: Այս գործընթացի տարրեր կարող են դիտվել, օրինակ, ընտանիքի անդամների, ընկերների, միջավայրի հետ հաղորդակցությունը, զանգվածային լրատվության միջոցները, գրականությունը, համացանցը և տեղեկատվական այլ աղբյուրներ: Հետևաբար կանաչ կրթությունը, որը կյանքում, բայց հաճախ ինքնաբերաբար, առանց ուսումնառության կանոնակարգված մեթոդաբանության, պետք է վերագրվի ինֆորմալ կրթությանը:

Ինֆորմալ կանաչ կրթությունն ընդգրկում է ուսուցման լայն շրջանակ, որին բոլոր մարդիկ մասնակցում են իրենց կյանքում ամեն օր: Այն կարող է լինել ցանկացած տեսակի տեղեկատվություն, որը սովորողը ստացել է հեռուստատեսությունից, ռադիոյից, համացանցից, ընկերների և/կամ ընտանիքի հետ զրույցներից:

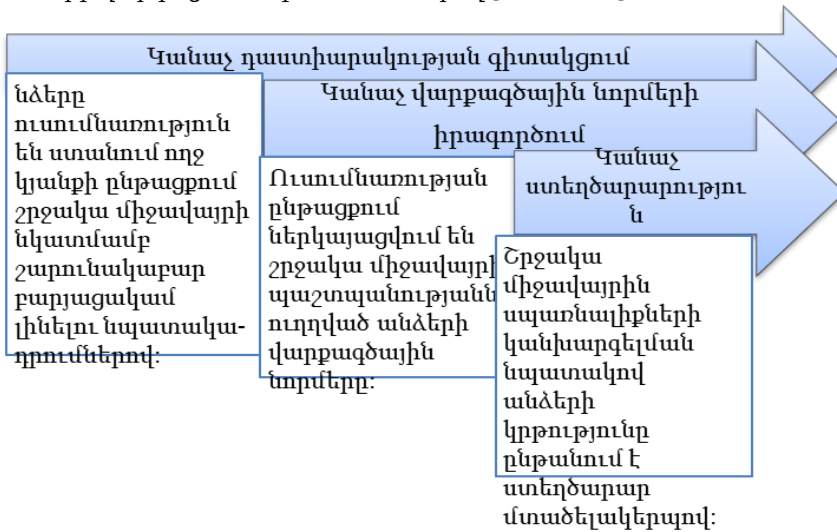
Բնականաբար, որքան բարձր լինի ինֆորմալ կանաչ կրթական գործունեության մեջ ներգրավված համակարգվածության ու կազմակերպվածության աստիճանը, այնքան այն ավելի մոտ կլինի ոչ ֆորմալ կրթությանը: Առկա է նաև գործնական հնարավորություն՝ ինֆորմալից ֆորմալին կամ ոչ ֆորմալին անցնելու համար: Այսպես, բնության թանգարան այցելությունը կարող է լինել ինֆորմալ կրթության օրինակ, եթե բխում է ուսումնառուի անձնական և ինքնաբուխ որոշումից, քանի որ դա ուղղակիորեն կախված չէ նրա կրթական գործունեության հետ: Այնուամենայնիվ, եթե նման այցը սահմանված շրջակա միջավայրի ուսումնական ծրագրի մաս է կազմում և սովորողներից պահանջում է գրավոր հաշվետվություն, որտեղ պետք է լինի նաև ուսուցչի գնահատականը, դա կլինի գործունեություն, որը կապված է կամ ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ կրթության հետ: Մակայն մեծ մասամբ ուսումնառության այս ձևը չի համապատասխանում կրթության կազմակերպված և համակարգված տեսակետին: Հասկանալի է, որ ինֆորմալ կրթության մեջ պարտադիր չէ ներառել նպատակներ և դրանցից բխող խնդիրներ: Ինֆորմալ կրթությունը չունի այն կառուցվածքն ու մակարդակները, որոնք ունեն ֆորմալ դպրոցները: Դա ավելի բնական է և ինքնաբուխ, այսինքն՝ «կանաչ տեղեկատվությունը», որը ձևավորվում է կրթության այս ձևի միջոցով, գալիս է նաև սեփական փորձից սովորելով:

Կանաչ ինֆորմալ կրթությունը չունի նաև ուղեցույցներ, ուսումնական ծրագրեր կամ չափորոշիչներ: Քանի որ չկան ուսումնական ծրագրեր կամ ստանդարտացված թեստեր, դժվար է քանակապես չափելի դարձնել կամ ստուգել, թե որքան լավ է սովորողը հասկանում կամ յուրացնում «կանաչ տեղեկատվությունը»: Եթե ինֆորմալ կրթության համար չկան հատուկ սահմանված նպատակներ ու խնդիրներ, ապա դա չի նշանակում, որ այս կրթությունը լիովին անօգուտ է և չի կարող կիրառություն ունենալ «կանաչ դաստիարակության» ոլորտում [7, 102]:

Հետևաբար «կանաչ կրթությունը» բազմաշերտ և բազմաուղորտ է, որի իրականացումը տեղի է ունենում անձի ողջ կյանքի ընթացքում և կարևոր դերակատարում է ստանձնում «կանաչ վարքագծային» արտահայտման գործիքակազմում: Այս առումով կանաչ կրթության մեթոդաբանությունը ձևավորվում է հիմնականում երեք ուղղությամբ (տե՛ս գծապատկեր 2):

Առաջին ուղղությունը անձին ուղեկցում է ողջ կյանքի ընթացքում, և կանաչ ուսումնառությունը թերևս սկսվում է նախադպրոցական տարիքից: Կանաչ կրթության մեթոդաբանության երկրորդ ուղղությունը առավել արդյունավետ է գործում, երբ անձը էկոդաստիարակչական հասունություն է ապրում, գիտակցորեն է մոտենում և հետևո-

ղական լինում շրջակա միջավայրի պահպանման վարքագծային նորմերին: Երրորդ ուղղությունը կանաչ կրթության ծառայությունների մատուցման մեթոդաբանության առավել բարձր նշաձողերին է հետամուտ լինում՝ նպատակ ունենալով անձի մոտ ձևավորելու ստեղծարար վարքագիծ շրջակա միջավայրի նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի իրախուսման համար: Այսպես, եթե դպրոցի աշակերտին ուսուցանվում են շրջակա միջավայրի պահպանման կարևորությունը և դրան նպաստող անձի վարքագծային նորմերը, ապա համալսարանական միջավայրում կրթական ծառայություններ մատուցելիս փորձ է արվում ուսումնառուի մոտ ձևավորելու ստեղծարար մտածելակերպ իր մասնագիտության շրջանակում կանաչ գործելաճճի կարողությունների ու հմտությունների զարգացման նկատառումներով [6, 174-175]:



*Գծապատկեր 2. Կանաչ ուսումնառության մեթոդաբանության ձևավորման առանցքային ուղղությունները անձի հարաստ կրթության ընթացքում<sup>1</sup>*

Հատկանշական է նաև ընդգծել, որ կանաչ կրթության վերջնարդյունքների կիրառելիությունը հանրային գնահատմանն է արժանանում, որը հետադարձ կապով արտացոլվում է բոլոր մակարդակներում իրականացվող ուսումնառության մեթոդաբանական շրջանակի վրա: Այսպես, եթե խոշոր կազմակերպության գրասենյակային տարածքներում ընդմիջման ժամերին լուսավորությունը չի թուլացվում, տպիչներով անխնա օգտագործվում է թուղթը, աշխատակիցները, շարունակաբար սուրճ խմելով, թղթյա բաժակները որպես վերամշակվող թափոն չեն տեսակավորում աղբամաններում, յուրաքանչյուրը աշխատանքի է ժամանում սեփական մեքենայով՝ բաց թողնելով հանրային տրանսպորտից օգտվելու հնարավորությունը, ապա կազմակերպության ղեկավարության համար այս ամենն ահագանգ պետք է հանդիսանա մտահոգիչ ուղերձ՝ ներկայացնելու կրթություն իրականացնող համապատասխան կառույցներին՝ վերանայելու ուսումնական ծրագրերը և առավել հստակ թիրախավորելու անձերի կանաչ գործելաճճի վարքագծային ունակությունները:

<sup>1</sup> Կազմել են հեղինակները:



**Եզրակացություն:** Կանաչ կրթության կազմակերպման մեթոդաբանության ձևավորումը ուսումնառության համալիր մոտեցում է պահանջում ինչպես բովանդակային, այնպես էլ ժամանակային առումով, քանի որ ուսումնառության այս ձևը անձին ուղեկցում է իր ողջ կյանքի ընթացքում և ձևափոխությունների տարբեր փուլեր է անցնում: Ուստի կարծում ենք, որ կանաչ կրթության մեթոդաբանական ուղղությունները, լինելով բազմաշերտ, չպետք է մնան ստատիկ վիճակում, այլ պետք է շարունակաբար զարգանան և շարժվեն միմյանց հետ այնպես, որ անձի շուրջ իր ողջ կյանքի ընթացքում ձևավորվի կանաչ գործելաձին նպաստող կրթական միջավայր ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուղիներով:

## METHODOLOGICAL ISSUES OF ORGANIZING GREEN EDUCATION

**Khachatryan Nonna**

*PhD, Associate Professor, Yerevan State University, Armenia  
nonnakhachatryan@ysu.am*

**Karapetyan Svetlana**

*PhD, Northern University, Armenia  
sveta.karapetyan@yahoo.com*

### Summary

The demand for green education is increasing dramatically as the planet's population grows. Humans cause enormous damage to the planet earth with their actions and domestic activities. Pursuing private interests, individuals generally do not pay attention to the negative consequences of their activities on the environment, which ultimately creates environmental and social risks, disrupts the sustainable development of the economy. In this regard, the development of a green education methodology that targets the lifelong learning of individuals is highlighted. Therefore, the present problem is the effective organization of green education in such a way that it continuously accompanies the individual throughout his life and has flexible transformational basis among different age groups. In the article, recommendations are made in terms of improving the methodological directions of green education in such a way that an educational environment conducive to green practices is formed around the individual throughout his life in formal, non-formal and informal ways.

**Keywords:** *green education, sustainable development, green behavior, environmental protection, eco-friendly, formal, non-formal and informal education.*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ «ЗЕЛЕНОГО» ОБРАЗОВАНИЯ

**Хачатрян Нонна**

*Кандидат экономических наук, доцент  
Ереванский государственный университет, Армения  
nonnakhachatryan@ysu.am*

**Карапетян Светлана**

*Кандидат педагогических наук,  
Северный университет, Армения  
sveta.karapetyan@yahoo.com*

### Аннотация

Спрос на «зеленое» образование резко возрастает по мере роста населения планеты. Человечество наносит колоссальный ущерб планете Земля своей производственной и бытовой деятельностью. Преследуя частные интересы, индивиды, как правило, не обращают внимания на негативные последствия своей деятельности для окружающей среды, что в конечном итоге создает экологические и социальные риски, нарушает устойчивое развитие экономики. В связи с этим особое внимание уделяется разработке методологии зеленого образования, нацеленной на обучение личности на протяжении всей жизни. Актуальной проблемой является эффективная организация «зеленого» образования таким образом, чтобы оно постоянно сопровождало личность на протяжении всей его жизни и имело гибкие трансформационные основы среди разных возрастных групп. В статье даются рекомендации по совершенствованию методических направлений зеленого образования таким образом, чтобы на протяжении всей его жизни индивида формальным, неформальным и информальным способами формировалась образовательная среда.

**Ключевые слова:** зеленое образование, устойчивое развитие, зеленое поведение, защита окружающей среды, экодружелюбие, формальное, неформальное и информальное образование.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. **Abdel Fattah, Hoda** (2015). How to make School attractive to the child. Fourth and second international scientific conference. Faculty of Education Port Said University entitled Towards a child-friendly school between April 18-19.
2. **Browning, M. and Rigolon, A.** (2019). School Green Space and Its Impact on Academic Performance: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2019, 16, 429.
3. **Chakraborty, A., Singh, M., Roy, M.** (2018). Green Curriculum Analysis in Technological Education. *International Journal of Progressive Education*, Volume 14 Number 1, 2018
4. **Ghanem, Tafida** (2020). The inclusion of national and International Sustainable Development Goals in the curricula of Public Education proposed vision –the tenth Conference of the Faculty of Arts BeniSuef University towards building a strategy for sustainable development in Upper Egypt under the humanities.
5. **Keziz, Amal** (2019). Sustainable green school and the culture of Environmental Education – International and Arab models about the Green School - *Journal of Human Sciences and society*. Volume 8, No. 1, pp. 155-179.
6. **Hakobyan A., Tshughuryan A., & Martirosyan G.,** (2023) “The Integrated Reporting Philosophy in Business Strategy” //“Wisdom” Scientific journal, Yerevan, 1(25), pp. 169-76. doi: 10.24234/wisdom.v25i1.978.
7. **Iluta Arbidane., Nonna Khachatryan, Narine Martirosyan,** (2023) Issues of Accounting information disclosure for ecosystem services, //”Economic, Finance and Accounting” journal, no 2, pp 87-108, doi:10.59503/29538009-2023.2.12-87
8. **Iwan, A. and Rao, N.** (2017). The Green School Concept: Perspectives of Stakeholders from Award-Winning Green Preschools in Bali, Berkeley, and Hong Kong. *Journal of Sustainability Education*, no. 16.
9. **Tshughuryan A, Khachatryan N.** (2023), Ecosystem services financial management information security issues, *History and politics scientific journal*, (2), 25, pp: 71-94 doi: 10.59630/10.59630/25792644-2023.2.25-71.

*Получено: 26.03.2024*

*Рассмотрено: 08.04.2024*

*Принято: 12.05.2024*

*Received: 26.03.2014*

*Reviewed: 08.04.2024*

*Accepted: 12.05.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1, 2024



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

**«ՊՈԼՍԱՀԱՅ ՄԱՍՈՒԼԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ  
ՀԻՄՆԱԽՆՊԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Միրզոյան Էլինա**  
*բան. գիտ. թեկնածու,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտ,  
ՀՀ ՊՆ Վ. Սարգսյանի անվան ռազմական ակադեմիա,  
Հայաստան  
elina-mirzoyan@ysu.am*

**Ամփոփում**

Մեր հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել ու ներկայացնել «Պոլսահայ մամուլի պատմություն» առարկայի դասավանդման առանձնահատկությունները, առարկայի շրջանակում արձանագրվող հիմնախնդիրները, որոնցով պայմանավորված՝ այդ ուղղությամբ անհրաժեշտ ենք համարում տեսական, գիտագործնական, մեթոդական նորարարական մոտեցումներ:

Առարկայի դասավանդման վերաբերյալ մոտեցումները տարբեր են ուսումնական ծրագրերում. անդրադարձել ենք այդ առանձնահատկություններին, դրսևորումներին, գերակա մոտեցումներին՝ հիմնավորելով այն մոտեցումը, որը մենք գործնականում կիրառում ենք առարկայի դասավանդման ընթացքում: Առարկայի վերաբերյալ միջգիտակարգային մոտեցման բացակայության արդյունքում խախտվում են առարկայի կիրառական ոլորտի պատկերացումներն ինչպես մասնագետների, այնպես էլ ուսանողների համար: Առարկան ինքնաբերորշ է, ինչը ենթադրում է ճկուն մոտեցում, որի արդյունքում առարկայի դասավանդման նպատակը, խնդիրները, արդյունավետությունը, կրթական վերջնարդյունքները չեն տուժի:

Մեր հետազոտությունը կատարվել է առարկայի դասավանդման տարիներին մեր կատարած վիճակագրական տվյալների հավաքագրման, ամփոփման, լսարանային փորձարկումների արդյունքում նկատած, արձանագրած դիտարկումների հիմքով: Հոդվածի շրջանակում ներկայացված հիմնախնդիրները տարիների ընթացքում մեր կատարած դիտարկումներն են: Առարկայի կարևորագույն խնդիրներից մեկը դասընթացի կիրառության ոլորտը չպատկերացնելն է, քանի որ, ինչպես արդեն նշել ենք, խախտված է միջգիտակարգային կողմերով առարկան դիտարկելու մոտեցումը: Թե՛ մասնագետների, թե՛ ուսանողների շրջանակում մի քանի հիմնախնդիրների առաջադրմամբ ներկայացնում ենք եզրահանգիչ դրույթներ, որոնցից առաջնայիններից է այն, որ առարկան վերակարևորման և նոր դիտակետերից վերանայման անհրաժեշտություն ունի: Այս համատեքստում քննության ենք առել նաև այն խնդիրը, որ ուսուցման ցանկալի նախապայման կլինեն արևմտահայերենի և թուրքերենի իմացությունը:

Անդրադառնալով առարկայի հիմնախնդիրներին, առանձնահատկություններին՝ ներկայացնում ենք մեր մեթոդական մոտեցումները, դիտարկումները, որոնք կիրառում ենք դասավանդման ընթացքում: Քանի որ առարկայի դասավանդման մոտեցումները տարբեր են, ինչպես նաև կիրառության ոլորտի հետ կապված կան տարատեսակ պատկերացումներ, ապա առարկան ենթադրում է կարևորված վերաբերմունք, միջգիտակարգային նշանակություն, այլ ոլորտներին սպասարկելու առանձնահատկություն: Համակողմանի եղանակով առարկան դիտարկելով կկարգավորվեն նաև առարկայի կիրառության ոլորտի աղոտ պատկերացումները, արդյունավետությունը, ինչպես նաև այդպես կլուծվի ուսանողների շրջանակում առարկայի ազդեցությունը պահելու անհրաժեշտության խնդիրը:

**Բանալի բառեր՝** *Կոստանդնուպոլիս, պոլսահայ մամուլ, տպագիր մամուլ, դասավանդման հիմնախնդիրներ, դասավանդման մեթոդական առանձնահատկություններ, Թուրքիա, Օսմանյան կայսրություն, Հրանտ Դինք, «Ալօս» շաբաթաթերթ:*

**Համառոտ ներածական:** Կոստանդնուպոլիսը (այժմ՝ Ստամբուլ) 15-19-րդ դարերում և այնուհետև՝ ընդհուպ Հայոց ցեղասպանությունը, արևմտահայ մշակույթի ամենախոշոր կենտրոնն էր. այն իր համազգային ընդգրկումներով ու ներգործությամբ խթանել է ոչ միայն Օսմանյան կայսրության հայկական, այլև բուն Հայաստանի քաղաքների ու գավառների կրոնական, լուսավորական ու մշակութային կյանքը [2, էջ 7]:

Օսմանյան կայսրությունն իր հպատակ ոչ իսլամադավան ժողովուրդների շրջանում մտավոր կյանքի աշխուժացման հանդեպ միշտ էլ բացասաբար է վերաբերվել ու տարատեսակ մեթոդներով (պետական և մասնավոր) բռնացել մամուլի, այդպիսով՝ նաև ազատ խոսքի, նկատմամբ: Թեպետ Օսմանյան կայսրությունում մամուլի նկատմամբ կիրառվում էին տարատեսակ սահմանափակումներ, այնուամենայնիվ Կոստանդնուպոլսում հայ մամուլը շարունակել է զարթոնք ապրել ընդհուպ Հայոց ցեղասպանությունը: Թեև 1915 թվականը ծանր հարված հասցրեց պոլսահայ կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներին, սակայն Թուրքիայի Հանրապետության ձևավորման առաջին տարիներին արդեն պոլսահայ համայնքում սկսել էին որոշ փոքր քայլեր ձեռնարկվել մշակույթի վերագարթոնքի ուղղությամբ [6, էջ 108]: «Առաջին աշխարհամարտն յետոյ տիրող պայմաններու բերումով ամէն բան փոխուեցաւ յանկարծ: Մեր Պոլիսը ամայացաւ իր արժէքներէն, հիները մեծ մասամբ կորսուեցան, նորերը չյաջորդեցին անոնց եւ հետեւաբար ստեղծուեցաւ անջրպետ մը մեր կրթական, մշակութային եւ ընկերային կեանքէն ներս: Թուրքիոյ Հանրապետութեան հաստատումով երկրին մէջ կրօնքը բաժնուեցաւ աշխարհիկ կեանքէն, եւ հետեւաբար սահմանափակուեցան Պատրիարքարանի իրաւասութիւնները, դժուարութիւններ ունեցանք պահպանելու Սահմանադրական իմաստով կազմակերպեալ համայնք մը ըլլալու մեր իրաւունքը եւ մտաւորական դէմքերու պակասին կամ ստեղծուած նոր պայմաններուն բերումով, պահ մը կասեցաւ մշակութային կամ ընկերային կեանքը, դադրեցաւ նաեւ Հայ թատրոնը: Մօտաւորապէս 25-30 տարիներու պէտք եղաւ, մինչեւ որ Հայ կեանքը վերսկսաւ կենդանութեան նշաններ ցոյց տալ ու վերակազմուիլ Պոլսոյ մէջ: Այս շրջանը կը զուգադիպէր Երկրորդ Աշխարհամարտի տարիներուն» [1], [7, էջ 52-59],– այսպէս է նշել պոլսահայ գրող, մտավորական Պետրոս Զոպյանը:

Կոստանդնուպոլսի համահայկական նշանակության ու ավանդած պատմամշակութային ժառանգության մասին գիտահետազոտական գրականության պակաս էրբեք չի նկատվել հայկական աղբյուրներում, ինչը չի կարելի ասել կոնկրետ պոլսահայ մամուլի՝ որպէս առանձին և նեղ ուսումնասիրության ուղղություն ու թեմա լինելու վերաբերյալ, այնինչ պոլսահայ մամուլի պատմության հետազոտությունն ունի գիտական, հասարակական և քաղաքական կարևոր նշանակություն, քանի որ հնարավորություններ է ընձեռում նեղ հայացքի ներքո ուսումնասիրելու ու ուրվագծելու Կոստանդնուպոլսի հայ համայնքի պատմաքաղաքական վիճակը/պատկերը՝ իր բնորոշ առանձնահատկություններով, խնդիրներով, մշակույթով, էլ ավելի համակողմանիորեն պատկերացում կազմելու ազգային փոքրամասնությունների նկատմամբ թուրքական քաղաքականության վերաբերյալ: Կոստանդնուպոլսի հետ մեր պատմական առնչությունները թերևս անխզելի են, քանի որ այդտեղ ունենալով թե՛ պատմամշակութային ավանդված հարուստ և թե՛ արդի պաշարով պոլսահայ համայնք՝ մենք չենք կարող չշարունակել հետազոտել այն և չպահել մեր գիտահետազոտական տիրույթի առանցքում, իսկ դրա հարթակներից է նաև մամուլը:

Պոլսահայ մամուլը, անցնելով բազմապիսի և բազմաթիվ հանգրվաններով, գոյապահպանման պայքար է մղել և «աշխարհացրիւ Հայ ժողովուրդին միջեւ կամուրջ [3]» դառնալով՝ այդ դերը, ինչպես նկատել է Կոստանդնուպոլսի նվիրապետական աթոռի պատրիարք Մեսրոպ Մութաֆյան Սրբազանը, «չէ կատարուած առանց տառապանքի [3]»:

**Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների համառոտ նկարագիրը:** Կոստանդնուպոլսի հայկական ժառանգության վերաբերյալ գրականության պակաս թեև երբեք չի եղել մեզանում, այդուհանդերձ պոլսահայ մամուլի միայն առանձին նմուշներ են կոնկրետ գիտական (այլ ոչ թե հանրամատչելի) քննության առնվել, իսկ պոլսահայ մամուլի շրջափոխների վիճակի մասին գիտական անդրադարձները գլխավորապես արևմտահայերեն աղբյուրներում են, այն էլ՝ թերթերի թղթակցության շրջանակում՝ փոքրածավալ հոդվածների տարբերակով: Առկա ուսումնասիրություններն էլ ավելի վաղ շրջանում են արվել: Պոլսահայ մամուլը թե՛ որպես սկզբնաղբյուրային, թե՛ որպես օժանդակ նյութի կարևորելն ադոտ է եղել, ավելին՝ չհասկացված: Այն հայկական աղբյուրներում ուսումնասիրվել է հատկապես օսմանյան շրջանի արևմտահայ թերթերի հետազոտության համատեքստում՝ հաշվելի/մի քանի թերթերի օրինակով, իսկ նորագույն շրջանի (գլխավորապես՝ հանրապետական Թուրքիայում գոյություն ունեցող մերօրյա հայկական թերթերի) նկատմամբ հետազոտական ուղղությունը մասնակիորեն վերսկսվել է Կոստանդնուպոլսի «Ակօս» երկլեզու (հայերեն-թուրքերեն) շաբաթաթերթի<sup>1</sup> առանցքային նշանակություն ունենալուց հետո: Հանրապետական Թուրքիայի շրջանի պոլսահայ թերթերի ուսումնասիրությունը բավականաչափ չի կարևորվել, քանի դեռ «Ակօս» թերթի հիմնադիր-գլխավոր խմբագիր Հրանտ Դինքի ջանքերով չվերարժևորվեց և չվերաիմաստավորվեց պոլսահայ թերթերի նշանակությունը ոչ միայն հայապահպանության տեսանկյունից, այլև համայնքային օրակարգային բազմաթիվ խնդիրների լուծմամբ:

**Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է ներկայացնել քննվող առարկայի դասավանդման ընթացքում երևան եկող հիմնախնդիրները բուհական դասընթացներում, առարկայի ուղղությամբ տարբեր մոտեցումները, այդ մոտեցումներից բխող թերացումներն ու առանձնահատկությունները, մեթոդաբանորեն հիմնավորել մոտեցումների արդյունավետությունը (կամ՝ հակառակը): Այս ամենի համատեքստում հիմնավորված կերպով առաջարկում ենք լուծման խնդիրներ, մոտեցումներ, մեթոդական միջամտություններ դասընթացի վար-

<sup>1</sup> «Ակօս» երկլեզու (հայերեն-թուրքերեն) շաբաթաթերթը Կոստանդնուպոլսի մեջ նմանատիպ առաջին պարբերական էր. այն հիմնադրվել է 1996 թ. ապրիլի 5-ին, այս մասին ծանոթագրական աղբյուրներ՝ Միրզոյան Է., Հայ-թուրքական հարաբերությունների հարցը «Ակօս»-ի էջերում, Սփյուռքագիտություն: Տարեգիրք, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2013, էջ 127-140, Միրզոյան Է., Հայաստան-Թուրքիա դիվանագիտական հարաբերությունների խնդիրների արծարծումը «Ակօս» շաբաթաթերթի էջերում (1996-2007թթ.), «Հայագիտական հանդես», թիվ 3-4(23-24), Եր., «Մանկավարժ», 2013, էջ 262-271, Միրզոյան Է., Պոլսահայ համայնքի լեզվական խնդիրների արտացոլումը «Ակօս» շաբաթաթերթի էջերում, «Արևելագիտության հարցեր» (գիտական հոդվածների ժողովածու), Եր., ԵՊՀ հրատ., 2013, հ. 8, էջ 252-258, Միրզոյան Է., Հայոց ցեղասպանության թեմայի զարգացման միտումները «Ակօս» շաբաթաթերթի էջերում Հրանտ Դինքի խմբագրապետության տարիներին (1996-2007 թթ.), «Ցեղասպանագիտական հանդես», 4(1), Եր., 2016, էջ 96-105, Միրզոյան Է., Հրանտ Դինք. դրվագներ կյանքից և խմբագրական գործունեությունից, «Ցեղասպանագիտական հանդես», 5(1), Եր., 2017, էջ 175-183, Միրզոյան Է., Ազգային ինքնության խնդիրը «Ակօս» երկլեզու շաբաթաթերթում Հրանտ Դինքի խմբագրապետության տարիներին (1996-2007), «Հայագիտության հարցեր», 1(10), Եր., 2017, 101-117:

ման ընթացքում, ինչպես նաև ներկայացնում ենք առարկայի ուղղությամբ անհրաժեշտ դիտարկումների վերանայում:

**Հետազոտության նորույթը:** Վեր են հանվել առարկայի առանձնահատկությունները, այդ առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ առարկայի վերանայում ու վերակարևորում, ինչպես նաև հետազոտվել և ներկայացվել են առարկայի այն հիմնախնդիրները, որոնց ուղղությամբ մեր առաջադրած դիտարկումների, հիմնավորված մոտեցումների արդյունքում առարկայի ուսուցման արդյունավետության հնարավորություններն ավելի ճկուն կլինեն:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը և հիմնախնդիրը:** Պոլսահայ մամուլի պատմության ոչ միայն ուսումնասիրությունը, այլև այն որպես առարկա դասավանդելը չեն կարող լինել միայն մեկ շրջափուլի շրջանակում, թեև յուրաքանչյուր շրջափուլ այնքան հարուստ է, որ առանձին դասընթացի նյութ կարող է դառնալ. ամեն շրջափուլ պայմանավորված է նախորդ շրջափուլի հետևանքներով ու պարտադրած պայմաններով, այսինքն՝ չպետք է կտրված լինի ներքին անհրաժեշտ շղթայական կապը: Մենք, չըջանցելով Թուրքիայում ընթացիկ իրադարձությունները, որոնցով պայմանավորված էին նաև մամուլի նկատմամբ կիրառվող խստությունները և դրանցից բխող/ածանցվող բացասական հետևանքները (որոնց բնութագրական են թե՛ զարթոնքային, թե՛ անկումային վիճակները), մեր դասավանդման ընթացքում պոլսահայ մամուլի պատմության ուղեգիծը պայմանականորեն բաժանում ենք երկու շրջափուլի՝ Օսմանյան շրջանի ու հանրապետական Թուրքիայի, որում շրջադարձային/առանցքային է եղել Հայոց ցեղասպանությունը, ինչպես նաև առանձին միջանկյալ փուլով ներկայացնում ենք նախացեղասպանական և ցեղասպանական տևական ընթացքում մամուլի ներկայացուցիչների, առաջատար դեմքերի նկատմամբ գործադրվող բռնությունները, ցեղասպանական գործողությունները:

Առարկան գրեթե մշտապես ներկայացվել է որևէ այլ առարկայի շրջանակում՝ ընդհանուրի մեջ՝ թե՛ գրականության համատեքստում, թե՛ սփյուռքահայ, արևմտահայ կամ ընդհանուր հայ մամուլի համատեքստում, այսինքն՝ այն՝ որպես առանձին ուսումնասիրության ու ուսուցման առարկա, կարող ենք ասել՝ չի եղել [4 էջ 32], [5, էջ 6-44]: Կամ էլ դիտարկվել է առանձին շրջաններով՝ օսմանյան շրջանը ներկայացնելով արևմտահայ մամուլի պատմության շրջանակում, իսկ հանրապետական շրջանը՝ սփյուռքահայ: Իսկ ընդհանուր և ոչ ընդհատված ուղեգծով շրջափուլերի ուսումնասիրությունը մեծապես կօգնի հասկանալ համայնքում տպագիր մամուլի զարգացման ուղղություններն ու սկզբունքները՝ իրենց ընթացքով և պատճառահետևանքային կապով:

Առարկայի դասավանդման ուղղությամբ և ուսումնասիրության թերացումներից բխող առկա *հիմնախնդիրներից* են՝

- *Մամուլն ուսումնասիրելու գիտական էթիկայի բացակայությունն ու չհասկացվածությունը. տպագիր մամուլը հաճախ է հետազոտվում ըստ անհրաժեշտության, այսինքն՝ որևէ նյութի ձեռքբերման նպատակով: Նախ մամուլից մեծ մասամբ օգտվում են կոնկրետ որևէ նյութ հղելու, որևէ նյութի ծանոթագրման նպատակով, մինչդեռ մամուլի՝ որպես սկզբնաղբյուրային նյութի ամբողջական հետազոտությունը տարատեսակ այլ թեմաների, ենթաթեմաների լայն ասպարեզ կրացի, այսինքն՝ միջգիտակարգային սպասարկման բազմահնարավոր տիրույթ կձևավորի: Այս իմաստով սկզբնաղբյուրներից օգտվելու խնդիր ևս կա. հղում են մեկ այլ հեղինակի՝ մամուլից մեջբերած նյութերը և ըստ անհրաժեշտության՝ հաճախ անձամբ չօգտվելով տվյալ պարբերաթերթից, չծանոթանալով բնագրային նյութին ու գիտականության բարեխղճությունը շրջանցելով:*

Նկատում ենք նաև, որ կա մոտեցում՝ մամուլը չդիտարկելու որպես սկզբնաղբյուր, սակայն տպագիր մամուլը, անկախ այն բանից՝ անկախ թերթ է, թե՛ ոչ, ժամանակի անդրադարձն է: Օրինակ՝ ինչպե՞ս սկզբնաղբյուրային չհամարել այնպիսի թերթերը, որոնք քարոզական նպատակով են լույս տեսել, և որոնցում կարելի է հանդիպել Հայոց ցեղասպանության իրագործողների քարոզական նպատակով անմիջական թղթակցությունը: Կամ, օրինակ, թուրքերեն թերթից ուղիղ մեջբերմամբ հղվում է նյութ, որը, օրինակ, «մաղված» տարբերակով է թարգմանված մամուլից, ինչպես նաև հղում են արդեն հղված նյութ՝ թուրքալեզու պարբերականից մեջբերված և տվյալ հեղինակի թարգմանությամբ, սակայն հեղինակին շրջանցում են և նշում են միայն թուրքալեզու պարբերականը:

- Դասընթացը չի դիտարկվում բազմագիտակարգային մոտեցմամբ:
- Որպես առանձին առարկա դասընթացի անհրաժեշտությունը կարևորված/ընկալված չէ. ո՞ր մասնագիտությամբ ուսանողների համար է:

• Վերոգրյալից ածանցվող խնդիր, այն է, քանի որ առարկան հաճախ միայն լրագրության տեսանկյունից է կարևորվում, գիտակարգային այլ ոլորտների ուսանողներից պահանջում են, օրինակ, նաև ժանրային ոչ թե ընդհանուր պատկերացում, այլ նեղ մասնագիտական, այս դեպքում՝ լրագրողական մոտեցում:

• Առարկան չի դիտարկվում արևմտահայ մամուլից դուրս՝ որպես նեղ/առանձին հետազոտական ուղղություն, այնինչ առարկայով արևելագիտական, քաղաքագիտական, սփյուռքագիտական և գիտակարգային այլ ուղղությունների ուսանողների համար կոնկրետ Կոստանդնուպոլսի, Թուրքիայի մասին սկզբնաղբյուրային հարուստ տեղեկատվական նյութ կարող է սպասարկել, մինչդեռ Կոստանդնուպոլսը ինքնաբերորոշ է և մամուլի միջոցով նեղ հետազոտմամբ կարող է սպասարկել այլ ածանցյալ ոլորտներին: Ինչ՞որ մի տեղ կարելի է պոլսահայ մամուլը և գրականությունը զուգահեռել, քանի որ Կոստանդնուպոլսում գրական դեմքերը գլխավորապես ձևավորվել են՝ որպես հեղինակներ մամուլի էջերում թղթակցելով:

• Բացակայում է այն ընկալումը, որ դասընթացը կարող է նաև համայնքային մշակութային ժառանգության վերաբերյալ տեղեկատվական սպասարկում կատարել այլ մասնագիտական ուղղություններին:

• Դասընթացի մեթոդական նորարարության բացակայություն. մասնագետ-ուսանող փոխընկալման անհրաժեշտություն ունի, ըստ որի՝ հստակ կրնկալի առարկայի կիրառության ոլորտները:

- Ուսանողների մոտ ձևավորել այն մոտեցումը, որ առարկան կարող է լինել ինչպես սպասարկող, այնպես էլ հիմնական նշանակությամբ ոլորտ: Այս մոտեցման բացակայության արդյունքում նաև նեղ մասնագետներ չեն ձևավորվում, իսկ միայն լրագրողը չի կարող այս առարկայի մեջ լիարժեք մասնագետ դառնալ:

• Մասնագետների խնդիր այն իմաստով, որ թուրքերենի իմացությունը պարտադիր չէ, սակայն ցանկալի է. բացակայում են նեղ մասնագետները:

• Մասնագետներով պայմանավորված՝ չկա հետաքրքրություն այն առանձին առարկա դարձնելու:

• Հետաքրքրությունը չկա, քանի որ կան կիրառության ոլորտի աղոտ պատկերացումներ. ընկալված չեն առարկայից ստացած գիտելիքի կիրառության ոլորտները թե՛ ուսումնասիրողների, թե՛ ուսանողների շրջանակում:

• Այս դասընթացի շրջանակում հետազոտական աշխատանքներ գրելու բարդություն այն ուսանողների լսարանների համար, որոնք արևմտահայերենի իմացության

խնդիր ունեն, իսկ թերթը ուսումնասիրողը պետք է անձամբ/չմիջնորդավորված հետազոտի և ծանոթանա թերթին: Մեր դասավանդման փորձը ցույց է տվել, որ եթե ուսանողները չեն սերում արևմտահայոց ընտանիքներից, չեն անցնում «Արևմտահայերեն» առարկան ուսումնական ծրագրերով, ապա տարրական պատկերացումներ չունեն և չեն հասկանում անգամ լեզվական պարզ արտահայտություններ: Նման լսարանների պարագայում դասախոսը խնդիրը չպետք է շրջանցի և պետք է փորձի այն լուծել տարբեր եղանակներով:

- Կոստանդնուպոլսի հայկական մամուլի արևմտահայերենը համեմատաբար առավել ինքնաբերորոշ է անգամ այն պարագայում, երբ փորձել են հայերենի պահպանման խնդիր դնել մամուլում, այդուհանդերձ լեզուն ծանրացած է թուրքերենով, այսինքն՝ եթե արևմտահայերենի իմացությունը պարտադիր է, ապա թուրքերենի իմացությունը թեև պարտադիր չէ, սակայն ցանկալի է:

- Շրջանցվում է միջավայրը, որով պայմանավորված գործել են թերթերը. չեն պատկերացնում միջավայրի ինքնաբերորոշությունը, քանի որ թղթակիցները անվտանգության տեսանկյունից ներկայացել են ծածկանուններով, հաճախ խմբագիրը տարբեր անուններով որպես մի քանի հեղինակ է հանդես եկել թերթի նույն համարում՝ նորից էլնելով անվտանգության տեսանկյունից, ինչն առանձին ուսումնասիրության թեմա է, ինչպես նաև բնորոշ են ժանրային տարահնար կիրառությունները: Նաև պոլսահայ մամուլի առանձնահատկություններին անծանոթ մարդը չի կարող իմանալ, որ, օրինակ, Կոստանդնուպոլսում թերթը կարող էր համարվել գիտական, սակայն տեխնիկական պահանջներով/ձևաչափով անհամապատասխան լինել մերօրյա գիտական պահանջներին, մինչդեռ բովանդակային իմաստով կարող էր գիտական նշանակություն ունենալ [9, էջ 37-58]:

- Թվային իրականություն: Տեղեկատվական հեղափոխության և թվային իրականության պայմաններում պարբերական տպագիր մամուլի նշանակությունը ինքնասպառվում է: Իրողությունը պայմանավորված է նաև այս ոլորտում տեխնիկական հազցվածությամբ, ինչպես նաև նյութերի արագ հասանելիությամբ, սակայն բացասական կողմեր էլ պետք է արձանագրենք. հաճախ նկատվում են տեխնիկական խափանումներ, իսկ բնօրինակ տարբերակները կա՛մ անհասանելի են լինում տարածական իմաստով, կա՛մ արդեն թերթի ֆիզիկական վիճակի վնասված լինելու տեսանկյունից:

- Մասնագետի առաջ ծառայած վերոնշյալ խնդիրների ու առաջադրանքների վերանայում:

- Կա ժամանակային ընդհատում՝ հնատիպ թերթից երկարամյա կտրված և հեռավոր ժամանակահատված ուսումնասիրողի ու ժամանակաշրջանի միջև:

**Եզրակացություն և եզրահանգիչ դրույթներ:** Այսպես, վերոնշյալ խնդիրներն արդիական են. դրանք քիչ չեն, ինչպես նաև առարկան վերակարևորվելու անհրաժեշտություն ունի: Թեմայի վերաբերյալ մերօրյա ակադեմիական աշխատանքներ՝ հիմնված պոլսահայ մամուլի պատմաժամանակագրական ուսումնասիրության վրա, գրեթե բացակայում են: Մոտեցումն էլ հստակ չէ. հիմնականում ուսումնասիրվում են կուսակցական թերթերը, որքան էլ, որ թերթերը Կոստանդնուպոլսում անկախ չեն: Իսկ մնացյալ պարբերականները գրեթե շրջանցված են. ուսումնասիրվում են որպես օժանդակ աղբյուր՝ հանրամատչելի բնույթի, բայց առանձին ուսումնասիրության մոտեցում չկա: Կառուցվածքագործառության, սոցիոլոգիական, տիպաբանական մեթոդներով աշխատանքներ չկան:



**Դասավանդման առանձնահատկություններն ու մոտեցումները:** Գլխավոր խնդիրներից մեկը ուսանողության համար՝ առարկայի իմացության արդյունավետությունը, անհրաժեշտությունը, կիրառության ոլորտները նշագծելն է: Անհրաժեշտ է ուսանողներին օգնել հասկանալ պոլսահայ թերթերի հետազոտության կարևորությունը՝ որպես սպասարկող աղբյուր՝ համայնքի ինքնաբերորոշությունը հասկանալու համար: Պոլսահայ մամուլն ուսումնասիրելիս ուսանողը պետք է կարողանա սահմանել նաև հետևյալ մոտեցումները հասկանալու անհրաժեշտությունը.

**Թերթի՝**

- տիպաբանական առանձնահատկությունները,
- գործառնության նշանակությունը,
- թիրախային նշանակությունը,
- գործունեության միջավայրը կամ առարկան,
- ծագման/հիմնադրման պատկանելիությունը,
- լսարանի բնավորությունը/նկարագիրը,
- թղթակցողների նախընտրելի շարադրանքի՝ թելադրման բնավորությունը,
- հրատարակողներին,
- ընթերցող լսարանը,
- նպատակն ու ծրագրերը,
- թղթակցող հեղինակների խմբին,
- ժանրերը,
- ձևավորումը,
- պարբերականությունը
- թեմատիկ ուղղվածությունը
- ազդեցությունը և հետևանքները:

**Դասավանդման ընթացքում կիրառվող և ցուցաբերվող դասախոսական մեթոդական մոտեցումներ:** Քանի որ ուսանողները միայն պասիվ լսողներ չեն, այլև մասնակից են՝ որոնողական, հետազոտական, ինտերակտիվ/փոխազդող, ապա դասավանդման մեթոդական միջամտություններով դասախոսը պետք է այս առարկայի շրջանակում էլ ապահովի նրանց մտավոր ակտիվությունը, պրոֆեսիոնալ մտածողությունը: Ուսանողները սովոր չեն մտնել երկխոսության մեջ դասախոսության ընթացքում, բայց երբ դասախոսը նրբորեն օգնում է՝ ուսանողը վարժվի այն կերպին, որ չպետք է վախենա արտահայտել կարծիք և փոխգործակցել դասախոսի հետ նման վարման մեթոդներով:

Այս առարկայի շրջանակում դասախոս-ուսանող հնարավոր փոխգործակցության եղանակներից է որևէ թերթի ուսումնասիրության արդյունքում անհատական կամ ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպում-ներկայացումը՝

- ես՝ թյուրքագետ,
- ես՝ լրագրող,
- ես՝ ստեղծագործող,
- ես՝ թղթակից,
- ես՝ խմբագիր,
- ես՝ տարածաշրջանային վերլուծաբան,
- ես՝ թարգմանիչ,
- իմ խոսքը:

Այսպես, նկատի առնելով նշված խնդիրները և որոշ հանգամանքներով պայմանավորված առարկայի առանձնահատկությունները հարկ է առարկայի արդիականությունը կարևորել որպես առանձին առարկա/թեմա ընդունելու մոտեցմամբ, քանի որ պոլսահայ մամուլի միջոցով բացահայտում էս մի միջավայր, որի կարևորումը մեզ համար մեր պետական բոլոր ուղղություններում մշտապես լինելու է արդիական, քանի որ մեր տարածաշրջանն է թելադրում այդ անհրաժեշտությունը:

## PROBLEMS AND PECULIARITIES OF TEACHING THE SUBJECT "HISTORY OF THE ARMENIAN PRESS OF CONSTANTINOPLE"

**Mirzoyan Elina**

*PhD in Philology*

*YSU, The Armenian Genocide Museum-Institute,*

*The Military Academy named after*

*Vazgen Sargsyan of the Armenian Ministry of Defense, Armenia*

*elina-mirzoyan@ysu.am*

### Abstract

The aim of our research is to study and present the peculiarities of teaching the subject "History of the Armenian Press of Constantinople", the problems fixed within the subject. In this regard, we consider necessary theoretical, practical and methodological innovative approaches in this direction.

Approaches to teaching the subject in curricula are different: we have considered those features, manifestations, main approaches, justifying the approach that we practically apply in teaching the subject. As a result of the lack of an interdisciplinary approach to the subject, the understanding of the applied area of the subject is impaired in both professionals and students. The subject is specific, which implies a flexible approach, as a result of which the purpose of teaching the subject, problems, efficiency, and learning outcomes will not be affected.

Our study was based on the collection of statistical data, their generalization, classroom tests that we observed and recorded during the years of teaching the subject. The problems presented in the article are our long-term observations. One of the most important problems of the subject is not to present the scope of the course, since, as we have already mentioned, the approach to considering the subject from interdisciplinary aspects is violated. Having set a number of challenges for the experts and students, we give our final conclusions, one of which is that the subject needs to be rethought and considered from new perspectives. In this context, we also considered the issue that knowledge of Western Armenian would be a desirable prerequisite for learning.

Taking into account the problems and characteristics of the subject, we present our methodological approaches and observations that we use in the teaching process. Since the approaches to teaching the subject are different, and there are also different ideas associated with the field of application, the subject acquires special importance, interdisciplinary significance. As a result of a comprehensive consideration of the subject, vague ideas about the scope of the subject and its effectiveness will also be resolved. This will also address the need to maintain the influence of the subject among students.

**Keywords:** *Constantinople, Armenian Press of Constantinople, print media, challenges of teaching, methodological characteristics of the teaching, Turkey, Ottoman Empire, Hrant Dink, "Akos" weekly newspaper.*

## ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ПРЕССЫ КОНСТАНТИНОПОЛЯ»

**Мирзоян Элина**

*кандидат филологических наук*

*ЕГУ, Музей-институт Геноцида армян,*

*Военная академия им. Вазгена Саркисяна МО РА, Армения*

*elina-mirzoyan@ysu.am*

### Аннотация

Цель нашего исследования – выявить особенности преподавания предмета «История армянской прессы Константинополя», а также представить проблемы, с которыми мы столкнулись в процессе

преподавания. Для этого мы считаем необходимым осветить теоретические, научно-практические, методологические инновационные подходы к преподаванию данной дисциплины.

В разных учебных программах используются разные подходы к преподаванию рассматриваемой дисциплины. В рамках статьи мы изучили особенности этих учебных программ, приоритетные подходы, обосновали выбор подход, который мы применяем на практике при преподавании дисциплины «История армянской прессы Константинополя». Из-за отсутствия междисциплинарного подхода к предмету нарушается понимание его прикладной роли как для специалистов, так и для студентов. Дисциплина сама по себе является специфичной, что предполагает гибкость при выборе методического подхода. В итоге не должны пострадать цель, задачи, эффективность обучения и результаты образовательной программы.

Наше исследование было проведено на основе сбора, обобщения статистических данных, полученных нами за годы преподавания дисциплины, а также сведений, зафиксированных нами в ходе тестирования программы дисциплины в аудитории. Основные проблемы, представленные в рамках статьи, – это наши наблюдения на протяжении многих лет. Одной из наиболее важных проблем в преподавании предмета является отсутствие представления об области применения материала курса, поскольку, как мы уже отмечали, нарушен подход к рассмотрению предмета в междисциплинарном аспекте. Нами было рассмотрено также несколько основных проблем, отмеченных и специалистами, и студентами. В результате их изучения мы представили заключительные положения нашего исследования, наиболее приоритетным из которых является то, что предмет нуждается в переосмыслении и пересмотре с новых точек зрения. В этом контексте мы рассмотрели вопрос о предварительном условии до начала обучения: было бы желательным владение западноармянским и турецким языками.

Обращаясь к проблемам и особенностям предмета, мы представляем наши методологические подходы, наблюдения, которые применяем в процессе преподавания. Поскольку в преподавании предмета используют самые разные подходы, а также существуют различные представления о том, в какой области можно применить знания, полученные по окончании курса, то предмет имеет специфичную междисциплинарную значимость в других областях. В результате комплексного рассмотрения проблемы преподавания предмета будут скорректированы наше представление о прикладном применении предмета и его эффективности. Таким образом будет решена проблема необходимости сохранения актуальности предмета для учащихся.

**Ключевые слова:** *Константинополь, армянская пресса Константинополя, печатная пресса, проблемы преподавания, методические особенности преподавания, Турция, Османская империя, Грант Динк, еженедельник «Акос».*

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Մարմարա» օրաթերթ, Կ. Պոլիս, 21.11.1988:
2. Խառնադան Ա., Կոստանդնուպոլսի հայ գաղթօջախը (XV-XVII դարեր), Եր., Երևանի համալսարանի հրատարակչություն, 2007:
3. Հայ Մամուլի դերը, «Ժամանակ», օրաթերթ, Կ. Պոլիս, 13 հոկտեմբեր, 1994:
4. Հայ մամուլի պատմություն (18-րդ դարավերջ-20-րդ դարասկիզբ), ծրագիր, կազմ.՝ Խառնադան Ա. Ա., Մարտիրոսյան Ն. Ն., Պետրոսյան Դ. Վ., Եր., ԵՊՀ, 2016, [http://publishing.yu.am/files/Hay\\_mamuli\\_patmutyun.pdf](http://publishing.yu.am/files/Hay_mamuli_patmutyun.pdf):
5. Հովսեփյան Մ., Արևմտահայ մամուլի պատմություն (1832-1915թթ.), Եր., ԵՊՀ, 2014, [http://publishing.yu.am/files/Arevmtahay\\_mamuli\\_patmutyun.pdf](http://publishing.yu.am/files/Arevmtahay_mamuli_patmutyun.pdf):
6. Մելքոնյան Ռ., Ավագյան Ա., Ստամբուլի հայ համայնքի արդի վիճակը, Եր., «ՎՄՎ-պրինտ», 2009:
7. Միրզոյան Է., «Մարմարան»՝ հայ մշակույթի հանգրվան, Էջմիածին, Ս. Էջմիածին, Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածնի տպարան, Ժ, 2011:
8. Միրզոյան Է., Ազգային ինքնության խնդիրը «Ակոս» երկլեզու շաբաթաթերթում Հրանտ Դինքի խմբագրապետության տարիներին (1996-2007), «Հայագիտության հարցեր», 1(10), Եր., 2017:
9. Միրզոյան Է., Իթթիհաթականները Կոստանդնուպոլսի «Հայ աշխարհ» պարբերաթերթի (1919 թ.) էջերում, «Յեղասպանագիտական հանդես», 9(1), 2021:

10. Միրզոյան Է., Հայաստան-Թուրքիա դիվանագիտական հարաբերությունների խնդիրների արձարծումը «Ակոս» շաբաթաթերթի էջերում(1996-2007թթ.), «Հայագիտական հանդես», թիվ 3-4(23-24), Եր., «Մանկավարժ», 2013:

11. Միրզոյան Է., Հայ-թուրքական հարաբերությունների հարցը «Ակոս»-ի էջերում, Սփյուռքագիտություն: Տարեգիրք, Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2013:

12. Միրզոյան Է., Հայոց ցեղասպանության թեմայի զարգացման միտումները «Ակոս» շաբաթաթերթի էջերում Հրանտ Դինքի խմբագրապետության տարիներին (1996-2007 թթ.), «Ցեղասպանագիտական հանդես», 4(1), Եր., 2016:

13. Միրզոյան Է., Հրանտ Դինք. դրվագներ կյանքից և խմբագրական գործունեությունից, «Ցեղասպանագիտական հանդես», 5(1), Եր., 2017:

14. Միրզոյան Է., Պոլսահայ համայնքի լեզվական խնդիրների արտացոլումը «Ակոս» շաբաթաթերթի էջերում, «Արևելագիտության հարցեր» (գիտական հոդվածների ժողովածու), Եր., ԵՊՀ հրատ., 2013, հ. 8:

*Получено: 11.04.2024*

*Рассмотрено: 15.04.2024*

*Принято: 08.05.2024*

*Received: 11.04.2014*

*Reviewed: 15.04.2024*

*Accepted: 08.05.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1/, 2024



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

## EXPLORING THE DYNAMICS OF ESP LEARNING AMONG INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS

**Babayan Amalia**

*PhD, Associate Professor  
Yerevan State University, Armenia  
amalia.babayan@ysu.am*

### Summary

To meet the academic and professional needs of the contemporary language learner, repositioning ESP for Diplomacy at the centre of the English programme at the Faculty of International Relations of YSU has been a significant adjustment, and to organize efficient educational process, along with developing proper educational materials, a deeper knowledge of the learner is an essential requirement.

Based on a survey conducted among II, III and IV year students, the article discusses the students' vision of the transfer from General English to ESP, the dynamics of the evolution of their ESP language awareness combined with the advance of their self-awareness and personal growth. The cognitive transition from General English to ESP requires certain time, when students gradually come to realize the specifics of the profession they have chosen. The rigorous curriculum, academic requirements, intensive educational programmes and profession-oriented student life, contribute to the dynamic development of personal growth and approaches.

Having clear orientation of their goals, motivations, learning strategies and professional outlook, students demonstrate a firm resolve to acquire Diplomatic English in the university environment, claiming that Language Centres are best at teaching General English.

**Keywords:** *ESP, diplomatic English, language awareness, educational goals and motivations, Language Centre.*

**Introduction.** Language learning is one of the key components of education for students of International relations. And it is no coincidence, that apart from English as the first foreign language, students at the Faculty of International Relation of YSU have to choose at least one more from among ten other foreign languages, for language is not merely a string of communication, but also a window into the soul of a culture, its history and its worldview [9, page 29].

The Faculty teaches ESP – English for Specific Purposes, since it is goal oriented and focused, designed for the specific learners, according to the learners' academic and professional needs [8, page 30], which in our case is English for Diplomacy or Diplomatic English. In the panorama of English language teaching, the period of 1990 to 2020 saw ESP grow to a mature discipline of global importance [7, page 24], and many scholars and practitioners today urge to reposition ESP at the centre of an English programme, thus capitalizing the full resources of a department and its staff [1, page 145].

Given the scarcity and unavailability of teaching literature for diplomatic English, and based on the Faculty curricula with distinctly designed professional perspectives, the staff of our Department of Diplomatic Service and Communication has authored around seven textbooks and manuals for different levels, which have been implemented successfully.

However, the major aspect of education, including language learning and teaching, is the learner with his/her cognitive competence, emotional constitution and concrete, practical outlook. As Howard Gardner states: 'The biggest mistake of past centuries in teaching has been to treat all students as if they were variants of the same individual and thus to feel justified in teaching them all the same subjects the same way' [5, 41]. The levelling school attitudes have deprived many learners of their creative, all-embracing vision of world-perception, that resonates with A. Einstein's words 'It is nothing short of a miracle that modern methods of instruction have not yet entirely strangled the holy curiosity of inquiry' [3, page 34].

After grueling school-leaving exams, tests, and other educational musts, being trained to think and learn via frames instilled by teachers for years, teenagers find it difficult to clearly define their life and value-system vectors. That may be one of the reasons why many freshmen still urge to continue in the same pattern.

At the university, however, without the usual ‘must-do’ psychological support from adults, in the ‘free flight’, some stumble in taking up the full responsibility for their studies. Gradually an acute, increasing self-awareness and newly assessed life perception switch in with a clear realization that making viable decisions and choices is now only the prerogative of their own. And the professors are there just to open new doors and opportunities.

It is a time of serious personality growth that includes the conventional self-analyzing objectives, such as developing self-awareness and identity, gaining expert knowledge and nurturing personal potential [10, page 1].

The quicker and more flexible the student is in the acceptance of his/her new transformational status, the more efficient further education process evolves. Students develop individual fresh approaches towards the content, the process and the efficiency of their education, they set their own new guidelines, goals and plans of action. This natural process of personal growth in due time undergoes multiple changes on the road to perfection. Knowing how students identify themselves becomes interesting and incredibly useful [4, page 6].

Thus, in this mosaic of students’ cognitive development and self-awareness, we are trying to trace the trends of the dynamics of students’ perceptions about learning and perfecting their command of diplomatic language as ESP, following the well-known statement that the best way to improve education is to involve those who are affected by it the most – students and teachers. A better understanding of the phenomena could lead to beneficial changes or adjustments in the teaching and materials development.

**Research questions.** The research questions the present study pursues are grouped into three clusters that aim to track the dynamics of students’ L2/ESP awareness in the course of the three years of language learning at the university, and get glimpses of how the progression need – objective – motive – goal – action operate [2, page 101].

The first set of questions pertains to students’ goals, motivations, language learning strategies, achievement criteria, progress control and feedback.

The second group focuses on students’ individual perceptions and judgements regarding the tandem of the evolution of personal self-awareness and the L2 learning for ESP.

The final part of the research concentrates on the students’ opinions concerning the practice of ESP learning in the university/academic environment as compared to that in Language Centres.

**Methodology.** From the onset it was planned that the present research is to be a small-scale study. The idea behind the methodology was to offer the II, III and IV- year students a questionnaire to fill in on the spot, without any preliminary hint or preparation.

At the Faculty the students of every year are split into seven groups of 17-20, each with a different professor. Classes are conducted simultaneously. Due to this fact the survey was organized in all the seven groups at the same time, thanks to the support and good will of my colleagues.

After the distribution of the questionnaires, a time limit of 20 minutes was set (another condition of the survey). This did not allow the students to have any common space or time for the discussion of the questionnaire with their peers. The tactics used secured individual, original and non-biased responses, which initially was the goal of the applied research method.

The completion of the questionnaire was voluntary, and the final yield of the numbers of participants was as follows: II year – 31 respondents; III year – 33 respondents; IV year – 31 respondents, a total of 95.

To get a better picture of the outcome, a reference to the students’ workload of ESP should be made. Our Department takes up the L2/ESP teaching starting from the II year of the Bachelor’s

program. But students begin studying ESP from the very beginning of the course: they have 120 academic hours of English in the I year.

The distribution of ESP academic hours at our Department is as follows: II year – 180 h., III year – 150 h., IV year – 90 hours. This substantial number of hours allocated to the teaching of diplomatic English aims at attaining the B2-C1 level by the end of the Bachelor's programme and is incorporated into such courses as "Diplomatic Intercourse" (II yr.), "Insights into Diplomatic Protocol" (III yr.), "Diplomatic Correspondence" (III yr.) and "Translation and Interpretation" (IV yr.).

Despite the limited arsenal of research tools implemented in the study – the questionnaire and the quantitative and qualitative analyses of the acquired data, it has generated interesting findings.

### **Findings**

***The comprehension of ESP acquisition.*** As mentioned above, six out of the ten questions of the Questionnaire inquire into students' goals, motivations and achievement criteria in reference to foreign language learning, as well as the strategies and ways of progress control they apply.

The discussion of the outcome by topical issues renders most appropriate, as the study has revealed both common and diverse features in the dynamics of L2 awareness among students of different years.

Thus, the perception and interpretation of the *purpose* of L2/ESP learning clearly vary among II, III and IV year students.

The second year students define it in a rather generic manner, describing in common generalized wordings, such as 'you can't be a diplomat without knowing English' (15 reps), 'to learn the professional terminology and vocabulary of English' (9 ans), 'to have a better command of the language' (5 ans), 'to present my country internationally' (15 ans).

While the III year students see their goals quite clearly: 'to be fluent and free in the profession and be a successful specialist' (19 reps), 'to be able to analyze data' (1 rep), 'to avoid problems born of language incompetence' (2 reps) or 'for professional growth' (6 reps). This difference in estimates shows that in a span of one year students start to acknowledge what particularly they need to learn a specialized language for. An advanced answer 'for the participation in negotiations' (1-III yr., 2-IV yr.), already draws a concrete language implementation framework.

Still, only the fourth year students, apart from the already said, specify that one of the objectives of ESP study is 'to fully comprehend the literature and different materials on the profession' (5 ans). In the final year of the BA programme we can see a comprehensive, well-rounded approach to the goals of the professional language, aiming to dig deeper into the craft of their choice.

The figures indicate the natural flow of the dynamics of ESP language awareness from general, vaguely defined characteristics to a more specific, professionally oriented approach.

Similar dynamics is traced in the students' responses on the *motivation* of ESP learning, from more generic to more specific ones, describing the acquisition of communication skills as the primary stimuli, including intercultural communication skills, speaking fluency, understanding the speech of the interlocutor, then passing to effective communication in international forums and the ability to duly represent one's home country in an international setting. The choice of the priorities is equally distributed among all the three years: II year – 14 responses, III year – 14 responses, IV year – 12 responses.

Among the evenly distributed motivation points are also 'the love for the language' and the urge 'to reveal for themselves new cultures as well as the politics of the country speaking that language' (13 ans), as understanding another language leads to the understanding of another culture, another way of experiencing the world, which is just another motivation point for ESP learning students. This is also complemented by the desire to be able to travel on one's own freely.

However, with the III and IV year students we can see a more specific, professionally patterned approach to the motivational grounds of ESP learning, which distinctly connects it with

‘further work and educational opportunities’ (21 ans). Most students consider that a proper L2/ESP command is a means that helps to shape ‘quality specialists’, secure ‘a job overseas’, ‘brings success in international forums of debates and discussions’ (13 ans) and will favour ‘a chance for one’s further life-long education by taking courses abroad or participating in different international programmes’ (19 ans).

The evolution of the outlook for the motivation of ESP learning. The way the students recognize the need or desire to better their English [11, page 14] is obvious: we see a markedly traceable shift from sophomores to undergraduates, another evidence of how quick and dynamic the process of the insight into professional maturity evolves at young age given the proper environment (in our case – the university life). The process of spiritual growth and changes in the attitudes to achieve one’s full potential [10, page 2] occurs rather swiftly.

The motivational goals of students align with the *achievements criteria* that they envisage. Only 4.3% of the respondents have chosen university grades and professors’ assessment as achievement criteria (II yr. – 4 students, III yr. – 1 student).

For a significant part of students, the ultimate and realistic achievement criteria for ESP learning is ‘the mastery of the professional language’, the ability to conduct ‘uninhibited, fluent communication, both written and oral, during discussions, debates, presentations on professional issues, or negotiations’, as well as the enhancement of their own ‘competitiveness in international academic scholarship programs’ (30.4%).

Another criterion marked by students as a language command indicator is their ‘proficiency of fluent communication with foreigners at work’, plus their ‘illegibility for overseas jobs’ (20.8%). Whereas, 5 of the III year students and 2 II-years believe that the acquisition of skills *of a translator and interpreter* is an important factor in the language command assessment.

It is noteworthy that the III year students have demonstrated a more comprehensive approach to the issue, treating it as a complex unity of interrelated and mutually conditioned set of objectives.

Another detail not to overlook is the fact that further education-related criteria dominate with the III year students (15 ans), while job-related responses are definitely the choice of the IV year students (14 ans).

The picture of the dynamics of attitudes is clear and anticipated: the statistics demonstrates a strong real-life vision of factual correlation of different ESP learning motivation criteria.

The Questionnaire also asked the students to reflect on the *strategies, resources and time management issues* during the L2/ESP acquisition.

The number of the responses from the III and IV year students is considerably low, 32 in total, 1/3 of the respondents. Whereas the II year students are quite active with 37 varying responses.

Judging by the average results, the accumulative learning strategies are aimed at organizing the language learning process so that it encompasses a high percentage of oral practice, multiple language application opportunities in the forms of contacts, discussions, active encounters, participation in different events, such as meetings with professional diplomats, and the like.

Mainly IV yr. (17) and III yr. students (5) value such strategies as reading large volumes of professional literature, conducting individual research and being tuned in to current news through English-speaking media channels.

But the responses of the IV year students make up a special niche on this issue. They bear distinct language-specific characteristics. Undergraduates/The IV years welcome university/academic lectures in English, the practice of holding seminars and debates in English, attending additional sessions in English, in order to grasp the multi-vector contents that embrace advanced grammar and more versatile topical pick on contemporary global issues complemented with slideshows and other visual aids. That is – they anticipate a comprehensive language teaching and learning process with the implementation of all available means. They also look forward to the application of more interactive and enjoyable methodology, to meet the demands for subject



specific ESP [6, page 167]. They believe that modern educators are expected to be proficient in the use of technology and digital tools to enhance the learning experience. They should also create an inclusive learning environment to foster creativity, collaboration and critical thinking.

The third year students also specify the role of the professors as *the best support and motivation*, highly appreciate their academic help and advice in the choice of professional literature and materials, and wish them to be even more demanding (7 ans).

An intriguing fact is that in the responses of the II year students we find not a single indication concerning the above-said. This cannot be explained by a special attitude towards an individual professor, as the Questionnaire was distributed among 7 different groups with 7 different professors.

From this zero result we may assume that a certain attitude or tendency towards the need of reading and studying special literature on their profession in English has not been formulated yet, and students look at L2/ESP learning simply as a continuation of General English studies to which they have been used from school. Though, judging by the III year students' responses demonstrate, all of these will change rather quickly.

The same logical trend is tracked down in the answers of the II year students to the question "What do I do/What steps do I take to attain my goals?"

The II year students rely heavily on what the university provides (22 reps) and complement that take predominantly with such facilitating means of language learning like films, hobbies and pastimes – all within the framework of emotional, pleasure-generating medium (20 reps).

If videos and films are quite intensively discussed by the II year students (13), only 6 III year students have mentioned them, and almost none from among the IV year students. Most likely, the undergraduates see these strategies as an indispensable part of their ESP learning that have become mundane, common and natural.

Whereas the III and IV year students emphasize *the great importance of daily, regular studies and voracious reading*. The number of the responses with reliance solely on the university curricula diminishes from 11 (III years) to 6 (IV years). The dynamics towards self-regulation and self-determination is evident.

We come across a similar picture when students indicate *the time span of their daily work on ESP*: Nine IV year students and eight III year students mention 2-3 hours daily, and we find only 1 response from among the II year students about the same time span of the daily work. The rest allocate much less time to their ESP studies.

The last part of this section deals with the students' interpretation of the interrelation of *progress control and feedback* in ESP learning.

If, while discussing the achievement criteria, we stated that only 4.3% of the respondents regard university grades and professors' assessments as indicators of achievement, in case of progress control and feedback the picture cardinally changes. 41.8% of the students (46 studs) consider that the university tradition of assessing one's achievements through *exams, tests and teacher feedback* still remains the main criteria of progress control.

In this domain *practice* in all its forms and shapes comes second (27.2% -30).

**Students' Self-Assessment.** As stated in the section of Research Questions, apart from an external look at the components of ESP acquisition, students, quite openly and realistically discuss their individual cognitive and emotional correlation to the process.

Firstly, 2/3 of the respondents acknowledge that it is them and only them who should take the responsibility for the quality of their ESP language learning (62studs).

21 students – 22.3% believe that the responsibility is to be shared between them and the professor of the university, the state and those responsible for the academic curricula – a statement that needs further discussion, which is out of the scope of the present research.

Meanwhile, 11 students transfer all the responsibility for their own language learning to the university, professors, and the surrounding people - a comfortable standpoint for those seeking ease.

Besides speaking of their responsibility for their language learning, students also emphasize their urge to *raise their responsibility level*. They wish to be able to compare their present self with their past achievements, to state their progress.

Students also make reference to the review of their own mistakes. Some speak about the continuous, non-stop perfection process of their own, and need to hold regular self-checks. Considerations on the last two points are especially frequent with II and IV year students. The gap of the III years makes itself notable later, in the IV year. We may assume that self-reflection, self-check and awareness are always there, even if for some reason they subside to the background (IV – 15 studs, - 13.6%).

As to *the timeline of ESP acquisition*, student evaluations widely differ, though the mean assessment is that 3.5-4 years of language studies at the university are sufficient to attain a respectable level of professional language command, especially if additional 1.5 years of Master's course is added.

The main results, with different responses of similar content, are the following: II yr. – 30 studs, III yr. – 10 students, IV yr. – 32. This demonstrates students' belief that it is practically possible to reach a formidable standard of ESP command with the university language education.

Still, 16% of III and IV year students find that professional language learning and perfection is an incessant process that stretches through the vast span of a person's life.

However, there is a group of 18% of respondents who believe that to gain a fluent mastery of the professional language requires some 0.5 to 2 years of hard work. Not surprisingly these are II year students, who will, certainly, change their minds, after a closer encounter with the world of the ESP for IR.

**The Language Centres.** The last set of questions of the Questionnaire probe the relevance, suitability and efficiency of Language Centres in teaching ESP for Diplomacy.

87% (81 studs) of respondents believe that it is the university, the special professional environment with different interrelated departments and programs that ensure the proper acquisition of professional L2/ESP. They also emphasize the factor of highly qualified professors that the university provides.

49.3% (41) of the respondents detail that the diplomatic language of ESP should be studied at the university and not in a Language Centre, for the latter does not provide the required professional level and the depth of the specific knowledge and the appropriate environment for it.

Students specify that Language Centres provide good knowledge of General English and ensure corresponding language platforms for IELTS and TOEFL exams, that expect a high level of proficiency in General English (13% - 11 studs).

14.4% (12 studs) have wishful thinking about combining professional ESP studies at the university with additional classes at the Language Centre, which would then bring to a higher standard of language competency. However, they do not fail to mention that it might be possible only if extra time and finances were available.

6 respondents (7.2%) are rather brisk, discarding Language Centre classes as a waste of time and money.

But if we draw an average line in the students' collective judgement on Language Centres as institutions where high level of diplomatic English can be attained, it is far from positive. Students see their making as professionals within the university walls at its Bachelor's and Master's programmes.

### **Concluding remarks**

Thus, the findings of the research can be summarized as follows:

- The university education of future diplomats and specialists of international relations should furnish students with a strong and comprehensive basis of diplomatic language which is a type of ESP with its aspects and peculiarities.

- The period of full and dynamic acquisition of ESP for diplomacy falls to III and IV years of university studies connected with the development of students' self-awareness, personal growth and ESP language awareness.

- The cognitive transition from General English to ESP requires certain time, from one to two years, while students gradually realize the specifics of the profession they have chosen. The rigorous curriculum, academic requirements, intensive educational programmes and profession-oriented student life, contribute to the dynamic development of personal growth and approaches.

- The ESP language awareness matured through university years has shaped students' attitude towards the Language Centre option. They firmly believe that diplomatic language should be studied at the university in the professional environment, something that Language Centres do not provide.

**ՀԱՏՈՒԿ ԼՊԱՍԱԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ (ESP) ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԴԻՆԱՄԻԿԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՇՐՋԱՆՈՒՄ**

**Բաբայան Ամալյա**

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*

*amalia.babayan@ysu.am*

**Ամփոփում**

Ժամանակակից սովորողի ակադեմիական և մասնագիտական կարիքները բավարարելու նպատակով ԵՊՀ միջազգային հարաբերությունների ֆակուլտետի անգլերենի դասավանդման ծրագրում զգալի փոփոխություններ են արվել՝ շեշտադրելով անգլերենը դիվանագիտության համար (ESP for Diplomacy) գիտակարգի դասավանդումը: Ինչպես գիտենք, արդյունավետ կրթական գործընթաց կազմակերպելու գրավականը, համապատասխան կրթական նյութերի մշակմանը գույճընթաց, օտար լեզու սովորողին ավելի խորը և բազմակողմանի ճանաչելն է:

Խնդրից ելնելով II, III և IV կուրսերի ուսանողների շրջանում անցկացված հարցման հիման վրա սույն հոդվածը քննության է առնում ընդհանուր անգլերենն ուսումնասիրելուց ESP-ին անցնելու գործընթացի վերաբերյալ ուսանողների տեսլականը, նրանց ESP լեզվական իրազեկության էվոլյուցիայի դինամիկան՝ գույճորդված նրանց ինքնագիտակցության աճի ու անհատականության զարգացմամբ: Ընդհանուր անգլերենից ESP-ին անցնելու գիտակցական ըմբռնումը որոշակի ժամանակ պահանջող գործընթաց է, երբ ուսանողները սկսում են աստիճանաբար պարզորոշ գիտակցել իրենց ընտրած մասնագիտության առանձնահատկությունները: Բազմաշերտ ու հարուստ ուսումնական ծրագիրը, ակադեմիական առաջադրված պահանջները, կրթական ինտենսիվ նախաձեռնությունները և մասնագիտական կողմնորոշմամբ ուսանողական կյանքը նպաստում են անհատական աճի և մոտեցումների դինամիկ զարգացմանը:

Ունենալով հստակ կողմնորոշում իրենց նպատակների, ուսման դրդապատճառների, սովորելու ընտրած ռազմավարության և մասնագիտական մոտեցումների վերաբերյալ՝ ուսանողները հաստատական վճռականություն են ցուցաբերում դիվանագիտական անգլերենի իրենց գիտելիքները համալսարանական միջավայրում ձեռք բերելու հարցում՝ պնդելով, որ լեզվի կենտրոնները լավագույնն են սույն ընդհանուր անգլերեն սովորելու համար:

**Բանալի բառեր՝** *ESP, դիվանագիտական անգլերեն, լեզվի գիտակցական ըմբռնում, կրթական նպատակներ և դրդապատճառներ, լեզվի կենտրոն:*

# ДИНАМИКА ОБУЧЕНИЯ ESP (АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ОСОБЫХ ЦЕЛЕЙ) У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Бабаян Амалия

Кандидат филологических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения  
amalia.babayan@ysu.am

## Аннотация

Чтобы удовлетворить академические и профессиональные потребности современного студента, в программу преподавания английского языка на факультете международных отношений ЕГУ были внесены существенные изменения, где особое внимание уделяется преподаванию ESP для дипломатов. Как известно, залогом организации эффективного образовательного процесса, наряду с разработкой соответствующих учебных материалов, является более глубокое и всестороннее понимание изучающего иностранный язык.

В статье на основе анализа опроса, проведенного среди студентов II, III и IV курсов, рассматривается мнение студентов о переходе от общего английского к ESP, динамика развития их языковой компетенции ESP в сочетании с личностным ростом. Когнитивный переход от общего английского к ESP требует определенного времени, когда студенты постепенно приходят к осознанию специфики выбранной ими профессии. Строгий учебный план, академические требования, интенсивные образовательные программы и профессионально-ориентированная жизнь студента способствуют динамичному развитию личностного роста и подходов.

Четко ориентируясь в своих целях, мотивах, стратегиях обучения и профессиональных перспективах, студенты демонстрируют твердое намерение овладеть дипломатическим английским во время учебы в университете, утверждая, что языковые центры дают навыки общего владения английским языком.

**Ключевые слова:** ESP, дипломатический английский, языковая осведомленность, образовательные цели и мотивы, языковой центр.

## References

1. Bhatia V., Anthony L. & Noguchi J. ESP in the 21<sup>st</sup> Century: ESP Theory and Application Today // *Proceedings of the JACET 50<sup>th</sup> Commemorative International Convention*, Fukuoka, Japan, 2011, page 145.
2. Block D. *The Social Turn in Second Language Acquisition* // Edinburgh University Press, 2003, page 101.
3. Einstein A. quoted from 'The New York Times', March 13, 1949, page 34.
4. Fayle A. Keynote: Who are you beyond your facts? The importance of identity awareness in the ELT classroom // *IATEFL Voices 294*, September/October 2023, UK, page 6.
5. Gardner H. *The Disciplined Mind* // Penguin Books, 2000, page 41.
6. Hutchinson T. & A. Waters. *English for Specific Purposes* // Cambridge University Press, 1988, page 167.
7. Hyland K. *Delivering Relevance: The Emergence of ESP as a Discipline* // *English for Specific Purposes*, volume 24, October 2021, page 24.
8. Momtazur R. *English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review* // *Universal Journal of Educational Research*, 2015, 3(1), page 30.
9. Pinker S. *Language Evolution: States of the Art* // Oxford University Press, 2003, page 29.
10. Pfeifer G. How Personal Is Personal Development // *Psychology Today*, 2016, August 14 <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/mind-growth/201608/how-personal-is-personal-development>
11. Walls A. Understanding and influencing student satisfaction judgements // *IATEFL Voices 286*, May/June 2022, UK, page 14.

Получено: 01.03.2024

Рассмотрено: 01.05.2024

Принято: 03.05.2024

Received: 01.03.2014

Reviewed: 01.05.2024

Accepted: 03.05.2024

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1/, 2024



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

# INTEGRATING GENERATIVE AI IN STEM EDUCATION: A PATHWAY TO INCLUSIVE AND ENHANCED LEARNING

**Mayilyan Artur**

*Ph.D. in Computer Engineering,  
Director of Engineering, Ergeon Inc., USA  
mayilyan@gmail.com*

## Summary

This article explores the integration of Generative Artificial Intelligence (AI) into STEM education as a means to address educational disparities and enhance learning experiences. Focused on making STEM education more inclusive and accessible, the research delves into Generative AI's potential to democratize education by overcoming geographical and language barriers, thus providing quality educational resources to underprivileged communities. The study underscores Generative AI's capabilities in facilitating personalized and interactive learning experiences, supporting complex subject comprehension, and aiding in practical problem-solving and laboratory work. The findings suggest that Generative AI in the case of ChatGPT 4.0, currently stands as one of the most powerful and popular LLMs, can significantly enhance the quality and effectiveness of STEM education, making it more engaging and tailored to diverse student needs. The article concludes with a call to action for policymakers, educators, and technology developers to invest in infrastructure and training, ensuring Generative AI's benefits reach all learners globally, thereby contributing to a more equitable and enlightened future in education.

**Keywords:** *STEM, Artificial Intelligence (AI) in education, ChatGPT, Generative AI, LLM, inclusive education, personalized learning, higher education, school, public education, educational equity, educational technologies.*

**Introduction.** In the context of the rise of artificial intelligence (AI), large-scale language models (LLMs) such as ChatGPT 4.0, recognized for its popularity and power, later as ChatGPT are emerging as ubiquitous transformation tools and their application in education is particularly relevant, it promises it will reshape how knowledge is distributed and received. This is especially important in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) education, where the complexity of the courses often requires high-quality instructional materials and skilled instruction.

**The Problem.** However, a key challenge in global education is the apparent gap in the availability of appropriate learning materials and qualified teachers, especially in STEM fields. This divide is most acute in disadvantaged communities, where such resources are scarce or nonexistent. Furthermore, the language barrier further exacerbates this divide, as most of the top academic achievement, especially in STEM, is mainly in English. This situation puts non-English speaking students at greater risk, and hinder their educational progress and future opportunities.

However, the emergence of LLMs such as ChatGPT offers a ray of hope in this context. With advanced capabilities in natural language processing and comprehension, LLMs have the potential to democratize education by breaking barriers of language and geographic boundaries [10, p. 611]. They can act as virtual assistants, providing real-time, provide communication, personalized instructional support, and thus fill the gaps left by the lack of qualified teachers in various settings. Furthermore, their multilingual capabilities mean that they can make high-quality academic content accessible in multiple languages, creating a need for a global audience.

**The aim** of this article is to explore the transformative potential of Generative AI in bridging the educational divide, focusing on its application in STEM education specifically for communities where qualified STEM teachers lack access to English language resources. We will explore how Generative AI can not only make STEM education more inclusive and accessible but also provide quality and effective learning experiences for students from diverse backgrounds. Additionally, we will note the vital role teachers play in integrating these technologies, ensuring they enhance traditional teaching methods and support personalized learning. This insight is essential to

understanding and applying the potential of AI in shaping the future of education, making it a more equitable and inclusive profession.

**The novelty** of the article lies in its complete exploration of integrating Generative AI, like ChatGPT into STEM schooling to foster inclusivity and demonstrate getting to know consequences. This research in methodological analysis of LLMs, in the case of ChatGPT's role as a transformative educational device that may bridge the accessibility gap in STEM disciplines. Unlike previous studies which have basically targeted on digital tools' quantitative impact on training, this newsletter investigates the qualitative upgrades added by using ChatGPT, along with personalized learning experiences, interactive engagement, and its potential to simulate real-global trouble-solving scenarios. The have a look at further distinguishes itself by way of comparing ChatGPT's effectiveness across diverse instructional settings, emphasizing its adaptability and the enormous implications for tailoring education to meet individual learner desires. By highlighting particular examples of ChatGPT's utility in a classroom and far off gaining knowledge of environments, the research introduces a novel attitude on AI's potential to democratize schooling and suggests a futuristic method to curriculum development and instructional strategies in the STEM fields.\

**LLMs in Democratizing Education.** The democratization of education is a fundamental step in the direction of making sure the same possibilities for all, a purpose that Large Language Models (LLMs) like ChatGPT are uniquely placed to facilitate. In areas where admission to certified STEM educators is confined, LLMs can play a vital role in bridging the educational divide.

The gap in instructional exceptionalism and sources between prosperous and underprivileged groups is a global problem. LLMs offer a scalable and value-powerful solution to this trouble. By supplying access to a vast repository of expertise and interactive studying experiences, LLMs like ChatGPT can convey brilliant academic content material to college students irrespective of their geographical region or socio-economic popularity [6, p. 19]. This is mainly massive in STEM schooling, where the need for updated and comprehensive materials is paramount.

Several tasks have tested the impactful integration of LLMs like ChatGPT in academic settings, showcasing their potential to convert conventional coaching methodologies and enhance student mastering reports.

For instance, a have a look at titled "Evaluating Reading Comprehension Exercises Generated with the aid of LLMs: A Showcase of ChatGPT in Education Applications" through Xiao et al. (2023) highlights a pioneering application where ChatGPT become used to generate studying comprehension physical activities for middle school English freshmen in China. They showed that the system-generated substances were now not only appropriate for college students but, in a few cases, even surpassed the great of current human-written resources. This shows the ability of LLMs to offer first rate, customized getting to know substances that cater to the particular wishes of students, thereby enhancing their learning enjoyment [10, p. 612].

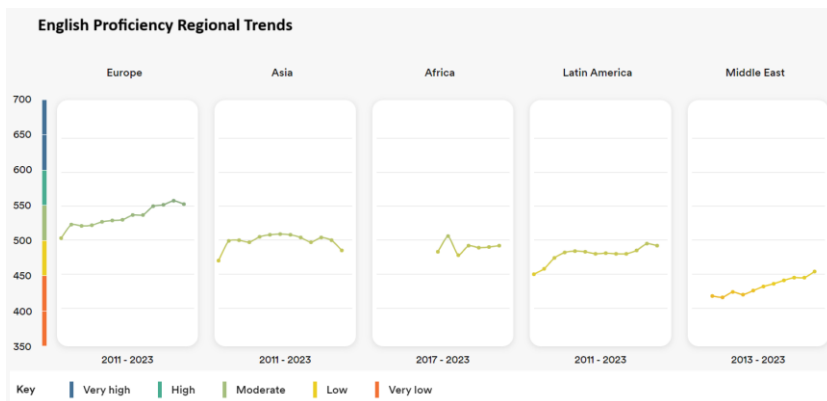
Another first rate example is mentioned in "Beyond Traditional Teaching: The Potential of Large Language Models and Chatbots in Graduate Engineering Education" by using Abedi et al. This article emphasizes the transformative capacity of LLMs and chatbots in graduate engineering training, underscoring their capability to augment conventional teaching strategies and provide customized, interactive studying studies. This instance underscores the wider applicability of LLMs across numerous academic tiers and disciplines, suggesting a promising future for his or her integration into better training to facilitate stronger learning effects [1, p. 9].

These examples display the diverse and huge implications of integrating LLMs into academic frameworks, suggesting a future wherein such technology plays a critical role in turning in personalized, accessible, and engaging educational content across diverse fields and levels of examination.

Other tasks have already established the effect of LLMs in academic settings. For example, in rural areas or urban low-profits colleges wherein there is a scarcity of STEM instructors, packages

using ChatGPT had been added to supplement mastering. These applications provide insights into how LLMs can be used to train complex clinical ideas, offer homework assistance, or even put together students for examinations. The fulfillment of these projects shows the capacity of LLMs to significantly improve academic effects in underserved communities.

One of the most extensive barriers in schooling is language. A huge portion of the world’s population does not communicate in English, yet a majority of the STEM instructional content material is to be had only in English. LLMs like ChatGPT, that are able to know-how and generate text in multiple languages, can help conquer this barrier. They can translate present academic materials into diverse languages and even create new content material tailored to particular linguistic and cultural contexts. This localization is not just a translation of words, but an adaptation of examples, analogies, and references that resonate with the neighborhood college students’ reports and information base, thereby making STEM training greater inclusive [8, p. 109].



Graph 1<sup>1</sup>

Traditional strategies of teaching, specifically in below-resourced areas, often depend closely on rote memorization and didactic practice. LLMs can remodel this via introducing more interactive and engaging styles of learning. Through personalized dialogues, trouble-fixing sporting activities, and scenario-primarily based getting to know, ChatGPT could make gaining knowledge more charming and effective for college students. This is essential in subjects like mathematics and physics, wherein knowledge of fundamental principles and their application is greater beneficial than memorizing formulation.

While LLMs are not an alternative for human instructors, they can appreciably empower educators by means of serving as an auxiliary resource. Teachers can make use of LLMs to put together lesson plans, generate coaching substances, or even get assistance in grading and offering feedback. For newbies, specially in faraway or underprivileged areas, having access to an AI tool like ChatGPT, they could be trying to find clarification, delve deeper into topics of interest, and learn at their very own pace, outside the confines of a traditional study room.

In summary, LLMs have the ability to play a transformative role in democratizing STEM training. By mitigating the demanding situations of geographical disparities, language boundaries, and aid limitations, they could make nice education greater accessible and powerful for college kids internationally. This democratization not most effectively fosters educational equity however it also paves the way for a more knowledgeable and professional international populace.

**Customized Learning Pathways for Diverse Needs.** In the area of schooling, the hunt for tailor-made learning reviews to deal with various pupil desires has been perpetual. With the advent

<sup>1</sup> <https://www.ef.com/wwen/epi/>

of superior technology, particularly artificial intelligence (AI), the landscape of customized learning has witnessed a profound transformation. This section delves into the function of ChatGPT in fostering custom designed learning pathways, thereby selling inclusivity and improving the academic journey for students with numerous necessities.

ChatGPT, a brand new language model evolved by means of OpenAI, stands at the vanguard of AI-powered instructional tools. Its ability to realize and generate human-like textual content helps dynamic interactions, making it an excellent candidate for personalized learning studies. By leveraging herbal language processing skills, ChatGPT can tailor content transport based totally on personal student preferences, gaining knowledge of patterns, and proficiency stages. For example, in a mathematics class, ChatGPT can generate practice troubles of varying difficulty tiers, offer actual-time comments, and adapt the studying pace to fit the student's progress, as a result highlighting the importance of AI in supplying a customized gaining knowledge of experience [4, p. 31].

Imagine a high faculty biology magnificence in which college students own diverse backgrounds and gain knowledge of preferences. Maria, a visible learner, struggles to comprehend the idea of mobile respiration through conventional lectures. Recognizing her unique learning fashion, the instructor integrates ChatGPT into the lesson plan. Maria engages in a conversational speech with ChatGPT, inquiring for visible aids and simplified factors. In reaction, ChatGPT generates interactive diagrams, mnemonic devices, and explanatory texts tailored to Maria's comprehension degree. Through this customized technique, Maria profits from deeper information of mobile respiration, fostering academic success and self-assurance in her skills.

The integration of ChatGPT in unique training holds huge promise for catering to the diverse needs of students with disabilities or mastering challenges. Traditional study room settings often conflict to house individualized getting to know plans for college students with unique wishes due to resource constraints and logistical challenges. ChatGPT gives a viable solution by imparting on-demand help, adaptive content material shipping, and personalized assistance tailor-made to each scholar's necessities, demonstrating sizable advancements in AI for inclusive training [9, p. 6].

Consider a scenario where in a scholar, Michael, recognized with dyslexia, faces difficulties in reading comprehension responsibilities in his English literature elegance. Despite the trainer's efforts to offer extra help, Michael continues to be beaten with the aid of the dense textual cloth. In collaboration with the special education group, the teacher introduces ChatGPT as a supplementary mastering tool for Michael. Through voice-based interactions, Michael navigates via the textual content with ChatGPT, receiving audio summaries, vocabulary explanations, and contextual activities to enhance his information. As a result, Michael experiences a substantial improvement in his analyzing comprehension competencies, empowering him to actively participate in class discussions and academic interests.

In conclusion, ChatGPT emerges as a transformative pressure in the realm of training, imparting personalized mastering pathways tailored to diverse scholar needs. Through its adaptive abilities and interactive interface, ChatGPT transcends traditional pedagogical barriers, fostering inclusivity, accessibility, and empowerment inside the instructional environment.

**ChatGPT in STEM Education.** The integration of ChatGPT into STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education represents a full-size rise in the direction of interactive and attractive learning environments. As STEM topics regularly embody complicated theories and sensible programs, conventional teaching methodologies may not suffice to cope with the diverse mastering needs of college students. This section explores the multifaceted function of ChatGPT in coaching complicated STEM topics, enhancing trouble-fixing abilities, and facilitating laboratory work through examples and discussion at the importance of interactive gaining knowledge of.

STEM schooling, characterized by its rigorous content and conceptual depth, poses sizable demanding situations to each educator and rookies. ChatGPT, with its superior AI capabilities, gives a unique technique to breaking down complicated ideas into extra digestible segments,



making STEM topics greater accessible and attractive for students [5, p. 11]. By accomplishing personalized dialogues, students can explore topics at their own tempo, ask inquiries to make clear doubts, and get hold of instant comments.

Consider a university-level physics magnificence masking quantum mechanics, a topic notorious for its summary ideas and mathematical complexity. Emily, a scholar, finds herself suffering with the concept of quantum superposition. Using ChatGPT, Emily initiates a communicate wherein she expresses her confusion. ChatGPT responds with simplified motives, analogies (e.G., Schrödinger's cat), and interactive content (e.G., simulations) to clarify the concept. Through this tailor-made studying revel in, Emily gains clearer information, which enhances her capacity to tackle associated problems and coursework.

In STEM training, sensible capabilities are as essential as theoretical know-how. ChatGPT can play a pivotal function in supporting students with hassle-solving sports and laboratory experiments by way of offering step-via-step steerage, troubleshooting advice, and real-time support.

A group of engineering students is tasked with designing a bridge model as a part of their civil engineering direction. To optimize their layout for each strength and efficiency, the institution turns to ChatGPT for help. They input their design parameters, materials, and constraints right into a verbal exchange with ChatGPT. The AI then shows improvements primarily based on engineering principles, historical data on bridge disasters, and successful designs. Furthermore, ChatGPT offers virtual assistance throughout their laboratory periods, guiding them through cloth testing processes and deciphering outcomes to refine their prototype. This interactive learning revel in no longer best complements their problem-fixing talents however additionally deepens their know-how of engineering ideas in a realistic context.

The summary nature of many STEM concepts often requires extra than just passive listening or rote memorization. Interactive studying, facilitated by using tools like ChatGPT, allows students to actively engage with the material, thereby fostering a deeper understanding and retention of information.

Interactive learning through ChatGPT can take various forms, such as simulated experiments, coding physical games, and mathematical problem-fixing. For instance, in a chemistry class mastering reaction quotes, college students can have interaction with ChatGPT to simulate one-of-a-kind eventualities through adjusting variables like temperature or attention. This hands-on approach permits them to visualize the impact of those variables on reaction prices, bridging the distance among theoretical information and practical knowledge.

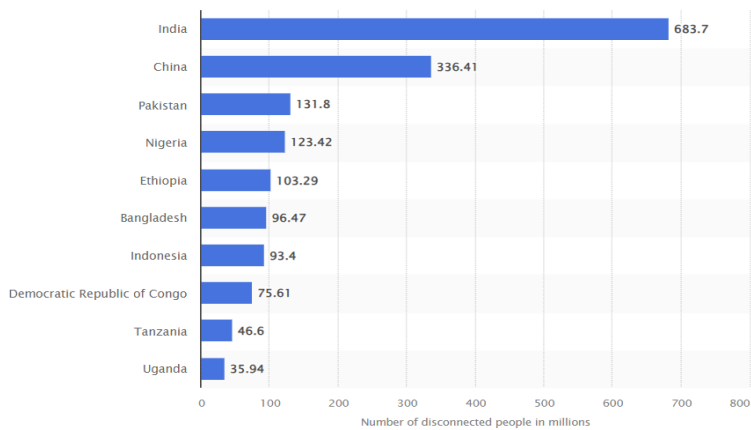
In conclusion, ChatGPT's utility in STEM education exemplifies the transformative potential of AI in academic settings. By presenting custom designed reasons, facilitating hassle-solving and lab paintings, and promoting interactive mastering, ChatGPT now not only aids in demystifying complicated STEM subjects however additionally complements college students' engagement and skillability in these important fields. As educators and institutions try to integrate such technologies into their curricula, the future of STEM education seems more and more dynamic, inclusive, and interactive.

**Overcoming Educational Barriers with Large Language Models (LLMs).** The advent of large-scale language processors (LLMs) such as ChatGPT has the potential to dramatically enhance educational experiences around the world. However, deploying such technologies in resource-limited environments requires discovery strategies and new solutions to ensure optimal deployment This section addresses strategies for deploying ChatGPT addressed areas of resource shortages, the need for teacher training, and the challenges of internet access and digital literacy

Implementing ChatGPT in resource-limited environments requires a multi-pronged approach that focuses on scalability, low-bandwidth solutions, and community engagement. One approach is to use ChatGPT with offline or low-bandwidth versions that can operate over limited internet connections. Innovative solutions in applied technologies will serve to emphasize the importance of education. These versions can be used on local servers or integrated into educational software to

give schools access without the need for high-speed Internet connections. Additionally, using community centers or local libraries as locations for ChatGPT-enabled educational tools would help avoid personal interaction issues [2, p. 100].

**Countries with the highest number of people not connected to the internet as of January 2024**



**Graph 2<sup>1</sup>**

Teachers in a rural school with limited Internet access could use a local server with a miniaturized version of ChatGPT. This server can be accessed through the school computer lab, allowing students to communicate with ChatGPT for course assignments. The school can organize tailored events for different courses, ensuring that all students have the opportunity to benefit from the personalized learning experiences offered by ChatGPT.

The successful integration of ChatGPT into the educational environment depends primarily on the ability of instructors to use this technology effectively. Training programs designed to increase digital literacy, expose teachers to the potential of AI, and integrate ChatGPT into the curriculum are essential to ensure teachers are prepared to harness the potential of AI in education [11, p. 10], such programs can be delivered through workshops, online courses and higher professional development workshops are easy to explore alternative teaching methods.

The education board can partner with technology companies or educational institutions to provide comprehensive training for teachers. These sessions can include basic applications of AI and natural language, practical exercises on integrating ChatGPT into curriculum, and strategies for using ChatGPT to support students with special educational needs. By empowering teachers with these skills, schools can maximize the usefulness of ChatGPT to enhance learning outcomes.

Internet and digital literacy remain important barriers to the widespread adoption of technologies such as ChatGPT in education. The guidance includes narrowing down these choices to edit online systems and digital devices to provide digital devices to provide digital systems in addition to incorporating digital literacy into the original text as students including chatgpt be useful to do discussion benefits. Knowledge is gained to acquire, based on technology. - Achieving uniform and successful learning [3, p. 4].

A government initiative aimed at tackling the digital divide could focus on setting up satellite internet connections in remote areas and distributing tablets or laptops to students. In parallel with this strategic plan, schools could introduce a mandatory digital literacy curriculum, which specializes in essential skills such as online communication, online safety, problem solving etc. Through this concerted effort, students in resource-limited areas can access and effectively use ChatGPT for their academic achievement.

<sup>1</sup> <https://www.statista.com/statistics/115552/countries-highest-number-lacking-internet/>

In conclusion, addressing instructional barriers with an LLM such as ChatGPT requires a collaborative and strategic approach, including infrastructure development, teacher training, and fostering digital literacy. Addressing these key areas could uncover ChatGPT's potential to transform educational settings - Interaction experiences are facilitated.

**Conclusions.** Exploring large-scale language models (LLMs) such as ChatGPT in education highlights a significant shift towards more flexible, personalized and interactive learning experiences. This article covers various aspects of the ChatGPT project, from democratizing education to improving learning pathways, and enhancing STEM education, thus addressing the critical challenges in the current education ecosystem.

Our discussion highlighted the tremendous potential of ChatGPT to bridge the educational divide by providing high-quality educational resources to communities historically marginalized due to geographic isolation, socioeconomic status, or language barriers the emphasis of the. ChatGPT's ability to support multiple languages and adapt to different learning needs provides an opportunity to make education more inclusive. In particular, in STEM education, ChatGPT has shown promise in simplifying complex topics, supporting problem solving and laboratory work, and providing a deeper understanding of abstract concepts through interactive learning [7, p. 583].

Furthermore, strategies for implementing ChatGPT in resource-limited environments, emphasizing teacher training and overcoming infrastructure challenges, are a way to integrate LLM into educational systems in the world. All these options are critical to ensuring that ChatGPT benefits are not limited to areas of high-quality content

ChatGPT stands as a beacon of innovation in STEM education, providing an inclusive and effective approach to learning. By customizing learning materials to meet students' individual needs and engaging students in interactive, meaningful learning experiences, ChatGPT has the potential to transform how STEM subjects are taught and learned. This is particularly important in fostering interest and skills in STEM fields among students from diverse backgrounds, preparing a more diverse and skilled workforce for the future.

Insights from this study suggest a call for teamwork for policymakers, educators, engineers, and stakeholders in education. Investment in the infrastructure and training required to introduce similar ChatGPT and LLM into education systems around the world is essential. Such investments must prioritize accessibility, ensuring that new educational tools do not exacerbate existing inequalities but serve as catalysts for equity and inclusion.

In addition, ongoing research and collaboration between educators and AI practitioners is essential to successful implementation of LLM in education, ensuring that this technology addresses educational challenges and meets the needs of students everywhere.

In conclusion, ChatGPT offers the potential to make STEM education more accessible, personalized, and inclusive, helping to produce generations of thinkers, innovators, and consumers problem solving. These technologies, combined with strategic thinking and a commitment to inclusion, can lead to transformative educational experiences, ultimately narrowing the global educational divide and moving societies towards a future that is perfect and very bright.

## **ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В STEM-ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТЬ К ИНКЛЮЗИВНОМУ И РАСШИРЕННОМУ ОБУЧЕНИЮ**

**Маилян Артур**

*Кандидат технических наук,  
Технический директор Ergeon Inc., США  
mayilyan@gmail.com*

### **Аннотация**

В этой статье рассматривается интеграция генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в STEM-образование как средство устранения неравенства в образовании и расширения возможностей учебного процесса. Сосредоточив внимание на том, чтобы сделать образование в области STEM более инклюзивным и доступным, автор изучает потенциал генеративного искусственного интеллекта в демократизации образования путем преодоления географических и языковых барьеров, тем самым предоставляя качественные образовательные ресурсы малообеспеченным сообществам. Исследование

подчеркивает возможности генеративного искусственного интеллекта в вопросе содействия персонализированному и интерактивному обучению, поддержки в понимании сложных предметов и помощи в практическом решении проблем и лабораторных работах. Результаты показывают, что генеративный ИИ в случае с ChatGPT 4.0, который в настоящее время является одним из самых мощных и популярных LLM, может значительно повысить качество и эффективность STEM-образования, делая его более привлекательным и адаптированным к разнообразным потребностям студентов. Статья завершается предложением к политикам, работникам сферы образования и разработчикам технологий инвестировать в инфраструктуру и обучение, чтобы преимущества генеративного ИИ дошли до всех учащихся во всем мире, тем самым способствуя развитию более справедливого и просвещенного образования в будущем.

Новизна статьи заключается во всестороннем исследовании интеграции генеративного искусственного интеллекта, такого как ChatGPT, в обучение STEM для содействия инклюзивности и улучшения результатов обучения. Это методологический анализ LLM на предмет роли ChatGPT как преобразующего образовательного инструмента, который может преодолеть разрыв в доступности в освоении дисциплин STEM. В отличие от предыдущих исследований, которые в основном были сосредоточены на количественном влиянии цифровых инструментов на образование, в этой статье рассматриваются качественные улучшения, привнесенные ChatGPT, такие направления, как персонализированный опыт обучения, интерактивное взаимодействие и его потенциал для моделирования реальных сценариев решения проблем. Исследование также отличается тем, что в нем оценивается эффективность ChatGPT в различных образовательных условиях, подчеркивается его адаптируемость и последствия для адаптации образования к индивидуальным потребностям учащихся. Выделив конкретные примеры применения ChatGPT в классах и средах при дистанционном обучении, исследование представляет новый взгляд на способность ИИ демократизировать образование и предлагает футуристический подход к разработке учебных программ и стратегий обучения в областях STEM.

**Ключевые слова:** STEM (STEM), искусственный интеллект (ИИ) в образовании, ChatGPT (GhatGPT), генеративный ИИ, Большие языковые модели (LLM), инклюзивное образование, персонализированное обучение, высшее образование, школа, общее образование, равенство в образовании, образовательные технологии.

## **ԳԵՆԵՐԱՏԻՎ ԱՐՀԵՍՏԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԻՆՏԵԳՐՈՒՄԸ ՍԹԵՍ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ. ՃԱՆԱՊԱՐՀ ԴԵՊԻ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԵՎ ԸՆԴՀԱՅՆՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ**

**Մայիլյան Արթուր**

*տեխ. զին. թեկնածու,*

*Ergeon Inc.-ի տեխնիկական տնօրեն, ԱՄՆ*

*mayilyan@gmail.com*

### **Սանփոփում**

Այս հոդվածը ուսումնասիրում է գեներատիվ արհեստական բանականության (AI) ինտեգրումը ՍԹԵՍ կրթության մեջ՝ որպես կրթության անհավասարության դեմ պայքարի միջոց, ինչպես նաև ուսուցման գործընթացի հնարավորությունների ընդլայնման միջոց: Կենտրոնանալով ՍԹԵՍ կրթությունն ավելի ներառական և հասանելի դարձնելու վրա՝ հետազոտությունը ուսումնասիրում է Generative AI-ի ներուժը, որը կարող է կրթությունը դարձնել առավել հասանելի՝ հաղթահարելով աշխարհագրական ու լեզվական խոչընդոտները, դրանով իսկ ապահովելով որակյալ կրթական հնարավորություններ անապահով համայնքներին: Ուսումնասիրությունն ընդգծում է Generative AI-ի կարողությունները՝ տրամադրելու անհատականացված ու ինտերակտիվ ուսումնական ծրագրեր, բարելավել բարդ առարկաների ըմբռնումը և օգնել գործնական ու լաբորատոր աշխատանքներում: Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ Generative AI-ն ChatGPT 4.0-ի դեպքում, որը ներկայումս ամենահզոր և հայտնի LLM-ներից մեկն է, կարող է զգալիորեն բարձրացնել ՍԹԵՍ կրթության որակն ու արդյունավետությունը՝ դարձնելով այն ավելի գրավիչ ու հարմարեցված սովորողների բազմազան կարիքներին: Հոդվածն ավարտվում է քաղաքագետներին, կրթության գործիչներին և տեխնոլոգիաների մշակողներին գործելու կոչով՝ ներդրումներ կատարել ենթակառուցվածքներում ու կրթության մեջ, որպեսզի Generative AI-ի առավելությունները հասանելի լինեն բոլոր սովորողներին ամբողջ աշխարհում:

Հոդվածի նորոպթն այն է, որ համապարփակ ուսումնասիրվում է Generative AI-ի, ինչպես ChatGPT-ի ինտեգրումը ՍԹԵՍ կրթության մեջ՝ օժանդակելու ու բարելավելու ուսուցման արդյունքները: Սա LLM-ի մեթոդաբանական վերլուծությունն է ChatGPT-ի դերի՝ որպես փոխակերպող

կրթական գործիքի վերաբերյալ, որը կարող է հաղթահարել ՄԹԵՄ առարկաների մատչելիության բացը: Ի տարբերություն նախորդ ուսումնասիրությունների, որոնք հիմնականում կենտրոնացած էին կրթության վրա թվային գործիքների քանակական ազդեցության վրա, այս հոդվածը ուսումնասիրում է ChatGPT-ի կողմից բերված որակական բարելավումները, ինչպիսիք են անհատականացված ուսուցման փորձը, ինտերակտիվ փոխազդեցությունները և նրա ներուժը իրական խնդիրների լուծման մոդելավորման համար: Ուսումնասիրությունը նաև առանձնանում է նրանով, որ այն գնահատում է ChatGPT-ի արդյունավետությունը տարբեր կրթական միջավայրերում՝ ընդգծելով դրա հարմարվողականությունն ու զգալի հետևանքները կրթությունը հարմարեցնելու սովորողների անհատական կարիքներին: Ներկայացնելով ChatGPT-ի օգտագործման կոնկրետ օրինակները դասարաններում ու հեռավար ուսուցման միջավայրերում՝ ուսումնասիրությունը նոր պատկերացումներ է տալիս AI-ի՝ կրթությունը ժողովրդավարացնելու ունակության վերաբերյալ և առաջարկում է ֆուտուրիստական մոտեցում ՄԹԵՄ ոլորտներում ուսումնական ծրագրերի մշակման ու ուսուցման ռազմավարությունների նկատմամբ:

**Բանալի բառեր** ՄԹԵՄ, արհեստական բանականությունը (AI) կրթության մեջ, ChatGPT, գեներատիվ AI, Լեզուների մեծ մոդելներ (LLM), ներառական կրթություն, անհատականացված ուսուցում, բարձրագույն կրթություն, դպրոց, հանրակրթություն, կրթության հավասարություն, կրթական տեխնոլոգիաներ:

## References

1. Abedi, M., Alshybani, I., Rubayat Bin Shahadat, M., Murillo, M. S., (2023). Beyond Traditional Teaching: The Potential of Large Language Models and Chatbots in Graduate Engineering Education. Qeios.
2. Cox, C., & Tzoc, E. (2023). ChatGPT: Implications for academic libraries. College & Research Libraries News, 84(3).
3. Fütterer, T., Fischer, C., Alekseeva, A. et al. (2023) ChatGPT in education: global reactions to AI innovations. Scientific Reports, 13.
4. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
5. Liang, Y., Wang, F. L., Zou, D., & Xie, H. (2023). Exploring the potential of using ChatGPT in physics education. Smart Learning Environments, 10.
6. Ok, K. (2020). The impact of artificial intelligence on the educational achievement of students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects: A systematic review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17, 41.
7. Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26(2).
8. Samala, A.D., Zhai, X., Aoki, K., Bojic, L., Zikic, S. (2024). An In-Depth Review of ChatGPT's Pros and Cons for Learning and Teaching in Education. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 18(2).
9. Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, (CITE Journal) 23(1).
10. Xiao, C., Xu, S. X., Zhang, K., Wang, Y., & Xia, L. (2023). Evaluating Reading Comprehension Exercises Generated by LLMs: A Showcase of ChatGPT in Education Applications. Proceedings of the 18th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2023), Toronto, Canada: Association for Computational Linguistics.
11. Zhao, L., Wu, X., & Luo, H. (2022). Developing AI Literacy for Primary and Middle School Teachers in China: Based on a Structural Equation Modeling Analysis. Sustainability, 14(21).

Получено: 20.03.2024

Received: 20.03.2024

Рассмотрено: 30.04.2024

Reviewed: 30.04.2024

Принято: 05.05.2024

Accepted: 05.05.2024

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1, 2024



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

## FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

**Slyusarenko Nina**

*Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Kherson State University, Ukraine  
ninaslusarenko@gmail.com*

**Soter Mariya**

*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 characterize the peculiarities of foreign language training of master's degree students of technical specialties based on the analysis of modern research.

The relevance of the raised problem is determined by the fact that the modernization of higher education, its entry into the European and world educational space is not possible without a significant increase in the quality of foreign language training of master's degree students, in particular, technical specialties.

The novelty of the research lies in the fact that the article characterises features of foreign language training of master's degree students of technical specialties, namely: admission based on *the Unified Entrance Exam* in foreign languages taking into account *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* in order to balance the level of language proficiency of students (level B1-B2); availability of a wide range of disciplines for foreign language training of master's degree students, in particular: "Practical Foreign Language Course for Business Communication (English)", "Practical Foreign Language Course for Scientific Communication (English)", "Universal Competencies for Career Success", "English for Scientific Communication", "Ethics of Business and Professional Communication", "Business Foreign Language", "English for Specific Purposes", "Foreign language (English) for Scientific Publications", "Scientific Foreign Language" and others; strengthening the practical component of foreign language training of master's degree students of technical specialties; continuity of foreign language education of master's degree students of technical specialties; partial involvement in master's programs the Content and Language Integrated Learning, which is based on the study of professional disciplines in inseparable unity with foreign language mastering, the involvement of intra-disciplinary and interdisciplinary connections; increasing motivation both for the foreign language learning and profession; expanding opportunities for lifelong learning, continuous self-improvement and self-development; study of professional disciplines in foreign languages.

As a result of the conducted research, the peculiarities of foreign language training of master's degree students of technical specialties have been characterised. The material and conclusions of the research can be used to modernize the educational process of foreign language training of master's degree students of technical profiles, improve curricula and programs. It is found that further scientific research can be devoted to the study of innovative methods and approaches to the foreign language training of master's degree students of technical specialties.

**Keywords:** *foreign language training; master's degree students of technical specialties; Common European Framework of Reference for Languages; the Content and Language Integrated Learning.*

**Introduction.** The intensive development of international relations in our time, as well as integration, informatization, scientific and technical progress, together with the need for high-quality general professional training of future engineers, present an urgent need for their foreign language training as one of the main requirements for a modern highly qualified specialist. In

today's globalized world, foreign languages are becoming universal means of communication, in various spheres of activity, including professional.

With this in mind, we can underline that engineers' foreign language competence serves as the key that opens opportunities for cooperation, establishment and development of professional highly effective contacts with international colleagues and exchange of information between foreign partners, qualified and prompt solution of professional tasks through the involvement international experience, expands opportunities for lifelong learning, continuous self-improvement and self-development, etc. [10, p. 141].

**The research problem.** The modern paradigm of foreign language education in technical higher education institutions of Ukraine should primarily focus on building such a system of training specialists in technical specialties, which would provide for student-centeredness, openness, flexibility, mobility, practical orientation and integration at all levels of higher education, in particular the second (master's) level, which in the future will enable the specialist to adapt to the changing conditions of professional activity.

All these requirements increase the need to shift the emphasis on mastering foreign languages of master's degree students of technical specialties.

**Analysis of current research and publications related to the problem.** Various issues regarding the foreign language training of master's degree students are investigated by T. Bondar, J. R. Bonces, P. Hood, C. Dalton-Puffer, S. Darn, M. Duenas, D. Coyly, D. Marsh, O. Meyer, O. Zelenska, Z. Kornieva, O. Maniutina, N. Mykytenko, S. Nikolaieva, O. Tarnopolskyi, R. Wiesemes, E. Harrop, etc.

**The research purpose conducted within the framework of the article** is to characterise the peculiarities of foreign language training of master's degree students of technical specialties based on the modern research.

**The novelty of the research.** It is substantiated that the foreign language training of master's degree students of technical specialties is an integral component and a driving force for expanding opportunities for lifelong learning, constant self-improvement and self-development.

It is highlighted that the introduction of Content and Language Integrated Learning during the foreign language training of master's degree students of technical specialties makes it possible to strengthen the practical component of foreign language training, while ensuring the continuity of the foreign language education.

It is established that the modern realities of foreign language training of master's degree students are related not only to mastering disciplines directly related to the study of foreign languages, but also professional disciplines in English. At the same time, the disadvantage is that such training in higher education institutions of Ukraine is carried out in a limited or fragmentary manner, mainly at lecturers' initiative.

**Statement of basic material.** As O. Zelenska notes, foreign languages serve as a necessary component of professional activity, since academic and labour mobility, unified international educational standards, joint labour and research activities require mastery of it [6, p. 94]. Foreign language training plays an integral role in the preparation of masters' degree students for speeches at international conferences, seminars, round tables both in Ukraine and abroad, for the possibility of student exchange, etc.

In Ukraine, people are currently admitted to prepare for a master's degree on the basis of the *Unified Entrance Exam* in foreign languages taking into account the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (level B1-B2) [9]. The entrance test program was approved by the Order of the Ministry of Education and Science No. 411 of March 28, 2019. The content of tasks for quality control of the formation of foreign language communicative competence is unified by types and forms of tasks. The objects of assessment are speech competence in reading, as well as language lexical and grammatical competence. The content of the test tasks is based on authentic samples of literary speech,

accepted in the countries whose language is studied, in accordance with the spheres of communication and the subject of texts [9].

K. Halatsyn and A. Feshchuk note that the introduction of foreign language entrance exams for most bachelor's majors and *the Unified Entrance Exam* when entering a master's degree is the factor that stimulates the study of foreign languages. Moreover, scientists note that the implementation of graduate education in Ukraine makes it possible to increase the level of foreign language communication, in particular, the acquisition of language knowledge and communicative competences necessary for effective communication in the academic and scientific space. Since the master's degree involves training specialists not only for professional, but also for their scientific activities, there is a need to stimulate the formation of readiness and ability to communicate in foreign languages in the academic environment [4, p. 58].

The English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities states that since the entry level of master's degree students is B2 (Independent User), it provides them with independent communicative competence to function effectively in academic and professional environments. At the same time, universities can, at their own discretion, further develop foreign language competence of master's degree students, which has its own specificity from the point of view of their specialization. This level of professional education largely integrates language skills with the content of a specific specialization, which can be implemented through collective teaching by language lecturers and lecturers of professional disciplines of specially developed university courses. In the conditions of constant growth of international academic mobility with the assistance of the Bologna process, the target C1 level of master's degree students opens opportunities for Ukrainian universities to join the European space of higher education as equal and strong partners, as well as to ensure such a state of affairs when universities in Ukraine can continue to develop as international educational centres [1].

Currently, the master's program for foreign language training of students of technical specialties offers a wide range of disciplines, for example, "Practical Foreign Language Course for Business Communication (English)", "Practical Foreign Language Course for Scientific Communication (English)" (National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"); "Universal Competencies for Career Success", "English for Scientific Communication", "Ethics of Business and Professional Communication" (Admiral Makarov Technical University of Shipbuilding); "Business Foreign Language" (Dnipro State Technical University); English for Specific Purposes", "Foreign language (English) for Scientific Publications" (Ivan Franko National University of Lviv); "Scientific Foreign Language" (National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic"); "Foreign Language", "Foreign Language for Specific Purposes", "Business Foreign Language" (Odessa National Technological University); "Scientific Foreign Language" (Prydniprovskya State Academy of Construction and Architecture) and others. All of them are focused on different aspects of foreign language training, such as: academic and professional-situational communication; scientific and technical literature on the specialty; annotation of scientific texts; participation in discussions and debates; academic writing in a foreign language, formation of socio-cultural competence regarding Ukraine and the country whose language is studied; scientific conference, preparation of an oral report and presentation, etc. They testify to the strengthening of the practical component of the foreign language training of master's degree student of technical specialties.

O. Zelenska states that the content of the business foreign language training course for students of higher education institutions at the master's level in modern conditions of the new educational paradigm, international political, economic, cultural cooperation should contribute to the formation of the competence of foreign language business communication on the interdisciplinary basis, which is a multi-component phenomenon, which covers communicative, psychological, informational, cultural, social and professional competences, which, in turn, contain a number of other competences that are interconnected and complement each other. This approach ensures effective foreign language communication in business, professional, cultural and social



spheres, that is, the ability to communicate freely in real life situations, and is an important part of the general professional competence of the future master's degree [6, p. 97]. Therefore, we can state that the foreign language training of master's degree students of technical specialties allows them to expand opportunities for lifelong learning, constant self-improvement and self-development.

T. Bondar notes that the formation of students of the second (master's) level of higher education with a respectful attitude to diversity, multiculturalism, the ability to work in an international context motivates the feasibility of analyzing the study course "Foreign language for Specific Purposes", the content of which takes into account the specifics of the activity in the conditions of a multicultural environment. A foreign language is designed to ensure an effective dialogue between cultures, mutual understanding, to teach effective interaction with partners through the education of tolerance and respect for the culture of communicative partners [3, pp. 197-198].

S. Gedz emphasizes that one of the most urgent tasks of a modern Ukrainian higher school in the course of professional training of master's degree students is to achieve such a level of their scientific and professional training that would help develop the skills of independent, analytical and creative thinking for making the right decisions as in both typical and atypical situations that may arise in the process of performing various professional tasks, as well as being able to work with English-language scientific literature, describe the results of their scientific research in the form of theses and scientific articles, have the necessary knowledge and developed skills for presenting in English the results of their investigations at scientific conferences and seminars, demonstrating fluency in monologue speech skills on a scientific problem, as well as the ability to participate in scientific discussions in English [5, p. 281].

O. Zelenska notes that a foreign language contributes to the realization of a practical goal (mastering a language for professional and business communication); educational goal (increasing general culture, obtaining subject and cross-subject knowledge, mastering various abilities and skills); educational goal (formation of a scientific outlook, responsibility, morality, tolerance of the future master's personality); developmental goal (development of intellectual, motivational and emotional spheres of personality, formation of self-awareness and personal reflection) [6, p. 94].

K. Halatsyn, A. Feshchuk emphasize that master's degree students of technical specialties deliberately choose "Practical Foreign Language Course for Scientific Communication". As the survey proved, masters understand that the new scientific research is possible if scientists' achievements of foreign countries are used, which are presented mainly in English, therefore mastery of it is a mandatory professional competence. According to scientists, this is an important motivator for acquiring knowledge and skills of foreign language scientific communication [4, p. 60].

In addition to disciplines that are directly related to the mastery of foreign languages and provide foreign language training for masters of technical specialties, another way of such training is the study of professional disciplines in a foreign language, which contributes to increasing motivation both for learning a foreign language and profession. At the same time, as R. Bolaito & R. Vest note that despite the existence of a broad national policy that allows the teaching of professional disciplines in English at universities, this process is passive as the authorization of teaching in English, rather than its active popularization [2, p. 79], teaching in English is limited or fragmented, mainly as an initiative of some faculties or institutes [ibid., p. 86]. Z. Korneva also focuses on the insufficient number of hours allocated to mastering foreign languages [7, p. 12].

In addition, scientists emphasize that the strategy for teaching professional disciplines in English should contain a clear argument in favor of teaching specialized subjects in English, justification of its financial support with agreed goals (number of programs and their time frames) for each university and department/faculty [2, p. 92]. The researchers suggest the fact that increasing contact hours to meet the requirements on the scale of *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* will allow teachers to

create favorable conditions for improving students' language level. The Ministry and educational institutions should bring the contact hours in line with the Ministry's recommendations on the transition from one level on the scale of *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* All-European recommendations for language education to another" [2, p. 101]:

Target Level	A2	B1	B2	C1
Initial Level				
A1	200 hours	400 hours	600 hours	850 hours
A2	.	200 hours	400 hours	650 hours
B1	.	.	200 hours	450 hours
B2	.	.	.	250 hours

All of mentioned proposals require urgent steps to review the established system of English language teaching in technical higher education institutions in Ukraine and make appropriate adjustments.

Another way to improve foreign language training is through improving the content of special disciplines, the so-called Content and Language Integrated Learning, integration of foreign language learning and professional disciplines. B. Tarnopolskyi indicates that the immersion of professional subjects should take place gradually, which will allow to raise this level to the 5th year in such a way that in this last year of study it becomes possible to fully immerse in a foreign language [11, p. 26]. The scientist points out that a significant advantage of such training is the impossibility of separating language training and future specialty training. As a result, a foreign language turns into an almost professional discipline with all the unconditional positive consequences that follow from such a transformation [ibid., p. 26]. When implementing tasks of integrated education, there is an inseparable and harmonious interpenetration of some of the most essential and important issues from various professional educational disciplines, which allows us to ensure the continuity of foreign language education. Its implementation in the educational process of higher education institutions gives a qualitatively new result regarding the comprehensive awareness of one's own professional activity.

**Conclusions, prospects for further research, suggestions.** The analysis of advanced scientific developments and works of researchers [1–11] made it possible to characterise such peculiarities of foreign language training of master's degree students of technical specialties as:

- admission based on *the Unified Entrance Exam* in foreign languages taking into account *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* in order to balance the level of language proficiency of students (level B1-B2);
- availability of a wide range of disciplines for foreign language training of master's degree students, in particular: "Practical Foreign Language Course for Business Communication (English)", "Practical Foreign Language Course for Scientific Communication (English)", "Universal Competencies for Career Success", "English for Scientific Communication", "Ethics of Business and Professional Communication", "Business Foreign Language", "English for Specific Purposes", "Foreign language (English) for Scientific Publications", "Scientific Foreign Language" and others;
- strengthening the practical component of foreign language training of master's degree students of technical specialties;
- continuity of foreign language education of master's degree students of technical specialties;
- partial involvement in master's programs the integrated study of Content and Language Integrated Learning, which is based on the study of professional disciplines in inseparable unity with foreign language mastering, the involvement of intra-disciplinary and interdisciplinary connections;

- increasing motivation both for the foreign language learning and profession;
- expanding opportunities for lifelong learning, continuous self-improvement and self-development;
- study of professional disciplines in foreign languages.

Further scientific research can be devoted to the study of innovative methods and approaches to the foreign language training of master's degree students of technical specialties, which are based on students' interaction and contribute to the modelling of future professional activities.

**ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՄԲ ՄԱԳԻՍՏՐՈՍՆԵՐԻ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎՈՎ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Սյուսարենկո Նինա Վիտալիի**

*մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Խերսոնի պետական համալսարան, Ուկրաինա  
ninaslusarenko@gmail.com*

**Սոտեր Մարիա Վիկտորի**

*մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,  
Ազգային համալսարանի մայիսական կրթական և գիտական ինստիտուտ  
Ծովակալ Մակարովի անվան Նավաշինություն, Ուկրաինա  
sotermariia@gmail.com*

**Անփոփում**

Սույն հոդվածում ուսումնասիրված և ներկայացված է ժամանակակից հետազոտությունների վերլուծության հիման վրա տեխնիկական մասնագիտությամբ մագիստրոսների օտար լեզով պատրաստման առանձնահատկությունների բնութագրումը:

Ուսումնասիրվող նյութը և եզրակացությունները կարող են օգտակար լինել տեխնիկական ոլորտի մագիստրոսների օտարալեզու պատրաստման ուսումնական գործընթացը արդիականացնելու և ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը բարելավելու տեսանկյունից:

**Բանալի բաներ՝** Օտար լեզվով ուսուցում, տեխնիկական մասնագիտությունների մագիստրոսներ, լեզուների կրթության համաեվրոպական ուղեցույցներ, մասնագիտական հաղորդակցության անգլերենի ծրագիր, մասնագիտության և օտար լեզվի ինտեգրված ուսուցում:

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Слюсаренко Нина Витальевна**

*доктор педагогических наук, профессор,  
Херсонский государственный университет, Украина  
ninaslusarenko@gmail.com*

**Сотер Марья Викторовна**

*кандидат педагогических наук,  
Первомайский учебно-научный институт Национального университета  
кораблестроения имени адмирала Макарова, Украина  
sotermariia@gmail.com*

**Аннотация**

Цель данной статьи – на основе анализа современных исследований охарактеризовать особенности иноязычной подготовки магистров технических специальностей.

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 технических учреждений высшего образования.

Новизна исследования состоит в том, что в статье охарактеризованы особенности иноязычной подготовки магистров технических специальностей, а именно: поступление на основе результатов единого вступительного экзамена по иностранным языкам (ЕВИ) с учетом Общеевропейских рекомендаций по языковому образованию с целью уравнивания уровня владения языком соискателей образования (уровень В1-В2); наличие широкого спектра дисциплин для иноязычной подготовки

магистров, в частности: «Практический курс иностранного языка для делового общения (английский)», «Практический курс иностранного языка для научной коммуникации (английский)», «Универсальные компетенции для успешной карьеры», «Английский язык для научного общения», «Этика делового и профессионального общения», «Деловой иностранный язык», «Английский язык по профессиональному направлению», «Иностранный язык (английский) для научных публикаций», «Научный иностранный язык» и другие; усиление практического компонента иноязычной подготовки магистров технических специальностей; преемственность и непрерывность иноязычного образования соискателей по техническим специальностям; частичное привлечение в магистерские программы интегрированного обучения специальности и иностранному языку, основанное на изучении профессиональных дисциплин в неразрывном единстве с овладением иностранным языком и привлечением внутродисциплинарных и междисциплинарных связей; повышение мотивации как к изучению иностранного языка, так и к освоению профессии; расширение возможностей обучения на протяжении жизни, постоянного самосовершенствования и саморазвития; изучение профессиональных дисциплин на иностранном языке.

В результате проведенного исследования нами были охарактеризованы особенности иноязычной подготовки магистров технических специальностей. Материал и выводы исследования могут использоваться для модернизации образовательного процесса иноязычной подготовки магистров технического профиля и совершенствования учебных планов и программ. Отметим, что дальнейшие научные исследования могут быть посвящены изучению инновационных методов и подходов к иноязычной подготовке магистров технических специальностей.

***Ключевые слова:** иноязычная подготовка, магистры технических специальностей, Общевропейские рекомендации по языковому образованию, Программа по английскому языку для профессионального общения, интегрированное обучение специальности и иностранному языку.*

## References

1. Bakaieva, H., Borysenko, O., Zuienok, I., Ivanishcheva, V., Klymenko, L., Kozymyrska, T., Kostrytska, S., Skrypnyk, T., Todorova, N., & Khodtseva, A. (2005). English for Specific Purposes (ESP). Kyiv: Lenvit. Retrieved from [https://im.nmu.org.ua/ua/library/national\\_esp\\_curriculum.pdf](https://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf)
2. Bolaito, R., & Vest, R. (2017). Internationalization of Ukrainian universities in the context of English: Project "English for Universities". Kyiv: Stal.
3. Bondar, T. I. (2020). English for Specific Purposes Course Content for the Second (Master's) Level Students at Teacher Training Universities. Scientific Bulletin of Flight Academy. Section: Pedagogical Sciences, 8, 197-202.
4. Halatsyn, K. O., & Feshchuk, A. M. (2021). Motivation of master's degree students of technical specialties for mastering foreign language scientific communication. Academic studies. Section: Pedagogy, 4 (1), 57-63.
5. Hedz, S. F. (2021). Development of English communication skills in master's degree students in higher education institutions. Integration of education, science and business in the modern environment: summer debates: Abstracts of Papers of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, 281 – 282.
6. Zelenska, O. P. (2019). Competence components of foreign language business communication as an important part of masters' professional training in non-linguistic master's degree. Young scientist, 5.1 (69.1), 94-97.
7. Kornieva, Z. (2019). The current state of teaching English for technical purposes in higher education. Inozemni movy, 2 (98), 10-17.
8. Nikolaieva, S. (Ed.). (2003). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Kyiv: Lenvit.
9. About the approval of University Entrance Exams. Order of the Ministry of Education and Culture, No. 411 dated March 28, 2019. Retrieved from [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/64228/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64228/#google_vignette)
10. Soter, M. (2021). Directions of intensification of foreign language learning by students of engineering and technical specialties. Pedagogical almanac, 47, 140-145.
11. Tarnopolskyi, O. (2011). Content Based Instruction, Content and Language Integrated Learning and Foreign Language Immersion in foreign language teaching for specific purposes at nonlinguistic educational institutions. Foreign languages, 3 (67), 23-27.

## Список использованной литературы

1. Бакаева Г., Борисенко О., Зуенок І., Іваніщева В., Клименко Л., Козимирська Т., Костицька 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](https://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf).
2. Болайто Р. та Вест Р., Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів», Київ : Видавництво Сталь, 2017, 154 с.
3. Бондар Т.І., Особливості змісту дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» другого (магістерського) рівня вищої освіти педагогічного профілю. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*, 2020, Випуск 8, с. 197-202.
4. Галацин К.О., Фещук А.М. Мотивація магістрів технічних спеціальностей до оволодіння іншомовною науковою комунікацією. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, Вип. 4, ч. 1, 2021, с. 57-63.
5. Гедз С.Ф., Розвиток навичок англомовного спілкування в студентів-магістрів у закладах вищої освіти. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп. III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 11-12 серпня 2021 р., Дніпро, Україна, 2021, с. 281-282.*
6. Зеленська О.П., Компоненти компетенції іншомовного ділового спілкування як важливої частини професійної підготовки магістрів у нелінгвістичній магістратурі, *Молодий вчений*, 2019, № 5.1 (69.1), с. 94-97.
7. Корнева З., Сучасний стан навчання англійської мови технічного спрямування у закладах вищої освіти. *Іноземні мови*. 2019. № 2 (98). с. 10-17.
8. Ніколаєва С., Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Київ : Ленвіт, 2003, 273 с.
9. Про затвердження Програми вступного випробування. Наказ МОН № 411 від 28.03.2019 року. – URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/64228/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64228/#google_vignette)
10. Сотер М., Провідні напрями інтенсифікації оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей. *Педагогічний альманах*, 2021, № 47, с. 140-145.
11. 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.

Получено: 31.03.2024

Received: 31.03.2014

Рассмотрено: 08.04.2024

Reviewed: 08.04.2024

Принято: 06.05.2024

Accepted: 06.05.2024

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1/, 2024



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

**ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ**  
**РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**  
**SECTION 3: TEACHING METHODOICS**

371.3 <https://orcid.org/0000-0002-8482-7683>

DOI 10.46991/ai.2024.1.110

**«ԲԱԶՄԱՆԻՍ» (ՊՐԻԶՄԱ ) ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ  
ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Արզումանյան Արմենուհի**  
*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*  
*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*  
*armenuhiarzumanyan@mail.ru*

**Ամփոփում**

«Բազմանիստ» (պրիզմա) ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները՝ վերտառությամբ հողվածում փորձել ենք ցույց տալ վերոնշյալ մեթոդի կիրառման յուրահատկությունները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով և գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպությամբ, աշակերտների տարիքային խմբերով: Դիտարկել ենք «Բազմանիստ» մեթոդի կիրառման մի քանի մոտեցումներ՝ ըստ մեթոդի սկզբունքային առանձնահատկությունների:

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

**Հետազոտության նորույթն է** «Բազմանիստ» մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումների, դրանց առանձնահատկությունների դիտարկումը: Վերոնշյալ ուսուցման եղանակով քննաբանվել են գրական երկի վերլուծության արդյունավետ միջոցները, տարբեր հեղինակների՝ նույն թեման արձարձող ստեղծագործությունների գուգադրմամբ շեշտադրվել են գրական պատկերի գաղափարական, խոհափիլիսոփայական, հոգեբանական շերտերը:

**Հետազոտության արդիականությունը** պայմանավորում է ուսուցման ժամանակակից մեթոդաբանության պահանջներով դիտարկել գրական երկերի ուսուցման գործընթացը՝ այն դարձնելով ժամանակակից կրթական ծրագրերին համահունչ: Հողվածում ցույց ենք տվել «Բազմանիստ» ուսուցման մեթոդի՝ տարբեր մոտեցումներով կիրառման արդյունավետությունը, դրանց օգնությամբ գեղարվեստական ստեղծագործության առավել բովանդակային և բազմաշերտ ուսումնասիրության հնարավորությունները:

**Հետազոտության արդյունքում հասել ենք հետևյալ եզրահանգումների.** «Բազմանիստ» ուսուցման մեթոդը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների համեմատական-վերլուծական խոսք կառուցելու հմտությունների ձևավորմանը, պատկերավոր մտածողության զարգացմանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր և բովանդակային դարձնելուն:

**Քանալի բառեր և բառակապակցություններ՝** համեմատական-վերլուծական մտածողություն, ենթագիտակցական ոլորտ, գուգադրական կապեր, գաղափարական հարցադրումներ, խոհափիլիսոփայական շերտեր:

**Հողվածի նպատակն է** հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել «Բազմանիստ» ուսուցման մեթոդի էությունը, դրա՝ տարբեր մոտեցումներով կիրառման հնարավորու-

թյունները, որոնք պայմանավորում են ուսուցանվող նյութի բազմաշերտ ուսումնասիրություն:

**Հետազոտության նորույթը.** բացահայտվել են «Բազմանիստ» ուսուցման մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, ուսուցանվող նյութի համակարգում և ամփոփում, գրողի պատկերային համակարգի 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, Valmont W., Technology for literacy teaching and learning. New York. Houghton Mifflin Company, 2006, Allington R. And Cunningham P., Classrooms that work. Boston, Allyn and Bacon, 2004): Նրանք փորձել են յուրովի ներկայացնել ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

**Հիմնական նյութի շարադրանք:** Ուսուցման ժամանակակից գործընթացում ուսուցանվող նյութի մատուցման, ամրապնդման կարևորագույն ձևերից է «Բազմանիստ» մեթոդը:

Վերոնշյալ մեթոդը ուսուցման գործընթացում հետաքրքիր ու արդյունավետ նշանակություն ունի: «Այն խրախուսելու, ազատ ու անկաշկանդ, ակնառու-պատկերավոր մտածողությունը, նաև մտածողության ընթացքը պատկերավոր դարձնելու պարզ միջոց է: Մեթոդի հիմնական նպատակը ներկայացվող երևույթի, հասկացության, գաղափարի վերաբերյալ ենթագիտակցական ոլորտում եղած զուգորդական կապերի վերհանումն է և արձանագրումը»[1, էջ 543]:

«Բազմանիստ» մեթոդը գծագրական դասակարգչի տեսք ունի: Մեթոդի կիրառումը ընդգրկում է հետևյալ քայլերը.

ա) ուսուցիչը գրատախտակին գծում է մի ուղղանկյուն, որի մեջ գրում է այն բառը կամ բառակապակցությունը, որը ամբողջացնում է այն խնդիրը կամ հարցադրումը, որը պետք է պարզաբանել,

բ) ուղղանկյան ներքևի կողմից իջնում են ևս երկու ուղղանկյուններ, որոնցում գրանցվում են հիմնաբառից բխող այլ բառակառույցներ, որոնք աշակերտները հնչեցնում են շատ արագ, առանց երկար մտածելու,

գ) երկու ուղղանկյուններից նորից իջնում են ևս երկու ուղղանկյուններ, որտեղ լրացվում են վերևում նշված բառերից բխող ընդհանրական բնութագրումներ,

դ) 4-րդ քայլից բազմանիստը պետք է սկսի փակվել և աստիճանաբար նեղանալ, այդ պատճառով նախորդ երկու բառակառույցներից պետք է բխեցնել ամփոփող գնահատում պարունակող մեկ բառ կամ բառակապակցություն,

ե) 5-րդ քայլի ժամանակ բազմանիստը փակվում է. վերջին երկու ուղղանկյուններից իջնում է վերջնական ուղղանկյունը, որում նշվում է այդ երկու բնութագրումների հանրագումարային ամբողջացումը, որը պետք է ներքին տրամաբանությամբ կապված լինի բազմանիստի հիմնաբառին:

«Բազմանիստ» մեթոդի կիրառումը կարելի է կատարել մի քանի շերտերի բացվածքով [3, 4, 5, 6...]' պայմանավորված ուսուցանվող խնդրի բարդությամբ, հարցադրումների ընդգրկվածության աստիճանով, աշակերտների տարիքային խմբերով: Սակայն ամենատարածվածը եռաշարք բազմանիստն է:

«Բազմամիստ» մեթոդը կարելի է կիրառել երկու սկզբունքներով:

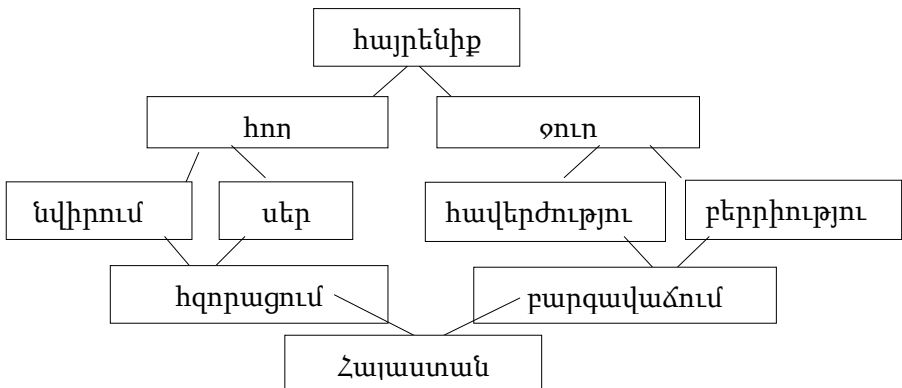
1. Տրվում է հարցադրումն ընդհանրացնող մեկնաբանք, ու առաջադրվող խնդրի, գաղափարական հարցադրման վերաբերյալ ենթագիտակցական ոլորտում եղած գու-գորդական կապերի վերհանմամբ և արձանագրմամբ ամբողջացվում է բազմամիստ գծապատկերը:

2. «Բազմամիստը» կարող է լինել նաև ուղղորդված. այս դեպքում միաժամանակ տրվում են և՛ մեկնաբանք, և՛ վերջնաբանք. այն արդեն լրացվում է ոչ թե ենթագիտակցաբար, այլ տրամաբանորեն: Այս սկզբունքը կարելի է կիրառել նյութի ամփոփման փուլում:

«Բազմամիստ» ուսուցման մեթոդը կարելի է կիրառել մի քանի մոտեցումներով ուսուցանվող նյութի և՛ մատուցման, և՛ ամփոփման փուլում՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով, թեմատիկ ընդգրկումով, աշակերտների տարիքային խմբերով, նրանց իմացական մակարդակով:

### 1-ին մոտեցում

«Բազմամիստ» մեթոդի՝ առաջին սկզբունքով կիրառումը ավելի ցանկալի է տարրական և միջին դասարաններում, այս դեպքում խորքային վերլուծություններ չեն կատարվում, այլ ենթագիտակցական ոլորտից բխող պատասխաններով արագ լրացվում է բազմամիստի գծապատկերը: Օրինակ՝ տարրական դասարաններում կարելի է մեկնաբան վերցնել «հայրենիք» բառը և ամբողջացնել աղյուսակը հետևյալ կերպ՝



Այսինքն՝ ուսուցիչը նախօրոք պատրաստված հարցերով փորձում է ամբողջացնել «հայրենիք» հասկացության արժեքը՝ աշակերտների կողմից արագ տրված պատասխանների միջոցով ընդհանրացնելով աշակերտների պատկերացումները հայրենիքի գնահատումների շուրջ: Բազմամիստի մի քանի շերտով բացվածքների օգնությամբ հայրենիք-Հայաստան մեկնաբան-վերջնաբան բառակառույցների միջնատիրույթում տեսանելի են դառնում աշակերտների պատկերացումները հայրենիքի մասին, որոնք պետք է վերջում ամբողջացվեն ուսուցչի ամփոփիչ խոսքում՝ հայրենիքի՝ որպես թանկ ու նվիրական արժեքի շեշտադրմամբ: Նույն սկզբունքով կարելի է որպես մեկնաբան ընտրել «ընտանիք», «ընկերություն» բառերը՝ բազմամիստի բազմաշերտ տրոհումների շնորհիվ արժևորելով այդ հասկացությունները:

### 2-րդ մոտեցում

Միջին դասարաններում կարելի է բազմամիստի օգնությամբ ընդլայնել աշակերտների բառապաշարը, զարգացնել նրանց պատկերավոր մտածողությունը: Գրական երկի ամփոփման փուլում, մեկնաբան վերցնելով ստեղծագործության գաղափարական



շեշտադրումը ընդհանրացնող բարակառույց կամ բառապատկեր, աշակերտներին հանձնարարել հեղինակային բնութագրումների, բառահյուսվածքների, պատկերակերտման միջոցների օգնությամբ պետք է լրացնել բազմանիստի շերտերը: Համատեղ ուժերով հնարավորինս տեսանելի կդառնան գրողի բառարվեստի առանձնահատկությունները, գեղեցիկ ու բազմախորհուրդ բառային կառույցները կտպավորվեն աշակերտների մոտ: Կարելի է այդ դասին կիրառել նաև «5-րդպետանոց (կամ 10-րդպետանոց) շարադրություն» ուսուցման եղանակը, աշակերտներին հանձնարարել 5 կամ 10 բույսերի ընթացքում գրել շարադրություն վերնագիր ընտրելով բազմանիստի մեկնաբանը, պարտադիր կիրառելով հեղինակային բառապատկերներն ու պատկերակերտման միջոցները: Նման աշխատանքը կօգնի աշակերտների բառապաշարի հարստացմանը, ստեղծագործական հմտությունների և պատկերավոր մտածողության զարգացմանը: Օրինակ՝ Տերյանի սիրային քնարերգությունը ուսուցանելիս, ավարտելով «Մթնշաղի անուրջներ» ժողովածուի վերլուծական աշխատանքները, կարելի է «Բազմանիստ» մեթոդի օգնությամբ տերյանական պատկերակերտման միջոցներով լրացնել բազմանիստի գծապատկերը՝ մեկնաբան վերցնելով «տխրաթախիժ աշուն» բառակապակցությունը, իսկ վերջնաբառ՝ «պայծառ գարուն» բառակառույցը: Ժողովածուն սկսվում է աշնանային տրամադրության տխրադալով կույներով, այնուհետև տեսանելի են դառնում աշնանային անձրևի, դեղնակարմիր տերևների հեզանազ խաղը, տերևաթափի մեղմասահ ելևէջումը, որոնց շաղախվում են մարդկային հոգու ցավի, կարոտի, բաժանման ներքին տագնապները... Սակայն ժողովածուն ավարտվում է գարնան զարթոնքի թարմաշունչ բույրով՝ որպես լավատեսության խորհրդանիշ:

Զուգել ես նորից դաշտ, անտառ ու լեռ,  
Գարո ւն, ամեն տեղ նոր կյանք ես վառել.  
Իմ սրտում էլ ես թներդ փռել,  
Իմ հոգում էլ ես հրդեհել նոր սեր [104]:

Բազմանիստի միջանկյալ շերտերը կարելի է լրացնել տերյանական հետևյալ բառապատկերներով՝ «անուրջ կույս, վիսառության հեկեկանք, լքված սիրտ, անծայր կարոտ, վարսաթափ ուռի, երկնածին անուրջներ, կարմիր վերջալույս, ոսկեղեն արտ» և այլն: Այնուհետև աշակերտներին հանձնարարել գրել 5-10-րդպետանոց շարադրություն՝ վերնագիր ընտրելով տերյանական պատկերը՝ «Աշնան տրտմություն»: Նման դասընթացը կլինի հետաքրքիր, արդյունավետ, կնպաստի աշակերտների պատկերավոր մտածողության զարգացմանը:

### **3-րդ մոտեցում**

Ըստ «Բազմանիստ» մեթոդի կիրառման երկրորդ սկզբունքի՝ բարձր դասարաններում կարելի է բազմանիստը լրացնել՝ նախապես տալով և՛ մեկնաբանող, և՛ վերջնաբանող: Այն կարելի է կիրառել նյութի ամփոփման փուլում: Օրինակ՝ Գ. Զոհրապի «Երջանիկ մահը» նովելի ուսուցման ամփոփման փուլում կարելի է երջանիկ մահվան փիլիսոփայության գոհրապյան շեշտադրումները ամբողջացնել բազմանիստի մի հատվածում, իսկ երկրորդ հատվածում դիտարկել երջանիկ մահվան այլ փիլիսոփայական մոտեցում՝ հանուն հայրենիքի մահը գնահատելով երջանիկ մահ: Ըստ Գ. Զոհրապի «Երջանիկ մահը» նովելի՝ անբուժելի հիվանդությամբ տառապող երիտասարդ կնոջը բժիշկը խորհուրդ էր տվել ապրել հանգիստ կյանքով, դեղորայքային բուժմանը զուգահեռ դադարեցնել մարդաշատ շփումները՝ փոքր-ինչ երկարեցնելով երկրային ճանապարհի ընթացքը: Սակայն երիտասարդ կինը գերադասում է կարճ, բայց ապրված, սիրո վայելումի արբունքից հագեցած վերջին օրերի ընթացք, քան հիվանդությունից օր օրի դալ-

կացած, խամրած, տկարացած ուղի: Նա, անտեսելով բժշկի խորհուրդները, կյանքի վերջին օրերն անցկացնում է՝ կենսասիրության իր բոլոր զգացողությունները հագեցնելով, և մահանում է պարահանդեսի ժամանակ սիրած տղայի գրկում պարելիս... Նովելն ավարտվում է հետաքրքիր արտասյուժետային պատկերակառույցով. «Հիվանդություններու, ցավերու մեջ չտառապեցավ. ծերությունը չփճացուց իր շնորհները. պաշտելի ու պաշտված կինը մնաց մինչև վերջի վայրկյանին ու ընդհանուր զմայլումով մը ողջունված, իր սիրած տղուն թնին վրայեն գնաց հեռացավ անիկա: Բաժակի մը պես, որ կոչունքի մը սեղանի վրա, ցնծության մաղթանքներու, բախումներու մեջ կփշրվի, փոխանակ դուրսը սպասավորներու ձեռքով, լվացքի աղտոտ ջուրին մեջ օր մը կոտրելու անհետանալու, այս կինն ալ էն շնորհագեղ պատկերի մը մեջ գերագույն երջանկությունը զգացած ու պարզևած ժամուն անհետացավ» [2, էջ 87]: Ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ նովելի գաղափարական հարցադրումը ներկայացված է բաժակի խորհրդանշական իմաստային շերտերում. եթե բաժակը պետք է կոտրվի, թող այն լինի ոչ թե սպասուհու ձեռքին կեղտաջրի մեջ լվանալիս, այլ կենացի այն վեհագույն պահին, երբ բաժակների գնդոցից լսելի է դառնում սրտաբուխ ցանկությունների ու մաղթանքների տարափը... Եթե երկրային կյանքի ավարտը ճակատագրով սահմանված է երիտասարդ տարիքում, ուրեմն թող այն լինի գեղեցիկ ակնթարթի մեջ քարանալով, հավերժության ճանապարհի սկիզբը լինի հոգեհմա հույզերի ալիքների մեջ...:

Նովելի վերլուծությունից հետո ուսուցիչը կարող է մեկնաբան ընտրել «**երջանիկ մահ**» բառակառույցը, իսկ վերջնաբառ՝ «**հոգեւաւացում**» բառը: Այնուհետև բազմանիստի շերտերի բացվածքով խոհափիլիսոփայական գնահատումների ամբողջացմամբ կարելի է լրացնել միջանկյալ շերտերը՝ շեշտադրելով, որ երկրային կյանքում հոգեփլուզումից՝ մահվան շնչառություն, դեպի հոգեւաւացում՝ տիեզերական հավերժություն, կան հույզերի հոգեպարար հանգրվաններ, որոնք կգունավորեն երկրային կյանքի վերջին ակնթարթը...:

Այնուհետև ուսուցիչը, բացատրելով հանուն հայրենիքի նահատակության սրբազան խորհուրդը, կարող է երջանիկ մահվան փիլիսոփայությունը այլ մեկնությամբ դիտարկել՝ պահպանելով նույն մեկնաբանն ու վերջնաբառը, իսկ միջանկյալ շերտերը լրացնել երջանիկ մահվան հանուն հայրենիքի զոհողության կենսափիլիսոփայության դիրքերից: Ուսուցիչը, խոսելով հայ ժողովրդի բազմադարյան պատմության, նրա դժվարին ճանապարհի, օտար հողմերի դեմ անվերջանալի մաքառումների մասին, պետք է նշի, որ հայոց լինելիության գրավականը նրա քաջարի զավակների սրբազան պայքարն է եղել, հայրենի հողի համար նահատակության պատրաստակամությունը, աննկուն կամքն ու ոգին...:

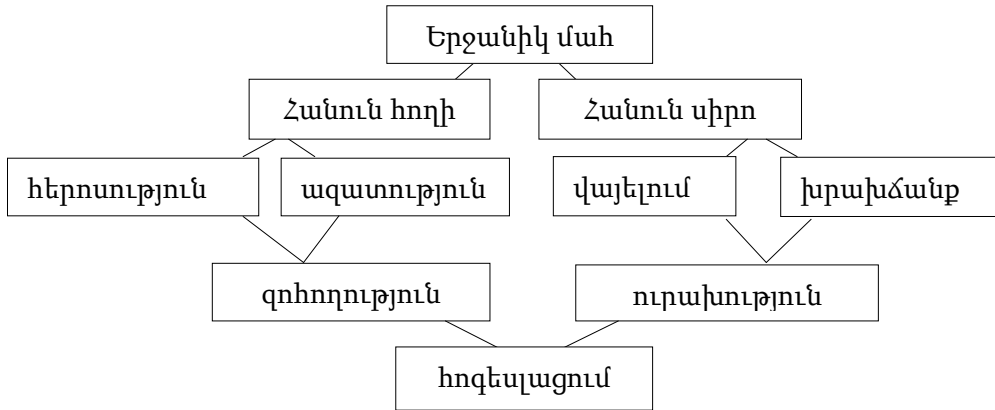
Ուսուցիչը կարող է Մ. Նալբանդյանի «Իտալացի աղջկա երգը» բանաստեղծությունից մեջբերված խոսքերով ամբողջացնել հանուն հայրենիքի զոհողության վեհագույն խորհուրդը.

Ամենայն տեղ մահը մի է,  
Մարդ մի անգամ պիտ մեռնե.  
Բայց երանի՜, որ յուր ազգի  
Ազատության կգոհվի [5, էջ 34]:

Ուսուցիչը, ամփոփելով բազմանիստի վերջնաբառի («հոգեւաւացում») խորհուրդը, պետք է բացատրի, որ երկու դեպքում էլ մահվան հետ առերեսման այդ կետում մարդը հաղթում է մահվանը. մի դեպքում սիրելի գրկում հավերժության ճանապարհին քարանալը, մյուս դեպքում՝ հայրենիքի փրկության համար հայրենի հողին հավերժ փարվելը

մահվան հաղթանակ են, որովհետև այդ կետում մարդկային հոգին յուրօրինակ հոգե-  
սլացում է ունենում դեպի տիեզերական տարածքներ, որտեղ հոգին տիեզերանում է,  
իսկ տիեզերքը՝ հոգիանում...:

Երջանիկ մահվան խոհափիլիսոփայական գնահատումները բազմանիստի գծա-  
պատկերով կստանան հետևյալ տեսքը

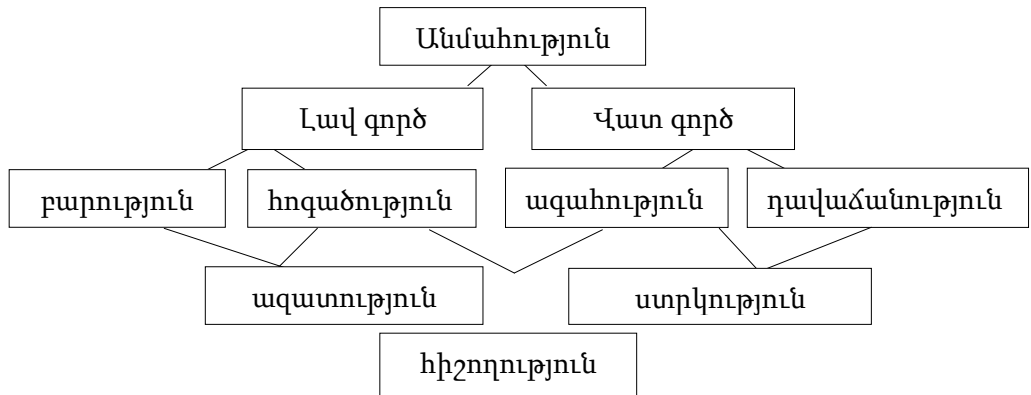


#### 4-րդ մոտեցում

«Բազմանիստ» մեթոդի կիրառմամբ հետաքրքիր դիտարկումներ կարելի է կատարել երկու տարբեր հեղինակների՝ նույն թեման արծարծող ստեղծագործությունների զուգադիր վերլուծությամբ: Օրինակ՝ . Թումանյանի «Թմկաբերդի առումը» պոեմի ուսուցման ժամանակ կարելի է գործի անմահության թումանյանական փիլիսոփայությունը զուգադիրել Ա. Իսահակյանի «Համբերանքի չիբուխը» պատմվածքում նույն խնդրի շեշտադրմանը զուգահեռ: Վերոնշյալ պոեմում Հ. Թումանյանը բերում է գործի անմահության գաղափարը՝ շեշտադրելով լավ և վատ գործերի միշտ հիշվելու հանգամանքը: Ուսուցիչը պոեմի սյուժետային զարգացումների դիտարկումներով պետք է ցույց տա թումանյանական շեշտադրումը՝ կապված մարդկային գործի արժևորման հավերժական ընթացքի հետ: Թումանյանը ընդգծում է, որ բոլոր մարդիկ այս կյանքում հյուր են, անցողիկ է մարդ արարածի երկրային կյանքը. հերթով բոլորը գալիս և անցնում են այս անցավոր աշխարհից, միայն մարդու կատարած գործի մասին հիշողություններն են մնում: «Երնեկ նրան, ով իր գործով կապրի անվերջ, անդադար» [3, էջ 288]: Ուրեմն պետք է ապրել այնպես, որ քո թողած հետքը բարու, գեղեցիկի, ազնիվ ձգտումների ու մարդկային վեհ նկարագրությամբ գնահատվի:

Ուսուցիչը գործի անմահության թումանյանական փիլիսոփայությանը կարող է զուգադիրել Ա. Իսահակյանի «Համբերանքի չիբուխը» պատմվածքի հերոսի հետաքրքիր համեմատությունը՝ այդ գաղափարի հետ կապված: Օհան ամին, ճաշակելով կյանքի դժվարություններն ու անարդարությունները, մարդու անցած ճանապարհը գնահատում է հետևյալ կերպ. «Մարդը գնացական է,– ամփոփեց իր մտքերը Օհան ամին,– նրա լավ գործը՝ մնացական. ըսել է՝ ինքն է մնացական: Ա՛յ, խոսքի օրինակ, էս շաքար գցեցիր չայի մեջ, հալավ, կորավ, չկա, բայց այն անուշացավ: Էնպես էլ լավ մարդը կմեռնի, բայց նրա լավ գործը աշխարքը կանուշացնե: Թե չէ առանց լավ մարդու աշխարքը շատ դառն է՝ օձի լեղի...» [4, էջ 26]: Այնուհետև ուսուցիչը, հիմնվելով մեծ գրողների արտահայտած գաղափարական հարցադրումների վրա, կարող է կյանքից վերցրած տարբեր օրինակներով ընդգծել գործի անմահության գաղափարի հավերժական խորհուրդը. պետք է այնպես ապրել, որ անցածդ ուղին լուսավոր հետք թողնի, որ կյանքիդ ճանա-

պարհին բարությունը, ազնվությունը, հայրենասիրությունը, մարդասիրությունը, նվիրվածությունը, գթառատությունը այնքան շատ լինեն, որ «շաքարի նման հալվելով» քաղցրացնեն քո և քեզ շրջապատող մարդկանց կյանքը, որ թողածդ հետքը արևաբույր ու արևաշող լինի... Հետո կարելի է լսել աշակերտների կարծիքները՝ հարցնելով, թե նրանցից ով կյանքի այս փուլում ինչ գեղեցիկ և վեհ արարքներ է կատարել: Վստահ եմ, որ նման քննարկումներից հետո աշակերտների մեջ արժեհամակարգային որոշակի փոփոխություններ կլինեն, նրանք նորովի կնայեն իրենց անցած և անցնելիք ճանապարհին՝ արժևորումների նոր մոտեցումներով պատկերացնելով ապագա ուղին: Իսկ դասը կարելի է ավարտել բազմանիստի հետևյալ գծապատկերով՝



Այսպիսով՝ «Բազմանիստ» մեթոդի տարբեր մոտեցումներով կիրառումը օգնում է ուսուցանվող նյութի խորաթափանց ուսումնասիրությանը, նպաստում է աշակերտների պատկերավոր մտածողության զարգացմանը, վերլուծական հմտությունների ձևավորմանը, աշխարհայացքային ընդլայնումներին:

**"MULTIFACETED" / PRISM / APPLICATION OF THE MODERN TEACHING METHOD**

**Arzumanyan Armenuhi**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
Yerevan State University, Armenia,  
armenuhiarzumanyan@mail.ru*

**Summary**

In the article entitled "Features of the application of the modern polyhedron /prism teaching method", we tried to show the features of the application of the above method, due to the nature of the taught material and the originality of the writer's imaginative system, age groups of students. We have considered several approaches to the use of the "multisensory" method in accordance with the fundamental features of the method.

**The purpose** of the article is to reveal the essence of the above-mentioned method with the help of interesting observations, principles of teaching material in this format, indicating and justifying the advantages due to the relevant features of this method of teaching, the features arising from the purpose of learning.

**The novelty** of the research lies in the consideration of various approaches to the application of the "Multimetric" method, their features. In the above-mentioned teaching method, effective means of analyzing a literary work were considered, by comparing the works of different authors touching on the same topic, the ideological, philosophical and psychological layers of the literary image were.

As a result of the research, we came to the following conclusions: the "multifaceted" teaching method contributes to a deeper analysis of the taught material, the formation of students' skills in building comparative analytical speech, and the development of figurative emphasized.

**Keywords and idioms:** comparative analytical thinking, the sphere of the subconscious, comparative connections, ideological formulations of questions, philosophical layers.

# ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ – «МУЛЬТИСЕНСОРНОГО» (ПРИЗМА)

Арзумян Арменуи  
кандидат филологических наук, доцент  
Ереванский государственный университет, Армения  
armenuhiarzumanyan@mail.ru

## Аннотация

В данной статье мы попытались показать особенности применения мультисенсорного метода (методы призм), обусловленного характером преподаваемого материала и оригинальностью образной системы писателя. Мы рассмотрели несколько подходов к использованию «мультисенсорного» метода в соответствии с принципиальными особенностями метода.

**Цель статьи** – раскрыть суть мультисенсорного метода с помощью интересных наблюдений, анализа принципов преподавания материала в данном формате, с указанием и обоснованием преимуществ, соответствующих особенностей этого метода обучения, вытекающих из цели обучения.

**Новизна исследования** заключается в рассмотрении различных подходов к применению «мультисенсорного» метода, их особенностей. При применении рассматриваемого метода обучения были рассмотрены эффективные средства анализа литературного произведения путем сопоставления произведений разных авторов, затрагивающих одну и ту же тему, были подчеркнуты идеологические, философские и психологические слои литературного образа.

**Актуальность исследования** обуславливает рассмотрение процесса изучения литературных произведений в соответствии с требованиями современных методик преподавания, приведение его в соответствие с современными образовательными программами. В статье мы продемонстрировали эффективность применения метода «мультисенсорного» обучения с различными подходами, возможности более содержательного и многоуровневого изучения с их помощью художественного произведения.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: «мультисенсорный» метод обучения способствует более глубокому анализу преподаваемого материала, формированию у учащихся навыков построения сравнительно-аналитической речи, развитию образного мышления, широкому представлению художественного произведения, проведению более интересного и содержательного урока.

**Ключевые слова:** сравнительно-аналитическое мышление, сфера подсознания, сопоставительные связи, идеологические постановки вопросов, философские слои.

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աղաջանյան Ջ., Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա, «Նաիրի» հրատ., Երևան, 2021:
2. Չոհրապ Գ., Երկեր, «Խորհրդային գրող» հրատ., Երևան, 1989:
3. Թումանյան Հ., Ընտիր երկեր, «Սովետական գրող» հրատ., Երևան, 1985:
4. Իսահակյան ., Երկերի ժողովածու, հ. 4, «Հայաստան» հրատ., Երևան, 1975:
5. Նալբանդյան Մ., Երկեր, «Սովետական գրող» հրատ., Երևան, 1985:
6. Տերյան Վ., Բանաստեղծություններ, «Սովետական գրող» հրատ., Երևան, 1985:

Получено: 01.03.2024

Received: 01.03.2014

Рассмотрено: 08.03.2024

Reviewed: 08.03.2024

Принято: 10.05.2024

Accepted: 10.05.2024

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1, 2024



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

## ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»)

**Зурабян Анаит**

*кандидат филологических наук, ассистент*

*Ереванский государственный университет*

*Ереван, Армения*

*anahitzurabyan2024@gmail.com*

*anahitzurabyan@mail.ru*

### **Аннотация**

В статье рассматривается вопрос эффективного использования экранизаций (киноверсий) литературных произведений на уроках русского языка и литературы в вузах. Применение такого наглядного метода обучения не только создает возможности для аудиовизуального восприятия текста, сопоставительного анализа произведения и его киноверсии, но и стимулирует студентов к чтению и более глубокому восприятию языковых и стилистических факторов русскоязычного литературного творчества. Просмотр экранизаций произведений современных авторов расширяет возможности знакомства с ними, углубляет знание современного русского языка. Необходимо отметить, что общение посредством теле- и радиопередач, посещения авторских вечеров, презентаций новых произведений, участие в интерактивных дискуссиях также играют важную, стимулирующую роль в обучении русскому языку и литературе. Наглядный метод обучения можно дополнить методом аналогии, который, в свою очередь, будет способствовать сопоставительному анализу русских и армянских литературных произведений, их экранизаций, пробудит интерес к созданию новых киноверсий на основе современной армянской литературы.

*Ключевые слова:* экранизация, чтение, обучение, метод, аудиовизуальный метод, этнографическая, культурная специфика, исторический период.

**Цель исследования.** Цель нашего обращения к данной теме – привлечение, приобщение учащихся, студентов к чтению, к знакомству с современной прозой.

**Проблема.** К сожалению, новое поколение стало мало читать, что отрицательно влияет на общий уровень его развития. Как отмечает Е.В. Моисеева, «самая сложная задача преподавателя – мотивировать учащихся, на чтение художественного произведения». [1, стр. 32]

**Степень разработанности и анализ литературы по этой проблеме.** В настоящее время существуют различные методы обучения: аудио- и видеоматериалы, телесюжеты, фотографии, рисунки, рекламные ролики, кинофильмы. Такие методы принято называть аудиовизуальными. Особый вклад в развитие данной методики внесли такие известные исследователи, как А.А. Брагина, О.П. Быкова, Н.С. Петрова, А.Н. Щукин. Как считает А.Н. Щукин, «аудиовидеосредства можно разделить на учебные – специально разработанные в учебных целях, и аутентичные – документальные, художественные и мультипликационные фильмы и записи телевизионных передач». [2, стр. 113-122]

Одной из наиболее интересных форм обучения, является использование кинофильмов, которые, как считает Ж. Беакко, представляют собой одними из наиболее эффективных средств формирования у учащихся межкультурной и коммуникативной компетенции, а также «генераторами мотивации учебного процесса». [2] В подтверждение этому можно отметить, что кинофильмы:

- помещают зрителя в реальную социокультурную обстановку;
- затрагивают универсальные морально-нравственные проблемы;
- способствуют преодолению этнических стереотипов мышления;
- позволяют перенести затрагиваемые в фильме проблемы на уровень витagenного опыта;

- реализуют принцип событийности;
- стимулируют эмоциональную и интеллектуальную деятельность;
- способствуют развитию эмпатии;
- снижают уровень характерной для изучающих иностранный язык тревожности благодаря наличию в кинофильмах ситуативной дополняемости и невербальных форм выражения;
- интенсифицируют процесс деятельности произвольной памяти;
- в процессе мультилингвального обучения цифровое кино позволяет сопоставлять варианты звучащего текста на разных языках;
- стимулируют обмен мнениями, формируют личностное отношение к определенным жизненным проблемам. [3] Дополняя Ж. Беакко, нам хотелось бы выделить аспект зрительного восприятия студентами тем телепередач, посвящённых авторам литературных произведений, а также сюжетам-темам о главных героях литературных произведений.

**Новизна исследования.** Заключается в том, что относительно недавно снятый сериал для нашей читательской аудитории интересен своим этнокультурным значением.

**Методы исследования.** Среди методологических просветительных передач хотелось бы выделить такие, как «Игра в бисер», «Наблюдатель», «Библейский сюжет», которые возможно посмотреть на канале «Культура». В этих передачах представляются методологические темы, которые касаются авторов, сюжетов, главных героев и экранизаций произведений.

**Практическое значение.** Во время урока преподаватель может применить следующий метод, который работает в аудитории: рекомендует прочитать определённое произведение, а потом ознакомиться с его экранизацией и наоборот – от экранизации к чтению. После следует обсуждение, при котором преподаватель наводящими вопросами координирует направление дискуссии. Затем в качестве домашнего задания студенты должны написать сочинение – наблюдение по обсуждаемой теме, например, описать женский образ из своего окружения: мама, тетя, любимая девушка, преподаватель и т.д. Студенты также могут написать небольшую историю с расширенным сюжетом. Преподаватель может предложить студентам самим представить экранизированное произведение, посоветовав его просмотр и прочтение с дальнейшим обсуждением на занятиях. В процессе работы над произведением, раскрытия во время обсуждения образа главной героини, впечатлений и мнений от экранизации, мы предлагаем студентам при представлении образа своего персонажа показать его фотографию, описание которой позволит расширить словарный запас, развить навыки применения уместных определений, метафор. Визуализация произведения, образа позволяет укрепить знания в сфере русского языка и литературы. А в конце урока можно провести конкурс: «Лучший чтец», «Лучший поэт/писатель» и др.

Мы рассматриваем восприятие произведения искусства как активное и пассивное. На примере литературного произведения под активным восприятием мы подразумеваем именно чтение. Пассивным восприятием мы считаем просмотр экранизации, визуализацию. Данный метод подходит не только будущим кинодраматургам, режиссёрам и редакторам, но и будет интересен всем учащимся, студентам. Обсуждая тот или иной фильм или сериал, преподаватель вызывает интерес к данному литературному произведению, тем самым отсылая студентов к прочтению литературного материала. Сопоставляя книгу и фильм-экранизацию, учащиеся станут пересматривать фильм снова и снова, сравнивать экранную постановку данной книги с другими произведениями этого же автора. Фильмы оживляют для них книги, учат думать, наблюдать. Например, будущим филологам можно предложить просмотр всех киноверсий романа Льва Толстого «Анна Каренина», дать задание определить, какая экранизация ближе к авторским концепциям, тексту. Но до обращения к Л.Н.Толстому, считаем целесообразным начать с разбора, исследования относительно новых экранизаций, авторами оригинальных произведений которых являются современники сегодняшних студентов. Сам метод визуализации – ознакомление с произведением через просмотр экранизации, что стимулирует интерес молодого поколения к чтению.

Экранизация произведений современных авторов также расширяет возможности знакомства с ними, общения посредством теле- и радиопередач, стимулирует посещения авторских вечеров, презентаций новых произведений, участия в интерактивных дискуссиях. Обращая внимание студентов на экранизации новых литературных произведений, мы как бы невольно стимулируем их интерес к чтению. Особенно это касается студентов не профильных, не гуманитарных факультетов, которым параллельно с ознакомительными статьями предлагается посмотреть или послушать определённые теле- и радиопередачи, гостями которых являются современные литературные авторы. Если раньше авторские размышления литературоведов можно было найти в их мемуарах, то в наши дни с авторами этим мыслям можно познакомиться на встречах, например, с - Татьяной Толстой, Гузель Яхиной, Евгением Водолазкиным, во время которых они представят зрителям свои взгляды, аспекты, концепции.

Обращаясь для исследования к уже экранизированным произведениям, мы как бы «воскрешаем» интерес учащихся к тому или иному произведению, стимулируем желание читать, открывать новые сюжеты, а для студентов же гуманитарных факультетов еще и исследовать материал, понять и открыть для себя новые литературные образы. Казалось бы, обращение к знаковым женским образам классической русской литературы XIX-XX вв. уже не так интересно, однако и в XXI в. писатели продолжают писать о начальном периоде советской эпохи, периоде раскулачивания, репрессий, ссылок по этапам, жизни в трудовых лагерях. Своё яркое отражение эти темы нашли и в книге Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза».

В предисловии к рассматриваемому произведению в книге Людмила Улицкая подчеркивает, что «этот роман принадлежит к тому роду литературы, который, казалось бы, совершенно утрачен со времени распада СССР». [4, стр 1] Она же ставит в один ряд Г. Яхину с такими писателями, как «Фазиль Искандер, Анатолий Ким, Чингиз Айтматов <...>, которые сохраняли традиции этой школы – глубокое знание национального материала, любовь к своему народу, исполненное достоинства и уважения отношение к людям других национальностей, деликатное прикосновение к фольклору». [5, стр. 1]

Широкая полемика вокруг этого произведения заставила нас обратиться на него внимание и проанализировать с профессиональной точки зрения. Тем более, что отзывы о романе переходят из одной крайности в другую, от неудержимого восторга до резкого отторжения. «Книга Яхиной, – как отмечает Улицкая в своем предисловии, – заняла давно пустующую нишу общенационального романа. Романа русского и большого – в старом, добром значении, привитом ему, пожалуй, не столько даже русской классикой, сколько ее искусственным культом советской поры». [6, стр. 1]

В основе сюжета романа «Зулейха открывает глаза», действие которого начинается в 1930 году в татарской деревне, лежит история судьбы Зулейхи, молодой татарки, ставшей жертвой раскулачивания. За нападение на красноармейцев убивают её мужа, а её с сотнями других переселенцев отправляют этапом в Сибирь. Героине ещё предстоит выжить в жесточайших условиях и научиться по-новому воспринимать мир. Зулейха находит в себе силы бороться и даже любить и верить в светлое будущее.

Называя Зулейху именем известнейшей сказочной героини, представляя глубинную структуру самого произведения, Г. Яхина во многом повторяет структуру волшебной сказки с началом беды до окончательного счастья. [7] Принимая во внимание своеобразную теорию Владимира Проппа о «волшебной сказке», Зулейху также можно назвать сказочной героиней, жизнь которой начинается бедой, и движется к обретению «окончательного» счастья, как в сказках о Золушке, о Дюймовочке и т.д. Произведение, на наш взгляд, читается очень легко, оно захватывает какой-то тоской, и эта тоска играет на струнах эмоций. Павел Басинский определил произведение Яхиной как мощное и удачное, добавляя, что «книга втягивает в себя как водоворот, с первых страниц» [8].

Итак, в чем же новизна образа? Во-первых, национальность главной героини книги. Она татарка. Следует отметить, что татары на протяжении многих веков географически занимали центральную часть России, проживая на обоих берегах Волги, а вот в литературе



представители этой национальности не занимали особого места на первом плане. Прежде всего, автор произведения разрушает мифологический образ главной героини – узкоглазой, темноглазой, широкоскулой татарки. Этому общему представлению о внешности татарских женщин, применительно к Зулейхе не соответствует ничего, кроме одного: у главной героини произведения длинные черные волосы, заплетенные в мелкие косы, а вот глаза у нее зеленые, большие, взгляд глубокий, цепкий.

Как истинная восточная женщина, она покорна мужу и покорна своей свекрови, Упырихе, «Убырлы карчык», [1 стр.1], как называет её Зулейха, смиренно выносит побои мужа, дома не знает ни минуты покоя, с момента, когда она открывает, и до момента, когда она закрывает глаза, «вертится буквально как белка в колесе», «от крыльца – к большому амбару, к малому, к нужнику, к зимнему хлеву, к заднему двору». [2, стр. 1]

Важно подчеркнуть, что образ Зулейхи отличается от классического образа русской женщины, которая коня на скаку остановит, в горящую избу войдет, своей абсолютной покорностью: единственное, что она может сделать самостоятельно, тайно от мужа - задобрить дух кладбища выкраденной из чулана пастилой, чтобы он хорошо смотрел за могилами ее дочек. Когда Зулейха впервые пришла просить басу капка иясе [1, стр. 2] об одолжении – поговорить с зират иясе, духом кладбища, чтобы присмотрел за могилами дочек, укрыл их снегом потеплее, отогнал злых озорных шурале, она не борется за справедливость, не взывает к Аллаху за облегчение участи, а вспоминает заветы матери и, выражаясь по-христиански, покорно «несет свой крест». Зулейха, фактически, рабыня для своего мужа и его слепой матери. В ее поведении нет традиционного русского бунта. Она ослушалась мужа своего лишь раз, когда не смогла отравить пропитанным ядом куском сахара лошадь и оставила её раскулачившей их богатое хозяйство Красной Армии.

Вторая характерная черта исследуемого нами образа, полное отсутствие сопротивления насилию, как физическому, так и духовному. Если Анна Каренина, не выдержав испытаний, бросается под поезд, если Татьяна Ларина посмела сама выбрать себе любимого, мало того, написала Онегину о своих чувствах, то Зулейха каждое утро, проснувшись, первым делом спешит опорожнить ночной горшок свекрови, накормить завтраком мужа, помыть посуду, и так до темноты, до тех пор, пока на то будет воля Аллаха.

Таким образом, на первых страницах, мы сталкиваемся буквально с овечьей покорностью героини. Зулейха вспоминает всех своих 4-х дочерей, которых она похоронила одну за другой еще в младенческом возрасте. Она часто, скороговоркой перебирает их имена: «Шамсия-Фируза, Сабиди-Халида». Она не ропщет на судьбу, лишь изредка недоумевает по поводу того, почему ни одна из ее дочек не выжила. Но вот на их поселок Юлбаш налетает красный дракон, отряд по раскулачиванию, который за один день рушит все то, что еще ранним утром казалось вечным – уклад жизни Зулейхи. Командир отряда Игнатов, убивает мужа Зулейхи, Муртазу, саму же зеленоглазую «татарочку» с другими врагами народа отправляет на Север в трудовой лагерь. Далее драматизм событий усиливается: Зулейха становится свидетелем побега, ее ведут на допрос; позднее, в поезде, при осмотре врача выясняется, что она беременна. Под давлением событий Зулейха пытается утопиться, но комендант, спасший ее от ареста за сокрытие побега, снова спасает ее. Для раскрытия образа героини применяется ассоциативный метод. В современной научной литературе все чаще встречается понятие «личностная идентичность». Это не случайно: в контексте последних социальных изменений усиливается интерес к проблеме выбора, самовыражения. [9, стр. 131]

Интересно в этом плане постепенное преобразование героини. Зулейха удивлена тем, что с ней приключилось, и как она сама изменилась: она ходит с непокрытой головой перед мужчинами; посторонние видят её беременность; в присутствии чужих она рожает мальчика. Женщина спит в общем бараке, готовит еду на 30 человек; кроме того, Зулейха научилась стрелять, да так хорошо, что впоследствии её определили в охотничью артель. Ее скитания чем-то напоминают скитания доктора Живаго, чью жизнь также резко изменила революция: нужда, голод, общие вагоны, переселение и т.д. И если Живаго – это в некотором роде Христос, то Зулейха – татарская дева Мария: в поезде, где попутчики отдают ей

свой хлеб, заботятся о ней, поддерживают её, ей приходит как бы благовест о рождении девочки, но «пророк» доктор Лейбе пророчит мальчика.

Другая ассоциация – наша героиня практически повторила скитания жен декабристов, только она одна, без своего «декабриста», убитого красным драконом. В суровых краях, куда она добиралась почти полгода, ее никто не ждал, а если и ждал, то это известно одному Аллаху. В далеких суровых и диких краях, в условиях беспросветного отчаяния, Зулейха не ищет Бога, не зовет к Аллаху, а только лишь покорно, как всегда без ропота, осознает, что конечный пункт их прибытия настолько далек, что даже сам Аллах не знает о его существовании, поэтому и не слышит ее молитв, и все свои мысли, чувства, действия, усилия она обращает на то, чтобы вырастить сына, продолжая, тем не менее, смиренно жить одним днем. Здесь же на холодной земле она из безропотной жены превращается в смелую женщину. Борется за здоровье сына, отбивает его от стаи волков, разрешает себе влюбиться, и в кого – ни много ни мало, в убийцу своего мужа. Единственное, что преследует ее из далекого прошлого – призрак свекрови: Упыриха периодически ей является в снах, корит ее за потерю стыда, за то, что ходит без шаровар и отдалась убийце мужа. Но Зулейха осмелела, она гонит прочь призрак, больше его не боится. Она позволяет себе быть счастливой, наслаждается счастьем, когда после охоты ее встречает сын Юзуф. Она рассказывает сыну легенду о птицах, испытывает огромное счастье, когда комендант обнимает её. Здесь, в забытых Аллахом краях, она осознаёт, что такое дружба, что такое образованные люди, такие как художник Иконников, агроном Синельников и его жена Изабелла, доктор Лейбе. Все они участвуют в воспитании Юзуфа, помогают ему каждый как может: Иконников учит рисовать, Изабелла занимается с ним французским, Лейбе подкармливает его, агроном перед смертью пишет своей знакомой в Ленинграде, обращается с просьбой позаботиться о мальчишке, когда тот поедет поступать в институт изобразительных искусств. Здесь малыш, к смерти которого была со смирением готова его мать, научился мечтать, он мечтает о Петербурге, о Париже, которые рисовал Иконников, об учебе живописи.

Но приходит время, когда нужно отпускать своего птенца в свободный полет. Осознание того, что сын готовится к побегу, Зулейхе дается нелегко. Она буквально отрывая его от себя, понимая, что так будет лучше. Мать выпрашивает у Игнатова «вольную» для своего птенца. Она провожает его к реке и стоит на обрыве до тех пор, пока лодка, уплывающая с ее «улыма», не исчезает за горизонтом. Зулейха проходит так называемую арку героя. Будучи в прошлом сценаристом, Гузель Яхина в повествовании использует приемы построения киносюжета и создания образа киногероя.

Итак, в жизни каждого человека происходят какие-то определенные события, и человек задается вопросами «За что?», «Почему?», «Для чего?». В исследуемом нами произведении автор пытается дать ответы на них и понять, насколько то, что происходит с её героями случайно или закономерно. Так, доктор Лейбе попадает в группу коменданта Игнатова, чтобы помочь родиться Юзуфу, миссия Иконникова состоит в том, чтобы научить мальчика рисовать, а также позаботиться о его будущем, роль Изабеллы – в обучении ребёнка французскому языку. Кто-то другой привел ее к свободе через испытания злобной свекровью, мужем тираном, через ужасы репрессий – маленькую, хрупкую, зеленоглазую с мелкими косичками татарочку Зулейху, чей образ, бесспорно, встал в классический ряд женских образов русской литературы.

Другая отличительная черта данного произведения – краткость. В данном случае краткость жанрового повествования абсолютно соответствует известному утверждению А.П. Чехова – краткость – сестра таланта. По своему жанру «Зулейха открывает глаза» – это роман, но по меркам классической русской литературы, по объему произведение можно считать повестью. И здесь мы сталкиваемся с абсолютной жесткими параметрами времени. Череда событий, краткость повествования, экономия «кадра», «метра», выражаясь кинематографическим языком, вновь сценарный бэкграунд автора, который отказывается от пространных изложений.

В работе «Книга как симптом» авторы монографии Абашевы обращаются к такому определению как «слово – продукт в литературной среде». [10] Трудно согласиться с такой

точкой зрения. Произведение Яхиной автобиографично и поэтому в высшей степени эмоционально. В основе работы лежит история жизни родной бабушки автора, именно поэтому данное произведение не может восприниматься как «продукт». Скорее всего, произведение соответствует ожиданиям, а не потребностям читателя, т.к. продукт понимается как предмет потребления, а читатели откликаются на эмоциональную составляющую историю Зулейхи.

Следует обратить внимание также на мифологическую основу образа, Яхина мастерски выводит черты мифологического, национального образа своей героини, а именно покорность своей участи, определенной ей Аллахом, смирение, принятие «хождения по мукам», как должное, – все это в совокупности с силой веры своему Богу, который в награду за такое смирение, овечью покорность, вырывает ее из когтей тиранов – мужа и свекрови. Красный дракон во время кровавого бурана унёс, умчал Зулейху к свободе, пусть трудной, тяжелой, голодной и холодной, но с сыном. За свою безропотность Зулейха испытывает радость настоящей любви, подобно Анне Карениной, обязанной любить мужа, по сути чужого ей человека, но влюбившейся в другого и полностью отдавшей этому чувству.

В водовороте трагических событий, на которую была так богата история прошлого века, особенно её первая половина, перед читателем разворачивается история маленькой женщины. Образ Зулейхи прогрессирует, меняется, – из покорного, бессловесного существа она превращается в сильную, способную на решительные действия женщину: без колебаний хладнокровно стреляет в медведя, когда её сыну угрожает опасность... А ведь ещё совсем недавно она упрашивала духов кладбища потеплее укрыть снегом могилы своих дочерей, имена которых она часто произносила в уме, как бы оживляя их в своей душе.

Эпизод на кладбище вызывает ещё одну ассоциацию, на этот раз с романом-эпопеей В. Гроссмана «Жизнь и судьба», когда жена профессора Штрума, Людмила, накрывает могилу своего сына Толи зимним платком, чтобы ему там было тепло. Зулейха же хоронить своего сына не собирается, она не препятствует его побегу, выпускает своего птенца из его «клетки» на волю, предоставляя ему возможность выбора.

В рассказах о революции 1917г., как правило фигурируют такие города, как Москва, Петербург, Киев, Одесса. Яхина же, можно сказать, разрывает этот «замкнутый круг» и переносит масштабные исторические изменения и их последствия в самую обыкновенную татарскую деревню. Роман Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» является ещё одним успешным вкладом в художественное воспроизведение исторических событий, в той или иной степени затронувших каждого из нас. Применение автором кинематографических, а именно сценарных приемов не мешают, а возможно содействуют достижению большого эмоционального воздействия и многоплановости содержания, полноценности сюжета. Использование визуального метода при изучении литературных образов повышает эффективность при преподавании литературного произведения.

Гузель Яхину можно поставить в ряд двукультурных писателей, таких как Грант Матевосян, Фазиль Искандер, Нодар Думбадзе, Чингиз Айтматов, Рудольф Блауманис, Андрей Упит, которые представляли в своих произведениях особенности этнокультуры своих народов в контексте советской эпохи.

По рассмотренному нами роману в 2019 г. был снят 8-серийный драматический фильм с Чулпан Хаматовой в главной роли, который смотрится легко и на одном дыхании. Просмотр фильма и дальнейшая работа с текстом романа будут интересны не только учащимся, специалистам, представителям других гуманитарных наук, но и всем тем студентам, которые откроют для себя неизвестные им ранее страницы истории и с интересом погрузятся в жизнь людей, переживших общую с их предками трагедию. Мы надеемся, что исследуемое нами произведение вызовет интерес у студентов вузов, в частности, армянских, вдохновит молодых писателей на создание нового женского образа в армянской литературе, а будущие кинематографисты задумаются об экранизации подобных произведений, делающих события прошлого более доступными и более понятными не только для

нашего читателя и зрителя, но и для иностранных читателей и зрителей и раскроют образ армянской женщины в современном мире в контексте национальной специфики и колорита.

Таким образом, в методологическом аспекте для работы в аудитории после просмотра фильма и прочтения текста романа можно выделить следующие направления для исследований: сам образ героини, как новое художественное явление в русской литературе; метод изложения исторических процессов в рамках художественной реальности; ознакомление читателя с этнокультурой своего народа; пересечения определённых черт образа главной героини и сюжета произведения в целом с национальной мифологией и сюжетными схемами мировой литературы, в особенности русской.

**ԻՐԱԶՆՆԱԿԱՆ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԲՈՒՀՈՒՄ ՌՈՒՄԱՅ ԼԵԶՎԻ ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՄԵՐԻ ԺԱՄԱՆԱԿ (Գ. ՅԱԽԻՆԱՅԻ «ԶՈՒԼԵՅԽԱՆ ԲԱՅՈՒՄ Է ԱԶՔԵՐԸ» ՎԵՊԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

**Ջուրաբյան Անահիտ**

*բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ*

*Երևանի պետական համալսարան Երևան, Հայաստան*

*anahitzurabyan2024@gmail.com*

*anahitzurabyan@mail.ru*

**Ամփոփում**

**Հոդվածում քննության է առնվել գրական ստեղծագործությունների** էկրանավորումների (կինոտարբերակների) գործածության խնդիրը բուհում ուսաց լեզվի և գրականության դասերի ժամանակ: Իրազնական այս մեթոդի կիրառումը ոչ միայն հնարավորություն է ստեղծում տեքստի տեսալսողական ընկալման, ստեղծագործության և նրա կինոտարբերակի զուգադրական վերլուծության համար, այլև խթանում է ուսանողների ձգտումը դեպի ընթերցանություն և ուսալեզու ստեղծագործության լեզվառճական գործոնների ավելի խորը ըմբռնում:

Ժամանակակից հեղինակների ստեղծագործությունների էկրանավորումների դիտումը լայնացնում է նրանց հետ ծանոթանալու հնարավորությունները, խորացնում է գիտելիքները ժամանակակից ուսերենից: Անհրաժեշտ է նշել, որ շփումը հեռուստահաղորդումների ու ռադիոհաղորդումների միջոցով, մասնակցությունը գրողների հեղինակային երեկոներին, նոր ստեղծագործությունների շնորհանդեսներին, ինտերակտիվ բանավեճերին նույնպես կարևոր դեր են խաղում ուսաց լեզվի և գրականության ուսուցման համար:

Ուսուցման իրազնական մեթոդը կարելի է լրացնել համաբանության մեթոդով, որն իր հերթին կնպաստի ուսուցիչի հայ գրական ստեղծագործությունների, նրանց կինոտարբերակների զուգադրական վերլուծությանը, հետաքրքրություն կառաջացնի ժամանակակից հայ հեղինակների երկերի նոր կինոտարբերակներ ստեղծելու ուղղությամբ:

**Բանալի բառեր** էկրանավորում, ընթերցանություն, ուսուցում, մեթոդ, տեսալսողական մեթոդ, ազգագրական, մշակութային յուրահատկություն, պատմական փուլ:

**APPLICATION OF THE REALISTIC METHOD DURING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS AT THE UNIVERSITY (IN THE EXAMPLE OF THE NOVEL "ZULEIKHAN OPENS HER EYES" BY G. Yakhina)**

**Zurabyan Anahit**

*Ph.D., Assistant*

*Yerevan State University Yerevan, Armenia*

*anahitzurabyan2024@gmail.com*

*anahitzurabyan@mail.ru*

**Summary**

The article examines the problem of the use of screen adaptations (film versions) of literary works during university classes of Russian language and literature. The use of this research method not only creates an opportunity for audio-visual perception of the text, comparative analysis of the work and its film version, but also stimulates students' desire for reading and a deeper understanding of the linguistic and stylistic factors of the Russian-language work. Watching screen adaptations of the works of modern authors broadens

the opportunities to get acquainted with them, deepens knowledge of modern Russian. It is necessary to note that communication through TV and radio programs, participation in authors' evenings, presentations of new works, interactive debates also play an important role in teaching Russian language and literature. The research method of teaching can be supplemented with the method of comparison, which in turn will contribute to the comparative analysis of Russian and Armenian literary works, their film versions, and will arouse interest in creating new film versions of the works of modern Armenian authors.

**Keywords:** *screening, reading, teaching, method, audio-visual method, ethnographic, cultural specificity, historical stage.*

#### **Список использованной литературы:**

1. Абашева М., Абашеев В., «Книга как симптом». Как сделан роман Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза»//Новый мир, №5, 2016. – <https://nm1925.ru/articles/2016/201605/kniga-kak-simptom-6342/>.
2. Антонова Н.В., Проблема личностной идентичности в интерпретациях//Вопросы психологии, 1996. – <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961131.htm>.
3. Басинский П., Невероятное. Очевидное//«Российская газета», 2015, №110. – [https://www.academia.edu/43428290/Историко\\_культурный\\_контекст\\_романа\\_Гузели\\_Яхиной\\_Зулейха\\_открывает\\_глаза\\_](https://www.academia.edu/43428290/Историко_культурный_контекст_романа_Гузели_Яхиной_Зулейха_открывает_глаза_).
4. Дармилова С.В., Использование художественных фильмов в процессе формирования межкультурной и коммуникативной компетенции в Вузе. Веако J.C. Qu'est- ce que l'education plurilingue? // Le francais dans le monde, 2008, Janvier- fevrier, № 355, p. 40-41. – [file:///C:/Users/Zurabyan/Downloads/ispolzovanie-hudozhestvennyh\\_filmov-v-protssesse\\_formirovaniya-mezhkulturnoy-i-kommunikativnoy-kompetentsii-v-vuze-1.pdf](file:///C:/Users/Zurabyan/Downloads/ispolzovanie-hudozhestvennyh_filmov-v-protssesse_formirovaniya-mezhkulturnoy-i-kommunikativnoy-kompetentsii-v-vuze-1.pdf).
5. Историко-культурный контекст романа Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза». – [https://www.academia.edu/43428290/Историко\\_культурный\\_контекст\\_романа\\_Гузели\\_Яхиной\\_Зулейха\\_открывает\\_глаза\\_](https://www.academia.edu/43428290/Историко_культурный_контекст_романа_Гузели_Яхиной_Зулейха_открывает_глаза_).
6. Любенец С., Рецензия на книги Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» и «Дети мои». – <https://md-eksperiment.org/ru/post/20210203-recenziya-na-knigi-guzel-yahinoj-zulejha-otkrivaet-glaza-i-deti-moi>. [Дата обращения: 03-02-2021]
7. Моисеева Е.В., Гузель Яхина. «Зулейха открывает глаза». (Учебное исследование и его презентация на уроке внеклассного чтения в форме конференции IX класс )// Литература в школе, 2017, №1, с. 32. – [http://litsh.ru/wp-content/uploads/2020/03/LVSH\\_01\\_2017.pdf](http://litsh.ru/wp-content/uploads/2020/03/LVSH_01_2017.pdf).
8. Щукин А.Н., Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). – М.: Русский язык, 1981. – 128с. <file:///C:/Users/Zurabyan/Downloads/primenenie-audiovideosredstv-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu.pdf>.
9. Щукин А.Н., Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). – М.: Русский язык, 1981, 128 с. <file:///C:/Users/Zurabyan/Downloads/primenenie-audiovideosredstv-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu.pdf>.
10. Пропп В., «Исторические корни волшебной сказки», Ленинград, 1986. – [https://imwerden.de/pdf/propp\\_istoricheskie\\_korni\\_volshebnoj\\_skazki\\_1986\\_\\_ocr.pdf](https://imwerden.de/pdf/propp_istoricheskie_korni_volshebnoj_skazki_1986__ocr.pdf).
11. Яхина Г.Ш., Зулейха открывает глаза, М., ООО АСТ, 2015. – <https://mybook.ru/author/guzel-yahina/zulejha-otkrivaet-glaza/read/>.

*Получено: 04.04.2024*

*Received: 04.04.2014*

*Рассмотрено: 08.04.2024*

*Reviewed: 08.04.2024*

*Принято: 07.05.2024*

*Accepted: 07.05.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1/, 2024



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

**ԲԱԺԻՆ 4. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ**  
**РАЗДЕЛ 4: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ**  
**SECTION 4: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY**

37.013.42 <https://orcid.org/0000-0003-0231-2844>

DOI 10.46991/ai.2024.1.126

**ՆԵՅՐՈՒԵԶՎԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԱՎՈՐՄԱՆ ԲԱԶՄՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ  
ԴԵՐԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՍՈՂԵԼՈՒՄ**

**Ղազարյան Արևիկ**

*մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ*

*Երևանի պետական համալսարան*

*e-mail:arev.ghazaryan@ysu.am*

**Ամփոփում**

**Համառոտ ներածական:** Արհեստական բանականության կիրառումը տարբեր ոլորտներում մարտահրավեր է մասնագիտական դաշտում մրցունակ լինելու համար: Ժամանակի հրամայականն են մասնագիտական աքմեի բարձրացումը, մասնագետների գործառնությունների անընդհատ կատարելագործումն ու վերապատրաստումները՝ հիմք ընդունելով տարբեր գիտությունների միջգիտական աղերսները, նորագույն տեխնոլոգիաների տիրապետումն ու կիրառումը: Այս մեկնարկմամբ անմասն չի մնում նաև սոցիալական մանկավարժը, որը երեխայի հետ աշխատանքի ընթացքում հաղորդակցական մոդելում կիրառում է տարաբնույթ տեխնոլոգիաներ գործունեության արդյունավետությունը բարձրացնելու ակնկալիքով: Որքան ինտեգրալ գիտությունների համատեքստում է դիտարկվում սոցիալական մանկավարժի հետագա զարգացումը, այնքան անհրաժեշտություն է առաջանում տիրապետելու հարակից գիտությունների տեխնոլոգիական բաղադրիչներին, ինչը հնարավորություն կտա նրան նոր որակով և ձևաչափով իրականացնելու մասնագիտական պարտականությունները: Սոցիալական մանկավարժի գործունեության մասնագիտական ոլորտները բազմաբնույթ են, հետևաբար նրա կողմից իրականացվող գործառնությունները բազմազան: Այս դիրքորոշմամբ որքան համալրվում է հետազոտող մասնագետի մեթոդական զինանոցը, այնքան մեծանում է հաջողություն ունենալու հնարավորությունը, փոքրանում են ռիսկերը: Սոցիալական մանկավարժի գործառնությունների կիրառումը զարգացման նոր որակի կհասնի մասնագիտական աքմեում, էթե նա իր գործունեության ընթացքում փորձի կիրառել ներդրելիական ծրագրավորման գիտելիքներ, բազային տեխնոլոգիաների բաղադրիչներ: Ներկայումս ներդրելիական ծրագրավորումը (ՆԼԾ) դադարել է մենաշնորհ լինել հոգեբանների, հոգեբույժների, ՄՌԿ-ոլորտի մասնագետների, բժիշկների, բիզնեսմենների գործունեության համար: Կիրառելով տարաբնույթ ախտորոշման, կանխատեսման, կանխարգելման և արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաներ, սոցիալական մանկավարժը իր պրակտիկ գործունեության ընթացքում մասնակի ներառում է ներդրելիական բազային տեխնոլոգիաներից բաղադրիչներ, որոնք հնարավորություն են տալիս առավել արդյունավետ իրականացնելու աշխատանքը:

***Բանալի բառեր՝** ներդրելիական ծրագրավորում, կատարելագործման շրջանակ, բազային տեխնոլոգիաների բաղադրիչներ, հաղորդակցման մոդել:*

**Հիմնախնդիրը.** Հիմնախնդիրն է քննարկել և վերլուծել ներդրելիական ծրագրավորման բազային տեխնոլոգիաների բաղադրիչների կարևորությունը սոցիալական մանկավարժի հաղորդակցման մոդելում:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Հիմնախնդրի տարբեր ասպեկտները ուսումնասիրվել են գիտնա-

կանների կողմից՝ ոլորտային առանձնահատկությունները հաշվի առնելով, սակայն բոլորի հիմքում մեթոդաբանական անկյունաքարը ներյուլեզվական ծրագրավորման (ՆԼԾ) սկզբունքներն ու բազային տեխնոլոգիաներն են (Ռ. Բենդլեր, Դ. Գրինդեր, Ռ. Դլինտս, Ռ. Նադոյան, Է. Ասիրյան, Վ. Պապոյան, Ս. Մադաթյան):

**Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել, վերլուծել ներյուլեզվական ծրագրավորման (ՆԼԾ) բազային տեխնոլոգիաների բաղադրիչները և դրանք կիրառել սոցիալական մանկավարժի հաղորդակցման մոդելում:

**Գիտական նորություն:** Ուսումնասիրվել ու վերլուծվել է ներյուլեզվական ծրագրավորման բազային տեխնոլոգիաների բաղադրիչների դերը սոցիալական մանկավարժի հաղորդակցման մոդելում:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Միջանձնային հաղորդակցական մոդելները բազմաթիվ գիտությունների ուսումնասիրության առարկան են: «...Սարդկային հաղորդակցման և վարքաբանական մոդելները կարող են արդյունավետ կիրառվել հոգեբուժության, հոգեբանության, մանկավարժության, մենեջմենթի փոխադարձ առնչություններում...» [1,301]: Սոցիալական մանկավարժի մասնագիտական գործունեության հաջողության գրավականներից մեկն էլ երեխաների հետ հաղորդակցման արդյունավետ մոդելի ձևավորումն է, որի ընթացքում սոցիալական մանկավարժի նպատակն է ստեղծել երեխայի պահանջմունքների բավարարման համար անվտանգության, հոգեբանական բարենպաստ մթնոլորտ, սոցիալական, իրավական, հոգեբանական, մանկավարժական մեխանիզմների օգնությամբ կանխարգելել և հաղթահարել այն բացասական երևույթները, որոնք գոյություն ունեն ընտանիքում, դպրոցում [2,167]: Հաղորդակցման ընթացքում սոցիալական մանկավարժի գործառույթները չեն սահմանափակվում՝ միայն կոնկրետ իրավիճակից լուծումներ գտնելով, այլև ներառում են աջակցություն՝ երեխաների սոցիալական հմտությունների զարգացման և դրական սոցիալական փորձի ձևավորման ուղղությամբ: Սոցիալական մանկավարժի գործունեությունը կյանքի դժվարին իրավիճակներում հայտնված երեխաներին օգնության հենասյուն դառնալն է, իսկ դա հնարավոր է փոխադարձ վստահության, հարգանքի, հանդուրժողականության պայմաններում: Սոցիալական մանկավարժը զարգացնում է իր մասնագիտական կարողություններն ու հմտությունները հարակից գիտաճյուղերից, մասնավորապես ներյուլեզվական ծրագրավորումից (ՆԼԾ) նոր տեխնոլոգիաներ ու հնարներ կիրառելով: Սոցիալական մանկավարժն իր ախտորոշման, կանխատեսման, կանխարգելման գործառույթների լիարժեք իրականացման համար կարող է օգտագործել ՆԼԾ չափաբերման (կոլիբրովկայի՝ հոգեբանական վիճակի «ընթերցում»), Սատիրի հաղորդակցման կեցվածքային մոդելների հնարավորությունները:

Ինքնատիպ է ՆԼՊ բազային տեխնոլոգիաների կիրառման պայմաններում հաղորդակցական մոդելների 5 տիպերի դասակարգումը, որոնք սոցիալական մանկավարժը կարող է կիրառել իր գործառույթներին համապատասխան. 1. բժշկական, երբ հաղորդակցվողը փորձում է բուժել, 2. ինտերակտիվ, երբ համագործակցելով փորձում են լսել, 3. հոգեբանական, երբ բացատրում են խնդիրը, 4. պատճառաբանող, երբ փորձում են բացահայտել պատճառները, և 5. պրագմատիկ, երբ հաղորդակցվողը պրակտիկ օգնում է [3,154]: ՆԼԾ ստեղծողները հաստատում են հաղորդակցման ընթացքում նյարդաբանական գործընթացների, լեզվի (խոսքի) և վարքի ձևերի (ծրագրավորում) միջև կապի գոյությունը և, իհարկե, հատուկ տեխնիկաների միջոցով ցանկալի նպատակին հասնելու հնարավորությունը: ՆԼԾ տեխնիկաներն ուղղված են մոդելավորելու մարդ-

կանց վարքը, որոնք հաջողության են հասնել որոշակի ոլորտում և ձեռք բերել հմտություններ: ՆԼՕ բազային տեխնոլոգիաները հիմնականում չորս են.

1. Խարիսխավորում – տեխնիկաները օգնում են ծրագրավորել աշխատանքային գործունեությունը, գրանցել հաջողություններ, նպատակների ծրագրավորումն ու իրագործումը,

2. ճոճք-տեխնիկաները օգտագործվում են հիմնականում «ես»-ի կատարելագործման նպատակով, ինքնավստահությունը բարձրացնելու համար, իրական ես-ին հասնելու ակնկալիքով,

3. մանիպուլյացիոն տեխնոլոգիաներ [4]:

Սոցիալական մանկավարժն իր գործառույթների կիրառման ընթացքում գրեթե բոլոր հաղորդակցման տիպերին առնչվում է: Նա կարող է ախտորոշման, կանխարգելման և վերականգնողական տեխնոլոգիաները համակցել Գ. Բեյտսոնի «Տրամաբանական մակարդակների համակարգ» մարտավարության հետ: *Մտաջին մակարդակը շրջապատն է*, որտեղ տեղի են ունենում երեխայի կյանքում տարաբնույթ փոփոխություններ: Սոցիալական մանկավարժը դիտարկում և վերլուծում է երեխային շրջապատող միջավայրը: Վերլուծությունը սկսվում է երկու հարցադրումների պատասխաններով՝ ե՞րբ և որտե՞ղ: Եթե հարցադրման ընթացքում ծագում են խնդիրներ, ապա դրանք սոցիալական մանկավարժն այս փուլում փորձում է լուծել առանց բուն պատճառները պարզելու՝ մեխանիկական գործողություններ կատարելով:

Երկրորդ մակարդակը *վարքային դրսևորման մակարդակն է*: Երեխան, հայտնվելով որևէ միջավայրում, սկսում է գործողություններ կատարել (խոսել, զգացմունքներ դրսևորել, շարժվել): Այս մակարդակում հնչում է հետևյալ հարցը՝ ի՞նչ եք դուք անում կամ ի՞նչ արեցիք: Վարքային մակարդակը բազմաբնույթ է և բարդ:

Երրորդ մակարդակը *կարողությունների և հնարավորությունների մակարդակն է*: Այս կամ այն գործողությունը կատարելու համար պետք է ձևավորել կարողություններ: Հնչում է ինչպե՞ս հարցադրումը: Համակարծիք ենք այն պնդմանը, թե կարողությունների ձևավորումն առավել բարդ է, քան բուն վարքագծի ձևավորումը: Կարողություններ ձևավորելով՝ մենք ընդլայնում ենք հաղորդակցման դաշտը և երեխաների ինքնադրսևորման հնարավորությունները: Այս մակարդակին հաջորդում է չորրորդ՝ *համոզմունքների և արժեքների* մակարդակը: Հարց է առաջանում, եթե իրագործվել է երրորդ մակարդակը, ապա երեխան ինչո՞ւ ցանկություն չունի իրականացնելու գործողությունը: Սոցիալական մանկավարժը ձևավորում է ինչո՞ւ հարցադրումը: Երեխան հաղորդակցման ընթացքում գիտակցաբար կամ անգիտակից արձագանքում է իր շրջապատող միջավայրում տեղի ունեցող փոփոխություններին, որով պայմանավորված՝ դրսևորում է վարքագիծ: Եթե երեխան վստահ չէ իր գործողության կատարման վրա (երգել, պարել, նկարել, սովորել...), ապա նրա մոտ չեն դրսևորվում այդ գործողությունները կատարելու հնարավորություններն ու կարողությունները: Արդյունքում երեխան դրսևորում է խոսափող, նյարդային, երբեմն ագրեսիվ վարքագիծ, ձևավորվում է թերարժեքության բարդույթ, որն առաջացնում է ներքին կոնֆլիկտ: Շրջապատը հաճախ արձագանքում է երեխայի վարքագծային դրսևորման հետևանքին՝ առաջին հայացքից տրամաբանորեն կապեր չտեսնելով պատճառահետևանքային ընթացքի մեջ: Սոցիալական մանկավարժը, հաղորդակցման մոդելում երեխայի մոտ դիտարկելով զարգացման այս մակարդակները, պետք է շտկի իրավիճակը՝ երեխայի վարքագիծը ելման կետ բերելով: Հաղորդակցման ընթացքում երեխան պետք է կարողանա պատասխանել «ո՞վ» եւ «ես» հարցադրմանը (սկզբնական փուլում մասամբ գիտակցված): Հար-



ցաղրմանը կհաջորդի «ի՞նչ կարող եմ ես անել, ինչո՞ւ, ի՞նչ նպատակով»: Ներքին գիւղական ու հոգեւորական մակարդակներում ստեղծվում են տրամաբանական կապեր, որոնք հնարավորություն են տալիս երեխային հասկանալու և վերլուծելու, թե ինչու է իր մոտ ձախողվել, որն է պատճառը, ինչպես հասնել հաջողությունների: Այս մակարդակում սոցիալական մանկավարժը կիրառում է համոզմունքների ու արժեքների փոփոխման և նոր արժեքների ձեռքբերման տեխնիկաները:

Սոցիալական մանկավարժը, օգտագործելով չափաբերում (կալիբրովկա) երեխայի հետ հաղորդակցման մոդելում, կարող է երեխայի «դիրքորոշման ընկալման» փոփոխություն մտցնել՝ կիրառելով «կատարելագործման շրջան» տեխնիկան [5, 154], որն օգնում է բարձրացնել ինքնավստահությունը, ինքնագնահատականը: Աշխատանքի ընթացքում տրվում է հետևյալ հրահանգը. ի՞նչ ձեռքբերումներ կունենաք կոնկրետ պահի, եթե ունենաք ինքնավստահության բարձր մակարդակ: Ի՞նչ հույզեր կվերապրեք այդ պահին, եթե վստահ լինեք, որ կկարողանանք կրկնել նախորդ իրավիճակի ընթացքում վերապրած դրական հույզերը, որոնք Ձեզ անհրաժեշտ են եղել: Տրված հրահանգից հետո կիրառվում են իրար հաջորդող ներքոհիշյալ քայլերը:

1. Վերականգնե՛ք Ձեր ինքնավստահությունը: Մտովի ժամանակի մեջ հետ վերադարձե՛ք այն պահը, որի ընթացքում Ձեր ինքնավստահությունը եղել է ամենաբարձր կետում: Վերապրե՛ք այս պահը մանրուքներով՝ փորձելով վերհիշել ու վերապրել, թե այդ պահին ինչ էք տեսել և լսել:

2. Գծե՛ք «կատարելագործման շրջանը»: Կենտրոնում պատկերացրե՛ք ձեզ: Ի՞նչ գույնով կներկեր շրջանակը: Ի՞նչ ձայնով կհնչեր շրջանակը, եթե կարողանար ձայն հանել: Ի՞նչ էներգետիկա ունի: Երբ շոշափելիորեն կզգաք, որ ուժեղ էք և հասել էք առավելագույն արդյունքի, դո՛ւրս եկեք այդ շրջանակից: Շրջանակում թողե՛ք Ձեր զգայունությունները:

3. Ընտրե՛ք որևէ «կող»՝ պայմանական գրգռիչ: Պատկերացրե՛ք, որ Դուք առավել ինքնավստահ էք, քան մինչև գործողության սկիզբը: Փորձե՛ք տեսնել, լսել, թե ինչ է կատարվում Ձեր շուրջը: Որպես կողային նշան կարող է լինել ցանկացած իր կամ խոսք ուղղված Ձեզ:

4. Մտովի ստեղծե՛ք կապեր, տարբեր «կողային պահերի»՝ պայմանական գրգռիչների միջև ստեղծե՛ք առնչություններ: Նորից մտե՛ք Ձեր գունային շրջանը, ձե՛ռք բերեք ինքնավստահություն: Իսկ հիմա պատկերացրո՛ւ՝ ինչ կլինի, եթե հետո նորից որևէ խնդրի շուրջ ունենաք տագնապ, ինչպես կնկարեք դա անգամ այս դեպքում, երբ հաղթահարել էք նախորդ իրավիճակը:

5. Մտուգե՛ք արդյունքները: Նորից դո՛ւրս եկեք շրջանից՝ այնտեղ թողնելով ձեր ինքնավստահությունը: Մտովի նորից վերապրե՛ք ապագա տագնապը: Դուք կնկատեք, որ ինքնավստահությունը եկել է մեխանիկորեն: Դուք Ձեզ զգում էք ապահով, ինքնավստահ, բայց չե՛ որ դեռ այդ մտածածին տագնապը չկա: Պատկերացրե՛ք՝ նորից հայտնվեցիք կատարելագործման շրջանում: Սա արդեն երկրորդ փուլն է: Պատկերացնելու համար անհրաժեշտ է ժամանակ՝ կատարելագործման շրջանում հայտնվելու համար: Եթե ինքնավստահություն չի լինում, պետք է մի քանի անգամ կրկնել ըստ փուլերի՝ ամրապնդելով պայմանական ու ոչ պայմանական գրգռիչները, եթե հաջողվեց, ապա կանցնենք երրորդ փուլ: Կանգնեք կամ նստեք աթոռին: Պատկերացրե՛ք, թե որ «կողը» (պայմանական գրգռիչը) ապահովեց Ձեր ինքնավստահության զգացողությունը: Տեխնոլոգիան հաղորդակցման ընթացքում կարելի է կրկնել մի քանի անգամ: Հաղոր-

դակցման ընթացքում տեխնոլոգիայի կիրառումն ենթադրում է տարիքային սահմանափակում: Ցանկալի է այն կիրառել դեռահասների հետ հաղորդակցման ընթացքում:

Սոցիալական մանկավարժը հաղորդակցման ընթացքում կարող է կիրառել ՆԼԾ բազային տեխնոլոգիաների վրա հիմնված «Կախարդական հարց» տեխնիկան, եթե երեխայի հետ հաղորդակցման ընթացքում նկատել է նրան անհանգստացնող հարց: Միջավայրը պետք է լինի տրամադրող: Տեխնիկան կիրառվում է երեխայի հետ անհատական հաղորդակցման ընթացքում. խմբային կիրառման դեպքում արդյունավետ չէ: Նախապատրաստական փուլում փորձում ենք հնարավորինս օբյեկտիվ ախտորոշել անհանգստացող հարցը: Առաջարկում ենք երեխային հարմարավետ տեղավորվել և մեղմ ձայնով հրահանգավորում ենք. «Ենթադրենք առավոտյան եղել է հրաշք, քեզ անհանգստացնող հարցը անհետացել է, ինչպե՞ս կզգաս դու քեզ, ի՞նչ փոխվեց քեզ մոտ, ի՞նչ դրական հույզեր ապրեցիր: Շրջապատը տեսավ և համոզվեց, որ քեզ մոտ ամեն ինչ շատ լավ է...»: Հետագուովողը, տարբեր զգացումներ ունենալով, կփորձի փոփոխել իրավիճակը՝ հաղթահարելով անհանգստացնող պահը: Ըստ իրավիճակի փոփոխության՝ հաղորդակցվողները կարող են փոփոխել դրսևորվող վարքագիծը: Մ. Գրինդերն իր «ՆԼԾ-ն մանկավարժության մեջ» աշխատության մեջ հաղորդակցական մոդելների վերլուծության արդյունքում բնութագրում է վարքաբանական դրսևորումներն ըստ չափաբաժինների՝

1. մարմին (կեցվածք) – 50 % շարժումներ և դիրքեր,
2. շնչառություն – 100 % շնչառության տեմպը և ռիթմը,
3. ժեստեր – 100 %,
4. դեմք և աչքեր – 70 % ուղղորդված հայացք և դեմքի արտահայտությունը,
5. լեզու (ձայն) – 100 % խոսքի տեմպը և ձայնի տոնը:

«Միմվոլները, շարժումները, երգը, միմիկան և վարքային դրսևորման այլ ձևերը մակերեսային հաղորդակցման ձևեր են, որոնք իրականում խորքային կառուցվածքների արտաքին դրսևորումներն են» [5,15]: Սոցիալական մանկավարժը հաղորդակցական մոդելում կիրառում է ոչ միայն խոսքային մոդելներ, այլև ոչ խոսքային: Ուշագրավ են ՆԼԾ տեխնիկաներում Վ. Սատիրի՝ սթրեսային իրավիճակներում կիրառվող կեցվածքային հաղորդակցման մոդելները [6, 391]: Վ. Սատիրը, բնութագրելով չորս տիպերը, դրանք ներկայացնում է երեք բաղադրիչով՝ խոսք, մարմին, ներքին զգացողություն.

1. խնդրող-քծնող կեցվածք *խոսքը* – հաղորդակցման ընթացքում հաղորդակցվողը ամեն ինչին համաձայն է՝ չունենալով սեփական կարծիք. «ի՞նչ էլ որ ասեք, ես համաձայն եմ... միայն թույլ տվեք լինել ձեր կողքին»: *Մարմինն* ընդունում է այնպիսի կեցվածք, կարծես անձը անօգնական է: *Չայնը* շատ ցածր է, խնդրող, աշխատում է միշտ դուր գալ, շարունակաբար ներողություն է խնդրում, *ներքին զգացողությունը* – մարդը իրեն զգում է ոչնչություն, պատկերացնում է, որ իր գոյության համար անհրաժեշտ է այլ մարդու ներկայությունը: Հաղորդակցման նման մոդելում, երբ նկատվում է դերի այդպիսի դրսևորում, հաղորդակցվողը կարող է արագ հոգնել, նրա մոտ կառաջանա տհաճություն:

2. մեղադրող *խոսքը* – կիրառվում է այնպիսի բառապաշար, որն ընդգծում է անհամաձայնությունը. «դու ոչինչ չես կարող անել, ինչպես պետք է»: Կեցվածքում ընդգծված արտահայտվում է՝ «ես եմ կարգադրողը, որոշումներ ընդունողը»: *Ներքին զգացողությունը* – ես մենակ եմ և դժբախտ: Մեղադրող հաղորդակցվողը ամեն ինչից դժգոհ է: Ինքնագնահատականը բարձր է, մարդկանց նայում է վերևից, բոլոր խնդիրներն ու ձախողումները վերագրում է դիմացինին: Դեմքի մկանները գրեթե միշտ լարված են, կա-

րող է ունենալ արյան բարձր ճնշում, ձայնը ճնշող է, կտրուկ, խոսում է ձայնը բարձրացնելով: Շնչառությունը դառնում է մակերեսային, քթանցքները փոքր-ինչ լայնացած են: Աչքերի արտահայտությունը լարված է, հայացքը՝ խոժոռ:

3. հաշվարկող *խոսքը* – մտածված, կշռադատված, նկատում է մանրունքները: *Մարմինը*՝ հանգիստ, առանց լարվածության, հիմնականում ձեռքերը ազատ են, առանց թափահարումների, հայացքը՝ գնահատող, ուշադիր, աչքերը՝ կկոցված: *Ներքին զգացողությունը* այսպիսին է. «էս ինձ զգում եմ ապահով, հանգիստ»: Հաշվարկող հաղորդակցվողը կշռադատող է, զգացմունքները զուսպ են, հանգիստ, որոշումների կայացման ընթացում սառնարյուն: Խոսում է ընդգծված ձայնի չոր տոնայնությամբ: Հաղորդակցման ընթացում փորձում է կիրառել երկարաշունչ, փաստարկող նախադասություններ:

4. Մեկուսացված *խոսքը –բառերը* կարծես իմաստ չպարունակեն, ոչ էական են, վերաբերմունք չարտահայտող: *Մարմինը* – շարժումները անփույթ, նպատակային կենտրոնացում չի դրսևորվում: Հաղորդակցման ընթացքում հիմնականում անտարբեր է շրջապատի նկատմամբ: Իրեն ուղղված հարցերին հիմնականում տալիս է ոչ էական պատասխաններ: Քանի որ կենտրոնացում չկա, ձայնը կարող է հնչել բարձրաձայն կամ ցածրաձայն առանց պատճառի: Մեկուսացված հաղորդակցվողը կարծես անտեսանելի է, քանի որ նա հաղորդակցման ընթացքի, որակի վրա չի ներգործում: Սովորաբար հնչեցնում են խուսափող պատասխաններ, կամ կարող է հակադարձել հարցը՝ բուն իմաստին չհամապատասխանող: Այս տիպը փոփոխական բնույթով կիրառվում է՝ նախորդ երեքին հաջորդելով: Սոցիալական մանկավարժը հաղորդակցման մոդելում կիրառում է թվարկած տիպերը՝ յուրաքանչյուր դեպքում նախընտրելի դարձնելով համապատասխանը՝ ըստ իրավիճակի, խնդրի բնույթի, ակնկալվող արդյունքների:

Սոցիալական մանկավարժի կողմից կարող է արդյունավետ կիրառվել ՆԼԾ բազային տեխնոլոգիաներից «ճոճքը»: Այն հնարավորություն է տալիս հաղորդակցման ընթացքում փոխելու հետազոտվողի վարքագիծը (անհրաժեշտ է երեխայի համաձայնությունը), կարող է շտկել վնասակար սովորույթները: Տեխնիկայի կիրառման արդյունքում վարքագծային բացասական դրսևորումները փոխարինվում են նոր դրական ուղղվածությամբ: «Ճոճք» տեխնոլոգիան բաղկացած է երեք բաղադրիչներից՝ 1. բանալու սահմանում (բանալին կարող է լինել ներքին, արտաքին և ասոցացվող), 2. ռեսուրսային կերպարի ձևավորում, երբ տրվում են որակական դրական բնութագրումներ, 3. արմատական փոփոխություններ կերպարում և վարքագծում [7,166]:

Արհեստական բանականության ստեղծման պայմաններում հաճախ ենք քննարկում ուղեղի հնարավորությունները: Եթե ուղեղը դիտարկենք յուրահատուկ համակարգիչ, իսկ մտքերը կարողանայինք ծրագրավորել, ապա կկարողանանք ակնթարթային փոխել մտքերի ուղղվածությունը, զգացմունքները, ժամանակի ընթացքում՝ նաև վարքագիծը: Սոցիալական մանկավարժի հաղորդակցական մոդելի արդյունավետությունը ուղիղ համեմատական է դիպուկ ձևավորված նպատակից: Սահմանված նպատակը պետք է բավարարի 5 հիմնական չափանիշների.

1. պետք է լինի դրական,
2. բխի հետազոտվողի ներքին պահանջմունքներից,
3. հենվի զգայունությունների վրա (պետք է աշխատեն բոլոր անալիզատորները),
4. լինի կոնկրետ,

5. Էկոլոգիապես ճշգրիտ, այսինքն՝ նոր սահմանված նպատակները չպետք է հակասեն նախորդներին կամ խմբի նպատակներին:

Որքան էլ ուղենիշային սահմանենք նպատակը, պահպանենք հետևյալ սկզբունքները [8,192].

- «մի՛ վնասիր»,
- ընդունել մարդուն այնպիսին, ինչպիսին որ նա կա,
- պահպանել գաղտնիությունը,
- հետևել երեխայի հետ փոխադարձ ազատության և վստահության չափանիշներին՝ պահպանելով որոշակի հաղորդակցման սահման,
- չի կարելի երեխայից իլել սեփական արարքների համար պատասխան տալու իրավունքն ու պարտականությունը, այլ անհրաժեշտ է աջակցել և ուղղորդել,
- պահպանել կամավորության և բարի կամքի սկզբունքը,
- միշտ լինել պատրաստ բոլոր տեսակի խնդիրներ լուծելու համար:

Նման դիրքորոշումը հնարավորություն կտա առավել արդյունավետ իրականացնելու հաղորդակցումը:

**Ամփոփում:** Սոցիալական մանկավարժի հաղորդակցման միջանձնային մոդելների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ կախված կոնկրետ իրավիճակից՝ փոփոխվում են հաղորդակցման ուղիները, եղանակները, միջոցները: Սոցիալական մանկավարժ-երեխա հաղորդակցական մոդելում երեխայի ակտիվության, վարքագծային դրսևորումները պայմանավորված են սոցիալական մանկավարժի հաղորդակցման բնույթով, գործի-մացությամբ, ինչպես նաև հաղորդակցական խոսքային ու ոչ խոսքային ներգործությունների բնույթով, երկկողմանի հետադարձ կապերով:

## APPLICATION OF FUNDAMENTAL TECHNOLOGIES OF NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING IN THE COMMUNICATION MODEL OF SOCIAL EDUCATORS

**Ghazaryan Arevik**

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor,*

*Yerevan State University*

*arev.ghazaryan@ysu.am*

### Summary

Utilization of artificial intelligence in various fields is a challenge to be competitive in the professional domain. The imperative of the time is to enhance the professional knowledge, constantly improve the functions of specialists and train them, taking into account the interdisciplinary applications of various sciences, as well as the mastery and application of cutting-edge technologies. From this standpoint, the social pedagogue has its role, through the utilization of various technologies in the communication model in the course of consultations with the child, with the intention of enhancing the effectiveness of the activities. When we consider the further development of a social pedagogue in the context of integral sciences, it is necessary to master the technological components of related sciences, which will enable them to carry out their professional duties in a novel quality and format. The professional spheres of the activities of social pedagogues are multifaceted so the functions implemented by them are diverse. From this standpoint, the richer the methodological knowledge of the research specialist is, the greater the chances of success are, and the smaller the risks will be.

The functions of the social pedagogue will gain new levels of development in the professional arena, if they try to apply the knowledge of neuro-linguistic programming, as well as the components of fundamental technologies during their activities. Currently, neuro-linguistic programming is no longer a monopoly for the activities carried out by psychologists, psychiatrists, HRM specialists, doctors, and businesspeople. Through the application of various diagnostic, prognostic, preventive and art-therapeutic technologies, the social pedagogue partially involves components of fundamental neuro-linguistic technologies in their practice enabling them to carry out such activities more efficiently.

**Keywords:** *neuro-linguistic programming, functions of the social pedagogue, improvement cycle, non-verbal communication, fundamental technological components.*

# РОЛЬ БАЗОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

**Казарян Аревик Фаносовна**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения, Ереван  
e-mail: arev.ghazaryan@ysu.am*

## Аннотация

Применение искусственного интеллекта в различных областях – это вызов, позволяющий быть конкурентоспособным в профессиональной сфере. Веление времени – повышение профессионального акме, постоянное совершенствование функций специалистов и их переподготовка, принимая за основу междисциплинарные связи различных наук, освоение и применение новейших технологий. В этом плане не остается в стороне и социальный педагог, который использует различные технологии в коммуникативной модели во время консультации с ребенком, в надежде повысить эффективность своей деятельности. Насколько дальнейшее совершенствование социального педагога рассматривается в контексте интегральных наук, настолько возникает потребность в освоении технологических составляющих смежных наук, что позволит ему в новом качестве и формате выполнять свои профессиональные обязанности. Профессиональные сферы деятельности социального педагога многогранны и поэтому многообразны выполняемые им функции. При таком подходе, чем больше дополнен методический арсенал специалиста-исследователя, тем больше шансов на успех, тем меньше риски. Применение функций социального педагога выйдет на новый уровень развития в профессиональном акме, если он в процессе своей деятельности попробует применить знания по нейролингвистическому программированию, использовать компоненты базовых технологий. В настоящее время нейролингвистическое программирование /НЛП/ перестало быть монополией в деятельности психологов, психиатров, специалистов в области ЧР, врачей и бизнесменов. Применяя различные диагностические, прогностические, профилактические и арт-терапевтические технологии, социальный педагог в процессе своей практической деятельности частично включает компоненты базовых нейролингвистических технологий, которые позволяют осуществлять свою работу более эффективно.

**Ключевые слова:** *нейролингвистическое программирование, функции социального педагога, период совершенствования, невербальное общение, базовые технологические компоненты.*

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Бендлер Р., Гриндер Д., НЛП, Структура магии, М., 2022.
2. Հարությունյան Ն. Շ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Սոցիալական մանկավարժություն, Երևան, 2017, էջ 167:
3. Ковалёв С.В., Основы нейролингвистического программирования. М. 1999, Источник: <https://psychosearch.ru/teoriya/nlp-for-what-you-can-use-and-wherefore-not>, НЛП, 2022.
4. Андреас С., Фолкнер Ч. и др., НЛП. Новые технологии успеха. М., 2001.
5. Дилтс Р., Моделирование с помощью НЛП. СПб., 2000.
6. Satir V., Peoplemaking, Science and Behavior Books, New York: 1974.
7. Нагдян Р., Введение в НЛП, Е., 2023.
8. Алмазов Б., Методика и технологии работы социального педагога, М., 2022.

*Получено: 19.04.2024*

*Received: 19.04.2014*

*Рассмотрено: 26.04.2024*

*Reviewed: 26.04.2024*

*Принято: 08.05.2024*

*Accepted: 08.05.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1/, 2024



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

# ԵՐԵՒԱՅԻ ԱՆՁԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԿԵՆՍԱԲԱՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԿԱՐԵՎՈՐՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ

Մելքոնյան Շողիկ

*Շիրակի Ս. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան,*

*Հայաստան*

*shoghik-melkonyan@mail.ru*

## Ամփոփում

Սոցիալականացումը՝ որպես մանկավարժական տարբեր գիտաճյուղերի հիմնախնդիր, արդիական է բոլոր ժամանակներում, քանի որ այն նպաստում է անձի սոցիալական հմտությունների զարգացմանը, հաղորդակցական իրավասության բարձրացմանն ու սոցիալական ինքնության ձևավորմանը: Հետազոտության արդիականությունն պայմանավորված է այն հիմնարար փոփոխություններով, որոնք տեղի են ունենում հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում: 21-րդ դարում հասարակության զարգացմանը բնորոշ են ինտեգրման գործընթացներ բոլոր ոլորտներում, այդ թվում՝ կրթության: Համընդհանուր ներառականության պայմաններում երեխայի անձի սոցիալականացման գործընթացը նոր նշանակություն է ձեռքբերում: Այս համատեքստում նորովի մոտեցում է ենթադրում սոցիալականացման գործընթացի գործոնների դիտարկումը:

Ներկայացված հոդվածը այդ հիմնախնդրի ուսումնասիրության անբակտելի մասն է, որում ներկայացված են սոցիալականացման կենսաբանական գործոնների վերաբերյալ տարբեր հետազոտություններ, մոտեցումներ դրանց նշանակության մասին:

**Հետազոտության նպատակն է** ուսումնասիրել և համադրել գիտական տարբեր մոտեցումները կենսաբանական գործոնների կարևորության վերաբերյալ երեխայի սոցիալականացման գործընթացում:

**Հետազոտության նորույթը:** Ուսումնասիրվել և վերլուծվել են հիմնախնդրի վերաբերյալ տարբեր տեսակետներ, և դրանք դիտարկվել են որպես հիմնավորումներ կենսաբանական գործոնների որոշիչ դերի վերաբերյալ երեխայի անձի սոցիալականացման գործընթացում:

*Բանալի բառեր՝ սոցիալականացում, կենսաբանական գործոններ, ժառանգականություն, գեներ, օժտվածություն, խառնվածք, ընդունակություններ, բնավորություն, կոնվերգենցիա:*

## Հիմնախնդրին առնչվող ընթացիկ հետազոտությունների և հրապարակումների վերլուծություն:

Սոցիալականացումը, ինչպես հայտնի է, իրականացվում է տարբեր իրավիճակներում, որոնք առաջանում են մարդու վրա բազմաթիվ հանգամանքների ազդեցության արդյունքում, և որոնք պահանջում են որոշակի վարք ու գործողություններ: Նման հանգամանքները կոչվում են սոցիալականացման գործոններ (Մուդրիկ Ա. Վ., Գոլովանովա Ն. Ֆ. և այլք): Սակայն ոչ բոլոր գիտնականներն են ընդգծում կենսաբանական գործոնները: Մինևույն ժամանակ մյուսները (Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Պ., Ղուկասյան Լ. Գ., Կրիվչենկո, Լ. Պ., Մոխնաչ Ն. Ն. և այլք) շեշտում են կենսաբանական գործոնների որոշիչ դերը սոցիալականացման մեջ: Այսպես, օրինակ, նրանք մարդկային ցեղի շարունակության հիմք են համարում ժառանգականությունը. ժառանգականությամբ են որոշվում նաև մարդու որոշ հիվանդություններ, որոնք, մեր կարծիքով, տարբեր կերպ են ազդում երեխայի սոցիալականացման վրա:

Հետազոտությունները (Ա. Թոմաս, Ս. Չեզ և այլն) բացահայտել են խառնվածքի կենսաբանական բնույթը և նրա կապը մարդու հուզականության ու ակտիվության հետ: Եվ այս տեսանկյունից կարող ենք ասել, որ խառնվածքը ոչ միայն նպաստում է վարքի որոշ տեսակների ձևավորմանը, այլև ազդում է սոցիալականացման աստիճանի և որա-

կի վրա: Կենսաբանական կոնվերգենցիայի տեսությունը (Վ. Շտեռն, Է. Կոնկլին) ճանաչում է երկու գործոնի դերը՝ կենսաբանական ու սոցիալական: Այնուամենայնիվ, չնայած այս խնդրի վերաբերյալ բազմաթիվ ուսումնասիրություններին՝ հասարակության և կրթության զարգացման նոր համընդհանուր ինտեգրման պայմաններում երեխայի սոցիալականացման վրա կենսաբանական գործոնների դերի և ազդեցության մասին հարցերը մնում են ոչ բավարար ուսումնասիրված:

**Հետազոտության նպատակն է** ուսումնասիրել և համադրել տարբեր գիտական մոտեցումները կենսաբանական գործոնների կարևորության վերաբերյալ երեխայի սոցիալականացման գործընթացում:

**Հետազոտության նորույթը:** Ուսումնասիրվել և վերլուծվել են հիմնախնդրի վերաբերյալ տարբեր տեսակետներ, և դրանք դիտարկվել են որպես հիմնավորումներ կենսաբանական գործոնների որոշիչ դերի վերաբերյալ երեխայի անձի սոցիալականացման գործընթացում:

**Հետազոտության մեթոդներն են՝** մասնագիտական գրականության ուսումնասիրություն և վերլուծություն, տրամաբանական ամփոփում, տեսական հիմնավորում:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Մարդու սոցիալականացման գործընթացում որոշիչ դեր է տրվում կենսաբանական գործոնին: Այս համատեքստում կարևորվում են կենսաբանական գործոնների դասակարգման վերաբերյալ տարբեր հետազոտությունները (Է. Էրիկսոն, Ջ. Բոուլբի, Դ. Գոլեման, Մ. Պոսներ, Բ. Լիպտոն և մյուսները): Ուսումնասիրելով այդ հետազոտությունները՝ մենք առանձնացրել ենք կենսաբանական գործոնների հետևյալ տեսակները՝ գենետիկական (ժառանգական գործոններ, գեներ, որոշ ժառանգական նախադրյալներ, հակվածություններ որոշակի հիվանդություններին և այլն), նեյրոկենսաբանական (կապված ճանաչողական և այլ ընդունակությունների հետ, հիշողություն և այլն), ֆիզիոլոգիական ( կապված ֆիզիկական առողջության հետ և այլն), հուզական և հոգեբանական (խառնվածք, հույզերի կառավարում և այլն): Նշված բոլոր գործոններն ազդում են մարդու վարքագծի, հասարակական կյանքում մասնակցության վրա, մի խոսքով սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության վրա:

Կենսաբանական գործոններից է ժառանգականությունը: Ժառանգականությունը «օրգանիզմների՝ իրենց հատկանիշները, հատկությունները պահպանելու և զարգացման առանձնահատկությունները հաջորդ սերունդներին փոխանցելու երևույթն է» [1, էջ 19]:

Ժառանգականության խնդրի վերաբերյալ գիտական գրականության (Կոտովա Ի. Վ., Դուբինին Ն. Պ., Հարությունյան Ն. Կ. և այլն) ուսումնասիրությունը մեզ թույլ տվեց նշել, որ ծնողներից երեխաներին ժառանգաբար փոխանցվում են.

- տեսակային հատկանիշները, որոնք բնութագրում են անհատին՝ որպես մարդկային ցեղի ներկայացուցչի (ուղիղ քայլք, մտածողություն, խոսք և այլն)՝ անկախ ռասայից, ազգային պատկանելությունից,
- արտաքին հատկանիշները (մարմնի կառուցվածք, մաշկի, մազերի, աչքերի գույն, ռասայական հատկանիշներ),
- ֆիզիոլոգիական հատկանիշները (արյան խումբ, ճնշում, նյութափոխանակություն և այլն),
- նյարդային համակարգի հատկանիշները (գլխուղեղի կեղևի կառուցվածքը, բարձրագույն նյարդային գործունեության տեսակը),

- օրգանիզմի զարգացման անոմալիան (դալտոնիզմ, «նապաստակի շրթունք» և այլն):

Ժառանգականությամբ են պայմանավորված նաև որոշ հիվանդություններ:

Հատուկ գրականության ուսումնասիրությունների ու վերլուծությունների (Ավիլո-վա Տ. Մ., Պանսխին Վ. Մ., Բոչկով Ն.Պ., Աղաջանյան Ա. Վ., Տկաչուկ Ե. Ա. և այլք) արդյունքում ընդհանրացրել ենք «Ժառանգական հիվանդություններ» հասկացության մասին պատկերացումները. սրանք գենային կամ քրոմոսոմային մուտացիաների հետևանքով առաջացած հիվանդություններ են, երբ փոխվում է մեկ կամ մի քանի գեն: Իսկ եթե այս գենետիկ փոփոխությունը փոխանցվում է ծնողներից երեխաներին, ապա առաջանում են ժառանգական գենետիկ հիվանդություններ:

Հիվանդությունները բաժանվում են խմբերի՝ կախված ժառանգականության դերի և էկզոգեն գործոնների հարաբերակցությունից.

I խումբ – փաստացի ժառանգական հիվանդություններ, ժառանգական անմիջա-կան ազդեցությամբ:

Այս հիվանդությունների հիմնական պատճառը թուլացած գեներն են, պաթոլո-գիական մուտացիաները, որոնք գրեթե կախված չեն շրջակա միջավայրից: Դրանց թվին են դասվում՝ հեմոֆիլիան, Դաունի հիվանդությունը, Անգելմանի համախտանիշը, աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումը և այլն:

II խումբ – բազմագործոն բնույթի հիվանդություններ, որոնց հիմքում ընկած է գե-նետիկական և շրջակա միջավայրի գործոնների փոխազդեցությունը:

Այս հիվանդությունները կապված են սխալ կենսակերպի, վատ սովորությունների հետ՝ հիպերտոնիա, շաքարախտ, խոցային հիվանդություն և այլն:

III խումբ – հիվանդություններ, որոնք պայմանավորված են շրջակա միջավայրի անբարենպաստ գործոնների ազդեցությամբ: Ժառանգականությունն այստեղ գրեթե դեր չի խաղում: Այն կարող է ազդել միայն հիվանդության ընթացքի և տեմպի վրա: Դրանք վնասվածքներն են, այրվածքները և այլն [9]:

II-III խմբերի հիվանդությունները կապված են շրջակա միջավայրի և կենսակերպի հետ: Անկասկած, ժառանգականությունը մեծ դեր է խաղում մարդու առողջության ա-պահովման գործում, սակայն ճնշող դեպքերում շրջակա միջավայրն ու կենսակերպը բարելավում են առողջության և կյանքի որակը:

Մարդու ժառանգական հիվանդությունները տարբեր աստիճանի (շատ ուժեղ, թեթև և այլն) կարող են կամ չեն կարող ազդել մարդու սոցիալականացման գործընթա-ցի վրա: Օրինակ՝ «նապաստակի շրթունք» ունեցող անձը դժվարանում է շփվել շրջա-պատի հետ և զբաղվել որոշակի տեսակի գործունեությամբ: Դա նրան առանձնակի դիրքում է դնում մյուսների համեմատ, միանշանակ խանգարում է կյանքի որոշակի իրավիճակներում, ազդում սովորությունների, վարքագծի ձևերի և այլնի վրա: Կամ դի-տարկենք «աուտիստիկ սպեկտրի» հիվանդությունները, որոնք ուղեկցվում են հաղոր-դակության, ըմբռնման և երևակայության խանգարումներով:

Այստեղ ակնհայտորեն խաթարված է սոցիալական փոխազդեցությունը, որն ազ-դում է սոցիալականացման գործընթացի վրա: Կասկածից վեր է, որ այս հիվանդու-թյունների մասին գիտելիքները կօգնեն մանկավարժներին նման երեխաներին հասա-րակության մեջ ինտեգրվելու հարցերում:

Հայտնի հոգեբան Ա. Գ. Մակլակովը ներկայացնում է մարդու ընդունակություննե-րը որպես անհատական և սոցիալական հատկությունների ամբողջություն, որոնք դրսևորվում են հոգեֆիզիոլոգիական ու անձնական մի շարք գործառույթներով: Հետա-



զոտողը նշում է, որ ընդունակությունները բնածին են, ժառանգական, բայց դրանք դրսևորվում և զարգանում են սոցիալական պայմաններում[4]: Նա այս եզրակացությունն է հանգել կիրառելով ֆունկցիոնալ-գործունեության մոտեցումը ընդունակությունների բնույթի վերաբերյալ:

Մեր հետազոտության համար հետաքրքրություն է ներկայացնում նաև ընդունակությունները դիտարկել ֆունկցիոնալ-գենետիկական մոտեցմամբ, ընդունակությունների կառուցվածքի գործառույթների և ֆունկցիոնալ համակարգերի դիրքից, ընդունակությունների առաջացումը գենետիկայի տեսանկյունից: Որոշ հոգեբաններ (Վ. Դ. Շադրիկով և մյուսներ) կարծում են, որ երեխան ծնվում է գենոտիպային որոշակի ընդունակություններով, զլխավորը մարդու հոգևոր ընդունակություններն են, որոնք դրսևորվում են բարոյական վարքագծով, հոգևոր արժեքների ազդեցության ներքո և այլն:

Ըստ Ե. Պ. Իլյինի ընդունակությունների բնածին լինելու հարցը մնում է բաց: Հեղինակը կարծում է, որ եթե ընդունակություններ ասելով նկատի ունենք այս կամ այն որոշակի կողմերի դրսևորման մակարդակը, գործառույթների հատկությունները, որոնք պայմանավորված են միայն բնածին հակումներով, սա մի բան է, իսկ եթե ընդունակություններ ասելով նկատի ունենք մարդու ցանկացած հնարավորություններ կամ հնարավորությունների ինտեգրալ բնութագիր, սա բոլորովին այլ է [3]:

Ե. Պ. Իլյինի տեսակետների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ նա չի ժխտում, որ մարդը ծնվում է տարրական հոգեկան և հոգեշարժողական գործառույթներով: Եթե հաշվի առնենք, որ տարբեր բնութագրերի դրսևորման մակարդակը որոշող հակումները, այդ գործառույթների հատկությունները բնածին են, ապա, հեղինակի կարծիքով, պետք է ընդունել, որ ընդունակությունները (նեղ, այլ ոչ թե ընդհանուր հոգեբանական մեկնաբանությամբ) բնածին են [3]:

Ընդունակությունները կենսաբանորեն որոշված են, բայց դրանք դրսևորվում, զարգանում են շրջակա միջավայրում, գործունեության մեջ և այլն: Դրանք կարող են փոխվել՝ կախված հանգամանքներից, անձի կենսագործունեությունից: Ուստի դրանք կարող են ազդել անձի սոցիալականացման աստիճանի, ինչպես նաև մասնագիտության ընտրության վրա: Եվ այս տեսանկյունից մեզ հետաքրքրեց Վ. Վ. Վիբորնովայի, Ե. Ա. Դունանայի ուսումնասիրությունը, որում հիմնավորվում է, որ կապ կա մասնագիտության ընտրության ու գենետիկայի միջև, և մասնագիտական ընտրությունն իրականացվում է ժառանգական նախատրամադրվածության շնորհիվ: Ըստ այս գիտնականների տվյալների՝ ինտելեկտուալ ընդունակությունները 50-70%-ով որոշվում են գենետիկ նախատրամադրվածությամբ, իսկ մասնագիտության ընտրությունը՝ 40 %-ով [2]:

Սակայն, ինչպես գիտենք, ցանկացած մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը որոշվում է գիտելիքներով, հմտություններով, փորձով, միջավայրի ազդեցությամբ և այլն:

Վերոնշյալը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ մարդու ընդունակությունները կարող են ազդել նրա սոցիալականացման աստիճանի ու արդյունքների վրա, և ընդունակությունները, նույնիսկ եթե լավ հակումներ ունեն, չեն կարող զարգանալ շրջապատից, գործունեությունից դուրս:

Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի հետազոտության վերլուծությունը ցույց է տվել, որ գոյություն ունեն ընդունակությունների տարբեր մակարդակներ, և նրանց որակական հատկանիշը օժտվածությունն է: Իսկ օժտվածության հատկապես բարձր մակարդակը նշվում է «տաղանդ» և «հանճար» եզրույթներով: Նա նշանակալի ընդունակությունների ցուցիչ-

ներ է համարել տեմպը, յուրացման դյուրինությունը, առաջընթացի արագությունը: Առանձնացրել է օժտվածության երկու տեսակ՝ ընդհանուր օժտվածություն՝ ընդհանուր ընդունակությունների մակարդակ, և հատուկ օժտվածություն՝ հատուկ ընդունակությունների մակարդակ: Առաջին խմբում ներառել է ընդհանուր, հանրակրթական ուսուցման ընդունակությունները, իսկ երկրորդ խմբում՝ տեխնիկական, երաժշտական և այլ ընդունակությունները [7]:

Ըստ Ա. Գ. Մակլակովի սահմանման՝ դա ընդունակությունների յուրահատուկ համադրություն է, որը մարդուն հնարավորություն է տալիս հաջողությամբ կատարելու որևէ մեկ գործունեություն [4]:

Գիտական գրականության ուսումնասիրությունը (Բլինովա Վ. Լ., Շադրիկով Վ. Դ., Վիբոռնովա Վ. Վ.) թույլ տվեց մեզ ներկայացնել օժտվածության կառուցվածքային բաղադրիչները.

- անատոմիաֆիզիոլոգիական հակումներ,
- մտավոր-մտածական ընդունակություններ,
- հուզականային կառուցվածքներ,
- ճանաչողական մոտիվացիայի գերիշխող դերը և այլն:

Օժտվածությունը, իհարկե, շատ հաճախ խանգարում է երեխայի սոցիալականացմանը. գաղտնիք չէ, որ օժտված երեխաները բարդ փոխհարաբերություններ ունեն հասակակիցների հետ, հաղորդակցության, փոխազդեցության մեջ և այլն: Իսկ այստեղ անհրաժեշտ է ծնողների, ուսուցիչների օգնությունը, որպեսզի օգնեն երեխային ձեռք բերել նորմալ ինքնաընկալում, ստեղծել վարքի համարժեք մոդել, լավ փոխհարաբերություններ հաստատել հասակակիցների հետ և այլն:

Սոցիալականացման կենսաբանական գործոնները ներառում են նաև խառնվածքը [1]: Խառնվածքը որպես կենսաբանական գործոն դիտարկելը մեզ համար կարևոր է, քանի որ այն ազդում է անձի վարքագծի առանձնահատկությունների, սոցիալական և բնական պայմաններին մարդու հարմարվողականության վրա և այլն:

Նոգեգենետիկ գրականության մեջ խառնվածքն ունի տարբեր սահմանումներ: Այսպես, օրինակ, Բ. Մ. Տեպլովը կարծում է, որ սա հատկությունների ամբողջություն է, որը բնութագրում է հոգեկան գործընթացների ընթացքի և մարդու վարքագծի դինամիկ առանձնահատկությունները, դրանց ուժը, արագությունը, առաջացումը, փոփոխությունը, դադարեցումը և այլն [8]:

Ի. Պ. Պավլովը խառնվածքի հիմքում տեսնում է բարձրագույն նյարդային գործունեությունը, իսկ խառնվածքն անվանում է նյարդային համակարգի տեսակ: Նա նյարդային համակարգին բնորոշ է համարել այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են ուժը, հավասարակշռությունը, շարժունակությունը: Ըստ Պավլովի՝ այս հատկությունների համակցությունից են կախված բարձրագույն նյարդային գործունեության առանձնահատկությունները և, ինչը մեզ համար կարևոր է, շրջակա միջավայրի հետ օրգանիզմի փոխազդեցության բնույթը:

Ըստ Ի. Պ. Պավլովի՝ ԲՆԳ (բարձրագույն նյարդային գործունեության) հիմնական խնդիրն է ապահովել մարդու վարքագծի տարբեր ձևերը շրջակա միջավայրի փոփոխությունների պայմաններում [5]: Դրանում տեսնում ենք խառնվածքի ազդեցությունը մարդու սոցիալականացման վրա:

Ընդհանրացնելով խառնվածքի սահմանումները հոգեբանության մեջ (Մակլակով Ա. Գ., Նեմով Ռ. Մ., Ռուբինշտեյն Ս. Լ. և այլք)՝ կարող ենք ասել, որ խառնվածքը հիմնականում ներկայացված է որպես անձի անհատական հոգեկան առանձնահատկու-

թյուն, որը դրսևորվում է վարքի, ակտիվության, հույզերի և այլնի մեջ: Եվ խառնվածք սսելով հասկանում ենք անձի մտավոր գործունեության դինամիկ բնութագրերը:

Վ. Վ. Իզմայիլովը, հղում անելով Ա. Թումասի և Ս. Չեսի դեկավարությամբ անցկացված խառնվածքի ուսումնասիրության արդյունքներին, նշում է այն փաստը, որ ունենալով կենսաբանական բնույթ՝ խառնվածքը կապված է նաև մարդու ակտիվության, հուզականությանն ու մարդամոտությանը:

Խառնվածքը, ըստ Վ. Վ. Իզմայիլովի, համեմատաբար կայուն է, դրսևորվում է վաղ մանկության տարիներին և մեծապես կախված է գենոտիպից: Ա. Թումասի և Ս. Չեսի ուսումնասիրությունների արդյունքները վկայում են խառնվածքի փոփոխականության վրա գեների ոչ հավելումային ազդեցության վարկածի օգտին [6]:

Ինչպես տեսնում ենք, Հիպոկրատի ժամանակներից այն ուսումնասիրողները, որոնք առանձնացրել են խառնվածքի հայտնի 4 տեսակները, խառնվածքը վերագրել են կենսաբանական գործոններին:

Հոգեգենետիկ ուսումնասիրությունները վկայում են բնավորության գծերի ձևավորման, անձի անհատական տարբերությունների վրա գենոտիպի ազդեցության մասին: Խառնվածքն ու բնավորությունը կազմում են անհատի համակարգը, որոշում ընդհանուր պատկերը: Խառնվածքը կարող է օգնել կամ խոչընդոտել մարդու բնավորության գծերի դրսևորմանը: Օրինակ՝ խուլերիկ մարդու համար դժվար է զուսպ լինել, ֆլեզմատիկի համար՝ վճռական և այլն:

Ըստ Վ. Վ. Իզմայիլովի՝ բնավորության գծերը որոշվում են ինչպես գենոտիպով, այնպես էլ շրջակա միջավայրի ազդեցությամբ [6]:

Իսկապես, երկու գործոնների անբարենպաստ համադրությամբ կարող են լինել բնավորության շեղումներ, նույնիսկ պաթոլոգիա: Իսկ եթե առկա է գործոնների բարենպաստ համադրություն (անգամ եթե կա անատոմիայի գենետիկ նախատրամադրվածություն), ապա բնավորության մեջ պաթոլոգիական շեղումներ չեն լինի: Որոշ դեպքերում բնավորության ձևավորման գործում մեծ ներդրում ունի գենետիկական գործոնը, որոշներում՝ շրջակա միջավայրը:

Բայց մի բան անվիճելի է, որ անհատական առանձնահատկությունները, ըստ Վ. Վ. Իզմայիլովի, բարդ հատկանիշներ են միջանձնային փոփոխականության որոշման մեջ, որին մասնակցում են բազմաթիվ գործոններ, այդ թվում՝ ժառանգականությունը [6]:

Կատարված վերլուծությունները թույլ տվեցին եզրակացնել, որ բնավորությունը ձևավորվում է անձնային, անհատական առանձնահատկությունների հիման վրա, իսկ բնավորությունը որոշում է խառնվածքի բովանդակային կողմը. այն ունի բնածին և ձեռքբերովի որակներ:

Սոցիալականացման կենսաբանական գործոնների խնդրի վերաբերյալ մեր ուսումնասիրություններում մենք տեսանք տարբեր տեսակետներ, կարծիքներ, օրինակ Ա. Լ. Գեսելը փաստում է որ սոցիալականացման մեջ ամենակարևորը կենսաբանական գործոններն են: Ամերիկացի հոգեբանը մարդու հասունացման մեջ հիմնականը համարում էր կենսաբանական գործոնները, իսկ զարգացումը՝ դիտարկում որպես շրջակա միջավայրին հարմարվելու ձև [10]:

Ավստրիացի ականավոր հոգեբան Կ. Լ. Բյուլերը նույնպես կենսաբանական գործոնների առաջնահերթության կողմնակիցն էր: Նա որպես վերելք ցույց տվեց մարդկային զարգացման ողջ ուղին՝ կապիկից մինչև հասուն կուլտուրական մարդ մեկ կենսաբանական սանդղակով: Նա պնդում էր մարդու զարգացման կենսաբանական պայ-

մանականությունը, նրա ընդունակությունների ժառանգական բնույթը: Բայց ընդգծում էր, որ առանց վարժությունների, մարդու բնական հակումները լիովին չեն բացահայտվի [10]:

Հումանիստական մանկավարժության և հոգեբանության ներկայացուցիչները (Մ. Մոնտեսորի, Կ. Լորենց, Է. Ֆրոմ և այլք) կարծում էին, որ նույնիսկ մարդու բարոյական որակներն են կենսաբանորեն որոշված: Բայց, ինչպես հայտնի է, ոչ թե որակներն են ժառանգաբար փոխանցվում, այլ հակումները, որոնք կարող են և չդրսևորվել միջավայրի անբարենպաստ պայմաններում [10]:

Գիտնականների թվում կային նաև այնպիսիք (Հելվեցիուս Կ.Ա., Դիդրո Դ.Դ., Օուեն Ռ. և այլք), որոնք գերազնահատում էին սոցիալական միջավայրի դերը: Բայց մարդը պասիվ օբյեկտ չէ, որին ուղղված է փոխազդեցությունը, միջավայրի ազդեցությունը: Նա սուբյեկտ է, ստեղծագործող, արարիչ, և ինքն էլ կարող է փոխել միջավայրն ու ինքն իրեն [10]:

Հետաքրքիր է, որ էթնոմանկավարժության և բանահյուսության մեջ նույնպես անդրադարձել են մարդու որակների վրա միջավայրի և ժառանգականության ազդեցության խնդրին. «Լավ մարդու որդին փուչ չի դուրս գա» (հայ.), «Խնձորը ծառից հեռու չի ընկնում» (ռուս.), «Վատ սերմից մի՛ սպասիր լավ ցեղատեսակ (ռուս.), «երեխան կավ է, մայրը՝ բրուտ» (ուզբեկ.), «Դաստիարակությունը ժառանգականությունից ուժեղ է» (իտալ.), «Երեխան խմորի պես է. ինչպես հունցես, այնպես էլ կմեծանաս» (ռուս.), «Նույն ջեռոցից, բայց տարբեր թափթափաներ» (ռուս.), «Մորը տես, աղջկան ուզիր», «Ծնող դառնաս, ծնողի դադրը կիմանաս» և այլն:

Որոշ գիտնականներ, օրինակ՝ Վ. Լ. Շտերնը, նշում են երկու գործոնի դերը՝ կենսաբանական ու սոցիալական: Վերջինս կարծում էր, որ ծննդյան պահին երեխայի հնարավորությունները բավականաչափ սահմանված չեն, և միայն շրջապատն է օգնում երեխային գտնել ինքն իրեն, կազմակերպում է նրա ներաշխարհը: Եվ երեխան շրջապատից վերցնում է այն ամենը, ինչ համապատասխանում է իր հակումներին:

Այս տեսությունը ստացել է երկու գործոնների «կոնվերգենցիայի (փոխազդեցության) տեսություն» անվանումը, քանի որ նրանում հաշվի է առնվել ժառանգականության և միջավայրի դերը: Այս տեսության էությունն այն է, որ երեխայի մտավոր զարգացումը դիտարկվում է որպես ժառանգականության և շրջապատի ազդեցության տակ ձևավորվող գործընթաց: Կոնվերգենցիայի տեսության հիմնական խնդիրն է հաստատել, թե ինչպես են առաջանում վարքի ձեռքբերովի ձևերը, և ինչ ազդեցություն ունեն ժառանգականությունը և շրջակա միջավայրը դրանց վրա:

Իր տեսության մեջ Վ. Լ. Շտերնը հաշվի է առել այն ժամանակվա երկու հայեցակարգ՝ էմպիրիզմ (մարդը դատարկ տախտակ է) և նատիվիզմ (գոյություն ունեն բնածին գաղափարներ) կարծելով, որ ճշմարտությունը այս հակադիր տեսակետների համակցման մեջ է: Որպես օրինակ նա բերում էր. շրջապատող աշխարհը երեխային նյութ է տրամադրում խաղի համար, և թե ինչպես և երբ նա կխաղա, կախված է խաղային բնագրի բնածին բաղադրիչներից [10]:

Հետագայում կենսաբանական կոնվերգենցիայի տեսությունը մշակվել է բազմաթիվ գիտնականների, օրինակ՝ Է. Կոնկլինի կողմից: Վերջինս պնդում էր, որ կենսաբանական ու սոցիալական գործոնները և շրջապատը համարժեք են: Ըստ նրա՝ «մարդը ստանում է կենսաբանական և սոցիալական ժառանգություն, որոնք գտնվում են բարդ հարաբերակցության մեջ, փոխադարձորեն պայմանավորում են միմյանց լինելիությունը» [1, էջ 91]:

**Եզրակացություններ:** Ներկայացված հիմնախնդրի վերաբերյալ մեր ուսումնասիրություններն ու վերլուծությունները, որոնք թույլ տվեցին հաստատել կենսաբանական գործոնների որոշիչ դերը երեխայի անձի սոցիալականացման գործընթացում: Սակայն այդ գործընթացում կարևոր նշանակություն ունեն նաև սոցիալական գործոնները:

Կենսաբանական գործոնների մասին գիտելիքները կօգնեն խուսափել երեխայի սոցիալականացման դժվարություններից, լիարժեք օգտագործել անձի հնարավորությունները շրջական միջավայրի հետ փոխազդեցության, հասարակության մեջ ինտեգրվելու համար:

**Հետագա հետազոտությունների հեռանկարները:** Երեխայի անձի արդյունավետ սոցիալականացման համար անհրաժեշտ է նաև ուսումնասիրել սոցիալական գործոնների դերը արդի ժամանակաշրջանում:

## ANALYSIS OF THE IMPORTANCE OF BIOLOGICAL FACTORS IN THE SOCIALIZATION OF A CHILD'S PERSONALITY

**Melkonyan Shoghik**

*Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia  
shoghik-melkonyan@mail.ru*

### Abstract

Socialization, as a problem of various pedagogical disciplines, is relevant at all times, since it contributes to the development of personal social skills, increases communicative competence and the formation of social identity. The relevance of the research is due to the fundamental changes taking place in various spheres of public life. In the 21st century, the development of society is characterized by integration processes in all spheres, including education. In conditions of universal inclusivity, the process of socialization of the child's personality acquires a new meaning. In this context, the new approach involves considering the factors of the socialization process.

The presented article is an integral part of the study of this problem, which presents various studies of biological factors of socialization and approaches to their significance.

**The purpose** of this research is to study and compare different approaches to the importance of biological factors in the process of child socialization.

**The novelty** of the study is that various points of view on the problem were studied and analyzed, and they were considered as a justification for the determining role of biological factors in the process of socialization of a child's personality.

**Keywords:** *socialization, biological factors, heredity, genes, giftedness, temperament, abilities, character, convergence.*

## АНАЛИЗ ВОПРОСА О ЗНАЧЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

**Мелконян Шогик**

*Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения  
shoghik-melkonyan@mail.ru*

### Аннотация

Социализация, как проблема различных педагогических отраслей, актуальна во все времена, потому что она способствует развитию социальных навыков личности, повышению коммуникативной компетентности и формированию общественной идентичности. Её актуальность обусловлена изменениями во всех сферах общественной жизни. В XXI в. общественному развитию присуща интеграция во всех областях, в том числе – в образовании. В условиях интеграции образования социализация личности ребенка приобретает новое значение. В таком контексте предполагается новый подход к рассмотрению факторов социализации.

**Целью** данного исследования является изучение и выявление соотношения различных подходов к определению важности биологических факторов в процессе социализации.

**Научная новизна** – изучены и проанализированы различные подходы к данной проблеме, которые послужили основой для утверждения определяющей роли биологических факторов в социализации личности ребенка.

**Ключевые слова:** социализация, биологические факторы, наследственность, гены, темперамент, способность, характер, конвергенция.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն. Վ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Սոցիալական մանկավարժություն (բուհական ձեռնարկ) /Հարությունյան Ն. Վ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2017, 336 էջ:
2. Выборнова В.В., Дунаева Е.М., Актуализация проблем профессионального самоопределения молодежи. // Социологические исследования. 2006, N 4, с. 99-105.
3. Ильин Е.П., Психология творчества, креативности, одаренности// Е.П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009, 448 с.
4. Маклаков А.Г., Общая психология, СПб.: Питер, 2024, 582 с.
5. Павлов И.П., Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека. / И.П. Павлов. – Москва. Директ Медиа, 2008, 50 с.
6. Психогенетика. Учебно-методический комплекс. Автор-составитель: Измайлов В.В. Минск, Издательство МИУ 2010, 292 с.
7. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии: Учебное пособие / С.Л. Рубинштейн - Санкт-Петербург: Питер, 2018, 713 с.
8. Теплов Б.М., Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды. / Б.М. Теплов – Москва: Издательство московского психолого-социального института. НПО МОДЭК 2009, 638 с.
9. Ткачук Е.А., Семинский И.Ж., Классификация наследственных заболеваний: <https://doi.org/10.57256/2949-0715-2023-2-77-86>.
10. Ярошевский М.Г., История психологии от античности до середины XX века.: Учебное пособие для высших учебных заведений. – 2-е изд. – М.: издательский центр «Академия», 1997, 416 с.

*Получено: 15.04.2024*

*Received: 15.04.2014*

*Рассмотрено: 26.04.2024*

*Reviewed: 26.04.2024*

*Принято: 05.05.2024*

*Accepted: 05.05.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1/, 2024



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

## К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ

**Азарян Роберт**

*Ереванский государственный университет*

*r.azaryan@ysu.am*

**Яйлоян Анна**

*Ширакский государственный университет*

*и.м. М. Налбандяна. Армения*

*yaילוan.A@mail.ru*

### Аннотация

Воспитание, обучение и развитие детей, имеющих нарушения зрения, подготовка их к самостоятельной жизни является важнейшей проблемой специальной педагогики, в частности, тифлопедагогики. Поэтому многие тифлопедагоги и тифлопсихологи разрабатывали специальные средства, методы и условия их применения для решения многих вопросов этой важной проблемы, в том числе и создание предпосылок и основных направлений для решения проблемы социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения зрения: абсолютно незрячие, незрячие с остаточным зрением и слабовидящие. В этих условиях особенно трудно приходится молодежи, имеющей глубокие нарушения зрения, чей жизненный опыт, система двигательных умений и навыков, ориентировка в пространстве недостаточно развиты и устойчивы.

Проблема социальной адаптации очень актуальна и для детей, имеющих другие различные нарушения в развитии (слуха, интеллекта, речи и др.). Анализ исследований научных работ по данной проблеме показал, что к решению задач социальной адаптации применялись различные подходы, но рассмотрению этих вопросов, подбору, разработке и систематизации специальных средств, методов и условий их применения для развития социальной адаптации незрячих и слабовидящих детей уделялось недостаточное внимание.

Данная статья является частью исследования по теме социальной адаптации детей, имеющих нарушения зрения. В ней рассматриваются сущность, цель, задачи, варианты программ и направления работ, применение которых станет основой эффективного решения этой проблемы.

Результаты изучения этой проблемы сформируют теоретическую модель развития социальной адаптации детей, имеющих нарушения зрения, которая будет способствовать эффективной подготовке этих детей к самостоятельной жизни.

Представленная работа является теоретической частью исследования по данной проблеме, предполагающая в дальнейшем экспериментальную апробацию модели, ее дальнейшее усовершенствование, разработку примерного плана практических работ по развитию социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения зрения, разработки средств методов и условий для повышения уровня информированности воспитателей, учителей и родителей этих детей в вопросах социальной адаптации у них.

**Ключевые слова:** *социальная адаптация, дети, имеющие нарушение зрения, незрячие, слабовидящие, программа, учителя, родители, принципы, коммуникация, активность, деятельность.*

**Введение.** В статье рассматривается проблема социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения зрения.

Сегодня особую актуальность приобретают вопросы социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения зрения, в частности их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями определяющая возможность их трудоустройства. Поэтому изучение этой проблемы и создание предпосылок для социальной адаптации незрячих и слабовидящих детей имеет исключительно важное значение.

**Проблема.** Известно, что главная задача и конечная цель воспитания, обучения и развития детей, имеющих различные нарушения зрения, – это подготовка активного и самостоятельного, по мере возможностей, члена общества, способного к трудовой деятель-

ности. Поэтому для решения этих задач практически важным является создание предпосылок и разработка специальных педагогических подходов для социальной адаптации незрячих и слабовидящих детей, что и определяет теоретическую и практическую значимость рассматриваемой проблемы.

**Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.** Известно, что интеграция детей с отклонениями в развитии, в том числе незрячих и слабовидящих, в общество не может происходить так же, как и у их нормально развитых сверстников. Нарушения зрения приводят к недоразвитию связей с социумом, культурой, как источником развития. [4] Получается, что недоразвитие психики детей, имеющих глубокие и частичные нарушения зрения, приводит не только к снижению интеллектуальных способностей, но и сказывается на их адаптационных возможностях. Проведенный нами анализ специальной научно-методической литературы по проблеме исследования позволяет выделить следующие основные направления.

Во-первых, существуют отдельные разработанные программы и методические приемы, которые позволяют повысить социально-психологическую компетентность детей, имеющих нарушения зрения. Речь идет о формировании адекватных способов взаимодействия с окружающими и о увеличении мотивации учебной и трудовой деятельности. [6] Также очень важно готовить незрячих и слабовидящих учащихся к самостоятельной жизни по мере их возможностей. Для этого проводится работа по конкретизации и уточнению их жизненных планов, выбора профессионально-трудовой специальности, приучению незрячих и слабовидящих детей к самообслуживанию, ориентировке в пространстве, к труду, формированию коммуникативных навыков. [9], [1]

Во-вторых, при обучении незрячих и слабовидящих учащихся общеобразовательным предметам для того, чтобы они могли применять приобретенные теоретические знания в повседневной жизни, исследователи предлагают связывать любые теоретические понятия с повседневной жизнью. [8] Рекомендуется на занятиях общеобразовательного цикла по возможности приближать учебный процесс к реальным жизненным условиям, например, моделировать жизненные производственные ситуации. [2] При обучении незрячих и слабовидящих детей рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности. [3]

**Цель исследования** – определить основные направления развития социальной адаптации детей, имеющих нарушения зрения.

**Новизна настоящего исследования** определяется как теоретической, практической и социальной значимостью рассматриваемой проблемы, так и недостаточной изученностью и разработанностью многих вопросов развития социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения зрения.

**Изложение основного материала.** Анализ литературы и наша практика свидетельствуют о том, что нарушения развития у детей создают определенные сложности в воспитании, обучении, трудовой подготовке и подготовке их к самостоятельной жизни. Это требует разработки специальных средств, методов и условий их применения для организации и проведения эффективной педагогической работы с этими детьми, при обязательном учете характера и степени нарушения развития, времени их возникновения.

Усиливающаяся глобализация этих вопросов несет с собой множество социальных проблем, решение которых имеет исключительно важное значение для полноценного воспитания, обучения, развития и подготовки детей, имеющих и нарушения зрения к самостоятельной жизни, развитию личности, обеспечивая им необходимую адаптацию в обществе.

В связи с этим очень важным является изучение поведения незрячих и слабовидящих детей, их культуры, взаимодействия друг с другом, со взрослыми и с нормально развивающимися сверстниками, и на этой основе разработка и создание предпосылок и специальных подходов для социальной адаптации этих детей.

Известно, что для того, чтобы управлять адаптивным процессом незрячих и сла-



бовидящих детей, нужен эффективный, специальный метод повышения их адаптивных возможностей. Так, например, в России на базе реабилитационных центров подготовлена и апробирована методика, названная системой специальной подготовки, для детей, имеющих нарушения развития. Целью данной системы, как социально-педагогической системы, является развитие адаптивного потенциала ребенка, имеющего нарушения развития, а также семьи, в которой он воспитывается. Участие детей с нарушениями развития и их родителей в данной программе позволяет решить следующие задачи:

1. развитие у ребенка предпосылок для социальной адаптации;
2. развитие у ребенка умений и навыков социальной адаптации;
3. приобретение ребенком положительного опыта успешной социальной адаптации;
4. выявление и коррекция недостатков воспитания, развития социальной адаптации детей, имеющих нарушения в развитии;
5. выявление и устранение недостатков семейного воспитания детей с нарушением развития;
6. развитие коммуникативных и интеллектуальных способностей детей, имеющих нарушения в развитии.

Данная программа построена на соблюдении следующих основных принципов.

- Принцип субъективности. Ребенок с первых минут пребывания в группе ставится в положение субъекта группового процесса, он участвует в коллективном определении целей, в планировании и ежедневном подведении итогов. Именно адекватная информация обеспечивает спокойное уверенное поведение ребенка в незнакомой ситуации.
- Принцип мотивации. У детей формируется активная мотивация к самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации, восстановлению собственной личности.
- Принцип интегративности. В процессе реализации программы занятия систематически проводятся вместе со здоровыми сверстниками, что также способствует развитию коммуникативных способностей детей, имеющих нарушения в развитии, и создают предпосылки формирования связей с социумом.
- Принцип равенства. Все взрослые, дети с нарушениями в развитии и их здоровые сверстники имеют равные права и в ходе проведения занятий они ставятся в равные условия.
- Принцип коллективной, игровой и творческой деятельности. Игра – это основная и специфическая форма детской активности, в которой реализуются отношения ребенка со средой. Еще Л.С. Выготский рассматривал игру как ориентирующую адаптивную деятельность, которая облегчает ребенку вхождение в социальную среду. Игра пронизывает все формы деятельности в группе. Творчество помогает ребенку, имеющему нарушения в развитии, реализоваться в социальном плане, приобрести авторитет у товарищей.
- Принцип быстрой смены форм деятельности создает необходимое напряжение, позволяющее тренировать адаптивные возможности, разнообразить опыт приспособительного поведения.
- Принцип положительных эмоций учитывает, что от характера эмоциональных отношений, возникающих между ребенком, имеющим нарушения в развитии, и средой зависит скорость и легкость его приспособления.

В ходе практической реализации этой программы дети, имеющие нарушения, и их здоровые сверстники принимают участие в коллективной творческой деятельности, музыкальных, игровых, физкультурно-спортивных и других видах занятий. Используются элементы психологического тренинга. При этом особое внимание уделяется следующим основным направлениям работы:

- адаптация и коммуникация, в ходе которых отрабатываются проблемы общения детей, имеющих нарушения в развитии;

- адаптация в профессиональном плане, планируются и ставятся вопросы типа «мое будущее», «моя профессия»;
- школа выживания. Апробируются варианты действий в непредвиденной, нестандартной ситуации, позволяющие учиться контролировать себя и развивать способность оказывать помощь другим;
- развитие интереса и заинтересованности в участии в физкультурно-оздоровительных занятиях и мероприятиях, способствующих укреплению здоровья, развитию двигательных способностей, ориентировке в пространстве.

Эта программа системы социальной подготовки детей, имеющих нарушения в развитии, построена по системе блоков. Продолжительность каждого блока пять дней. Разделение процесса на блоки позволяет проследить и проанализировать динамику адаптивного роста этих детей, оценить устойчивость достигнутых адаптивных изменений и увидеть реализацию социальных навыков и адаптивных способностей в повседневной обычной жизни.

Система блоков данной рассматриваемой программы также позволяет эффективно наращивать сложность и разнообразие предлагаемых адаптивных ситуаций. В ходе реализации программы системы социальной адаптации детей, имеющих нарушения в развитии, осуществляется периодическое отслеживание эффективности достигнутых детьми результатов и общая оценка уровня их адаптивного потенциала.

Новизна рассматриваемой методики заключается, во-первых, в использовании методики коллективной творческой деятельности применительно к детям, имеющим различные нарушения в развитии, и их родителям; во-вторых, в интегрированном подходе, т.к. в занятиях принимают участие как дети с отклонениями в развитии, так и их родители и здоровые сверстники. Дети, имеющие нарушения в развитии, общаясь со здоровыми сверстниками, участвуют в совместной игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности, учатся не бояться и не стесняться своего физического недостатка, учатся принимать помощь и оказывать ее другим.

Сравнительные результаты скорости адаптации изучаемых показателей у детей, имеющих нарушения развития, занимающихся по программе, и детей контрольной группы показывают, что опыт социального общения и деятельности в условиях реабилитационного центра положительно сказывается на увеличении адаптивных возможностей детей обеих групп – детей, имеющих нарушения в развитии, и их здоровых сверстников. Однако результаты приспособления детей с нарушениями в развитии были лучше, а время приспособления меньше, чем у их сверстников из контрольной группы. Дети с нарушениями в развитии достигли максимальных результатов уже через десять дней проводимой социально-педагогической работы.

Известно, что при организации и проведении социально-педагогической работы с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, очень важен учет характера и степени нарушений, индивидуальные особенности и возможности. Поэтому с целью обеспечения учета индивидуальных особенностей развития этих детей рекомендуются следующие основные варианты программы для разных групп детей:

- программа социальной адаптации и развития одаренных детей-инвалидов;
- программа, ориентированная на детей с задержкой психического развития;
- программа для умственно отсталых детей.

Как видно из сказанного в рекомендуемых программах отсутствуют варианты программ для детей, имеющих нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Вместе с тем практика свидетельствует, что социально-педагогическая работа, проводимая с незрячими и слабовидящими детьми, требует особого подхода и педагогических условий.

Практика свидетельствует, что для проведения занятий по программе социальной подготовки детей, имеющих нарушения в развитии, не требуется дополнительного материального обеспечения. Эти занятия можно организовывать и проводить в рамках учебно-

воспитательного процесса в условиях специальных и интегративных школ.

Как отмечают учителя и родители детей, имеющих нарушения в развитии, проводимая программа социальной подготовки этих детей обеспечивала устойчивость ребенка и вне центра. У этих учащихся отмечалось улучшение успеваемости в школе и отношений со сверстниками. Дети стали более спокойными, общительными, эмоциональными и оптимистичными.

Учитывая результаты эксперимента, проведенного российскими исследователями, и основываясь на анализе специальной литературы по рассматриваемой проблеме, мы пришли к следующим выводам:

1. Имеющийся недостаток развития приводит к нарушению связи этих детей с окружающей средой, что в свою очередь сказывается на формировании социальной адаптации;

2. Формированию социальной адаптированности ребенка с нарушениями развития способствуют следующие основные направления проводимых с ними специальных педагогических работ:

- развитие коммуникативных возможностей ребенка;
- мотивация учебной и трудовой деятельности детей;
- применение теоретических знаний в повседневной жизни;
- проведение специальных социально-педагогических занятий с целью развития у детей адаптивного потенциала;
- доминантность профориентации и трудовой подготовки детей в коррекционно-воспитательном процессе.

**Перспективы дальнейших исследований.** Представленная работа – это теоретическая часть исследования по данной проблеме, предполагающая в дальнейшем теоретическую и экспериментальную разработку примерной программы и модели по развитию социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения зрения. Эти разработки будут направлены и на повышение уровня информированности воспитателей, учителей и родителей этих детей в вопросах формирования у них социальной адаптации.

## **ON THE PROBLEM OF DEVELOPMENT SOCIAL ADAPTATION FOR CHILDREN AVAILABLE VISUAL IMPAIRMENTS**

**Azaryan Robert**

*Yerevan State University, Armenia*

*r.azaryan@ysu.am*

**Yayloyan Anna**

*Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia*

*yayloyan.A@mail.ru*

### **Summary**

The upbringing, training and development of children with visual impairments, preparing them for independent life is the most important problem of special pedagogy, in particular typhlopedagogy. Therefore, many typhlopedagogues and typhlopsychologists have developed special means, methods and conditions for their use to solve many issues of this important problem, including the creation of prerequisites and main directions for the social adaptation of children with visual impairments: complete absence of vision, blind people with residual vision, visually impaired.

The present article reveals the challenges of creating the prerequisites for the social adaptation of children with developmental disabilities. The study of this problem is very significant, theoretically, ethically and socially important, as the problems of social adaptation of children with different developmental disabilities are becoming increasingly relevant today. In particular, their social competence, which determines their employment opportunities is essential.

It is known, that the key goal and ultimate aim of the upbringing, education and development of children with disabilities is considered to be the preparation of an involved and independent member of society, capable of working and operating, to the extent possible. It is therefore practically necessary to create prerequisites for the social adaptation of children with different developmental disabilities, which define the practical and theoretical significance of the problem under consideration, in order to solve these problems.

It is understood, that developmental disabilities in children result in a breach of relations with society, unity, as a source of growth, according to literature evidence and experience. These children's underdevelopment of the psyche not only leads to a decline in intellectual abilities, but also affects their adaptive capacities. We are therefore interested in how it is possible to establish prerequisites through location that lead to the social adaptation of children with developmental problems.

The aim of this analysis - to disclose the key directions for creating the prerequisites for social adaptation of children with developmental disabilities - was defined by the foregoing.

The results of studying this problem, the development of a theoretical model and practical approaches for the development of social adaptation in children with visual impairments will allow an effective solution to this problem.

**Keywords:** social adaptation, children with visual impairments, problem, blind, visually impaired, program, teachers, parents.

## ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆՂԻՐՆԵՐԸ

**Ազարյան Ռոբերտ**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան  
r.azaryan@ysu.am*

**Յայլոյան Աննա**

*Մ. Նալբանդյանի անվան Շիրակի պետական  
համալսարան, Հայաստան  
yayloyan.A@mail.ru*

### Ամփոփում

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների դաստիարակությունը, ուսուցումն ու զարգացումը, նրանց ինքնուրույն կյանքի նախապատրաստումը հատուկ մանկավարժության, մասնավորապես, տիֆլոմանկավարժության կարևորագույն հիմնախնդիրն են: Հետևաբար շատ տիֆլոմանկավարժներ ու տիֆլոհոգեբաններ մշակել են հատուկ միջոցներ, մեթոդներ և դրանց կիրառման պայմաններ՝ այս կարևոր հիմնախնդրի բազմաթիվ հարցեր լուծելու համար, ներառյալ տեսողության տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման նախադրյալների և հիմնական ուղղությունների ստեղծումը՝ կուրության, մնացորդային տեսողությամբ և թույլ տեսողությամբ: Այս պայմաններում հատկապես դժվար է տեսողության խորը խանգարումներ ունեցող երիտասարդների համար, որոնց կյանքի փորձը, շարժողական հմտությունների համակարգը, տարածության մեջ կողմնորոշումը բավականաչափ զարգացած և կայուն չեն:

Սոցիալական հարմարման հիմնախնդիրը շատ արդիական է երեխաների համար, որոնք ունեն զարգացման տարբեր խանգարումներ: Այս հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտական աշխատանքների ուսումնասիրությունների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ տարբեր մոտեցումներ են կիրառվել սոցիալական հարմարման հիմնախնդրի լուծման համար: Մակայն այդ հարցերի քննությանը, կույր և թույլ տեսողություն ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման զարգացման համար հատուկ միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների ընտրությանը, մշակմանը և համակարգմանը բավարար ուշադրություն չի դարձվել:

Այս հոդվածը տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման զարգացման վերաբերյալ ուսումնասիրության մի մասն է: Ուսումնասիրության այս մասում դիտարկվում են ծրագրերի էությունը, նպատակը, խնդիրները, գործառնությունները, տարբերակները և աշխատանքի ուղղությունները, որոնց կիրառումը հիմք կհանդիսանա այս հիմնախնդրի արդյունավետ լուծման համար:

Ներկայացված աշխատանքը այս հիմնախնդրի վերաբերյալ ուսումնասիրության տեսական մասն է, որը ենթադրում է մոդելի հետագա փորձարարական աշխատանքի, դրա հետագա կատարելագործման, տեսողության տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման զարգացման համար գործնական աշխատանքների մոտավոր պլանի, միջոցների, մեթոդների և պայմանների մշակում՝ այդ երեխաների մանկավարժների, ուսուցիչների և ծնողների

րի տեղեկացվածության մակարդակը բարձրացնելու համար:

Այս հիմնախնդրի ուսումնասիրության արդյունքները, տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման զարգացման համար տեսական մոդելի և գործնական մոտեցումների մշակումը թույլ կտան արդյունավետ լուծել այս հիմնախնդիրը:

***Բանալի բառեր՝ սոցիալական ադապտացիա, տեսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, խնդիր, կույրեր, թույլ տեսնողներ, ծրագիր, ուսուցիչներ, ծնողներ:***

#### **Список использованной литературы:**

1. Азарян Р.Н., Меликян Л.Г., Профилактика близорукости у детей в условиях семьи//Международный научно-методический рецензированный журнал «Образование в XXIвеке», Ереван, 2020, №1, с. 70-85.
2. Антропов А.П., Проблема социальной адаптации учащихся вспомогательной школы//Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми, Ленинград, 1990, с. 180.
3. Баряева А.Б., Индивидуальная работа по ознакомлению умственно отсталых дошкольников с количественными отношениями//Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми, Ленинград, 1990.
4. Выготский Л.С., Проблемы дефектологии, М., Просвещение, 1995.
5. Защиринская О.В., Социально-трудовая адаптация выпускников вспомогательных школ в процессе профессионально-трудового обучения //Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми, Ленинград, 1990.
6. Патракеев В.Г., Аладинская Н.А., Критерии дифференцированной психолого-педагогической оценки учебной деятельности школьников с нарушениями интеллекта на занятиях трудовой подготовки //Дефектология, 1997, № 1, с. 44-48.
7. Спаран Е.А., Работа по профессиональной ориентации в обучении швейному делу учащихся вспомогательных школ//Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми, Ленинград, 1996.
8. Трубачева В.П., Сементайн Н.А., К вопросу об изменении структуры и содержания обучения детей с нарушениями интеллекта// Дефектология, 1998, № 4, с. 56-62.
9. Щербакова А.М., Москаленко Н.В., Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида// Дефектология, 2014, № 3, с. 66-73.

*Получено: 15.04.2024*

*Рассмотрено: 26.04.2024*

*Принято: 28.05.2024*

*Received: 15.04.2014*

*Reviewed: 26.04.2024*

*Accepted: 28.05.2024*

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-11/1, 2024



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

ԲԱԺԻՆ 5. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ  
РАЗДЕЛ 5: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ  
SECTION 5: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

378(480)+376.3 <https://orcid.org/0000-0002-4277-3453>

378(480)+376.3 <https://orcid.org/0009-0005-5485-5594>

DOI 10.46991/ai.2024.1.150

**ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ШКОЛАХ  
ФИНЛЯДИИ**

**Арутюнян Назик**

*Доктор педагогических наук, профессор  
Ереванский государственный университет, Армения  
nazik.harutyunyan@ysu.am, nazik\_harutianian@yahoo.co.uk*

**Саргсян Лилит**

*преподаватель, соискатель кафедры Педагогики  
Ереванский государственный университет, Армения  
lilit.sargsyan@ysu.am*

**Аннотация**

Долгое время в различных странах мира использовался диверсифицированный подход к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что приводило к их изоляции и воспринималось как дискриминация. Однако в начале XXI в. начал применяться инклюзивный подход, ставящий целью полноценную интеграцию ОВЗ в общество. Вопреки широкому использованию инклюзивного подхода в Европе, включая Финляндию, в таких странах, как Армения, его реализация остается декларативной. В рамках нашего исследования проанализирован опыт Финляндии с целью применения его в Армении для улучшения эффективности инклюзивного высшего образования. Выводы исследования подчеркивают, что проблема инвалидности – это не только медицинская, но и социальная проблема, требующая обеспечения полноценной интеграции людей с ОВЗ в общество. Это предполагает разработку программ поддержки, учитывающих как физические, так и социально-психологические аспекты. Основные сферы практической поддержки студентов с ОВЗ выявлены, включая взаимодействие, учебные материалы и окружающую среду. Эти концепции могут быть реализованы в государственных программах в Армении, направленных на поддержку инклюзивного образования и студентов с ОВЗ.

***Ключевые слова:** люди с ОВЗ, инклюзивный подход, инклюзивное образование, система образования Финляндии, концепция равных прав, доступность высшего образования.*

***Актуальность темы** заключается в том, что, несмотря на широкую распространенность инклюзивного подхода в системе высшего образования в Европе, во многих странах мира (в том числе, и в Армении) новый подход пока еще носит лишь декларативный характер и весьма далек от практической его реализации (особенно в сфере высшего образования). Исходя из этого, в рамках данного исследования, мы попытались на основе анализа большого опыта применения различных инструментов инклюзивного подхода в сфере высшего образования в Финляндии, оценить их эффективность и возможности применения в сфере высшего образования РА с целью решения проблемы полноценной интеграции людей с ОВЗ в гражданское общество.*

***Целью исследования** является анализ мирового опыта организации инклюзивного высшего образования на примере Финляндии с целью дальнейшего применения результатов анализа для повышения эффективности инклюзивного высшего образования в Армении.*

***Краткий анализ актуальных исследований и публикаций.** Вопросы инклюзивного образования (в том числе и высшего) и проблемы его правильной организации (эффективности) стали предметом исследования различных ученых и специалистов как за рубежом, так и у нас в стране, таких, как А.Авагян и А. Погосян (Стратегии инклюзивного обра-*

зования, Учебник – 2019 г. разработан совместно с Университетом Миннесоты, при поддержке ЮНИСЕФ), Груздева Е.А. (Инклюзивное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ. Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral», № 2, 2021), Пенттила Дж. (Медленно, но уверенно? Прогрессирующая доступность в университетах в 2000-х годах. Министерство образования и культуры Финляндии – 2012), Марку К. (Доступное и инклюзивное обучение в высших учебных заведениях Финляндии. Хельсинкский университет прикладных наук – 2020 г.).

**Новизна исследования.** В статье подробно изучен и проанализирован опыт ведущих стран, весьма продвинутых в вопросе инклюзивного образования, в частности Финляндии, что во многом поможет разработать механизмы его эффективного применения в системе высшего образования нашей страны.

**Изложение основного материала.** В современном мире все больше и больше укрепляются стандарты «новой» этики – терпимость (толерантность), равноправие, социализация, интегрирование и инклюзивность. Все они направлены на обеспечение полноценной жизни, равенства прав и свобод для всех членов общества, независимо от пола, расы, происхождения, принадлежности к общественным объединениям, в том числе, и от физических и умственных возможностей. Одним из важнейших направлений в этой области является процесс вовлечения в полноценную общественную жизнь людей с ментальной и физической инвалидностью, а также разработка и принятие различных решений, направленных на обеспечение реализации этого процесса.

Сегодня по оценкам ВОЗ около 1,3 миллиарда человек, или каждый шестой человек в мире, страдает существенными *ограничениями возможностей здоровья*, живет с различными особенностями физического развития, инвалидностью или ментальными отличиями, и сталкивается с различными проблемами, связанными с дискриминацией и стигматизацией, бедностью, невозможностью устроиться на работу, получить образование, и даже просто – *«недоступностью и дороговизной перемещения на транспорте»*. [1] Исходя из этого десятилетиями на различных уровнях, в том числе и на международном, разрабатываются и принимаются меры, направленные на решение проблемы. В различных странах проблема решается по-разному, однако больше всего в этом вопросе продвинулись Европейские страны и в их числе – Финляндия, где проблемы интеграции людей с ОВЗ (*ограничениями возможностей здоровья*) решаются на государственном уровне путем разработки целого ряда государственных программ.

Вопрос организации помощи людям с ОВЗ всегда был одним из основных направлений государственной политики любой цивилизованной страны. Однако, несмотря на активные действия государственных органов в этом направлении, долгое время эта помощь ограничивалась большей частью изоляцией людей с ОВЗ и организацией их деятельности (труда, отдыха, образования и т.д.) в специализированных, обособленных учреждениях, что не всегда было приемлемым, т.к. такой подход с одной стороны включал в себя элементы дискриминации и неравенства, а с другой стороны, лишал общество возможности использовать потенциал людей с ОВЗ во благо общества.

Именно поэтому с конца XX в. и уже в XXI в. подход к решению проблемы коренным образом изменился. Дело в том, что долгое время проблемой считалось не отсутствие системы вовлечения инвалидов в активную общественную жизнь, а сами инвалиды, которым нужно было помочь в *изолированных условиях, чтобы не создавать проблемы для общества*. Поэтому создавались специальные места, где организовалась работа, учеба инвалидов, уход за ними и пр. То есть, господствовал подход, согласно которому, люди с инвалидностью не могут работать на обычных предприятиях, обучаться в обычных школах, и поэтому долгое время действовали специальные организации и учебные заведения со специально подготовленными педагогами, организовывались специальные мероприятия для детей с ОВЗ и т.д.

Подход к решению проблемы резко изменился в конце XX-начале XXI вв., с появлением противоположной концепции – *инклюзивного подхода*, который предполагал,

что люди с ОВЗ должны не изолироваться в специальных учреждениях (школах), а активно интегрироваться в общество и стать полноправными его членами, пользуясь всеми правами наравне с биологически здоровыми гражданами.

Первым наиболее известным документом, в котором были закреплены основные подходы к решению проблемы интеграции людей с ОВЗ в общество, стала *Декларация о правах инвалидов*, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 9 декабря 1975 г. [2] В ней говорилось, что инвалиды должны получать необходимую поддержку, позволяющую проявить свои возможности и способности и обеспечивать их активную интеграцию в общество. Впервые было признано, что ***инвалидность является не медицинской проблемой, а социальной, т.е. проблемой прав человека.***

Следующим важным международным документом, закрепившим новый подход, стала *Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями*, принятая на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями при поддержке ЮНЕСКО в Испании, в Саламанке 7-10 июня 1994 г. [6]

В Декларации говорится, что каждый ребенок обладает уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, а лицам с особыми потребностями должен предоставляться *«доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия, используя педагогические методы, ориентированные в первую очередь на детей, чтобы удовлетворить эти потребности»*. Отмечалась важность создания «школы для всех», учебных заведений, которые смогут объединить всех детей независимо от их способностей и потребностей. Такой подход должен лежать в основе педагогической стратегии современной социальной политики. А для этого необходимо провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений: *«школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками, беспризорные и работающие дети ...»*. [6]

В 2006 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах инвалидов, согласно которой государства-участники обязываются обеспечивать людям с ОВЗ равные возможности, индивидуальную мобильность, активное участие в культурной и общественной жизни, образование и возможность трудиться. [4]

24-ая статья Конвенции посвящена правам инвалидов на образование. Согласно этой статье *«Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни»*.

Одновременно государства-участники ООН должны обеспечить инвалидам наравне с другими *«доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания ..., обеспечивают, чтобы обучение лиц, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими, осуществлялось с помощью наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию»*.

И, наконец, Конвенцией устанавливается, что *«Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими»*. [4]

Таким образом, было официально заложено начало работы по вовлечению людей с инвалидностью в активную общественную жизнь, обеспечению равных условий для всех членов общества, независимо от их физических и умственных возможностей. В основе реализации намеченных целей был заложен **«инклюзивный подход»** (от *inclusion* — «включение»), подразумевающий активную интеграцию людей с ОВЗ в общественную



жизнь. С точки зрения этого подхода инвалидность представляет собой *социальную проблему*, когда люди с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с невозможностью осуществлять те или иные действия из-за различных ограничений в обществе. Следовательно, задача *инклюзии* – обеспечить соответствующие изменения не только инфраструктуры (транспорт, образование, рабочие места), но и всего общественного пространства в целом для того, чтобы люди с инвалидностью смогли полностью вовлекаться в различные сферы общественной жизни, чтобы защищались их права, как членов общества.

Уже в 2015 г. Организацией объединенных наций была принята новая программа, состоящая из 17 целей, достижение которых намечено на 2030 г. В программу включен целый ряд инклюзивных по сути целей, направленных на обеспечение равенства возможностей (в том числе, для людей с инвалидностью). [13]

Особенно активно указанные программы начали реализовываться в европейских странах и одной из лидирующих отраслей применения инклюзивного подхода к людям с инвалидностью стала *система образования*. Так, здесь считают, что обучение детей с ОВЗ в специальных учебных заведениях ставит их в особые условия, проводит границу между ними и здоровыми детьми, является своего рода приговором и делает все, чтобы поминутно напоминать ребенку о его дефектах. Следовательно, необходимо провести активное реформирование системы образования с целью обеспечения равенства всех членов общества и доступности системы для учащихся с инвалидностью.

Одним из ярких примеров внедрения принципа инклюзивного образования в Европе является Финляндия, где концепция инклюзивного обучения успешно функционирует уже два десятилетия и направлена на поддержание учащихся с ограниченными возможностями. В основе системы высшего образования Финляндии лежит принцип «не оставлять никого позади». Благодаря 13 государственным университетам и 22 университетам прикладных наук (среди других учреждений) ее высшее образование стремится предоставить равные образовательные возможности всем гражданам, независимо от пола, социально-экономического происхождения или географического положения. Чтобы поддержать эту идею, ключевым направлением политики для этого сектора стали *гибкие схемы обучения*. [8] Организация обучения для студентов с ограниченными возможностями в Финляндии осуществляется с учетом их индивидуальных потребностей. В зависимости от конкретного случая и рекомендаций специалистов по специальному образованию обучение может быть организовано как дистанционно, так и стационарно. Важно, чтобы студенты с ОВЗ имели доступ к необходимым технологическим средствам и поддержке, чтобы успешно учиться и развиваться в рамках выбранной ими образовательной программы.

Согласно исследованию *Корпорации «Российский учебник»*, сегодня в Финляндии действует дифференцированная система образования для детей с ОВЗ -занятия для каждого ученика отличаются в зависимости от типа физиологических нарушений. Ученикам с нарушением мобильности предоставляется личный помощник и все необходимое оборудование. А детей с нарушением слуха обязательно сопровождает сурдопереводчик. [5, стр. 12]

Одновременно здесь систематически проводится огромная работа, направленная на укрепление системы образования, чтобы сделать ее более инклюзивной и гендерно-преобразующей. Страна стремится достичь этого путем поддержки потенциала учебных заведений и структурных реформ, включая сбор данных об учащихся с ограниченными возможностями и развитие систем поддержки их обучения.

Государственная поддержка начинается уже с раннего возраста, когда ребенку исполняется 5 лет, проводится психолого-педагогическое обследование, целью которого является выявление образовательных потребностей ребенка, необходимость в коррекционной поддержке различными специалистами для обеспечения дальнейшей его социализации и адаптации. После этого ребенок поступает в школу, где с 2010 г. введена *трехуровневая система поддержки детей с ОВЗ – общая, интенсивная, специальная*.

*Первый уровень* предполагает общую поддержку учителем класса, который оказывает помощь детям, испытывающим трудности в обучении. [3, стр. 86]

*Второй уровень* предполагает более интенсивную поддержку, основанную на концепции «соучительства» с вовлечением специального педагога и социального педагога. Притом, работающие совместно с учителем коррекционные специалисты являются выпускниками магистратуры по направлению «*инклюзивная педагогика*».

И наконец, *третий уровень* предназначен для детей с более сложными проблемами здоровья. После специальной медико-психологической экспертизы их переводят в небольшие группы из 10 человек и для каждого из них составляется индивидуальный план обучения. В этих классах работают только коррекционные специалисты.

Таким образом, применяемая в Финляндии система работы с учениками с ОВЗ позволяет применять дифференцированный подход ко всем категориям детей с различной степенью инвалидности.

Не меньшее внимание здесь уделяется и проблеме организации обучения и работы выпускников средних школ с ОВЗ. Более того, «... *качественное инклюзивное образование в системе высшего образования является приоритетом политики развития Финляндии, направленной на поддержание права на качественное инклюзивное образование для ... молодых людей с ограниченными возможностями и тех, кто находится в наиболее уязвимом положении*». [10]

Притом, главной целью проводимой политики в этой области, считается «...*улучшение навыков молодежи для работы и жизни. Поддержка Финляндии сосредоточена, в частности, на расширении возможностей женщин, девочек и людей с ограниченными возможностями в получении профессиональных, предпринимательских и базовых навыков*». [10] Это позволяет активно интегрировать людей с ограниченными возможностями в созидательный процесс, помогает им избежать бедности и отчуждения, способствует экономическому и социальному развитию страны, создает приятную атмосферу для всех членов общества, независимо от их физических и умственных возможностей и способностей.

Все эти положения и концепции заложены в основу работы Министерства образования Финляндии и являются одними из основополагающих направлений государственной политики в сфере как общего, так и высшего образования, согласно которой «*основной целью инклюзивного высшего образования является обеспечение физической, психологической и социальной доступности преподавания и обучения в финских высших учебных заведениях, чтобы каждый имел одинаковое право и доступ к обучению независимо от своих особенностей*». [12, стр. 51]

Весьма ценным с точки зрения обмена опытом в этой области является, на наш взгляд, концепция равных прав на обучение (инклюзивный подход), лежащая в основе государственной политики в системе высшего образования в Финляндии, в которой выделяются три основные среды: *физическая, социальная и психологическая* (Рис. 1). [9, стр. 57]

*Физическая среда.* В системе высшего образования должна быть сформирована *безбарьерная среда* для всех студентов с ОВЗ, обеспечивающая их свободное перемещение, свободный доступ к учебным материалам, свободный обмен учебной и прочей информацией и т.д. Для этой цели необходимо выявить существующие барьеры и разработать меры (в том числе на законодательном уровне) для их преодоления.

## Концепция равных прав в инклюзивном высшем образовании Финляндии

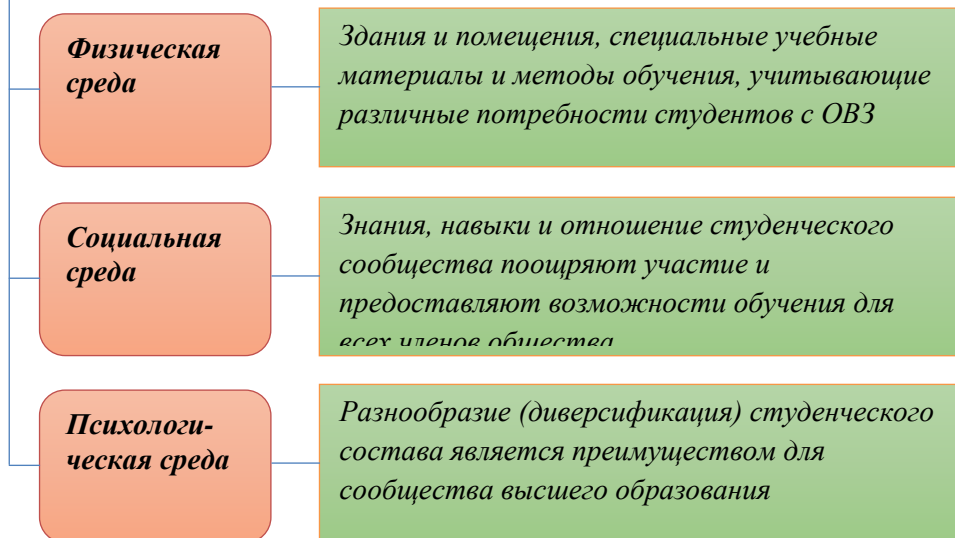


Рис. 1. Составляющие концепции равных прав на обучение для всех.

*Социальная среда.* Весьма важным в организации инклюзивного высшего образования является отношение к студенческому сообществу, следовательно, одной из главных направлений государственного регулирования должно стать принятие соответствующих мер, направленных на обеспечение благоприятной социальной среды в вузах в отношении студентов с ОВЗ.

*Психологическая среда.* Разнообразие (диверсификация) студенческого состава является преимуществом для сообщества высшего образования, обеспечивающим «всеохватное и справедливое качественное образование и поощрение возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех», так как доступное для всех качественное образование, в свою очередь, расширяет возможности заработка и снижает уровень бедности в стране. [14]

Таким образом, **программы по оказанию поддержки людям с ОВЗ не должны ограничиваться только решением вопроса чисто физической поддержки, в них должны предусматриваться меры социальной и психологической поддержки, что является весьма важным аспектом инклюзивного подхода.**

Исходя из этого, в Финляндии действуют различные государственные программы, направленные на оказание поддержки студентам с различными ОВЗ. Так, в 2005 г. при поддержке Министерства образования Финляндии был запущен проект ESOK, направленный на устранение препятствий и барьеров, которые могут мешать людям с ОВЗ обучаться в вузах страны. Основной целью проекта является содействие физической, психологической и социальной доступности преподавания и обучения в финских вузах, чтобы каждый имел одинаковые права и доступ к обучению независимо от характеристик. [11] В программе предусмотрено оказание помощи студентам с ОВЗ уже при организации вступительных экзаменов, чтобы они могли без каких-либо препятствий наравне с другими участвовать во вступительных испытаниях.

Одним из важнейших направлений программы стала поддержка студентов с нарушениями зрения (для студентов со слабым зрением или слепых студентов) в системе высшего образования. В этой программе выделяются студенты с различной степенью нарушения

зрения, например «*один человек не может видеть достаточно хорошо, чтобы читать, но ему не нужна белая трость, чтобы передвигаться, в то время как другой может читать, но не может видеть свое окружение*». [7] Помимо предоставления доступных базовых услуг, подчеркивается также важность учета собственного опыта каждого студента с целью выработки индивидуальных решений для каждого из них.

Одновременно, в рамках программы было разработано руководство для преподавателей для работы со студентами с нарушениями зрения, с описанием необходимых приемов и методов, а также форм поведения при работе со студентами в различных ситуациях (Рис. 2).



Рис. 2. Основные сферы поддержки студентов с проблемами с нарушением зрения согласно проекту ESOK.

**Взаимодействие и коммуникация.** В руководстве описаны элементарные приемы при разговоре со студентом: «Для начала разговора с плохо видящим студентом, сначала назовите его имя или осторожно коснитесь его руки, чтобы он знал, что вы разговариваете непосредственно с ним. Упомяните также, кто вы. Выходя из разговора, сообщите, что уходите, чтобы собеседник не подумал, что вы все еще присутствуете». [7] Одновременно необходимо провести беседу с каждым студентом в отдельности и получить ответы на следующие вопросы:

- Каким образом студент получает информацию из внешнего мира?
- Какими методами обучения или вспомогательными средствами пользуется студент?
- Какие дидактические материалы использует студент?
- Какими средствами контролируется прогресс процесса обучения?
- Какие требования предъявляются к формату печатного материала (размер шрифта, фон, цвет и т.д.)?

**Формат лекции.** С самого начала преподаватель должен установить доступный для студента формат лекции (в том числе, формат дидактических материалов, распечаток, презентаций), весь материал лекции должен быть озвучен в доступной форме, чтобы студенты с плохим зрением имели полное представление о теме урока.

**Учебные материалы.** Все дидактические материалы необходимо предоставить студентам заранее, до начала урока. Рекомендуется использовать современные технологии, помогающие людям с нарушением зрения легче усвоить учебный материал. В Финляндии большую помощь в процессе подготовки студентов оказывает *Финская федерация людей с нарушениями зрения*. [15] Доступны также специальные услуги *Библиотеки Селия*, которая производит аудиозаписи учебных материалов для студентов с нарушениями зрения. [16]

**Сдача экзаменов и выставление оценок.** Следующий важный фактор – сдача экзаменов. Дело в том, что студентам с проблемами зрения может понадобиться больше времени для сдачи экзамена. Более того, он может нуждаться в ассистенте, в обособленном пространстве и различных технических средствах, а экзаменационные вопросы должны быть переданы студенту в удобной ему форме.

**Прохождение практики.** Организация практики для студентов с нарушением зрения требуют больше усилий и средств, т.к. подходящего для всех единого решения в этом вопросе не существует, здесь необходим индивидуальный подход, согласованный лично с каждым студентом. Студент с нарушением зрения должен иметь возможность заранее ознакомиться с физической средой места своей практики, своими ближайшими коллегами и трудовым коллективом. Период практического обучения проходит более гладко, когда большую часть работы студент может выполнить в одной и той же знакомой обстановке. Принципы доступности материалов и окружения обычно одинаковы как на практике, так и в учебе.

**Окружающая среда и возможность передвижения.** Важное значение имеет правильное оформление помещений и их обстановка. Хорошая внешняя среда должна быть когерентной, хорошо освещенной, иметь достаточный цветовой и материальный контраст. Двери необходимо оставлять либо полностью открытыми, либо закрытыми. Частично закрытые двери представляют серьезную угрозу безопасности для студентов с нарушениями зрения.

**Вспомогательные услуги.** Инвалидам по зрению допускается приводить свою служебную собаку в общественные места. Притом окружающие студенты и персонал вуза не должны отвлекать животное и отдавать приказы, тем самым мешая студенту с нарушением зрения управлять поведением служебной собаки.

Таким образом, в программе поддержки должны предусматриваться все составляющие процесса обучения студентов с ОВЗ в высшем учебном заведении.

Как показывает анализ основных положений приведенного Руководства, в Финляндии до мельчайших подробностей описаны все детали окружающей среды, технологии и методы работы преподавателей и поведение остальных студентов, направленные на обеспечение высокоэффективного инклюзивного образования.

**Выводы и заключения.** В результате проведенного анализа была выявлена основная идея внедрения инклюзивности – *проблема инвалидности в обществе является не медицинской, а социальной проблемой, т.е. проблемой прав человека* и, соответственно, «инклюзивность» должна обеспечивать активную и полноценную интеграцию людей с ОВЗ в общественную жизнь. Отсюда важный вывод – *программы по оказанию поддержки людям с ОВЗ не должны ограничиваться только решением вопроса чисто физической поддержки, они должны предусмотреть и социальную, и психологическую поддержку.*

Одновременно, были выявлены базовые сферы практической поддержки студентов с ОВЗ (на примере лиц с проблемами со зрением): *взаимодействие и коммуникация; формат лекции; учебные материалы; сдача экзаменов и выставление оценок; прохождение практики; окружающая среда и возможность передвижения; вспомогательные услуги.* Это также указывает на то, что в программах поддержки студентов с ОВЗ следует учитывать все составляющие процесса обучения, начиная от взаимодействия и коммуникации, и заканчивая прохождением практики, сдачей экзаменов и выставлением оценок.

Все указанные концепции и программы могут быть учтены при разработке государственных программ в Армении, направленных на регулирование системы инклюзивного образования и поддержку студентов с ОБЗ.

## INCLUSIVE EDUCATION IN FINLAND HIGHER SCHOOLS

**Harutyunyan Nazik**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*Yerevan State University, Armenia*

*nazik.harutyunyan@ysu.am, nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk*

**Sargsyan Lilit**

*Yerevan State University, Armenia*

*lecturer, PhD student*

*lilit.sargsyan@ysu.am*

### Summary

For a long time in various countries around the world, a diversified approach to people with disabilities (PWD) has been used, leading to their isolation and perceived as discrimination. However, at the beginning of the 21st century, an inclusive approach began to be applied, aiming for the full integration of PWD into society. Despite the widespread adoption of the inclusive approach in Europe, including Finland, in countries like Armenia, its implementation remains declarative. Within the framework of the study, Finland's experience was analyzed with the aim of applying it in Armenia to improve the effectiveness of inclusive higher education. The study's conclusions emphasize that the issue of disability is not only a medical but also a social problem that requires ensuring the full integration of PWD into society. This implies the development of support programs that take into account both physical and socio-psychological aspects. The main areas of practical support for students with disabilities have been identified, including interaction, instructional materials, and the environment. These concepts can be implemented in state programs in Armenia aimed at supporting inclusive education and students with disabilities.

**Keywords:** *persons with disabilities, inclusive approach, inclusive education, Finnish education system, concept of equal rights, accessibility of higher education.*

## ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՍԱԽՂԻՐԸ ՖԻՆԼԱՆԴԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ

**Հարությունյան Նազիկ**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*

*nazik.harutyunyan@ysu.am, nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk*

**Սարգսյան Լիլիթ**

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*

*դասախոս, հայցորդ*

*lilit.sargsyan@ysu.am*

### Ամփոփում

Երկար ժամանակ աշխարհի տարբեր երկրներում կիրառվում էր սահմանափակ կարողություններ ունեցող անձանց տարբերակված մոտեցում, ինչը հանգեցրել էր նրանց մեկուսացմանը և ընկալվել որպես խտրականություն: Սակայն 21-րդ դարի սկզբին սկսվեց կիրառվել ներառական մոտեցում, որի նպատակն էր սահմանափակ կարողություններ ունեցող անձանց լիարժեք ինտեգրումը հասարակություն: Չնայած Եվրոպայում, այդ թվում՝ ֆինլանդիայում, լայն կիրառություն է գտել ներառական մոտեցումը, սակայն Հայաստանում դրա իրականացումը մնում է դեկլարատիվ: Հետազոտության շրջանակում վերլուծվել է Ֆինլանդիայի փորձը՝ նպատակ ունենալով այն կիրառել Հայաստանում ներառական բարձրագույն կրթության արդյունավետության բարձրացման համար: Ուսումնասիրության եզրակացություններում ընդգծվում է, որ սահմանափակ կարողություններ ունենալու խնդիրը ոչ միայն բժշկական, այլև սոցիալական խնդիր է, որը պահանջում է ապահովել ԱՄՀ լիարժեք ինտեգրումը հասարակություն: Սա ենթադրում է աջակցման ծրագրերի մշակում, որոնք հաշվի են առնում ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ սո-

ցիալ-հոգեբանական կողմերը: Առանձնացվել են սահմանափակ կարողություններ ունեցող ուսանողների գործնական զօլակցության հիմնական ուղղությունները, այդ թվում՝ փոխգործակցությունը, ուսումնական նյութերը, միջավայրը: Այս հայեցակարգերը կարող են իրականացվել Հայաստանի պետական այն ծրագրերում, որոնք ուղղված են ներառական ուսուցմամբ կրթությանը և սահմանափակ կարողություններ ունեցող ուսանողների զօլակցությանը:

***Բանալի բառեր**՝ առողջական սահմանափակ հնարավորություններով անձնավորություն, ներառական մոտեցում, ներառական ուսուցում, Ֆինլանդիայի կրթության համակարգ, հավասար իրավունքների հայեցակարգ, բարձրագույն կրթության հասանելիություն:*

### **Список использованной литературы**

1. ВОЗ. Официальный сайт. Электронный ресурс: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/disability-and-health>
2. Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 г. Электронный ресурс: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations-disabled.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations-disabled.shtml)
3. Груздева Е.А. Инклюзивное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ. Международный журнал прикладных наук и технологий "Integral" № 2 2021 с. 86
4. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. Электронный источник: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions-disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions-disability.shtml)
5. Корпорация "Российский учебник". Электронный ресурс: <https://rosuchebnik.ru/material-inkluzivnoe-obrazovanie-v-finlyandi/>
6. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Электронный ресурс: [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/declarat.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html)
7. Blind and low vision students and higher education. Electronic resource: <https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/esittely/en/material/guides/vis-1>
8. International Institute for Educational Planning. Официальный сайт ЮНЕСКО. Электронный ресурс: <https://www.iiep.unesco.org/en/higher-education-finland-quest-leave-no-one-behind-13522>
9. Markku Karhu Accessible and Inclusive Studing at Higher Education Institutions in Finland. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences. 2020
10. Ministry for Foreign Affairs in Finland. Electronic resource: <https://um.fi/quality-inclusive-education>
11. Official website of the ESOK program. Electronic resource: <https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/esittely/en>
12. Penttilä, J. Slowly but surely? Progressing accessibility at universities and universities of applied sciences during 2000's. Ministry of Education and Culture. 2012 Helsinki
13. Sustainable Development Goals. Electronic resource: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda>
14. UN Sustainable Development Goals adopted by the UN General Assembly in 2015 (Goal 4). Electronic resource: <https://sdgs.un.org/ru/goals/goal4>
15. Finnish Federation of the Visually Impaired. Electronic resource: <https://www.nakovammaistenliitto.fi/fi>
16. Celia Library. Electronic resource: <https://www.celia.fi/eng/>

*Получено: 14.04.2024*

*Received: 14.04.2014*

*Рассмотрено: 26.04.2024*

*Reviewed: 26.04.2024*

*Принято: 03.05.2024*

*Accepted: 03.05.2024*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1, 2024



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

**ԲԱԺԻՆ 6: ՀԱՅ ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ**  
**РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**  
**SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT**

37(09)(479.25) + 37.017 <https://orcid.org/0009-0001-6432-6718>  
DOI 10.46991/ai.2024.1.160

**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ**  
**ԸՍՏ ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ «ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ՏԻԳՐԱՆԻ ԿԱՍ**  
**ԲԱՐՈՑԱԿԱՆ ԽՐԱՏՆԵՐ ՀԱՅ ՄԱՆՈՒԿՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ» ՎԵՊԻ**

**Բեքմեզյան Աստղիկ**  
*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*  
*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*  
*a.bekmezyan@ysu.am*

**Անփոփում**

**Համառոտ ներածական.** Հոդվածում քննության առարկա է կրթության ոլորտում մասնավորապես ձևավորվող անձի, կրթության համակարգում կարևոր դաստիարակչական հարցադրումների, դասավանդման, ավանդական և ժամանակակից մեթոդների, ժառանգորդականության խնդիրը: Մանկավարժության պատմության մեջ այնպիսի ոլորտներ, ինչպիսիք են բարոյական նորմերի, հոգևոր արժեքների ձևավորման, ինքնակառավարման մեխանիզմի կարգավորման, ընտանեկան և հասարակական սուբորդինացիայի, գեղագիտական ընկալման, մշակութաբանական աշխարհընկալման շերտերը, միշտ էլ եղել են ուշադրության կենտրոնում: Կարևորվում է այն հանգամանքը, որ մարդկության պատմության մեջ քաղաքակրթական յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանի արժեքային համակարգը նախևառաջ ձևավորվում և իմաստավորվում է տվյալ դարաշրջանի գիտական ու գեղագիտական ժառանգությամբ: Հաճախ անցյալի մանկավարժական փորձը ներկայի ամենաարդիական մոտեցումների հիմքն է ներկայանում: Լավագույն օրինակներից է Խ. Աբովյանն իր գրական-մանկավարժական ժառանգությամբ ընդհանրապես և «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկների համար» ստեղծագործությամբ մասնավորապես: Այս ստեղծագործությունը, որ իր ժանրային պատկանելությամբ վեպ է, 19-րդ դարում գրված եզակի գիտամանկավարժական սկզբունքների ժողովածու-շտեմարան է, որը միշտ արդիական է և հանձնարարելի է թե՛ մանուկներին, թե՛ ծնողներին և թե՛ մասնավորապես ուսուցիչ-դաստիարակ-մանկավարժներին՝ որպես ուսանելի կանոնների համակարգ կրթության ոլորտում կիրառելու նպատակով: «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկների համար» վեպ-մանկավարժական տրակտատի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է ընձեռում նորովի ընկալելու և գնահատելու նաև ժամանակակից գիտամանկավարժության սկզբունքները և փորձարարական նորարարությունների համակարգը:

**Բանալի բառեր՝** կրթություն, դաստիարակություն, մանկավարժական նորամուծություններ, Խ. Աբովյան, վեպ-տրակտատ, խրատ և խորհուրդ, նյութական արժեք, հոգևոր արժեք, ընտանեկան սուբորդինացիա, անձի ձևավորում:

**Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների ուսումնասիրությունը** թույլ է տալիս եզրակացնել, որ դարեր շարունակ՝ անտիկ ժամանակաշրջանից մինչև մեր օրերը, հայ մանկավարժության պատմության մեջ Խ. Աբովյանից մինչև արդի գիտամանկավարժական հետազոտական գործառույթների համակարգ, գիտնականների ուսումնասիրությունների կարևոր ոլորտներից է դաստիարակության, կրթության նոր մեթոդա-



բանական շերտերի վերհանումը կրթության, դասավանդման, հասարակության հոգևոր-բարոյական ստանդարտների ձևավորման առումով:

**Հողվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակն է** ժամանակակից գիտական, նոր մեթոդաբանական տեսանկյունների համադրումն ու զուգահեռումը երկու դար առաջ կիրառվող մեթոդաբանական սկզբունքների հետ՝ հանձին Խ. Աբովյանի գիտամանկավարժական ժառանգության, դրանց փոխկապակցության, ժամանակակից դասավանդման մեխանիզմների վերհանումը:

**Հետազոտության նորույթը:** Հողվածը միտված է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուսուցման գործընթացներում ուշագրավ և հետաքրքրական դարձնելու մարդու ու անձի ձևավորման, կայացման հետ կապված այնպիսի առարկաների դասավանդումը, որոնք ընկալվում են արդիական, սակայն ունեն նաև անցյալի մեծ փորձ, և այս գործընթացում վեր հանել նաև անցյալի ու ներկա գիտությունների ժառանգորդական կապը, որով ավելի է կարևորվում ժամանակակից գիտական և տեխնիկական հնարավորությունների ներմուծումը գիտամանկավարժական հետազոտությունների դաշտ:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Կրթության, դաստիարակության, մարդու՝ որպես անձի կայացման գործընթացի համակարգում դարեր շարունակ էական է եղել խնդիրը լուծելու, խնդիրն իրականացնելու մեխանիզմի թե՛ տրամաբանական, թե՛ գիտական, թե՛ մանկավարժական մոտեցումների օպտիմալ, արդյունավետ մեխանիզմների կառուցումը: Կարևորելով պետության կայացման համար կրթության և դաստիարակության որակը և բազմաթիվ օրինակներով հիմնավորելով այդ ոլորտի տարբեր շերտերի առանձնահատկությունների իմացություններին տիրապետելը՝ Պլատոնը իր «Պետություն» աշխատության մեջ նշում է. «Բավական է տալ առաջին խթանը պետական կարգին, ու այն առաջ կշարժվի ինքնաբերաբար՝ արագություն հավաքելով, ինչպես անիվը: Քանի որ ճիշտ կրթությունն ու դաստիարակությունը մարդու մեջ արթնացնում են բնական լավ հակումները, իսկ ում մոտ դրանք արդեն կային, նման դաստիարակության շնորհիվ դրանք դառնում են ավելի լավը, և ընդհանրապես, սեփական սերունդներին փոխանցելու իմաստով ևս, որ առկա է բոլոր կենդանի արարածների մոտ» [6, 15 212]: Պատահական չէ, որ դարեր շարունակ գրվել են գիտական, մանկավարժական բազմաթիվ աշխատություններ, որոնց նպատակը եղել է հնարավորինս նորովի, ինքնատիպ և գործուն մեթոդներ մշակել այս ասպարեզում: Բոլոր ժամանակների մեծ փիլիսոփաները ունեցել են իրենց դպրոցները, որտեղ, բացի ընդհանուր առմամբ գիտելիքից, դասավանդվել են և փոխանցվել իմացություններ բարու, բարոյականի, ազնիվի, մարդկային այլ ներկայանալիությունների մասին (հիշենք սոկրատյան, արիստոտելյան, հեգելյան, ռուսոյական, աբովյանական կրթական համակարգերը և դասավանդման նրանց սկզբունքները):

Հայ մշակութաբանության և մանկավարժական մտքի պատմությունների մեջ նույնպես այս խնդիրը բազմաձև դրսևորումներ է ունեցել, որոնց շարքում իր ուրույն և անփոխարինելի տեղն ունի 19-րդ դարի հայ մեծագույն մտածող, հայ նոր գրականության հիմնադիր, հայ մանկավարժության պատմության եզակի հեղինակներից Խ. Աբովյանը: Նրա «Նախաշավիղը», «Քերականությունը», «Պատմություն հին դարուցը», «Վասն մտավարժություն մանկանցը» և բազում այլ դասագրքեր սրա վկայությունն են: Խ. Աբովյանի մանկավարժական գործունեության և այս ոլորտում թողած գիտական աշխատությունների մեջ առանձնանում է «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկների համար» անավարտ վեպը, որը մի ուրույն գիտամանկա-

վարժական հանրագիտարան է իր կառույցով, կրթական մեխանիզմի ինքնատիպությամբ, հարցադրումների առաջօր արդիականությամբ: Ի տարբերություն իր մյուս մանկավարժական բնույթ ունեցող աշխատությունների՝ այստեղ հեղինակը գեղարվեստական տեքստի հնարավորությունները դարձնում է դիդակտիկ, գործնական օրինակի հիման վրա կառուցվող շարադրանք, պատմություն, որտեղ յուրաքանչյուր դրվագ ձեռք է բերում կամ խաղ-դասի, կամ խաղ-բեմադրման, կամ խաղ-բանավեճի հատկանիշներ, որոնցով էլ հեղինակը լուծում է իր հերթական գիտամանկավարժական գործունեության փոխկապակցվածության խնդիրը: Ինչպես իրավացիորեն նշում է գեղագետ Յուրի Բորևը, «արվեստը մարդկանց լուսավորության (փաստերի փորձի հաղորդում) և կրթության (մտածողության փորձի և ունակությունների, ընդհանրացման, փաստերի վերաբերյալ հայացքների համակարգի հաղորդում) միջոց է: Այն հանդես է գալիս որպես «կյանքի դասագիրք» [2, էջ 173]: Գրականության ուսուցողական ֆունկցիայի մասին ուշագրավ դիտարկում են կատարում նաև գրականության տեսաբաններ Ռենե Ուոլլեբը և Օսթին Ուորենը. «Այն տեսակետը, որ պոեզիան հաճույք է (նման ցանկացած այլ հաճույքի), պատասխանում է այն տեսակետին, որ պոեզիան ուսուցանում է (ինչպես ցանկացած դասագիրք)...» [5, էջ 34], այնուհետև լրացնում են այս միտքը կարևոր մի հավելմամբ. «Երբ գրական երկը գործում է հաջողությամբ, ապա հաճույքի և օգտակարության «հատկանիշները» ոչ թե պարզապես գոյակցում են, այլ սերտաձում: Անհրաժեշտ է պնդել, որ գրականության պարզևած հաճույքը սովորական ձևով չի առանձնանում հաճույքի մյուս հնարավոր տեսակներից, այլ դա իրապես «բարձրագույն հաճույք է», քանի որ տրվում է առավել բարձրակարգ գործունեությամբ, որ անշահ հայեցողությունն է: Եվ գրականության բերած օգուտը՝ նրա լրջությունը, ուսուցողականությունը, հաճույք պատճառող լրջություն է, այսինքն՝ ոչ թե պարտքի լրջություն, որը պետք է կատարել, կամ ոչ թե դասի, որը պետք է յուրացնել, այլ էսթետիկական լրջություն, ընկալման լրջություն» [5, էջ 36]: Ըստ էության, այս սկզբունքով են առաջնորդվել անցյալ դարերի նշանավոր մանկավարժ գեղագետները, ինչպիսիք են Ժան-ժակ Ռուսոն, Խ. Աբովյանը, որոնք իրենց զուտ մանկավարժական աշխատությունների հետ զուգահեռ ստեղծել են գեղարվեստական ստեղծագործություններ՝ գիտամանկավարժական ընդգծված շեշտադրումներով՝ նպատակ հետապնդելով գեղարվեստական գրականության հնարավորությունների միջոցով ևս հասնելու կրթադաստիարակչական արդյունքի:

Արվեստի, գրականության և գեղարվեստական տեքստի ուսուցողականության փոխհարաբերության խնդրին անդրադառնալու վերոնշյալ տեսանկյունը լավագույնս դրսևորվում է Աբովյանի՝ քննության առարկա վեպի վերլուծության ժամանակ:

Նախքան բուն խնդրի մեկնաբանությանն անցնելը անդրադառնանք Խ. Աբովյանի մի ձևակերպմանը, որ բանալի կառույց է մեր հետագա վերլուծությունների համար. խոսքը վերաբերում է «խրատ» բառի իմաստաբանական, այս պարագայում խիստ կարևոր նրբերանգին: Փաստն այն է, որ շատ հաճախ «խրատ» և «խորհուրդ» բառերը համարյա նույնականացվում են, անգամ դրանք դիտարկվում են որպես հոմանիշներ [4, էջեր 274 և 277]: Սակայն իմաստաբանական տեսանկյունից «խորհուրդ» որևէ մեկի կողմից իր անձնական կյանքի փորձի հիման վրա իր համար ընդունելի կանոնների փոխանցման առաջարկությունն է դիմացինին առանց պարտադրանքի, իսկ «խրատը» տվյալ հասարակության, ժողովրդի՝ դարեր շարունակ կուտակված փորձառության ընդհանրացումն է, որ երբեմն թևավոր խոսքի, առակի մակարդակ է ձեռք բերում և փոխանցվում է սերնդեսերունդ՝ որպես ժողովրդական իմաստություն, դաստիարակության,

կյանքի ճանաչողության հանձնարարական. ի վերջո խորհուրդ կարելի է տալ թե՛ մեծին, թե՛ փոքրին, իսկ խրատ՝ միայն փոքրին, չձևավորված, չկայացած մանուկին, աճող սերնդին: Եվ նաև խորհուրդ կարող է իրեն թույլ տալ տալ ցանկացած մարդ, սակայն խրատատու կարող է լինել հեղինակությունը, փորձառություն ձեռք բերած մեկը: Խ. Աբովյանը, իր այս երկում ներմուծելով «խրատներ հայ մանուկների համար» կոնկրետացումը, նպատակ է հետապնդել խստացնելու իր գրության դաստիարակչական, մանկավարժական, խրատաբանական ուղղվածությունը, որը շարադրման ընթացքում բազմիցս հիմնավորվում է հատկապես խրատի՝ խրատվողին հասցնելու բացառիկ ինքնատիպ տեխնիկայով:

Ժամանակակից գիտամանկավարժական պրակտիկան, ուսուցման գործընթացը ավելի դյուրամարս դարձնելու, ուսուցման գործընթացն առավել հետաքրքիր, աշխույժ կազմակերպելու նպատակով դիմում է խաղային, բանավիճային, կողմ և դեմ մտքերի համակցման տեխնոլոգիաներին, սակայն դեռևս երկու դար առաջ, ի դեմս Խ. Աբովյանի այս վեպի, մենք առնչվում ենք դասավանդման արդի նորամուծությունների ուշագրավ կիրառումներին, որոնց հարկ է անդրադառնալ ըստ որոշակի ոլորտների:

Նախ հարցադրումների ինչ տիրույթներ է ընդգրկում մանկավարժության պատմության մեջ առանձնահատուկ տեղ զբաղեցնող այս վեպ-խրատների հավաքածու դաստիարակչական տրակտատը: Եթե միայն վիպական նարատիվի տրամաբանությամբ, առաջբաշման հերթականությամբ թվարկենք այն խրատ-հանձնարարականները, որոնց պատկերմամբ ծավալվում է վեպը, կունենանք հետևյալ պատկերը.

Բարություն արա՛, դեմդ կգա:

Ցայտնոտի մեջ մի՛ ընկիր:

Գո հ եղիր արածիդ արդյունքից:

Թափթփվածությունը խրախուսելի չէ:

Կարգ ու կանոնը երջանկություն է:

Շնորհակալ լինելը մեծ շնորհ է:

Պետք է ուրախ դիմագրավել դժվարությունները:

Ընտանի կենդանիների նկատմամբ ուշադրություն դրսևորելը պարտադիր է:

Լավ ծնող և լավ վարժապետ ունենալը մեծ բախտավորություն է:

Ծնողներին հարկ է գերադասել բոլորից:

Պետք է անձնագոհ լինել, սեփական հաճույքը պետք է կարողանալ ստորադասել:

Հայր-գավակ փոխադարձ հարգանքը միշտ ճշմարիտ է:

Համբերության դաստիարակում:

Չափի, անգամ ուրախության պարագայում չափի զգացողությունը գերադասելի է:

Բարկությունը պետք է զսպել:

Հոգևոր սնունդը նախընտրելի է:

Օրինակի ուժը:

Թերությունը երեսով չտալ:

Վնասը պետք է կոնկրետ փոխհատուցել:

Ուրիշի ունեցածի վրա աչք չունենալ:

Ծուլությունը, շատակերությունը, որկրամոլությունը ընդունելի չեն:

Այլասիրությունը գնահատելի է:

Որոշումը իրականացնելու հաստատակամություն պետք է ունենալ:

Մտտիապաշտությունը դատապարտելի է:

Ուսման ժամանակ կարևոր են երևակայությունը, կրկնությունը:

Թույլի, անպաշտպանի վրա չի կարելի ծիծաղել:

Ենթադրելով կարծիք կազմելը սխալ է:

Վատ օրինակը պիտի պատժվի:

Մեծի խոսքը կարևոր է:

Աշխատասիրությունը յուրաքանչյուր ձեռնարկման հաջողության նախապայմանն է:

Միտումնավոր ըստ հերթականության և առանձին-առանձին ներկայացնելով վեպում առաջ քաշված դաստիարակչական խրատ-հանձնարարականները՝ մենք փորձեցինք ավելի շեշտված վեր հանել բոլոր այն կարևոր խնդիրները, որոնց վիպական-գեղարվեստական լուծման համար է հեղինակը ստեղծել իր երկը: Ընդ որում՝ նախ խրատների վերոնշյալ հերթագայությամբ են ծավալվում և զարգանում վեպի սյուժեն ու թեմայի տրամաբանությունը. էթե ուշադիր հետևենք, ստեղծագործությունը սկսվում է բարության, լավություն անելու և դրա վերադառնալու հատկության իմաստավորմամբ, հետո աստիճանաբար ձևավորվում են կենցաղային, բարոյական, հոգեբանական, իմացական, ճանաչողական խրատները, իսկ ամենավերջում այս համակարգը ամբողջանում է աշխատասիրության կարևորմամբ: Վեպը, ցավոք, անավարտ է, սակայն այն վիճակում էլ, որ մեզ է հասել, միանգամայն արդարացնում է խրատ-հանձնարարականների զարգացման այս տրամաբանությունը՝ բարությունից մինչև աշխատասիրության արժեքավորում, ապա՝ այս խրատ-հանձնարարականներից և ոչ մեկը վեպում չի ներկայացվում մերկապարանոց, միայն որպես դաստիարակչական պարտադրանք: Վիպասանը նախ ներկայացնում է մի ընտանիք, որտեղ տիրում էին խաղաղությունն ու հարաբերությունների ներդաշնակությունը, ապա նկարագրությունն առ նկարագրությունն տեղի են ունենում դեպքեր, այցելում են տարբեր մարդիկ, ձևավորվում են երկխոսություններ, հարաբերություններ, որոնց ընթացքում և որոնց միջոցով ընթերցողը եզրակացություններ է անում, ընդհանրացումներ է կատարում, որոնք հենց դառնում են խրատների այն համակարգը, որ ներկայացրինք վերը:

Եթե անձի ձևավորման, կրթման տրամաբանությամբ մոտենանք վեպում արծարծվող խնդիրներին, կունենանք հարցադրումների հետևյալ տիրույթը.

*բարոյական նորմերի իմացություն* (բարություն արա, դա կվերադարձվի քեզ համար անակնկալ, բայց քեզ անհրաժեշտ մի ժամանակ, շնորհակալ լինելը մեծ բարեբախտություն է, հարկ է ուրախ դիմագրավել դժվարությունները, անձնագոհությունը մեծ շնորհ է, և անձնական, սեփական հաճույքը պետք է կարողանալ ստորադասել ընդհանուրի անհրաժեշտությանը, հոգևոր սնունդը միշտ գերադասելի է, ուրիշի ունեցածի վրա չպետք է աչք ունենալ և այլն),

*անձի ինքնակատարելագործում* (գո՛հ եղիր աշխատանքիդ արդյունքից, ցայտնոտի մեջ մի՛ ընկիր, օրինակի ուժը զորավոր է, ծուլությունը, որկրամոլությունը պետք է հաղթահարել, երևակայությունը, կրկնությունը արժեքավոր են ինքնակատարելագործման ժամանակ, աշխատասիրության կարևորությունը, և այլն),

*ընտանեկան, հասարակական սուբորդինացիայի դաստիարակում* (ծնող, ուսուցիչ, հայր-գավակ փոխադարձության կանոնները, չափի զգացողության դաստիարակում, մեծի խոսքի գիտակցում և այլն),

*գոյության և կեցության հանձնարարելի պայմանների ճանաչողություն* (կարգ ու կանոնը երջանկության նախապայմաններ են, թափթփվածությունը, վատ օրինակը, թերությունը երեսով տալը խրախուսելի չեն, և այսպես շարունակ):

Վեպը վերոնշյալ և բազում այլ գիտամանկավարժական սկզբունքների շտեմարան է, սակայն դաստիարակության, մարդու անձի ձևավորման խնդիրը հեղինակը լուծում է

կոնկրետ օրինակների միջոցով, ընդ որում՝ ոչ թե «այ եթե այսպես վարվես, այսպես կստացվի» սկզբունքով, այլ ընդգծված առարկայական ֆաբուլայի մեջ: Օրինակ՝ վեպն սկսվում է Տիգրանի ընտանիքի առօրյայի նկարագրությամբ, երբ հայրը աշխատանքից վերադառնում է տուն, կինը, երեխաները սիրով դիմավորում են նրան, յուրաքանչյուրն իր հետաքրքրությունների և կարողությունների սահմաններում կազմակերպում է ընտանեկան ընթրիքը, հետո հայրը, ինչպես միշտ, որևէ պատմություն է պատմում զավակներին, վայելում է կնոջ հետ երեխաների խաղաղ քունը, և հանկարծ... պարզվում է, որ չորս կողմը հրդեհ է բռնկվել, և հարկ է որևէ կերպ հնարավորինս արագ փրկվել և փրկել ունեցվածքը. երեխաները փոքրահասակ են, պետք է արագ կողմնորոշվել...: Հայտնվում են մարդիկ՝ կին, տղամարդ, և մեծ արագությամբ օգնում են դուրս բերել երեխաներին և կարևոր իրերը, ու երբ Տիգրանի կինը զարմացած հարցնում է կանանցից մեկին, թե այս ինչ Աստծո շնորհ է, որ իրենց այսպես օգնում են, կինը պատասխանում է. «Ես իմ պարտքն եմ ուզում վճարեմ, քոնակըս որն ա: Դուք չէիք, որ իրեք տարուց առաջ ինձ մահիցն ազատեցիք: Դու րք չէիք իմ երեխանցը հաց ու ջուր տալիս...», և զարգացնում է այս թեման [տե՛ս Խ. Աբովյան, Երկերի լիակատար ժողովածու, ութ հատորով, չորրորդ հատոր, Երևան, 1947, էջ 113, այսուհետ բոլոր հղումները կտրվեն ըստ հոդվածի վերջում եղած գրականության ցանկի՝ շարադրանքում նշելով միայն ցանկի հերթական համարը և էջը]: Հեղինակը ոչնչով չի միջամտում, բայց և՛ երեխաները, և՛ ծնողները կատարում են առաջին եզրակացությունը լավություն, բարություն անելու և դրա արձագանքների մասին մի հետագա ապագայում... Այս նույն սկզբունքն է կիրառվում վեպի ամբողջ ընթացքում: Կամ, օրինակ, Տիգրանի ընկերը խնդրում է իր որդուն որոշ ժամանակ տիգրանենց տանը պահել, վերջինիս՝ երեխաների հետ շփվելու միջոցով փորձել վերադաստիարակել, և Տիգրանը սիրով համաձայնվում է: Երեխաների ուսուցիչը՝ պ. Կարապետը, իրեն ընդգծվածորեն անկիրթ պահող տղային՝ Ստեփանին, փորձում է բացատրել իրավիճակը, վերջինս անկառավարելի է. «Պատերը դողում էին՝ էնպես էր գոռում, ոտները գետնին տալիս:

«Ստեփան, հարցրեց պարոն Կարապետը, կուզե՞ս ինձ անկաջ անիլ, թե չէ»:

«Չէ՛, չէ՛, պատասխանեց...» ու էլի ոտները քարեքար տվեց, գոռաց:

«Շատ բարի, պատասխանեց պարոն Կարապետը, թե չես ուզում անկաջ անիլ, ես էլ հետո չեմ խոսալ, ինչ կուզես, արա՛»: Ասեց ու մեկ աթոռի վրա նստեց, գիրքն առավ ձեռն ու սկսեց կարդալ» [1, էջ 144]: Երկար գոռգոռալուց հետո հոգնած տղան քնում է, նրան սիրով և զգուշությամբ անկողին են տանում, իսկ հաջորդ օրը արդեն ուսուցիչ և մանուկ «լեզու են գտնում» միմյանց հետ զրուցելով և եզրակացության են գալիս. Ստեփանը հասկանում է, որ անկառավարելի բարկությունը, անկրթությունը պախարակելի հատկություններ են:

Ամբողջ վեպը գիտամանկավարժական դասընթացի գործնական հիշեցնում է ձեռնարկ, որում վեր են հանվում չձևավորված մանուկի անձ դառնալու հիմնական կանոնները՝ կենցաղային կարգ ու կանոնի իմացություն, մարդկային հարաբերությունների ժամանակ ներկայանալի վարքագծի պահպանում, ավագ սերնդի և մանուկի փոխհարաբերության օրինակելի պահվածքի սահմանների ճանաչում, մարդու հոգեբանության դրականի և բացասականի սահմանազատում, նպատակների և երզանքների տարբերակման կարողության դաստիարակում և այլն, և այլն: Եվ այս ամենը՝ այսօր էլ մանկավարժության համակարգում նախընտրելի դիդակտիկ մեթոդների կիրառմամբ միայն: Երբեմն իմացությունը ձեռք է բերվում հարց-պատասխան երկխոսության միջոցով (օրինակ՝ պ. Կարապետը երեխաների հետ պետք է անցնի հերթական աշխարհագրու-

թյան դասը, և նա հարցերի միջոցով յուրաքանչյուր երեխայի հետ խաղարկում է քարտեզի ճանաչողությունը, հաջորդ պատասխանողը լրացնում է նախորդի բացթողումներն ու վրիպումները դարձյալ հարցերի միջոցով, և այսպես շարունակ), երբեմն՝ խաղճանաչողության (հայրն ու զավակները գնացել են իրենց մտերիմ ծանոթի տուն, և ծանոթանալով բարեկամի տնտեսությանը, աշխատանքի բաժանման համակարգին, այգու, բանջարանոցի մշակման սկզբունքներին, աշխատատիրոջ և աշխատողների աշխատանքային հարաբերություններին՝ երեխաները որոշում են և խնդրում իրենց հորը՝ ամեն մեկին մի փոքրիկ հողակտոր տրամադրել, որպեսզի իրենք էլ մշակեն և փորձեն իրենց ուժերը այգեգործության և բանջարաբուծության ասպարեզում... բնականաբար, հայրը սիրով ընդառաջում է), երբեմն՝ սեփական փորձով (Ստեփանը ոչ լավ դաստիարակություն ստացած, անտեսված երեխա է, որ բնակվում է այս օրինակելի ընտանիքում, սկզբում նա ըմբոստ է, անկառավարելի, անկիրթ, յուրաքանչյուր առիթ օգտագործում է տհաճ իրավիճակ ստեղծելու համար, սակայն շրջապատի համբերատարությունը, հանդուրժողականությունը, բոլոր պարագաներում և իրավիճակներում նրան սիրով ընդունելը աստիճանաբար տղային դարձնում են դրական, համակրելի, ներկայանալի անձնավորություն), երբեմն նաև անհաջողության հասնելով (աղջիկը անփութության հետևանքով սպասքը վայր է գցում և ջարդում, մայրը չի նախատում, բայց հետո աղջկա հավաքած գումարով վերականգնում են վնասը), երբեմն էլ դիմացինի արարքների գնահատման միջոցով (Ստեփանը հայտնվել է իրենց տանը, խախտել և խախտում է իրենց տան հանգիստն ու խաղաղությունը, սկզբում երեխաները չեն կողմնորոշվում՝ ինչպես վարվել, սակայն հայրը, մայրն ու ուսուցիչը, թե՛ իրենց օրինակով, թե՛ առակախոսությամբ, թե՛ բաց տեքստով խրատելով, հասնում են ցանկալի հարաբերությունների հաստատմանը, և ընտանիքում կրկին տիրում է ներդաշնակությունը), երբեմն դաստիարակության ընթացքը՝ որպես խրատաբանություն, իրենց ձեռքն են վերցնում ծնողները (բաց տեքստով խրատների մեծ մասը բարձրաձայնում է Տիգրանը՝ ընտանիքի հայրը, և սա նույնպես կրթադաստիարակչական մոտեցման խիստ էական մոտեցման մասին է վկայում. իսկ և ուսուցիչ Կարապետը, և՛ Աննան՝ երեխաների մայրը, և՛ բարեկամ մտերիմները հիմնականում խորհուրդ են տալիս, բացատրում են, օրինակ են ծառայում, իսկ Տիգրանը ավելի հաճախ իր հստակ խրատներն է տալիս. 19-րդ դարի ընտանեկան աստիճանակարգային (սուբորդինացիոն) համակարգը այս առումով դրսևորվում է նաև մանկան կրթադաստիարակչական տիրույթում և այսպես շարունակ:

Պատահական չէ, որ արժի մեկ անգամ ևս անդրադառնալ վեպի վերնագրին և այդ վերնագրի իմաստի մի նրբերանգին՝ որպես դաստիարակության համակարգի կարևոր բաղադրիչի. խոսքը խորհուրդ տալու և խրատելու միջև եղած տարբերությանն է վերաբերում. այս վեպի օրինակով կարող ենք ընդհանրացնել ու եզրակացնել, որ խրատելու իրավունք ունի նախ ավագը, բայց նաև այն ավագը, որն անվերապահ հեղինակություն է վայելում, որի խոսքը անբեկանելի է, որի տված խրատը անքննարկելի է ի սկզբանե, որին վստահում են շրջապատում բոլորը, և որն իրավունք ունի խրատելու: Խորհուրդը կարելի է տալ ընկերոջը, հավասարը՝ հավասարին թե՛ տարիքային առումով, թե՛ կարգավիճակով, թե՛ սուբորդինացիան խախտելով անգամ. խորհուրդը չի պարտադրում, խորհրդին դեմ կարելի է լինեն, այն կարելի է անտեսել, կարելի է նկատի ունենալ, այլ է խրատի պարագայում. խրատին հարկ է անսալ, խրատը չի քննարկվում, այն հանձնարարվում է ի գիտություն, և շահում է նա, ով «ականջին օղ է անում» խրատը: Հենց այս

իմաստով է մեծ մանկավարժ, լուսավորիչ Խ. Աբովյանը այս վեպը հանձնարարում որպես «խրատներ հայ մանուկներին»:

Ինչպես իրավացիորեն նշում է Ժան-Ժակ Ռուսոն իր «Էմիլ, կամ դաստիարակության մասին» գրքում. «Դաստիարակությունը տրվում է մեզ կամ բնության կողմից կամ մարդկանց, կամ իրերի կողմից: Մեր ընդունակությունների և զգայարանների ներքին զարգացումը դաստիարակություն է, որ տրված է բնության կողմից, այդ զարգացմամբ ինչպես օգտվելու ուսուցումը մարդկանց կողմից դաստիարակությունն է, իսկ մեր սեփական փորձի հիման վրա առարկաների հետ շփվելու ունակություն ձեռք բերելը իրերի կողմից դաստիարակությունն է» [7, էջ 4]:

Գիտակրթական համակարգի գործող սկզբունքների կիրառման առումով ուշադրության արժանի է նաև մեկ այլ հանգամանք. չնայած վեպի վերնագրում շեշտվում է, որ այս պատմությունը հայ երեխաների համար խրատների ժողովածու է, սակայն ստեղծագործության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս կատարել մի այլ եզրակացություն ևս. լինելով մանուկներին ուղղված խրատներ՝ այս վեպի բոլոր դրվագները նաև մեծերի՝ ծնողների, ուսուցիչների, դաստիարակների համար խորհուրդների շտեմարան են, թե ինչ մեթոդներով, ինչ սկզբունքներով, ինչ գիտական և փորձնական միջոցներով է ավելի նախընտրելի, գերադասելի իրականացնել կրթությունն ու դաստիարակությունը: Իրավացի է Ա. Սողոյանը, երբ, հղում անելով մանկական գրականությանը զբաղվող հեղինակ Բարբարա Ուոլին, գրում է. «Մանկական գրականության պատումի տեսությանը նվիրված իր ուսումնասիրության մեջ գրականագետ Բարբարա Ուոլը մանկագրության համապատկերում հեղինակ-ընթերցող հարաբերության համար առանձնացնում է երեք հնարավոր դեպք:

Շեղինակը գրում է միայն երեխաների համար՝ հաշվի չառնելով հնարավոր մեծահասակ ընթերցողներին:

Շեղինակը կիրառում է երկակի հասցեագրում՝ իր ստեղծագործություններն ուղղելով հավասարապես և՛ մեծահասակներին, և՛ երեխաներին:

Շեղինակը ստեղծագործությունները բացահայտորեն հասցեագրում է երեխաներին՝ այժիպ առաջ ունենալով նրանց «թիկունքից նայող ծնողներին» [8, էջ 35]:

Ընդունելով գրականագետի դիտարկումները պատումի առանձնահատկությունների վերհանման առումով [3, էջ 104]՝ հարկ ենք համարում կատարել մի էական դիտարկում այս վեպի «հասցեատերի» ճանաչման խնդրի շուրջ. վեպի հանգամանալից ուսումնասիրությունը այս հարցում անհրաժեշտ է դարձնում մի քանի հստակեցում. անշուշտ, այս վեպը գրված է մանուկների համար, որ վկայում է հենց վերնագրի երկրորդ մասը՝ «խրատներ հայ մանուկների համար», ապա՝ հեղինակն իրոք իր ստեղծագործությունը գրել է թե՛ մանուկների, թե՛ նրանց ծնողների համար հավասարապես՝ ենթադրելով վերջիններիս ակտիվ ներկայությունը զավակների ընթերցանության ընթացքում (այս պարագայում կարելի է միացնել վերոնշյալ դասակարգման երկրորդ ու երրորդ բաժանումները), և նաև հեղինակը վեպը հասցեագրում է կրթության, դաստիարակության ոլորտում գործունեություն ծավալողներին որպես դասավանդման, գիտակրթական մշակույթի կազմակերպման օրինակելի սկզբունքների համակարգ: Այլ կերպ ասած՝ Խ. Աբովյանի «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկների համար» վեպը ոչ միայն գեղարվեստական ստեղծագործություն է, այլև մանկավարժական ուրույն ձեռնարկ, որն իր կրթամանկավարժական սկզբունքների ամբողջությամբ կիրառելի է առ այսօր և չի կորցրել իր արդիականությունը շուրջ երկու դար շարունակ: Լուսավորչական ժամանակաշրջանի թե՛ փիլիսոփայությունը, թե՛ գե-

դարվեստական մտածողության բոլոր դրսևորումները՝ արվեստի տեսակների ողջ բազմազանությունը, թե՛ գիտամանկավարժական գրական, տեսական ժառանգությունը փորձում էր մարդկությանը հիմնավոր կերպով ներկայացնել կրթության, դաստիարակության ճակատագրորեն կարևոր լինելը քաղաքակրթության զարգացման տվյալ ժամանակի և ապագայի համար: Այս տեսանկյունով են ստեղծվել նաև Խ. Աբովյանի բոլոր մանկավարժական, գիտակրթական ուսումնասիրությունները, դասագրքերը, ինչպես նաև մեր քննության առարկա վեպ-տրակտատը:

**Եզրակացություն:** Մանկավարժության պատմության մեջ գիտակրթական համակարգերի տարաբնույթ փոփոխությունները, նորամուծությունները դաստիարակության ոլորտում միշտ էլ հիմնվում են այս ոլորտի անցյալի արժեքների փորձի վրա: Պատահական չէ, որ մինչև այսօր՝ 21-րդ դարը, ուսումնասիրության ուշագրավ նյութ են անցյալի նշանավոր փիլիսոփա-մանկավարժների՝ Սոկրատեսի, Պլատոնի, Արիստոտելի, Ռուսոյի, Վոլտերի, Կանտի, Հեգելի և այլոց թողած գիտական աշխատությունները, մանկավարժական հայացքները, սկզբունքները, ի վերջո նաև մանկավարժական ժառանգությունը: Գիտնական-մանկավարժների այս փաղանգի մասն է նաև 19-րդ դարի հայ մեծ մանկավարժ, հայ նոր գրականության հիմնադիր, լուսավորիչ Խ. Աբովյանը, որի թողած գրական-գեղարվեստական հարուստ ժառանգության կողքին ոչ պակաս կարևոր և ուսումնասիրելի տիրույթ էլ կա. խոսքը վերաբերում է նրա մանկավարժական, կրթական աշխատություններին, որոնց շարքում իր ուրույն տեղն ունի «Պատմություն Տիգրանի կամ բարոյական խրատներ հայ մանուկների համար» վեպ-մանկավարժական տրակտատը, որի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է ընձեռում նորովի ընկալելու ու գնահատելու նաև գիտամանկավարժության ժամանակակից սկզբունքները և փորձարարական նորարարությունների համակարգը:

**SYSTEM OF PRINCIPLES IN EDUCATION AND LEARNING ACCORDING TO THE NOVEL  
“THE HISTORY OF TIGRAN OR MORAL LESSONS FOR ARMENIAN CHILDREN” BY KH.  
ABOVYAN**

**Bekmezian Astghik**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor*

*Yerevan State University, Armenia*

*a.bekmezian@ysu.am*

**Summary**

The article explores the inheritance of past and contemporary teaching methods within the realm of education, focusing on vital educational issues in the emerging individual education system. Throughout the history of education, aspects such as moral norms, spiritual values, self-government mechanisms, family and social dynamics, aesthetic perception, and cultural worldviews have consistently commanded attention. It is emphasized that the value system of each historical period is primarily shaped by the scientific and aesthetic heritage of that era. Often, modern pedagogical approaches find their foundation in the experiences of the past. Kh. Abovyan's literary-pedagogical legacy, especially exemplified in "History of Tigran or Moral Lessons for Armenian Children," serves as the best evidence of the aforementioned statement. This 19th-century novel-treatise on pedagogy is a repository of unique scientific and pedagogical principles that remain relevant today, applicable to children, parents, and particularly educators as instructive guidelines for implementing educational systems. It provides a fresh perspective on contemporary scientific pedagogical principles and experimental innovations.

**Keywords:** *Education, pedagogical innovations, Khachatur Abovyan, novel-treatise pedagogy, edification and advice, material value, moral value, family subordination, personality formation.*



# СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СОГЛАСНО РОМАНУ Х. АБОВЯНА «ИСТОРИЯ ТИГРАНА ИЛИ УРОКИ НРАВСТВЕННОСТИ ДЛЯ АРМЯНСКИХ ДЕТЕЙ»

Бекмежян Астхик

Кандидат филологических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения  
a.bekmezjan@ysu.am

## Аннотация

В статье рассматривается проблема наследования прошлого и современных методов преподавания важных вопросов в сфере образования, в частности в формирующейся системе индивидуального образования. В истории образования такие области, как пласты нравственных норм, формирование духовных ценностей, регулирование механизма самоуправления, семейно-социальная субординация, эстетическое восприятие, культурное мировосприятие, всегда находились в центре внимания. Подчеркивается тот факт, что система ценностей каждого цивилизационного периода в истории человечества в первую очередь формируется и обретает смысл через научно-эстетическое наследие данной эпохи. Зачастую педагогический опыт прошлого лежит в основе самых современных подходов современности. Одним из лучших примеров этого является Х. Абовян и его литературно-педагогическое наследие, в частности, его труд «История Тиграна или уроки нравственности для армянских детей». Данное произведение, являющееся по своему жанру романом, представляет собой сборник-хранилище уникальных научно-педагогических положений, написанных в XIX в., которые актуальны и по сей день и могут быть полезны как детям, так и родителям, и в частности педагогам, воспитателям-педагогам как инструктивные правила для применения в сфере образования. Изучение романа-педагогического трактата «История Тиграна или уроки нравственности для армянских детей» дает возможность по-новому воспринять и оценить принципы современной научной педагогики и систему экспериментальных инноваций.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, педагогические новаторства, Х. Абовян, роман-трактат, наставление и совет, сочетание материальных и моральных ценностей, семейная субординация, формирование личности.

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբովյան Խ., Երկերի լիակատար ժողովածու, ութ հատորով, հ. 4, Ե., 1947:
2. Բորև Յուրի, Գեղագիտություն, Ե., 1982:
3. Սողոյան Ա., Խաչատուր Աբովյանի պատումի արվեստը, Ե., 2022:
4. Սուրիալյան Ա. Մ., Հայոց լեզվի հոմանիշների բառարան, Ե., 1967:
5. Ուելլեր Ռենե, Ուորրեն Օսթին, Գրականության տեսություն, Ե., 2008:
6. Платон, Сочинения в трех томах, том 3, часть 1, М., 1971:
7. Руссо Жан-Жак, Избранные сочинения [Эмил, или о воспитании], М., 1961
8. Wall B., The Narator's Voice, The Dilema of Children's Fiction, New York, 1991:

Получено: 08.02.2024

Received: 08.02.2014

Рассмотрено: 01.03.2024

Reviewed: 01.03.2024

Принято: 23.04.2024

Accepted: 23.04.2024

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1, 2024



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

## ԿՐՈՆԻ ՄԻԱՄՆԱԿԱՆ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ԽՆԴԻՐԸ ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍ ԳԵՒՈՐԳ Դ-Ի ՕՐՈՔ

Ղևոնդյան Մանե

ԵՊՀ, ասպիրանտ,

«Դասական դպրոց» կրթական հիմնադրամ, Հայաստան  
[manegevondyan@gmail.com](mailto:manegevondyan@gmail.com)

### Ամփոփում

Ժամանակի ընթացքում փոփոխվել են ուսումնական ձեռնարկների չափանիշները: Եթե դասագիրք կազմելու սկզբնական ժամանակաշրջանում տպագրական խնդիրների պատճառով հեղինակներն ունեին սահմանափակումներ, ապա այսօր ձեռնարկ ստեղծողները լայն հնարավորություններ ունեն: Պարբերաբար ուսումնական ձեռնարկներ են ներմուծվել նոր հասկացություններ, փոփոխվել են տեքստի ընկալումը, ստուգող առաջադրանքների ձևաչափը, ավելացվել կամ պակասեցվել են տեքստերին ուղեկցող նկարները, հարափոփոխվել են դասագրքերի լեզուն, եզրույթաբանությունն ու մեթոդաբանությունը:

Ներկա օրերում մինչ դասագիրքը կհասնի հասցեատիրոջը, գնահատվում է դրա «հիգիենան»: Վերջինս որոշվում է մաթեմատիկական բանաձևերի միջոցով. թե որքանով են դասագրքի տեքստերը գիտական, դաստիարակչական, հասցեատիրոջ տարիքին համապատասխան, գունային և դիդակտիկ մի շարք պահանջների համապատասխան [11, 150]:

Հայկական դասագրքերի պատմության մեջ մեծ հետաքրքրություն են ներկայացնում կրոնական բովանդակություն ունեցող ուսումնական ձեռնարկները: Դրանցում ամփոփված տեքստերը, մեթոդաբանությունը, կառուցվածքը, դիդակտիկ մի շարք լուծումներ վկայում են մեզանում քրիստոնեական գրականության անբաժանելի մաս կազմող դասագրքերի ավանդույթ ունենալու մասին: Հայկական միջավայրում նման ձեռնարկները անցել են երկար ճանապարհ:

Քննվող ժամանակաշրջանում արևելահայ կրթական համակարգում առկա էին մի շարք խնդիրներ. դպրոցները չունեին ընդհանուր կանոնադրություններ, ուսումնական ծրագրեր, անորոշ էր դպրոցների տեսակների հարցը: Կրթության առանցքային հարցերից էր դպրոցներում ընդհանուր դասագրքեր ունենալը:

19-րդ դարի երկրորդ կեսին Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գևորգ Դ-ի կրթական քաղաքականությունն ուղղված էր վերոնշյալ խնդիրների լուծմանը: Հայրապետի առաջնորդությամբ սկսվում է քրիստոնեական միասնական դասագրքեր ստեղծելու գործընթաց:

Հռոմվածում ներկայացրել ենք Ամենայն հայոց հայրապետ Գևորգ Դ-ի կրթական քաղաքականությունը, նրա ձեռնարկած քայլերը կրոնի դասագրքեր ստեղծելու ուղղությամբ: Առաջին անգամ անդրադարձ է կատարվում կրոնի՝ հայ կրթական միջավայրում քրիստոնեական հարուստ գրականության մաս կազմող ուսումնական դասագրքերի ավանդույթին, դրանցում ներկայացված տեքստերի մեթոդաբանական առանձնահատկություններին:

Ներկայումս նման դասագրքերի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է ստեղծում հարողակցվելու հայկական կրթական միջավայրում ստեղծված քրիստոնեական դասագրքերի ավանդույթին, վերլուծելու ուսումնական դասագրքերի մեթոդաբանական առանձնահատկությունները, որպես ուղեցույց օգտագործելու ներկա օրերում այդօրինակ դասագրքեր ստեղծելու համար:

Ուսումնական դասագրքերի վերլուծությունը փաստում է, որ Ամենայն հայոց կաթողիկոսի առաջնորդությամբ ստեղծվել է կրոնի դասագրքերի համակարգման գործընթաց: Տարբեր հեղինակներ հանձն են առել դպրոցների համար ստեղծել քրիստոնեական դասագրքեր: Դասագրքերը բաժանվում են երկու խմբի՝ ա. քրիստոնեական կրոնի սկզբունքներ ուսուցանող դասագրքեր, որոնք հրատարակվել են «Քրիստոնեական վարդապետություն» խորագրով, բ. Հին և Նոր կտա-

կարանների բարոյախրատական պատմություններ ընդգրկող, ինչպես նաև այլ կրոնների պատմության վերաբերյալ դասագրքեր: Դասագրքեր կազմողները առաջնորդվել են շարադրանքի երկու սկզբունքով՝ կատեխետիկ (հարց ու պատասխան) և համառոտ տեքստեր: Կատեխետիկ մեթոդաբանությամբ գրվել են քրիստոնեական վարդապետության դասագրքերը, իսկ մյուսները՝ դասագրքեր համառոտ տեքստերի մեթոդաբանությամբ:

**Բանալի բառեր:** *Կրթական քաղաքականություն, քրիստոնեական դասագրքերի ավանդույթ, կատեխետիկ, համառոտ շարադրանք:*

**Հիմնախնդիր:** Վերլուծել 19-րդ դարի քրիստոնեական գրականության անբաժանելի մաս կազմող կրոնի միասնական դասագրքեր ստեղծելու նպատակները, դրանց կառուցվածքը, մեթոդաբանական առանձնահատկությունները:

**Հետազոտության նպատակը:** Ներկայացնել է Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գևորգ Դ-ի կրթական քաղաքականությունը, նրա ձեռնարկած քայլերը կրոնի դասագրքեր ստեղծելու ուղղությամբ:

**Գիտական նորույթը:** Վերլուծել ենք Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գևորգ Դ-ի կրթական քաղաքականության համատեքստում ձեռնարկած քայլերը քրիստոնեական ընդհանուր դասագրքեր ստեղծելու ուղղությամբ: Ուսումնասիրության շրջանակում առաջին անգամ ներկայացնում ենք կրոնի դասագրքերում տեքստերի մեթոդաբանական երկու ձև՝ կատեխետիկ և համառոտ շարադրանքներ, ինչպես նաև ուսումնասիրվող նյութի ներկայացման համակենտրոնական, միասնական, առաջընթաց ու համանվազ եղանակները: Առաջին անգամ անդրադարձ է կատարվում նաև դասագրքերի տեքստերին կից ուսումնասօժանողակ նյութերին:

**Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն:** Մեզանում եղած կրոնի դասագրքերի խնդիրներին անդրադարձել են Վ. Երկանյանը, Մ. Մանթրոսյանը, Գ. Շ. Հարությունյանը, Ա. Ալպոյաճյանը, Լեոն, Ա. Երիցյանը: Դասագրքերի մասին բազմաբնույթ տեղեկություններ գտնում ենք նաև մանկավարժական և կրոնական մի շարք պարբերականներում՝ «Արարատ», «Մանկավարժանոց», «Դպրոց»: Մենք ուսումնասիրել ենք Աբել Մխիթարյանի, Գաբրիել Այվազյանի, Ստեփան քահանա Մանդինյանի, Մեսրոպ Փափազյանի, Մարգիս Գնունու հեղինակած դասագրքերը:

**Հիմնական նյութի շարադրանք:** 19-րդ դարի առաջին կեսին արևելահայ դպրոցը գտնվում էր անցումային փուլում: Կրթօջախները հանդես էին գալիս ամենաբազմազան անուններով՝ «մասնավոր», «եկեղեցական», «վանական», «հոգևոր», «ազգային», «ժողովրդական», «թեմական», «հոգևոր-թեմական», «ծխական», «եկեղեցական-ծխական» [3, էջ 16]: Վերոնշյալ անունները հստակ պատկերացում չէին տալիս դպրոցի կրթության բովանդակության, ուղղվածության մասին: Դպրոցական ընդհանուր համակարգի բացակայության պատճառով դպրոցների տեսուչներն առաջնորդվում էին սեփական նախաձեռնությամբ: Գաղափարապես ձևավորվում էր դպրոցի նոր մոդել, քննարկվում էին մի շարք կարևոր հարցեր. ինչպիսի՞ն պետք է լինի ազգային դպրոցը, ինչպիսի՞ կրթության բովանդակություն պետք է ունենա այն, ինչպիսի՞ն պետք է լինեն ուսումնական ծրագրերն ու դասագրքերը:

Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գևորգ Դ-ի գահակալման տարիներին արևելահայ կրթական համակարգում տեղի են ունենում մի շարք արմատական փոփոխություններ: Լեզվաբան, գրականագետ Մանուկ Աբեղյանի բնորոշմամբ Գևորգ Դ կաթողիկոսը համոզված էր, որ ազգի ու եկեղեցու առաջադիմության էական պայմանը ուսումն է, և հայոց եկեղեցու պատմության Ե դարը ընդունելով որպես ընդօրինակման արժանի չափանիշ՝ ցանկանում էր լինել «Պարագլուխ և նահապետ հայկական լուսավորության,

երկրորդ Սահակ Պարթև, քաջալերող, պաշտպանող և ժողովող ուսման և գիտության» [1, էջ 78]: Հայոց հայրապետը անդրանիկ ընդհանրական կոնդակում պատրիարքներին ու եպիսկոպոսներին հանձնարարում է վարժատներ հաստատել մենաստաններում, գիշերօթիկ դպրոցներ բացել առաջնորդանիստ քաղաքներում, գյուղերում [1, էջ 79]:

Առանցքային հարցեր էին դպրոցների կառավարումը, վարչական ճիշտ լծակների օգտագործումը: Հոգևոր առաջնորդի հանձնարարությամբ կազմվում է դպրոցների վիճակագրություն: Ցուցակագրվում են դպրոցների աշխարհագրական տեղանքը, հիմնադրման տարեթիվը, աշակերտների և ուսուցիչների քանակը, նյութական միջոցները, առարկայացանկը: Ուշագրավ իրադարձություն էր 1867 թ. Էջմիածնում ուսումնական հանձնաժողով ձևավորելը, որի գործառույթները պետք է լինեին՝ ա) համակարգել կրթական օջախների տնտեսական, վարչական տարաբնույթ հարցերը, բ) կրթական օջախներին անհրաժեշտ պարագաներով ապահովելը, գ) ծխական, վանական, թեմական դպրոցների համար միասնական կանոնադրություններ մշակելը [1, 79]:

Հաջորդ արմատական փոփոխությունը միասնական կանոնադրությունների ստեղծումն էր. 1868-1869 թթ. հրապարակվում են ծխական, թեմական, վանական դպրոցների կանոնադրությունները, որոնցում համառոտ ներկայացված էին տվյալ դպրոցների նպատակները, խնդիրները, կառավարման խորհուրդը, առարկայացանկը, ուսուցիչների և աշակերտների պարտավորությունները:

Դպրոցները բաժանվում էին երեք խմբի՝ ծխական, թեմական, վանական: Առաջին երկու խմբի դպրոցներում սովորում էին աշխարհիկ ու հոգևորական ընտանիքների զավակներ: Այն աշակերտները, որոնք ցանկանում էին ստանալ հոգևոր աստիճան, կրթությունը շարունակում էին վանական դպրոցներում: Ուշադրության է արժանի այն, որ երկսեռ դպրոցներում կար տարբերակված առարկայացանկ: Կանոնադրությունում առանձնացվել էին առարկաներ, որոնք նախատեսված էին աղջիկների համար, ինչպես ձեռագործությունը [9, էջ 3]:

Ամենայն հայոց հայրապետի հոգածության ներքո էր Էջմիածնի Ժառանգավորաց ճեմարանը: Լինելով ժամանակի լրջագույն կրթօջախը, ուր կրթություն էին ստացել անվանի գործիչներ, այն բարեկարգման կարիք ուներ. «... Դպրոցն իսկապես դպրոցի անուն էր կրում: Ոչ կանոնաւոր ուսելիք ու հագնելիք, ոչ մտաւոր ու բարոյական սնունդ. օրական երկու երեք ժամ անկանոն դասաւանդութիւն՝ հայոց և ռուսաց լեզուի, եկեղեցական երգեցողութեան ու քրիստոնեական վարդապետութեան. ոչ մի հսկողութիւն աշակերտների վարքի և բարքի վրայ, որոնք թուով 20-30 հոգի, Ս. Էջմիածնի շրջակայքից ժողովուած, իրենց սանձարձակ անկարգութեան էին մատնուած» [1, 85]:

Գևորգ Դ-ի կարգադրությամբ ուսումնասիրվող առարկաների շարքում ավելացվում են Սրբազան պատմության, հայոց պատմության, աշխարհագրության, թվաբանության, ինչպես նաև ֆրանսերենի դասեր: Կազմվում է առանձին խումբ՝ ճեմարանի կառավարումը կազմակերպելու, ուսումնական հարցերը քննելու համար:

Կարևոր քայլ էր թեմական դպրոցների վերատեսուչների խորհրդի ստեղծումը [1, էջ 81]: Այս կառույցի նպատակն էր ընդլայնել և վերահսկել դպրոցներում կրթության գործը: Խորհրդի անդամները պետք է այցելություններ կատարեին դպրոցներ, տեղեկություններ հավաքագրեին առկա խնդիրների, ուսման գործընթացի վերաբերյալ:

Հայրապետի կրթական քաղաքականության առանցքային հարցերից էր կրոնի համընդհանուր դասագրքերի ստեղծումը: Քննվող ժամանակաշրջանում կրոնի դասագրքերն ունեին մի շարք թերություններ՝ լեզվի խնդիր, ուսումնասիրվող նյութի և աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունների անհամապատասխանություն,

տարբեր հեղինակների կազմած գրքերում ուսումնասիրվող նյութը տարբեր կերպ էր ներկայացված և մեկնաբանված:

Դասագրքերի տարաբնույթ լինելու մասին Աբել Մխիթարյանը հայտնում է, որ որքան դասագրքերը միասնական լինեն, այնքան աշակերտները արագ կսովորեն նոր դասավանդվող առարկան: Դասագրքերի պակասության պատճառով դպրոցներում օգտագործում են տարբեր հեղինակների դասագրքեր, ինչի արդյունքում աշակերտների մի մասը տիրապետում է ուսումնասիրվող նյութի մի մասին, իսկ մյուսները՝ այլ մասին:

Կրոնի տարբեր դասագրքերի օգտագործման դեպքում շատ հաճախ ուսումնական նյութը տարբեր դպրոցներում տարբեր մակարդակներով է ներկայացվում. վարդապետությունը նույնն է, սակայն ուսումնական նյութը մի դասագրքում մի ձևով և չափով է ներկայացված, մյուսում՝ այլ կերպ [13, էջ Թ-Ժ]:

Ըստ Մեսրոպ Փափագյանի՝ հայկական դպրոցներում կրոնի դասերն անցկացվում են հին ձեռնարկներով, ինչպես, օրինակ, Նարեկ, Ժամագիրք, Հին և Նոր կտակարաններ: Թեպետ վերոնշյալները առանցքային նշանակություն ունեն կրոնական գրականության մեջ, սակայն հարմար չեն դպրոցներում դաս վարելու համար [16, էջ Բ]:

Լրջագույն խնդիր էր դասագրքերի լեզուն. մի ձեռնարկը գրաբար էր շարադրված, մեկ ուրիշը՝ աշխարհաբար: Շատ ժամանակ գրաբարն ու աշխարհաբարը զուգահեռ էին ներկայացվում [15, էջ1]:

Հաշվի առնելով վերոնշյալ խնդիրները՝ հոգևոր առաջնորդը նախաձեռնում է կրոնի ընդհանուր դասագրքեր հրատարակելու գործընթաց: Աշխարհիկ ու հոգևորական հեղինակները, իմանալով Ամենայն հայոց հայրապետի նախաձեռնության մասին, մշակում և առաջարկում են դասագրքերի նմուշներ:

Դասագրքերի ներածություններից տեղեկանում ենք, թե ում համար է նախատեսված տվյալ դասագիրքը, ինչ բովանդակություն, կառուցվածք և մեթոդաբանություն ունի, որոնք են դասագրքի նպատակները:

Համաձայն դպրոցական կանոնադրությունների՝ ծխական դպրոցում, որը աշակերտի առաջին կրթօջախն էր, սովորում են քրիստոնեական կրոնի գլխավոր սկզբունքները, Հին և նոր Կտակարանների ուսումնադաստիարակչական պատմությունները [6, էջ 71]: Թեմական դպրոցների առաջին տարվա ընթացքում ուսումնասիրում են Հին և Նոր կտակարանների պատմությունը (համառոտ), իսկ երկրորդ ուսումնական տարում՝ քրիստոնեական կրոնի գլխավոր սկզբունքները (համառոտ), երրորդ տարում՝ քրիստոնեական վարդապետությունը (ընդարձակ) [7, էջ 145]: Վանական դպրոցներում կրոնական առարկաներ դասավանդվում էին միայն առաջին ու երկրորդ ուսումնական տարիների ընթացքում: Առաջին տարում սովորում էին «Քրիստոնեական Վարդապետություն» (միջին մակարդակ), երկրորդ տարում՝ Հին և Նոր Կտակարանների պատմություն, «Քրիստոնեական Վարդապետություն» (ընդարձակ) [8, էջ 6]:

Վերոնշյալից կարող ենք պատկերացում կազմել, որ աշակերտները կրոնական կրթություն ստանում էին բոլոր դպրոցներում պարզից բարդ սկզբունքով: Կրոնական կրթությունը սկսվում էր քրիստոնեական կրոնի տարրական գիտելիքների հաղորդմամբ, Հին և Նոր կտակարանների բարոյախրատական պատմությունների ուսուցմամբ: Հետագայում ուսումնասիրվող նյութի ծավալը ավելանում էր նոր մեկնաբանություններով:

Այն մասին, թե յուրաքանչյուր ուսումնական տարում կրոնի դասագրքերում ուսումնասիրվող նյութը ինչ մեթոդաբանությամբ ներկայացնել, անդրադարձել են ժամա-

նակի նշանավոր մանկավարժներ, նրանց թվում՝ Իսահակ Հարությունյանը, Խորեն Նարպեն, Առաքել Բահաթրյանը: Հայտնի են ա) առաջընթաց և համանվագ, բ) միասնական, գ) համակենտրոնական տարբերակները:

*Առաջընթաց* եղանակի համաձայն՝ սկզբում ուսումնասիրում էին Հին կտակարանի ուսումնադաստիարակչական պատմությունները, ապա՝ Նոր կտակարանը, վերջին ուսումնական տարում՝ քրիստոնեական վարդապետություն:

*Համանվագ* եղանակի նպատակն էր կրոնի բոլոր բաժինները ուսումնասիրել միաժամանակ, այսինքն՝ զուգահեռ սովորում են քրիստոնեության պատմություն, վարդապետություն, բարոյագիտություն, Հին և Նոր կտակարանների ուսումնադաստիարակչական պատմություններ: Այս եղանակը մեզանում գործածական չի եղել [4, 205]:

*Միասնական* մեթոդաբանությամբ ստեղծված ձեռնարկներում կրոնական բոլոր փաստերը փոխկապակցված են միմյանց և ի հայտ են գալիս որպես մեկը մյուսի հետևանք, օրինակ՝ Ավետման պատմությունն ուսումնասիրելիս անդրադարձ է կատարվում Աստվածամոր աղոթքին, կամ Հիսուս Քրիստոսի կյանքը քննելու ընթացքում ներկայացվում է Սուրբ Պատարագի խորհուրդը [4, էջ 645]:

*Համակենտրոնական* եղանակի նպատակը քննվող առարկան իր ամբողջության մեջ ներկայացնելն է: Ամեն ուսումնական տարի ուսումնասիրվող նյութը կրկնվում է, սակայն ավելի ընդարձակ բովանդակությամբ ու մեկնաբանությամբ: Եթե առաջին տարվա ընթացքում սովորել են տասնաբանյա պատվիրանները ուղիղ իմաստով, օրինակ՝ «մի՛ սպանիր» նշանակում է՝ մի՛ խլիր ուրիշի կյանքը: Երկրորդ տարում սովորում են, որ «մի՛ սպանիր» նշանակում է՝ եթե ատում ես եղբորդ, արդեն մարդասպան ես [5, էջ 249]:

Դասագրքերի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ հեղինակները կիրառել են համակենտրոնական եղանակը:

Դասագրքերում կրոնական բովանդակությունը ներկայացված է երկու ձևով՝ ա. *կատեխետիկ* (հարց եւ պատասխան), բ. *համառոտ տեքստեր*: Կատեխետիկ մեթոդաբանությունը հայտնի է նախաքրիստոնեական ժամանակաշրջանից: Շատ հեղինակներ (Սոկրատը, Պլատոնը, Արիստոտելը, Վանական Վարդապետը, Հովհան Որոտնեցին, Գրիգոր Տաթևացին, Մխիթար Մեբաստացին և այլք) դիմել են այս ձևին:

«Կատեխիս» բառը ծագում է հունարեն «գադիխիս» բառից: Նշանակում է *քրիստոնեական դավանանքի համառոտ շարադրանք՝ հարց ու պատասխան ձևով* կամ *որևէ գիտության հիմնական սկզբունքների շարադրանք*: Քրիստոնեության տարածման սկզբնական շրջանում հեթանոսներին հարց ու պատասխանի եղանակով ուսուցանում էին քրիստոնեության պատմության, հավատի մասին գիտելիքներ: Նման ուսուցումը երկար ժամանակ ծառայել է որպես քրիստոնեական հավատքի գլխավոր սկզբունքները մարդկանց հաղորդելու լավագույն միջոց:

Կատեխետիկ ոճով գրված կրոնական ձեռնարկներում գրքի ու ընթերցողի միջև անմիջական կապ է ստեղծվում: Այս մասին գրում է Մխիթար Մեբաստացին քրիստոնեականներից մեկում: Աբբահայրը նշում է, որ դասագիրքը, որը ներկայանում է որպես «գրուցակից», հարցեր է տալիս սովորողին և ստանում համարժեք պատասխաններ, ինչպես, օրինակ՝ հարց. «Լաւ, հիմիկ իմացայ որ դու զքո հաւատոյ պինտ հարկաւոր բաներն զիտես, զհայր և զորդի և զուրբ ոգին երեք անձինք և մի Աստուած կու հաւատաս ... բայց կու կամիր որ ասես ինձ թէ ինչո՞ւ համար քրիստոնէից նշանն սուրբ խաչն է, և վասն է՞ ր երկրպագութիւն կու լինի սուրբ խաչին»: Պատասխան. «Նորա համար, որ Քրիստոս Տէր մեր ի վերայ խաչին բնեռեցաւ, չարչարեցաւ և մեռաւ վասն ազատելոյ

գմեզ և ասով խաչն եղև նշան Քրիստոսի, և ամենայն քրիստոնէից. և մեք քրիստոնէայքս որքան որ կերկրպագեմք սուրբ խաչին, նոյն երկրպագութիւն Քրիստոսի խաչեցելոյն կու լինի ...» [12, էջ 13-14]:

Քննվող դասագրքերից կատելետիկ սկզբունքով են գրվել քրիստոնէական հավատի գլխավոր սկզբունքներ բովանդակող ձեռնարկները՝ Աբել Մխիթարյանի, Գաբրիել Այվազյանի, Սարգիս Գնունու հեղինակությամբ: Այս ձեռնարկներում բովանդակությունը վերաբերում է Սուրբ երրորդությանը, աստվածային ու մարդկային բնություններին, հավատո հանգանակին, տերունական աղոթքին, տասնաբանյա պատվիրաններին, առաքինություններին ու մեղքերին, եկեղեցական խորհուրդներին, Հին ու Նոր կտակարանների ուսումնադաստիարակչական պատմություններին:

Ձեռնարկների սկզբում հեղինակներն անդրադարձել են այնպիսի հարցերի, ինչպիսիք են՝ «Ո՞վ է Մարդը», «Ո՞րն է նրա նպատակը», «Աստված ի՞նչ է», «Ի՞նչ է քրիստոնէական հավատը», «Ո՞րն է քրիստոնյաների Սուրբ գիրքը, քանի՞ մասից է բաղկացած», «Միայն մե՞կ Աստված կա», «Որո՞նք են Հոր, Որդու եւ Սուրբ հոգու տարբերությունները», «Արարածների մեջ կատարյալը ո՞վ է», «Քանի՞ օրում է ստեղծվել աշխարհը» և այլն: Հաջորդ բաժնում ներկայացված են արարչագործությունն ու դրան հաջորդող իրադարձությունները՝ «Ինչպե՞ս է ստեղծվել մարդը», «Ինչպե՞ս են մեղանչել Ադամն ու Եվան», «Ի՞նչ պատիժ են ստացել», «Ինչո՞ւ տեղի ունեցավ ջրհեղեղ» եւ այլն:

Երրորդ բաժինը նվիրված է հավատո հանգանակին: Հարց. «Այլ եւ այլ Եկեղեցեաց մեջ գործածուած հավատամքներու գլխավորներն որո՞նք են»: Պատասխան. «Այս չորսն են. Ա. Հանգանակ Առաքելոց, Բ. Հանգանակ Ժողովոյն Նիկիոյ, Գ. Հանգանակ Ժողովոյն Կոստանդնուպոլսի, Դ. Հանգանակ Հայաստանեայց Եկեղեցոյ» [2, էջ 58]:

Դասագրքերում ուշադրության է արժանի մեկնությունների հարցը: *Հարց ու պատասխան* տարբերակը, շարադրանքի ձև հանդիսանալուց բացի, ներկայանում է մեկնության ձև նույնպես: Հանդես գալով որպես մեկնության եղանակ՝ հարց ու պատասխանը հեշտացնում էր ուսումնական նյութի ընկալումը [14, էջ 139-140]: Մեկնությունների այս եղանակը փաստում է, որ սովորողը պետք է իմանար և՛ վարդապետությունը, և՛ ուսումնասիրվող նյութի իմաստը:

Ձեռնարկների մյուս գլուխներում ներկայացված են տերունական աղոթքը՝ բացատրություններով, ինչպես նաև՝ քրիստոնէական բարոյագիտությանն առնչվող հարցեր, այսպես. «Որո՞նք են առաքինությունները», «Ի՞նչ է քրիստոնէական խոհեմությունը», «Որո՞նք են բարոյական առաքինությունները», «Ընդդեմ հույսի մեղանչողները որո՞նք են»:

Ընդունված ավանդույթի համաձայն՝ քրիստոնէական վարդապետության ձեռնարկներում ներկայացված են սուրբգրային վկայություններ, նշանավոր եկեղեցական գործիչների երկերից մեջբերումներ, ինչպես. «Ո՞ւր կգտնեմք Քրիստոսական Հաւատոյ ճշմարտութիւնը», «Աստվածաշունչ սուրբ գրոց մեջ, որ է Հին եւ Նոր Կտակարանը»: Խոսքերի հեղինակը վկայությունների բաժնում մեջբերել է Հովհաննէսի ավետարանի համարժեք համարը. «Քննեցէք զգիրս ... նոքին իսկ են որք վկայեն վասն իմ» [13, էջ 21]:

Վկայությունների ներկայացման այլ օրինակ է, երբ ձեռնարկի վերջում զուգահեռ ներկայացվում են Հին ու Նոր կտակարանների վկայությունները, այն, ինչ նախագուշակվել էր Հին կտակարանում, իսկ Նոր կտակարանում կատարված եղելությունը: Հեղինակի կարծիքով սրա նպատակը քարոզչության եւ ուսուցչության գործը թեթևացնելն էր [15, էջ 237]:

Երկրորդ սկզբունքը, որը հեղինակները կիրառել են կրոնական ձեռնարկներում, համառոտ կամ ընդարձակ տեքստերն են: Այս ձևին դիմել են Մեսրոպ Փափազյանը, Ստեփանոս Մանդինյանը:

Մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում Մեսրոպ Փափազյանի հեղինակած «Մանկավարժ վերձանութեան» խորագրով ուսումնական դասագիրքը: Այն նախատեսված է որպես ընթերցարան փոքր տարիքի աշակերտների համար: Տեքստերը աշխարհիկ և կրոնական ուղղվածություն ունեն: Գրքի սկզբում հեղինակը ներկայացրել է կրոնաբարոյական համառոտ պատմություններ, հաջորդիվ՝ թվաբանության, աշխարհագրության վերաբերյալ տեղեկություններ, ապա՝ Հին և Նոր կտակարանների բարոյախրատական պատմություններ, ազգային պատմություն: Գրքի վերջին գլխում կցված են հայկական անձնանուններով հանելուկներ, ինչպես, օրինակ. «Արի եւ քաջ իւր հօր նման, և բարեսիրտ առաքինի, Եղբարքը թողուց ի Հարք գաւառ, ինքն յԱրարատ գայ բնակի» [16, էջ 183-184]:

Ուշադրության են արժանի դասագրքի կրոնաբարոյական տեքստերը, որոնք համապատասխանում են երեխայի տարիքային առանձնահատկություններին: Տեքստերը գրված են առաջին դեմքով. «Ես հաւատով քրիստոնէայ եմ, կրօնքով՝ Հայաստանեայց Առաքելական Սուրբ Եկեղեցոյ հարազատ գաւակ, իսկ ազգաւ՝ Հայ եմ և Հայկայ սերունդ: Քրիստոնէական արտաքին նշանը՝ սուրբ խաչն է, իսկ ներքին նշանը՝ ընկերասիրութիւն. և կարող եմ խաչակնքել այսպէս յանուն Հօր և Որդոյ, և Հոգւոյն սրբոյ, ամէն» [16, էջ 1]:

Հեղինակն անդրադարձել ծնողներին, ուսուցիչներին, քահանաներին հարգելու, մեծարելու կարևորությանը. «Մեր ծնողներին, ուսուցիչներին, քահանաներին, երախտավորներին՝ պէտք է յարգութիւն տանք, և պատուենք. մեր ազգին էլ օգնենք՝ թէ խօսքով, և թէ՛ գործքով. և մեր անձը կրթենք գործքերով, և ամեն բանի մեջ չափավորութիւն ունենանք» [16, էջ 9-10]:

Հին կտակարանից ընդգրկված են արարչագործությունն ու դրան հաջորդող դեպքերը, ինչպես՝ մարդու արարում, մեղանչել, պատիժ, ջրհեղեղ, Աբրահամն ու նրա սերունդը, Մովսէս, դատավորների պատմություն, Սողոմոն Բմաստուն, Նոր կտակարանից՝ Նովիաննես Մկրտչի գործունեությունը, Հիսուս Քրիստոսի ծնունդը, մոզերի երկրպագությունը, Հիսուս Քրիստոսի մկրտությունը, աշակերտների ընտրությունը, գանազան հրաշքներ, չարչարանքներ, եկեղեցական տոներ [10]:

Այն դասագրքերում, որոնցում ամփոփված են Հին և Նոր կտակարանների բարոյախրատական պատմությունները, հեղինակները դիմել են համառոտ կամ ընդարձակ տեքստերին: Հեղինակները Սուրբ գրքից ընտրել են այնպիսի տեքստեր, որոնցում արտացոլված են քրիստոնէական կենցաղը, մարդ և Աստված հարաբերությունները, հավատքի դերն ու նշանակությունը, ինչպես նաև ծնող ու երեխա հարաբերություններ, տասնաբանյա պատվիրաններ, առաքինություններ ու մեղքեր:

Վերոնշյալ դրսևորումները ներկայացված են Հին կտակարանի՝ «Նախապատմական», «Նահապետների», «Դատավորների», «Թագավորների» դարաշրջանները բովանդակող տեքստերում, իսկ Նոր կտակարանում՝ Հիսուս Քրիստոսի կյանքն ու գործունեությունը:

Նման պատմությունների ուսումնասիրության շնորհիվ մարդը փոքր տարիքից սովորում է կառուցել իր հարաբերությունները, կազմակերպել իր կյանքը քրիստոնէական արժեհամակարգով:



Այսպիսով՝ Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գևորգ Դ-ի գլխավորությամբ կազմակերպվել է կրոնի ընդհանուր դասագրքեր մշակելու գործընթաց: Տարբեր հեղինակներ՝ աշխարհիկ, հոգևորական, կազմել են Քրիստոնեական վարդապետության, Հին ու Նոր կտակարանների, տարբեր կրոններին նվիրված դասագրքեր: Դասագրքերը գրվել են երկու ձևով՝ ա. կատեխետիկ, բ. համառոտ ու ընդարձակ տեքստեր: Կատեխետիկ ձևը բնորոշ է եղել քրիստոնեական վարդապետության վերաբերյալ դասագրքերին, իսկ տեքստերը՝ Հին ու Նոր կտակարանների բարոյախրատական պատմություններ պարունակող դասագրքերին: Կրոնի ուսումնական դասագրքերում ընդգրկվել են ինչպես կրոնական, այնպես էլ աշխարհիկ բնույթի տեքստեր: Դասագրքերի հասցեատերերը ազգային դպրոցի աշակերտներն ու ուսուցիչներն են: Ուսումնական դասագրքերի բովանդակությունը փաստում է այն մասին, որ նման դասագրքերի շնորհիվ աշակերտները ձեռք են բերում գիտելիքներ քրիստոնյայի կենցաղավարության, դավանանքի, եկեղեցական տոների, բարոյագիտության, Հին ու Նոր կտակարանների վերաբերյալ:

Ներկա օրերում նման ուսումնական դասագրքերը կարող են ուղեցույց լինել նոր դասագրքեր ստեղծելու համար:

## THE ISSUE OF UNIFIED RELIGION TEXTBOOKS DURING THE ERA OF CATHOLICOS OF ALL ARMENIANS GEVORG IV

**Ghevondyan Mane**

*Yerevan State University, PhD student*

*“Classic school” educational foundation*

*manegevondyan@gmail.com*

### Summary

Over time, textbook standards have changed. If in the early period of creating a textbook, the authors had limitations due to printing problems, today the creators of textbooks have wide opportunities. Periodically, new concepts were introduced into the textbooks, the format of tasks checking the understanding of the text was changed, the pictures accompanying the texts were added or reduced, the language, terminology, methodology, visual approaches of the textbooks were updated.

Nowadays, before a textbook reaches its recipient, its "hygiene" is assessed. The latter is determined by mathematical formulas: to what extent textbook texts are scientific, educational, appropriate for the age of the addressee, in accordance with a number of color and didactic requirements [11, 150].

Educational manuals with religious content are of great interest in the history of Armenian textbooks. The texts summarized in them, the methodology, the structure, a number of didactic solutions testify to the fact that we have a tradition of textbooks that are an integral part of Christian literature. Such undertakings have come a long way in the Armenian educational environment. During the period under review, there were a number of problems in the Eastern Armenian educational system: the schools did not have common charters, curricula, the issue of the types of schools was unclear. One of the key issues of education was having common textbooks in schools.

In the second half of the 19th century, the educational policy of Catholicos of All Armenians Gevorg IV was aimed at solving the above-mentioned problems. Under the guidance of the Catholicos, the process of creating unified Christian textbooks begins.

Here, we have presented the educational policy of Catholicos of All Armenians Gevorg IV, the steps he took in the direction of creating religious textbooks. For the first time, reference is made to the tradition of religious textbooks, which are part of the rich Christian literature in the Armenian educational environment, and the methodological features of the texts presented in them.

Currently, the study of such manuals creates an opportunity to communicate the tradition of Christian textbooks created in the Armenian educational environment, to analyze the methodological features of educational manuals, to use them as a guide for creating such textbooks in the present day.

The analysis of educational manuals proves that under the leadership of the Catholicos of All Armenians, a process of coordinating religion textbooks was created. Various authors have undertaken to create Christian manuals for schools. Textbooks are divided into two groups: a. manuals teaching the principles of the Christian religion, published under the title "Christian Doctrine", b. Textbooks presenting the

moral stories of the Old and New Testaments, as well as the history of other religions. The authors of the manual were guided by two principles of the essay: catechetical (question and answer) and brief texts. Textbooks of Christian doctrine were written using the catechetical methodology, and other manuals were written using the methodology of brief texts.

**Keywords:** *Educational policy, Christian textbook tradition, Catholicos of All Armenians Gevorg IV, catechetical, brief texts.*

## ПРОБЛЕМА ЕДИНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РЕЛИГИИ ВО ВРЕМЯ ПРАВЛЕНИЯ КАТОЛИКОСА ВСЕХ АРМЯН ГЕВОРГА IV

Гевондян Мане

*Ереванский государственный университет, аспирант,  
Образовательный фонд «Классическая школа»  
manegevondyan@gmail.com*

### Аннотация

Со временем стандарты учебников меняются. Если в ранний период разработки учебника авторы сталкивались с ограничениями из-за проблем с печатью, то сегодня перед создателями учебников открываются широкие возможности. Периодически в учебники вводились новые понятия, менялся формат заданий на проверку понимания текста, добавлялись или сокращались сопровождающие тексты картинки, обновлялся язык, терминология, методика, визуальные подходы учебников. В настоящее время, прежде чем учебник попадет к получателю, проводится оценка его «гигиеничности». Последнее определяется математическими формулами: насколько тексты учебников являются научными, учебными, соответствуют ли возрасту адресата, визуальными и дидактическими требованиями. [11, стр. 150]

В истории армянского учебника большой интерес представляют учебные пособия религиозного содержания. Обобщенные в них тексты, их методика, структура, ряд дидактических решений свидетельствуют о том, что мы имеем традицию учебников, являющихся неотъемлемой частью христианской литературы. Подобные начинания прошли долгий путь в армянской среде. В рассматриваемый нами период в образовательной системе Восточной Армении существовал ряд проблем: школы не имели общих уставов, учебных программ, остается нерешенным вопрос о типах школ. Одним из ключевых вопросов образования было наличие единых учебников в школах.

Во второй половине XIX в. просветительская политика Католикоса Всех Армян Геворга IV была направлена на решение вышеуказанных проблем. Под руководством Католикоса начинается процесс создания единых христианских учебников.

В данной статье мы представили образовательную политику Католикоса Всех Армян Геворга IV, шаги, которые он предпринял в направлении создания религиозных учебников. Впервые упоминается традиция создания религиозных учебников, являющихся частью богатой христианской литературы в армянской образовательной среде, и обозначены методологические особенности представленных в них текстов.

В настоящее время изучение подобных пособий дает возможность возобновить традицию христианских учебников в образовательной среде Армении, проанализировать методологические особенности учебных пособий того времени, использовать их в качестве руководства для создания рассматриваемого типа учебников в наши дни.

Анализ учебных пособий, изданных во второй половине XIX в., доказывает, что под руководством Католикоса Всех Армян проходил процесс согласования учебников по религии. Различные авторы взялись за создание пособий для христианских школ. Учебники делятся на две группы: а) пособия, обучающие принципам христианской религии, изданные под названием «Христианское учение», б) учебники, представляющие моральные истории Ветхого и Нового Заветов, а также истории образования других религий. Авторы пособия руководствовались двумя принципами архитектуры учебника: катехизическим (вопрос-ответ) и кратким текстом. Учебники по христианскому учению писались по катехизической методике, а другие пособия – по методике кратких текстов.

**Ключевые слова:** *образовательная политика, христианская традиция учебников, Католикос Всех Армян Геворг IV, катехизический, краткий текст.*

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբելյան Մ., Գևորգ Դ Մեծագործ Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Վաղարշապատ, Գ հրատարակություն, Վաղարշապատ, 2014:

2. Այվազեան Գաբրիել, Դասագիրք Քրիստոնեական վարդապետության ըստ ուղղափառ հաւատոյ Հայաստանեայց Ս. Եկեղեցոյ, Վաղարշապատ, 1875:
3. Երկանյան Վ., Պայքար հայկական նոր դպրոցի համար Անդրկովկասում, Երևան, 1970, էջ 16:
4. Խորեն Ստեփանե, Կրոնի դասատուության առաջընթաց եւ համանուագ եղանակներ, «Մանկավարժանոց», Թիֆլիս, 1889, N 3:
5. Խորեն Ստեփանե, Կրոնի դասատվության համակենտրոնական սիստեմ, Մանկավարժանոց, 1884, N 7-8:
6. Կանոն յաղագս ծխական հոգևոր դպրոցացն Հայոց ի Ռուսաստան, «Արարատ», 1868, N 9:
7. Կանոնադրութիւնք յաղագս թեմական դպրոցաց Հայոց որ ի Ռուսաստան, «Արարատ», 1869, N 6:
8. Կանոնադրութիւն Վանական դպրոցաց, «Արարատ», 1869, N Ա:
9. Կանոնք Ծխական Դպրոցաց, Վաղարշապատ, 1876:
10. Մանդինյան Ստ., Սրբազան պատմութիւն Հին և Նոր Ուխտի, Վաղարշապատ, 1872:
11. Մանդինյան Ստ., Համառոտ պատմութիւն Նոր Ուխտի, Վաղարշապատ, 1870:
12. Մխիթար Սեբաստացի, Քրիստոնեական վարդապետութիւն, 1727:
13. Մխիթարեան Աբել, Դասագիրք Քրիստոնեական հաւատոյ, Վաղարշապատ, 1874:
14. Շիրինյան Մ. Է., Քրիստոնեական վարդապետության անտիկ եւ հելլենիստական տարրերը, Երևան, 2005:
15. Սարգիս Գնունի, Քրիստոնեական վարդապետութիւնն ըստ ուղղափառ դավանության Հայ Առաքելական Սուրբ Եկեղեցվոյ, Վաղարշապատ, 1879:
16. Փափազեան Մ., Մանկավարժ վերծանութեան, Վաղարշապատ, 1872:

*Получено: 31.03.2024*

*Received: 31.03.2014*

*Рассмотрено: 08.04.2024*

*Reviewed: 08.04.2024*

*Принято: 26.04.2024*

*Accepted: 26.04.2024*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-11/1/, 2024



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

**«Կրթությունը 21-րդ դարում»**  
**գիտաևեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես**  
Թիվ 1(11), 2024  
Երևան

**«Образование в 21-ом веке»**  
**международный научно-методический рецензируемый журнал**  
Номер 1(11), 2024  
Ереван

**«Education in the 21<sup>st</sup> Century»**  
**International Scientific-Methodical Peer-Reviewed Journal**  
No 1(11), 2024  
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. Չալարյանի  
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 06.06.2024:  
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 11,25:  
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն  
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1  
[www.publishing.am](http://www.publishing.am)