

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

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

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես

Թիվ 1(7), 2022
Երևան

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

Номер 1(7), 2022
Ереван

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

No 1(7), 2022
Yerevan

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

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

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

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

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

The international scientific-methodical reviewed journal is published by the recommendation of the Scientific Council of the Center of Pedagogy and Education Development, Yerevan State University.

© Ծ

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

Журнал издается при финансовой поддержке армянских благотворителей Армена и Салби Сосилян.

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

ՀԱՆՂԵՍԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ԿԱԶՄԸ

**Գլխավոր խմբագիր՝
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ն. Կ.**

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

Խմբագրական խորհրդի անդամներ՝

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Հ. Վ.

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

ԱՍՐԻՅԱՆ Է. Վ.

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

ՄԱՐԴՈՅԱՆ Ռ. Ա.

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

ԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Ն.

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

ԲԵՐՄՈՒՄ Ա. Գ.

Հայաստանի Հանրապետություն
Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Դոնի Ռոստո-
վի Հարավային դաշնային համալսարան,
Ռուսաստանի Դաշնություն

ԲՈՅԼ Բ.

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

ԲՈՒՂՆԻՎ 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

ԼՈՂԱՏԿՈ Ե. Ա.

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

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ռ. Խ.

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Կրթության և գիտելիքի վարչություն, Աբու Դաբի, Արաբական Միացյալ Էմիրություններ

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

ՀՈՊՏՆԵՐ Յճ.

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

ՄԱՂԱԼԻՆՍԿԱ-ՄԻՉԱԼԱԿ Յճ.

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

ՄԵՀՐԱՆՅԱՆ Ե.

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Ազատ արվեստների համալսարան, Ջորջիա, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

ՆՈՎՈՏԵՐ Պ.

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

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Հ. Հ.

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

ՊԼԱՉԻՆԴԱՍ Ս.

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ազգային ավիացիոն համալսարան, Կրասնիվնիցկի, Ուկրաինա

ՊՈՒՄՈՎԱԼ Ս.

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

ՄԻՄՈՆՅԱՆ Ա. Հ.

Պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՀ գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, Երևանի պետական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

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,
Армянский государственный педагогический
университет,
Республика Армения

БЕРМУС А. Г.

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

БОЙЛ Б.

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

БУДНИК Е. Б.

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

ВУББЕЛЬС Т. Х.

Доктор пед. наук, профессор,
Утрехтский университет, Нидерланды

ГЕВОРГЯН П. Г.

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

ГРИГОРЯН А. К.

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

ЖУК А. И.

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

КАРАПЕТЯН И. К.

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

ЛОДАТКО Е. А.

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

МАДАЛИНСКА-МИЧАЛАК И.

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

МЕЙРАНЯН Е.

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

НОВОТНЫ П.

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

ПЕТРОСЯН Г. А.

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

ПЛАЧИНДА Т. С.

Доктор пед. наук, профессор,
Национальный авиационный университет,
Крапивницкий, Украина

ПОДЫМОВА Л. С.

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

СИМОНЯН А. Г.

Доктор ист. наук, профессор,
член-корреспондент НАН РА,
Ереванский государственный университет,
Республика Армения

ХАЧАТРЯН Р. Х.

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

ХОПФНЕР И.

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

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

HARUTYUNYAN N.K.

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

Members of Editorial Board:

HOVHANNISYAN H. V.

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

ASRIYAN E. V.

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

MARDOYAN R. A.

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

AZARYAN R. N.

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

BERMUS A. G.

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

BOYLE B.

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

BUDNIK O. B.

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

GRIGORYAN A. K.

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

GEVORGYAN P. H.

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

ZHUK A. I.

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

LODAKTO E. A.

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

KHACHATRYAN R. KH.

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

KARAPETYAN I. K.

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

HOPFNER J.

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

MADALINSKA-MICHALAK J.

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

NOVOTNÝ P.	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Masaryk University, Czech Republic
MEHRANYAN E.	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Liberal Arts University, Georgia, USA
PETROSYAN H. H.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Brusov State University, RA
PLACHYNDA T. S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Aviation University, Krapivnitsky, Ukraine
PODYMOVA L. S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University, RF
<u>SIMONYAN A. H.</u>	Doctor of Historical Sciences, Professor, Yerevan State University, Corresponding Member of NAS of the RA
WUBBELS T. H.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Utrecht University, Netherlands

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

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

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Էլ. կայք՝ publications.yసు.am
publishing.yసు.am

Էլ. փոստ՝
education21@ysu.am

Տպաքանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
01.06.2022
Հանձնված է տպագրության՝ 30.06.2022

Խմբագրությունը կարող է հրապարակել նյութեր՝ համամիտ չլինելով հեղինակների տեսակետներին:

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

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

Тел.: (060) 71-06-16

Эл.адрес: publications.yసు.am
publishing.yసు.am

Эл.почта:
education21@ysu.am

Число печати: 100
Включено в раздел:
01.06.2022
Сдано в печать:
30.06.2022

Редакция может публиковать материалы, не соглашаясь с мнением авторов.

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

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

Tel: (060) 71-06-16

Webpage:
publications.yసు.am,
publishing.yసు.am

E-mail: education21@ysu.am

Printout: 100
Submitted to the section:
01.06.2022
Submitted to the printing:
30.06.2021

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

Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝

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

Մույն համարի գրախոսները՝

Աբրահամյան Ա.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Ագարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Արզումանյան Ա.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հակոբյան Գ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հակոբյան Տ.	մանկ., գիտ. թեկնածու, ԵՊՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Մ.	բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Մխիթարյան Զ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Ոսկանյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Սարգսյան Լ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Վարդանյան Ի.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, 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:

Айрапетян Лусине

Канд. пед. наук, доцент,

Ереванский государственный университет, РА

Рецензенты данного номера:

Абраамян А.	преподаватель, ЕГУ, РА
Аветисян М.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Азарян Р.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Акопян Г.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Акопян Т.	канд. пед. наук, ЕГУ, РА
Арзуманян А.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Варданян И.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Восканян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Мардоян Р.	доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА
Мхитарян Э.	преподаватель, ЕГУ, РА
Оганнисян М.	канд. фил. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Саргсян Л.	преподаватель, ЕГУ, РА

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

Executive secretary of the Journal:

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

The Reviewers of this volume:

Abrahamyan A.	Lecturer, YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Arzumanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Ghazaryan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Hakobyan G.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, RA
Hakobyan T.	Ph.D., YSU, RA
Hayrapetyan L.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hovhannisyan M.	Ph.D., Assistant, YSU, RA
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Mkhitaryan Z.	Lecturer, YSU, RA
Sargsyan L.	Lecturer, YSU, RA
Vardanyan I.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Voskanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY

Aleksanyan Anna

THE PROBLEM OF INTERNATIONALIZATION OF SOCIAL VALUES IN EDUCATION 16

Boyle Bill, Charles Marie

A DECOLONIZED CURRICULUM FOR PRIMARY TEACHERS: REFRAMED UNITS OF CHANGE 21

Hopfner Johanna

EDUCATION – DIGITAL AND BIOTECHNICAL OR: TWO UNSUCCESSFUL ATTEMPTS BY THE CENTAUR_ ESSAS, GETTING OFF THE HORSE..... 35

Khachatryan Robert

EDUCATIONAL REFORMS VS. EDUCATIONAL REPLICA: AT THE JUNCTURE OF BECOMING A PLACEBO IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN ARMENIA..... 43

Հակոբյան Ֆրիդա

ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ԴԻԱՆՑ ԼՈՒԾՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՀ-ՈՒՄ 49

ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING

Ամիրխանյան Կարինե

ՀՈԼՈՎԱԿԱՆ ԿԱՐԳԻ ԻՆՏԵԳՐԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅՈՑ ԵՎ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԶՈՒԳԱԴՐՈՒԹՅԱՍԲ 57

Աշիկյան Արմենուհի

ԲՈՒԼԼԻԻԿԻ ԵՐԵՎՈՒՅԹԸ ԵՎ ՆՐԱ ԹՈՂԱԾ ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԸ..... 62

Աջախոյան Արմեն, Եղիազարյան Կարինե

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՆ ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ ԵՎ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ 70

Կարասպետյան Իզոբ, Գոյուվոյան Աննա

ԹԱՐԳՄԱՆՉԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ 79

Հովհաննիսյան Մերի

ՄՈՂՈՒԼԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ 88

Хизанцян Анна

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО .96

Саргсян Лилит

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СИСТЕМЫ ПАДЕЖЕЙ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ШКОЛАХ АРМЕНИИ..... 106

ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ

РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

SECTION 3: TEACHING METHODICS

Արզումանյան Արմենուհի

ՔԱՌԱԲԱԺՄԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ 115

Մովսիսյան Լիլիթ, Աղաջանյան Ամալյա

ՀԱՅԱԼԵԶՈՒ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ԱԴՐԲԵԶԱՆԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՈՐՈՇ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐԶ 122

ԲԱԺԻՆ 4. ՀԱՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY

Ազարյան Ռոբերտ, Տաֆարյան Աստիկ

Կ ՍՐՈԲԼԵՄԵ ԻՅՎՈՇՄԵՆԻԱ ԶՐԻՏԵԼՅՈՒՄ ՎՈՍՓՐԻԱՏԻԱ Կ ՏԼԱՅՈՎԻԴՅԱԿԻ ՄԻՏՈԼՆԻԿՈՎ..... 130

Կրուչինին Վլադիմիր

ԻՏԼԵԴՈՎԱՆԻԵ ՕՅՅԱՏԵԼՅՈՒՄ ՎՈՅՄՈՅՈՒՄՆՈՒՄ ՆԵՅՐՅԱԿԻ ՄԼԱԴՄԻՔ ՄԻՏՈԼՆԻԿՈՎ ՎԵԼԻԿԻՆԱ ԳՐՄԱ Ի ՏՐՄՈՒՄՆԱ Կ ՍՐՈԲԼԵՄՆԱ ՎԵԼԻԿԻՆԱ Կ ՍՐՈԲԼԵՄՆԱ ՎԵԼԻԿԻՆԱ 136

Սլաքսինա Լյուդմիլա

ՎՈՍՓԻՏԱՆԻԵ Ի ՐԱՅՎԻՏԻԱ ՐԵԲԵՆԿԱ Ս ՆԱՐՄՈՒՄՆԱ ԶՐԵՆԻԱ Վ ՍԼՈՎԻԱՅԱ ՏԵՄԻ..... 143

ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ

РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ

SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY

Հարությունյան Նազիկ

ԵՍՏՄ ԱՆԴԱՄ ԵՐԿՐԵՐԻ՝ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ, ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ, ԲԵԼԱՌՈՒՍԻ ԵՎ ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՍԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ..... 150

Արրահամյան Անի

ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐՈՒՄ 157

Հակոբյան Գրետա, Միսիսյան Մուսաննա, Հովհաննիսյան Արուսյակ

ԱՆԴՐԱԳՈՒԿԻԿԱՅԻ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՅՈՒՄՆԵՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՈՒՀԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ 165

Հայրապետյան Լուսինե

ԵՐԱԺՇՏԱԹԵՐԱՊԻԱՅԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ 173

Ղազարյան Արևիկ

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԱՐԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱՌՆՉՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ 180

Аветисян Мери

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И ШВЕЦИИ..... 186

ԲԱԺԻՆ 6. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՑԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ

РАЗДЕЛ 6: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

SECTION 6: EDUCATION IN THE FOREIGN COUNTRIES

Madalinska-Michalak Joanna, Mamadaminova Nigora

FEMALE LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION IN UZBEKISTAN:
OPPORTUNITIES AND CHALLENGES 192

ԲԱԺԻՆ 7. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

РАЗДЕЛ 7: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

SECTION 7: EDUCATION MANAGEMENT

Արաջյան Խաչիկ

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԲՈՒՀԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ 202

Սակարյան Մարիամ

ԲՈՒՀԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԸՆԴՀԱՅՆՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԻ ՇՈՒՐԶ 209

Սաֆարյան Քրիստինե

ԲԱՐԵՓՈՒԹՅԱՆ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ՝ ԲՈԼՈՆՑԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ 217

ԲԱԺԻՆ 8. ՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 8: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

SECTION 8: HISTORY OF ARMENIAN PEDAGOGICAL THOUGHT

Միրզոյան Նարինե

ՈՒՍՈՒՑՉԱՊԵՏ ՄԵԻԹԱՐ ԳՈՇԻ ԴԵՐԱԿԱՏԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅՈՑ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ 225

Ֆիշենկյան Անի

ՄԵԻԹԱՐԵԱՆ ՀԱՅՐԵՐՈՒ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹԻՒՆԸ
ՀԱԼԷՊԻ ՄԵՋ 233

37.017

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.16-21>

THE PROBLEM OF INTERNATIONALIZATION OF SOCIAL VALUES IN EDUCATION

Aleksanyan Anna

Yerevan State University, Armenia

Brief introduction:

In order to understand the process of internationalization of that values, cultural stereotypes, etc., we have to observe the features and special conditions of personal communications in education. And vice versa, in which way and with what peculiarities we can organize personal communications for having humanistic values in education system under the requirements of the contemporary world society in the 21st century.

Nowadays, in the world system of civil society, all processes (security, safety, healthcare, ecology, education etc.) are united, integrated and attached to each other within different countries and within different nations. And even these nations and states have created common unions for getting better and unique by acquiring effective solutions for global questions and problems for the commonwealth in different ways and in different places, taking into consideration local specifications. In recent decade the local national and cultural specifications should be taken into special consideration between societies, creating intercultural and even intersociety spaces.

Education, being a part of this general situation and having its own education cohesion areas in the world, aims to be not only a part of research papers, handouts and be on the maps of development strategies, but also have an active enrollment in the solutions of modern challenges and changes, which can have an impact on the development of the society. From this point of view, education implements crucial important role, because all generations are presented in it and they also get influences from more experienced generations and activity models, which can be useful for whole society and future generations in general.

Keywords: Education, Social Values, internationalization, Axiology, Pedagogical Communications

Analysis of current researches and publications related to the problem:

There are different theories consisting the theoretical and methodological bases for this research. Thus the theories of functionalism [E.Durkheim] assume that education, as a social institute within society, is made up of interdepend parts all working together, contributing some necessary activity to the functioning of the whole society; the interactions and interpretive theories [G.H. Mead, C.H.Cooley] - on small-scale and small group interactions; and the recent theories observed the role of education within the events and situations around us and react to them as we do [B.Bernstein, P. Bourdieu], differentiation theories and theories about social change [A.C. Jeffrey, P.Colomy, F.J. Lechner, G.Rhoades, R.Münch], approaches

of N.Luhman about evaluation of society and about socialization, theories of communicative behavior [J.Habermas, H.Lasswel], that describe the importance and the essential role of the education into microlevel and macrolevels of society by the use of communications. These theories consist the theoretical and methodological bases for this research. As they are applied to education, recent theories have taken the form of studying interaction processes in classrooms, the management and use of knowledge, the question of what it is to be “educated” and connections with moral norms and social values, and so forth. These theories help us understand the means to work with education system.

The main aim of the research, which is done in the framework of the scientific article

This international interdisciplinary research has the main *aim*, which is *to work out and develop education communication new model, which can contribute to the internationalization of values and deliver new methodology for the rational possibility of creating and functioning of the intersocial value systems in education system, accounting possible risks and chances.. New communication model should correspond to the challenges of 21st century and to the European education cohesion area functionally. As a result a specific civil cultural communication model in education system is formed which contributes to new civil cultural identity construction and especially to civil culture in transition societies such is in Armenia (as post-soviet country).*

The research will serve to a number of *objectives*, including:

- To study of all elements of value concept: “value orientation”, “value attitude”, “value behavior”, and “value relation” of learners in education system, especially in higher educational institutions
- To explore the value specific content of communication in education system
- To examine the process of internationalization of values or the building of intersocial value systems in education system
- To determine possible risks and chances of internationalization of values or the building of intersocial value systems in education system
- Study advanced experience of developed countries and use it in modeling of communications in education system
- Work up the new communication model which would contribute to the creation and exchange of intersocial values and internationalization of values in education system.

The main text of the article material

“Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu (or setting) for which he is specifically destined [Durkheim, 1956: 28]”. Which kind of settings the learners are getting in education communications and how the learners can build own communication settings with the whole society?

When we look for the primary element of communication in order to understand the structure of it, we can find out the bearers or carriers of messages, which are some kind of transmitters of different contents during the communications. This kind of transmitters are values, which carry a certain content for the communication subjects (teachers and learners). The values are very interesting transmitters in communications, because they are also the

bearers of culture parallel to language and art. The culture becomes true in values and language, because intercultural realities can be built only in communications, during which we can exchange values and language messages. That is why in current debates when we speak about internationalization of education, we should highlight not only intercultural communications and debates on language and cultural internationalization, but also the internationalization of values. These are the values with global and local specifications, which can be between societies and they build intersocial value systems.

In the 21st century many national and local education systems are considering how to meet the changing issues and demands effectively. Durkheim observed that education takes different forms at different times and places and revealed that we cannot separate the educational system from the society as they reflect each other. *Any change in society reflects a change in education and vice versa*. In fact, education is an active part of the process of changes in society. That's why, E. Durkheim offered to analyze the classrooms as "small societies", or agents of socialization to understand direction of social changes. Durkheim outlined certain areas that he believed were important for researchers to address, including the relationships of education to social changes, particularly the social system of the school and classroom [Brookover and Ericson, 1975:4-5].

The modern educational reforms are determined by social changes. The educational reforms are possible not only through internationalisation of education system, but also through the societal values, as education system mostly (among the social institutions) has the following functions: creating, transferring and spreading out social values. That is why, if there is observed rational inequality between internationalisation of educational system and internationalisation of social values in education system, the educational reforms cannot be input for all stockholders in the whole society. Group of researchers, intending to examine the change of values, is going to use the concept of "creative actualization" [Hugh P. McDonald, 2011]. This concept comes from the current time Axiological theories and considered to the value as "the ground of change and improvements of the World" [Hugh P. McDonald, 2011]. This concept explains the change of the world in connection with the actualization of the values.

How these "creative actualization" processes pass from micro to the macro level of society, and how the values can reflect on the mind and behaviour of people and on the social consciousness is indicated by Robert Neville, by Robert Hartman, by Ludwig Grünberg, Rem Edwards and etc.

Nevertheless, if we consider the theories of reforms in education, we can see that there is also a more recent concept, which can be named "actualization in education". This concept is considered within the framework the reforms of education from soviet to the contemporary education system, which is corresponding to the requirements of the 21st century. The processes of actualization of education in Post-soviet transition period are explained in that concept [Slastenin B. A. & Chizhakova G. I., 2003]. This concept comes to complete the concept of "policy design in transforming higher education" [Kogan M., Bauer M., Henkel M., 2006]. This concept argues the need in "rational actor model" and states that "we need a theoretically integrated perspective in order to understand higher education policy change and overall reforms in education.... For a detailed presentation of reforms we need the national accounts [Kogan M., Bauer M., Henkel M., 2006: 41]. Hence, Bob Lingard states that "Education is a deliberate activity directed at the achievement of a range of ends which could

potentially include the development of knowledgeable individuals who are able to think rationally, the formation of sustainable community, and the realization of economic goals benefiting both individuals and their communities...Thinking about education thus necessarily involves considerations of values” [Rizvi, F. and Lingard, B, 2009: 71].

Research novelty is the research approach developed as a new methodology.

The special theoretical framework for this research is made up of educational axiological concepts [e.g. Grünberg L., 2000; Edwards B. R., 1995; Hartman S. R., 2002; Hugh P. McDonald, 2004, 2011, Neville, C. R. 1991, ...], theories of actualization of value concepts, the mechanisms of actualization [e.g., Luhmann N. and Schorr E., 1996, Max Weber, 2006, ...], education system’s research, arrangement, management, and reforms [e.g. Guetl B., Orthey M.F., 2006; Bernstein, B., 2006, ...], researches on education communications and communication models paradigms [e.g., Habermas, H.Lasswell, Luckmann T., 1997, 1996, 2002; Becker U.C., 2012, ...], intercultural communication and education internationalization approaches, analyses and explanations.

In the frameworks of this research the education communication (value interrelations) model of education will be observed in the framework of socialization and social exchange basing on the Durkheim’s statement about analyzes of social system or “Small Society”. The elements of the research subject will be analyzed according to the following model of H.Lasswell: “Who, Says What, In Which Channel, to whom, to What Effect” [Lasswell]. The education communication-value relation model also includes the nature of the reflexive impulse from the learners or value behavior. In this case I will analyze the value behavior according to the theory of J.Habermas. It also seriously focuses on the social construction of these contexts and the identities of participants construct within them. The elements and mechanisms of value rethinking and possibilities of internationalization will be analyzed in accordance to the Robert Neville’s theory of “Reconstruction of Thinking”. It is very important take into the account a particular social, cultural, and historical context in order to collect empirical data with qualitative methods for case study.

Conclusions, future research prospects, suggestions

The mechanisms of actualization, localization, and operation of new intersocial value concert can be achieved after complete studies and comparative analysis of the different value concept strategies and optimization approaches, which can be realized with qualitative data collection tools (analysis of contemporary literature, higher educational institution documentation study, researches and data collection with in-depth interviews and focus-group discussions with experts from department of the Educational Studies, focus-group discussions with the students, literature review and content analysis, comparative analyses).

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Александян Анна
ЕГУ, Армения

Аннотация

Ключевые слова: интернационализация, социальные ценности, культурные стереотипы, стратегии развития, теории функционализма, интеракции и теории интерпретации.

Чтобы понять процесс интернационализации ценностей и культурных стереотипов, мы должны проанализировать особенности и условия личностных коммуникаций в образовании. И наоборот, каким образом и с какими особенностями мы можем организовать личные коммуникации для реализации гуманистических ценностей в системе образования в соответствии с требованиями современного мирового общества в XXI веке.

В настоящее время в мировой системе гражданского общества все процессы (безопасность, здравоохранение, экология, образование и т.д.) объединены, интегрированы и привязаны друг к другу в разных странах. Эти нации и государства создали общие союзы для того, чтобы стать лучше и самобытнее, приобрести эффективные решения глобальных вопросов и проблем для содружества разными путями и в разных местах, с учетом местных особенностей. В последнее десятилетие национальные и культурные особенности должны учитываться между обществами, создавая межкультурные и даже межсоциальные пространства.

Образование, являясь частью этой общей ситуации и имея свои зоны единства образования в мире, стремится быть не только частью исследовательских работ, раздаточных материалов и быть на картах стратегий развития, но и активно участвовать в поиске современных решений, вызовов и изменений, которые могут оказать влияние на развитие общества. С этой точки зрения образование выполняет исключительно важную роль, поскольку в нем представлены все поколения, которые получают влияние от более опытных поколений и моделей деятельности, которые могут быть полезны для всего общества и будущих поколений в целом.

References:

1. **Aleksanyan, A.** Communication Models' Contribution to Stability, Reproduction and Change of Social Values, in: „**Banber**“ Scientific Journal of Yerevan State University (Social Sciences), Yerevan, № 138.6, 2013, P. 32-39. There is On-line resource as well: http://www.y-su.am/files/05A_Aleksanyan.pdf
2. **Becker, C. U.** Sustainability Ethics and Sustainability Research, Dordrecht Heidelberg London New York, 2012.
3. **Bernstein, B.**, Applying the sociology: Knowledge, power and educational reform. New York, 2006.
4. **Durkheim, E.** Education and Sociology. (trans. Sherwood D. Fox) Glancoe, III.: Free, Press, 1956.
5. **Edwards, B. R.** Formal Axiology and its Critics, Amsterdam – Atlanta, 1995.
6. **Rizvi, F. and Lingard, B.** Globalizing education policy. NY: Routledge, 2209.
7. **Grünberg, L.** The Mystery of Values: Studies in Axiology. Amsterdam – Atlanta, 2000.
8. **Guertl B., Orthey M.F.**, Bildungsmanagement, Munich, 2006.
9. **Hartman, S. R.** THE KNOWLEDGE OF GOOD: Critique of Axiological Reason, Amsterdam, 2002.
10. **Hugh P. McDonald**, Creative Actualization: a Meliorist Theory of Values. NY., 2011.
11. **Hugh P. McDonald**, RADICAL AXIOLOGY: A First Philosophy of Values, NY. 2004.
12. **Kogan M., Bauer M., Henkel M.** Transforming Higher Education: Comparative Study, Higher Education Dynamics, London, Springer, 2006.
13. **Luckmann, T.** The moral order of modern societies, moral communication and indirect moralising, Budapest, 1997.
14. **Luckmann, T.** Moral Communication in Modern Societies, Netherlands, Konstanz, 1996, 2002.
15. **Luhmann, N. and Schorr, E.K.** Zwischen System and Umwelt: Fragen an die Padagogik, , Frankfurt am Main, 1996.
16. **Mayer Karl Ulrich** (2000) Arbeit und Wissen. Die Zukunft von Bildung und Beruf. Frankfurt am Main: Campus.**Neville, C. R.** Reconstruction of Thinking. State University of New York Press, 1991.
17. **Slastenin B. A. and Chizhakova G. I.**, Pedagogical Axiology, Moscow: Academy Press, 2003.
18. **Weber M.**, Rationalisierung und Bildung, Bad Heilbrunn, 2006.

19. **Кара-Мурза С.Г.** Манипуляция сознанием. М., 2004.
20. **Мкртчян А.Е.** Хаос как системообразующий механизм самоорганизации социума. Ер.: Издательство ЕГУ, 2008.
21. **Франк С.Л.,** Духовные основы общества, М., 1992.

Получено: 27.04.2022

Received 27.04.2022

Рассмотрено: 05.05.2022

Reviewed 05.05.2022

Принято: 12.05.2022

Accepted 12.05.2022

371.214

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.21-34>

A DECOLONIZED CURRICULUM FOR PRIMARY TEACHERS: REFRAMED UNITS OF CHANGE

Boyle Bill

Charles Marie

University of Manchester, UK

It is evidenced (Purri 2020) that the impact on the British psyche of having ruled so much of the world has neither faded nor has it been faced. British primary schools in the main tend not to teach imperial history, leaving British children lacking detailed historical knowledge of their country's imperial past. Schools largely steer clear of the subject of the Empire, 'perhaps because there is no consensus as to whether to present the facts in a positive or negative light, and because neutrality is a difficult stance to adopt, given the intense passions the subject evokes. In multicultural Britain, many families have direct family experiences of being at the receiving end of colonialism. Conversely, when Britons were polled by YouGov (2014) about whether they think of the British Empire as something to be proud of, 59% agreed that it was (Purri 2020, p.75-76).

Keywords: education, curriculum, primary school, pedagogical concept, teaching programme

Brief introduction:

This article is being written in the midst of the COVID 19 pandemic which to-date has reaped a terrible harvest globally. Within that macro context, education and the subject of school closures/openings have had their own share of political, scientific, practitioner and media discussion and publicity. At this stage, [March 2021] there is no evidence, through either political pronouncement, research, publication nor observation, that the pause provided by the pandemic will result in any systemic education re-thinking – to be blunt, summative phrases such as 'loss of learning time' have captured the media imagination, albeit briefly and insubstantially. The institutionalized inequity of the schooling system, its theory of social engineering that says that there is one 'right way' to proceed with growing up, its 'white

¹ The term 'white' is a social construct- in Theodore Allen's (1994, 2012) classic text: *The Invention of the White Race* Perry (2016) observed his scholarship: "Twenty-plus years of meticulous research and examination of 885 county-years of pattern setting in Virginia's colonial records, he found no instance of the official use of the word 'white' as a token of social status prior to 1691" (p.4). 'White' identity had to be

privileging' and 'school as exam factory, student as data-point' model reigns unchallenged by any desire for or understanding of the necessity of a transformational debate. There is the need for "a ferocious national debate that doesn't quit, day after day, year after year, the kind of continuous debate that journalism finds boring" (Gatto, 2017 p. 27) and therefore, cannot be reduced to bland or sensational, poorly researched 'soundbites' to defuse the potential for change.

Purpose of the research:

As blended learning, generally defined as a considered integration of face-to-face and online learning, has increased as the optimal means of facilitating learning in international educational systems throughout the pandemic period, its wholesale application renders reflection on its relationship with learner engagement as urgent and critical. However, any discussion of the efficacy or otherwise of a system based on blending learning or not, requires the investigation of the model's conceptual framework and the integration and implementation of core elements, both in terms of pedagogy and learner accessibility (Boyle & Charles 2013; Dziubian et al 2018). How is accurate historical evidence in teaching incorporated into the learning programme? How does the learning programme address the affective and conative domain issues of the student? How is differentiated learning defined and accommodated within that learning programme which supports learner engagement as the route to effective learning? (Boyle & Charles 2013; Charles & Boyle 2014, 2020; Haberman 2010). To encapsulate the concerns shared by the authors that the prevailing system model [pre-, and most likely because of, the above lack of a transformative system debate] that it is better to 'leave school with a tool kit of superficial jargon' (Gatto, 2017 p.3) rather than as a self-motivated, engaged learner en route to automaticity, with empowered enthusiasms to continue learning in depth. Many 'Black children experience "cultural amnesia ...as a severe loss of cultural memory which allows others to supplant African identity with a self-destructive, alien identity"' (Akua, 2012, p.112).

carefully taught, and it would be only after the passage of some six crucial decades that the word appear as a synonym for European-American (in Allen, 2012, p .X).

¹ The word Black is erroneously viewed within a paradigm of connotative linguistics that positions oneself outside of the human family (Tariq Bey 2015; El Adwo, 2004). The Kemites (Egyptians) had only one term to designate themselves KMT = Black. This is the strongest term existing in the Nesut Biti/Pharonic tongue to indicate Blackness. This word is the etymological origin of the well -known root Kemit (Obadele Kambon, 2019). Additionally, the term black here, is used throughout denotatively as a scientific term as proposed by Moore (2002): "That the physiological origin of blackness or pigmentation is a result of melanocyte functioning. Since melanin is associated with the distribution of numerous types of cells to other destination sites in the body, it is apparent that there is a critical role for the *darkness* provided by melanin (p23-24). In Barr, Saloma & Buchele's 139-page Medical Hypothesis paper entitled: *Melanin: The Organizing Molecule; It (blackness) functions as the major organizing molecule in living systems*" (p.1). Dr Richard King (1993) provides a useful example: "If you can understand plant photosynthesis then you can understand human photosynthesis because chlorophyll is to the plant, as melanin is to the human- chloroplast cell is to the plant as melanocyte is to the human". Therefore, throughout this discussion, the words black, melanated and Melanated Global Majority (MGM) within this paradigm will be used interchangeably.

The main text of the article material:

Curriculum, pedagogy & decoloniality: a paradigm shift

Wherever ‘curriculum’ has marginally entered the debate, usually a fleeting reference, even within the supposedly awareness-raising, ‘decolonizing’ context of Black Lives Matters [BLM], the conversations remain in the ‘curriculum of content’ realm. ‘Such a curriculum produces physical, moral, and intellectual paralysis, and no curriculum of content will be sufficient to reverse its disempowering effects. What is currently under discussion in our national hysteria about policy/media minimum competency model depiction of failing academic performance misses the point. Schools teach exactly what they are intended to teach, and they do it well: i.e. how to remain in your place in the pyramid.’ (Gatto, 2017, p.13). External manifestations of this model abound in the last twenty years, for example, the USA’s abortive, damaging and misnamed ‘No Child Left Behind’ initiative and the UK government’s continuous minimum-competency, accountability-based policies. Exemplified in the UK by Nick Gibb, the schools minister, in the midst of global protest stating in July 2020 “there were no plans to hold a review of the syllabus after 30 cross-party politicians wrote a letter demanding that black historians and leaders be asked to offer revisions to what is taught, as well as new topic ideas” (Proctor, 2020, p.1).

As formative pedagogists [Boyle & Charles 2011, 2013, 2016; Charles & Boyle 2014, 2020], the authors’ research and personal teaching experiences of the prevailing model of curriculum content as ‘prime training for permanent underclasses, people deprived forever of finding the centre of their own special genius’ (Gatto 2017, p.15) motivated us to research this ‘hidden curriculum’ and its effects, and then to conceptualise and develop a model of human [student] empowerment based on an integration of formative teaching and learning [critical pedagogies], phenomenology and Afrocentricity [see Figure 1 below]. The primary conceptual and theoretical framework for this curriculum/pedagogical model is Afrocentricity and Africana phenomenology situated within a critical pedagogical lens. These multiple lenses facilitated an understanding of how change in the student’s [learner’s] social and learning behaviour can occur as a result of teachers’ having an increased understanding of this paradigm shift. In essence, how positive support for a learner’s [in a classroom context, a group or cohort of learners] affective and conative domains contribute majorly to learner engagement and more effective learner development [cognitive domain].

Contextualised within a pathway to praxis, this newly conceptualized teaching programme is based on a decoloniality concept and structured as Reframed Units of Change [RUoCs: Charles 2019]. The authors evidence that this framework presents an evidenced gateway to an inclusive identity rooted in cultural and historical achievements. The goal of this researched programme, through intent and content, was to address the diminution of learner voice and learner behaviours and consequently to raise the ‘othered’ learners’ status as subjects with agency and power. The programme’s aim is reducing bias in educational settings (institutions whose currently adopted anti-racist strategies and interventions are recognized as narrow and ineffectual) and is founded upon formative pedagogical approaches. Its basis is a need to acknowledge how culture nurtures the psyche and that such anti-racist approaches must respond to well-constructed historical evidence, formative teaching methodologies which all form the foundation of this re-conceptualized model [which the authors title as Reframed Units of Change] of the taught and experienced curriculum. This research evidences

that a multi-centric approach, to teaching, learning and, most importantly, identity will challenge and prove positive against currently dominant forms of sharing knowledge.

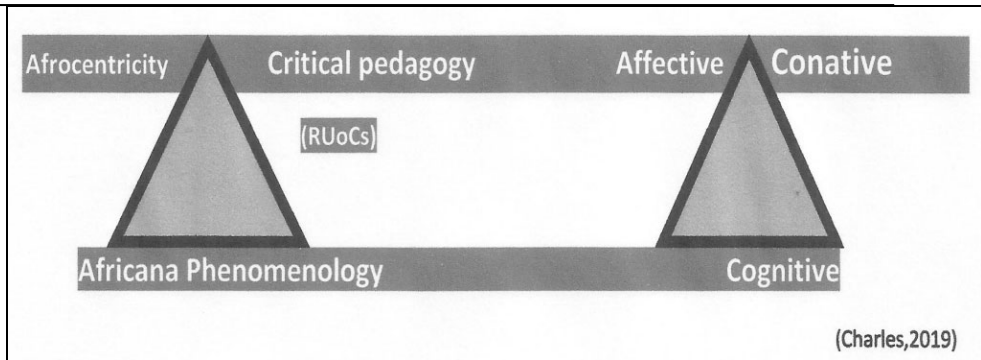


Figure 1: Model of paradigm shift (Charles, 2019)

This conceptual model, based on a paradigm shift which places the learner at the centre of the teaching and learning process, enables the learner to look at the world through his/her own eyes [lens]. Previously the learner has been ‘othered’ and has become an ‘outsider’ to the curriculum and its content which has been taught in the classroom. To address and change this situation, the educator/teacher needs to start from an understanding that the learner will not make learning progress without the positive engagement of the student’s affective domain. What does this mean in practical terms? Basically, that positive emotional combination of motivation, enthusiasm, self-esteem, interest, sense of well-being and empowerment as a learner must be integrated with and for each student’s [learner’s] conative and cognitive domains [i.e., conation is the self-driven act of putting the increased ‘interest level’ of the student’s affective domain into practice, the praxis] [Charles & Boyle, 2014, p.81]. The classroom teaching example used in this article illustrates to the reader how this inclusive learning model ‘works’ in demonstrating students’ learning engagement while experiencing teaching sessions primarily based on one Unit [‘Genesis of Geometry’, with some initial groundwork for the ‘Etymology’ Unit] from the authors’ Reframed Units of Change [RUoCs]. Those reframed Units form the basis of a teaching programme, which is adaptable for all age ranges.

What are the Reframed Units of Change (RUoCs)? Why are they needed?

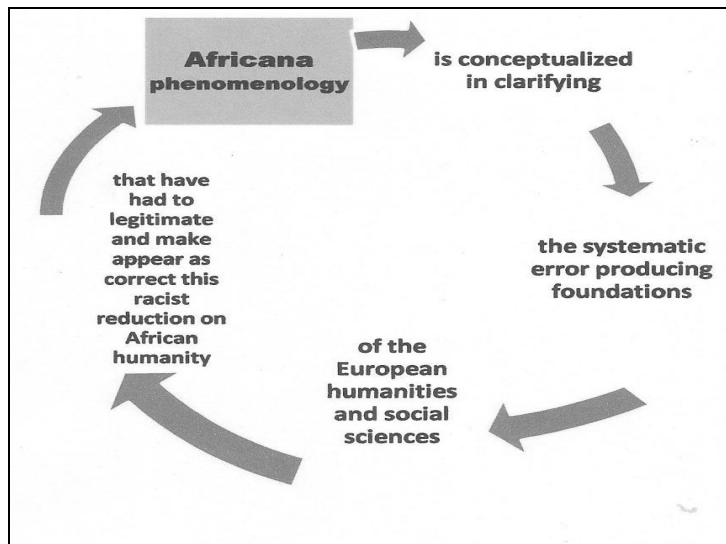
The National Curriculum as currently exists raises epistemological questions that are fundamental. For example: Who determines what constitutes legitimate or non-legitimate knowledge? On what basis is it determined that we should all identify in the state curriculum with what is, after all, a very selective construction of knowledge and its forms of production? (John, 2006 p. 29).

The authors’ reframed units’ conceptual framework is situated within an Africana episteme, which according to Mazama (2003), goes beyond and cautions against pursuing “Where knowledge can never be produced for the sake of it” (p.8). The damaged histories and subsequent mythologizing of black people as intellectually and culturally inferior can be traced back to the birth of a belief system facilitated by “the hierarchizing of differentiated racial categories” (Outlaw, 1996, p.173). Being cognizant of this and of the need to address Gus John’s (2006) call for change, the authors responded by researching (Charles 2019) designing

and writing a series of Reframed Curriculum Units (RUoCs) within a pedagogical teaching programme. The conceptualisation of these multimodal units was primarily designed to provide a functional component within a paradigmatic shift and framed necessarily within a new historiography of experience. In researching the African origins of philosophy in parallel with the phenomenology of hesitation, we were able to capture and create a new historiography of experience through visually evidenced materials. In pursuit of hidden histories that go beyond the starting point of black identity as slavery, the authors were also influenced by the work of Sullivan & Tuana's (2007) 'unknowledge(s)' and the phenomena of concealed information "at times this takes the form of those at the centre refusing the marginalized to know" (p.1). This stimulated our conceptualization of a reframed pathway into praxis. The developed decolonized curriculum units [currently] consist of five main themes: *The Genesis of Geometry; People and Places; Measurement: Order and Arrangement; Artefacts as Evidence; Language and Etymology of First World People*. Each of the five themed Units is sub-divided in strands of teaching and learning activities.

In order to facilitate the independent production of the RUoCs to a very high standard for the fieldwork trials, two state of the art printer and scanner machines were purchased in order to enable the units to be presented as colourful, original, and highly accessible visual resources. Through this means of establishing the quality of the resource materials, this emphasised to the children the teacher's high degree of respect for the materials, and this was evidenced by the children's reactions during their use in the [fieldwork] teaching sessions.

Africana Phenomenology



(fig.2) (Paget, 2006)

"The early Africans believed that the first impulse of the One is to realize *consciousness*" (Asante, 2000, p.17 original emphasis). 'Seeking the Sakhu' as the process of 'knowing of oneself' was conducted by "the dwellers of the Nile valley who ushered in the dawning of human consciousness" (Nobles,2006, p.xxvi). The central upper facade of every temple in

ancient Kemet had a carved winged orb to signal the origination and activation of the sacred tenet '*Know Thy Self*' (Mfundishi, 2016).

Phenomenological inquiry is a method of investigating the nature of existence. This critical aspect embraces the significance of the study of internal cultural elements (socio-cultural domain), alongside the personal, private self that is produced in its distinct and unique way. This complex relationship requires a front and centre recognition of the individual. This fundamental component cannot be underplayed or side-lined within the definition of phenomenology. In short, *the self is everything*.

There is teaching and learning compatibility which connects the strands of a formative pedagogy, an Afrocentric episteme and phenomenological inquiry, as observed by social theorist Patricia Hill Collins (1989). Similarly, Houston & Davis (2002) suggest that these 'frameworks treat 'co-researchers' (as opposed to mere objects) as experts of their life experiences" (p.124). In this respect, "personal experience or the consciousness that emerges from personal participation in events is considered as solid evidence" (Foss & Foss, 1994, p.39). Indeed, "phenomenology contends that personal expressiveness and emotion are central (as are logic and reason) to knowledge, theory, and research" (Houston & Davis, 2002, p.125).

Pedagogical Conception of the Reframed Teaching Programme

The core of formative teaching and learning lies not only in what teachers do but in each teacher's lens, i.e. how they think and how they 'see' the world. This paradigm is embedded within a series of cultural questions in which practitioners must interrogatively ask: What is the aim and purpose of education? What is cultural intent/content? What is curriculum? From an African episteme all of these questions are inextricably tied to cultural intent and content in which the overarching aim is that education is the systematic reproduction and refinement of the best of ourselves (Nobles, 2017). In doing so, curriculum functions on several levels as it is the transmission of a set of knowledge(s) and information. For example, is the teaching about Cristobal Colon (Christopher Columbus) a transmission of certain principles, values, and interests? Who benefits from this content? Are we teaching honestly by telling untruths in our classrooms? Ely (1992) states: Columbus was a thief, an invader, an organizer of rape of Indian women, a slave trader, a reactionary religious fanatic, and the personal director of a campaign for mass murder of defenceless peoples. Any reading of his diaries reveals that he was filled, not with lofty courage or adventurous curiosity, but only the most extreme craving to plunder and enslave unarmed people.

Indeed, from his own written diaries and letters, Columbus revealed on October 12th, 1492 his true intentions upon encountering the people of the 'New World': "They should be good slaves... I, our lord being pleased, will take hence, at time of my departure, six natives for your highness" (in Bourne, 1906, p.111-112). On October 14th, 1492, he continued in his diary: "With fifty men they can all be subjugated and made to do what is required of them" (ibid, p114).

It is clear, from these historical accounts that Columbus possessed motivations to dominate, subjugate and control the wealth and resources of indigenous lands. In Ivan Van Sertima's (1976) seminal text: *They came before Columbus*, he asserts: "He was inordinately

greedy, he demanded of Spain one third¹, one eighth and one tenth of everything found in the New World (p.10). Stannard (1992) reveals the true consequences of Columbus' 'adventures': Just twenty-one years after Columbus's first landing in the Caribbean, the vastly populous island that the explorer had re-named Hispaniola was effectively desolate; nearly 8,000,000 people-those Columbus chose to call Indians-had been killed by violence, disease and despair. But what happened on Hispaniola was the equivalent of more than fifty Hiroshimas, and Hispaniola was only the beginning" (p.x).

The teaching content of many contemporary classrooms omits these facts and instils through their cultural intent, that Columbus was a noble adventurer who discovered America. His semantic legacy still remains in our nomenclatures as Van Sertima (1986), points out that the people of the Caribbean are still called 'west-Indians' and 'Indians' of North America. Why is the starting point of black identity centred around the slave trade which then omits the advanced cultures and civilizations of First World Peoples (FWP) before the coming of²Late Europeans? Cultural curriculum content should aim to reach and support the affective domain within the learner, but equally, it should also set up a desire, an engagement in the learning process, which will facilitate the learner's conative domain and enthusiasm to become a self-regulated learner.

The principal theme of the authors' research [and central to this chapter] is an exploration of the process of developing empowered learners through non-traditional means. The authors utilise teaching models through multiliteracies and multimodalities, set in a guided group classroom context. The aim is to offer materials coupled with a goal which will engage and differentially support the learner while 'scaffolding' his/her complex learning needs. The key aim of the research is to understand and support the learner on her/his journey to becoming an autonomous, self-regulated citizen.

It is important as a teacher to explore with the students the definitions of multiliteracies and multimodalities and their relationships with teaching. In a multimodal approach, communication occurs through different but synchronous modes: language, print, images, graphics, movement, gestures, music and sound. In terms of multiliteracies: "a literacy pedagogy must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multi-media technologies and is a complex social, cultural and creative activity" (Nilsson 2010 p.12). In developing our reframed teaching programme, the researchers had to address the following basic and fundamental questions: How can one develop an individual without a full and clear understanding of that individual's starting point? Where is the child/student on his/her learning continuum? How can the child/student be supported in his/her learning progression? How to develop a programme of Reframed Units of Change (RUoCs) which embrace the essential tenet of multimodalities of involving/engaging the learner in a meaningful way in real time? (In Charles, 2019).

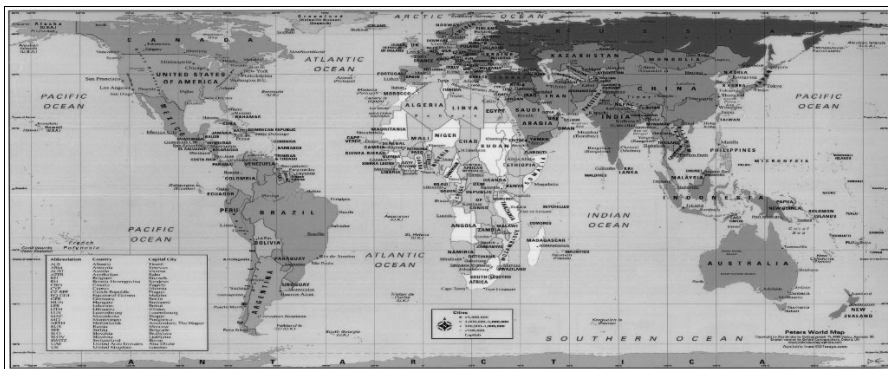
Dr Marie Charles's Fieldwork teaching sessions using the Reframed Units

¹ 'Thus, if the gains amounted to 2,400dollars for a ship, Columbus would expect to receive first 800 dollars for the third; next 300 dollars for the eighth; and last, 240 dollars for his tenth, making in all 1,340 dollars, receiving more than the Crown' (Thatcher, 1903, p.541).

² The nomenclature *Late European* is a counter term borne out from historical, archaeological and anthropological evidence to describe so-called 'white' or Caucasian people (Charles & Boyle in press)

I was enabled to organise these teaching sessions with 15 children sampled from the school's Year 3 population¹. I organised the teaching and learning on a guided group model which enabled me to work closely with groups of three children at a time in each guided session within the classroom context. ²This could have been seen as a rather ambitious undertaking given that I had only interacted with the children on several occasions including some semi-structured conversations and then minor task involvements within their own classrooms. The classroom for each of the teaching sessions was resourced and set up by me with maps, photographs, and displays of artefacts, related to the relevant theme for each session. The children in the Guided group teaching session reported below [as an example] were named Frank, Max, and Rachel [anonymised names]. The session [as reported below] had two objectives: the introduction and discussion of the term 'Etymon' and a practical development activity of the 'Equilateral triangle' discussions from the previous session.

Teaching Session Resources: White board; large Peter's Projection map.



Peter's map accurate scaling of countries- schools still use outdated Gall map.

Teaching session:

MC: Now we have a lot to learn today. I'm going to introduce you a new word. The other groups had never heard it before. The word is called 'Etymology' [Writes Etymology on the white board]

Frank: Etymology...but what about the question you asked us last week 'why would our ancestors do that' (the question was initially raised during the recent session about the technology of creating microscopic carvings)

MC: What a super memory Frank and we are going to come back to that later on. So, Etymology, what do you think that this word means?

Frank: Is it in a dictionary?

MC: Yes, Frank it is...and it is the study of the origin of words. So, when I say to you that the etymon of Egypt...

¹ The examples of children's dialogue used in the following sequences are selected from the 38,000 words transcribed from the completed Fieldwork teaching sessions, over a five-month period.

² Guided group model: maximum of 5 children, session lasts for 20-25 minutes, teacher focuses just on those children during that time on a specific teaching theme {Boyle B & Charles M [2013] Formative assessment for Teaching & Learning: SAGE Books}

MC: Well, you might remember what Grace said (Grace is in another guided group today), our history is like a forgotten history so when we look at the etymon of words, that is the original words that we study to see the original people.

Frank: I think I have the answer to the question you asked us?

MC: What was the question again?

Frank: Why would our Kemetite ancestors have introduced the circle to us?

Max: I know how the United States got found, it was by an Italian...not a Spanish ruler who sent his three boats to the United States because it was there, but it didn't have any buildings, it was just like it had plants there. [

MC: That is VERY interesting Max, but do you know that the people who were there already in America were called the Algonquin.

Frank: Algonquin [repeats name]?

MC: So, when the Italian explorer came, he came upon a people who were already there.

Frank: So, he didn't invade there anymore?

MC: Oh, he continued to invade and took over the land from the Algonquin.

Frank: Did he take all of the plants and kill all of the people? Or did he use them as servants?

MC: Some of that did happen. [The children are silent for a short time].

Max: You mean that he killed all the people?

MC: He didn't kill all of them.

Frank: He used them for servants.

MC: Where did you find that out Frank?

Frank: I don't know. I just thought about it now.

Frank: Our ancestors knew that we wouldn't [get to] know it and they wanted to show us a different thing that represents something that we would believe in them and they are trying to communicate with us, and they are already dead, so they must have done it to communicate with us.

MC: Wow, yes, this is all about communication.

Max: You know when the United States was there [Matthew points to USA location on the Peter's projection map], was all of this Canada, Mexico and Alaska still there? [Comment]

MC: Yes, but it was all one land and much closer together and thousands and thousands of years ago it was called 'Pangaea'. This was one large 'ball' and then it very slowly separated over time into pockets of land. Now what we are going to do because Frank has reminded us so well that this session is about Communication and the triangles (MC opens the book 'Temple of the Sun').

Transcript analysis

This short extract is very interesting on several levels; not only does it demonstrate the importance of dialogue which develops into dialogic layering, but it also reveals the dominance of student voice. The researcher as author, facilitated the space, time and encouragement for the children to pursue their own lines of enquiry. Notice how the session was originally planned by the researcher to focus on the continuation of the origins of geometry (equilateral & golden triangle), but the comment made by Max steered the lesson into a very interesting line of historical investigation. Max was told by his dad that America was 'empty' and 'full of plants' and that a Spanish ruler 'found the United States' on the three ships that he had sent. His growing misconceptions not only indicate the historical

misunderstandings which generationally, are being taught at home, but they also reveal how the school curriculum content is complicit in the gross failing of teaching correct concepts to young learners. These serious omissions successfully perpetuate the myth of late European global domination. In Webster's unabridged dictionary 1828 it states under the word 'American': "An aboriginal or one of the various copper-coloured natives found on the American continent by the Europeans" (p.148). Professor of Historical and Natural Sciences, Constantine Samuel Rafinesque (1832), stated in his *Atlantic Journal* under the subheading *The Primitive Black Nations of America*: "My second Memoir was on the Negroe or Black Nations, found in America before Columbus, wherein I proved their existence and connection with the Negroes of Africa and Polynesia. To many, this fact of old 'Black Nations' in America will be new, yet it is an important feature of American History: The ancient *Caracoles* of Hayti. The *Californams* of the Carib Islands called Black Caribs or *Guauini* by others are a black branch of Caribs. The *Arguahos* of Cutara mentioned by Garcias in the West Indies, quite black. *Chaymas* of Guyana, brown Negroes like Hottentots. Those of Popayan called *Manabi*, blackish with negro features and hair. The *Enslens* or *Esteros* of New California, ugly blackish Negroes. The Black Indians met by the Spaniards in 1543" (pp. 85-85).

This historical content is generally not being taught in mainstream schooling, when Max and Frank begin to open up the issue of genocide; "did he kill all of the people?" and "You mean he killed all of the people" clearly must be taught with sensitivity but without sanitizing actual events. Notice how in a very short session, Max has been given some historical truths to aid his critical capacity without undermining his home setting.



The Ohlone people performing a ceremonial dance at Mission San Jose, by José Cardero (1816).

Conclusion of the Case Study

The classroom teaching field work demonstrated that there is potential for both productive engagement and positive outcomes in the re-contextualising of the curriculum by teachers, for children, in educational settings. Rugg & Petre's (2004) critical questions, as they relate to the researcher's reconceptualization of the curriculum, of 'so what?' why does it matter? and 'why should anyone care?', signal both the ethical duty and safeguarding responsibilities that professionally trained teachers are required to adopt for all children. For example, the above reflective questions about a teacher's professional role should force an enabling pedagogy from that teacher through empathy and engender reciprocation by the

learner: If I do not see myself in positive, empowering, and accurate depictions in the classroom, then why would I engage positively in a system that negates my humanity and my agency? In reframing the curriculum, using our formative experience, we conceptualised, designed, and authored the RUoCs. Through these multimodal resources, it was possible to address the core questions of student accessibility, engagement and inclusion and evidence that the starting point of black identity begins with the African Genesis of Geometry and not slavery, servitude, and colonialism – and should be celebrated as such. Therefore, teachers working with the RUoCs would be exposed to newly resourced material based on evidenced literature and be given the opportunity to experience the positive impact of that new knowledge as a paradigm of asset-building, enabling, empowerment for black children. The effect of exposure to and engagement with these materials was clearly illustrated in the transcripts of the teaching sessions. Woodson (1933) urged that liberation of self can only occur “until they *recover* from their education” (ibid, original italics).

Why is the reframed curriculum necessary? It is customary and conventional in this concluding section for researchers to adopt a dominant mode of espousing their recommendations in predictably neat explanations and formulaic solutions. Within the accepted or traditional discursive method or manner, such proposals are declared as seamless insertions or injections of change indicators into the rhetoric of policy and practice. And there they remain, captured on paper with nil effect. In contrast, cultural theorist, Nicholas Mirzoeff (2017) provides a salient description in relation (albeit on a small scale) to the school effects of my Reframed Curriculum Units of Change: “The clock of the world is showing a new time that we’re struggling to understand” (p.6). Like Mirzoeff, it is important to recognize that this struggle for the empowerment of black children needs to be given new points of identification. This research has evidenced that using Africana-centred approaches and critical pedagogies, while successfully modelled within this small-scale sample, is practically impossible within the current impenetrable mainstream ‘taught curriculum’ paradigm. How many more reports, surveys and statistics must be produced to repeat the tired narrative of “deficit-thinking on black boys”? (Wright and Counsell, 2018, p. ix).

John (2006) states that all of this is known: “Tinkering with the system, amendments to the procedures and peripheral provision (through mentoring, counselling etc., no matter how well intended) will not change things for black pupils generally’ (p.238). How many more age groups and peer groups of black children must be given curriculum content that does not place them within accurate, historical, and positive cultural affirmation? Psychologist and historian Amos Wilson (1983/2015) provides a solution to this question:

‘We cannot wait 20, or 30 years to learn basic lessons - the system is not working for black children. Words and language are the accumulation of a people, so the accumulation of experience and knowledge of black people should be improved as each generation passes through the education system. That is one of the functions of culture - to solve its problems and this is how people evolve through the workings of its culture. Why must generations of black children be sacrificed to the system in which they are expelled, suspended, and receive few qualifications? (lecture presentation).

Therefore, this struggle that Mirzoeff (2017) alludes to and the practical realities stated by John (2006), aligned with the cultural necessity of Wilson (1983/2015), require researchers to create, build and sustain educative spaces for black children. This Chapter is framed within an Afrocentric paradigm which rests heavily on the functional aspect of Mazama (2003) and the

ethical practical project of Du Bois (1903). It is imperative that our educators, teachers, and policy makers change their understandings and hence their paradigms of culture, history and forms of knowledge. Carroll (2008) states that “knowledge must not be produced for knowledge sake” (p.16) and this is supported by Johnson (2013) who affirms the need for scholars, researchers and master teachers to “build institutions, economic, educational and political with a sense of urgency towards our cause of reconstructing education for our African youth” (p.200). Dumas (2016) raises issues that have been side-stepped or simply ignored in “policy processes in education [which] must grapple with cultural disregard for and disgust with blackness” (p.11).

Conclusions, future research prospects, suggestions:

Our research [illustrated partially through this article] has evidenced and modelled an acceptable pathway combining formative, decolonized pedagogy with inclusive, affective domain-based teaching and learning to achieve the unapologetic empowerment of black children. This ‘negative-learner’ labelling of the black population has been created by the disconnect and confusions between the outcomes of a ‘testocratic’ measurement system based on a taught Eurocentric curriculum and the latent potential of black children within that alien system. The learner outcomes of the trialled Africana-centred curriculum module are a positive step in an attempt to redress that balance.

Research novelty is the alternative teaching approach developed by the author:

A ‘curriculum of content’ is disempowering for the majority of pupils as it is based on the chronological accretion of ‘competencies’.

The prevailing [international] curriculum content model is Eurocentric across all subject domains. An alternative approach is evidenced by the authors to empower learners.

The teaching approach recommended and exemplified by the authors is a formative pedagogy based on Afrocentricity, Africana phenomenology and multimodality for learner engagement.

This newly conceptualized teaching programme is based on the concept/episteme of decoloniality and structured as Reframed Units of Change [RUoCs: Charles 2019].

The developed decolonized curriculum units [currently] consist of five main themes: The Genesis of Geometry; People and Places; Measurement: Order and Arrangement; Artefacts as Evidence; Language and Etymology of First World People. Each of the five themed Units is sub-divided in strands of teaching and learning activities.

Teaching and learning are more effective through transaction and co-construction based on an enabling pedagogy, that is based on the teacher’s understanding that s/he has to adapt to and empathize with individual learning characteristics and styles.

ДЕКОЛОНИЗИРОВАННАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПЕРЕФОРМУЛИРОВАННЫЕ ПУНКТЫ ИЗМЕНЕНИЙ

Бойл Билл

Шарль Мари

Манчестерский Университет, Великобритания

Аннотация

Ключевые слова: образование, учебная программа, начальная школа, педагогическая концепция.

Доказано (Purri 2020), что влияние на психику британцев того факта, что они правили столь большой частью мира, не прошло бесследно, но оно и не было признано. В британских начальных школах, как правило, не преподают имперскую историю, в результате чего британским детям не хватает подробных исторических знаний об имперском прошлом своей страны. Школы в основном избегают темы «Империя», возможно, потому что нет единого мнения относительно того, следует ли представлять эти факты в положительном или отрицательном свете, потому что нейтральность – это сложная позиция, учитывая бурные обсуждения, которые вызывает эта тема. В мультикультурной Британии многие семьи имеют непосредственный семейный опыт пребывания на пострадавшей стороне колониализма. И наоборот, когда британцы были опрошены YouGov (2014), считают ли они Британскую Империю чем-то, чем можно гордиться, 59% ответили утвердительно (Purri 2020, p.75-76).

References:

1. Akua. C. (2012) Education for Transformation: The Keys to Releasing the Genius of African American Students. Imani Enterprises. Atlanta, USA.
2. Allen. T. (1994, 2012) The Invention of the White Race. Vol: RACIAL Oppression and Social Control. Verso: London.
3. Asante (2000)Asante. K.M. (2000)The Egyptian Philosophers: Ancient African Voices from Imhotep to Akenaten.African American Publishing: USA
4. Bourne. E.G. (1906) The Northmen, Columbus and Cabot, 985-1503. Charles Scribner's Son's: New York
5. Boyle B & Charles M (2016) Curriculum Development SAGE
6. Boyle B & Charles M (2013) Formative assessment for Teaching & Learning. SAGE
7. Boyle B & Charles M (2011) Re-defining assessment: the struggle to ensure a balance between accountability and comparability based on a 'testocracy' and the development of humanistic individuals through assessment. Special issue: CADMO: An International Journal of Educational Research Vol 19 (1),p.55-65
8. Bullington. J. (2013) The Expression of the Psychosomatic Body from a Phenomenological Perspective. Vol III, Springer Briefs in Philosophy, New York & London.
9. Carpenter. D.R. (2007) Phenomenology as Method. In H.J. Streubert & D.R Carpenter (Eds). Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative (pp 75-99). Philadelphia, PA: Lippincott.
10. Chan. Z.C.Y. Fung. Y.L. Chien. W.T (2013) Bracketing in Phenomenology: Only Undertaken in the Data Collection and Analysis Process.The Qualitative Report, vol 18 (59), pp. 1-9.
11. Charles M (2019) Effective Teaching and Learning: Decolonizing the Curriculum. Journal Black Studies, vol 50 (8), pp. 731-767.
12. Charles M.& Boyle B.(2020) Decolonising the Curriculum through Theory & Practice: Pathways to Empowerment for Children, Parents & Teachers. McKelly Books: Liverpool
13. Charles M & Boyle B (2014) Using Multiliteracies & Multimodalities to Support Young Children's Learning SAGE

14. Clarke. J.H. (1998) Christopher Columbus and the Afrikan Holocaust: Slavery and the rise of European capitalism. EWorld Inc: Buffalo, New York.
15. Dziubian C, Graham C.R, Moskal P.D, Norberg. A & Sicilia N. (2018) Blended Learning: the new normal & emerging technologies. International Journal of Educational Technology in Higher Education. Vol 15, p.1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
16. Ely. M. (1992) The True Story of the Columbus Invasion. Revolution Books, Chicago:USA.
17. Foss & Foss (1994) Personal Experience as Evidence in Feminist Scholarship. Western Journal of Communication, 58 pp. 39-43.
18. Gato. J.T. (2017) Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling. New Society Publishers: Canada
19. Haberman. M. (2010) The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappan* Vol 92 (2), pp. 1-8.
20. Hill-Collins P (1989) The Social Construction of Black Feminist Thought. *Signs*, 14 (1), pp. 745-773.
21. Houston & Davis (2002) Centering Ourselves. African American Feminist and Womanist Studies of Discourse. Hampton Press Inc, USA
22. John. (2006) Taking a Stand: Gus John speaks on education, race, social action and civil unrest 1980-2005; Manchester, UK: The Gus John Partnership.
23. Mazama (2003) The Afrocentric Paradigm. Africa World Press, UK edition.
24. Nilsson. M. (2010) Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative and multimodality. International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning 6 (2) pp. 1-21.
25. Nobles. W. (2006) Seeking the Sakh: Foundational Writings for an African Psychology. Third World Press Foundation, Chicago USA.
26. Nobles. W. (2017) Reclaiming Education for African People. <http://www.youtube.com>
27. Outlaw. L.T (1996) On Race and Philosophy. Routledge: New York.
28. Proctor (2020) 'Tone-deaf' ministers reject BAME review of English curriculum. 30th July, <https://www.theguardian.com>
29. Puri. S. (2020) The Great Imperial Hangover: How Empires Have Shaped The World. Atlantic: London
30. Rafinesque. C.S. (1832) The Primitive Black Nations of America. Atlantic Journal and Friend of Knowledge in Eight numbers. Volume 1, Spring, No 1. Philadelphia, USA.
31. Rugg.& Petre. M. (2004) The Unwritten Rules of PhD Research. Open University Press. McGraw-Hill Education, Berkshire, UK.
32. Stannard. D.E. (1992) The Conquest of the New World. American Holocaust. Oxford University Press, New York
33. Sullivan. S.& Tuana. N (2007) Race and Epistemologies of Ignorance. State University of New York Press, Albany, USA.
34. Thatcher. J.B. (1903) Christopher Columbus: His life, his work, his remains, vol II. G.P Putman's Sons: New York.
35. Van Sertima. I. (1976) They came before Columbus. The African Presence in Ancient America. Random House: New York
36. Van Sertima. I. (1986) The Columbus Myth. <http://youtube.com>
37. Webster. N (1828) A Dictionary of the English Language. Volume 1. Black, Young and Young, London, UK.

Получено: 05.05.2022

Received 05.05.2022

Рассмотрено: 11.05.2022

Reviewed 11.05.2022

Принято: 24.05.2022

Accepted 24.05.2022

EDUCATION – DIGITAL AND BIOTECHNICAL OR: TWO UNSUCCESSFUL ATTEMPTS BY THE CENTAUR_ESSAS, GETTING OFF THE HORSE

Hopfner Johanna

Karl-Franzens University of Graz, Austria

Key words: Education; Digital and Biotechnical Means; Social Dependency of Education, Digitalisation, Motherhood, Children and Young People, Educational Environment, Transhumanism.

Brief introduction: If you try to understand current developments in the field of education, the image transmissions that come from the war and show all the suffering and misery that people in the contested areas are exposed to in real, not just virtual, come to the fore. The impressions even surpass the extent and quality of the simple upheavals that children and young people were recently expected to face in the course of the pandemic - in the educational and teaching processes, their usual social associations of classes and groups. After a further strong push into digitality¹, children and young people are now experiencing directly and almost up close what it must feel like to persevere in shafts or to flee from live fire, bombs and rockets. In any case, the images confronted us "in physical real time with a reality"² of the war, which were part of the daily reporting in the first few weeks until, from the point of view of those responsible, they were exhausted and did their service for the willingness to donate that was to be initiated. Then the display of the ORF "Neighbor in Need" with the corresponding donation account is apparently sufficient.

Aims: The aim of the article is to draw attention to the one-sidedness of educational phenomena. The emphasis on intellectual skills associated with digital media neglects physical development. Conversely, physical processes cannot be separated from mental and emotional developments. The social dynamics place special demands on education and at the same time always show the limits of education.

Analysis of current researches and publications related to the problem: It is difficult, even for adults, to be held responsible and at the same time not only irresponsible, but completely powerless. No matter how hard you try not to let these images become overwhelming or to protect the children from them: the images force themselves on and into everyday life and consciousness. Experience, persevere, up close, feel, sympathize, flee, seek shelter, fear, despair - all these activities happen physically, even if they are "only" triggered virtually. There is no digital, media, information technology substitute for the physical experience - no substitution by emojis that could symbolize one's own feelings or express sympathy for the victims.³ In

¹ Petra Gehring, Christian Grüny, Martin W. Schnell, "Schwerpunkt: Digitalität und Erfahrung", in: *Journal Phänomenologie* 55 (2021), S. 4–6.

² Ebd., S. 4.

³ Symbols can denote bodily experience and feeling - sometimes this is not done very clearly - but they cannot replace it in the sense of "taking the place of experience".

impotent desperation, one is at the mercy of those powers who, armed to the teeth, glorify their goals and, in war as in peace, use their subjects as a means and demand from them allegiance under arms and solidarity with the civilian victims.

War shows both: the autocratic hubris of the rulers, their power to dispose of and command precision weapons and emergency services, as well as the powerlessness, vulnerability and mortality of the physical existence of the people, which only serve and appear here as material. An unbearable tension that not only catches children completely unprepared and confronts them with situations that even adults face new, unexpected challenges. In this context, the turbulent, untamed ferocity of the fighting centaurs would probably be the appropriate image. But it is only a small excerpt from this currently so oppressive educational environment that I am undertaking as a contribution to the focus on phenomenology and pedagogy - to remind once again of the dual nature of the pedagogical actors. It is not only now asserting itself, not only in extreme, real or supposed exceptional situations. Despite or rather because of the ongoing attempts to overcome it and get off the horse – to stay with the metaphor – the dual nature is all the more emphatic. I will take up two of these attempts, on the one hand the digital and on the other hand the biotechnical or biomedical replacement of education with all its acting subjects. In my opinion, the kind Centaurus Chiron, legendary teacher of Achilles, and the nature-loving, nameless Centauressa are the more appropriate images. How futile both of these attempts are to replace education and to imagine Chiron without an abdomen or the Centauressa without a head, I want to show at least in a few fragments. I can only leave open the pedagogical implications of the concluding plea to finally consciously get on the horse – for old and young, rational Centaur_essas.

The main text of the article material

First attempt - disembodied intelligence or free-floating spirit

In the age of digitality, the dual nature of the human species is probably one of the least and most reluctant to remember. Technology and mastery of nature have meanwhile reached one of their peaks. All of the shortcomings and deficiencies of Homo sapiens can apparently be compensated for or even eliminated through biotechnical processes, prostheses and physically controllable processes of artificial intelligence. A misshapen mythical creature, half horse and half human, seems very antiquated and outdated, as it points with a certain penetrance to the dialectic interweaving of nature and culture. "We are wholly nature, even in the highest region of thought, even in the proudest plan of action. History is natural, just as nature is historical", Sünkel stated at the very beginning of the process of digitization, in a collection of texts that bears the title "Centaurus" for good reason.¹ Even then, he considered it possible that "the unintended results of cultural evolution [...] reveal a biological unsuitability of our species"². In the meantime, this unfitness seems to be a foregone conclusion. From the point of

¹ See *ibid.* - Here one could easily make a connection to Merleau-Ponty's efforts to radically question dualism, for example when he writes: "It is absolutely not possible for humans to have a first layer of behaviors called 'natural' and a second, to want to distinguish between the layer of the spiritual or cultural world that has just been created and the layer that has been laid on top of it. [...] In humans [...] everything is manufactured or everything is natural" (Maurice Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, übers. von Rudolf Boehm, Berlin: Walter de Gruyter 1966, S. 224).

² *Ibid.*, S. 59.

view of transhumanists, human brains are still “at the level of “the African savanna fifty thousand years ago” due to their “evolutionary inertia” and “not designed at all for the modern world”¹. They see humans as “heavily armed chimpanzees” who “posses amazing technological power” but are “terribly bad at making decisions”². Measured against the ideal standard of super-intelligent machines, on the one hand, the antiquated brain structure and human nature are said to be total failures. On the other hand, the tight-knit community associated with transhumanism, the “Less Wrong community”, is apparently certain that the same brain that causes cognitive distortions can, due to its plasticity, be trained and shaped to be at least less wrong than their Majority. By “learning ‘rational’ thinking methods” it is fundamentally possible to overcome natural deficiencies and “gain a clear advantage over irrational fellow human beings”³. Even the most elitist form of self-optimization only succeeds – how could it be otherwise – through education or “the mediated acquisition of non-genetic activity dispositions”⁴, to use Sünkel’s expression. But the aspired disposition of completely rational, formally correct, logical and error-free thinking cannot be acquired without concrete content. Formal algorithms or rational thought patterns guarantee accurate thoughts or correct content just as little as it is possible to learn to swim on dry land. Even information theorists find their theory’s promise to arrive at a full understanding of the real world in this way highly questionable, as well as the underlying understanding of the subject. According to the mathematician Claude E. Shannon, information theory may be interested in the reliability in the transmission and processing of information, but not at all in the meaning and meaning of messages.⁵ However, this is essential in order to understand. For computer scientist Jaron Lanier, talking about humans as a “cybernetic pattern” for which “subjective experience either does not [exist] or [is] unimportant” is part of the dogmatic tenets of computer science, as is “some kind of environmental or peripheral effect”, bearing the features of a “cybernetic totalitarianism”⁶. The idea of detaching “human consciousness from its biological hardware” and transferring it completely to a controllable “transmitted [to] electronic medium”⁷ does indeed have a radical effect. The attempt to detach Chiron completely from the horse and to believe that the mediation activity does not require any reference to the perceptible (sometimes audible or tangible) meaning of the content and to understand this as pure, allegedly neutral or ineffective information, contradicts itself already the impatiently rushed awareness of life of the appropriating generation.⁸ But trying to replace physical existence with digital systems is inappropriate for another, opposite reason. The reduction of *acquisition* activity to the pure storage of information not only underestimates the dialectic relationship

¹ Max Franz Johann Schnetker, *Transhumanistische Mythologie. Rechte Utopien einer technologischen Erlösung durch künstliche Intelligenz*, Münster: Unrast 2019, S. 57.

² *Ibid.*, S. 57.

³ *Ibid.*, S. 62.

⁴ Wolfgang Sünkel, *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*, Bd. 1, Weinheim, München: Beltz Juventa 2011, S. 46.

⁵ See Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 45 f.

⁶ Jaron Lanier, *Eine Hälfte, ein Manifest*, https://www.edge.org/conversation/jaron_lanier-one-half-a-manifesto (aufgerufen 5. 4. 2022).

⁷ Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 21.

⁸ Emese Berzsenyi, “Kultureller Riss und gesellschaftlicher Wendepunkt. Was geben wir unseren Kindern weiter?”, in: Claudia Stöckl, Agnes Trattner, *Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt, Positionen, Widersprüche, Utopien*, Berlin u. a.: Peter Lang 2020, S. 201–210, hier S. 204 f.

between body and mind, but also the role of bodily experience and perception in the development of intelligence, in both a positive and negative sense.

On the one hand, corporeality is by no means "only" a defect. On the contrary, it is a special kind of productive force that unfolds above all in correspondence with intellectual activity. Last but not least, phenomenology in the 20th century made a significant contribution to this insight¹. Recently, for example, experimental settings have shown that people in phases of tense attention perceive surprising or loud noises as extremely disruptive in the memory or acquisition process. Nevertheless, as Martin Grunwald's team was able to demonstrate, they manage to refocus by stimulating the sense of touch in spontaneous self-touching². The (self-)touch not only centers the individual. Because: "The body is sensitive and felt at the same time"³. Brief touches express "quickly and effectively [social] appreciation and respect" and motivate, for example, when solving complicated statistical tasks⁴. The selected examples of the importance of the sense of touch in learning processes alone give an idea of how under challenging and hopelessly one-sided the virtual and digital world presents itself to the touchscreen generations. The "disembodiment in the digital" also blocks the view of the bodily potential for appropriation for adults and reactivates and enriches Foucault's "disciplinary power" with several new instruments⁵.

The other side is the overwhelm of constantly changing visual stimuli, which blatantly dominate the "societal attention regime"⁶ and under which children can shape their plastic brain, but also deform it if they hardly get "opportunity to stabilize"⁷ and build solid foundations. The common "attitude of being driven"⁸ and the ideal goal of thinking and reading even faster, if necessary with brain doping or electronic prostheses, and being largely independent of physical conditions seem more obvious.

The artificial superintelligence simply reprograms itself and "gets by without childhood. She has fully developed abilities from the start, so that she can interact directly with the world"⁹ and, for example, according to a "transhuman" idea by Ben Goertzel, watch over humanity as a global nanny "until it is mature enough to be responsible with its creations to deal with".¹⁰ The "Promethian shame"¹¹ of feeling permanently inferior as the maker of the

¹ See, for example, Schulz, who drew attention to the rediscovery of corporeality in the 19th century (Walter Schulz, *Philosophie in der veränderten Welt*, Stuttgart: Neske 1993, S. 335 ff.), oder Bernhard Waldenfels, *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie der Leiblichkeit*. Hg. von Regula Giuliani. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000.

² Martin Grunwald, *Homo Hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*, München: Droemer 2017, S. 150 f.

³ Käte Meyer-Drawe, *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München: Wilhelm Fink 1987, S. 146.

⁴ Grunwald, *Homo Hapticus*, a. a. O., S. 161.

⁵ This is shown fresh off the press for our area: Katarina Froebus, Daniela Holzer, »Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen für neue Disziplinierungsräume«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 44–45, Thema 12 (2022), S. 1–11, hier S. 4.

⁶ Christoph Türcke, *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*, München: C. H. Beck 2012, S. 35.

⁷ *Ibid.*, S. 34.

⁸ Käte Meyer-Drawe, "Zum Wandel selbst verschuldeter Unmündigkeit", in: *Journal Phänomenologie* 55 (2021), S. 8–25, hier S. 22.

⁹ Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 66.

¹⁰ See *ibid.*, S. 17.

¹¹ Günther Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen*, München: C. H. Beck 1956, Bd. 1, S. 21 f.

self-produced machines, and the "omnipotence of the superintelligences" with their repeated "omnipotence structures"¹ are apparently two sides of the same coin.

Second attempt—mindless bodies or unloving mothers

Again it is nature, which on the one hand is to be stripped off and outsourced, and on the other hand to be perfected and shaped as desired. According to Beauvoir, the "biological body of women" is "characterized by a number of disadvantages" and "alienation is a fundamental experience of women"². The alienation has meanwhile experienced an increase. The reduction of women to »breeding machines« for workers and soldiers has always been criticized by feminists, but with the emergence of surrogacy even "pregnancy appears as a purely mechanical process, as alienated work in which the woman engaged for it is not emotionally involved may be"³. She undertakes under her (employment) contract to ensure that her physical and organic processes run smoothly during the nine months through healthy nutrition, medical care, sexual abstinence, etc., without "developing feelings for the child in her womb"⁴. She is apparently pure, spiritless nature, only carrying helper of the "real" mother or parents, who for their part seem to have the purest feelings for the child, without being affected by the natural processes. Dismounted from the horse, they exercise their cultural rights as owners of the implanted germ cells in advance and use biotechnology to determine the appearance, the "design", the sex and other genetically manipulated properties of "their" child, to which they hold property rights as if they were property.

The difference in the rhetoric, which comes into play in relation to the "reproductive rights of the better off"⁵ who are fulfilling their dearest wish for children, is very clear. It's no longer just rich pop stars, actors, famous soccer players or musicians who can afford it. Long before the war, there were Ukrainian placement agencies and clinics with catchy names like "La vita nova" with a "low-cost guarantee": If the first attempt with your own egg cells is successful, the overjoyed parents pay "only" 26,000 euros! On the other hand, the fertility clinics glorify their deeds, which are said to be nothing more than "a work of love, a pure expression of altruism, a "gift of life", and in doing so thoroughly blind the poor living conditions that lead women to "renting out their womb" over the daily struggle for survival⁶, as does the legal obligation for surrogate mothers to maintain a perfectly cool, detached attitude towards the child, "as if 'it' were a purely physical outgrowth, an object not worth speaking of"⁷.

The fate of the children and women who become the objects of this interplay of poverty, business interests and property rights is more than worrying. There has always been a "number of 'abandoned children' who, for various reasons, are not granted legal status in the country of the 'target parents' or are born with disabilities and are therefore rejected by both the

¹ Meyer-Drawe, "Zum Wandel selbst verschuldeter Unmündigkeit", a. a. O., S. 22.

² See Silvia Stoller, »Geschlechtliche Körper«, in: Heidi Wilm, Gerhard Unterthurner, Timo Storck u. a., *Körperglossar*, Wien, Berlin: Turia + Kant 2021, S. 60–65, hier S. 62.

³ Silvia Federici, *Jenseits unserer Haut. Körper als umkämpfter Ort im Kapitalismus*, Münster: Unrast 2022, S. 71.

⁴ *Ibid.*, S. 74.

⁵ *Ibid.*, S. 76.

⁶ *Ibid.*, S. 77.

⁷ *Ibid.*, S. 76.

surrogate mother and the commissioning couple"¹. The surrogate mothers, open to blackmail with their poverty, fulfilled their part of the contract, the agencies did their business with it, and the target parents ended up paying for perfect human "quality goods." That sounds cynical and it is. However, reality has long since overtaken even this thought-provoking cynicism, with reports of surrogate mothers being told by their agencies not to leave war zones with the precious "goods child" in their bodies, and videos of bunkers in where surrogate mothers deliver the children safely protected, which apparently should reassure the business partners "target parents". There are also reports with pictures of countless children whom the war turns into "human waste" because the "goods can no longer be delivered" ...

Conclusions, future research prospects, suggestions:

A plea for the Centaur_essas

From my point of view, the digital and biotechnical attempts to overcome the alleged natural defects and imperfections and to get off the horse are in vain, i.e. doomed to failure and come with an unaffordably high price: the abandonment of the idea of humanism. I think the talk of "trans-humanism" is misleading. As if we had ever lived in the age of humanism, as if all human beings had ever been able to live "free from compulsion and free from coercion"² and their weaknesses had not been turned against them, exploited and abused. All previous attempts to implement the idea in a social context have failed. Kant's famous imperative - "Act in such a way that you use humanity, both in your person and in the person of everyone else, at all times as an end and never merely as a means"³ - apparently never stopped the authoritative powers from doing so, the majority of humanity to use as their means quite extensively. The majority was always allowed to campaign for the preservation and increase of power and wealth or, briefly, for the economic growth of the states. However, the rulers have always understood how to present the situation in exactly the opposite way, as if it were actually only a matter of providing for those who use it for their own purposes and who, through the organization of living conditions, put them under permanent pressure to adapt. The ideological semblance finally receives a paradoxical confirmation from the "inner powers of occupation"⁴ of the subjugated: in the end they themselves are convinced that they will "never" make themselves a means, even if they live, work and die for someone else's purposes. Dignity was and is always vulnerable, as long as and because it is not ideas that determine our living conditions, but vice versa, ideas only thrive on the basis of real living conditions, namely the philanthropic utopias as well as the inhuman dystopias. No matter how desolate, miserable, unbearable and hostile the living conditions may be, they are always humane. Animals are hardly in a position to subjugate their fellows so thoroughly and comprehensively, let alone to reduce them - at least mentally - to pure spirit or pure body. In this sense, transhumanism with its erroneously so-called "singleton utopia of total control over people" is essentially not a "rejection of humanistic thinking"⁵. The fact that the majority of people are

¹ Federici, *Jenseits unserer Haut*, a. a. O., S. 73.

² Sünkel, *Centaurus*, a. a. O., S. 61.

³ Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785), Werkausgabe in 12 Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main: Suhrkamp, Bd. 7, 1991, S. 61.

⁴ Armin Bernhard, *Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021.

⁵ Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 24.

thinking about finally using digital and biotechnical or biomedical means practically for the well-being of all living beings on this earth is of course just an idea up to now. But maybe it all starts with self-confidently acknowledging the dual nature of the Centaur_essas.¹ Sünkel reminds us of this when he says: "Only as an *imperfect being* can man also be the highest being in nature and for himself. As an open, reflective being, man has reason; as a weak being, he has love. Both are needed..."².

ЦИФРОВОЕ И БИОТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Хопфнер Иоханна

Университет Карла-Францена, Австрия

Аннотация

Если вы попытаетесь понять текущее развитие в области образования, на первый план выйдут изображения на тему «война», которые показывают все страдания и несчастья, которым подвергаются люди на спорных территориях как в реальном мире, так и виртуальном. Впечатления даже превосходят по масштабам и качеству те простые потрясения, которые дети и молодежь еще недавно ожидали в ходе пандемии – в образовательном и воспитательном процессах, привычном для них социальном объединении классов и групп. После еще одного мощного толчка в цифровизацию дети и молодые люди теперь непосредственно и близко испытывают то, что похоже на упорную работу в шахтах или бегство от живого огня, бомб и ракет. В любом случае изображения сталкивали нас «в физическом реальном времени с реальностью» войны, которые были частью ежедневных репортажей в первые несколько недель, пока, с точки зрения ответственных лиц, они не были исчерпаны и не сделали свое дело.

С нашей точки зрения, цифровые и биотехнические попытки преодолеть якобы природные дефекты и несовершенства и сойти с коня тщетны, т.е. обречены на провал и достались непоправимо высокой ценой: отказом от идеи гуманизма. Мы считаем, что разговоры о «трансгуманизме» вводят нас в заблуждение.

Ключевые слова: образование, цифровые и биотехнические средства, социальная зависимость, цифровизация, образовательная среда, трансгуманизм.

References:

1. Petra Gehring, Christian Grüny, Martin W. Schnell, "Schwerpunkt: Digitalität und Erfahrung", in: *Journal Phänomenologie* 55 (2021), S. 4–6.
2. Ebd., S. 4.
3. Symbols can denote bodily experience and feeling - sometimes this is not done very clearly - but they cannot replace it in the sense of "taking the place of experience".
4. Wolfgang Sünkel, *Centaurus. Reden über Humanismus und Anthropologie*, Frankfurt/Main: Sandler 1983, S. 56.
5. See *ibid.* - Here one could easily make a connection to Merleau-Ponty's efforts to radically question dualism, for example when he writes: "It is absolutely not possible for humans to have a first layer of behaviors called 'natural' and a second, to want to distinguish between the layer of the spiritual or cultural world that has just been created and the layer that has been laid on top of it. [...] In humans [...] everything is manufactured or everything is natural" (Maurice Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, übers. von Rudolf Boehm, Berlin: Walter de Gruyter 1966, S. 224).
6. *Ibid.*, S. 59.

¹ With the spelling Centaur_essa and Centaur_essas I want to follow gender equality in the language. This means all genders with their double nature, which was mentioned at the beginning.

² Sünkel, *Centaurus*, a. a. O., S. 61.

7. Max Franz Johann Schnetker, *Transhumanistische Mythologie. Rechte Utopien einer technologischen Erlösung durch künstliche Intelligenz*, Münster: Unrast 2019, S. 57.
8. Ibid., S. 57.
9. Ibid., S. 62.
10. Wolfgang Sünkel, *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*, Bd. 1, Weinheim, München: Beltz Juventa 2011, S. 46.
11. See Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 45 f.
12. Jaron Lanier, *Eine Hälfte, ein Manifest*, https://www.edge.org/conversation/jaron_lanier-one-half-a-manifesto (aufgerufen 5. 4. 2022).
13. Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 21.
14. Emese Berzsenyi, "Kultureller Riss und gesellschaftlicher Wendepunkt. Was geben wir unseren Kindern weiter?", in: Claudia Stöckl, Agnes Trattner, *Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt, Positionen, Widersprüche, Utopien*, Berlin u. a.: Peter Lang 2020, S. 201–210, hier S. 204 f.
15. See, for example, Schulz, who drew attention to the rediscovery of corporeality in the 19th century (Walter Schulz, *Philosophie in der veränderten Welt*, Stuttgart: Neske 1993, S. 335 ff.), oder Bernhard Waldenfels, *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie der Leiblichkeit*. Hg. von Regula Giuliani. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000.
16. Martin Grunwald, *Homo Hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*, München: Droemer 2017, S. 150 f.
17. Käte Meyer-Drawe, *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München: Wilhelm Fink 1987, S. 146.
18. Grunwald, *Homo Hapticus*, a. a. O., S. 161.
19. This is shown fresh off the press for our area: Katarina Froebus, Daniela Holzer, »Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen für neue Disziplinierungsräume«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 44–45, Thema 12 (2022), S. 1–11, hier S. 4.
20. Christoph Türcke, *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*, München: C. H. Beck 2012, S. 35.
21. Ibid., S. 34.
22. Käte Meyer-Drawe, "Zum Wandel selbst verschuldeter Unmündigkeit", in: *Journal Phänomenologie* 55 (2021), S. 8–25, hier S. 22.
23. Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 66.
24. See *ibid.*, S. 17.
25. Günther Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen*, München: C. H. Beck 1956, Bd. 1, S. 21 f.
26. Meyer-Drawe, "Zum Wandel selbst verschuldeter Unmündigkeit", a. a. O., S. 22.
27. See Silvia Stoller, «Geschlechtliche Körper», in: Heidi Wilm, Gerhard Unterthurner, Timo Storck u. a., *Körper glossar*, Wien, Berlin: Turia + Kant 2021, S. 60–65, hier S. 62.
28. Silvia Federici, *Jenseits unserer Haut. Körper als umkämpfter Ort im Kapitalismus*, Münster: Unrast 2022, S. 71.
29. Ibid., S. 74.
30. Ibid., S. 76.
31. Ibid., S. 77.
32. Ibid., S. 76.
33. Federici, *Jenseits unserer Haut*, a. a. O., S. 73.
34. Sünkel, *Centaurus*, a. a. O., S. 61.
35. Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785), Werkausgabe in 12 Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main: Suhrkamp, Bd. 7, 1991, S. 61.
36. Armin Bernhard, *Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2021.

37. Schnetker, *Transhumanistische Mythologie*, a. a. O., S. 24.

38. With the spelling Centaur_essa and Centaur_essas I want to follow gender equality in the language. This means all genders with their double nature, which was mentioned at the beginning.

39. Sünkel, *Centaurus*, a. a. O., S. 61.

Получено: 28.04.2022

Received 28.04.2022

Рассмотрено: 11.05.2022

Reviewed 11.05.2022

Принято: 15.05.2022

Accepted 15.05.2022

378(479.25)

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.43-48>

EDUCATIONAL REFORMS VS. EDUCATIONAL REPLICA: AT THE JUNCTURE OF BECOMING A PLACEBO IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN ARMENIA

Khachatryan Robert

*The Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK),
Higher Education Policy and Regulation Division, UAE*

Keywords: higher education reforms, higher education policy, conceptual framework of higher education, performance measurement system.

Brief introduction. The 21st century has witnessed arduous efforts of world polities to endure the ups and downs of globalization and has coerced many economies to step into the age of knowledge-based economies, subsequently triggering substantive changes in the domains of national higher education systems. Globalization, geopolitical and socio-cultural provident developments, and economic instable changes have drastically increased international competition, have intensified massification in higher education and rapidly advanced technologies to the level where these veracities necessitated radical and systemic transformations and reforms in higher education systems across the world. One of the significant megatrends in the contemporary societies is the expansion of higher education and the global recognition that this sector is crucial for social, cultural, and economic development (Cantwell et al., 2018). Accordingly, education systems have been mainly embedded with a long-term development of any society, and their efficient application is instrumental to economic growth and social cohesion. Karakhanyan and Stensaker (2020: 11) further posit that “globalization, massification, and the digital revolution have prompted radical change to the higher education environment and opened up opportunities for a wider range of higher education providers, modes of delivery and student cohorts.” Certain national educational systems and educational jurisdictions have not been ready for such a high tide of reforms either at the systemic or institutional levels. Over a very limited span, educational jurisdictions were typically forced to become rigorously evaluated “output-oriented” systems, often assessed by attainment targets stipulated by different supranational bodies to cater to the needs of divergent constituents. Thus, HE systems have confronted legal and domain-specific problems that are diverse in their nature, are convoluted by the presence of conflicting interests and contesting values between global, national, and local educational environments and are further

complicated by the tasks of engaging and retaining human capital within any national or regional boundaries.

Formulation of the Problem. Armenia has not been an exception to these global challenges and developmental tendencies. In the realm of higher education, the issue is more complex and typical for Armenia as a society in transition. Since regaining independence in 1991 until joining the Bologna Process in 2005, Armenia ideologically distanced itself from global educational reforms and did not make commitment to the indoctrination of educational reforms. This ideologically might match up with the assertion that educational reforms are as a 'placebo,' that is, symbolic actions designed to indicate governmental awareness of problems and sympathetic intentions, rather than serious efforts and stringent policies to achieve social cohesion and become competitive internationally. However, with the exposure to the European Higher Education Area (EHEA) integration in 2005 and onwards, Armenia has systematically been financed for the creation of a functional and competitive education system, has formulated, and implemented the strategy of "revitalizing the country through science and education" (RA Government Program 2008), and has put the development of education as a strategic priority in the globalization drive. Armenia has continuously expressed interest in the harmonization of its higher education and research systems, enthused by the developments made in this respect within Europe that has become a common reference point for the Armenian policy makers, rectors, and other parties. In the last two decades, Armenia has strived to build a structure of competitive education with high quality assurance and quality enhancement practices in compliance with the EU standards. In general, Armenia certainly has imitated that it pushes forward the processes of higher education reforms and steady developments of its universities within the European agenda. Overall, these imitative objectives should be harnessed so that the RA education system should be in line with international education systems while maintaining state strategic priorities and organic competitiveness.

A short analysis of current research and publications related to the problem. The complexity and large scale of these system-level and institutional reforms mean that improving the quality of higher education and targeting higher education reforms should work both "upwards" and "downwards." It must work "upwards" by educating policy makers in higher education and education managers to conceptualize and fully understand education paradigms and employ appropriate processes and tools, but also "downwards" from the RA Government and other governmental entities to change regulations and introduce better functioning education management systems. One of these will not work without the other. However, the Armenian case has not ensued in this manner.

In this context, it should be stated there is either limited or non-existent respective expertise to carry out international commitments that the RA Government has undertaken and perform competitive activities in market relations and research-intensive economic activities. Up to now, neither the RA government or any governmental entity, nor universities have initiated a wide-spread discussion on the above-mentioned topics or the configuration of current reforms in higher education management that are still in the formulation process. Currently some changes in socio-economic missions of the Armenian universities have a potential to lead to the changes in education management models, modes of learning, and

practices and mechanisms of conducting research. However, these incremental changes do not turn into capitalized practices and continue to vanish under the influence of several factors. The key factors influencing the impediments of changes in higher education in the RA are as follows: continuing reduction in state funding for higher education and research, decrease of resource availability and high level of brain drain, external environment's changeability, change of university missions with the aim to respectively respond the external challenges and factors, rapid changes in modes of education and learning, and exponential growth of private profit educational sector and the market of other higher education providers. Such changes do not have any capacity to be effectively implemented without proper funding at the initial stage from the RA Government, later by industry or other mechanisms. This should necessarily modify current education funding mechanisms and should further strengthen the link between higher education and industry.

Regarding the sustainability assurance of the funding mechanism of the RA higher education system and the RA universities, it should be mentioned that the efficient management of financial flows and diversification of funding are of great significance. However, the opportunities for diversifying financial flows, operating fundraising practices and flexible financial management mechanisms are limited by the deficient mechanisms of the national policies and legal framework in the RA, low level of strategic thinking among the higher education policy makers and university managers, and the insufficiency of state funding allocated to higher education and research under the current socio-economic conditions. Under conditions of scarce of financial resources, the opportunities of additional financial sources directed to the development of the sphere of higher education sector enable universities to overcome a number of problems such as the underdevelopment of efficient strategies, non-flexible mechanisms of management (including financial management), inefficiency of traditional strategic management approaches, poor culture of donation by alumni and other donors and non-targeted use of donated financial resources, absence of startup capital and investments necessary for efficient management of endowment funds, underdeveloped culture of involving stakeholders in university decision-making processes, lack of endowment funds and investments in general, etc.

Aim of the publication.

This article pursues the objective of promoting a superior understanding of imminent need in the transformation of higher education system in Armenia, based on the interests and needs of internal and external stakeholders (e.g., state, society, students, faculty, board of trustees, parents, taxpayers, and other constituencies) fit into that broader picture. The arguments herein may also promote a more holistic picture of the complexity of higher education landscape and the interplay between the economy and society. This article provides a conceptual foundation to further ponder on whether higher education reforms in Armenia for the past two decades have been targeted towards the creation of internationally competitive higher education system in Armenia or were mere replications of pre-defined agenda stemming from global implications in education.

The conceptual framework has been devised from the outputs of rigorous document analysis, literature review, and deep interviews on the topic of the impact of higher education reforms in the Republic of Armenia. A series of in-depth interviews were conducted with a wide range of state education policy makers, university senior managers, institutional

accreditation specialists, quality assurance representatives, as well as various constituencies and stakeholder groups.

Research novelty. The current needs of the RA economy, increasing social needs and labor market demands as well as global processes occurring in the field of higher education have necessitated the RA Government to ponder about vision and define a new development strategy in higher education. Currently, the RA state universities are not anyhow incentivized and are not aimed at creating, marketing, monetizing, and disseminating their education and research outputs as added value among for the sustainable development of the knowledge-based economy and knowledge society in Armenia. Respectively, most universities are laid out to function not in competitive processes neither in national nor in international labor markets. The goals of offering competitive educational services, competitive educational innovations and practices should supposedly stem from the state priorities and relevant policies, strategic objectives (state priorities) to raise the quality of educational provisions and to enhance the components of research and creativity in the educational processes. The latter ones are the only means that the RA might utilize to align its education and systems with the European standards and guidelines in the long run. These tools are also of outmost importance to facilitate collaboration and set up a profound base for professional networking between internationally recognized highly ranking educational systems. However, another challenge that impedes the process of inculcating the perception on importance of these changes in the society rests in communicating reforms in education both within the academic community and the society at large.

The higher education system in Armenia should ideally offer the end-product that fuels dynamic competition and supports glonacal (global, national, and local) developments of the economies and societies. The conducted research has provided ample evidence to state that the national agenda of education reforms are not heavily based on the inputs and potential of the higher education institutions in Armenia. This veracity is of high importance to be strategically realized by state higher education policy makers, rectors and the HEIs themselves to cultivate seeds of local and regional competitive practices.

Presentation of the research. It should be clearly stated that knowledge economy is an aggregate production and services based on the knowledge-intensive activities that contribute to an acceleration pace of technical and scientific advances. The onset of the information age and the knowledge-based economy requires countries to become learning societies. The education and high literacy of the population and the shilling of the workforce are the factors which are going to determine a nation's fortune in the 21st century much more than they used to do in the 20th century. The skills base of a nation and the speed with which skilling can adjust to meet new requirements will be as important in determining economic success than a nation's natural resources and financial capital base. These changes will not be achieved without further significant reform in education and training systems. However, system and institutional level changes should stem from the unified conceptual foundation of establishing and sustaining internationally competitive higher education system in Armenia that encourages excellence in higher education and in the long-term context produces competitive outputs. Thus, state focus should be on geared towards the generation of a new knowledge

society in Armenia based on the stakeholders' perspective, satisfying the equilibrium between national and societal demands of the society.

At this stage, this is very important to state that there are no performance measurement and higher education management information systems in place in Armenia to ensure the live data collection from different HEIs in Armenia. This results in such a situation when HE policy makers currently make their decisions not based on any data or empiric evidence. The absence of the former system and non-existence of system-level KPIs further convolute the alignment of the HEI activities with state priorities and strategic activities in Armenia. Taking into consideration that KPIs are composite metrics tied to strategic objectives and targets, strategic objectives/targets at state level should be devised. The attainment of the latter will be measured by KPIs. The proposed metrics should embed high-level KPIs that are aligned with Armenia's ambitions and strategic drivers. The proposed list should also enable several targeted HEIs in Armenia to strive to ultimately become world-class universities and enlisted in top 500 world universities. Another point to consider will be the frequency of data collection for the KPIs from the HEIs (live data, on monthly basis, on quarterly basis, on annual basis). Moreover, high-level KPIs should be carefully chosen, and the quantity of the former should stem from strategic goals.

Conclusions and prospects for further research and propositions.

Research findings suggest that a conceptual foundation for higher education reforms in Armenia has been not in place for the past two decades. In the absence of state agenda of higher education reforms, different decentralized efforts towards the creation of internationally competitive higher education system in Armenia has been exacerbated. Furthermore, higher reforms in Armenia have resembled educational replica of global developments, rather than glonacal educational reforms that have focused on the production of competitive economy and knowledge society.

Based on the rigorous research, this article proposes a set of recommendations that should be taken into consideration in the process of developing conceptual framework.

- A nation-based and wide agreement should be secured among all constituencies and stakeholders on the future agenda of higher education reforms with long-term prospective implications for the development of economics and society in Armenia. This agreement will provide firm foundation for the development of conceptual framework of higher education in Armenia for mid-term and long-term developments.
- Strategic partnerships should be conceptualized, formed, successfully implemented, and sustained in the long-term. These partnerships should embed state representatives, the HEIs, industry representatives and other constituencies to further equip the system with capacity building potential.
- Performance measurement and higher education management information systems should be discussed with various constituencies and further implemented at the system-level of higher education to ensure data collection and data management across all HEIs in Armenia.

References:

1. Cantwell, B., Marginson, S., and Smolentseva, A. (Eds.) 2018. *Higher Participation Systems in Higher Education*. Oxford University Press.
2. Karakhanyan, S. and Stensaker, B. (Eds) 2020. *Global Trends in Higher Education Quality Assurance: Challenges and Opportunities in Internal and External Quality Assurance*. Brill Sense. Leiden, Boston.
3. Shapiro, J. & Hughes, S. 1996. Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment Proposals for a New Curriculum. *Educom Review*, 31.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В СРАВНЕНИИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕПЛИКОЙ: НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПЛАЦЕБО В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ

Хачатрян Роберт

Департамент образования и знаний

Абу-Даби (АДЕК), ОАЭ

Аннотация

Ключевые слова: реформы высшего образования, политика высшего образования, концептуальные основы высшего образования, система измерения эффективности.

Цель данной статьи состоит в более глубоком изучении насущной потребности в системе высшего образования в Армении, основанной на выявлении и потреблении субъектов (например, государства, общества, студентов, преподавателей, попечительского совета, родителей, налогоплательщиков и других субъектов), вписывающихся в эту более обширную картину. Приведенные факторы включают экологические нормы формирования более целостной картины сложного ландшафта высшего образования и взаимодействия между экономикой и обществом. Эта статья является концептуальной основой для дальнейшего рассмотрения вопроса о том, были ли реформы высшего образования в Армении в течение последних двух десятилетий направлены на создание международной конкурентоспособной системы высшего образования или были простыми изменениями при различных глобальных последствиях.

Концептуальная основа была разработана на основе результатов тщательного анализа документов, обзора литературы и глубоких интервью на тему влияния реформ высшего образования в Республике Армения. Была проведена серия углубленных интервью с широким кругом политиков в области государственного образования, высших руководителей университетов, специалистов по аккредитации учреждений, представителей по обеспечению качества, а также различных избирательных групп и групп заинтересованных сторон.

С момента обретения независимости в 1991 году до присоединения к Болонскому процессу в 2005 году Армения идеологически дистанцировалась от глобальных образовательных реформ и не брала на себя обязательств по внедрению образовательных реформ. Это идеологически может сравниться с утверждением, что реформы образования являются «плацебо», т.е. символическими действиями, призванными показать осведомленность правительства о проблемах и сочувствующих намерениях, а не серьезными усилиями и строгой политикой для достижения социальной сплоченности и стать конкурентоспособными на международном уровне. Однако с учетом интеграции в Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА) в 2005 году и далее, Армения систематически финансировалась для создания функциональной и конкурентоспособной системы образования, сформулировала и реализовала стратегию «оживления страны посредством науки и образования» (RA Government Program 2008), и поставила развитие образования в качестве стратегического приоритета в стремлении к глобализации.

Получено: 05.04.2022

Received 05.04.2022

Рассмотрено: 12.04.2022

Reviewed 12.04.2022

Принято: 18.04.2022

Accepted 18.04.2022

**ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԼՈՒԾՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՀ-ՈՒՄ**

Հակոբյան Ֆրիդա

*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
Երևան, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Մրցունակ կրթության համակարգի ձևավորման հիմքերից են որակյալ հանրակրթության կազմակերպումն ու իրականացումը: Ներկայումս ՀՀ-ում հանրակրթության ոլորտի և ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության նկատմամբ փոփոխվող պահանջները պայմանավորված են ՀՀ կառավարության կողմից որդեգրված որակյալ կրթությունն ապահովելու նպատակադրմամբ: Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունն ապահովում է հիմնարար այն գիտելիքների պաշարը, որն անհատը պետք է համալրի ու կիրառի իր ողջ կյանքի ընթացքում: Այն նպաստում է ազգային ու համամարդկային արժեքներ կրող անհատի և քաղաքացու ձևավորմանն ու նրա համակողմանի և ներդաշնակ զարգացմանը: Ուստի կարևորվում են այս ոլորտում մրցունակ մասնագետների առկայությունն ու արդյունավետ մանկավարժական գործունեության իրականացումը:

Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության բարդությունն ու բազմակողմանիությունը, այդ գործունեության շրջանակներում տեղի ունեցող փոփոխություններն ու զարգացումները, ինչպես նաև հանրակրթության որակի նկատմամբ ներկայացվող մշտափոփոխ պահանջները պայմանավորում են ուսուցիչների շարունակական մասնագիտական զարգացման կարևորությունն ու դրան առնչվող հիմնահարցերի խորքային ուսումնասիրությունը: Հռոժվածի արդիականությունը պայմանավորված է ՀՀ-ում հանրակրթության ոլորտի լայնածավալ բարեփոխումներով, մասնավորապես «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի լրամշակմամբ, Հանրակրթության պետական չափորոշիչի ձևավորմամբ ու հաստատմամբ (2021 թ.), ուսուցիչների վերապատրաստման և ատեստավորման գործընթացներում տեղի ունեցող բարեփոխումներով, ինչպես նաև կրթության որակի նկատմամբ բոլոր շահակիցների տարաբնույթ պահանջմունքներով:

Բանալի բառեր: Կրթական բարեփոխումներ, հանրակրթության որակ, ուսուցչի մասնագիտական գործունեություն, ուսուցչի մասնագիտական զարգացում, ուսուցչի վերապատրաստում, ուսուցչի կոմպետենցիաներ:

Հիմնախնդիրը: ՀՀ-ում ուսուցիչների շարունակական մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրներին անդրադարձը պայմանավորված է հանրակրթության նոր չափորոշիչների մշակմամբ ու ներդրմամբ, աշակերտների կրթական պահանջմունքների փոփոխություններով, հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների և ուսուցիչների հաշվետվողականության նկատմամբ ներկայացվող հարափոփոխ պահանջներով: Կարելի է ենթադրել, որ մասնագիտական զարգացումն ուսուցիչների մասնագիտական գործունեությունը շարունակելու և դրա արդյունավետությունը բարձրացնելու հիմնարար միջոցներից է:

Հանրակրթության որակը գնահատելիս նախևառաջ հաշվի են առնվում աշակերտների կրթական վերջնարդյունքները, որոնք պայմանավորված են նաև ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության արդյունավետությամբ: Դա է պատճառը, որ հանրակրթության ոլորտի բարեփոխումների համատեքստում արծարծվող առանցքային հիմնահարցերը վերաբերում են ուսուցիչների մասնագիտական գործունեությանն ու մասնագիտական զարգացման գործընթացի կատարելագործմանը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Կրթության ոլորտի բարեփոխումների իրականացման համատեքստում վերջին մի քանի տասնամյակների ընթացքում ոլորտի տեսաբանների և հետազոտողների, փորձագետների, կառավարիչների ուսումնասիրությունների առանցքում են նաև ուսուցիչների մասնագիտական գործունեությանն առնչվող հիմնահարցերը: Հոդվածի շրջանակում ուսումնասիրվել է թեմային առնչվող հայալեզու և օտարալեզու մասնագիտական արդի գրականություն, իրականացվել է ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտի ուսումնասիրություն, ինչպես նաև ՀՀ 11 մարզերի հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների 432 ուսուցիչ շրջանում անցկացվել է էլեկտրոնային հարցում՝ պարզելու ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրները ՀՀ-ում:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրներն ու ներկայացնել դրանց լուծման ուղիները:

Հետազոտության նորույթը: Նորովի քննվել և վերլուծության են ենթարկվել ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրները, և ներկայացվել են դրանց լուծման ուղիները: Սույն հոդվածի շրջանակում իրականացված վերլուծության արդյունքները կարող են օգտագործվել կրթության ոլորտի բարեփոխումների, ոլորտային քաղաքականության ու ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի մշակման և իրականացման գործընթացներում՝ նպաստելու նրանց մասնագիտական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանն ու կրթության որակի բարելավմանը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Անհերքելի են ուսուցիչների շարունակական մասնագիտական զարգացման դերն ու կարևորությունը նրանց մասնագիտական և անձնային աճի, հանրակրթական ուսումնական հաստատության հեղինակության, ուսուցչի մասնագիտական գործունեության արդյունավետության և հանրակրթության որակի բարձրացման գործընթացներում: 21-րդ դարում կրթական համակարգերը մեծապես հիմնվում են մանկավարժների մասնագիտական զարգացման՝ որպես կրթության որակի բարելավման առաջնային մեխանիզմի վրա [4]: Մանկավարժների մասնագիտական զարգացման գործընթացը միտված է նրանց կոմպետենցիաների ու փորձի համալրմանը, կրթական բարեփոխումների վերաբերյալ իրազեկվածության մակարդակի բարձրացմանը, մասնագիտական գործունեության նոր շարժառիթների ձևավորմանը, ինքնավստահության մակարդակի և ինքնագնահատականի բարձրացմանը, մասնագիտական կապերի և համագործակցության հաստատմանը:

«Ուսուցչի մասնագիտական զարգացում» եզրույթը տարբեր երկրներում տարբեր կերպ է մեկնաբանվում՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, թե ուսուցիչներն ինչ կրթություն են ստանում մինչև ուսուցչի աշխատանքին անցնելը: Որքան էլ բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը որակյալ լինի, այն չի կարող պատրաստել ուսուցիչներին հետագա մասնագիտական ողջ գործունեության ընթացքում մարտահրավեր-

ներին դիմակայելու և հարավոփոխ պահանջները բավարարելու համար: Հետևապես կրթության համակարգում կարևոր հիմնախնդիր է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման տարատեսակ հնարավորությունների ստեղծումը, որը կնպաստի որակյալ մանկավարժական մասնագիտական ներուժի ձևավորմանը [2, էջ 48]:

Ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը սահմանվում է որպես մասնագիտական ծրագրերի ու միջոցառումների ամբողջություն, որը նպատակ ունի համալրելու նրա գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները, փորձառությունը և մասնագիտական գործունեությանն անհրաժեշտ մասնագիտական ու անձնային այլ որակները [5, էջ 86]: Այն ներառում է ուսումնառության *ֆորմալ* (միջին, բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթություն), *ոչ ֆորմալ* (որակավորման ու վերաորակավորման դասընթացներ, վերապատրաստումներ, գիտաժողովներ, աշխատաժողովներ, այլ ուսումնական հաստատություններ և կրթական տարածքներ ճանաչողական այցեր, գործընկերային գնահատում, մասնագիտական ցանցերին անդամակցություն) և *ինֆորմալ* (գործընկերների հետ ինֆորմալ քննարկումներ, մասնագիտական հետաքրքրությունների շրջանակում հետազոտությունների իրականացում, մասնագիտական գրականության ընթերցում) ուսուցման եղանակների միասնությունը, որը հարստացնում է ուսուցիչների դասավանդման փորձն ու նպաստում ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը [5]:

ՀՀ-ում կրթության ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ վերջին տարիներին ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործընթացին առնչվող օրենսդրական կարգավորումներում փոփոխություններ ու լրացումներ են կատարվել, և շարունակվում են այս գործընթացին առնչվող բարեփոխումները: Մասնավորապես, լրամշակվել է «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքը, ընդունվել են «Ատեստավորման ենթակա ուսուցչին վերապատրաստող երաշխավորված կազմակերպությունների ցանկի ձևավորման կարգը հաստատելու մասին» և «Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման չափորոշիչը և օրինակելի ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՄ նախարարի հրամանները, «Ուսուցիչների կամավոր ատեստավորման, կամավոր ատեստավորման արդյունքով ուսուցչի դրույքաչափի և դրան հատկացվող հավելավճարի տրամադրման, կամավոր ատեստավորման հանձնաժողովի ձևավորման կարգը հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշման նախագիծը և մի շարք այլ ենթաօրենսդրական ակտեր:

ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրները բացահայտելու նպատակով սույն հետազոտության շրջանակում իրականացված հարցմանը մասնակցել է ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների 432 ուսուցիչ: Ուսումնասիրությունը փաստում է, որ ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնական ձևը ատեստավորմանը նախորդող վերապատրաստումներն են: Հարցվածները հիմնականում վերապատրաստումներն արդյունավետ են որակել, սակայն առանձնացրել են նաև վերապատրաստումների մի շարք թերություններ՝ ոչ մատչելի ուսումնական նյութեր, գործնական աշխատանքների սակավություն, վերապատրաստող մասնագետի ոչ բավարար փորձ, մասնագիտական գործունեության բարելավմանն անհրաժեշտ ոլորտային տեղեկատվության պակաս: Վերապատրաստումների թերությունների թվում ուսուցիչներն առանձնացրել են նաև ուսուցման ոչ ժամանակակից մեթոդների ու միջոցների կիրառումը, ինչպես նաև առանձին դեպքերում ներկայացված դասավանդման մեթոդների գործնականում կիրառելու անհնարինությունն ու ցածր արդյունավետությունը: Ըստ հարցվածների՝ հիմնականում

վերապատրաստումների կազմակերպման և իրականացման գործընթացներում հաշվի չեն առնվում ուսուցիչների գիտելիքներն ու անհատական կարիքները, քանի որ չեն իրականացվում այդ կարիքների գնահատում ու դրա հիման վրա ուսուցիչների ըստ մասնագիտական կարիքների խմբավորում: Եթե անգամ առանձին դեպքերում նշված գործողություններից մեկը կամ մի քանիսն իրականացվում են վերապատրաստումներից առաջ, ապա դրանք այնքան էլ մեծ արդյունավետություն չեն ապահովում:

Հարցվածների կեսից ավելին վերապատրաստումները որակել է արդյունավետ, մինչդեռ հաշվի առնելով վերապատրաստումների վերոնշյալ թերությունները՝ կարելի է ենթադրել, որ դրանք չէին կարող ապահովել մեծ արդյունավետություն: Մասնակիցների հիմնական մասը որպես վերապատրաստումների առավելություն ներկայացրել է դասավանդման նոր մեթոդների տիրապետմանը նպաստելը, սակայն վերապատրաստումների թերությունների ուսումնասիրությունը փաստում է, որ հետագայում դրանք գործնականում հնարավոր չի լինում կիրառել: Զուգահեռաբար պետք է նշել, որ համաձայն «Ատեստավորման ենթակա ուսուցչին վերապատրաստող երաշխավորված կազմակերպությունների ցանկի ձևավորման կարգը հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի N 24-Ն հրամանի (ընդունված 05.03.2021)՝ յուրաքանչյուր տարի ուսուցիչների վերապատրաստումներից հետո կրթության կառավարման և տեղեկատվական համակարգում վերապատրաստման մասնակցած ուսուցիչների կողմից իրականացվում է ցանկում ընդգրկված կազմակերպությունների գնահատում հետևյալ չափանիշներով՝ վերապատրաստման նյութերի բովանդակություն և որակ, վերապատրաստող անձնակազմի պատրաստվածություն, վերապատրաստման կազմակերպման որակ և հետագա գործունեության համար վերապատրաստման օգտակարություն: Կազմակերպության գործունեությունը գնահատվում է յուրաքանչյուր տարի իր կողմից ներկայացված հաշվետվության հիման վրա, իսկ դասընթացը՝ «Կրթության զարգացման և նորարարության ազգային կենտրոն» հիմնադրամի (ԿԶՆԱԿ) կողմից ներկայացված հաշվետվության հիման վրա [1]: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը հստակ նպատակների վրա հիմնված գործընթաց է, ուստի պետք է պարզել՝ որքանով է այն ապահովել նախապես սահմանված վերջնարդյունքները, բացի դրանից՝ կարևորվում է նաև մասնագիտական զարգացման ծրագրի մասնակիցների հետ հետադարձ կապը՝ հետագայում ուղղորդելու մասնագիտական զարգացման ծրագրերի բարեփոխումները:

Մասնագիտական զարգացման ծրագրերի ընտրությունը պայմանավորող հիմնական գործոնների թվում ուսուցիչներն առանձնացրել են վերապատրաստման նյութերի բովանդակությունն ու դասավանդող մասնագետի փորձը: Հարկ է նկատել նաև հետևյալ օրինակափոխությունը. վերապատրաստման նյութերի բովանդակությունն ու դասավանդող մասնագետի փորձը հարցման մասնակիցները ներկայացրել են նաև որպես վերապատրաստումների հիմնական թերություն: Հետևապես, ուսուցիչներն իրենց փորձի հիման վրա առաջարկում են մասնագիտական զարգացման ծրագիրն ընտրելիս նախևառաջ բավարար տեղեկություն ունենալ ուսումնասիրվող թեմաների ու դասավանդող մասնագետի փորձի մասին:

Մասնագիտական զարգացման ծրագրերին ուսուցիչների մասնակցությունը խոչընդոտող հիմնական գործոններից են եղել ուսուցիչների ոչ բավարար ազատ ժամանակը, ծրագրի անցկացման ժամանակաշրջանը, ծրագրի անցկացման վայրը, տնօրենի կողմից ուսուցչի ծրագրի մասնակցությանը դեմ լինելը, ոչ բավարար ֆինանսական միջոցները, ծրագրի մասնակցության դեպքում հետագայում դասերը լրացնելու պահանջը: Կարելի է եզրակացնել, որ անհատական, ինստիտուցիոնալ և

համակարգային մակարդակներում առկա են մի շարք գործոններ, որոնք խոչընդոտում են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը, այդ թվում՝ նաև մասնագիտական զարգացման ծրագրերին մասնակցությունը:

Ըստ հետազոտության արդյունքների՝ ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը խթանող հիմնական գործոններն են ինքնակրթվելու շարժառիթներն ու համագործակցային առողջ միջավայրը, որը կարող է նպաստել կրթական նորարարությունների ստեղծմանն ու մանկավարժական առաջավոր փորձի տարածմանը: Ուսումնասիրությունը փաստում է, որ ՀՀ-ում ինստիտուցիոնալ մակարդակում բացակայում է ուսուցիչների մոտիվացման համակարգը: Ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը խթանող գործոնների շարքում առանձնացվել են նաև վերապատրաստող փորձառու մասնագետների առկայությունը, ֆինանսական խրախուսումը, մանկավարժական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրվածության բարձր մակարդակը, ուսումնական հաստատությունում նորարարությունների խրախուսումն ու աջակցությունը: Ենթադրաբար ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման համար կարևոր է և՛ արտաքին, և՛ ներքին մոտիվացիան:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման համատեքստում դասալսումների կարևորությունը հաշվի առնելով՝ հարցման մասնակիցները նշել են, որ իրենց դպրոցներում իրականացվում են դասալսումներ ուսուցիչների, մասնախմբի ղեկավարի, տնօրենի և փոխտնօրենի կողմից: Հարկ է նշել, որ դեռևս բացակայում են վերոնշյալ դասալսումների արդյունավետության գնահատման մեխանիզմները, որոնք հնարավորություն կտան պարզելու՝ որքանով են դրանք նպաստել ուսուցիչների կատարողականի բարելավմանը: Բացի դրանից՝ չկան դասալսման ու դրա արդյունավետության գնահատման վերաբերյալ հատուկ դասընթացներ կամ ռուբրիկներ:

Ուսուցչի մասնագիտական զարգացման գործընթացում կարևորելով ոլորտային հետազոտությունների իրականացումը՝ պետք է նշել, որ հարցմանը մասնակցած 432 ուսուցչից միայն 30-ն ունի տպագրված (թվով՝ ընդամենը 38) գիտական աշխատանք: Կարելի է ենթադրել, որ ուսուցիչներն անհատական կամ խմբային մակարդակում շատ քիչ են զբաղվում ոլորտային հետազոտություններով, իսկ զբաղվելու դեպքում էլ դրանք չեն տպագրում: Հարկ է նշել, որ համաձայն «Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման չափորոշիչը և օրինակելի ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի N 367 Ա/2 հրամանի (ընդունված 04.03.2022)՝ վերապատրաստման ծրագրի պարտադիր բաղադրիչներից է դարձել հետազոտական աշխատանքի իրականացումը՝ ըստ առաջարկվող թեմաների [3]: Ենթադրաբար վերապատրաստման ծրագրում այս բաղադրիչի ներառումը միտված է նպաստելու ուսուցիչների հետազոտական հմտությունների զարգացմանն ու հետազոտական աշխատանքներ իրականացնելու շարժառիթների ձևավորմանը:

Ուսումնասիրությունը փաստում է, որ ՀՀ-ում ուսուցիչները մասնագիտական զարգացմանն ուղղված ֆորմալ միջոցառումներին հազվադեպ են մասնակցում և առավել հաճախ մասնակցում են ոչ ֆորմալ միջոցառումներին: Սա կարելի է պայմանավորել ուսուցիչների գերձանրաբեռնված աշխատանքային գրաֆիկով. հարցվածների 80 %-ը և ավելին նշել են, որ դասերից հետո կարիք է լինում արտաժամյա աշխատանք իրականացնելու հետևյալ նպատակներով՝ գրավորների ստուգում, հաջորդ դասի պլանավորում, միջոցառումների կազմակերպում, ծնողական ժողովներ, ուսումնական նյութերի պատրաստում, դասամատյանների լրացում և ցածր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների հետ պարապմունքների անցկացում:

Եզրակացություն: Իրականացված ուսումնասիրության արդյունքները փաստում են, որ չնայած ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործընթացներին առնչվող բարեփոխումներին՝ այնուամենայնիվ առկա են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման արդյունավետ իրականացումը խոչընդոտող մի շարք հիմնախնդիրներ: Դրանք պայմանավորված են թե՛ ներքին (ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի ցածր մակարդակ, գործընկերների հետ ոչ հաճախակի համագործակցություն, ժամանակի սղություն) և թե՛ արտաքին (ուսուցչի ցածր աշխատավարձ, սթրեսային և գերձանրաբեռնված աշխատանք, հասարակության մեջ ուսուցչի աշխատանքի ցածր վարկ, նյութական և ոչ նյութական խրախուսման մեխանիզմների ոչ բավարար մակարդակ և/կամ բացակայություն) մի շարք գործոններով: ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման վերոնշյալ հիմնախնդիրների լուծման նպատակով առաջարկվում են տարաբնույթ փոփոխություններ, մասնավորապես.

✓ ***անհատական մակարդակում.***

- ուսուցիչների կողմից անհատական և/կամ խմբային ոլորտային հետազոտությունների հաճախակի իրականացում՝ բացահայտելու և տարածելու մանկավարժական առաջավոր փորձը գործընկերների շրջանում,
- վերապատրաստող մասնագետների հետ հետադարձ կապի ապահովում և վերապատրաստումների գնահատման մեխանիզմների կիրառում՝ պարզելու դրանց արդյունավետությունն ու բարելավման հետագա քայլերը,
- մասնագիտական գործունեության ինքնագնահատում և շարունակական ինքնակրթության իրականացում,

✓ ***ինստիտուցիոնալ (դպրոցի) մակարդակում.***

- ուսուցիչների նյութական (պարգևատրում, հավելավճար) և ոչ նյութական (աշխատանքի արդյունավետության գնահատման համակարգի կիրառում, հետադարձ կապի ապահովում, մասնագիտական զարգացման հնարավորությունների ընձեռում) խրախուսման մեխանիզմների մշակում ու ներդրում,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող բուհերի ու դպրոցների համագործակցության շրջանակների ընդլայնում՝ մանկավարժական լավագույն փորձը բացահայտելու և տարածելու նպատակներով,
- դասալսումների արդյունավետության գնահատում ու կատարողականի ցածր ցուցանիշներ ունեցող ուսուցիչներին մասնագիտական խորհրդատվության և աջակցության ցուցաբերում գործընկերների կողմից,
- հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սկսնակ ուսուցիչներին առավել փորձառու մասնագետների և մենթորների կողմից ուղղորդված մասնագիտական խորհրդատվության տրամադրման մեխանիզմների ստեղծում ու կիրառում,
- հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում առավել հաճախակի վերապատրաստումների կազմակերպում և ուսումնասիրվող մեթոդների կիրառում կոնկրետ դասարաններում,

✓ ***պետական մակարդակում.***

- կրթության ոլորտի բարեփոխումների պլանավորման և իրականացման գործընթացներում ուսուցիչների ներգրավվում ու ոլորտի բարեփոխումների վերաբերյալ իրազեկվածության մակարդակի բարձրացում համապատասխան միջոցառումների միջոցով,

- ուսուցիչների շարժունության և մասնագիտական զարգացման պայմանների շրջանակի ընդլայնում,
- ուսուցիչների աշխատավարձերի և աշխատանքային բեռնվածության ու գրաֆիկների վերանայում,
- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ու առաջխաղացման փոխկապակցված՝ նյութական և ոչ նյութական խրախուսման մեխանիզմների մշակում ու կիրառում,
- վերապատրաստումներից առաջ ուսուցիչների կոմպետենցիաների գնահատում և մասնագիտական անհատական կարիքների բացահայտում,
- ուսուցիչների վերապատրաստումների բովանդակային փոփոխությունների իրականացում և արդիականացում, ինչպես նաև վերապատրաստման դասընթացներում առավել փորձառու վերապատրաստողների ներգրավվում:

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT ISSUES AND WAYS OF SOLUTION IN THE RA

Hakobyan Frida

Brusov State University, Armenia

Summary

The relevance of this article is conditioned by the large-scale reforms in the field of general education in the Republic of Armenia (RA), the different demands of all stakeholders on the quality of education, and the exigency of study the existing issues in the field. Within the framework of this article, modern professional literature related to the topic was studied, the legislation in the field of education was analyzed, as well as an electronic survey was conducted among 432 teachers of general education institutions in 11 regions of RA to find out the issues of teachers' professional development in the RA. The results of the analysis conducted within the framework of this article can be further implemented in the processes of development and implementation of reforms in the field of education, educational policy and teachers' professional development programs in order to increase efficiency of their professional activity and to improve education quality.

Keywords: educational reforms, general education quality, professional activity of a teacher, professional development of a teacher, training of a teacher, teacher competencies.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РА

Акопян Фрида

Государственный университет имени В. Брюсова, Армения

Аннотация

Актуальность данной статьи обусловлена широкомасштабными реформами в сфере образования в Республике Армения (РА), различными требованиями всех заинтересованных сторон к качеству образования, а также необходимостью изучения существующих проблем в сфере образования. В рамках статьи была изучена современная профессиональная литература по теме, проанализировано законодательство в сфере образования, а также проведен электронный опрос среди 432 учителей общеобразовательных учреждений в 11 областях РА, чтобы выявить проблемы профессионального развития учителей в РА. Результаты анализа, проведенного в данной статье, могут быть использованы в процессе разработки и реализации реформ в сфере образования, образовательной политики и программ повышения квалификации педагогов в целях повышения эффективности их профессиональной деятельности и качества образования.

Ключевые слова: образовательные реформы, качество общего образования, профессиональная деятельность учителя, профессиональное развитие учителя, переподготовка учителя, компетенции учителя.

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Ատեստավորման ենթակա ուսուցչին վերապատրաստող երաշխավորված կազմակերպությունների ցանկի ձևավորման կարգը հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի N 24-Ն հրաման (ընդունված 05.03.2021):
2. Հակոբյան Ֆ., *Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման առանձնահատկություններն ու արդյունավետության բարձրացման ուղիները ՀՀ կրթության համակարգում*, «Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի. Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ», Երևան, «Լինգվա», 2020, 2(53), էջ 45-60:
3. «Հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցիչների վերապատրաստման չափորոշիչը և օրինակելի ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի N 367 Ա/2 հրաման (ընդունված 04.03.2022):
4. Bowe J., Gore J. *Reassembling Teacher Professional Development: The Case for Quality Teaching Rounds*, Teachers and Teaching: Theory and Practice 23(3), 2016, 352- 366.
5. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

Получено: 29.03.2022

Received 29.03.2022

Рассмотрено: 29.04.2022

Reviewed 29.04.2022

Принято: 03.05.2022

Accepted 03.05.2022

371.314

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.57-62>

**ՀՈԼՈՎԱԿԿԱՆ ԿԱՐԳԻ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅՈՑ ԵՎ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ
ԶՈՒԳԱԴՐՈՒԹՅԱՄԲ**

Ամիրխանյան Կարինե
*Թեղուտի միջնակարգ դպրոց,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Առաջնորդվելով մայրենի լեզվի ուսուցման կառուցողական հիմունքներով՝ մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում անընդհատ կարևորում ենք միջառարկայական կապերը [1], որոնք պտտվում են լեզվաբանության շուրջ, քանի որ բոլոր գիտակարգերի, այդ թվում նաև օտար լեզուների իմացությունը հենվում է մայրենի լեզվի իմացության վրա: Ժամանակակից դպրոցի հայոց լեզվի դասագրքերում միջառարկայական կապերի բացահայտման վերաբերյալ վարժությունները սակավաթիվ են, իսկ օտար լեզուներին առնչվող, լեզուների միջև գոյություն ունեցող կապերը բացահայտող վարժություններն իսպառ բացակայում են: Մակայն մեր աշխատանքային գործունեության ընթացքում հաճախ ենք պատասխանում աշակերտների այն հարցերին, որոնք վերաբերում են համեմատական լեզվաբանությանը: Հենց այս հարցադրումները մեր բարձրացրած հարցի հիմքը հանդիսացան, և մենք փորձեցինք հոլովի քերականական կարգը դասավանդել զուգադրության եղանակով: Այս համատեքստում սեփական փորձի դիտարկումը ու արդյունավետ կիրառումը կարող են էսպես նպաստել ՀՀ դպրոցների դասագրքերի բարելավմանը:

Բանալի բառեր: Մայրենի լեզու, միջառարկայական կապ, լեզվաբանություն, օտար լեզուներ, քերականական կարգ:

Հիմնախնդիրները: Ի տարբերություն հայոց լեզվի դասագրքերի՝ ռուսերենի դասագրքի հեղինակները կարևոր նշանակություն են տալիս քերականական թարգմանության մեթոդին, որը լեզուն դիտարկում է որպես քերականական միավորների միմյանց կապակցված համակարգ և կարևորում է գրավոր թարգմանությունն ու զուգադիր ընթերցանությունը [4]:

Յուրաքանչյուր քերականական գիտելիք զուգակցվում է բառապաշարային միավորների իմաստավորմամբ, և աշակերտները քերականական կարգերի տարբերություններն ու նմանությունները կատարում են բառերի ձևաիմաստային խմբերի վերլուծությամբ. «Բառապաշարի յուրացման նպատակով անվանական քերականական իրողություններին զուգահեռ ուսուցանվում են նաև համանունների և հարանունների առանձնահատկությունները, որպեսզի խոսքային իրադրություններում ապահովվի բառի գործածության կամ տեքստում բառի ճանաչման հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը» [2, էջ 93]:

Հիմնախնդիրներին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հողվածի հիմնական շարադրանքը կատարված է յոթ գիտամեթոդական աշխատանքների համեմատության և վերլուծության հիման վրա: Այստեղ ներկայացված խնդիրների վերհանման և վերլուծության նպատակով ուսումնասիրվել են դպրոցական դասագրքերը՝ կրթական ծրագրերն ու չափորոշիչները՝ ընդգծելով դրանց միջև եղած անհամապատասխանությունները: Նշված արդիական խնդիրների լուծման ճանապարհին վերլուծության ենք ենթարկել միջգիտակարգային կրթության մասին տեսական դասագրքեր, հողվածներ, որոնք կարևորում են համագործակցային ուսուցումը՝ որպես աշխարհընկալման կարևոր գործոն: Տեսական ու գործնական կարողությունների և հմտությունների վերլուծությունների արդյունքների համակցման արդյունքում բացահայտել ենք այս հետազոտության շրջանակում քննարկված խնդիրները՝ առաջադրելով լուծման մի շարք եղանակներ:

Հողվածի նպատակը: Մույն աշխատանքում մեր նպատակն է «գուգադրություն» ռազմավարության միջոցով աշակերտներին հնարավորություն տալ համեմատության մեջ վերլուծելու առարկաների հիմնական հարաբերությունները [5], կիրառելով միասնացնող կրթակարգի դրույթները՝ հայերենի ու ռուսերենի հոլովական առանձնահատկությունները բացատրել ըստ կապակցվող միավորների բովանդակության: Այսպիսով՝ աշակերտները կհաստատվորեն սեփական խոսքը՝ զուգորդելով դպրոցական փորձառությունն իրենց առօրյա կյանքին [6, էջ 20], և օտարերկրացիների հետ շփումներում կլինեն ավելի ազատ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Հայոց ու ռուսաց լեզուների դասագրքերի զուգադրությունից պարզ դարձավ, որ դասնցում լեզվաբանական իրողությունների դասավանդման գուգահեռականությունը բացակայում է: Մասնավորապես հոլովի քերականական կարգը՝ որպես լեզվաբանական հասկացություն, սկզբում բացատրվում է ռուսաց լեզվի դասագրքում, այն անվանվում է 5-րդ դասարանում, իսկ հայերենի հոլովական համակարգի գիտական մեկնությանն ու անվանմանը աշակերտները ծանոթանում են 7-րդ դասարանում. ներկայացված անհամապատասխանությունը, կարծում ենք, լեզուների ուսուցման մեթոդական սխալ է, և առաջարկում ենք դասագրքերի հեղինակներին նման խնդիրները բացահայտել համատեղ քննարկումներում:

5-րդ դասարանի ռուսերենի դասագրքում հոլովները ուսուցանվում են առանձին-առանձին դասերով՝ ըստ հարցադրման, կապակցական հնարավորությունների և իմաստային խմբերի՝ դասակարգվելով շնչավոր և անշունչ տեսակների: Կարծում ենք՝ մեթոդական անհետևողականություն է այն, որ ուղղական հոլովի հայերեն համարժեքն է միայն ներկայացված: 5-րդ դասարանի մայրենիի դասերին հոլովաձևերը չեն անվանվում և ներկայացվում են իբրև քերականական նախագիտելիքներ՝ բնութագրվելով որպես գոյականի փոփոխություններ:

Հոլովների մասին աղյուսակները ռուսերենի դասագրքերում ընդմիջարկվում են տարբեր քերականական կարգերի բացատրություններով, մի քերականական կարգը գուգահեռվում է մյուսին: Եթե ուղղական հոլովը ներկայացվել էր առաջին թեմայի շրջանակներում, ապա սեռական հոլովը ներկայացված է 4-րդ թեմայի շրջանակներում: Այստեղ հոլովի քերականական կարգը գուգահեռված է սեռի ու թվի քերականական կարգերին, որոնք օրինակներում պարզաբանված են հարցադրումների միջոցով. վերջիններիս պատասխանները՝ հոլովական արտահայտությունները, բերված են բառակապակցություն օրինակներով: Հավելենք, որ գոյականի հոլովի քերականական կարգին գուգահեռ է ուսուցանվում նաև դերանվան հոլովի քերականական կարգը:

Սեռական հոլովի նմանությամբ են ուսուցանվում նաև մյուս հոլովները, որոնց կիրառական առանձնահատկությունները բացահայտվում են խոսքային իրավիճակների մեկնաբանությամբ ու բնագրերի ընթերցանությամբ: Այստեղ հետաքրքիր է այն հանգամանքը, որ քերականական գիտելիքներին զուգահեռվում են նաև բառակազմական ու ուղղագրական առանձնահատկությունները:

Հայերենի դասագրքում հոլովի քերականական կարգը ուսուցանվում է «Գոյական անուն» թեմայի շրջանակներում՝ հաջորդելով թվի ու առման քերականական կարգերի վերլուծություններին: Հոլովի քերականական կարգը ներկայացվում է որպես նախադասության մեջ ունեցած ձևափոխություն, որն առնչվում է բառի շարահյուսական պաշտոնին: Այստեղ հարաբերվում են առման ու հոլովի քերականական կարգերը, որոնք նախադասություններում գործածվում են զուգահեռաբար:

Հոլովներին վերաբերող վարժությունները որոնողական կամ ստեղծագործական են. մի դեպքում հանձնարարվում է տվյալ բնագրից դուրս գրել համապատասխան հոլովով դրված գոյականը, մյուս դեպքում՝ կազմել կապակցված խոսք:

Բազամշերտ է սեռական հոլովի ուսուցումը, քանի որ մի դեպքում պետք է անդրադառնել բուն հոլովի քերականական կարգին, մյուս դեպքում՝ հոլովման առանձնահատկություններին: Այստեղ նույնպես նշենք մեր անհամաձայնությունը *արտաքին* և *ներքին* բնութագրիչները «*վերջավոր*» ու «*անվերջավոր*» բառերով փոխելու վերաբերյալ, հատկապես, եթե նկատի ունենանք, որ ավագ դպրոցում և շտեմարաններում լեզվական այս հատկանիշներն անվանվում են ավանդական «*արտաքին*» և «*ներքին*» բառերով:

Սեռական հոլովի զուգադրական ուսուցումն առնչվում է խոսքի մասերի փոխակերպումներին, որոնք հատուկ են թարգմանություններին, «սեռական հոլով + լրացյալ» կապակցությունները ռուսերենում թարգմանվում են հարաբերական ածականներով, օրինակ՝ *Առյուծի երախ* – лъвиная пасть, *աքլորի կատար* – петушиный гребень, *կկվի բույն* – кукушечье гнездо: Օրինակներից պարզ է դառնում, որ նման կադապարների թարգմանության ժամանակ ի հայտ է գալիս խոսքիմասային փոխանցում, որը հատուկ է տարբեր լեզուներին:

Աշակերտների համար բավականին բարդ է ուղղական, սեռական, տրական և հայցական հոլովները տարբերակելու խնդիրը, որը պիտի ուսուցչի անընդհատ վերահսկողության տակ լինի և ուսուցանվի կրկնության մեթոդով: Այստեղ կարելի է նաև ռուսերենի հոլովական արտահայտությունների զուգահեռ տանել՝ նաև թարգմանության միջոցով պարզելով բառերի հոլովական արտահայտությունները, քանի որ անուն խոսքի մասերի ուսուցման գործընթացում դասագրքային թարգմանական տեքստերի մի մասը վերաբերում է հայցական հոլովի հնարավոր կապակցելիություններին ու կիրառություններին [3]: Հանձնարարվում է թարգմանել բայական բառակապակցություններ, որոնց լրացումն արտահայտված է հայցական հոլովով, ինչպես՝ бросить вызов – մարտահրավեր նետել, соблюдать дисциплину – կարգապահություն պահպանել, высказать замечание – դիտողություն անել և այլն:

Ավելի հեշտ է լինում բացառական, գործիական ու ներգոյական հոլովների բացատրությունը. սրանք նույնպես զուգահեռվում են ռուսերենի հոլովական արտահայտություններին՝ բացառությամբ ներգոյական հոլովի: Այս դեպքում հետաքրքիր է լինում գոյականների հոլովների զուգադրական քննությունը. ռուս գրականության թարգմանական ընթերցանության դասերին պարզվում են ռուսերենի հոլովի և թվի քերականական կարգերի արտահայտությունները ժամանակակից հայոց լեզվում:

Թարգմանական վարժություններ կատարելու համար նպատակահարմար է բառարանների կիրառությունը, քանի որ բառարանային աշխատանքները աշակերտներին սովորեցնում են հատկապես համագործակցային աշխատանք կատարելու հմտություններ՝ զարգացնելով թիմային մտածելակերպը: Այս դեպքում հանձնարարվում է օգտվել ռուս-հայերեն, հայ-ռուսերեն բառարաններից:

Մեր մեթոդական աշխատանքներից է նաև հոլովի քերականական արտահայտությունների առանձնահատկություններն ուսումնասիրել զուգադիր այլ դասագրքերում, պարզել, թե հոլովական օրինաչափություններն ինչպես են հանդես գալիս այլ գիտակարգերում, քանի որ դասագրքային օրինակները, որպես կանոն, գեղարվեստական գրականությունից են: Այսպիսով ապահովվում է ուսումնական ծրագրի ինտեգրման նպատակը՝ աշակերտների առաջադիմության մակարդակի բարձրացումը [6, էջ 63]:

Ընթերցանությունից հետո աշակերտները պետք է ներկայացնեն իրենց զգացողությունները, որոնց հիման վրա էլ տեղեկացվում է բառացի ու գեղարվեստական թարգմանությունների մասին, և աշակերտներին հանձնարարվում է նախագծման մեթոդով ստեղծել գեղարվեստական թարգմանությունների գրքույկ՝ զուգահեռ թարգմանելով ռուս գրականության դասերը: Յուրաքանչյուր թարգմանություն ունենում է իր հեղինակը, որը պետք է պատրաստ լինի պատասխանելու ընթերցողների հարցերին: Տարվա վերջում կազմակերպում ենք թարգմանական գրքույկի շնորհանդես, որտեղ աշակերտները կարդում են իրենց թարգմանությունները, բացատրում հոլովական առանձնահատկությունների էությունը:

Բառապաշարի յուրացման նպատակով անվանական քերականական իրողություններին զուգահեռ ուսուցանվում են նաև բառերի ձևափոխության խմբերի՝ համանունների ու հարանունների առանձնահատկությունները, որպեսզի խոսքային իրադրություններում ապահովվի բառի գործածության կամ տեքստում բառի ճանաչման հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը [2, էջ 93]:

Եզրակացություն: Թարգմանական վարժություններ կատարելիս աշակերտը նույն մտքի տարբեր լեզուներով կրկնության միջոցով կազմում է բառակապակցություններ կամ նախադասություններ և վերհիշում է՝ արդյոք ճիշտ է կիրառել տվյալ արտահայտությունը տվյալ խոսքային միջավայրը այլ լեզվով ներկայացնելիս: Ուղղորդված փորձառության մեթոդաբանության հիմունքով անընդհատ կրկնվող արտահայտությունները դառնում են հիմնական և բազային տվյալ լեզուն սովորողի համար: Այն աստիճանաբար վերածվում է ինտերակտիվ մոտեցման, ըստ որի՝ լեզուն գործածվում է ցանկացած իրավիճակում: Իրավիճակներ ստեղծելու նպատակով կազմակերպում ենք դերային խաղեր, որոնցում կարևոր դեր ունեն թարգմանիչ-աշակերտները:

Ելնելով երկարամյա մանկավարժական փորձից՝ վստահորեն նշում ենք, որ օտար և մայրենի լեզուների համադրական ուսուցումն արգասավոր է, քանի որ այս դեպքում մատչելիության սկզբունքը զուգակցվում է գիտականության սկզբունքին [7, էջ 163]: Յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր ներքին տրամաբանությունը, որով նրա առանձին բաղադրամասերը սերտորեն կապվում են միմյանց և կազմում մի կուռ ամբողջություն: Լեզվական նշանների բացատրություններն էլ սերտորեն կապվում են իրար տարբեր լեզուների ուսումնասիրության ժամանակ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ամիրխանյան Վ., «Մտորոգյալ» թեմայի ուսուցումը միջառարկայական միավորման սկզբունքով, Վանաձորի պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր, Երևան, 2016, էջ 192-197:
2. Աստվածատրյան Մ., Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1985, էջ 93:
3. Գարդիշյան Ի., Ռուսերենից հայերեն կատարվող թարգմանական վարժությունների առանձնահատկությունները անուն խոսքի մասերի ուսուցման գործընթացում (10-րդ դասարան), «Հյուսիսափայլ», գիտական հոդվածների ժողովածու, Տարեգիրք, Երևան, 2018, էջ 25-29:
4. Երիցյան Ս., Օտար լեզվի ուսուցման մեթոդները, <https://funnyenglishforyou.wordpress.com>, հասանելի է՝ 18.07.2018:
5. Կառուցողական կրթության հիմունքները և նեթոդները, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 2004:
6. Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «ԱՅՌԵՔՄ» հրատարակչություն, Երևան, 2004, էջ 20:
7. Զուհարյան Թ., Հայոց լեզվի մեթոդիկա, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, 1978, էջ 163:

ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА: СРАВНЕНИЕ АРМЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Амирханян Карине

Средняя школа Техута, Лорийская область, Армения

Аннотация

Руководствуясь конструктивными основами обучения родному языку, мы постоянно строим междисциплинарные связи вокруг лингвистики на протяжении всей нашей деятельности, поскольку знание всех дисциплин, включая иностранные языки, основано на знании родного языка. В то время как в современных учебниках армянского языка очень мало упражнений по выявлению междисциплинарных отношений, упражнения по выявлению взаимосвязей между иностранными языками полностью отсутствуют. С помощью стратегии «сравнения» необходимо дать учащимся возможность проанализировать основные отношения грамматической категории падежа в армянском и русском языках.

Таким образом, учащиеся будут осмысленно строить свою собственную речь, совмещая школьный опыт с повседневной жизнью, что в значительной степени будет способствовать их взаимодействию с иностранцами.

Ключевые слова: родной язык, междисциплинарные связи, лингвистика, иностранные языки, грамматические категории.

THE PECULIARITIES OF INTEGRATED TEACHING OF THE CATEGORY OF CASE BASED ON THE COMPARISON OF ARMENIAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Amirkhanyan Karine

Secondary school of Texut, Lori, Armenia

Summary

Guided by the constructive basics of mother tongue teaching, we constantly build interdisciplinary connections around Linguistics throughout our work, as the knowledge of all disciplines, including foreign languages, is based on the knowledge of the mother tongue. While there are very few exercises on revealing interdisciplinary relationships in modern textbooks of the Armenian language, exercises on revealing the connections between foreign languages are completely missing. Through the strategy of 'comparison', it is necessary to give students a chance to analyze the basic relationships of the grammatical category of case in Armenian and Russian.

In this way, students will make sense of their own speech, combining their school experience with their everyday life, which will greatly contribute to their interactions with foreigners.

Keywords - mother tongue, interdisciplinary connections, Linguistics, foreign languages, grammatical category.

Получено: 11.02.2022

Received 11.02.2022

Рассмотрено: 28.03.2022

Reviewed 28.03.2022

Принято: 02.05.2022

Accepted 02.05.2022

37.035

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.62-69>

ԲՈՒԼԼԻՆԳԻ ԵՐԵՎՈՒՅԹԸ ԵՎ ՆՐԱ ԹՈՂԱԾ ՀԵՏԵՎԱՆՔՆԵՐԸ

Աշիկյան Արմենուհի

ԵՊՀ, Հայաստան

Ներածություն: Ժամանակակից պայմաններում ուսուցման գործընթացում երխաների հավասար իրավունքների պայմանների ապահովման խնդիրը արդիական է և ժամանակի պահանջ: Հոդվածում անդրադարձել ենք կրթության համակարգում դեռահաս աշակերտների նկատմամբ բռնության երևույթին, նրանց սոցիալական արդարության և սոցիալական պաշտպանության հիմնախնդրին, դրսևորման պատճառներին՝ առաջարկելով դրանց կանխարգելման ու վերացման նոր ուղիներ: Նշյալ խնդիրն ունի իր անվանումը՝ բուլլինգ, որը Հայաստանի Հանրապետությունում դեռևս խորությամբ ուսումնասիրված չէ և խոչընդոտում է երեխայի սոցիալականացման գործընթացը: Այս տեսանկյունից հոդվածում քննարկվող բուլլինգի երևույթը մեր իրականության մեջ նորություն չէ, պարզապես մեր օրերում ստացել է նոր որակ ու հնչեղություն: Բուլլինգը թիրախավորված ճնշման ձև է, որը բացասաբար է ազդում երեխայի զարգացման վրա: Այն կարող է տեղի ունենալ ցանկացած խմբում, սակայն առավել վտանգավոր է դեռահաս-դպրոցականների շրջանում: Դրսևորումներն ու շարժառիթները տարբեր են, սակայն հետևանքները նույնն են. խեղվում է բուլլինգի ենթարկված երեխայի անձի ձևավորման և սոցիալականացման գործընթացը:

Հայաստանում դեռևս չկա համապատասխան օրենսդրություն խնդրի կարգավորման գործում: Ավելին, բուլլինգը հաճախ չի դիտարկվում որպես խնդիր, այլ համարվում է բնականոն, նորմալ երևույթ՝ կապվելով դեռահասության տարիքի ճգնաժամի և հույզերը չկառավարելու հետ: Ուստի հոդվածում առաջարկվում է ոչ միայն խնդրի համապարփակ ուսումնասիրություն, այլև համապատասխան օրենսդրության ապահովում և մի շարք երկրների փորձի ուսումնասիրություն, լավագույն մոտեցումների կիրառում:

Բանալի բառեր: Բուլլինգ, բուլլինգի պատճառները, բուլլինգի տեսակները, բուլլինգի կանխարգելումը, անձի ձևավորում և սոցիալականում, երեխա, սոցիալական պաշտպանություն, հանրակրթության համակարգ:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հիմք ընդունելով տարբեր հեղինակների (Դախին Ա. Ն., Բորիսովա Լ. Գ., Բոչավեր Ա. Ս., Նո-

վիկովա Մ. Ա., Արմսթրոնգ Մ. և ուրիշներ) ուսումնասիրությունները՝ կարևորել ու ներկայացրել ենք կրթության համակարգում երեխաների սոցիալական պաշտպանության և բուլլինգի հիմնախնդիրը՝ առաջադրելով դրանց կանխարգելման ու վերացման նորովի մոտեցումներ:

Գիտական նորույթը: Նորովի է մեկնաբանվում կրթության համակարգում երեխաների սոցիալական պաշտպանության գործում բուլլինգի երևույթը՝ առաջարկելով ոչ միայն կանխարգելման նոր մոտեցումներ, այլև իրավական դաշտի ստեղծում, միջազգային փորձի ուսումնասիրություն և գործնական կիրառում՝ հաշվի առնելով սովորողների տարիքային-անհատական և ազգային առանձնահատկությունները:

Հիմնախնդիրն առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հողվածի համար որպես մեթոդաբանական հենք են հանդիսացել ոչ միայն հիմնախնդրով հետաքրքրված հայ հեղինակների (Միքայելյան Ն., Հարությունյան Ն., Քուրքչյան Լ. Հարությունյան Կ. և ուրիշներ), այլև օտարերկրյա միջազգային լավագույն փորձի օրինակների դիտարկումներն ու վերլուծությունների արդյունքները (Դախին Ա. Ն., Բորիսովա Լ. Գ., Բոչավեր Ա. Ա., Նովիկովա Մ. Ա., Արմսթրոնգ Մ. և ուրիշներ): Վերջիններս փաստում են, որ խնդիրն ունի արդիական հնչեղություն և պահանջում է համապարփակ ուսումնասիրություն՝ հաշվի առնելով երեխաների տարիքային-անհատական և ազգային առանձնահատկությունները:

Հետազոտության մեթոդներից կիրառել ենք իրավիճակների վերլուծությունն ու համադրումը:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը պայմանավորված է Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթության համակարգում երեխաների սոցիալական պաշտպանության, սոցիալական արդարության, հավասար իրավունքների պահպանման հիմնախնդիրների վերաբերյալ հիմնարար դրույթների տեսական հիմնավորմամբ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Ներկայացված դիտարկումները, միջազգային փորձի ուսումնասիրության արդյունքները կարող են օգտակար լինել հիմնախնդրով զբաղվող մասնագետների համար:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ժամանակակից պայմաններում սոցիալական խնդիրների հիմնարար ուսումնասիրություններն ու իրականացված հետազոտություններն առավելապես առնչվում են հատկապես կրթության ոլորտին: Վերջինս պայմանավորված է թերևս այն հանգամանքով, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների խիստ հազեցվածության պայմաններում ապրող մարդու սոցիալ-քաղաքական կողմնորոշումները և սոցիալական գիտակցությունն առհասարակ, առավել քան երբևէ, փոխկապակցված են այն կրթական միջավայրի հետ, որում տեղի է ունեցել նրա անձի ձևավորման ու սոցիալականացման գործընթացը:

Այսպես, դպրոցում դեռ վաղ տարիքից ձևավորվող միջանձնային փոխհարաբերությունների մոդելները անմիջական ազդեցությունն են ունենում հետագայում տվյալ երկրի հասարակական կառուցվածքի և դրա հանրային ընկալման վրա: Ուստի պատահական չէ, որ տարբեր երկրներում իշխանությունները հաճախ ձգտում են իրականացնել այնպիսի կրթական ծրագրեր, որոնք ոչ միայն ժամանակի պահանջն են, այլև արտահայտում են գործող իշխանության շահերը, համապատասխանում իշխող քաղաքական ուժի տեսլականին ու ռազմավարությանը: Հայաստանի Հանրապետությունն ևս անմասն չէ այդ գործընթացներից, ուր համակարգային կողմնորոշում ձևավորելը մանկավարժության համար դառնում է լրջագույն խնդիր: Այս տեսանկյունից որպես կարևորագույն խնդիր կարևորել ու քննարկել ենք կրթության համակարգում սովորողների

սոցիալական պաշտպանության, սոցիալական անհավասարության դրսևորումների պատճառները՝ առաջարկելով դրանց կանխարգելման ու վերացման նորովի մոտեցումներ:

Ժամանակակից դպրոցում ձևավորվող սոցիալական պաշտպանության ու սոցիալական գիտակցության վրա ազդող գործոնների շրջանակը ընդգրկուն է՝ ներառելով ինչպես երեխաների սոցիալական տարբեր կարգավիճակները, անհավասար ֆիզիկական ու մտավոր հնարավորությունները, օտարածին մշակութային բարքերը, այնպես էլ ուսուցիչների մանկավարժական պատրաստվածությունը, հատկապես տարիքային մանկավարժության և հոգեբանության վերաբերյալ գիտելիքների մակարդակը, կարծրատիպային մոտեցումները և այլն: «Կրթությունը ոչ միայն որոշակի մակարդակի գիտելիքներ ստանալու միջոց է, այլև սոցիալական և անհատական զարգացման վճռորոշ գործոն, մարդկանց իդեալներին, ազատությանն ու արդարությանը անհրաժեշտ բաղկացուցիչ, մարդու համակողմանի զարգացմանը նպաստող հիմնական միջոց, որը կտանի աղքատության, խտրականության, սոցիալության, մարդկանց կեղեքման մակարդակի կրճատման...» [11, էջ 22-23]: Արտահայտված տեսակետը ենթադրում է, որ կրթությունը չպետք է դիտարկվի որպես «ընտրյալների մենաշնորհ», այլ որպես յուրաքանչյուր մարդու իրավունք, այսինքն՝ բոլոր երեխաները, այդ թվում՝ նաև կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողները, ունեն հավասար կրթության իրավունք: Ե՛վ սոցիալական ներառումը (իրենց հասակակիցների հետ շփումը), և՛ հոգեբանական ներառումը (ընդունված ու արժևորված զգալը) կարևոր են և բխում են «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի 1989 թ. կոնվենցիայի դրույթներից (8, հոդվ. 2, 3, 4): Մեր օրերում քիչ չեն այն երեխաները, որոնք իրենց բարի գործերով, հոգատարությամբ փորձում են օգտակար լինել դժվար կացության մեջ հայտնված ընկերներին: Սակայն դրա կողքին կան նաև այնպիսիները, որոնց բացասական վարքագիծը, ինքնահավանությունն ու սեփական «ես»-ն առաջ տանելու հակումն անմիջականորեն ազդում են համադասարանցիների, ընկերների վրա: Վերջիններս անպաշտպան ու հոգեբանորեն կոտրված երեխաներն են, որոնք իրենց ազդեցիվ հասակակիցների կողմից ենթարկվում են ճնշման՝ բուլլինգի: Այս տեսանկյունից ուսուցման գործընթացում երեխաների հավասար իրավունքների պայմանների ապահովման հիմնախնդիրը դառնում է արդիական ու ժամանակի պահանջ:

Բուլլինգը մեր իրականության մեջ նոր երևույթ չէ. այն բնորոշ է բոլոր ժամանակներում տարիքային բոլոր շրջաբաժանումներին, պարզապես մերօրյա պայմաններում այն բոլորովին նոր որակ ու դրսևորումներ է ձեռք բերել: Բուլլինգը, ի տարբերություն առօրյա բախումների, պարբերական բնույթ ունեցող, դիմացինին հոգեբանական ու ֆիզիկական վնաս պատճառելու միտում հետապնդող բացասական երևույթ է [5, էջ 208]: Երբեմն բուլլինգն ու կոնֆլիկտը շփոթում են՝ դիտարկելով որպես հոմանիշներ, բացասական երևույթի դրսևորում [2, էջ 57-71], մինչդեռ մասնագիտական գրականության մեջ տարբերում ենք կոնֆլիկտի 2 տեսակ՝ կառուցողական ու ապակառուցողական: Ավելին, կառուցողական կոնֆլիկտի առկայությունը համարվում է ցանկալի, քանզի «այս դեպքում կոնֆլիկտների զարգացումն ուղեկցվում է տեղեկատվության առավել արդյունավետ ու արագ փոխանակմամբ, տարբեր դիրքորոշումների համաձայնեցվածությամբ, փոխադարձաբար միմյանց հասկանալու ցանկությամբ» [1, էջ 479]: «Կոնֆլիկտը որոշակի ժամանակահատվածում դառնում է անխուսափելի և չի կարող ամբողջությամբ վերանալ» [10, էջ 586], մինչդեռ բուլլինգը թիրախավորված ճնշման ձև է, որը չի ենթադրում ինքնին դրական աճ և միանշանակորեն բացասաբար է ազդում երեխայի

հոգեկան զարգացման վրա: Բուլլինգն անձի նկատմամբ կիրառվող ագրեսիվ վարքն է՝ հետապնդումը, հոգեբանական տեռորը, բռնությունը, հեզնանքը, ծաղրանքը: Այն կարող է տեղի ունենալ ցանկացած խմբում, բայց առավել վտանգավոր է դպրոցականներին շրջանում: Հիմնականում բուլլինգի գոհ են դառնում շրջապատում իրենց տեղը ոչ ամբողջությամբ գտած անձինք, որոնք ինչ-որ առումներով խոցելի են կամ ունեն որոշակի թերություններ: Հիմնականում այս երեխաները ներփակված են իրենց ապրումներով, չեն հաղորդակցվում շրջապատի հետ:

Բուլլինգը չի սահմանափակվում գոհի ու ագրեսորի դերերով: Բուլլինգի գործընթացում առանձնացվում է չորս դեր՝ ագրեսոր, մասնակից, դիտորդ և պաշտպան: Հատկապես առանձնացվում է դիտորդի դերը, առանց որի ներկայության սովորաբար բուլլիգ տեղի չի ունենում: Մասնավորապես, երբ գործ ունենք ծաղր պարունակող հոգեբանական ճնշման իրավիճակի հետ, կարող ենք փաստել, որ այլ անձի ներկայությունը ծաղրորդի համար լինում է խիստ ցանկալի: Այդ անձը կարող է պասիվ դիտորդի դերում հանդես գալ, բայց և միաժամանակ նպաստել բացասական վարքի դրսևորմանը: Դիտորդ երեխաները հաճախ վախենում են գոհ դառնալուց կամ առանձին դեպքերում զվարճալի են համարում բուլլինգի տեսարանը, փորձում լավ հարաբերություններ ունենալ բուլլերի հետ՝ վախենալով դառնալ հերթական գոհը:

Ըստ ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի 2018 թ. հրապարակած տվյալների՝ աշխարհում 13-15 տարեկան երեխաների գրեթե կեսը՝ շուրջ 150 միլիոն երեխա, դպրոցում կամ դպրոցի տարածքում ենթարկվել է բռնության: 2019 թ. հուլիսի 25-ին Հայաստանում «Իրավական կրթության և վերականգնողական ծրագրերի իրականացման կենտրոն» ՊՈԱԿ-ը ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի հետ մեկտեղ կազմակերպել է երեխաների մասնակցությամբ «Երեխաների նկատմամբ բռնության կանխարգելման և արձագանքման գործողությունները» խորագրով քննարկում, որի ընթացքում երեխաները բարձրաձայնել են խնդրի հետ կապված իրենց պատկերացումները, մշակել, ներկայացրել առաջարկություններ և թե ինչ գործողություններ կձեռնարկեն բռնության կանխարգելման, բռնությունից տուժած երեխաներին օգնելու համար՝ կարևորելով պետության, հասարակության արձագանքը երևույթի նկատմամբ: Հայաստանում չկան վիճակագրական տվյալներն այն մասին, թե դպրոցում ուսումնական տարվա կտրվածքով քանի երեխա է հասակակցի կողմից ենթարկվում բուլլինգի: Այն հաճախ չի դիտարկվում որպես խնդիր, այլ համարվում է նորմալ երևույթ: Ավելին, հաճախ բռնության դրսևորումները չեն հակադարձվում՝ քողարկելով իրական խնդիրը և բարդելով այն դեռահասության ճգնաժամի ու հույզերի չկառավարման վրա: Մինչդեռ երևույթը կա, և դեռևս ուշադրություն չի դարձվում այդ խնդրին, չեն թիրախավորվում այն խմբերը, որոնք հաճախ են բուլլինգի գոհ դառնում:

Տարբերում ենք բուլլինգի տարբեր դրսևորումներ՝

- ❖ **Ֆիզիկական**՝ հարվածել, հրել, վնասել,
- ❖ **խոսքային**՝ ծաղրել, պիտակավորել, սպառնալ, վիրավորել,
- ❖ **հոգեբանական կամ սոցիալական**՝ դիտավորյալ խմբից վտարել կամ մեկուսացնել, վարկաբեկել, վախեցնել,
- ❖ **սեռական**՝ բռնի գործողություններ, հարձակումներ,
- ❖ **կիբեր**՝ կիբերսադրանք՝ տեքստային հաղորդագրություններ, սպառնալիքներ, անպարկեշտ նկարների տեղադրում համացանցում և այլն:

Բուլլինգի շարժառիթները տարբեր են, որոնց թվին կարող ենք դասել ինքնահաստատվելը, դրական տպավորություն թողնելը, ուժեղ երևալը և այլն, որոնք տարիքային

տարբեր շրջաբաժանումներում տարբեր դրսևորումներ ունեն: Խոսքը հիմնականում այն երեխաների մասին է (բուլլեր), որոնք մշտապես ձգտում են ուրիշների հանդեպ իշխանություն կամ վերահսկողություն ձեռք բերել և հիմնականում այն ընտանիքներից են, որոնցում հաճախ են կիրառվում ֆիզիկական պատիժներ, և ցանկացած խնդրի լուծում ավարտվում է բռնությամբ:

Բուլլինգի երևույթին մենք կարող ենք բախվել ամենուր՝ թե՛ ընտանիքում, թե՛ ընկերական շրջապատում, բակում, թե՛ առցանց տիրույթում: Մակայն «դպրոց» սոցիալական ինստիտուտում այն առավել նկատելի է և հաճախադեպ: Մարդու անձի ձևավորման և սոցիալականացման գործում անժխտելի է դպրոցի դերը, որը վճռորոշ նշանակություն ունի նրա հետագա զարգացման ու հասարակություն ինտեգրման գործում: Հետևապես անհրաժեշտ է ուշադրության կենտրոնում ունենալ նմանօրինակ դեպքերը և թույլ չտալ բացասական զարգացում:

Հիմնվելով մի շարք հետազոտությունների վրա (Глазырина Л. А., Костенко М. А., Епоян Т. А., Лопуга Е. В.)՝ առանձնացվում են վարքագծային դրսևորումներ ու խառնվածքներ, որոնք հակում ունեն հալածող (բուլլեր) դառնալու [9, էջ 21-22]: Հետևապես սրանք այն դեռահասներն են, որոնք.

- ֆիզիկապես ուժեղ են և ինքնահաստատումից ելնելով՝ հաճախ են դիմում բուլլինգի,
- ռիսկի խմբում են,
- ունեն վարքային շեղումներ,
- պարբերաբար ուշադրության կենտրոնում գտնվելու ցանկություն ունեն և այլն:

Հարկ է նշել, որ բուլլինգի գոհ կարող են դառնալ ոչ միայն առողջ հասակակիցները, որոնք ինքնավստահ չեն, ինքնամփոփ են, խուսափում են շփումներից, զգայուն են, այլև առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողները (մտավոր, ֆիզիկական կամ լեզվական արատ ունեցողները՝ ռնգախոս, կակազ և այլն), դասարանում նորեկները և այլն: Ուստի ուսուցչի, սոցիալական մանկավարժի խնդիրն է մեծ աշխատանք տանել նաև բուլլինգի ենթարկված երեխաների հետ: Նրանց անհրաժեշտ է օգնել ինքնահարգանք ձեռք բերելու, իրենց նկատմամբ նվաստացում թույլ չտալու գործում, լինել ինքնավստահ, ձևավորել կամային ուժեղ որակներ [3, էջ 103-113]:

21-րդ դարում լայն տարածում է գտել նաև կիբերբուլլինգի (համացանց, բջջային հեռախոս, էլեկտրոնային փոստերի միջոցով) երևույթը, որը նույնպես հղի է բացասական վտանգավոր հետևանքներով՝ հոգեբանական անդառնալի հետք թողնելով երեխայի վրա: Կիբերբուլլինգի օրինակները ևս բազմազան են և ամենևին չեն զիջում վերը նշվածին թե՛ քանակապես, թե՛ թողած բացասական հետևանքներով: Այն տարբեր դրդապատճառների հիման վրա զարգացող երևույթ է, որը սկսվում է առաջին հայացքից անվտանգ թվացող կատակներից ու վերջանում հոգեբանական անդառնալի հետևանքներով: Խնդրի բարդությունը հատկապես նրանում է, որ վերոնշյալ բացասական երևույթը տեղափոխվում է վիրտուալ դաշտ՝ դուրս գալով վերահսկողությունից: Իրականում կիբերբուլլինգն ավելի վտանգավոր է, որովհետև սահմաններ չի ճանաչում: Այնուամենայնիվ, եթե չենք կարող պայքարել կիբերբուլլինգի դեմ, ապա գոնե համատեղ աշխատանքով դպրոցահասակ երեխաներին կարող ենք ճիշտ ուղի ցույց տալ [4, էջ 177-191]: Վերոնշյալ բացասական երևույթը, ագրեսիան կանխարգելելու գործում մեծ դեր ունեն ուսուցիչները, ինչպես նաև ծնող-ուսուցիչ հարաբերությունները: Ուսուցչի վճռական դերն այն է, որ վստահության վրա հիմնված հարաբերություններ ստեղծի բոլոր աշակերտների հետ, նրանց պահվածքում նկատելի բացասական դրսևորումների

առկայության դեպքում նրբանկատորեն հատուկ քայլեր ձեռնարկի իրավիճակը շտկելու համար: Ոչ պակաս կարևոր է նաև սովորողների ինքնագնահատականը, որն ուղեկցվում է հետևյալ ցուցանիշներով.

- ❖ սեփական հնարավորությունների ու կարողությունների իրատեսական ընկալում՝ առանց գերազնահատման և թերազնահատման,
- ❖ սեփական անձի հանդեպ որոշակի վստահության ձեռքբերում,
- ❖ ձգտումների ու նպատակին հասնելու քայլերի կանխատեսում, իրականացման հնարավորությունների իրատեսական ընկալում և այլն:

Բուլլինգի երևույթի դրսևորման մեխանիզմները տարբեր են: Ուստի խնդրի կարգավորումը պահանջում է համալիր մոտեցում ոչ միայն դպրոցի, այլև շահագրգիռ բոլոր կառույցների կողմից, հետևապես դպրոցներում երևույթի կանխարգելման հարցում կարելի է կիրառել մի շարք մեթոդներ՝ ելնելով իրավիճակից: Այսպես՝

- ապահովել համապատասխան օրենսդրություն և դրա կիրառում,
- առաջնային կարևորություն տալ բուլլերի հետ ուղղակի աշխատանքին՝ գիտակցությանը հասցնելով յուրաքանչյուր երեխայի իրավահավասարության ու արդարության գաղափարը,
- երեխաների շրջանում նկատելով բուլլինգի առաջին դրսևորումները՝ փորձել թե՛ գրույցի, թե՛ անձնական օրինակի, թե՛ արտթերապիայի միջոցով սերմանել հանդուրժողականություն, բարություն,
- աջակցել բռնության ենթարկված աշակերտներին՝ սոցիալ-մանկավարժական տարբեր տեխնոլոգիաներով բարձրացնելով նրանց ինքնագնահատականը,
- դպրոցում երեխաների սոցիալական պաշտպանությունն ապահովող հաջողված լուծումներին ուղղված ներդրումները դարձնել առավել արդյունավետ ու թիրախավորված,
- կիրառել մի շարք երկրների փորձը (ԱՄՆ, Նորվեգիա, Կոլումբիա, Մոնտանա, Հյուսիսային Դակոտա, Հարավային Դակոտա և այլն) [6, էջ 78-89]՝ աշակերտների ուշադրությունը հրավիրելով նշյալ բացասական երևույթի վրա,
- կազմակերպել համատեղ միջոցառումներ, որոնք կնպաստեն երկու կողմերի միջանձնային հարաբերությունների վերաիմաստավորմանն ու փոխձանաչմանը,
- խնդրին առնչվող մասնագետների ներգրավում և սոցիալական տարբեր ինստիտուտների համագործակցության ապահովում,
- ֆիլմերի ցուցադրում, գրական ստեղծագործությունների համատեղ քննարկում:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ երեխաների սոցիալական պաշտպանության և արդարության հիմնախնդիրը արդիական է բոլոր ժամանակներում, որը հնարավորություն կտա բոլոր երեխաներին մասնակցելու սոցիալական կյանքին որպես արժանի, հարգված և իրենց ներդրումն ունեցած անձանց: Թեպետ Հայաստանի Հանրապետությունում դեռևս խնդրին օրենսդրական լուծում տրված չէ, բայց, միննույն է, հասարակությունը մերժողական վերաբերմունք ունի երևույթի նկատմամբ:

Ուստի ժամանակակից դպրոցի առանցքային խնդիրներից մեկը ոչ միայն կրթության բարձր որակ ապահովելն է, այլև գիտակից ու հանդուրժող այնպիսի քաղաքացի պատրաստելը, որը հարգում է ուրիշի իրավունքներն ու ընկերոջն ընդունում այնպիսին, ինչպիսին նա կա:

Օգնագործված գրականության ցանկ

1. Խաչատրյան Ռ., Կարաբեկյան Ս., Բուդաղյան Ա. և ուրիշներ, Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, Երևան, 2015, էջ 479:
2. Борисова Л. Г., Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации//Педагогические технологии, 2005, N 1, с. 57-71.
3. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Школьная травля и позиция учителей//Социальная психология и общество, Т. 6, N 1, с. 103-113, 2015.
4. Бочавер А. А., Хломов К. Д., Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий//Психология. Журнал высшей школы экономики, Т. 11, N3, с. 177-191.
5. Дахин А. Н., Буллинг в школе и не только..., Сибирский педагогический журнал, N6, 2015, с. 208-214.
6. Новикова М. А., Реан А. А., Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования, Вопросы образования/Educational-Studies.Moscow, 2019, N2, с. 78-89.
7. Инклюзивное образование. Министерство образования и науки Республика Армения. Электронный ресурс. URL: <https://escs.am/static/inclusiveeducation?s=edu/> (датаобращения: 22/01/2022).
8. Конвенция ООН о правах ребенка /1989 г. 20 ноября, статья 3, 4/.
9. Предотвращение насилия в образовательных организациях, Информационно-методическое пособие для руководителей и педагогических работников образовательных организаций, Барнаул, 2017, <https://bit.ly/37Ltxrx>, с. 21-22.
10. Armstrong M., 2012. Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice.-12th ed., UK:KoganPage.
11. The Salamanca Statement Framework for action, on special needs education. Adopted by the World Conference on special needs education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

БУЛЛИНГ КАК ЯВЛЕНИЕ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

Ափյան Բարսեղ

*Երևանի պետական համալսարանի
Հասարակական գիտությունների
ֆակուլտետի դոցենտ*

Անոտация

Կлючевые слова: буллинг, причины буллинга, разновидности буллинга, профилактика буллинга, формирование личности, ребенок, социальная защита.

Проблема обеспечения равных прав детей в процессе обучения в современных условиях актуальна и востребована временем. В статье рассмотрена проблема, связанная с явлением насилия в отношении подростков в системе образования, проблемой социальной справедливости и социальной защиты подростков, причинами их проявления. Нами также предлагаются новые пути предотвращения и ликвидации рассматриваемой проблемы.

Указанная проблема, обозначаемая термином «буллинг», в Республике Армения пока основательно не изучена. Это издержка социализации или его механизм.

С этой точки зрения обсуждаемое в статье явление буллинга в нашей действительности не является новым, просто в наши дни оно получило новое значение. Буллинг – это форма целенаправленного давления, отрицательно влияющая на развитие ребенка. Он может произойти в любой группе, но наиболее опасен среди подростков-школьников. Проявления и мотивы разные, но последствия одинаковы: искажается процесс формирования личности и социального перехода ребенка, подвергшегося буллингу.

В Армении пока нет соответствующего законодательства в деле урегулирования проблемы. Более того, буллинг часто не рассматривается как проблема, а считается «естественным, нормальным явлением», его связывают с кризисом подросткового возраста и неуправлением

эмоциями. Поэтому в статье предлагается не только комплексное изучение проблемы, но и обеспечение соответствующего законодательства и изучение опыта ряда стран, применение наилучших подходов.

Принимая за основу исследования различных авторов, представители системы образования сегодня придают огромную важность проблеме «буллинга» социальной защиты детей. В статье выдвигаются новые подходы к их предотвращению и устранению.

THE PHENOMENON OF BULLYING AND ITS CONSEQUENCES

Ashikyan Armenui
Yerevan State University, Armenia

Summary

The author addresses the problem related to the phenomenon of violence against adolescents in the education system, the problem of their social justice and social protection, the causes of their manifestation, suggesting new ways to prevent and eliminate them.

This problem has its own name - bullying, which has not yet been thoroughly studied in the Republic of Armenia. This is the cost of socialization or its mechanism. The article discusses the problem from a socio-pedagogical point of view.

Keywords: Bullying, causes of bullying, types of bullying, prevention of bullying.

Problem setting. The problem of ensuring equal rights of children in the learning process in modern conditions is relevant and in demand by time. From this point of view, the phenomenon of bullying discussed in the article is not new in our reality, it just has a new meaning these days. Bullying is a form of purposeful pressure that negatively affects the development of a child.

It can occur in any group, but it is most dangerous among teenage schoolchildren. The manifestations and motives are different, but the consequences are the same: the process of personality formation and social transition of a bullied child is distorted.

Armenia does not yet have the relevant legislation in the settlement of the problem.

Moreover, bullying is often not considered as a problem, but is considered as "natural, normal phenomenon", linking it with the crisis of adolescence and uncontrolled emotions. Therefore, the article suggests not only a comprehensive study of the problem, but also

the provision of appropriate legislation and the study of the experience of a number of countries, the application of the best approaches.

The purpose of the article: taking the research of various authors as a basis, great importance is attached to the problem of "bullying" of social protection of children in the education system, putting forward new approaches to their prevention and elimination.

Получено: 26.03.2022

Received 26.03.2022

Рассмотрено: 12.04.2022

Reviewed 12.04.2022

Принято: 18.04.2022

Accepted 18.04.2022

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՆ ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ ԵՎ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Աջատղյայան Արմեն

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստան

Եղիազարյան Կարինե

Վ. Թեքեյանի անվան թիվ 92 հիմնական դպրոց, Հայաստան

Ներածություն: Հոդվածում ներկայացված են ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումն ուսուցման գործընթացում, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ու էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրները, ինչպես նաև մեր կողմից մշակված և կիրառված հեռավար ուսուցման միջոցներն ու կիրառման եղանակները: Կրթության հիմնախնդիրների լուծման ժամանակակից առաջնահերթ ուղղությունը պետք է փնտրել ներկայումս առկա, գործնականում մատչելի տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ու տեխնիկական միջոցների արդյունավետ կիրառման մեթոդաբանության մեջ: Ուսուցման էլեկտրոնային միջոցների գործածումը նկատելիորեն ազդում է կրթական համակարգերի վրա և նպաստավոր պայմաններ ստեղծում ուսուցման ինովացիոն մեթոդների զարգացման համար: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է վեր հանել էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրներն ու հիմնավորել մեր իսկ փորձով տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման արդյունավետությունն ուսուցման գործընթացում: Համակարգչային գրաֆիկայի, անիմացիայի, կենդանի տեսապատկերման, ձայնի համակցված կիրառումը եզակի հնարավորություն է ընձեռում ուսումնասիրվող նյութն ընկալելու առավելագույնս դիտողական տեսքով, ավելի հասկանալի ու հիշելի: Դա հատկապես կարևոր է այն դեպքում, երբ սովորողը պետք է յուրացնի մեծածավալ տեղեկատվություն: Ժամանակակից տեխնոլոգիաների ներդրումը շատ կարևոր է ուսուցումն անհատականացնելու համար: Սովորողները պետք է կարողանան ձեռք բերել, գնահատել, արժևորել և փոխանցել տեղեկությունները: Տեխնոլոգիաների կիրառման արդյունքում զարգանում են սովորողների մտածողությունն ու համակարգչային գրաֆիտության հմտությունները: Մեր կողմից կատարված դիտարկումները ցույց տվեցին, որ աշխարհագրության ուսուցման գործընթացում առավելագույն դիդակտիկ արդյունքի կարելի է հասնել միայն ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների համակարգված օգտագործման պայմաններում: Համակարգչային տեխնոլոգիաները, կրթական պաշարները, էլեկտրոնային ուսուցումը և տեղեկատվական կայքերն արդյունավետ չեն լինի, եթե նրանց կիրառումը կրի անջատ և ոչ նպատակամղված բնույթ:

Բանալի բառեր: Տեղեկատվական տեխնոլոգիա, ուսուցման գործընթաց, անձնակենտրոն ուսուցում, էլեկտրոնային ուսուցում:

Նպաստակը: Կրթական համակարգում վերջին տարիներին տեղեկատվայնացումն արտահայտվում է հիմնականում ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների՝ որպես դիդակտիկ միջոցների լայն կիրառմամբ, երբ ուսումնական գործընթացն ինքնին խթանում է սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը, նպաստում է ուսումնական նյութի արդյունավետ յուրացմանն ու հիմնարար գիտելիքների ձեռքբերմանը: Ուսումնասիրման նպատակն է եղել էլեկտրոնային ուսուցման գործընթացում բացահայտել ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումն ու էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրները, ինչպես նաև ներկայացնել էլեկտրոնային և հեռավար ուսուցման միջոցներն ու կիրառման եղանակները:

Խնդիրները: Հետազոտության նպատակի իրականացման համար սահմանվել են հետևյալ խնդիրները:

1. ուսումնասիրել և ներկայացնել ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները որպես դիդակտիկ միջոցներ,
2. բացահայտել և ներկայացնել էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրները,
3. ներկայացնել, թե ինչպես կարող են տեղեկատվական տեխնոլոգիաները բարձրացնել ուսման որակը,
4. ուսումնասիրել և ներկայացնել հեռավար ուսուցման հնարավորությունները:

Հարցի վերաբերյալ գրականության մշակվածության ու վերլուծության աստիճանը: Հետազոտության համար տեսական-մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել Արմեն Ա-ջամօղյանի, Մելանյա Աստվածատրյանի, Գայանե Թերզյանի, ինչպես նաև այլազգի հեղինակների (Баранов А. С., Суслов В. Г., Шейнис А. И., Финаров Д. П.) հետազոտությունները, գրականության ուսումնասիրությունը, ինչպես նաև էլեկտրոնային նյութերը:

Նախնական վարկածը և մեթոդները: Հետազոտության գիտական վարկածը մեր այն ենթադրության մեջ է, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը կբարձրանա, եթե՝

- բացահայտվի ու տեսականորեն հիմնավորվի տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման արդյունավետությունը,
- բացահայտվեն ու ներկայացվեն էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրները,
- բացահայտվեն ու ներկայացվեն հեռավար ուսուցման հնարավորությունները:

Առաջադիր խնդիրների լուծման ու վարկածների հաստատման համար կիրառել ենք հետազոտական հետևյալ մեթոդները.

- **Էմպիրիկ մեթոդներ՝**
 - **դիտում**, որի միջոցով կուտակել ենք տվյալներ ու փաստեր, որոնք հիմք են հանդիսացել տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ ուսուցման արդյունավետության բարձրացման համար,
 - **անկետավորում և թեստավորում**, որոնք հնարավորություն ընձեռեցին բացահայտելու էլեկտրոնային ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրման ու կիրառման կարողությունները,
 - **զրույց**, որը կիրառել ենք դասավանդման կատարելագործման մանկավարժական պայմանների և հեռավար ուսուցման հնարավորությունների բացահայտման նպատակով:
- **Տեսական հետազոտությունների և մանկավարժական առաջավոր փորձի վերլուծման ու ընդհանրացման մեթոդներ**, որոնց միջոցով բացահայտել ենք ներկայումս համաշխարհային կրթական տարածքում շրջանառվող ծրագրային փա-

թեթևներն ու էլեկտրոնային գրականությունը:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը պայմանավորված է դասավանդման մեթոդիկայի վերաբերյալ նորովի մոտեցումներով, ուսումնական հնարների ու կարողությունների նոր համակարգային լուծումներով, ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման արդյունավետ ուղիների բացահայտմամբ: Հետազոտության տեսական հայեցակարգը ներառում է ուսուցման սկզբունքները՝ հիմնված համակարգային, անձնակենտրոն մոտեցումների վրա, տեղեկատվության տրամադրման որոշակի մեթոդական մոդելը, նոր ժամանակակից էլեկտրոնային գրականության ու գրադարանների կիրառման եղանակներ ու դասի նպատակից բխեցված տեղեկատվություն ընտրելու տեխնիկա:

Հետազոտության գործնական նշանակությունն այն է, որ.

- մեր կողմից ներկայացված ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները կարող են նպաստել ուսուցման գործընթացի արդիականացմանն ու նորացմանը,
- կատարված աշխատանքը հնարավորություն է ընձեռում իրականացնելու ուսուցման գործընթացի տեղեկատվայնացման և տեխնոլոգիականացման նպատակաուղղված գործընթացը ու նպաստում է այդ գործընթացի սուբյեկտների հաղորդակցական մշակույթի ձևավորմանը,
- հեռավար ուսուցումը համալրում և հարստացնում է դասավանդողների գործառույթները սովորողների հետ տարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ներկա ժամանակաշրջանում կտրուկ աճել ու ընդլայնվել են տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (SՏՏ) հնարավորությունների կիրառության ոլորտները, ինչպես նաև կրթության բնագավառ: Ուսուցման էլեկտրոնային միջոցների օգտագործումը նկատելիորեն ազդում է կրթական համակարգերի վրա և նպաստավոր պայմաններ է ստեղծում ուսուցման ինովացիոն մեթոդների զարգացման համար: Նպատակն է վեր հանել էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրներն ու հիմնավորել մեր իսկ փորձով SՏՏ կիրառման արդյունավետությունն ուսուցման գործընթացում:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումն ուսուցման գործընթացում առաջացնում է մի շարք խնդիրներ, որոնք պայմանավորված են համապատասխան ծրագրային ապահովման մշակմամբ, էլեկտրոնային միջոցների բովանդակային հագեցվածությամբ և ուսուցման ոլորտում դրանց օգտագործմամբ:

Էլեկտրոնային ուսուցման հիմնախնդիրը տեղեկատվական կրթական միջավայրի ստեղծումն ու արդյունավետ օգտագործումն է: Այդպիսի միջավայրի մշակման ու կիրառման համար մեր իսկ կողմից կատարված հետազոտությունների արդյունքում առանձնացրել ենք դիդակտիկական տեսանկյունից առկա հետևյալ հիմնական խնդիրները՝

- սովորողի ինքնուրույն գործունեության կազմակերպումը,
- դասավանդողների կողմից յուրաքանչյուր սովորողին ուսումնական գործունեության իրականացման համար անհատական աջակցության կազմակերպումը,
- սովորողների խմբային ուսումնական գործունեության կազմակերպումը (բանավեճ, նախագծի համատեղ մշակում):

Ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաները ուսուցման գործընթացում ունեն իրենց կարևոր նշանակությունը, որոնք ուղղված են կրթության որակի բարձրացմանը: Ուսուցման մեթոդների ընտրությունը փոխվում է ժամանակին համընթաց, և ՏՀՏ-ների ներդրմամբ պայմանավորված՝ անհրաժեշտություն է առաջանում վերանայելու ուսուցման բոլոր բաղադրիչները: Ուսուցման գործընթացում ՏՀՏ-ի ներդրումը հանգեցնում է էական փոփոխության՝ ավանդական մեթոդները փոխարինելով ժամանակակից մեթոդների, հնարների, համադրելով ավանդական ու ժամանակակից մեթոդները և այլն: Անդրադառնալով աշխարհագրության դասավանդման արդյունավետության բարձրացման հիմնախնդրին՝ նշենք, որ առկա են ՏՀՏ-ների օգտագործման բազմաթիվ հնարավորություններ, որոնք մեծապես նպաստում են սովորողների կողմից աշխարհագրական լայնածավալ տեղեկատվության դյուրին յուրացմանը: Ուստի հաշվի առնելով տվյալ առարկայի դիդակտիկական նպատակներն ու յուրահատկությունները՝ նաև մեր դիտարկումների հիման վրա առանձնացրել ենք համակարգչային ծրագրերի հետևյալ տեսակները՝ վարժանքային, ցուցադրական, ուսուցողական, տեղեկատվական, մոդելավորման և մուլտիմեդիա ծրագրեր:

ՏՀՏ բաղադրատարրերը, ըստ դիդակտիկական ուղղվածության, առանձնացրել ենք հետևյալ խմբերում՝

1. նյութեր, որոնք նախատեսված են ուսումնական նյութի նախնական ծանոթության, արդյունավետ ընկալման համար (համակարգչային տեքստեր, լուսանկարներ, տեսասկավառակներ),

2. էլեկտրոնային դասագրքեր, կիրառական ծրագրերի և թեստերի փաթեթներ, որոնց դիդակտիկական հիմնական գործառույթներն են սովորողների գիտելիքների *ամրապնդումն ու ստուգումը*,

3. վիրտուալ լաբորատորիաներ և համակարգչային լսարաններ, որոնցում իրականանում են ուսումնասիրվող գործընթացները, այդ միջոցների դիդակտիկական հիմնական նշանակությունը սովորողների մասնագիտական կարողությունների և հմտությունների զարգացումն է,

4. մասնագիտական գործունեության ավտոմատացված համակարգեր և կիրառական այն ծրագրերը, որոնք ուսանողների կողմից կարող են օգտագործվել ուսումնասիրվող թեմայի վերաբերյալ տարբեր աշխատանքներում, այն իրականացվում է որպես ազատ հետազոտություն:

ՏՀՏ բաղադրատարրերի վերը դասակարգված խմբերի գործառույթային նշանակությունը համապատասխանում է սովորողների իմացական գործունեության կազմակերպման փուլերի հիմնավորված հաջորդականությանը՝ ընկալում, գիտելիքների իմաստավորված յուրացում և ամրապնդում, անձնական փորձի ձևավորում (կարողություններ, մասնագիտական հմտություններ), հետազոտական ու որոնողական գործունեություն:

Էլեկտրոնային ուսուցման կարևոր հիմնախնդիրներից է դասավանդողի կողմից յուրաքանչյուր սովորողին ուսումնական գործունեության ընթացքում **անհատական աջակցության կազմակերպումը**: Դասավանդողի անձնային որակները բացառիկ նշանակություն ունեն ուսումնադաստիարակչական գործընթացում: Միաժամանակ շատ սովորողներ հոգեբանական խոչընդոտներ են զգում իրենց ուսումնական գործունեությունն ինքնուրույն պլանավորելու, ուսումնական արդյունքները ճիշտ գնահատելու ուղղությամբ: Դասավանդողի աջակցությունը արտահայտվում է ուսումնական գործունեության պլանավորմամբ, ուսումնական նյութի բովանդակության վերաբերյալ

խորհրդատվությամբ, նախագծային ու հետազոտական աշխատանքների կատարմամբ, թեստավորմամբ, գնահատմամբ և այլն:

Ուսումնական գործընթացի կազմակերպման վերաբերյալ առաջնային պահանջների թվում է յուրաքանչյուր սովորողի նկատմամբ **անհատական մոտեցումը**: Այդ պահանջը հնարավոր չէր իրականացնել այն ամբողջ ժամանակի ընթացքում, երբ ուսումնական պարապմունքները հիմնականում անցկացվում էին խմբային ձևով:

Էլեկտրոնային ուսուցմամբ գործնականում իրականանում է անհատական մոտեցում, որն առավելություն է դիտվում ուսուցման ավանդական ձևերի համեմատությամբ: Դա ուսումնական նյութի անհատական ընկալման, ընտրության հնարավորությունն է, նրա յուրացման ժամանակահատվածի անհատական բաշխումը, նյութի յուրացման արագության կարգավորումը՝ ըստ սովորողի ընդունակությունների ու հնարավորությունների:

Ժամանակակից հաղորդակցական տեխնոլոգիական միջոցները դասավանդողի ու սովորողի հարաբերությունները դարձնում են օպերատիվ, արդյունավետ ու մատչելի: Այնուհանդերձ նշենք, որ անհատական ուսուցման իրականացման գործընթացում չեն ձևավորվում ուսումնական պարապմունքների խմբային ձևերի կազմակերպման ժամանակ ձևավորվող հատկանիշներ՝ *հաղորդակցական կարողություններ, թիմում աշխատելու կարողություններ, փոխօգնություն, աջակցություն, հանդուրժողականություն, համակեցություն և խմբի համար պատասխանատվություն կրելու կարողություն*:

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ էլեկտրոնային ուսուցման համակարգերը, որոնք կառուցված են մուլտիմեդիական տեխնոլոգիաների հիման վրա, ներկայումս ուսուցման առավել արդյունավետ միջոցներից են: Հատկապես այս պարագայում է լիարժեքորեն իրականանում դասավանդման մեթոդիկայի հին, բայց ժամանակով ստուգված սկզբունքը՝ *լավ է մեկ անգամ տեսնել, քան հարյուր անգամ լսել*:

Համակարգչային գրաֆիկայի, անիմացիայի, կենդանի տեսապատկերման, ձայնի համակցված օգտագործումը եզակի հնարավորություն է ընձեռում ուսումնասիրվող նյութն առավելագույնս ընկալելու դիտողական տեսքով, ավելի հասկանալի ու հիշելի: Դա հատկապես կարևոր է այն դեպքում, երբ սովորողը պետք է յուրացնի մեծ ծավալի տեղեկատվություն:

S2S զարգացումները նպաստում են տեղեկատվական հեռահաղորդակցմանը, ինչն էլ իր հերթին նպաստում է հեռավար ուսուցման կիրառման հնարավորությունների արդյունավետ իրականացմանը: Ինտերնետային գլոբալ համացանցը ապահովում է հսկայական ծավալով տեղեկատվության մատչելիություն Երկիր մոլորակի ամբողջ տարածքում: Համակարգչային հաղորդակցման միջոցներից առավել տարածված են *էլեկտրոնային փոստը, համացանցը և էլեկտրոնային կրիչները*: Այս միջոցները դասավանդողներին և սովորողներին հնարավորություն են ընձեռում համատեղ օգտագործելու տեղեկատվությունը, մասնակցելու խնդիրների լուծմանն ու քննարկմանը:

Էլեկտրոնային փոստը լայնորեն կիրառվում է նաև հեռավար ուսուցման ժամանակ հետադարձ կապերի հաստատման ու համակարգման համար: Այն շահավետ է օգտագործել նաև դասավանդողի և սովորողների արդյունավետ համագործակցության համար, որի միջոցով էլ կարելի է գրավոր շարադրել սեփական կարծիքը, հարցեր տալ, առաջարկություններ անել, ծանոթանալ բոլոր մասնակիցների պատասխաններին, առաջարկություններին և կատարել գնահատում:

Ինտերնետային գլոբալ համացանցը հնարավորություն է ստեղծում հեռավար կազմակերպելու *էլեկտրոնային թեմատիկ կոնֆերանսներ*: Դրանք կարող են իրակա-

նացվել նաև տվյալ ուսումնական հաստատության տեղային (լոկալ) ցանցում, որին կարող են մասնակցել բոլոր սովորողները՝ քննարկելով ուսումնասիրվող թեմաները: Աշխատանքի ոչ համաժամանակյա ռեժիմը նպաստում է ռեֆլեքսիայի (անդրադարձ կատարելու ունակության) և համապատասխանաբար հարցերի ու պատասխանների արտահայտմանը, իսկ գրաֆիկայի, ձայնի, անիմացիայի կիրառման հնարավորությունները այդպիսի վիրտուալ միջոցառումները (գիտատեսական կոնֆերանս, սեմինար, քննարկումներ և այլն) դարձնում են միանգամայն արդյունավետ:

Տեսակոնֆերանսների ժամանակ մասնակիցները փոխհամագործակցում են, միաժամանակ հնարավոր է շփում երկու մասնակիցների միջև (խորհրդատվություն), մեկի հաղորդակցում բոլորի հետ (դասախոսություն), բոլոր մասնակիցների ընդհանուր հաղորդակցում (հեռուստակամուրջ): Հաղորդակցական այդ տեխնոլոգիան ներկայումս լայն կիրառում ունի ոչ միայն կրթական ոլորում, այլև միջմշակութային փոխհարաբերություններում: Համացանցային տեխնոլոգիայի յուրահատկությունն այն է, որ ն՝ սովորողներին, և՛ դասավանդողներին ուսումնական գոծունեության համար անհրաժեշտ տեղեկատվական աղբյուրների ընտրության մեծ հնարավորություններ են տրվում:

Ժամանակակից հեռահաղորդակցության նշված հնարավորությունները նպաստում են ուսուցման նոր ձևի՝ **հեռավար ուսուցման** կազմակերպման զարգացմանը: Դա յուրահատուկ կրթական համակարգ է, որը հիմնվում է արդի մանկավարժական, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների վրա: Համակարգչային հաղորդակցումն ապահովում է արդյունավետ հետադարձ կապ, ինչպես ուսումնական նյութի մատուցման գործընթացի կազմակերպմամբ, այնպես էլ դասավանդողի հետ հաղորդակցմամբ, որն իրականանում է էլեկտրոնային փոստի, էլեկտրոնային կոնֆերանսի միջոցով: Այսպիսիով՝ էլեկտրոնային ուսուցման համակարգերը միավորում են էլեկտրոնային ուսուցման կազմակերպման հիմնական գործառնությունները՝ ուսումնական աշխատանքի ինքնուրույն կազմակերպման գործընթացում աջակցություն սովորողներին, սովորողների և դասավանդողների անհատական ու խմբային փոխազդեցության կազմակերպումը, սովորողների միջանկյալ ու վերջնական թեստավորումը, ուսուցման գործընթացի հեռավար կազմակերպումը:

Իսկ ինչպե՞ս կարող է տեխնոլոգիան բարձրացնել ուսման որակը: Տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը որակապես փոխում է դասավանդողի դերը, և նա դառնում է սովորողի կրթական գործը կազմակերպող, նրան աջակցող ու գնահատող գործընկեր: Տարրական դասարաններում տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կիրառում են ուսումնական նյութն ավելի գրավիչ և հասկանալի ներկայացնելու համար: Ուստի ելնելով ժամանակակից դպրոցի պահանջներից՝ անհրաժեշտ է ավելացնել համակարգչի օգտագործմամբ ուսուցանումը: Օգտագործելով համակարգչի երկխոսական, մոդելավորման, գունային և բացառիկ այլ հնարավորությունները՝ դասը կարելի է դարձնել ավելի մատչելի, ընկալելի, դիտողական և նույնիսկ «իրավիրող»: Համակարգիչը կարող է օգնել դասավանդողին ուսուցման գործընթացը բովանդակալից ու հետաքրքիր անցկացնելու համար: Էկրանին ցուցադրվող գործողությունների հաջողականությունը կարող է ավելի դյուրընկալ դարձնել մատուցվող նյութը, գրքային նյութը կարող է վերածվել մի պրակտիկ իրադրության:

Ինչպե՞ս են համակցվում ՏՀ տեխնոլոգիաները և ուսուցման-ուսումնառության նոր մոտեցումները: Կրթության համակարգ ինտեգրվող տեղեկատվական և հեռահաղորդակցական նոր տեխնոլոգիաները պետք է համապատասխանեցվեն մանկավարժության, հոգեբանության և այլ գիտությունների գլխավոր՝ մարդաբանական, անձնակենտ-

րոն ուղղվածությանը: Այսինքն՝ ուշադրության կենտրոնում պետք է լինեն սովորողի անձը և նրա ուսումնառությունը:

Այսպիսով՝ կրթական գործունեության մեջ փոխվում է շեշտադրումը՝ ուսուցչակենտրոնից դեպի անձնակենտրոն և դասավանդումից դեպի սովորողի ինքնուրույն ճանաչողական գործունեություն:

Մանկավարժական և մեթոդական գրականության մեջ կրթության գործընթացում տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման մի քանի ուղղություն է նշվում, որոնցից պրակտիկայում առավել կիրառելի է.

- համակարգիչը՝ որպես գիտելիքների ստուգման միջոց,
- լաբորատոր գործնական աշխատանք՝ համակարգչային մոդելավորման կիրառմամբ,
- տեխնոլոգիաները՝ որպես ցուցադրման միջոց նոր նյութը բացատրելու ընթացքում,
- անհատական համակարգիչը՝ որպես ինքնակրթության միջոց:

Ժամանակակից տեխնոլոգիաների ներդրումը շատ կարևոր է ուսուցումն անհատականացնելու համար: Սովորողները պետք է կարողանան ձեռք բերել, գնահատել, արժևորել և փոխանցել տեղեկությունները, այս դեպքում տեխնոլոգիաները նպաստում են, օրինակ, որ սովորողները բանավիճեն, քննարկեն, սեփական կարծիք արտահայտեն և այլն: Տեխնոլոգիաների կիրառման շնորհիվ զարգանում են սովորողների մտածողությունն ու համակարգչային գրագիտության հմտությունները, օրինակ՝ համակարգչով գրելու դեպքում սովորողներն ավելի ինքնավստահ են: Տեխնոլոգիան կարող է նաև զարգացնել սովորողների գեղարվեստական հմտությունները. տեսաժապավենների ստեղծումը, թվային լուսանկարչությունը և այլ միջոցներ նպաստում են սովորողների գործունեության գեղարվեստական արտահայտչականության բարձրացմանը: Այն սովորողներին հնարավորություն է տալիս իմաստալից աշխատանք կատարելու: Սովորողները կարիք ունեն ստեղծելու այնպիսի օգտակար հետազոտական աշխատանքներ, որոնք կարևոր արժեք կունենան նաև ուսումնական հաստատությունից դուրս:

Տեխնոլոգիաների վրա հիմնված մեթոդները կարող են օգնել դասավանդողին՝ հնարավորություն տալով նրան խնայելու ժամանակը և ջանքերը ներդնելու այն կարևոր գործում, որը պահանջում է մարդկանց միջև փոխներգործություն ուսումնական միջավայրի մշտական գնահատման ու բարելավման համար: Ժամանակակից տեխնոլոգիաների դարում ուսուցման գործընթացում սովորողների կողմից կրթական տեխնոլոգիայի հիմնական տարրերը լիովին կիրառելու համար անհրաժեշտ է, որ դասավանդողները տիրապետեն համակարգչային գրագիտությանը և այն ուսուցանեն նաև սովորողներին: Վերջինս ուսուցման գործընթացում այն կենդանի մթնոլորտը ստեղծելու հիմնական պայմաններից մեկն է, ինչը սովորողների մեջ հետաքրքրություն է առաջացնում ուսումնական գործընթացի նկատմամբ, ավելի հետաքրքիր է դարձնում այն, և ուսուցանվող նյութն ավելի լավ են ընկալում:

Համակարգչային ուսուցումը կարող է առավել բարձր արդյունք ապահովել միայն այն դեպքում, երբ լիարժեք գիտակցվի, որ դա բոլորի ու յուրաքանչյուրի գործն է, երբ համակարգչային գրագիտությանը տիրապետելու խնդիրը ձեռք բերի անձնային իմաստ, և այն դիտարկվի որպես անձնային կարևոր որակ:

Եզրակացություններ

Թեմայի վերաբերյալ տեսական գրականության ուսումնասիրության ու գիտական վերլուծության, ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման, հեռավար ուսուցման

հնարավորությունների ուսումնասիրման հիման վրա կատարեցինք հետևյալ եզրակացությունները.

1. մեթոդաբանական մոտեցումների ու տեսությունների վերլուծությունը մեզ թույլ տվեց եզրակացնելու, որ ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների լայնածավալ և համակարգված կիրառումը նպաստում է սովորողների գիտելիքների ու հմտությունների զարգացմանը, ինչպես նաև նոր նյութի ընկալման կարողությունների ձևավորմանը,

2. էլեկտրոնային և հեռավար ուսուցման համար սովորողը պետք է ձեռք բերի՝

- տեխնոլոգիական միջոցների օգտագործման հմտություններ,
- տեղեկատվական վիթխարի հոսքերում կողմնորոշվելու կարողություն,
- հաղորդակցական մշակույթ,

3. ներկայումս մեր հանրապետությունում դասավանդումը պետք է իրականացնել տեխնոլոգիական մոտեցումների հիման վրա՝ շեշտադրելով միջմշակութային կապերը և տարբեր մշակույթների փոխներգործությունը, ինչն այսօր հնարավոր է ապահովել ուսուցման գործընթացում ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աջամօղյան Ա., Աշխարհագրության ուսուցման կազմակերպումը տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ, Երևան, 2018:

2. Աստվածատրյան Մ., Թերգյան Գ., Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, Երևան, 2004:

3. Баранов А.С., Суслов В.Г., Шейнис А.И., Компьютерные технологии в школьной географии. Изд. дом. «Гептер», 2004, 80 с.

4. Финаров Д.П., Методика обучения географии в школе: учебное пособие для студентов вузов/ В.П. Финаров, М.: АСТ, 2007, 382с.

Էլեկտրոնային նյութեր

5. http://samuel-elearning.blogspot.com/p/blog-page_28.html

6. <http://notebook.mskh.am/arxiv/dpir5-24.html>

7. <http://rgo.ru> - Географический портал планеты Земля

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Аджамоглян Армен

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатуря Абовяна,

Армения

Եգիազարյան Կարինե

Երևանская основная школа № 92 имени Ваана Текеяна,

Армения

Аннотация

В статье представлены применение современных информационных технологий в процессе обучения, проблемы информационных и коммуникационных технологий и электронного обучения, а также разработанные и примененные нами средства дистанционного обучения и способы их применения. Современное приоритетное направление решения проблем образования следует искать в существующей в настоящее время, практически доступной методологии эффективного применения информационных и коммуникационных технологий и технических средств. Использование электронных средств обучения заметно влияет на образовательные системы и создает благоприятные условия для развития инновационных методов обучения. Цель

проведенного исследования – выявить проблемы электронного обучения и обосновать эффективность применения информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения. Комбинированное использование компьютерной графики, анимации, живой видеотрансляции, звука дает уникальную возможность воспринимать исследуемый материал в максимально визуальном виде, более понятным и запоминаемым. Это особенно важно в том случае, когда учащийся должен усвоить большой объем информации. Внедрение современных технологий очень важно для индивидуализации обучения. Учащиеся должны суметь получить, оценить и передать информацию. Применение технологий развивает мышление учащихся и навыки компьютерной грамотности. Проведенные нами наблюдения показали, что в процессе обучения географии максимального дидактического результата можно достичь только в условиях систематического использования современных информационных и коммуникационных технологий. Компьютерные технологии, образовательные ресурсы, электронное обучение и информационные сайты не будут эффективными, если их применение будет носить отдельный и нецеленаправленный характер.

Ключевые слова: информационные технологии, учебный процесс, обучение, фокусированное на индивидах, электронное обучение.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF E-LEARNING AND THE PROBLEMS

Ajamoghlyan Armen

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

Eghiazaryan Karine

Yerevan basic school N 92 after Vahan Tekeyan, Armenia

Summary

The article presents the application of modern information technologies in the learning process, the problems of information and communication technologies and e-learning, as well as the distance learning tools and methods developed and applied by us. The current priority direction of solving the problems of education should be sought in the currently existing, practically accessible methodology for the effective use of information and communication technologies and technical means. The use of electronic learning tools significantly affects educational systems and creates favorable conditions for the development of innovative teaching methods. The purpose is to identify the problems of e-learning and to justify the effectiveness of the use of information and communication technologies in the learning process. The combined use of computer graphics, animation, live broadcasting and sound gives a unique opportunity to perceive the material under study in the most visual form, more understandably and memorably. This is especially important when a student has to assimilate a large amount of information. The involvement of modern technologies is very important for the individualization of training. Students should be able to receive, evaluate and convey information. As a result of the use of technology, students' thinking and computer literacy skills are developing. Our observations have shown that in the process of teaching geography, the maximum didactic result can be achieved only in the conditions of systematic use of modern information and communication technologies. Computer technologies, educational resources, e-learning and information sites will not be effective if used separately and inappropriately.

Keywords: Information technology, educational process, learning focused on individuals, e-learning.

Получено: 03.02.2022

Received 03.02.2022

Рассмотрено: 07.02.2022

Reviewed 07.02.2022

Принято: 10.03.2022

Accepted 10.03.2022

ԹԱՐԳՄԱՆՉԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ՁԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

Իգոր Կարապետյան
Աննա Գույումջյան
ՀՊՄՀ, Հայաստան

Ներածություն: Հոդվածում ներկայացվում են թարգմանչական կոմպետենցիայի հիմնավորման հիմնական մոտեցումները, թարգմանչական կոմպետենցիայի բաղադրիչները, գործառույթները, սահմանվում են «կոմպետենցիա», «թարգմանչական կոմպետենցիա», «գրականագիտական կոմպետենցիա», «ռազմավարական կոմպետենցիա» և թարգմանչական այլ կոմպետենցիայի բաղադրիչ համարվող կոմպետենցիաները և ենթակոմպետենցիաները:

Բանալի բառեր: *Գեղարվեստական գրականություն, հաղորդակցական, գործաբանական, միջմշակութային, լեզվական կոմպետենցիա, գրականագիտական կոմպետենցիա, ռազմավարական կոմպետենցիա:*

Հետազոտության նպատակն է սահմանել «թարգմանչական կոմպետենցիա» հասկացությունը՝ հաշվի առնելով անգլերենի ուսուցման մասնագիտական դասընթացի խնդիրները, թարգմանչական կոմպետենցիայի ձևավորման ռազմավարությունը և ուղիները, նրա հիմնական բաղադրիչները:

Հետազոտության խնդիրներն են վերլուծել թարգմանչական կոմպետենցիայի հիմնական բաղադրիչները, գործառույթները, բացահայտել կոմպետենտային մոտեցման ներդրման առանձնահատկություններն անգլերենի ուսուցման մասնագիտական դասընթացում:

Հետազոտության նպատակն է հիմնավորել թարգմանչական կոմպետենցիայի ձևավորման ու զարգացման անհրաժեշտությունն ապագա թարգմանիչների պատրաստման գործընթացում:

Հետազոտական հարցը: Թարգմանության ուսուցման տեսաբանների շրջանում գերիշխում է երկու տեսակետ: Ըստ առաջին տեսակետի՝ ցանկացած երկլեզու անձ կարող է թարգմանություն անել: Սակայն այդ տեսակետը մերժվում է անհրաժեշտ տեխնոլոգիաներով և ռազմավարության թարգմանչական կոմպետենցիա ձևավորելու ու զարգացնելու կողմնակիցների կողմից:

Հարցի վերաբերյալ գրականության մշակվածության ու վերլուծության աստիճանը: Հետազոտության հիմնական խնդիրները լուծելուն նպաստել են թարգմանության ընդհանուր տեսությանը [Комиссаров 1990], ռազմավարությանը [Писурцев 2010, Bergen 2010, Lörscher 1991], բաղադրիչներին [Carrel 1983], կոմպետենցիայի բաղադրիչների վերլուծությանը [Neubert 2000, Schäffner, Beverly, Benjamins 2000] նվիրված աշխատությունները:

Հետազոտության նախնական վարկածը: Թարգմանչական կոմպետենցիայի ձևավորման ու զարգացման ռազմավարությունը, մեթոդական համակարգը պետք է մշակել՝ հաշվի առնելով տվյալ դասընթացում ներգրավված անձանց լեզվական, գրականագիտական, լեզվաբանական մակարդակները, սովորելու դրդապատճառները, թարգմանության ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաները:

Հետազոտության մեթոդները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են պատմահամեմատական վերլուծության, բաղադրիչային վերլուծության, ընդհանրացման ու մասնավորեցման մեթոդները:

Հետազոտության գիտական նորույթը: Բացահայտվել են թարգմանչի մասնագիտական կոմպետենցիայի գործառական և բովանդակային բնութագրերը, հիմնավորվել է թարգմանչական կոմպետենցիայի ստեղծման և բարելավման անհրաժեշտությունն անգլերենի ուսուցման մասնագիտական դասընթացում:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը: Ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս հստակեցնելու հետազոտության մեթոդաբանական հիմքերը, մեթոդները և ռազմավարությունը, ստեղծելու թարգմանության ուսուցման արդյունավետ մոդել, որը կարող է կազմել մշակվող մեթոդական համակարգի հիմքը:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Հետազոտության արդյունքները կարող են օգտագործվել ուսանողների ու դասախոսների կողմից անգլերենի մասնագիտական դասընթացում, սեմինարներին և գիտաժողովներին, թարգմանության ուսուցման տեսությունների յուրացման գործընթացում: Հետազոտության հիմնական դրույթներն ու եզրակացությունները կարող են հաշվի առնվել տարբեր մշակումների, դասախոսությունների տեքստերի, ներկայացումների պատրաստման ժամանակ:

Վերջին շրջանում թարգմանաբանության տեսաբանները ահազանգում են, որ թարգմանության որակի վրա բացասաբար է ազդում այն հանգամանքը, որ երիտասարդ սերունդը բավարար չափով գեղարվեստական գրականություն չի ընթերցում: Հիմնական պատճառներից մեկն այն է, որ նրանք հիմնականում օգտվում են համացանցի ընձեռած հնարավորություններից և ընթերցանությունը փոխարինում են վիրտուալ խաղերով, տեղեկատվությունը վերցնում են հատվածաբար՝ լուրջ ուշադրություն չդարձնելով սկզբնաղբյուրների ծագման ու որակի վրա: Շատ դեպքերում երիտասարդ սերունդը բավարար չափով չի յուրացնում մայրենին, առանց որի բավարար իմացության հնարավոր չէ թարգմանություն իրականացնել:

Թարգմանության ժամանակ պետք է հստակորեն գիտակցել, թե ինչ նպատակ է հետապնդում թարգմանությունը, ինչ գործառույթներ է կատարում: Երբեմն թերագնահատվում է հաղորդակցական գործառույթի դերը՝ շեշտադրելով միայն լեզվի գեղարվեստական-գեղագիտական և պոետական հայեցակերպերը [1, էջ 75]:

Ուսանողի թարգմանչական կոմպետենցիան ձևավորվում ու զարգանում է անգլերենի ուսուցման բոլոր փուլերում՝ անկախ այն բանից, թե նա ուսումնառության ինչ նպատակ է հետապնդում, քանի որ թարգմանչական կոմպետենցիան անմիջականորեն առնչվում է մյուս բոլոր՝ հաղորդակցական, գործաբանական, միջմշակութային և այլ կոմպետենցիաներին: Երբ վերլուծում ենք «կոմպետենցիա» հասկացության բաղադրիչները, պարզ է դառնում, որ թարգմանչական կոմպետենցիան չի ենթադրում միայն մասնագիտական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ: Այն ավելի լայն հասկացություն է. ներառում է ոչ միայն առարկայական, այլև ընթացակարգային, ար-

Ժեքային գիտելիքներ: Այն ենթադրում է նաև որոշակի անձնային որակներ: Թարգմանիչը մշտապես ներկայացնում է որոշակի արժեքային համակարգ և կենսադիրքորոշումներ: Թարգմանության ընթացքում նա պետք է յուրահատուկ երկխոսության մեջ մտնի, որ հասկանա իր ու տեքստի հեղինակի ընդհանրություններն ու տարբերությունները աշխարհայացքի, արժեքային համակարգի, մշակույթի, հաղորդակցական ռազմավարությունների տեսանկյուններից: Երբեմն նա թարգմանում է մի բան, որին հոգեբանական, աշխարհայացքային, կրոնական տեսանկյուններից ուղղակիորեն համաձայն չէ: Նա ստիպված է հաղթահարել իր և թարգմանվող բնագրերի հեղինակների, գաղափարական, հոգեբանական, հանրամշակութային տարբերությունները, երբեմն կարծրատիպերը և միաժամանակ ապահովել մատուցվող նյութի մատչելիությունը, հասանելիությունը: Այսինքն՝ պետք է մտածի ընթերցողի հնարավորությունների մասին:

Որոշ տեսաբաններ պնդում են, որ չպետք է թարգմանչական կոմպետենցիա ձևավորել այն առումով, որ երկու և ավել լեզու իմացող ցանկացած անձ կարող է թարգմանություն անել [9]: Հարիսն ու Շերվուդն առաջ են քաշում «բնական թարգմանության» գաղափարը [7, էջ 96-114]: Նրանց կարծիքով թարգմանիչ դառնալու համար հատուկ պատրաստվածություն ունենալ պետք չէ: Այդպիսի մոտեցմանը դեմ է արտահայտվում Լորշերը, որի կարծիքով «երկլեզվությունը թարգմանիչ դառնալու բավարար նախապայման չէ» [10, էջ 28-32]: Ընդհանուր առմամբ գերակշռում են այն կարծիքները, որ թարգմանչական կոմպետենցիան բազմաբաղադրիչ է այն առումով, որ թարգմանելու համար անձը պետք է ձեռք բերի մի շարք հմտություններ: Առանձնանում են նաև այն մոտեցումները, ըստ որոնց՝ թարգմանչական կոմպետենցիան յուրահատուկ գերկոմպետենցիայի դրսևորում է այն առումով, որ «թարգմանությունը մտագործունեություն է, որը ներառում է ուսումնառության գիտակցական և ոչ գիտակցական գործընթացները» [13, էջ 49]:

Թարգմանությունը դիտարկելով որպես երկու մշակույթի երկխոսություն՝ հնարավոր է դառնում հստակորեն որոշել տեքստի հիմնական գաղափարը: Թարգմանական ու վերլուծական ընթացակարգերն միահյուսվում են: Թարգմանիչը կարողանում է հաշվի առնել տեքստի ստեղծման թե՛ լեզվաբանական, թե՛ արտալեզվաբանական գործոնները: Այսպես, օրինակ, եթե փորձ է արվում սահմանելու թարգմանչական կոմպետենցիան, ապա հետաքրքրություն է ներկայացնում Շաֆների ու Ադաբի մոտեցումը, որոնք նշում են, որ «կոմպետենցիան հիմնականում ներկայացնում է լեզուների, մշակույթների մասին և որևէ մասնագիտական ոլորտին բնորոշ գիտելիքներ» [15, էջ 9]:

Հանսենը սահմանում է «թարգմանչական կոմպետենցիան որպես հմտությունների ու կարողությունների համակցություն, որոնց վրա ազդում է չորս հիմնական գործոն՝ գիտական տերմինաբանությունը, թարգմանական տեսությունները, լեզվական մշակույթները և թարգմանչական տեխնոլոգիաները» [6, էջ 274]: Թարգմանչական կոմպետենցիան բազմաբաղադրիչ է, և այն ենթադրում է ձեռք բերել հաջող թարգմանության համար բազմաթիվ հմտություններ:

Նոյբերտի կողմից սահմանված թարգմանչական կոմպետենցիայի հիմնական հատկանիշներն են «բարդությունը, տարասեռությունը, մոտավորությունը, թափանցիկությունը, ստեղծագործականությունը, իրավիճակայնությունը և պատմականությունը» [11, էջ 5]: Նորդի կարծիքով «թարգմանչական կոմպետենցիան մայրենի (L1) ու օ-

տար լեզուներով է ներառում լեզվական կոմպետենցիան, որը վերաբերում է բառապաշարի ու քերականության ձևական ու իմաստային հայեցակերպերին, լեզվի տարատեսակներին, ռեգիստրին ու ռճին, պայմանական տեքստի տեսակներին, մշակութային կոմպետենցիան (օրինակ՝ թիրախային մշակույթին վերաբերող ուսումնասիրությունները, ներառյալ առօրյա կյանքը, սոցիալական և քաղաքական հաստատություններ), փաստացի կոմպետենցիան երբեմն նեղ մասնագիտական ոլորտներում (օրինակ՝ ամուսնական իրավունքի, տնտեսական քաղաքականության, առևտրի հաշվեկշռի մասին գիտելիքներ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ և այլն), փաստաթղթերի և հետազոտության վերաբերյալ տեխնիկական կոմպետենցիա (բառարանների օգտագործում, մատենագիտական մեթոդներ, տեղեկատվության պահպանում և այլն)» [12, էջ 146]:

Կարևոր հարց է այն, թե անգլերենի ուսուցման շրջանակներում ձևավորված մասնագիտական առարկաներ դասավանդող դասախոսների թարգմանական, թարգմանաբանական կոմպետենցիան զարգացման ինչ մակարդակ է ապահովում: Ավելին, պետք է հստակորեն տարազատել թարգմանության ու թարգմանության ուսուցման կոմպետենցիաները, քանի որ անձը կարող է լինել լավ թարգմանիչ կամ թարգմանաբանության տեսաբան, սակայն հնարավոր է՝ նրա մեթոդական կոմպետենցիայի մակարդակը բավարար չլինի թարգմանության ուսուցման որևէ դասընթաց նախագծելու ու կազմակերպելու համար:

Կարևոր գործոն է ուսանողի գրականագիտական կոմպետենցիայի մակարդակը: «Գրականագիտական կոմպետենցիա» հասկացությունը ներմուծել է Ջոնաթան Քուլերը, որը սահմանում է այն «որպես անձի ներակա, ներքինացված գրականության կանոնների մասին գիտելիք» [5]: Մի կողմից, օտար լեզուների ֆակուլտետում սովորող ուսանողներն ունեն որոշակի գրականագիտական գիտելիքներ, մյուս կողմից, այդ գիտելիքները համակարգված ու շատ դեպքերում ամբողջական չեն: Օտար լեզուների ֆակուլտետում ուսանողները հիմնականում յուրացնում են լեզվաբանական վերլուծության ընթացակարգերը: Մակայն նրանց գրականագիտական գիտելիքները հիմնականում կաղում են: Արտասահմանյան գրականության դասընթացը որոշակիորեն լրացնում է այդ բացը: Նույնը կարելի է ասել ռճագիտության դասընթացի մասին: Ուսուցման տարբեր փուլերում ուսանողները յուրացնում են ռճական անհրաժեշտ հնարները: Մակայն դրանք ժամանակին ճանաչելու ու դրանց համարժեքները գտնելու կարողությունները ձևավորվում են երկարատև վարժանքների միջոցով:

Այսպիսով՝ դժվար է խոսել գրականագիտական անհրաժեշտ կոմպետենցիայի ձևավորման մասին հատկապես անգլերենի մասնագիտական ուսուցման նախնական ու միջին փուլերում: Դրանով է պայմանավորված այն միտումը, որ ուսուցման հատկապես նախնական փուլում ուսանողները փորձում են բառացի թարգմանություն անել՝ նույնացնելով բառացի ու համարժեք թարգմանությունը:

Ակնհայտ է, որ թարգմանական կոմպետենցիան ձևավորվում է երկարատև աշխատանքի արդյունքում: Նրա հիմնական բաղադրիչները են տեքստի տիպաբանական, գործառական և հանրամշակութային բաղադրիչները:

Գեղարվեստական տեքստը ստեղծագործական գործընթացի արդյունք է, ստեղծագործական գաղափարի մարմնավորում: Ցանկացած արվեստի գործ տեղեկատվական առումով բազմաբնույթ է. այն հիմնականում կարող է պարունակել տեղեկատվության տարբեր տեսակներ՝ փաստական, հուզական-մոտիվացնող, հասկացութային: Գրա-

կան տեքստերն արտացոլում են ինչպես անհատի (հեղինակի), այնպես էլ լեզվակիրների լեզվական ու ազգային աշխարհի պատկերը: Ավանդական մեթոդիկայում հիմնականում շեշտը դրվում է լեզվակիրների լեզվական պատկերի ուսումնասիրության վրա: Մակայն դժվարություն է ներկայացնում թե՛ հասկանալու, թե՛ վերարտադրելու, թե՛ բացատրելու տեսանկյուններից լեզվակիրների ազգային պատկերը: Այդ պատկերը հեշտ է յուրացվում լեզվակիրների հետ անմիջական շփման ընթացքում ու արդյունքում: Թարգմանություն իրականացնող ուսանողը առավելապես ընթերցում է անգլերեն բնագրեր, սակայն հազվադեպ է մասնակցում լեզվակիրների հետ համապատասխան քննարկումներին: Մի բան է, երբ թարգմանությունն իրականացնում է համադասական երկլեզու անձը, երբ երկու լեզվին տիրապետում է հավասար մակարդակում: Մեկ այլ հարց է, երբ նա թարգմանում է մի լեզուն (այս դեպքում՝ անգլերենը), որին ավելի վատ է տիրապետում, քան իր մայրենին: Առաջ է գալիս նախևառաջ թարգմանվող տեքստը հասկանալու հիմնախնդիրը: Շատ դեպքերում հանրամշակութային կոմպետենցիայի ձևավորվածության ցածր մակարդակն է խոչընդոտում:

Թարգմանություն կատարելու համար պետք է ուսուցման ընթացքում ձևավորել ու զարգացնել ուսանողների ակադեմիական գրագրության հմտությունները: Նրանք պետք է սովորեն սրբագրել տեքստը, խմբագրել և, իհարկե, գնահատել կատարված աշխատանքը: Ակնհայտ է, որ նշված և այլ հմտություններ պետք է ձևավորել ու զարգացնել անգլերենի ուսուցման մասնագիտական դասընթացներում, երբ սովորեցնում են ուսանողներին թարգմանել մասնագիտական մակարդակում՝ թե՛ թարգմանիչներ պատրաստելիս, թե՛ թարգմանությանն առնչվող ոլորտներում աշխատել նախապատրաստելիս: Այսպիսով՝ խնդիր է դրվում շարունակաբար հարստացնելու թարգմանիչներ պատրաստելու մանկավարժական ու մեթոդական գործիքակազմը, կիրառելու ուսուցման նոր ռազմավարություններ, մեթոդներ ու ընթացակարգեր:

Հետազոտողներն առանձնացնում են թարգմանչական կոմպետենցիայի կառուցվածքում ռազմավարական կոմպետենցիան [2]: Ինչպես նշում է Չեստերմանը, «թարգմանության ռազմավարությունների ընդհանուր բնութագրերը հետևյալն են. 1. նրանք ներառում են տեքստի մտաշահարկում, 2. գործնական կիրառություն ունեն, 3. նպատակաուղղված են, 4. կենտրոնացված են մի խնդրի շուրջ, 5. կիրառվում են գիտակցաբար: 6. միջսուբյեկտիվ են» [6, էջ 255-280]: Ըստ Բերգենի դասակարգման՝ ռազմավարությունները բաժանվում երեք խմբի՝ 1. ըմբռնման ռազմավարություններ, 2. փոխանցման ռազմավարություններ, 3. արտադրության կամ սերման ռազմավարություններ. Ըստ այդմ՝ սկզբում մենք կարողում և ընկալում ենք տեքստը: Երկրորդ փուլում մենք վերլուծում ենք սկզբնաղբյուր տեքստի և թիրախայինի տեքստի միջև եղած տարբերությունները, որոշում ենք ռազմավարությունների տեսակները, որոնք մենք կարող ենք օգտագործել: Եվ ավարտական փուլում ստեղծում ենք համարժեք տեքստ՝ թիրախային լեզվով [3, էջ 109-125]: Լորշերն առանձնացնում է ինը հիմնական տարր, կամ, ինչպես նա է անվանում, թարգմանության ռազմավարությունների կառուցման բլոկներ: Դրանք են թարգմանության ռազմավարությունների բնօրինակները.

1. թարգմանական հիմնախնդրի գիտակցում,
2. թարգմանական խնդրի խոսքայնացում,
3. թարգմանական խնդրի հնարավոր լուծման որոնում,
4. թարգմանական խնդրի լուծում,

5. թարգմանական խնդրի նախնական լուծում,
6. թարգմանական խնդրի լուծման բաղադրիչները,
7. թարգմանական խնդրի լուծումը դեռ պետք է գտնել,
8. թարգմանական խնդրի բացասական լուծում,

9. խնդրի բացահայտում սկզբնաղբյուր լեզվի տեքստն ընկալելու ընթացքում [10, էջ26-32]:

Հոնիգը շեշտադրում է վերձանաչողական ռազմավարության դերն այն առումով, որ ուսանողները պետք է, ըստ նրա, կիրառեն մակրո-ռազմավարություններ (ռազմավարություններ, որոնք իրականացվում են դիսկուրսի մակարդակում)՝ հավասարակշռելու համար միկրոմակարդակում կատարված գործընթացները: Հոնիգի կարծիքով դասավանդողներն ու ուսանողները պետք է հստակորեն գիտակցեն, թե ինչ մտավոր գործընթացների մեջ են ներգրավված թարգմանության մեջ: Ահա թե ինչու Հոնիգը կարծում է, որ «մենք պետք է սովորեցնենք ուսանողներին զարգացնել ինքնավստահությունը որպես թարգմանիչներ: Այսինքն՝ նրանք պետք է գիտակցեն իրենց մտագործունեությունը» [8, էջ 87]: Սրանից հետևում է, որ Հոնիգի մոդելը ռեֆլեքսիվ է, ավելի ճշգրիտ՝ ինքնառեֆլեքսիվ: Պատահական չէ, որ Հոնիգը սահմանում է լեզվական կոմպետենցիան դիսկուրսի ու ոճի մակարդակներում որպես բնագոյային երկլեզու կոմպետենցիա: Մակրոռազմավարությունների կիրառման մակարդակում, ըստ նրա, թարգմանչի վարքագիծը ավտոմատացվում է, իսկ թարգմանչական խնդիրները լուծվում են մենթալ մակարդակում: Դա ենթադրում է շեշտը դնել հենքային գիտելիքների, թարգմանչի սխեմատայի շարունակական զարգացման վրա: Ինչպես հայտնի է ճանաչողական լեզվաբանությունից, «սխեմատան ներկայացում է ամբողջական ճանաչողական կառույցները, որոնք բաղկացած են տիեզերքի մասին մեր գիտելիքներից» [14, էջ 33-58]:

Քարելը ենթադրում է, որ լեզվական ունակությունը, փաստորեն, անհատի հենքային գիտելիքի կամ սխեմատայի մի մասն է կազմում [4, էջ 183-207]: Այն ինչ-որ առումով հաղորդակցական կոմպետենցիա է՝ հիմնված ինչպես դեկլարատիվ, այնպես էլ ընթացակարգային գիտելիքների վրա:

Այսպիսով՝ թարգմանչական կոմպետենցիան հիմնվում է լեզվական կոմպետենցիայի վրա, որը բնութագրվում է բառային, քերականական գիտելիքներով: Այն ներառում է տեքստաստեղծ, խոսույթաստեղծ կոմպետենցիան, որը ենթադրում է ստեղծել տարբեր տեքստեր՝ համաձայն այս կամ այն լեզվի կանոնների, ինչպես նաև բացահայտել երկու և ավել լեզուների կանոնների հարաբերակցությունը:

Եզրակացություն

Համապատասխան գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կոմպետենտային մոտեցման կիրառումը հնարավորություն տվեց թարգմանաբաններին և թարգմանության ուսուցման տեսաբաններին կիրառելու նոր տեխնոլոգիաներ ու մեթոդներ թարգմանության ուսուցման գործընթացում: Մակայն որոշ հետազոտողներ համոզմունք հայտնեցին, որ ցանկացած երկլեզու անձ կարող նաև թարգմանություններ անել, և թարգմանչական կոմպետենցիա ձևավորելն ուսումնական պայմաններում նպատակահարմար չէ: Թարգմանության ուսուցման տեսաբաններն աստիճանաբար սկսեցին վերլուծել թարգմանչական կոմպետենցիայի բազմաբաղադրիչները: Առանձնանում են նաև այն մոտեցումները, ըստ որոնց՝ թարգմանչական կոմպետենցիան յուրահատուկ գերկոմպետենցիայի դրսևորում է այն առումով, որ թարգմանությունը

մտագործունեությունն է, որը ներառում է ուսումնառության գիտակացական և ոչ գիտակցական գործընթացները: Հիմնականում հետազոտողները միակարծիք են, որ թարգմանչական կոմպետենցիայի հիմքում ընկած են լեզվական, լեզվաբանական, գործաբանական, մշակութային, հանրամշակութային և այլ հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմքը կազմող կոմպետենցիաները: Թարգմանության ուսուցման տեսանկյունից առանձնանում են հատկապես մշակութային ու տեխնիկական կոմպետենցիաները:

Դրական միտում է նաև այն, որ թարգմանության տեսաբաններն ու մեթոդաբանները հստակորեն սկսեցին տարազատել թարգմանության և թարգմանության ուսուցման կոմպետենցիաները:

Առանձնահատուկ նշանակություն ունի գրականագիտական կոմպետենցիան, որն անհրաժեշտ է թե՛ նախաթարգմանական վերլուծության, թե՛ բուն թարգմանական փուլերում:

Հնարավոր չէ պատկերացնել թարգմանչական կոմպետենցիան առանց հաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացման, քանի որ թարգմանիչը պետք է կարողանա խոսքային տարբեր իրադրություններում հնարավորինս ճիշտ և ամբողջական որոշել հաղորդվող, փոխանցվող հանրամշակութային տեղեկատվությունը: Թարգմանիչը հոգեբանական առումով պետք է լինի լավ պատրաստված, մտքով՝ ձկուն, տեսակով՝ հետաքրքասեր: Նա թիրախային լեզվով պետք է ընթերցի գեղարվեստական և այլ ուղղվածության մեծածավալ գրականություն: Միջմշակութային առումով պետք է լինի հանդուրժող, համբերատար, ներողամիտ, պետք է կարողանա կիրառել տարբեր՝ բուն թարգմանական, ուսուցման ռազմավարություններ:

Այսպիսով՝ խնդիր է դրվում կիրառելու ուսուցման նոր ռազմավարություններ, մեթոդներ ու ընթացակարգեր: Հատկանշական է այն, որ թարգմանության ուսուցման տեսությունների շրջանակներում մշակվում են ոչ միայն թարգմանության ռազմավարություններ, այլև մակրոռազմավարություններ ու միկրոռազմավարություններ:

Հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Թարգմանչական կոմպետենցիայի ձևավորման ու զարգացման մեթոդական համակարգը պետք է ներառի ընդհանուր լեզվաբանական, գրականագիտական, ինչպես նաև բուն թարգմանության ուսուցման դասընթացները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М., 1990. – С. 53-92.
2. Псурцев Д.В. Стратегия перевода: учеб. пособие по письменному переводу с английского языка на русский для студентов V курса. М.: Рема, 2010. - 160 с.
3. Bergen D. (n. d.). Translation strategies and the students of translation. *Jorma Tommola*, 1, 109-125. Retrieved July 21, 2010, from <http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/englantilailentilologia/-exambergen.pdf>.
4. Carrel P. (1983). Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning* 33. -pp.183-207.
5. Culler J. (1975) *Structuralist Poetics*. Routledge. London.
6. Hansen G. (2008) “The Speck in Your Brother’s Eye- the Beam in Your Own: Quality Management in Translation and Revision”, in Gile, D., Hansen, G., Chesterman, A. and Gerzymisch-Arbogast, H. (eds.) *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research: a tribute to Daniel Gile*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 255-280.

7. Harris B. (1977) "The Importance of Natural Translation", in Working Papers on Bilingualism 12, pp. 96-114.
8. Honig H.G. (1997). Positions, power and practice: Functionalist approaches and translation quality assessment. Current issues in language and society. 4, 6-34.
9. Lörcher W. (1991) Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation, Tübingen: Narr.
10. Lörcher W. (1996). A psycho linguistic analysis of translation processes. Meta, XLI, 1, 26-32.
11. Neubert A. (2000) "Competence in Language, in Languages, and in Translation", in Schäffner, Ch., Adab, B. (eds.) Developing Translation Competence, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 3-18.
12. Nord C. (1991/2005) Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis, Amsterdam: Rodopi.
13. Robinson Douglas (2003) Performative Linguistics: Speaking and Translating as Doing Things with Words Douglas Robinson, London: Routledge, 2003, 260 pp.
14. Rumelhart D. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: Bruce, R.J. & W.Brewer (eds.). 1980. Theoretical Issues in Reading Comprehension. New Jersey: Erlbaum. 33-58.
15. Schäffner C., Beverly A., Benjamins J. Developing Translation Competence Publishing Company. - 2000. - 244 p.
16. Sherwood B., Harris B. (1978) "Translating as an Innate Skill," in Gerver, D., Sinaiko, H.W. (eds.) Language, Interpretation and Communication, New York/London: Plenum, pp. 155-170.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Игорь Карапетян
Анна Гуюмджян**

Государственный педагогический университет Армении, Армения

Аннотация

Ключевые слова: коммуникативный, прагматический, межкультурный, языковая компетенция, литературоведческая компетенция, стратегическая компетенция.

Соответствующий анализ показал, что применение компетентного подхода позволило теоретикам обучения переводу внедрить новые технологии и методы в процессе обучения переводу. Однако некоторые исследователи убеждены, что билингв может делать переводы и нецелесообразно формировать переводческую компетенцию в учебных условиях. Выделяются также подходы, согласно которым переводческая компетенция является проявлением своеобразной суперкомпетенции, в том плане, что перевод предполагает умственную деятельность и включает сознательные и несознательные процессы. В основном исследователи едины во мнении, что в основе переводческой компетенции лежат языковые, лингвистические, прагматические, культурные, социокультурные и другие компетенции, которые составят основу коммуникативной компетенции. С точки зрения обучения переводу выделяются культурные и технические компетенции.

Положительной тенденцией является то, что теоретики перевода и методисты четко стали выделять переводческую компетенцию и компетенцию обучения переводу. Принципиально важно развивать литературоведческую компетенцию, которая необходима и на этапе предпереводческого анализа, и на этапе перевода.

Невозможно представить переводческую компетенцию без развития коммуникативной компетенции, так как переводчик должен быть в состоянии в разных речевых ситуациях определить передаваемую информацию по возможности правильно и целостно. Переводчик в психологическом плане должен быть хорошо подготовленным, в умственном плане гибким и любознательным. Он/она должен читать огромное число художественной литературы или

литературы других жанров. В межкультурном плане он должен быть терпеливым, снисходительным. Он должен уметь использовать различные стратегии перевода и обучения. Таким образом, ставится задача применять новые стратегии, методы и процедуры. Примечательно то, что в рамках теорий обучения переводу разрабатывается не только стратегия перевода, но и макро- и микростратегия.

FEATURES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL ENGLISH COURSE

Igor Karapetyan

Anna Kuyumjian

State Pedagogical University of Armenia, Armenia

Summary

Keywords: communicative, pragmatic, intercultural, language competence, literary competence, strategic competence.

The corresponding analysis shows that the application of a competent approach allows translators and theorists of teaching translation theory to adopt new technologies and methods in the process of teaching translation. However, some researchers are convinced that bilinguals can do translations and it is not advisable to form translation competence in educational conditions. There are also those approaches according to which translation competence is a manifestation of a kind of super-competence, in the sense that translation involves mental activity and includes conscious and unconscious processes. Basically, researchers are unanimous in the opinion that the basis of translation competence is language, linguistic, pragmatic, cultural, socio-cultural and other competencies that form the basis of communicative competence. From the point of view of teaching translation, cultural and technical competencies stand out. A positive trend is that translation theorists and methodologists have clearly begun to distinguish between translation competence and the competence of teaching translation. It is fundamentally important to develop literary competence, which is necessary at the stage of pre-translation analysis and at the stage of translation.

It is impossible to imagine translation competence without the development of communicative competence, since the translator must be able to determine the transmitted information as correctly and purposefully as possible in different speech situations. The translator must be psychologically well prepared, mentally flexible and inquisitive. He/she must read a huge number of fiction or other genres of literature. In intercultural terms, he must be patient, indulgent. He must be able to use various translation and learning strategies.

Thus, the challenge is to apply new strategies, methods and procedures. It is noteworthy that within the framework of theories of learning and translation, not only translation strategies are developed, but also macro and micro strategies.

Получено: 24.02.2022 *Received 24.02.2022*

Рассмотрено: 15.03.2022 *Reviewed 15.03.2022*

Принято: 20.03.2022 *Accepted 20.03.2022*

**ՄՈՂՈՒԼԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ
ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՎԻ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Հովհաննիսյան Մերի

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Ուսումնական գործընթացի զարգացման, կատարելագործման ուղիների որոնումը հանգեցնում է մանկավարժական տարբեր տեխնոլոգիաների մշակման, որոնց թվում է նաև մոդուլային ուսուցումը, այսինքն՝ ուսուցման գործընթացի այնպիսի կազմակերպումը, որի ընթացքում սովորողն աշխատում է մոդուլներից կազմված ուսումնական ծրագրերով: Մոդուլային տեխնոլոգիայի էությունն այն է, որ սովորողին տրվում է որոշակի թեմայի համար մշակված ուսումնական նյութի փաթեթ՝ մոդուլ, որը վերջինս ինքնուրույն ուսումնասիրում ու յուրացնում է: Մոդուլային ուսուցման հիմնադիր Ռասելը մոդուլը սահմանում է որպես «ուսումնական փաթեթ, որը ներառում է ուսումնական նյութի հայեցակարգային միավորը և սահմանված գործողություններ կատարող սովորողներին» [2]: Ըստ Վ. Մ. Գարենայի, Ս. Ի. Կուլիկովայի և Ե. Մ. Դուրկոյի՝ «դասընթացի մոդուլը ուսումնական գործընթացում կազմավորում է տարբեր տեսակի ու ձևերի ինտեգրացիա, որը համապատասխանում է դասընթացի ընդհանուր թեմային կամ համապատասխան գիտատեխնիկական խնդրին» [3]: Կան նաև միջգիտակարգային մոտեցումներ մոդուլի վերաբերյալ. «Սա ուսումնական նյութի կազմակերպչական ու մեթոդական միջգիտակարգային կառուցվածք է, որը ապահովում ճանաչողական գործունեություն տրամաբանության տեսանկյունից» [4]:

Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման գլխավոր նպատակը ուսուցման արդյունավետության բարձրացումն է:

Ուսուցման մոդուլային ծրագիրը ներառում է առնվազն հետևյալ բաղադրիչները՝

- 1) դասընթացի նպատակը,
- 2) մուտքային պահանջները (եթե առկա են),
- 3) մուտքային պահանջների գնահատման կարգը (եղանակները, անցկացման ձևերն ու մեթոդները),
- 4) ուսումնառության ակնկալվող արդյունքները՝ ունկնդիրների գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների տեսանկյունից,
- 5) կատարման չափանիշները՝ ուսումնառության յուրաքանչյուր արդյունքի համար,
- 6) ուսուցման նվազագույն տևողությունը (ժամերով),
- 7) դասավանդման կիրառվելիք միջոցները, մեթոդաբանությունն ու ռեսուրսները՝ ըստ մոդուլների, ուսումնառության արդյունքների և (կամ) թեմաների,
- 8) ուսումնառության յուրաքանչյուր արդյունքի ու կատարման չափանիշի գնահատման մեթոդները [1]:

Այսպիսով՝ յուրաքանչյուր մոդուլ ունի առնվազն երեք բաղադրիչ՝ գործողությունների նպատակային պլան, նյութի շարադրանք և ուսուցման գործընթացը կարգավորող մեթոդական ցուցումներ:

Բանալի բառեր: Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիա, մոդուլային դաս, ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիա, ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, մոդուլ, քերականության ուսուցում, բայի ուսուցում, ուսումնական տարր:

Հիմնախնդիրը: Ներկայումս, երբ տեղեկատվությունը դառնում է ռազմավարական ռեսուրս հասարակության զարգացման համար, մյուս կողմից էլ արագորեն կորցնում է իր արդիականությունը՝ պահանջելով մշտական թարմացում տեղեկատվական հասարակության մեջ, ժամանակակից կրթության վերաբերյալ պահանջմունքը՝ որպես շարունակական գործընթաց, դառնում է ակնհայտ: Ուսումնական հաստատությունում դասընթացների արդյունքը պետք է լինի անհրաժեշտ տեղեկատվություն գտնելու ունակությունը և այն օգտագործելու կարողությունը՝ ինքնուրույն գիտելիք ձեռք բերելու համար: Բացի դրանից՝ անհրաժեշտ է ուսանողներին բացատրական ուսուցումից տանել դեպի ակտիվ, ժամանակակից տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառմամբ ուսուցում, որի դեպքում վերջինս կդառնա ուսումնական գործընթացի ակտիվ սուբյեկտ:

Ուսուցման ժամանակակից մեթոդները, ինչպես նաև հեռավար ուսուցման մարտահրավերը նոր պահանջներ են առաջադրում քերականության ուսուցման գործընթացում: Մի կողմից մանկավարժի կողմից ուսուցման գործընթացում հաշվի են առնվում քերականական նյութը սովորողներին դյուրընկալ դարձնելու, մատչելի ու համապարփակ ուսուցանելու, համապատասխան մեթոդ, տեխնոլոգիա ընտրելու, մյուս կողմից՝ սովորողների կողմից քերականական սխալ ձևեր չկիրառելու գործոնները: Վերջին տարիներին մանկավարժների շրջանում առավել մեծ հետաքրքրություն է առաջացրել ուսուցման մոդուլային տեխնոլոգիան: Այն հիմնվում է հետևյալ գաղափարի վրա. ուսանողը պետք է սովորի ինքնուրույն, իսկ դասախոսը պարտավոր է ղեկավարել նրա ուսուցման գործընթացը, մոտիվացնել, կազմակերպել, համակարգել, ուղղորդել, կարգավորել, խորհուրդ տալ և վերահսկել: Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիան ներառում է այն բոլոր առաջադիմական դրույթները, որոնք կուտակվել են մանկավարժության տեսության ու պրակտիկայի մեջ: Այդ ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռում, որ սովորողի մոտ ձևավորվի ինքնակրթության հմտություն, նպատակադրման կարողություն, ձևավորվեն ու զարգանան համագործակցային այնպիսի օգտակար հմտություններ, ինչպիսիք են՝ ինքնագնահատումը, ինքնավերահսկումը և փոխադարձ վերահսկումը:

Մոդուլային տեխնոլոգիան ապահովում է նաև ուսուցման անհատականացում՝

ա) ըստ ուսուցման բովանդակության,

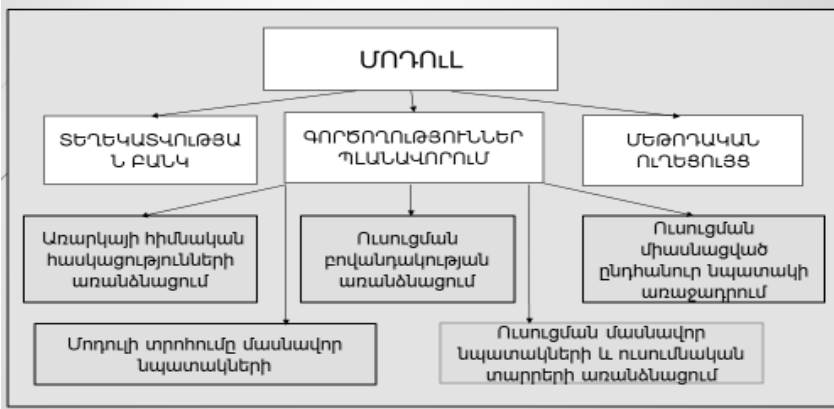
բ) ըստ յուրացման տեմպի,

գ) ըստ ինքնուրույնության մակարդակի,

դ) ըստ վերահսկման և ինքնավերահսկման եղանակների:

Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման արդյունքում սովորողը գիտակցված ու իմաստավորված մոտեցում է հանդես բերում ուսումնական գործընթացի նկատմամբ՝ ուշադրությունը բևեռելով իր գիտելիքների ու կարողությունների ուժեղ ու թույլ կողմերի վրա:

Գծապատկեր 1. Մոդուլի կառուցվածքը



Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիայի սկզբունքներից է *մոդուլարության* սկզբունքը, որը սահմանում է սովորելու մոտեցումը, և այն արտացոլվում է բովանդակության, կազմակերպչական ձևերի ու մեթոդների մեջ: Ուսուցման նյութը ներառված է թեմատիկ խմբերում՝ դիդակտիկական համապարփակ նպատակի սահմանմամբ: Այս սկզբունքի իրագործման համար անհրաժեշտ է պահպանել հետևյալ կանոնները.

- ուսումնական նյութը պետք է ներկայացվի այնպիսի ամբողջական խմբում, որ առանձին մոդուլներից հնարավոր լինի կառուցել բարդ դիդակտիկ նպատակին համապատասխանող մեկ ուսումնական բովանդակություն,

- վերապատրաստման նյութին համապատասխան պետք է ինտեգրվեն դասընթացների տարբեր տեսակներ ու ձևեր՝ նախատեսված նպատակին հասնելու [8]:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Վերջին տարիներին մի շարք երկրներում, հատկապես Ռուսաստանի Դաշնությունում մեծ ուշադրություն է հատկացվել մոդուլային ուսուցմանը և մասնագետների պատրաստման որակի ապահովման հիմնախնդրի տեսական ու մեթոդաբանական հիմնավորմանը (Օ. Ա. Աբդուլինան, Ս. Յա. Բատիշևը, Օ. Բ. Գլուդկինը, Ի. Ա. Զիննայան, Վ. Ա. Կալեյը, Մ. Վ. Կարինը, Մ. Ն. Մալեինան, Վ. Պ. Մերգենան, Ա. Պ. Մելտեշևը, Օ. Ն. Օլեյնիկովան և ուրիշներ): Ըստ նշված հետազոտողների՝ մոդուլային դասընթացն ինտեգրում է ուսուցման կազմակերպման տարբեր մեթոդներ ու ձևեր, որը՝ որպես ուսումնական նյութի տրամաբանորեն ավարտուն միավոր, սովորողին տալիս է գիտելիքներ ու հմտություններ [3]: Մ. Մկրտչյանն իր «Ուսուցման կանխադրույթները» հոդվածում գրում է. «Աշակերտի հետաքրքրությունը ուսումնասիրվող նյութի նկատմամբ որոշվում է ոչ թե այդ նյութի բովանդակությամբ, այլ այդ նյութի յուրացման գործընթացում աշակերտի գործողությունների հաջողականությամբ» [6]: Ասել է թե՛ մոդուլային տեխնոլոգիայի կիրառումը ներառում է սովորողների անձի հոգեբանամանկավարժական ախտորոշման իրականացումը, սովորողների ուսումնադաստիարակչական գործընթացի մշակումն ու իրականացումը և համալիր մեթոդական աշխատանքի միջոցով ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացումը:

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

Հետազոտության նորույթը: Վեր են հանվել մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման առանձնահատկությունները, կանոնները, սկզբունքները՝ մեթոդական նպատակային ու հաջորդական քայլերի իրացմամբ, նաև զուգադրելով քերականության ուսուցման վերլուծության, համադրական, համեմատության, հակադրության և ուսուցման ժամանակակից, մասնավորապես փոխգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Մոդուլային տեխնոլոգիայի էությունն այն է, որ սովորողը ինքնուրույն հասնում է մոդուլի հետ աշխատելու գործընթացում սովորելու հատուկ նպատակներին: Դասախոսը մշակում է ծրագիր, որը բաղկացած է մի շարք մոդուլներից և հաջորդաբար աճող դիդակտիկ առաջադրանքներից՝ միաժամանակ ապահովելով մուտքային ու միջանկյալ վերահսկողություն, ինչը հնարավորություն է տալիս սովորողին դասախոսի հետ միասին ղեկավարելու ուսուցման գործընթացը:

Մոդուլների մշակման նպատակը դասընթացի յուրաքանչյուր թեմայի բովանդակությունը բաղադրիչ բաղադրիչների բաժանելն է մասնագիտական, մանկավարժական ու դիդակտիկական առաջադրանքների համաձայն, բոլոր բաղադրիչների համար որոշել դասընթացների տարբեր ձևերն ու տեսակները, համակարգել դրանք ժամանակի ընթացքում և ինտեգրվել մեկ կրթական համալիրում [7]:

Մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիան ունի իր կանոնները.

- յուրաքանչյուր մոդուլի համար նախ պետք է բացահայտել սովորողների գիտելիքների ու հմտությունների մակարդակը,
- սովորողների գիտելիքներում որոշակի բացթողումներ նկատելու դեպքում անհրաժեշտ է կատարել համապատասխան ուղղումներ,
- յուրաքանչյուր ուսումնական տարրի (այսուհետ՝ ՈԻՏ) վերջում պետք է իրականացնել ընթացիկ ու միջանկյալ մուտքային ստուգում՝ թերացումները վերացնելու համար,
- մոդուլով աշխատանքի ավարտին անցկացնել այնպիսի ելքային ստուգում, որը ցույց տա մոդուլի յուրացման մակարդակը,
- եթե ամփոփիչ ստուգումը ցույց տա նյութի յուրացման ցածր մակարդակ, ապա անհրաժեշտ է վերանայել կատարածը՝ լրացնելով բացթողումները,
- մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիան պետք է աստիճանաբար ուսումնական գործընթաց մտցնել: Այն կարելի է համադրել ուսուցման ավանդական համակարգի հետ,
- մոդուլային պարապմունքի անցկացմանը կարելի է հատկացնել 1-3 դասաժամ,
- միավորների հաշվառման թերթիկները կարելի է կազմել աղյուսակի տեսքով:

Մոդուլային դասի ստեղծումը ներառում է հետևյալ նախապատրաստական աշխատանքները՝ ուսումնական նյութի մանրամասն մշակում, գլխավոր գաղափարների ընդգծում, ուսուցման արդյունքների սահմանում, ուսումնական տարրերի բովանդակության, ծավալի, հաջորդականության և մեթոդների որոշում, լրացուցիչ նյութերի, առաջադրանքների ու թեստերի մշակում, ուսուցանվող նյութի յուրացման ուղեցույց, որում պիտի լինեն գիտելիքների յուրացման չափանիշներ, ինքնաստուգման սանդղակներ, հրահանգներ: Նշված քայլերի իրականացումից հետո մոդուլի ընդհանուր սխեման տրամադրվում է ուսանողներին:

Դիտարկենք ուսումնական մոդուլի մեկ օրինակ հայոց լեզվի բուհական դասընթացում:

Գծապատկեր 2. Բայի ուսուցման մոդուլային դաս /ա/

ՄՈԴՈՒԼԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾԸ		
Ուսումնական տարրի համարը	Ուսումնական նյութը, առաջադրանքները	Ուսումնական նյութի յուրացման ուղեցույց
ՈւՏ -1	Մոդուլի ինտեգրացված ընդհանուր դիդակտիկ նպատակները	
ՈւՏ -2	Նպատակը՝ մուտքային վերահսկում (նախորդ թեմայի յուրացման ստուգում):	Նշել ստուգման ձևը
ՈւՏ -3	Նպատակը՝ առաջադրանքներ ուսումնական նպատակին հասնելու համար: Վերահսկում:	Նշել տեղեկատվության աղբյուրը և պատասխանը:
ՈւՏ -4	(Զայլաշարը կրկնվում է):	
ՈւՏ -5	Ելքային վերահսկում (ամփոփիչ ստուգում, թեստեր, գնահատում)	
ՈւՏ -6	Տարբերակված հանձնարարություն՝ ըստ ցույց տված արդյունքների	

Ըստ մոդուլային դասի նշված կառուցվածքի՝ դիտարկենք բայ խոսքի մասի ուսուցումը քերականության բուհական դասընթացում:

Գծապատկեր 3. Բայի ուսուցման մոդուլային դաս /բ/

ՈւՏ հ/հ	Ուսումնական նյութը, առաջադրանքներ և հանձնարարականներ	Ուղեցույց
Ուս. տարր-1	Թեման՝ ԲԱՅ ԽՈՍՔԻ ՄԱՍԻ ՌԻՍՈՒԹՈՒՄ Նպատակը՝ թեմայի ուսուցման ավարտին սովորողը պետք է իմանա բայի իմաստային, ձևաբանական ու շարահյուսական առանձնահատկությունները, բայակազմության առանձնահատկությունները, բայի քերականական կարգերը, դիմադր և անդեմ ձևերը, բայ խոնարհման հարացույցը: Պատկանա բայախիմքերը, քերականական կարգերի դրսևորումները, ժամանակածանրի կազմությունն ու կիրառությունները: Կարողանա տարբերակել ժամանակածանրերը, կիրառել դրանք խոսքում՝ գերծ մնալով քերականական սխալներից:	
Ուս. տարր-2 (3 ըրպե)	Նպատակը՝ նախապատրաստվել նոր նյութի ընկալմանը, տարբերել սուկածանցավոր, պատճառական, բազմապատկական և կրավորական բայերը: Բայական ածանցների վերաբերյալ առաջադրանքներ: Ստուգում, ճիշտ պատասխանների դեպքում հաշվառման թերթիկում նշել 2-ական միավոր և անցնել հաջորդ ՈւՏ-ին:	Աշխատանք տետրում
Ուս. տարր-3 Նոր նյութի ուսուցում (7 ըրպե)	Նպատակը՝ տարբերակել բայախիմքերը: Գեղարվեստական տեքստից դուրս հանել բայերը, կատարել հանագործակցային աշխատանք՝ որոշելով հիմքերը: Ճիշտ պատասխանների դեպքում հաշվառման թերթիկում նշել 3-ական միավոր և անցնել հաջորդ ՈւՏ-ին:	Աշխատանք տետրում
Ուս. տարր-4 Նյութի նախնական ամրապնդում (5 ըրպե)	Նպատակը՝ հմտությունների ձեռքբերում: Առաջադրանք. ձևաբանության բուհական դասագրքերից և դասախոսության փաթեթից մշակել բայի քերականական կարգերին առնչվող համառոտ նյութ: Կատարել բայաքանոնի վերաբերող թեստային առաջադրանքը: Պատասխանների ճշտությունը ստուգել դասախոսի հետ, հաշվառման թերթիկում նշել 3 միավոր և անցնել հաջորդ ՈւՏ-ին:	

ՈւՏ-ի հ/հ	Ուսումնական նյութ, առաջադրանքներ և հանձնադրականներ	Ուղեցույց
Ուս.տարր-6 Նոր նյութի ուսուցում (10 րոպե)	Նպատակը՝ տարբերակել բայի անդեմ և դիմավոր ձևերը, անկախ և կախյալ դերբայները: Լսել դասախոսի բացատրությունը կամ կարդալ դասախոսական նյութը: Կատարել թեստային առաջադրանքները՝ առանձնացնելով դերբայները: Գտնել դերբայական սիմալ ձևերը և T-աձև աղյուսակում գրել դրանց ճիշտ ձևերը: Դասախոսի հետ ստուգել, համապատասխան միավորները գրանցել թերթիկում և անցնել հաջորդ 6-րդ ՈւՏ-ին:	
Ուս. տարր-6 Նոր նյութի ուսուցում (15 րոպե)	Նպատակը՝ ծանոթանալ ժամանակաձևերի կազմության առանձնահատկություններին: Լսել ուսուցչի բացատրությունը պարզ և բաղադրյալ ժամանակաձևերի վերաբերյալ և տեսողում կազմել բայերի խոնարհման հարաջույցը: Ուշադրություն դարձնել անանցավոր բայերի խոնարհման առանձնահատկություններին: Խոնարհել անանցավոր 10 բառ: Դասախոսի հետ ստուգել, ճիշտ լուծելու դեպքում միավորները գրանցել թերթիկում և անցնել 7-րդ ՈւՏ-ին: Սիմալ լուծելու դեպքում՝ դասախոսից ստանալ լրացուցիչ առաջադրանք:	
Ուս.տարր-7 Գիտելիքների կիրառումը փոփոխված իրավիճակում (20 րոպե)	Նպատակը՝ սովորել երկրորդական վերլուծական ժամանակաձևերը, անկանոն և պակասավոր բայերը: Լուծել թեստային առաջադրանքները: Կազմել տրված բայերի գիտավոր և երկրորդական ժամանակաձևերը: Դասախոսի հետ ստուգել, թերթիկում և/և միավորները և անցնել հաջորդ ՈւՏ-ին:	Աշխատանք տեսողում
Ուս տարր-8 Անկիտում (20 րոպե)	Նպատակը՝ աշխատանքի ինքնագնահատում: Առաջադրվում են պորդբնային հարցեր: Դաշվել թերթիկում գրանցված միավորների ընդհանուր թիվը, Նշել թերթիկում և կրկնօրինակը հանձնել դասախոսին: 18-ից ցածր միավոր հավաքողները կրկնում են համապատասխան ՈւՏ առաջադրանքները:	

Բայի ուսուցման ժամանակ առանձնահատուկ ուշադրություն ենք դարձնում նաև բայի ժամանակաձևերի ռճական կիրառություններին ու կախյալ դերբայների խոսքի-մասային փոխանցումների ուսուցմանը, որը բացակայում է դպրոցական դասընթացում: Դերբայների ուսուցման առաջին քայլաշարում եռաթև աղյուսակ մեթոդով դիտարկում ենք անկատար, վաղակատար, պակատար դերբայների իմաստային առանձնահատկությունները՝ ընդգծելով նշված դերբայների անմիջական ու ուղղաձիգ կերպային հակադրությունը՝ կատարվող, կատարված, կատարելի կերպային գաղափարներով:

Մեթոդական նույն հնարով ուսուցանում ենք ժամանակաձևերը՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով մեր օրերում լայնորեն կիրառվող սիմալ բայաձևերին, ինչպես՝ խոսեցրեցի (փոխարենը՝ խոսեցրեց), դիպչեց (փոխարենը՝ դիպավ), գրի՝ (փոխարենը՝ գրի ր), սառում է (փոխարենը՝ սառչում է), սառչել է (փոխարենը՝ սառել է), տուժվել է (փոխարենը՝ տուժել է) և այլն: Տալիս ենք որոնողական առաջադրանք՝ համացանցից դուրս բերել սիմալ բայաձևերի կիրառությունները և կազմել դրանց գործածության հաճախականությունը ցուցադրող աղյուսակ: Բայի ուսուցումն ամրապնդելու նպատակով դասանյութն ամփոփում ենք «Բազմակի ընտրություն» (Multiple choice) գործնական մեթոդի կիրառմամբ: Այս դեպքում սովորողները ընտրություն են կատարում առաջին հայացքից ճիշտ թվացող ու ճիշտ պատասխանների միջև: Նշված մեթոդը նպատակաուղղված է սովորողի ուսումնառության տարբեր մակարդակների որոշմանն ու գնահատմանը: Բացի դրանից՝ որպես գնահատման ձև առավել վստահելի ու ճշգրիտ է:

Եզրակացություն

Ուսուցումը գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ու մարդու ճանաչողական գործունեության եղանակների փոխանցման և յուրացման նպատակաուղղված ու համակարգված գործընթաց է, որն իրականացվում է արհեստավարժ մանկավարժների ղեկավարությամբ: Կրթության որակի ցուցանիշներից մեկը սովորողի ճանաչողական (կոգնիտիվ) կարողությունների զարգացման ապահովման աստիճանն է: Ինչպես իրավացիորեն նկատում է Մ. Մինովան, սովորողը բախվում է ոչ թե այն երևույթին, որն ինքը պետք է ճանաչի, այլ բանավոր կամ գրավոր տեքստի, որը ինքը պետք է ուղղակի հասկանա [5]: Մոդուլային դասընթացը հաղթահարում է ավանդական մոտեցման այս ու այլ խնդիրներ և ուսումնական գործընթացը խաթարող հոգեբա-

նական պատճառները, որոնք առնչվում են սովորողների ուշադրությանը, հիշողությանը, երևակայությանն ու կամքին: Հոգեբանական պատճառների շարքում շատ կարևոր է դիտարկել նաև սովորողի հուզական վիճակը, որը, մի կողմից, ազդում է հասկանալու որակի վրա, մյուս կողմից պայմանավորված է ընկալունակությամբ: Չհասկանալու դեպքում առաջանում են բացասական լարվածություն, անվստահություն, վախ, հուսահատություն, որոնք խանգարում են հետագա աշխատանքին, իսկ մոդուլային դասընթացն իր հետաքրքրությամբ առաջացնում է դրական զգացումներ, խթանում է ճանաչողական գործընթացներն ու կամային դրսևորումները: Մոդուլային ուսուցումը լուծում է սովորողների հոգեբանամանկավարժական մի շարք խնդիրներ: Նախ մոդուլային դասերը նպաստում են սովորողների ճանաչողական հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, ապա՝ որոշակի ազատություն տալիս սովորողին ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացում: Մոդուլային դասերի ուսուցման գործընթացում կիրառվում են կրկնության, նոր նյութի ամրապնդման, հանձնարարությունների և մեթոդական այլ հնարներ, որոնք բխում են ուսուցման կազմակերպման ձևերից:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Լրացուցիչ կրթական ծրագրերի կազմակերպման և իրականացման կարգը, ինչպես նաև ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսուցման արդյունքների գնահատման և ճանաչման կարգը սահմանելու մասին», ՀՀ կառավարության որոշում, 10 սեպտեմբերի 2015 թվականի N 1062-Ն, <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=82058>:
2. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебновоспитательного процесса подготовки специалистов, М., 1989, с. 3.
3. Гареев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М., Принципы модульного обучения// «Вестник высш. шк.», 1987, № 8, с. 30.
4. Зимняя И. А., Алексеева О. Ф., Князев А. М., Кривченко Т. А., Лаптева М. Д., Морозова Н. А., Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента, М., 2004, с. 15, 70.
5. Минова М. В., Реформирование образования: от педагогики знания к педагогике понимания. Методологические и теоритические подходы к решению проблем практики образования. Сборник статей, Красноярск, 2004, с. 97.
6. Мкртчян М., Постулаты обучения, Коллективный способ обучения: научно-методический журнал, 2000, № 5, с. 6-7.
7. Олешков М. Ю., Современные образовательные технологии: учебное пособие, Нижний Тагил, 2011, с. 144.
8. Юцявичене П. А., Теория и практика модульного обучения, Каунас, 2009, с. 187.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ АРМЯНСКОГО ЯЗЫКА

Мери Оганнисян
ЕГУ, Армения

Аннотация

Ключевые слова: технология модульного обучения, модульный урок, современная технология обучения, современные методы обучения, модуль, обучение грамматике, обучение глаголу, учебный элемент, самооценка, самоконтроль.

В статье рассматривается применение технологии модульного обучения в вузовском курсе армянского языка, последовательно раскрываются особенности, правила и принципы технологии модульного обучения. Цель исследования - методологически обосновать эффективность приме-

нения технологии модульного обучения в вузовском курсе, акцентируя внимание на проблемах и трудностях, возникающих при обучении. В результате исследования раскрываются три ключевых компонента модульных уроков: целевой план действий, изложение материала и методические указания, регулирующие учебный процесс. Подчеркивается роль модульных уроков в формировании и развитии познавательных навыков учащихся.

Целью разработки модулей является разделение содержания каждой темы курса на компоненты, определение для каждого компонента разных форм и типов курсов, их согласование во времени и интеграция с выявлением уровня знаний и умений учащихся для каждого модуля.

В результате применения технологии модульного обучения учащийся подходит к процессу обучения осознанно и осмысленно, концентрируя внимание на сильных и слабых сторонах своих знаний и умений.

У учащегося формируются навыки сотрудничества, повышается ценность самоконтроля и самооценки. Применение технологии модульного обучения направлено на осуществление психолого-педагогической диагностики личности учащихся, разработку учебно-воспитательного процесса, совершенствование учебного процесса посредством комплексной методической работы. На примере модульного урока по обучению глаголу, представленного в вузовском курсе армянского языка, показаны шаги, которые ведут студентов от объяснительного обучения к активному обучению с использованием современных технологий и методов, при котором учащийся становится активным субъектом учебного процесса, а результатом курса является умение находить и применять необходимую информацию с целью самостоятельного приобретения знаний.

APPLICATION OF MODULAR TEACHING TECHNOLOGY IN UNIVERSITY COURSE OF ARMENIAN LANGUAGE

Meri Hovhannisyan
YSU, Armenia

Summary

Key words: modular learning technology, modular lesson, modern learning technology, modern teaching methods, module, teaching grammar, verb teaching, teaching element, self-assessment, self-control.

The article discusses the application of modular teaching technology in the university course of the Armenian language, consistently reveals the features, rules and principles of the modular teaching technology. The purpose of the study is to methodologically substantiate the effectiveness of the application of the modular teaching technology in a university course, focusing on the problems and difficulties that arise during teaching. As a result of the study, three key components of modular lessons have been revealed: a target action plan, a presentation of the material, and methodical guidelines regulating the educational process. The role of modular lessons in the formation and development of cognitive skills of students has been emphasized.

The purpose of the development of modules is to divide the content of each topic of the course into components, to identify different forms and types of courses for each component, to coordinate them over time and to integrate with identifying the level of knowledge and skills of students for each module.

As a result of the application of modular learning technology, the student approaches the learning process consciously and meaningfully, focusing on the strengths and weaknesses of his knowledge and skills.

As a result the student's cooperation skills are developed, the value of self-control and self-esteem increases. The application of modular teaching technology is aimed at the implementation of psychological and pedagogical diagnostics of the personality of students, the development and the improvement of the educational process through comprehensive methodological work.

Using an example of a modular lesson on verb teaching presented in the university course of the Armenian language, the steps have been shown that lead students from explanatory teaching to active teaching with the application of the modern technologies and methods, in which the student becomes an

active subject of the educational process, and the result of the course is an ability to find and apply the necessary information with the purpose of independent acquisition of knowledge.

Получено: 08.04.2022

Received 08.04.2022

Рассмотрено: 12.04.2022

Reviewed 12.04.2022

Принято: 18.04.2022

Accepted 18.04.2022

371.3(808.2)

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.96-105>

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Хизанцян Анна

*Ереванский государственный университет,
Военный авиационный университет им. маршала А. Ханферянца,
Армения*

Краткое введение. Русский язык в Армении является языком, обеспечивающим эффективную коммуникацию с представителями Диаспоры, средством общения с жителями стран постсоветского пространства, выполняет консолидирующую роль в развитии межкультурных отношений. Помимо указанного, часть имеющейся литературы, и художественной, и научной, и специальной, на русском языке. Именно поэтому русский язык, несмотря на то, что имеет в Армении статус иностранного языка, все же является обязательным и в школе, и в вузе [4], [8].

Спрос на изучение русского языка с каждым годом растет. Причиной этого является развитие дипломатических и экономических отношений, расширение сотрудничества с Россией и государствами постсоветского пространства. В связи с тем, что Россия является стратегическим партнером и союзником Армении, рамки сотрудничества, соответственно, расширяются и в военной сфере, и в сфере безопасности.

Проблема. Основной целью преподавателя иностранного языка должно являться развитие у обучающегося языковой коммуникативной компетенции и навыков для получения профессиональных знаний, для анализа специальной литературы на иностранном языке, что поможет ему в дальнейшем стать высококвалифицированным специалистом. Обучение иностранному языку в высших учебных заведениях должно быть профессионально ориентированным, учитывать потребности обучающихся, связанные непосредственно с особенностями их будущей профессии и специальности [1], [7].

Объектом данной статьи являются способы презентации военной лексики на уроках русского языка как иностранного. Лексика неслучайно была выбрана объектом изучения, т.к. известно, что владение лексикой является основой успешной коммуникации: в системе обучения русскому языку как иностранному важную роль играет обучение лексике и выработка лексических навыков, входящих в состав речевых умений слушания, говорения, чтения и письма.

Цель нашего исследования – детально изучить способы и методы обучения лексике на уроках русского как иностранного и представить комплекс заданий и упражнений, разработанных с опорой на материалы методистов и преподавателей РКИ для курсантов военных вузов. Отметим, что данный комплекс упражнений постепенно вводится в применение в Военно-авиационном университете им. маршала А. Ханферянца МО РА при анализе текстов по специальности.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросы введения специальной лексики на уроках РКИ, в частности, военной лексики и терминологии, – малоизученный аспект. В частности, анализу некоторых проблем посвящены исследования таких ученых, как В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Э.В. Аркадьева, а также в практике преподавания используется ряд учебников и пособий по РКИ, позволяющих отрабатывать новую терминологию на материале текстов по специальности.

Новизна исследования заключается в том, что впервые разработан комплекс дидактических материалов для обучения военной, в частности, военно-авиационной лексике на уроках русского как иностранного для армяноязычной аудитории.

Изложение основного материала

Русский язык в Армении является самым распространенным языком общения после государственного армянского языка. Роль и место русского языка определяется этническими, политическими, стратегическими и культурными факторами, т.к. два государства – Армения и Россия – имеют многолетние исторические связи. Вплоть до распада СССР и провозглашения независимости во всех учебных заведениях Армении русский язык был обязательным, делопроизводство велось на русском языке.

После провозглашения в Армении независимости и принятия «Закона Республики Армения о языке» от 17.07.1993 г., который утверждал статус армянского языка как государственного, началось вытеснение русского языка: стали закрываться дошкольные учреждения, общеобразовательные школы и факультеты с русским языком обучения (за исключением факультетов, выпускающих специалистов русского языка и литературы), делопроизводство полностью было переведено на армянский язык, вещание на русском языке на телевидении и радио было ограничено до нескольких часов. Последствия подобных «реформ», конечно же, привели к резкому снижению уровня владения населением русским языком.

Ситуация нормализовалась лишь в конце 90-ых годов, когда армянское общество стало пересматривать отношение к русскому языку, воспринимая его не как язык советской власти, а как язык, способствующий расширению политических, экономических и культурных связей со странами СНГ, в первую очередь, с Россией. Сотрудничество с Россией с каждым годом расширяется, особенно, как было указано ранее, укрепляются отношения в военной сфере и в сфере безопасности, в связи с тем, что Россия является стратегическим партнером и союзником Армении: РФ финансирует многие гуманитарные проекты, поставляет вооружение и военную технику, оказывает помощь в реформировании армии и т.д.

В подобных условиях для успешной реализации, в частности, военных преобразований изменяются и ориентиры общества, что влечет за собой и изменение целей образования и задач, которые стоят перед преподавателем русского языка в военном вузе. С каждым годом все больше становятся востребованными военные специалисты, вла-

деющие не только необходимыми профессиональными знаниями, но и иностранными языками, в том числе, русским языком, для решения необходимых коммуникативных задач и в целом для осуществления коммуникации с представителями страны-партнера.

В современных условиях знание иностранного языка необходимо в любой сфере деятельности, тем более в военной. Несмотря на то, что русский язык является вторым по распространенности языком в Армении, у большинства курсантов возникают сложности даже при повседневном общении, они испытывают трудности при изучении содержания пособий по специальности, не владеют военной лексикой и терминологией, что затрудняет процесс обучения и получения знаний по специальности.

Проанализировав научную и методическую литературу по преподаванию русского как иностранного, в частности, в российских военных вузах, мы пришли к выводу, что для развития коммуникативно-речевых навыков в профессиональной сфере необходимо на занятиях по русскому языку делать акцент на изучение лексики в целом, и в частности, на изучение военной лексики, т.к. именно лексика непосредственно связана и с грамматикой, и с фонетикой. Обучение лексике позволяет не только расширить словарный запас учащихся, но и усвоить и закрепить фонетические, грамматические, смысловые и ассоциативные связи между словами [2], [3], [7], [9], [5].

Выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом:

1) презентация лексики – предъявление лексической единицы в контексте и ее объяснение с точки зрения формы (фонетической и грамматической) и значения (с использованием различных способов семантизации: перевод, использование наглядности, подбор антонимов и синонимов, словообразовательные модели);

2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики;

3) организация повторения усвоенной лексики и контроль качества усвоения [6].

Работая со словом, курсанты запоминают, как звучит слово, какое оно имеет графическое изображение, каким значением (или значениями) обладает, какие имеет грамматические категории, как сочетается со словами в предложении. Следовательно, курсант воспринимает слово сразу через несколько каналов: зрительный, слуховой, тактильный (если есть такая возможность), а также в контексте, т.к. лексика должна изучаться в составе текста, в определенной речевой ситуации.

Для закрепления лексемы необходима ее семантизация – выявление необходимых сведений о содержательной стороне данной языковой единицы. Выделяют несколько способов семантизации, которые можно разделить на беспереводные и переводные. Заметим, что учитывая уровень владения курсантами русским языком (A1-A2, B1), наиболее продуктивными являются беспереводные способы семантизации, например, способ наглядности, т.к. в процессе запоминания лексемы одновременно участвуют и зрение, и слух, или способ описания. Переводной же способ семантизации, несмотря на то, что он является наиболее экономичным, стоит использовать в случае с безэквивалентной лексикой и многозначным словом.

Помимо этого, следует использовать и такие способы семантизации, как словообразовательный и семный анализ, применение антонимов и синонимов, а также контекст. Заметим, что при семантизации слов с помощью синонимов возникают трудности, связанные с тем, что работая с узкоспециальной лексикой и терминологией, редко можно составить антонимичные и/или синонимичные пары.

Выбор способа семантизации вводимой лексики зависит от закреплённой формы слова, от синтаксической модели, от ситуации употребления и наличия/отсутствия аналогов в другом языке [5]. Процесс презентации новой лексики необходимо организовать так, чтобы обучаемый мог правильно произносить слово, идентифицировать его в потоке речи, понимать его значение и включать его в процесс коммуникации.

Принимая во внимание, что на начальном этапе обучения усвоение военной лексики вызывает сложности, ее введение необходимо осуществлять параллельно с использованием общеупотребительной лексики и общевоинской терминологии. Например, на первых занятиях нужно обучить курсантов строевой лексике и основным воинским командам. ***Соотнесите русский и армянский варианты строевых команд.***

Внимание!	Ուշադրութիւն:
Слушай мою команду!	Լսի՛ր իմ հրահանք:
Отставить!	Թողնէ՛լ:
Равняйся!	Հավասար:
Выйти из строя!	Շարքից դուրս գալ:
Смирно!	Զգա ստ:
Вольно!	Ազատ:
Направо!	Ա՛ջ դարձ:
Налево!	Զա՛խ դարձ:
Стой!	Կա՛նգ ան:

Знание основных команд даст возможность курсантам, в случае, если они окажутся в русскоязычной среде, владеть минимальными коммуникативными знаниями и выполнять простейшие команды. Помимо этого, введение строевой лексики, закреплённых конструкций приветствия/ответа/прощания выработает языковые компетенции, важные для четкого следования уставу. Для этого на каждом занятии (в начале и в конце) курсанты представляют рапорт о количестве присутствующих и отсутствующих, отрабатывая, во-первых, навыки отдавать/выполнять приказ, во-вторых, определенные речевые конструкции.

Главной задачей преподавателя является помочь обучаемому, в данном случае курсанту, перенести изучаемое слово из кратковременной памяти в долгосрочную. Для реализации этой цели существует множество упражнений и заданий, среди которых можно выделить те, которые направлены на распознавание лексики в тексте, на согласование слов в предложении, на сортировку и классификацию лексем. Предлагаемые нами задания направлены на запоминание изученного слова и на его использование в речи.

Курсанты первого года обучения должны работать с материалами общей направленности, формируя и/или обогащая потенциальный словарь и коммуникативную компетенцию в военно-профессиональной сфере. Занятия можно проводить по темам «Воинские звания», «Военная форма одежды», «Военные специальности», «Виды войск», «Виды военной техники», «Виды вооружения», «История военного дела», «Известные полководцы и военные деятели», «Великие войны в мировой истории», а также, учитывая специфику Военно-авиационного вуза, по таким темам, как «История авиации»,

«История летательных аппаратов», «Военная авиация», «Первые самолеты», «Известные авиаторы», «Асы – покорители неба».

Для каждой из указанных тем можно использовать предлагаемые нами типы заданий и упражнений, которые мы, в свою очередь, распределили по трем группам.

В **первую группу** входят задания, направленные на работу с лексикой и терминологией. Нами выделено несколько типов заданий и упражнений, которые можно использовать в качестве предтекстовых. Рассмотрим их подробнее.

1. **Объясните значение сложного слова, обращая внимание на значение его составных частей:** из значений составных компонентов слова выводится значение однозначного слова или термина;
2. **Подберите к словам синонимы/антонимы.** Задание поможет курсантам расширить их словарный запас, а также научит их заменять заимствованные термины русскими эквивалентами и/или подбирать верные антонимы;
3. **а) Составьте словосочетания по предложенным моделям,** используя соответствующие суффиксы: а) «прилагательное + существительное»; б) «наречие + глагол»; в) «глагол + существительное»; г) «существительное + существительное». Данный тип заданий научит курсантов правильно пользоваться подчинительной связью в словосочетании;

б) Составьте предложения с полученными в третьем задании словосочетаниями.

Задания данного типа научат правильно строить предложение.

Задания **второй группы** направлены на закрепление грамматических знаний курсантов:

1. **Заполните пропуски и поставьте слова в скобках в нужной форме.** В рамках задания закрепляются предложно-падежные формы имени существительного, имени прилагательного, имени числительного, местоимения;
2. **Подберите видовую пару глагола и/или выберите глагол нужного вида. Употребите выбранные глаголы в правильной форме.** Задания данного типа помогут научиться правильно использовать глагол в предложении (вид, время, лицо, число);
3. **Вставьте нужный глагол, используя слова для справок.** В рамках данного задания отрабатывается употребление глаголов движения и приставочных глаголов в речи.

Задания **третьей группы** позволяют проверить понимание курсантом содержания прочитанного им текста, учат пересказывать текст и правильно излагать свои мысли:

1. **Соответствуют ли приведенные предложения содержанию текста. Ответьте «да» или «нет».**
2. **Восстановите текст, используя слова для справок.**
3. **Ответьте на вопросы по тексту.**
4. **Перескажите текст.**
5. **Подготовьте дополнительный материал по заданной теме.**

На примере одной темы – «Структура летательного аппарата. Самолёт» – представим применение данного комплекса заданий.

В первую очередь, с курсантами проводится предтекстовая работа, в рамках которой они знакомятся с ранее не известными словами/терминами. Например, задание оформляется следующим образом: *Прочитайте слова и их объяснения.* В данном задании

мы стараемся не прибегать к переводу, чтобы курсанты в дальнейшем могли самостоятельно объяснять слова и термины. В рамках задания помимо объяснения слов вниманию курсантов предлагается и правильное согласование предложенных слов, например, *достигать/достичь, достигнуть (чего?)*, *размещать/разместить (кого? что? где?)*, *фиксировать/зафиксировать (что? где? чем?)*.

Следующая группа заданий представляет собой словообразовательный анализ встречающихся в тексте терминов. В рамках упражнения определяется значение этих слов и их использование в тексте. Задания могут быть оформлены следующим образом:

Разберите по составу слова *аэрофотосъемка, автопилот, электродвигатель, многоко-
лесный, равновесие, электрооборудование, противообледенительный, расходомер,*

Составьте с однокоренными словами предложения:

Повреждать/повредить, повреждение, повреждающий, вредитель, вред.

Образовывать/образовать, образование, образованный.

Проектировать/спроектировать, проект, проектный, проектировщик.

Новый, новость, новатор, обновлять/обновить, обновлённый, инновация.

Манёвр, манёвранный, манёвренность, маневрировать.

К заданиям, направленным на развитие словообразовательных навыков курсантов, относится и такой тип заданий, как образование от слов одной части речи слов другой части речи с помощью словообразовательных элементов, таких как суффикс *-к-*, комплекс аффиксов *-ание/-ение, -ость/-есть*.

Например, **С помощью -ание/-ение образуйте существительные от глаголов** *всасы-
вать, истекать, обеспечить, оборудовать, предохранять, применять, расположить,
распылять, удерживать, рулить, снабжать, уменьшать.*

Или, **С помощью -ость/-есть образуйте существительные от прилагательных из
правого столбика.** Данное задание графически можно оформить следующим способом:

-ость/ -есть

<i>опасный</i>	_____
<i>Плоский</i>	_____
<i>Сложный</i>	_____
<i>тяжелый</i>	_____
<i>устойчивый</i>	_____
<i>возможный</i>	_____

Далее предлагаем блок заданий из второй группы, направленных на работу с грамматическим материалом. Задания этого типа можно проводить и в качестве предтекстовых, и в качестве послетекстовых, т.к. они направлены на усвоение и закрепление грамматических знаний курсантов. Рассмотрим некоторые типы грамматических упражнений.

Раскройте скобки и поставьте существительные в нужном падеже. При необходимости используйте предлоги.

1. *Первый летательный аппарат был создан, построен и испытан ... (русский морской офицер А.Ф. Можайский).* 2. *Благодаря ... (крыло) самолет держится в воздухе.* 3. *Стабилизатор расположен ... (хвост) ... (самолет).* 4. *Руль высоты и руль направления крепятся ... (стабилизатор и киль).*

Используя слова для справок, заполните пропуски. При необходимости измените форму глагола.

1. Самолет ... до Москвы вовремя, несмотря на то, что ... из аэропорта с опозданием в 20 минут. 2. Мой друг – дипломат. Он ... почти весь мир. 3. Вертолет противника ... в узкое ущелье и не смог выбраться из него. 4. Во время праздничного парада над Красной площадью ... самолеты-участники войны.

Слова для справок: вылететь, долететь, облететь, влететь, подлететь, разлететься, пролететь, перелететь.

Следующее задание научит курсантов правильно выбирать вид глагола и использовать его в нужной форме. Задание может быть оформлено следующим образом: **Выберите глагол нужного вида и поставьте его в правильной форме.**

1. Полковник открыл окно и ... (видеть – увидеть) закат, который он запомнил на всю жизнь. 2. Пока курсанты ждали своего командира, ... (идти – пойти) дождь. 3. Генерал должен ... (пить – выпить) чай и только потом ... (решить – решать) поставленную перед ним задачу.

После прочтения текста выполняются задания из третьей группы. Они, как было отмечено ранее, направлены на понимание содержания текста и его анализ: проводится лексическая работа с уже знакомыми после прочтения материала терминами. Задания могут быть оформлены следующим образом:

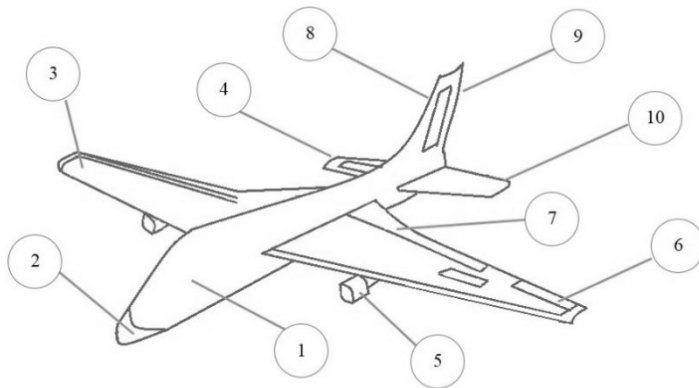
Подберите определения к терминам движение, взлет, полет, посадка, **используя слова для справок. Согласуйте прилагательное с существительным.**

Движение	взлет	полет	Посадка
----------	-------	-------	---------

Слова для справок: аварийный, аэродромный, безопасный, вертикальный, визуальный, внеаэродромный, внутриокружной, восходящий, вынужденный, горизонтальный, грузовой, групповой, динамический, дозвуковой, замедленный, зональный, криволинейный, круговой, межзональный, межокружной, мягкий, неудавшийся, нисходящий, нормальный, одиночный, пассажирский, прерванный, продолженный, продольный, прямолинейный, сбалансированный, сверхзвуковой, свободный, слепой, статический, ускоренный, устойчивый.

Следующая часть этого задания может быть оформлена так: **Пользуясь материалами предыдущего задания найдите пары антонимов.**

В рамках следующего задания используются одновременно два способа семантизации – перевод и способ наглядности. Это задание позволит курсантами не только получить навыки для перевода профессиональной терминологии, но и визуально представить расположение главных частей самолета.



Первая часть задания может быть оформлена следующим образом: **Соотнесите цифры с наименованием основных частей самолета:**

1	крыло
2	закрылки
3	стабилизатор
4	руль высоты
5	кабина пилота
6	киль
7	фюзеляж
8	элерон
9	руль направления
10	реактивный двигатель

Следующая часть задания может быть оформлена так: **Соотнесите русский и армянский варианты терминов из текста.**

Крыло	կայունիւրիւր
Закрылок	ռէնուց
Стабилизатор	իւնքնաթիռի հիմնախա
руль высоты	թև
кабина пилота	օդաչուի խցիկ
Киль	բարձրութեան դէկ
Фюзеляж	ուղղութեան դէկ
руль направления	թևիկ

Задания третьей группы, как было указано ранее, направлены на работу с содержательной стороной текста, на правильное использование изученных терминов и на выработку навыков грамотного изложения своих мыслей. Исходя из этого, помимо заданий такого типа, как **Соответствуют ли приведенные предложения содержанию текста. Ответьте «да» или «нет»; Ответьте на вопросы по тексту**, предлагаем задания, во время выполнения которых курсант научится представлять одну и ту же мысль различными моделями, например, **Дайте определение самолета, используя следующие модели: что есть что?; что представляет собой что?; что является чем?**

В качестве завершающего задания курсанты самостоятельно должны подготовить дополнительный материал по заданной теме.

Таким образом, выполнив весь комплекс упражнений, предполагается, что изученная лексика перейдет из кратковременной памяти в долгосрочную.

Выводы.

Подводя итог, отметим, что, как видно из предложенного нами комплекса упражнений, обучение лексике (общеупотребительной и специальной) во время занятий по РКИ с курсантами военных вузов позволяет закрепить фонетические и грамматические знания курсантов и расширить их словарный запас.

Перспективами дальнейших исследований является апробация предлагаемого нами комплекса упражнений и заданий, усовершенствование учебных программ, создание пособий и методических руководств для работы с курсантами военных вузов РА.

Список использованной литературы

1. Анисина Ю.В., Развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в военных вузах России //Наука и Школа, № 3, Педагогические технологии, 2019. – с. 133-140.

2. Давыдова С.А., Обучение военной терминологии на занятиях по РКИ //Материалы XII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук», № 13, 2019. – с. 23-24.

3. Зверев С.Э., Обучение владению военной лексикой и терминологией курсантов военных вузов //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Педагогика. – СПб., 2009. – с. 176-179.

4. Золян С.Т., Акопян К.С., Русский язык в Армении: история и современный статус //Сборник научных статей «Десятая юбилейная годовичная научная конференция»: Социально-гуманитарные науки, Часть III. – Ер.: Изд-во РАУ, 2016. – с. 373-382.

5. Исаева Л.Р., Шестакова Е.В., Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, № 2, 2019 – с. 173-177.

6. Ковалева А.В., Этапы работы с лексикой при обучении РКИ //Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация, 2013, № 2. – с. 230-231.

7. Колесникова А.Ю., Торосян С.Г., Особенности изучения военной терминологии по иностранному языку в военном вузе //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 24. – 0,4 п.л. – URL: <http://e-kon-sept.ru/2017/470274.htm>.

8. Матевосян Л.Б., Русский язык в образовательном пространстве Армении: вчера, сегодня, завтра //Русский язык в Армении, Выпуск № 3, 2016. – с. 18-22.

9. Сычёва Л.В., Особенности работы с лексикой при изучении РКИ //Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация, Выпуск №2 (25), 2017. – с. 25-29.

MILITARY VOCABULARY TRAINING IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Khizantsyan Anna

*Yerevan State University,
Marshal A. Hanferyants Military Aviation University,
Armenia*

Summary

Keywords: Russian as a foreign language, military vocabulary, military terminology, Russian language in Armenia, vocabulary in Russian as a foreign language, aviation vocabulary.

In modern times, in order to be able to expand the scope of cooperation with the main strategic partner and ally of Armenia, Russia, it is necessary to increase the level of Russian language proficiency in the republic, in particular, military sphere. Every year, not only military specialists who are able to acquire personally the necessary knowledge are becoming more and more in demand, but also specialists who speak foreign languages, including Russian, to solve the necessary communication tasks and, in general, to communicate with representatives of the partner country.

Paying attention to what has been written, we believe that teaching any foreign language should be professionally oriented and should form among students the professional and communicative competencies necessary for the implementation of professional communication.

The article deals with the problem of introducing military, military aviation vocabulary in the classroom of Russian as a foreign language. The choice of this lexical group is conditioned with the specifics of the educational institution.

The purpose of the study is to study the ways and methods of teaching military vocabulary at the lessons of Russian as a foreign language and further presentation of a set of tasks and exercises developed based on the materials of methodologists and teachers.

As part of our study, we have analyzed the methods of semantization of vocabulary in Russian as a foreign language lessons, substantiated the choice of the most effective ones when introducing military professional vocabulary, and also presented a set of exercises and tasks for studying and consolidating military vocabulary and for its use in speech. The novelty of the research lies in the fact that by now manuals and didactic materials have not been developed for teaching military, in particular, military aviation vocabulary at the lessons of Russian as a foreign language among the Armenian-speaking audience.

Получено:05.04.2022

Рассмотрено:14.04.2022

Принято:28.04.2022

Received 05.04.2022

Reviewed 14.04.2022

Accepted 28.04.2022

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СИСТЕМЫ ПАДЕЖЕЙ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ШКОЛАХ АРМЕНИИ

Саргсян Лилит

*Ереванский Государственный Университет,
Армения*

Введение Падежная система является важнейшей частью языковой модели, на которой строится морфологический и синтаксический анализ текста. Центральным моментом падежной системы, как известно, является падеж существительного – словоизменяемая грамматическая категория существительных, и образующие ее формы. Важной особенностью преподавания падежной системы является тот факт, что в различных языках мира падежные системы имен существительных могут сильно отличаться по структуре и составу (например, если в английском их всего два, то в венгерском языке – целых 35 падежей). Это приводит к тому, что методы преподавания и последовательность действий в одном языке (например, в родном для учащегося языке) могут отличаться от методов и последовательности действий при обучении падежам в иностранном языке. Возможно, именно поэтому система падежей считается одним из основных критериев оценки сложности изучения того или иного иностранного языка – чем больше падежей в данном языке, тем сложнее его изучение (преподавание).

В статье рассматриваются особенности преподавания системы падежей имен существительных на уроках английского и русского языков в школах Армении, наиболее часто встречающиеся при этом сложности, связанные, в первую очередь, с лингвистической интерференцией, предложены методы, позволяющие по мнению автора, облегчить процесс усвоения учащимися армянских школ падежных систем английского и русского языков.

Ключевые слова: падеж, падежная система, лингвистическая интерференция, склонение имен существительных, преподавание РКИ.

Проблема. В современной методической науке преподавание падежной системы остается одним из наиболее актуальных и трудных вопросов методики обучения иностранному языку. Несмотря на разнообразие методических подходов, приемов, использование самых различных педагогических технологий, которые помогают доступно и красочно представить падежную систему, обучающиеся испытывают множество проблем при определении падежа и написании падежных окончаний в именах существительных. Эти трудности связаны с природой падежной системы различных языков, что вызывает необходимость в разработке специфических методов и подходов для повышения эффективности процесса преподавания системы падежей того или иного иностранного языка.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций по указанной проблеме.

Особенности подачи падежей при преподавании русского и английского как иностранного (РКИ, ESL) и проблемы их усвоения учениками других национальностей рассматриваются в научных исследованиях различных отечественных и зарубежных авторов, в том числе, Джанджапанян Г.А., Барсегяна А., Ребко А.В., Злобиной С.А., Махмутова М.И., Крапивкиной О.А., Барбара Лоу, Мари Экес и другие.

Цель статьи. Целью статьи является изучение особенностей падежей имен существительных на уроках английского и русского языков в школах Армении и выдвижение предложений, направленных на повышение эффективности учебного процесса.

Новизна исследования. В статье рассматриваются возможности применения новых подходов в преподавании падежной системы на уроках русского и английского языков путем параллельного проведения сравнительного анализа падежной системы в армянском языке.

Изложение основного материала. В современном образовательном процессе падеж является одной из наиболее распространенных и хорошо изученных грамматических категорий. В течение последних веков учеными были рассмотрены самые разные аспекты падежных систем, касающиеся, в том числе, проблем и особенностей их преподавания. Но несмотря на такое внимание со стороны многих специалистов в данной области и огромное количество научных исследований, усвоение учащимися падежей при преподавании иностранных языков, все еще остается одним из самых сложных элементов учебного процесса. В числе многих факторов, осложняющих процесс обучения, специалисты выделяют значительные отличия падежей в разных языках [1, с. 59].

Это, в первую очередь, касается количества падежей. Так, если например, в английском языке их всего два, а в немецком всего четыре, то в эстонском их уже 12, в финском – 14, а в некоторых языках Северного Кавказа их число достигает полусотни. В русском языке современная школьная грамматическая традиция выделяет шесть основных падежей (хотя грамматисты выделяют дополнительные периферийные падежи, так что в полных описаниях русского языка их число доходит до 12-13) [6, п. 3]. Наименьшее число падежей в английском языке, здесь их всего два. В армянском языке семь падежей (Табл. 1).

Таблица 1. Структура падежных систем в армянском, русском и английском языках

<i>Армянский язык</i>	<i>Русский язык</i>	<i>Английский язык</i>
Именительный	Именительный	Общий (Common case) (Subjective and Objective Cases)
Родительный	Родительный	Притяжательный (Possessive Case)
Дательный	Дательный	
Винительный	Винительный	
Отложительный (исходный)		
Творительный	Творительный	
Предложный	Предложный	

Сравнение структуры падежной системы в армянском, русском и английском языках указывает на, пожалуй, главную сложность для учащегося в процессе изучения

падежей в иностранном языке – отличия в системах падежей иностранного (русского и английского) и родного (армянского) языка, что, в свою очередь, говорит о том, что при изучении русского и английского языков в армянских школах мы обязательно будем сталкиваться с проблемой так называемой *лингвистической интерференции*, под которой понимается «*неудача при переключении с одного языкового кода на другой, при которой происходит перенесение правил одной языковой системы на правила другой*» [7, с. 57].

Современный английский является *аналитическим языком*, отличающимся совсем другим инструментарием – строгим порядком слов и добавлением дополнительных слов при склонении. Их особенностью является то, что в них сами слова или не меняются, или меняются очень редко. Тем не менее, несмотря на значительные отличия в падежной системе обоих языков, армянского и английского, есть также и общие структурные элементы.

Что касается русского языка, то здесь все падежи совпадают с падежной системой армянского языка. Однако, как показывает анализ, это вовсе не означает, что они абсолютно идентичны по структуре и конструкции. Более того, есть очень много отличий, порождающих серьезные ошибки в речи учеников армянских школ.

Процесс обучения осложняется тем, что у одной грамматической формы могут быть разные значения, падежи, синонимы и пр. Например, шести падежам в русском языке соответствует десять падежных вопросов, сорок падежных форм и 50-60 падежных значений, которые, в свою очередь, могут дробиться и уточняться [3, с. 41].

Одновременно практика преподавания иностранных языков в старших классах средней школы показывает, что падежная система имен существительных (грамматические формы падежей и их значения) является одной из наиболее трудных для изучения в учебной программе. Следовательно, одной из главных задач преподавателя должна стать разработка и применение оптимальных и максимально эффективных методов ознакомления учащихся армянских школ с падежной системой иностранного языка (английского и русского). Притом, для повышения эффективности процесса обучения, необходима, на наш взгляд, четкая дифференциация трех основных его этапов:

- *усвоение грамматического материала;*
- *закрепление в памяти;*
- *отображение грамматического материала в собственной речи.*

Для реализации этой задачи Злобина С.А. (преподаватель Центра международного образования Сибирского федерального университета) предлагает выделить следующие основные этапы:

- *представление грамматического материала (презентация);*
- *формирование речевых грамматических навыков и доведения их до автоматизации в устной речи, посредством выполнения различного рода упражнений (имитативных, трансформационных), в том числе, компьютерных (упражнения, созданные с помощью программной оболочки «Hot potatoes»: Quiz, Match);*
- *развитие речевых умений иностранных учащихся при использовании заданий с коммуникативной направленностью (ролевые игры, речевые ситуации) [4, с. 73].*

На всех этапах усвоения падежных форм важным составляющим является процесс проверки уровня знаний студентов. Барбара Лоу предлагает применить такие формы

проверки уровня знаний, которые мотивируют учеников, стимулируют их интерес к изучаемой теме [8, 15].

Притом, при выборе метода и этапов преподавания, обязательно следует учитывать то обстоятельство, что важное значение при преподавании языка (в том числе, падежной системы) имеет вопрос – преподается ли он как родной или как иностранный язык? Дело в том, что в зависимости от этого (обучаемый язык является родным или иностранным для обучающихся) меняется сам подход к его преподаванию. Так, например, в России порядок изучения падежей в курсе русского как иностранного обычно отличается от порядка представления падежей в курсе по русскому языку как родному. При изучении русского как родного падежи подаются в следующем порядке: *именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный*. В то время, как при преподавании русского как иностранного падежи обычно подаются уже в другом порядке: *именительный, предложный, винительный, родительный, дательный, творительный* [8, 15].

Один только этот пример указывает на необходимость разработки тщательно продуманной методики преподавания падежной системы русского и английского языков в армянских школах. Одной из проблем, на наш взгляд, является то, что если падежная система армянского языка четко сформулирована и систематизирована в учебнике по армянскому языку 7-го класса, то такой же систематизации не наблюдается в учебниках по русскому и английскому языку. Вопрос не столь проблемный для английского языка, где всего два падежа, с одним из которых (притяжательным падежом) учащиеся знакомятся уже в третьем классе (См. Фонд «*Национальный Центр Развития Образования и Инноваций*» МОН РА, учебник английского языка 3-го класса)¹.

Иначе состоит дело с изучением падежной системы русского языка. В учебниках по русскому языку нет такой же комплексной подачи материала, как в учебниках по армянскому языку. В связи с этим, считаем необходимым систематизацию механизмов подачи падежной системы русского языка в учебниках армянских школ с целью ее изучения как единого целого, с обязательным проведением параллелей с падежной системой армянского языка, во избежание ошибок, связанных с *лингвистической интерференцией*.

Безусловно, изучение падежей необходимо начать с *именительного падежа*, хотя бы по той простой причине, что новые слова в иностранном языке ученики всегда (за редкими исключениями) учат в первую очередь именно в форме именительного падежа. Сходство в падежных конструкциях здесь сильно облегчает процесс изучения. Притом считаем важным одновременное знакомство с падежными формами в армянском, русском и английском языках и их синхронное изучение, что позволит легче освоить материал и решить проблемы с лингвистической интерференцией.

Именительному падежу в армянском и русском языках соответствует субъектный падеж (Subjective Case) в английском, который показывает *исполнителя действия в предложении*. Единственное отличие (и сложность) заключается в том, что иногда встречаются формы, когда в одном и том же предложении одно и то же существительное в различных языках может стоять в различных падежах. Так, например, в предложении

¹ Электронный ресурс:
https://docs.google.com/document/d/1u9x4HPHJ2TgtPka00IVDDe5NtWSPMf_M/edit

«*Мой сын хочет стать врачом*» существительные «сын» и «врач» используются в разных падежах («сын» – именительный, «врачом» – творительный). В армянском языке в том же выражении «*врач*» уже в винительном падеже.

А в английском («*My son wants to become a doctor*») и «*son*», и «*doctor*» – в именительном падеже. В этом случае ученику армянской школы легче будет понять английский вариант (так как слово «врач» и в армянском, и в английском языке стоит в прямой форме), а на русском он скорее всего скажет: «*Мой сын хочет стать врач*» (наподобие армянскому). Следовательно, данный фактор необходимо учитывать при прохождении винительного падежа и провести параллели между русским, армянским и английским.

Следующим как правило изучают родительный падеж (в родном языке), однако, мы предлагаем пересмотреть обычную очередность изучения падежей, так как в армянском языке семь падежей (в отличие от русского или английского), притом конструкции многих падежей отличаются от конструкций аналогичных падежей в русском и английском языках, в результате чего армянские учащиеся периодически будут сталкиваться с уже упомянутыми ошибками лингвистической интерференции. Следовательно, полагаем, что нужно двигаться по схеме «*от простого к сложному*», т.е. от изучения близких по форме падежей к изучению тех, структуры которых значительно отличаются в трех языках.

Так, например, существуют значительные отличия в родительном падеже, которые усложняют процесс усвоения падежей учениками армянских школ, в связи с чем, мы считаем, что изучение этого падежа следует начинать на более поздних этапах. Дело в том, что в армянском языке родительный падеж (по аналогии «*Possessive Case*» в английском) ограничивается только притяжательной функцией – и показывает принадлежность кому-то, чему-то [2, с. 27]. А в русском языке у родительного падежа целых три функции (значения):

- *притяжательная* («улица города», «день рождения»);
- *разделительная* («немного масла», «один из нас»);
- *отложительная* («уберечься от беды», «выйти из воды», «что с них взять?»).

Так, при изучении родительного падежа многие выражения, например, такие как «книга упала с дивана» в армянском языке имеют такую же конструкцию («с дивана»), и при мысленном переводе таких выражений у школьников проблем не возникает. Но в ряде других выражений, например, «до окраины леса оставалось около *двухсот метров*» у армянских школьников возникают проблемы интерференционного характера, и в устах армянских учеников это выражение обычно звучит так: «до окраины леса оставалось около *двести метр*», так как в армянском языке данное выражение имеет именно такую структуру (без изменения формы числительного), точно так же, как и в английском: «to the edge of the forest remained about *two hundred meters*».

Поэтому в таких случаях практически всегда возникают ошибки с падежной формой в русском языке. Следовательно, думаем необходимо оставить изучение подобных падежей (с более сложной структурой или несовпадающих с армянскими вариантами) на более поздние этапы обучения, когда ученики уже будут в достаточной степени обучены другим, менее сложным падежным формам иностранного языка.

Исходя из этого, можно рекомендовать начинать изучение падежной системы с падежей с более схожими (и несложными) конструкциями, например, с *творительного*,

структура которого достаточно несложная (и схожая), как в русском, так и в армянском языках. Так, например, выражение «Я горжусь своим *братом*» имеет аналогичную структуру и в армянском, и русском языках. В английском оно звучит несколько иначе: «I am proud of my *brother*» (существительное «брат» в субъектном падеже). Но ученики уже обучены этой форме при изучении винительного падежа, так что сложностей здесь обычно не возникает.

Следующим можно изучить винительный или дательный падеж. *Винительный* в армянском языке показывает «лицо или предмет, который принимает на себя действия существительного» и отвечает на вопросы: *кого, что, куда, сколько, когда*. В русском языке винительный падеж обозначает объект, на который направлено действие или обстоятельства действия. Например, выражения «врач оперирует (кого?) больного» или «вижу (что?) сосны» в армянском языке будут иметь точно такую структуру (и вопрос точно такой же). Следовательно, ученикам не сложно будет освоить падежные формы на русском. В английском это существительное «больной» останется в той же прямой форме, следовательно, здесь проблем интерференционного характера также не возникнет.

Аналогичная ситуация и с *дательным падежом*. В армянском языке дательный падеж имен существительных показывает предмет, «*которому дается или к которому приближается что-то, или к чему сводится действие сказуемого*» (вопросы – *кому?, чему?, для чего?, когда?, где?*) [2, с. 27]. В русском языке дательный падеж тоже используется для указания субъекта, адресата действия (кому, чему), возраста (кому) и т.д. В английском форма существительного опять-таки не меняется.

Притом поочередное изучение винительного и дательного падежей позволит провести сравнительный анализ их использования на практике, во избежание типичных ошибок, связанных с их применением армянскими учениками, для которых русский не является родным. Так, сходство состоит в том, что и в винительном, и в дательном падежах есть субъект, на кого направлено определенное действие или который испытывает некоторое состояние. Например, в выражениях «мне трудно» и «меня качивает» носителем действия (состояния) является человек, но здесь два разных падежа. В армянском языке местоимения «мне» и «меня» – это одно слово и при составлении подобных словосочетаний у учащихся возникают ошибки при определении падежей (например, «мне холодно» (дательный падеж) и «меня знобит» (винительный падеж)). Следовательно, изучая их совместно, можно путем небольшого сравнительного анализа решить проблему распознавания падежей (Рис. 1).

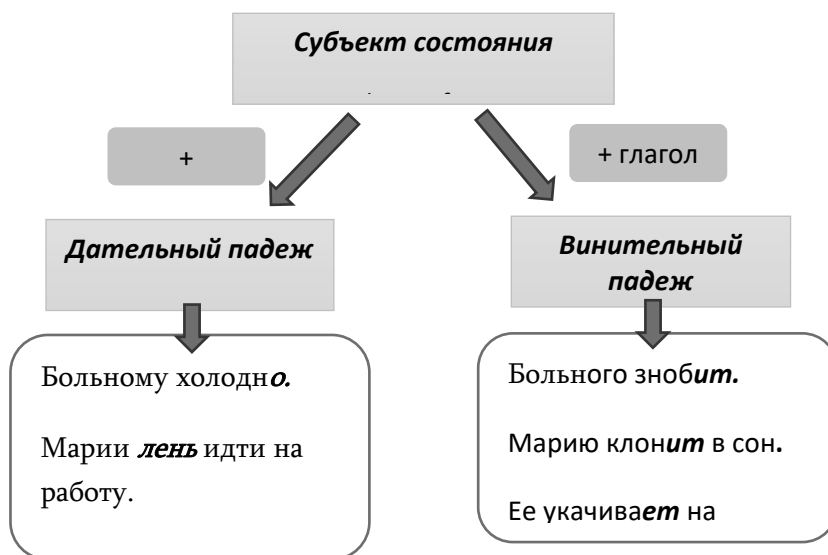


Рис. 1. Сравнительный анализ структурных особенностей винительного и дательного падежей.

Что касается *предложного падежа*, то в русском языке его конструкция относительно несложная – форма единственного числа I и II склонения имеет типичное окончание -е, множественного числа -ах/-ях, кроме некоторых существительных с конечными буквосочетаниями -ия, -ие, -ий. Однако сложность его изучения для армяноязычных учащихся связана с двумя факторами.

Первый фактор – в армянском языке предложный падеж показывает место, где (внутри которого) и когда совершается действие и отвечает на вопросы «где», «в чем» и «за какое время». В русском языке вопросов значительно больше: «О ком? О чем? В ком? В чем? На ком? На чем? При ком? При чем?».

Второй фактор – предложный падеж употребляется в речи исключительно с предлогами (*на, в, о, об, обо, при*), что очень сложно для восприятия армянскими учениками, так как в предложном падеже в армянском языке предлоги или вовсе не употребляются, или употребляются редко. Поэтому, армянские школьники указанные выражения в предложном падеже («*в стакане*», «*о животном*», «*при встрече*») могут интуитивно заменить на выражения с буквальным переводом с армянского языка («внутри стакана», «про животное», «во время встречи») абсолютно не осознавая, что в этом случае у существительных меняется падеж. В английском языке на помощь приходят соответствующие предлоги (*in, about* и т.д.), значительно облегчающие процесс формирования того или иного выражения при неизменной (прямой) форме существительного.

Выводы и заключения. Таким образом, анализ показывает, что конструкции различных падежей в русском и английском языках часто не совпадают с конструкциями в армянском языке. В результате, при изучении русского и английского языков в армянских школах возникают проблемы *интерференционного характера*.

В склонении имени существительного падеж выражает отношение существитель-

ного к другим членам предложения, и усвоение падежа основано на понимании учащимися связи слов в предложении. Следовательно, работу над падежами можно начинать только после того, как учащиеся научатся выделять в предложении слова, связанные по смыслу и грамматически (словосочетания). И в дальнейшем вся работа над падежами – это работа над связью слов в предложении. Ученик должен четко знать, с каким словом в предложении связано данное имя существительное [5, 23].

Важное значение имеет разработка эффективной последовательности изучения падежных систем, уход от традиционных схем, используемых при изучении языка (русского, английского) его носителями. В соответствии с этим, учащиеся вначале должны знакомиться с характерными признаками падежей, имеющих несложную и схожую структуру, сравнивая ее с аналогичными структурами в родном для учащегося языке и выделяя признаки, свойственные существительным только в данном падеже. Указанный порядок изучения может создать условия для дифференциации сходных и отличительных признаков падежей, которые трудно распознаются учащимися.

Список использованной литературы

1. Аркадьев П.М., Падежи в языках мира // Лингвистика для всех: сборник трудов конференции / ред.-сост.: Е.В. Муравенко, А.Ч. Пиперски, О.Ю. Шеманаева. – М.: Московский центр непрерывного образования, 2009. – с. 59-71.
2. Барсегян А., Армянский язык 7. Учебник 7-го класса общеобразовательной школы. Часть 1. – Изд. «Астхик Гратун», 2021.
3. Джанджапанян Г.А., Активная речь как предпосылка формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку в вузе//Методика обучения и воспитания (Русский язык). – Ереван. – 2021.
4. Злобина С.А., Обучение падежной системе русского языка иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки// Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010.
5. Махмутов М.И., Современный урок: Монографии/ М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 2005. – 183 с.
6. Национальный корпус русского языка <https://ruscorpora.ru/new/corpora-morph.html>
7. Ребко А.В. Лингвистическая интерференция и ее виды на примере русского и французского языков. – БГУ. Минск – 2018.
8. Учебный центр русского языка Московского государственного университета. – <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/314859/>
9. Assessment and ESL: An Alternative Approach 2nd Edition. (2018) Barbara Law, Mary Eckes

PECULIARITIES OF TEACHING NOUN CASES IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN ARMENIAN SCHOOLS

Sargsyan Lilit
Yerevan State University
Armenia

Summary

Due to the wide variety of grammatical case systems in different languages worldwide, the learning process of the cases of the noun forms, including the correct designation of an object, attribute, or action in a sentence with their help is of particular difficulty in the study of foreign languages.

This article discusses some of the features of the learning processes of the cases of the noun forms in the lessons of Russian and English languages in secondary schools in Armenia. Some linguistic interferences, associated with the assimilation of the case systems of Russian and English by students of

Armenian schools are presented. Methods for presenting and working out grammatical material in the lessons in Russian and English are proposed, which involve identifying the closest structure and content of case forms in Armenian and foreign languages and their joint presentation in order to facilitate the process of assimilation of the material.

Key words: case, case system, linguistic interference, declension of nouns, teaching Russian as a foreign language.

References:

1. Arkadev P. M. Noun cases in the languages of the world // Linguistics for all: a collection of conference proceedings / edited by: E. V. Muravenko A. Ch. Pipersky O. Yu. Shemanaeva. Moscow: Moscow Center for Lifelong Education, 2009, pp. 59-71

2. Barseghyan A. Armenian language 7. Textbook of the 7th grade of a comprehensive school. Part 1. Ed. "Astghik Gratun", 2021.

3. Dzhandzhapanyan G. A. Active Speech as a prerequisite for the formation of students' communicative competence in teaching the Russian language at a university. Methods of education and upbringing (Russian language) Yerevan - 2021.

4. Zlobina S. A. Teaching the case system of the Russian language to foreign students at the stage of pre-university training. Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2010

5. Makhmutov M.I. Modern lesson: Monographs / M.I. Makhmutov. - M.: Pedagogy, 2005. - 183 p.

6. National corpus of the Russian language <https://ruscorpora.ru/new/corpora-morph.html>

7. Rebko A. V. Linguistic interference and its types on the example of Russian and French languages. BGU. Minsk - 2018.

8. Russian language training center of Moscow State University. <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/314859/>

9. Assessment and ESL: An Alternative Approach 2nd Edition. (2018) Barbara Law, Mary Eckes

Получено: 28.03.2022

Received 28.03.2022

Рассмотрено: 11.04.2022

Reviewed 11.04.2022

Принято: 18.04.2022

Accepted 18.04.2022

371.3

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.115-122>

ՔԱՌԱԲԱԺԱՆ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Արզումանյան Արմենուհի
ԵՊՀ, Հայաստան

«Քառաբաժան ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները» վերաառությամբ հոդվածում փորձել ենք ցույց տալ մեթոդի կիրառման յուրահատկությունները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով և գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպությամբ: Մեթոդի կիրառման յուրօրինակությունը տեսանելի ենք դարձրել Ա. Բակունցի «Սպիտակ ձին» պատմվածքի վերլուծության հիման վրա:

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

Հետազոտության նորույթն է քառաբաժան ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունների դիտարկումը: Վերոնշյալ մեթոդով քննաբանվել են գեղարվեստական երկում խորհրդապատկերները, շեշտադրվել են նրանց խոհափիլիսոփայական, հոգեբանական շերտերը:

Հետազոտության արդիականությունը պայմանավորում է ուսուցման ժամանակակից մեթոդաբանության պահանջներով դիտարկել գրական երկերի ուսուցման գործընթացը՝ այն դարձնելով ժամանակակից կրթական ծրագրերին համահունչ: Հոդվածում քառաբաժան մեթոդի կիրառմամբ ցույց ենք տվել ուսուցման ժամանակակից մեթոդների արդյունավետությունը, դրանց օգնությամբ գեղարվեստական ստեղծագործության առավել բովանդակային վերլուծության հնարավորությունները: Առաջին անգամ Ա. Բակունցի «Սպիտակ ձին» պատմվածքի ուսուցումը դիտարկվել է հեղինակի գունամտածողության առանձնահատկությունների շեշտադրմամբ:

Հետազոտության հիմնախնդիրն է բացահայտել քառաբաժան ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում ու ամփոփում, գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպության շեշտադրում:

Մեթոդական գրականության մեջ կան վերոնշյալ հիմնախնդրին նվիրված մի շարք գիտական հետազոտություններ («Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ», ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, ք. Վանաձոր, 2008, «Ուսուցման արդյունա-

վետ 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 մեթոդների և բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

Հետազոտական հարցը քառաբաժան ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառմամբ Ա. Բակունցի «Սպիտակ ձին» պատմվածքի ուսուցման առանձնահատկությունների դիտարկումն է:

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

Հետազոտության արդյունքում հասել ենք այն եզրահանգման, որ մեթոդի կիրառումը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից նյութի տարաշերտ ու ընդգրկուն իմացությանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր ու բովանդակալից դարձնելուն:

Բանալի բառեր և բառակապակցություններ: Խորհրդապատկեր, գունամտածողություն, գաղափարական խնդիրներ, պատկերակերտման միջոցներ, խոհափիլիսոփայություն:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներից է քառաբաժանը, որի հիմնական էությունը հետևյալն է. ուսուցիչը գրատախտակը կամ թղթի մակերեսը բաժանում է չորս մասի, որտեղ պետք է ամփոփ ներկայացվեն ուսուցանվող նյութի ելակետային հարցադրումներին առնչվող բնութագրումները [1, էջ 74]: Մեթոդական այս հնարը կարելի է կիրառել տարբեր մոտեցումներով՝ նկատի ունենալով աշակերտների տարիքային առանձնահատկությունները, իմացական մակարդակը, հետաքրքրությունների շրջանակը: Ցածր ու միջին դասարաններում կարելի է հետաքրքիր հարցադրումներով, որոնք կկազմեն քառաբաժանի յուրաքանչյուր հատվածի անվանումը, զարգացնել աշակերտների մտահորիզոնը, պատկերավոր մտածողությունը: Օրինակ՝ բնության ընդգրկուն նկարագրությամբ որևէ բանաստեղծություն վերլուծելուց հետո ուսուցիչը կարող է հետևյալ հարցադրումներով էլ ավելի հետաքրքիր և արդյունավետ դարձնել դասընթացը.

1. Ի՞նչ են տեսնում:	2. Ի՞նչ են զգում:
3. Ի՞նչ են լսում:	4. Ինչպիսի՞ն կլինի բանաստեղծության նկարը:

Այս հարցադրումները յուրաքանչյուր աշակերտի հնարավորություն կտան յուրովի մտածելու, տեսնելու բանաստեղծական պատկերի երևակայական նկարագիրը, լսելու բնականորեն յուրօրինակ հնչեղություն ստացող ձայնային ելնչումները՝ մեղմ քամու սոսափյունը, անձրևի մեղմածոր ձայնը, ձնամրրիկի ահեղագոչ սուլոցը, զգալու բառապատկերի ենթաշերտերում խտացված բանաստեղծական խոհը, նկարելու բանաստեղծությունն իր պատկերային մտածողության դաշտում:

Բարձր դասարաններում նշված մեթոդը կարելի է կիրառել նյութի ամփոփման փուլում՝ ավելի ամբողջացնելու համար ուսումնասիրված նյութը: Այսինքն՝ ուսուցիչը

պետք է ամփոփման փուլում հստակեցնի անցած նյութի հիմնական գաղափարական հարցադրումները, տվյալ ստեղծագործության գեղարվեստական արժեքը, հեղինակի պատկերակերտման արվեստի առանձնահատկությունները, գրողի աշխարհայացքի, կենսափիլիսոփայության հիմնական շերտերը: Եթե տվյալ ստեղծագործության մեջ կան խորհրդանշանային պատկերներ, որտեղ խտացված են պատումի հիմնական գաղափարական հարցադրումները [2, էջ110], կարելի է դրանք դիտարկել որպես քառաբաժանի յուրաքանչյուր հատվածի ընդհանուր անվանում: Այնուհետև յուրաքանչյուր խորհրդանիշ-անվանման ներքևի հատվածում անհրաժեշտ է տալ դրա մեկնաբանությունը, բացատրական նկարագիրը: Օրինակ՝ Ա. Բակունցի «Սպիտակ ձին» պատմվածքն ուսուցանելիս ամփոփման փուլում կարելի է կիրառել քառաբաժան մեթոդը՝ որպես խորհրդանիշ դիտարկելով Բակունցյան ձիապատկերները: Քանի որ պատմվածքում կան չորս ձիեր՝ գունային տարբեր երանգավորումներով, որոնք Բակունցյան պատումի գաղափարական հարցադրումների հենքն են, կարելի է դրանցից յուրաքանչյուրը ներկայացնել քառաբաժանի յուրաքանչյուր հատվածում: «Սպիտակ ձին» պատմվածքում պատկերված չորս ձիերը՝ Յոլակը, Սպիտակ ձին, մոխրագույն ձին, կապույտ ձին, Բակունցյան գեղագիտության մեջ դառնում են գաղափարական հարցադրումների հենքը, խոհափիլիսոփայական իմաստների հոսքային կենտրոնները:

«Սպիտակ ձին» պատմվածքի քառաբաժան մեթոդով նկարագրի գծապատկերը կլինի հետևյալ կերպ.

Յոլակ ձի՝ կապույտ և սպիտակ բծերով (ազնվության, արդար աշխատանքի խորհրդանիշ)	սպիտակ ձի (անարդարության, անօրեն ուժի խորհրդանիշ)
մոխրագույն ձի (խաբեության, կեղծիքի խորհրդանիշ)	կապույտ ձի (ազատաբաղձության, հզոր կամքի դրսևորման խորհրդանիշ)

Ուսուցիչը, բացատրելով Բակունցյան բառակերտման արվեստի առանձնահատկությունները, պետք է նշի, որ հեղինակի գեղագիտական համակարգում կա պատկերակերտման հետաքրքիր միավոր՝ գույնը, որը պատումի մեջ ձեռք է բերում խոհափիլիսոփայական բազմաշերտ տարածություն՝ դառնալով հեղինակի աշխարհայացքային գնահատումների շեշտադրման միջոց, գաղափարական հոսքերի կենսական հենք: Գույնը Բակունցյան պատումի մեջ խորհրդանշանականացման լայն ծիր ունի, որը բազմաթիվ իմաստային կազմալուծումներով հասնում է գաղափարական տարակերպ հանգրվանների, ուր բացվում են հեղինակի աշխարհայեցողության, մարդկային հարաբերությունների արժևորման մոտեցումները: Հեղինակի կողմից գույների միջոցով արտացոլված ներիմաստները դառնում են Բակունցյան կենսափիլիսոփայության ատաղձը:

Օգտագործելով տեսական գրականության տարբեր դրույթներ նյութի ուսուցման համար՝ ուսուցիչը կարող է նշել, որ տեսաբանների կարծիքով գունային պատկերն ունի երկու շերտ՝ սեմանտիկ ու սեմիոտիկ ասպեկտներ: Գույնի **սեմիոտիկ ասպեկտը (արտաքին շերտ)** ներկայացվում է գունային արտաքին երանգի ընկալման կողմով: Այսինքն՝ այն գույնով, որը մենք տեսնում ենք, առօրեական ասպեկտն է: Սա միայն արտաքին պատկերացումն է գույնի մասին: Իսկ բովանդակությունն ու ներքին առանձնահատկությունները վերաբերում են **սեմանտիկ ասպեկտին (ներքին շերտ)** [3, էջ 315]:

Գեղարվեստական գրականության մեջ գունապատկերը ստանում է արտաքին ու ներքին շերտերից բխող բովանդակային հետաքրքիր տարաձևումներ: Գույնը գեղարվեստական պատկերում դուրս է գալիս իր արտաքին պատյանից, ստանում ներիմաստային տարակերպ շերտեր դառնալով գրողի արտահայտած գաղափարական հարցադրումների հոսքային կենտրոնը:

Ուսուցիչը կարող է նախապես աշակերտներին հանձնարարել ուսումնասիրել տեսական գրականության որոշ նմուշներ (ուսուցչի հանձնարարությամբ), համադրել տեսաբանների կարծիքները գույնի հոգեբանության առանձնահատկությունների մասին, որպեսզի փորձեն գտնել բակունցյան ձիապատկերների գունային շերտերի հոգեբանական, խորհրդանշանային շերտերը:

Նախապատրաստական նման աշխատանքից հետո աշակերտների համար ավելի դյուրին կլինի ընկալել գունապատկերի հետաքրքիր դրսևորումները Ա. Բակունցի «Մայիտակ ձին» պատմվածքում, որտեղ առանձնանում են ձիապատկերի տարբեր գունային նկարագրություններ՝ սպիտակ ձի, կապույտ գույնի երկու ձի (մեկը՝ մորթու սպիտակ բծերով), մոխրագույն ձի: Ձիապատկերի գունաձևումների խոհական-գաղափարական շերտերը հասկանալուն կօգնի «Մայիտակ ձին» պատմվածքի երկու տարբերակային մշակումների գուգադրումը: Դրա համար ուսուցիչը պետք է աշակերտներին հանձնարարի կարդալ պատմվածքի նախնական ու մշակված տարբերակները: Նախ պետք է դիտարկել պատմվածքի հերոսների անունների տարբերակային փոփոխությունները: Պատմվածքի առաջին տարբերակում պատմվածքի գլխավոր հերոսը՝ Միմոնը, կրում էր Միկի, իսկ Յուլակ ձին՝ Չալկա անունը: Անունների նախնական տարբերակները ներիմաստային շերտեր չունեն և համահունչ չեն պատումի պուժետային ներհոսքային տրամադրություններին: Ի տարբերություն Միկի անվան՝ Միմոն անունը, պայմանավորված բանահյուսական մտածողությամբ, խտացնում է խեղճության, չարքաշության, անգորության հատկանիշները: Իսկ ձիու Չալկա անվանումը, թվում է, ներդաշնակ չէ գյուղաշխարհի՝ սոցիալական, անվերջանալի խնդիրներից ծանրացած կյանքի պատկերին. այն ավելի շատ համահունչ է քաղաքային միջավայրի փափկակենցաղ կյանքին: Պատմվածքում փոխվել է նաև ձիու գույնը, և ավելացել են ձիապատկերի նկարագրական շատ շերտեր: Յուլակ ձին նախնական տարբերակում պատկերված էր կարմրագույն, իսկ մշակված տարբերակում՝ կապտագույն մորթով: Մշակված տարբերակում ավելացել է նաև երկրորդ կապույտ ձիու խորհրդանշական պատկերը: **«Յուլակը նրանց ձին էր, կապտավուն մորթով, որի վրա, ինչպես աստղերը, ցրված էին սպիտակ նշաններ:** Յուլակի ողորկ մարմինը և **մորթու սպիտակ բծերը աստղալույսին մեղմ շողշողում էին**» (ընդգծումները մերն են – Ա. Ա.) [4, էջ 288]: Իսկ նախնական տարբերակում այսպես է ներկայացվում ձին. «Չալկան նրանց միակ ձին էր, կարճիկ ու գնդիկ, կարմրագույն, պոչը երկար: Երկու տարի էր, որ Միկին գնել էր, ավելի ճիշտ՝ փոխել էր էշի հետ, վրան էլ տվել էր մի հորթ, մի կարպետ, երկու բեռ էլ ցորեն» (էջ 533): Կարմիր ձի պատկերի գունաընկալման խոհական դաշտն ընդգրկում է մարդկային հարաբերությունների, մարդ-բնություն կապի արժևորումների այլ մոտեցումներ. ընդհանրապես կարմիր ձին առավելապես խորհրդանշանում է երիտասարդական երազներով ու կյանքի վայելումի տաք շնչառություն ունեցող մարդու՝ երազի թևերին պատանեկան հոգու ճախրանքի զգացողությամբ համակված կենսակերպը: Իսկ Միմոնի կյանքի պատմությունը ամեննին չէր ներդաշնակվում հուզապրումի այդ էությանը: Նրա մաքուր, բնությանը ներդաշնակ հուզաշխարհը փշրվում է կյանքի ծանր ու ցավոտ հարվածներից: Կապույտը բացում է նրա հոգու և բնության ձայների ներդաշն գոյապատու-

մի խորհուրդը, որը կեցության ճանապարհի ինչ-որ կետում աղճատվում է, և փոխվում են կապույտի ներիմաստային սահմանները...

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ պատումում կապույտի նախնական իմաստային տարածությունը որպես բնության ու մարդու ներդաշն գոյության խորհրդապատկեր, դիպաշարի զարգացումներին զուգահեռ ստանում է ներիմաստային գաղափարական նոր շերտեր բացելով հարահոս կյանքի՝ ցավով ու տառապանքով լեցուն ակունքերը: Սյուժետային գործողություններին զուգահեռ ուժգնանում է մարդկային հոգու դրաման: Ցավի ու ներքին տագնապների ալիքներում հյուսվող կապույտը ստանում է ողբերգական շնչառություն, դառնում է հոգեբանական շարժիչ ուժ: Այստեղ ուսուցիչը կարող է գրականություն ու հոգեբանություն միջառարկայական կապի օգնությամբ բացատրել հոգեբանության մեջ գունային ընկալումների հոգեբանական շերտերը և դրանց կիրառման առանձնահատկությունները գեղարվեստական պատկերում: Կապույտ ձիապատկերի մեջ լայնանում են կապույտի՝ որպես անաղարտ հույզերի հոգեբանական իմաստային սահմանները:

Պատմվածքում ավելանում է երկրորդ կապույտ ձիապատկերը (այն պատմվածքի նախնական տարբերակում չկար), որը խորհրդանշում է բնության յուրաքանչյուր տարրի երազ-ցանկությունը՝ ազատաբաղձությունը. կապույտը դառնում է ազատության տեսլապատկերի խոհական ներհոսքային դաշտը: Երկրորդ կապույտ ձիապատկերը դառնում է դառը իրականության և բնության յուրաքանչյուր տարրի՝ դեպի ազատություն հավերժական ձգտումի պատկերային կենտրոնը, որից լսելի դարձող ձայնային ատիճանական ուժգնացումները բացում են բակունցյան գեղագիտական գնահատումների շերտերը: «Մի **կապտավուն ձի**՝ երկար, ծավվեծալ բաշով, բոլորովին մերկ, կատաղած վագում էր հրապարակով: Նա երամակի ձի էր, սնվել էր լեռներում, երբեք հեծվոր չէր նստել մեջքին, սանձը չէր դիպչել մոտքին, սմբակները պայտ չէին տեսել: Այդ ձին էին ուզում բռնել զինվորները... Գյուղացիները շունչը պահած, անսահման հետաքրքրությամբ դիտում էին **կապտավուն նծույզի** գազազած վագը: Նրանք չէին թաքցնում իրենց հրճվանքը, երբ ձին թռչում էր օդակի վրայով: Նրանց բոլորի թաքուն ցանկությունն էր, որ ձին ձեղքեր զինվորների շղթան և հրեղեն հրաշքի պես աներևութանար, թռչեր դեպի հայրենի լեռները և այնտեղից պղնձաձայն վրնջար հատուցման և անսահման ազատության երգը» (ընդգծումները մերն են – Ա. Ա.) (էջ 304): Հետաքրքիր է այստեղ կապտավուն ձի և կապտավուն նծույզ պատկերային անցումը: Կապույտի խոհական շրջածիրում ձի-նծույզ հումանիշային ձևանցումները ընդգրկում են կեցության ներկա պահից (ձի), որը շատ ցավոտ է, դեպի երազ-տեսիլքներ (նծույզ) ընթացող ժամանակային հոսքերը, որտեղ աճում, խտանում են գույնի ներքին ձայները, որոնց մեջ լսելի է դառնում կապույտի գունաձայնումի ամենաուժգին ձայնային թրթիռը՝ ձիու պղնձաձայն վրնջոցը՝ որպես անարդարության հատուցման ու ազատության խորհրդանիշ: Կապույտի պղնձաձայն հնչեղությունը դառնում է գունաձայնումի գազաթնակետը, ուր «մեռնող նծույզի ջինջ աչքերում ընդմիշտ սառչում էր հեռվի կապույտ լեռնաշխարհը...»: Իսկ ցավի ու երազանքի միջև ընկած պատկերային տարածության մեջ դիպաշարի զարգացումներին զուգահեռ ծնվում են բակունցյան մյուս ձիապատկերները՝ **մոխրագույն ձի և սպիտակ ձի: Մոխրագույն ձիապատկերում** գույնը բացում է խոհական նոր միջավայր, գույնի գեղագիտական ներուժի սահմանային տարածքները ընդգրկում են կյանքի, մարդկային հարաբերությունների գնահատման նոր շեշտադրումներ: Գունաբովանդակության մեջ սկիզբ է առնում խոհափիլիսոփայական նոր շերտ, որը բացում է արդարության ու անարդարության սահմանագծին ձևավորված

մարդկային տարբեր աշխարհընկալումներ: Գունապատկերն այստեղ ունի ներքին կոնֆլիկտ, որը տրոհվում է երկու հակադիր բևեռների՝ բացելով մարդկային հարաբերություններում հավերժող գոյապայքարի երկու իրարամերժ շերտեր: Գունապատկերում վեր են հառնում մարդկային գոյակերպի երկու տեսակ. մեկը՝ Միմոնը՝ հոգսի տակ կքած, սոցիալական խնդիրներից կուչ եկած, բայց հոգում ամուր, անխաթար պահած արդարության, ազնվության զգացողությունը՝ որպես արդար կեցության խորհրդանիշ, մյուսը՝ Կոստանդ աղան՝ ընչաքաղցության, ազահության մոլուցքին խարսխված անարդարության, խաբեության խորհրդանիշ: Կոստանդ աղա-Միմոն և սպիտակ ձիմոխրագույն ձի պատկերային հոսքերը հանգեցնում են բակունցյան գունամտածողության մի նոր դրսևորման՝ գույնի՝ որպես խորհրդապատկերի հակադիր ընկալման տիրույթից դիտարկմանը: Թշվառության ճիրաններում գոյության հանապազօրյա որոնումների և ստի ու կեղծիքի հիման վրա կյանքը վայելող հարստահարողների բախման հիմքի վրա են խարսխվում «Մպիտակ ձին» պատմվածքի այուժետային դրվագները: Եվ ձևավորվում է աշխարհի արժեքների, մարդկային հարաբերությունների գնահատման բակունցյան չափանիշը՝ հաստատելով ժամանակների խելահեղ հողմերում արդար աշխատանքի կողքին միշտ թևածող հավերժական անարդարության գոյությունը:

Նյութի վերլուծական աշխատանքից հետո կարելի է աշակերտներին հանձնարարել պատկերել բակունցյան հերոսների մերօրյա դրսևորումները՝ շեշտադրելով դրանց արդիական հնչեղությունը, մարդկային կյանքի հավերժական խնդիրները, որոնք խտացված են բակունցյան գունամտածողության շերտերում: «Բակունցը գույնի ու խոսքի միջոցով հասարակ երևույթների մեջ արտահայտում է մեծ կեցության ոգին և մեծ կյանքի ներդաշնակ ուժը» [5, էջ 133]:

Քառաբաժան մեթոդը կիրառելով՝ ուսուցիչը պատումի ձիապատկերների միջոցով պատմվածքի գաղափարական հարցադրումների, բակունցյան բառարվեստի ինքնատիպության շեշտադրումից հետո կարող է ներառարկայական կապերի կիրառմամբ աշակերտների օգնությամբ հիշել հայ գրականության մեջ գեղարվեստական նման հնարքի՝ ձիապատկերի այլ հեղինակային կիրառություններ (Համաստեղ, Հ. Մաթևոսյան)՝ նշելու տարբեր հեղինակների պատկերակերտման արվեստի ինքնատիպությունն ու ընդհանրությունները: Այն ավելի տեսանելի դարձնելու համար կարելի է Վենի գծապատկերի միջոցով համադրել տարբեր հեղինակների պատկերակերտման ընդհանրություններն ու առանձնահատկությունները:

Եզրակացություն: Քառաբաժան մեթոդի կիրառումը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից նյութի տարաշերտ ու ընդգրկուն իմացությանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր ու բովանդակալից դարձնելուն:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ», ք. Վանաձոր, 2008:
2. Լոտման Յ., Միֆ, անուն, մշակույթ, Ստեփանակերտ, 2012:
3. Hilbert David R., Color and Color Perception: A Study in Anthropocentric Realism, Stanford, 1987.
4. Բակունց Ակ., Երկեր, չորս հատորով, հ. I, Երևան, 1976:
5. Աթաբեկյան Ս., Ակսել Բակունց. Խոսքի ու ...լրության պոեզիան, Երևան, 2000:

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА ЧЕТЫРЕХУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Арзуманян Арменуи
ЕГУ, Армения

Аннотация

В данной статье мы предприняли попытку показать особенности применения метода, связанного с характером обучаемого материала и оригинальностью образной системы писателя. Оригинальность применения этого метода проявилась на основе анализа рассказа Ак. Бакунца «Белая лошадь».

Цель статьи – раскрыть сущность вышеуказанного метода через интересные наблюдения, выявить принципы обучения материала данным методом, указав и обосновав преимущества, обусловленные соответствующими особенностями этого метода преподавания и указать на особенности, вытекающие из цели обучения.

Новизной исследования является наблюдение за особенностями применения современного метода четырехуровневого обучения. По вышеуказанному методу были проанализированы изображения в художественном произведении, акцентированы его философские и психологические слои.

Актуальность исследования обусловлена требованиями современной методологии обучения рассматривать процесс обучения литературных произведений, приводя в соответствие с современными образовательными программами. В статье с применением метода изучения стихов мы показали эффективность современных методов обучения, а с их помощью проведения более содержательного анализа художественного произведения. Впервые изучение рассказа Ак. Бакунца «Белая лошадь» рассматривалось с акцентом на специфику расцвета автора.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: применение рассматриваемого метода способствует более глубокому анализу преподаваемого материала, многоуровневому и всеобъемлющему знанию материала учениками, широкомасштабному представлению художественного произведения, созданию более интересного и содержательного урока.

Ключевые слова: консультация, красноречие, идеологические проблемы, средства образности, философия.

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE MODERN METHOD OF FOUR-VOLUME TRAINING

Arzumanyan Armenuhi
YSU, Armenia

Summary

In the article entitled "Features of the application of the modern method of teaching quatrains," we tried to show the features of the application of the method related to the nature of the material being taught and the originality of the writer's imaginative system. The originality of the application of this method became visible on the basis of the analysis of the story of A. K. Bakunts "White horse".

The purpose of the article is to reveal the essence of the above mentioned method through interesting observations, to identify the principles of teaching the material by this method, indicating and justifying the advantages due to the relevant features of this method of teaching and to point out the features arising from the purpose of teaching.

The novelty of the research is the observation of the features of the application of the modern method of four-volume training. According to the above method, the images in the artwork were analyzed, their philosophical and psychological layers were emphasized.

The relevance of the research is due to the requirements of modern teaching methodology to consider the process of teaching literary works, making it consonant with modern educational programs. In the article, using the verse method we showed the effectiveness of modern teaching methods, and with their help, the possibilities of a more meaningful analysis of the work of art. For the first time, the

study of Ak. Bakunet's story "White Horse" was considered with an emphasis on the specifics of the author's heyday.

As a result of the research, we came to the following conclusions: the use of the method contributes to a deeper analysis of the taught material, a multi-level and comprehensive knowledge of the material by students, a large-scale presentation of a work of art, the creation of a more interesting and meaningful lesson.

Keywords and phrases: consultation, eloquence, ideological problems, means of imagery, philosophy.

Получено: 01.03.2022

Received 01.03.2022

Рассмотрено: 28.03.2022

Reviewed 28.03.2022

Принято: 29.03.2022

Accepted 29.03.2022

371.3(809.436.2)

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.122-129>

ՀԱՅԱԼԵԶՈՒ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ԱՂԻՐԵԶԱՆԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵ- ԹՈՂԱԿԱՆ ՈՐՈՇ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ

**Մովսիսյան Լիլիթ
Աղաջանյան Ամալյա**

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածություն: Չնայած հայալեզու լսարանում աղբրեջաներենի դասավանդումը չունի երկար տարիների պատմություն, սակայն կարող ենք պնդել, որ այն արդեն ունի հստակ մշակված ծրագիր ու մեթոդաբանություն: Հաշվի առնելով մի շարք օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ գործոններ՝ հարկ է նշել նաև լեզվի ուսումնասիրման ռազմավարական նշանակությունը: Աղբրեջաներենի դասավանդման մեջ գործածվում են զանազան մեթոդներ և տեխնոլոգիական լուծումներ, որոնց շնորհիվ լեզվի ուսուցումը տարբեր մասնագիտական ուղղվածություն ունեցող ֆակուլտետներում իրականացվում է միմյանցից հստակ տարբերվող մոտեցումներով ու մեթոդներով: Ոլորտում առկա անելիքներն ու խնդիրները լուծելու համար էլ առաջարկվում են կոնկրետ քայլեր, որոնց արդյունքում աղբրեջաներենի ուսուցումը կդառնա ավելի արդյունավետ, հազեցած ու նպատակային:

Բանալի բառեր: Աղբրեջաներեն, մեթոդ, հայալեզու լսարան, արևելագիտության ֆակուլտետ, կովկասագիտություն, ուսանող, դասընթաց, ուսումնական գործընթաց

Հիմնախնդիրը: Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանությունը մշտապես եղել է հետազոտողների ու դասավանդողների ուշադրության կենտրոնում: Հաշվի առնելով ոլորտի զարգացման ներկայիս միտումներն ու տեմպերը՝ նույնիսկ որոշ գիտնականներ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդաբանությունը համարում են առանձին գիտաճյուղ [3, էջ 7]: Աղբրեջաներենի դասավանդումը հայալեզու լսարանում ունի առանձնահատուկ կարևորություն և նշանակություն՝ հաշվի առնելով մի շարք գործոններ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Ադրբեջաներենի որպես օտար լեզու դասավանդելու վերաբերյալ գրականությունն ու ուսումնասիրությունները սակավ են և գերազանցապես գրված են հենց ադրբեջանցի հեղինակների կողմից, ինչը հանգեցնում է հարցի միակողմանի դիտարկմանը: Այն ունի նաև իր օբյեկտիվ պատճառները, քանի որ ադրբեջաներենը որպես օտար լեզու ուսուցանվում է քիչ ուսումնական հաստատություններում, որտեղ էլ մշակվել են համապատասխան ծրագրեր, մեթոդներ ադրբեջաներենի դասավանդման համար: Անշուշտ կան առանձին ձեռնարկներ, դասագրքեր նախատեսված օտարալեզու ուսանողների՝ ադրբեջաներեն սովորելու համար, որտեղ սակայն ընդհանուր մեթոդական հարցերին գրեթե անդրադարձ չկա:¹

Հոդվածի նպատակը: Հետազոտությունը նպատակ է հետապնդում ներկայացնելու ադրբեջաներենի ուսուցման մեջ կիրառվող հիմնական մեթոդներն ու մոտեցումները, ցույց տալ նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառմամբ նոր հմտությունների ձեռքբերման եղանակները, նպաստել ադրբեջաներենով զբաղվողների մասնագիտական աճին ու հմտությունների զարգացմանը ինչպես նաև վեր հանել ոլորտում առկա խնդիրները, հստակեցնել հետագա անելիքները:

Գիտական նորույթը: Մույն աշխատանքի նորույթն այն է, որ հայալեզու ուսանողների շրջանում առաջին անգամ է անդրադարձ կատարվում ադրբեջաներենի դասավանդման խնդիրներին: Մեր հետազոտությունն ունի ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական նշանակություն, քանի որ պարունակում է ադրբեջաներենի ուսուցման գործընթացում կիրառվող հստակ, կոնկրետ մեթոդներ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Խորհրդային Միության փլուզումից և Ադրբեջանի Հանրապետության հռչակումից հետո երկրի իշխանության ձեռնարկած առաջնային քայլերից մեկը դարձավ ադրբեջաներենին պետական լեզվի կարգավիճակ տալը: 2001 թվականից հետո, երբ ուժի մեջ մտավ «Պետական լեզվի գործածության կատարելագործման մասին» Ադրբեջանի նախագահի հրամանագիրը², երկրի հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներում մեծ թափ ստացան ադրբեջաներենի որպես պետական լեզվի կարգավիճակի ամրապնդմանն ուղղված աշխատանքները: Պետական հովանավորության պայմաններում ադրբեջանցի մտավորականները հրատարակեցին ադրբեջաներենի քերականության ուսումնասիրմանը նվիրված տարբեր աշխատություններ [5, էջ 11]՝ դասագրքեր, բառարաններ, ուսումնական ձեռնարկներ և այլն³:

¹ Օւթ. Исмаилова Л. Г., Насилов Д. М., Азербайджанский язык для стран СНГ, Москва, ИСАА, 2007. Худазаров Т. М., Самоучитель азербайджанского языка, Баку, 2006. Учим азербайджанский самостоятельно (Ruslar üçün azərbaycan dili), Говорун, Москва, 2012. Öztopçu K., Elementary Azerbaijani, Santa Monica, California. Istanbul, 2003:

² Օւթ. <https://verotranslation.az/storage/33/365-IIQ-Az%C9%99rbycan-Respublikas%C4%B1nda-d%C3%B6vl%C9%99t-dili-haqq%C4%B1nda.pdf>,

Balayev X., Azərbaycan dilinin dövlət dili kimi təşəkkül tarixindən (XVI – XX əsrlər). Bakı, “Elm və Həyat”, 2002.

³ Օւթ. Abdullayeva G., Müasir Azərbaycan dili, II hissə (Morfologiya, sintaksis), Elm və Təhsil, Bakı, 2013. Bayramov A., Məhərrəmov Z., İsgəndərzadə M., Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti (ali məktəb tələbələri üçün dərs vəsaiti), Bakı, “ULU”, 2015. Demircizadə Ə., Müasir Azərbaycan dili (Fonetika, orfoepiya, orfoqrafiya), Birinci hissə (üçüncü nəşr), Şərq-Qərb, Bakı 2007. Demircizadə Ə., Qurbanov A., Azərbaycan dilinin tarixi (Ali məktəb tələbələri üçün dərslik), Bakı, 1979. Cəfərov S., Müasir Azərbaycan dili (Leksika), İkinci hissə (üçüncü nəşr), Şərq-Qərb, Bakı, 2007. Xəlilov B., Müasir Azərbaycan dili,

Միաժամանակ ձեռնարկվում են միջոցառումներ խորհրդային ժամանակներից ժառանգություն ստացած մեծաքանակ տպագիր գրքերն արդեն լատինական տառագրությամբ վերահրատարակելու ուղղությամբ: Օտարալեզու լսարանի կողմից աղբյուրներ ենի նկատմամբ տարբեր պատճառներով առաջացած հետաքրքրության ընդլայնմանը զուգահեռ այլ լեզուներով ևս կազմվում են աղբյուրներ ենի պրակտիկ ուսուցման ձեռնարկներ, գրուցարաններ ու դասագրքեր, որոնց նպատակը կարճ ժամկետում օտարալեզու լսարանին աղբյուրներ են սովորեցնելն էր [4, էջ 9]:

Նշված գործընթացից անմասն չի մնում նաև հայալեզու լսարանը, որի համար աղբյուրներ ենի ուսուցումը ունեցել է և ունի ռազմավարական առանձնակի կարևոր նշանակություն՝ ելնելով Հայաստանի աշխարհագրական պայմաններից ու հայաղբյուրների կոնֆլիկտային հարաբերություններից:

Անկախ Հայաստանում թյուրքագիտական դպրոցը, առհասարակ հիմնված լինելով խորհրդային թյուրքագիտության հարուստ ավանդույթների վրա, ունի ամուր ու խորը հիմքեր, ինչը ևս հնարավորություն ընձեռեց ավելի երիտասարդ մասնագետներին հանձն առնելու աղբյուրներ ենի առարկայական ծրագրերի մշակման, իրականացման ու ակադեմիական հիմքերի վրա դասավանդման պատասխանատվությունը: Այսօր աղբյուրներ ենի դասավանդումը հայալեզու լսարանում արդեն ունի ինքնուրույն ձևավորած որոշակի ավանդույթներ:

Աղբյուրներ ենի ակադեմիական հետազոտության կենտրոնը Երևանի պետական համալսարանի Արևելագիտության ֆակուլտետի թյուրքագիտության ամբիոնն է, որտեղ էլ մշակված ծրագրերն ու պատրաստված ուսումնամեթոդական նյութերը հայախոս միջավայրին աղբյուրներ են սովորեցնելու հիմնական միջոցն են [2, էջ 90]: 2008 թվականից ի վեր ԵՊՀ արևելագիտության ֆակուլտետի թյուրքագիտության ամբիոնի ուսանողները հնարավորություն ունեն սովորելու աղբյուրներ են մայրենի լեզվով, ինչը շատ է հեշտացնում օտար լեզվի յուրացումը: Կախված ուսանողի կամ աղբյուրներ են սովորողի՝ լեզվի հետագա գործածության բնագավառից՝ աղբյուրներ ենի ուսուցումն իրականացվում է տարբեր մեթոդներով ու ձևերով. սա վերաբերում է նաև համալսարանական միջավայրում սույն լեզվի դասավանդմանը:

ԵՊՀ արևելագիտության ֆակուլտետին զուգահեռ, արդեն 2012 թվականից սկսած, աղբյուրներ ենը դասավանդվում է նաև ԵՊՀ պատմության ֆակուլտետի կովկասագիտության բաժնում: Տարբեր մասնագիտական ուղղվածություն ունեցող բաժիններում աղբյուրներ ենի՝ ակադեմիական մակարդակով ուսուցումը մասնագետների առջև խնդիր դրեց դասավանդելու լեզուն՝ գործի դնելով բոլորովին տարբեր մեթոդներ ու միջոցներ:

Ինչպես ԵՊՀ արևելագիտության, այնպես էլ պատմության ֆակուլտետներում աղբյուրներ ենի դասավանդման տարիների փորձը հնարավորություն է տալիս առանձնացնելու մի շարք գործոններ, որոնք թույլ են տալիս հստակ տարբերակում մտցնել երկու ֆակուլտետների ուսանողներին լեզուն սովորեցնելու մոտեցումների ու մեթոդների միջև: Նշենք դրանցից մի քանիսը:

İkinci nəşr, Bakı, 2013. Kazımov Q. Ş., Müasir Azərbaycan dili, Morfologiya (ali məktəblər üçün dərslik), Elm və Tehsil, Bakı, 2010. Nağısoyly M., Zeynally M., Azərbaycan dili (Abituriyentlər üçün dərs vəsaiti), Araz Kursları, 2009. Əbdülhəsənlı T., Hüseynova A., İşgüzar Azərbaycan dili (Dərs vəsaiti), Bakı, 2006. Zülfüqarlı S., Azərbaycan dili, Bakı, 2009:

◆ Թյուրքագիտական բազային կրթությունը զգալիորեն դյուրացնում է աղբբե-
ջաներենի ուսուցման գործընթացը: Թյուրքագետ ուսանողներն առավել հեշտ են հաղ-
թահարում լեզվական համեմատաբար բարդ հմտությունների փուլը՝ հաշվի առնելով
թյուրքական երկու լեզուների՝ աղբբեջաներենի ու թուրքերենի բառապաշարային և
քերականական նմանությունները¹: Դասընթացի ժամանակ գերազանցապես գործած-
վում են զուգադրական, հաճախ նաև պատմահամեմատական մեթոդները: «Պատմա-
համեմատական մեթոդի համաձայն՝ համեմատվել կարող են փաստական տվյալները
երկու կամ ավելի այնպիսի լեզուների, որոնք պատմականորեն առաջացած ընդհան-
րություններ ունեն բառապաշարի հիմնական ֆոնդի ու քերականության մեջ: Այսպիսի
լեզուները, ինչպես հայտնի է, կոչվում են ցեղակից լեզուներ, իսկ ցեղակից լեզուների
ամբողջությունը՝ լեզվական ընտանիք: Պատմահամեմատական մեթոդի նպատակն է
վեր հանել այն բոլոր ընդհանրությունները, որոնք գոյություն ունեն ցեղակից լեզուների
միջև» [1, էջ 20]: Լեզվաբան Է. Աղայանի՝ պատմահամեմատական մեթոդի նման նկա-
րագրումը ևս մեկ անգամ ցույց է տալիս, որ շատ նպատակային է սույն մեթոդի կիրա-
ռումը թյուրքագետների շրջանում, քանի որ աղբբեջաներենը ուսուցանվում է թուր-
քերենի հետ մշտական զուգահեռներ անցկացնելու, տարբերություններն ու ընդհան-
րությունները վեր հանելու միջոցով, որի արդյունքում ուսանողների մոտ արմատա-
վորվում են շատ ավելի խորքային ու հիմնարար գիտելիքներ: Ավելին, սույն մեթոդի
կիրառումը շատ ավելի հետաքրքիր է դարձնում դասապրոցեսն ու հնարավորություն է
տալիս ուսանողներին առանց դասախոսի օգնության զբաղվելու հատկապես բառերի
ու քերականական ձևերի նմանությունների և տարբերությունների ինքնուրույն ուսում-
նասիրմամբ²:

◆ Լսարանում արագ յուրացվում են այն քերականական ձևերն ու , որոնք առկա
են թուրքերենում, իսկ գոյություն ունեցող հնչյունական, ձևաբանական, շարահյու-
սական համակարգի տարբերություններն ընկալելը չի պահանջում մեծ ջանքեր ու
ժամանակ, օրինակ՝ աղբբեջաներենում առկա որոշ հնչյունների արտաբերումը, վերջա-
ձանցներում առկա հնչյունական տարբերությունները, բայական համակարգում որոշ
բայերի՝ այլ կազմություն ու գործածություն ունենալը, շաղկապների գործածության
առանձնահատկությունները և այլն:

◆ Պատմահամեմատական մեթոդից բացի՝ դասապրոցեսի ընթացքում արդյու-
նավետ է կիրառել նաև քերականական թարգմանության մեթոդն աուդիո-լեզվական
մեթոդի հետ համատեղ: Այստեղ կրկին լեզվական նյութի յուրացմանը նպաստում է
թուրքերենին տիրապետելու ու այդ լեզվով միջինից բարդ տեքստեր թարգմանելու,
լուսմներ կատարելու փորձը և այլն:

¹ Օնթ. – աղբբեջաներենը պատկանում է թյուրքական լեզուների օղուզական խմբի օղուզասելջուկյան ենթա-
խմբին, որը ձևավորվել է օղուզների՝ 8-13-րդ դդ. և սելջուկների՝ 11-13-րդ դդ. միջավայրում, որոնք ծագում են
արևելյան և մասամբ արևմտյան հին օղուզական լեզվի հատկանիշներ պահպանած թյուրքական ցեղերի
բարբառներից: Դրանց հիման վրա հետագայում կազմավորվեցին ժամանակակից աղբբեջաներենը, թուրքմե-
ներենը, թուրքերենը և գազաուզերենը: Ցեղակից լեզուներից աղբբեջաներենն ամենից շատ ընդհանրու-
թյուններ ունի թուրքերենի հետ, սակայն տարբերությունները ևս ակնհայտ են:

² Օնթ. – թյուրքական լեզուներն իրենց ձևավորման և զարգացման ողջ ընթացքում գտնվել են արաբապա-
րակական մշակույթի ազդեցության տակ, ինչն էլ մեծ հետք է թողել այս լեզուների բառապաշարի վրա՝ ար-
տահայտվելով արաբերեն ու պարսկերեն փոխառություններով: Ինչ վերաբերում է աղբբեջաներենին, ապա
պետք է հավելել, որ այն իր ձևավորման սկզբնական փուլում մեծապես կրել է նաև ռուսերենի ազդե-
ցությունը, իսկ ժամանակակից խոսակցական աղբբեջաներենում դիտվում է ռուսերեն փոխառությունները
թուրքերեն համարժեքներով փոխարինելու միտում:

Վերը թվարկված բոլոր դրական գործոններից բացի՝ անդրադառնանք նաև որոշ ղեկավարությունների: Փաստ է, որ մինևույն լեզվախմբին պատկանող լեզուների ուսուցումը, այն էլ միաժամանակ, ունի նաև իր բացասական կողմերը: Ուսանողների շրջանում հասկապես աղբրեջաներենի ուսուցման սկզբնական փուլում հաճախ են արվում սխալներ թուրքերենին տիրապետելու արդյունքում: Երկու լեզուները, ունենալով բազմաթիվ ընդհանրություններ ու նմանություններ, միաժամանակ ունեն ակնհայտ տարբերություններ լեզվական բոլոր մակարդակներում, ինչի արդյունքում հանդիպում ենք այնպիսի երևույթների, երբ ուսանողը ակամայից միաժամանակ կիրառում է թուրքերենի ու աղբրեջաներենի լեզվական կանոնները: Հիմնական բարդությունը լեզվի ուսուցման առաջին փուլում արևելագետ ուսանողների մոտ նկատվում է աղբրեջաներենի որոշ հնչյունների ճշգրիտ արտաբերման առումով: Սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ աղբրեջաներենում առկա ռ, գ, x հնչյունները, որոնք չկան թուրքերենում, որոշակի կոպտություն են հաղորդում բառերի արտասանությանը: Հետագայում արդեն ուսանողների առջև խնդիր է դրվում տարանջատելու երկու լեզուների այն բառերը, որոնք իմաստով նույնն են, բայց արտասանությամբ տարբեր: Նման իրավիճակից դուրս գալու լավագույն տարբերակն էլ աուդիո-լեզվական մեթոդն է, որը լրացնում է այն բացը, որն առաջացնում է լեզվակիրների հետ շփման անհնարիությունը:

♦ Կովկասագիտության բաժնի ուսանողների պարագայում աղբրեջաներենը նոր լեզու է, որն իր կառուցվածքով բոլորովին նման չէ հայերենին: Ապագա կովկասագետները չեն տիրապետում նաև որևէ արևելյան, մասնավորապես թյուրքական լեզվի: Սույն գործոնը բարդացնում է լեզվի ուսուցման գործը, ինչը պահանջում է ավելի շատ ժամանակ, ավելի շատ ջանքեր, բազմազան մեթոդներ ու բոլորովին այլ մոտեցում: Այստեղ արդեն, ի տարբերություն թյուրքագիտության բաժնի, նպատակային է կիրառել լեզվի ուսուցման կառուցվածքային (նկարագրական) մեթոդը, որի արդյունքում ուսանողներն ուսումնասիրում են աղբրեջաներենը որպես մեկ ամբողջական կառուցվածք՝ իր բոլոր բաղադրիչներով ու տարրերով: Այբուբենի ուսուցումից սկսած մինչև թյուրքական լեզուներին բնորոշ ձայնավորների ներդաշնակության կանոնի հստակ ընկալումն ու կիրառումը պահանջում են ավելի մեծ ջանքեր ու ուղղորդված, մշակված աշխատանք:

♦ Բացի կառուցվածքային մեթոդից՝ այստեղ կիրառվում է նաև ընդհանուր համեմատությունների մեթոդը՝ հաշվի առնելով աղբրեջաներենի ուսուցումը հայերենի միջոցով: Ընդհանուր համեմատությունների մեթոդի շնորհիվ հնարավոր է դառնում երկու ոչ ցեղակից լեզուների՝ աղբրեջաներենի ու հայերենի քերականությունների համեմատական ուսումնասիրումը: Ի տարբերություն թյուրքագետ ուսանողների՝ կովկասագետներին անհրաժեշտ է գրեթե երկու տարի աղբրեջաներենի ողջ քերականությունն ուսումնասիրելու և այն յուրացնելու համար: Ընդհանուր համեմատությունների մեթոդի օգնությամբ մշտական զուգահեռներ են անցկացվում հայերենի ու կառուցվածքով հայերենից խիստ տարբերվող, կցական լեզու համարվող աղբրեջաներենի միջև: Ուսանողներին պարբերաբար ներկայացվում են այն հիմնական տարբերությունները, որոնք առկա են հայերենում ու աղբրեջաներենում ինչպես ձևաբանության, այնպես էլ շարահյուսության մեջ:

♦ Կովկասագետ ուսանողների պարագայում մեծ ուշադրություն է դարձվում մասնագիտական ուղղվածություն և բառապաշար ունեցող տեքստերի ընթերցանությանն ու թարգմանությանը: Մասնավորապես դասերի ընթացքում ընդգրկվում են

այնպիսի տեքստեր, հողվածներ, հոլովակներ, որոնք վերաբերում են հենց լեզվակիր երկրի Ադրբեջանի պատմությանը, աշխարհագրական դիրքին, քաղաքական իշխանությանը և վերջինիս վարած քաղաքականությանը, մասնավորապես Հայաստանի հետ հարաբերություններին, Արցախի հարցին և այլն: Այս պարագայում արդեն կիրառվում է թարգմանական մեթոդը: Ճիշտ է, առայժմ գոյություն չունի հատուկ մասնագիտացված տեքստերի, թարգմանական նյութերի հավաքածու կամ ձեռնարկ, սակայն դա չի խոչընդոտում, որ ուսանողները ունենան հարուստ բառապաշար՝ հագեցած մասնագիտական եզրույթներով ու արտահայտություններով:

♦ Հաշվի առնելով կովկասագետների մասնագիտական պահանջներն ու հետագայում վերջիններիս կողմից ադրբեջաներենի կիրառման ոլորտները՝ դասապրոցեսի ընթացքում բավականաչափ ուշադրություն և ժամանակ է հատկացվում նաև մեդիագրագիտության կանոններին: Ոչ բոլորին է հասու մեդիատեքստում, այսպես կոչված, իրական և կեղծ տեղեկատվությունը տարբերելու, գլխավոր ու երկրորդական նշանակության տեղեկությունները առանձնացնելու կարողությունը: Ադրբեջաներենի պարագայում մեդիագրագետ լինելու խնդիրը շատ ավելի արդիական և սուր է դրված: Հայտնի է, որ համացանցը պարզապես հեղեղված է կեղծ տեղեկություններ, չստուգված տվյալներ պարունակող տեքստերով, տեսանյութերով և այլն, և ուսանողը դեռ սովորելու ընթացքում պետք է աստիճանաբար տարանջատի իրականն ու կեղծը, պարզի տեղեկատվության աղբյուրը, ստուգի հավելյալ՝ ավելի հավաստի աղբյուրներով և այլն: Ուստի մեդիատեքստերը դիտարկվում են որպես բնագրային նյութեր, որոնք բովանդակում են լեզվաբանական, սոցիալ-մշակութային, միջմշակութային, լեզվահոգեբանական տվյալներ, որոնց հստակ վերլուծությունը հնարավորություն է ընձեռում ձևավորելու որակյալ, գրագետ մասնագետներ: Այստեղ հիմնականում օգտվում են թարգմանական մեթոդից աուդիո-լեզվական մեթոդի հետ համատեղ:

Եզրակացություններ: Այսպիսով՝ ԵՈՂ երկու ֆակուլտետներում ադրբեջաներենի դասավանդման տարիների փորձի և սույն հետազոտական աշխատանքի արդյունքում կարող ենք պնդել. ա) չնայած նշված երկու ֆակուլտետներում էլ գործ ունենք հայալեզու լսարանի հետ, լեզվի ուսուցման մեթոդի ընտրությունը կախված է ուսանողների մասնագիտական կողմնորոշումից ու հետաքրքրությունների շրջանակից, բ) թուրքերենի բազային կրթությամբ ուսանողների պարագայում շատ ավելի նպատակային է պատմահամեմատական մեթոդի կիրառումը՝ աուդիո-լեզվական մեթոդի հետ համատեղ, գ) լեզվաբանական ուղղվածություն չունեցող ֆակուլտետում ադրբեջաներենի ուսուցումը հնարավոր է դառնում մի շարք այլ մեթոդների՝ կառուցվածքային, ընդհանուր համեմատությունների, թարգմանական և աուդիո-մեթոդների համատեղ կիրառման արդյունքում:

Առաջարկություններ: Ադրբեջաներենի դասավանդումն ավելի արդյունավետ և հագեցած դարձնելու համար առաջարկում ենք համագործակցել հարակից մասնագիտությունների գծով անհատ հետազոտողների ու գիտական կազմակերպությունների հետ, քանի որ ադրբեջաներենը՝ որպես դասավանդվող առարկա, չի կարող ուսումնասիրվել մեկուսի: Հայալեզու լսարանին ադրբեջաներեն դասավանդելու գործում դեռ շատ անելիքներ, խնդիրներ և ծրագրեր կան, որոնք իրականացնելու համար անհրաժեշտ են համատեղ ու նպատակաուղղված ջանքեր, թիմային աշխատանք, նորանոր տեխնոլոգիաների և տարբեր մեթոդների մշակում ու կիրառում:

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Мовсисян Лилит
Агаджаниян Амалия
ЕГУ, Армения

Аннотация

Ключевые слова: азербайджанский язык, метод, армяноязычная аудитория, факультет востоковедения, кавказоведение, студент, курс, учебный процесс

В данной статье представлено описание методических особенностей преподавания азербайджанского языка в армяноязычной аудитории, в частности, говорится о проблемах, возникающих при преподавании азербайджанского языка как иностранного на факультетах разного профиля. В статье рассказывается о процессе создания учебников азербайджанского языка в Азербайджане после установления в Азербайджане независимости, что было направлено на расширение географических границ преподавания азербайджанского языка. Не осталась в стороне от этого процесса и Армения, где ряд объективно-субъективных факторов способствовал началу преподавания азербайджанского языка. Цель исследования –

представить основные методы, подходы, используемые в обучении азербайджанскому языку, цель которых – сделать процесс обучения более доступным и интересным, а также решить проблемы и задачи в этой области. Актуальность работы заключается в том, что хотя преподавание предмета не имеет богатой истории, мы можем констатировать о наличии уже сложившихся принципов, благодаря которым обучение азербайджанскому языку организовано достаточно эффективно и целенаправленно. В результате исследования стало ясно, что есть предпосылки для изучения азербайджанского языка как тюркского языка и существуют все необходимые условия для эффективного и системного обучения. При этом обозначены проблемы, с которыми предстоит столкнуться «методистам» и педагогам. Отдельно анализируются возможности предоставления дидактически-профессиональных учебно-методических материалов, используемых в курсе, благодаря чему повышается мотивация студентов к углубленному изучению языка.

Авторами отмечается, что в зависимости от профессиональной направленности того или иного факультета преподаватель при обучении использует различные методы, в результате чего обучение языку становится более эффективным, целенаправленным и интересным. В учебном процессе очень важна роль обучающих видео материалов, благодаря которым у учащихся развиваются навыки аудирования, понимания устной речи и ее воспроизведения. Благодаря диалогу и сотрудничеству между студентами и преподавателем, студенты заканчивают курс с теоретическими и практическими знаниями, которые они применяют в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

ON SOME METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING AZERBAIJANI IN THE ARMENIAN-SPEAKING CLASSROOM

Movsisyan Lilit
Aghajanian Amalya
YSU, Armenia

Summary

Keywords: Azerbaijani, method, Armenian-speaking classroom, faculty of oriental studies, Caucasus Studies, student, course, educational process

The article is dedicated to the current methodological issues of teaching Azerbaijani in the Armenian-speaking classroom, in general, and the problems that arise during the teaching of the Azerbaijani language as a foreign language in the faculties of different academic backgrounds, in particular. The article talks about the process of creating textbooks that gained momentum in that country after the independence of Azerbaijan, which at the same time aimed to increase the geographical boundaries of the teaching of the Azerbaijani language. Armenia was not left out of this process, where a

number of objective-subjective factors contributed to the beginning of the teaching of the Azerbaijani language. The aim of the research is to present the main methods used in teaching Azerbaijani, the means of making the teaching process more accessible and interesting, the approaches, the existing problems and things to do in the field. Separate points refer to the ability to provide didactic-professional teaching materials used in the course, due to which students' motivation to study the language in depth increases. The urgency of the work is that although the subject does not have a long teaching process, we can state that there are already established principles, due to which the teaching of Azerbaijani language is organized quite effectively and purposefully. As a result of the research, it becomes clear that as a Turkic language, there are all the necessary conditions for teaching Azerbaijani, so that the teaching is organized in a systematic, clear manner. At the same time, the problems and things to be faced by the "methodologists" of the teachers are outlined.

Depending on the professional direction of a particular faculty, the teacher uses various teaching methods, as a result of which language teaching becomes more effective, targeted, and interesting. The role of instructional videos is very important in the teaching process, due to which students develop the skills of listening, comprehending and retelling the spoken word. Due to the student-lecturer communication and cooperation, students complete the course having gained both theoretical and practical knowledge, which they apply in their further professional activities.

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աղայան Է., Պատմահամեմատական մեթոդը և նրա դերը լեզվաբանության մեջ, Տեղեկագիր Հայկական ՍՍՌ գիտությունների ակադեմիայի. հասարակական գիտություններ, N 11, 1950:
2. Մովսիսյան Լ., ԵՊՀ-ում արբրեջաներենի դասավանդման խնդիրների և մեթոդների շուրջ, Արևելագիտության հարցեր (17), Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2020, էջ 89-96:
3. Методика преподавания иностранного языка, учеб.пособие под. ред. Т.П. Леонтьевой, 3-е издание, Минск, 2017.
4. Öztopçu K., Elementary Azerbaijani, Santa Monica, California. Istanbul 2003.
5. Zülfiqarlı S., Azərbaycan dili, Bakı, 2009.

Получено: 26.03.2022

Received 26.03.2022

Рассмотрено: 28.03.2022

Reviewed 28.03.2022

Принято: 15.04.2022

Accepted 15.04.2022

37.013.8

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.130-135>

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Азарян Роберт

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна, Армения*

Сафарян Астхик

*Армянский национальный политехнический университет
Армения*

Краткое введение. В статье анализируются результаты исследования многими специальными педагогами и психологами проблемы формирования и развития зрительного восприятия слабовидящих детей в аспекте коррекции и профилактики у них многих нарушений, в том числе и оптико-графических нарушений письма. На основе изучения результатов исследования зарубежных и отечественных специалистов рассматриваемых вопросов сделаны выводы и проведен их теоретический анализ.

Проблема. Известно, что нарушение зрения значительно затрудняет игровую, учебную и трудовую деятельность, особенно чтение и письмо. Слабовидящим детям характерны оптико-графические нарушения письма – это, прежде всего, слитное или чрезмерно раздельное написание букв, слогов или слов, несоблюдения прямолинейности письма и т.д. Поэтому изыскание эффективных средств, методов и педагогических условий развития зрительного восприятия у слабовидящих учащихся станет основой эффективной коррекции и профилактики многих нарушений развития, в том числе и оптико-графических нарушений письма.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросам формирования и развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения посвящены исследования Р.Н. Азарян, Л.Е. Выготского, Х. Вагнерова, А.Н. Гнеушевой, В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, М.К. Марутян, А.Р. Мкртчян, В. Рот, Б.К.Тупоноговой, В.А. Феоктистовой и др.

Серией контактирующих экспериментов предлагалось изучать возможности детей с нарушением зрения с помощью зрительного восприятия определять разные предметы, в том числе и школьные предметы, шахматные фигуры и спортивные предметы по их форме, признаку, величине, длине и толщине.

Многими исследованиями (М.И. Земцова, 1973; А.Н. Гнеушева, 1982; Р.Н. Азарян, Н.П. Григорян, 2009; Г.П. Мартиросян, 2012 и др.) было установлено, что у младших школьников с нарушением зрения в связи с недостаточным развитием зрительных возможностей и мелкой моторики отмечаются низкие возможности зрительно различать плоские и объемные фигуры и предметы, на ощупь, группировать их по величине, длине, структуре поверхности. Характерным является то, что незрячие с

остаточным зрением и слабовидящие младшие школьники при зрительном и осязательном определении различных предметов действовали непоследовательно, что выражалось в хаотичности движений, неорганизованности их действий. Поэтому разработка средств и методов развития зрительного восприятия и осязательных умений и навыков у слабовидящих детей послужит для основы своевременной профилактики и коррекции этих нарушений.

Однако в специальной научно-методической литературе недостаточно внимания уделено вопросам профилактики и коррекции нарушений зрительного восприятия многих аспектов учебной деятельности младших школьников, особенно оптико-графических нарушений письма. Вместе с тем, решение этой проблемы является весьма существенным, что и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – обоснование значимости зрительного восприятия у слабовидящих детей в аспекте коррекции и профилактики у них нарушений учебной деятельности, особенно оптико-графических нарушений письма.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для коррекции и профилактики нарушений зрительного восприятия и оптико-графических нарушений письма у слабовидящих детей, так и недостаточной изученностью многих вопросов этой проблемы.

Ключевые слова: нарушение зрения, слабовидящие дети, игровая, учебная, трудовая деятельность, оптико-графические нарушения письма, исследование, коррекция, профилактика, зрительное восприятие, незрячие дети, незрячие с остаточным зрением.

Известно, что нарушение «зрения у детей значительно затрудняет ориентировку в пространстве, учебную, трудовую и другие виды деятельности этих детей. Слабовидящие учащиеся, особенно начальных классов, с определенными сложностями поддаются обучению чтению и письму. Они часто путают буквы, слоги или слова. Оптико-графические нарушения письма являются характерными для большинства слабовидящих учащихся.

Поэтому проблема изыскания путей и средств формирования и развития приемов зрительного восприятия, чтения изображений, коррекции оптико-графических нарушений письма и неполноценного зрения у слабовидящих детей имеет важное значение для теории и практики обучения учащихся специальных, интегративных и обычных школ.

Известно, что в связи с системным нарушением зрения слабовидящие учащиеся часто не умеют пользоваться своим неполноценным зрением, не умеют «смотреть», «видеть», вследствие чего не получают необходимого запаса зрительных представлений, что часто становится причиной развития нарушений чтения, письма, особенно оптико-графических нарушений письма у этих детей (Н.Б. Коваленко, 1955; П.Б. Серпокрьл, 1958; А.Н. Гнеушева, 1982 и др.). Особенно это касается учащихся с низкой остротой зрения (близорукость, дальнозоркость средней и высокой степени и др.), которые затрудняются в овладении приемами зрительного чтения, письма и восприятия изображений, в ориентировке в пространстве.

Поэтому многие вопросы развития и охраны неполноценного зрения, нормализации процесса зрительного восприятия, чтения и письма и других видов деятельности у детей с нарушением зрения освещаются в работах В.А. Феоктистовой (1960), А.Н. Гнеушевой

(1964, 1975), М.И. Земцовой (1967, 1973), Л.И. Солнцевой (1985, 1999), Б.К. Тупоногова (2000, 2004), Р.Н. Азаряна и М.К. Марутян (2011, 2014), В.З. Денискиной (2009, 2015) и др. Однако эти работы лишь вскользь затрагивают вопрос становления зрительного образа у слабовидящих детей. Так Г.П. Мартиросян (2012), изучая особенности зрительного восприятия и осязательные умения незрячих с остаточным зрением и слабовидящих младших школьников, выделять форму, величину различных предметов спортивного характера. Автором изучаются низкие возможности слабовидящих учащихся выявлять и различать многие спортивные предметы и шахматные фигуры зрительно и на ощупь.

М.К. Марутян (2010), изучая зрительное восприятие слабовидящих детей во время игры, также отмечала исключительно важное значение формирования и совершенствования зрительного восприятия у данного контингента детей. Она подчеркивала, что недостаточная теоретическая и практическая разработанность этой проблемы значительно затрудняет проведение игровых занятий, коррекционно-развивающей работы, подбор педагогических средств развития и совершенствования зрительного восприятия у слабовидящих школьников. Поэтому изучение особенностей развития зрительного восприятия у данного контингента детей, разработка средств, методов и условий ее формирования на основе совершенствования содержания игр, игровых упражнений и заданий будет способствовать частичному решению этой проблемы, активизации деятельности этих детей.

Таким образом, становится очевидным, что проблема развития зрительного восприятия в аспекте профилактики нарушений чтения и письма, особенно оптико-графических нарушений письма у учащихся с нарушением зрения почти не изучена.

При нарушениях развития зрения процессы анализа и синтеза в ходе зрительного восприятия различных изображений предметов характеризуются большой растянутостью во времени, выраженной фразмонотальностью, что связано как с внутрисистемными нарушениями зрения (снижение остроты зрения, поля зрения, цветовой, световой чувствительности, глазодвигательных функций и др.), так и с межсистемными нарушениями.

Указанные специфические особенности восприятия и формирования зрительного образа приводят к большим трудностям при обучении слабовидящих детей чтению, письму и различным школьным дисциплинам, требующим использования неполноценного зрения.

По мере накопления знаний, способствующих формированию понятий об окружающих предметах и явлениях, возникают и совершенствуются зрительные образы. У детей со зрительными нарушениями формирование образа, как было показано выше, носит многоэтапный характер и зависит от величины воспринимаемого объекта, его формы, цвета, а также от освещенности, времени экспозиции и т.п.

В свете учения Л.Е. Выготского (1956, 1960) о соотношении обучения и развития важное значение имеет обучение, направленное на коррекцию и компенсацию недоразвитых и нарушенных зрительных функций. Обучение восприятию изображений способствует становлению и совершенствованию зрительных образов, являющихся важным компонентом обобщенного восприятия и понимания иллюстративных изображений.

Как известно, развиваются и совершенствуются лишь те функции, которые имеют важное значение для определения способа восприятия и которые часто используются.

По этому поводу И.М. Сеченов (1952) отмечал, что путем выполнения упражнений увеличивается в значительной степени способность глаза отличать друг от друга близко расположенные одна от другой точки или линии.

В исследованиях М.И. Земцовой (1956, 1973) раскрыто важное коррекционное значение для формирования способов зрительного восприятия занятий по изобразительному искусству. Изобразительная деятельность помогает формированию предметных и пространственных представлений у детей с нарушением зрения. Ею разработано пособие для систематического обучения чтению рисунка детей с глубокими нарушениями зрения.

Обучению детей с нарушением зрения чтению рельефных изображений, чертежей, схем освещается в исследованиях Ю.А. Кулагина (1967), О.М. Егоровой (1971), В.П. Ермакова (1989), В.З. Денискиной (2010) и других авторов.

В.А. Феоктистова (1987) показала, что в результате систематических упражнений по обучению чтению картинок слабовидящих детей, у всех учащихся экспериментальной группы зрительное восприятие изображений улучшилось, увеличилась его скорость. А.Л. Невская (1966, 1975) показала важное значение специально направленных упражнений для улучшения восприятия изображений геометрических фигур у слабовидящих детей.

И.Б. Эйдинова (1986) в своих исследованиях подчеркнула важное значение коррекционной гимнастики глаз, способствующей развитию движений глазных яблок, увеличивающей объём зрительного восприятия для развития способов зрительного восприятия изображений, усовершенствования деятельности недоразвитых и нарушенных глазодвигательных функций у слабовидящих.

Об успешном освоении способов зрительного восприятия при чтении и письме в условиях применения соответствующих оптических и технических средств коррекции и специальных методов обучения детей со слабым зрением свидетельствуют исследования И.М. Романовой и Б.А. Шатского (1971, 1980), З.К. Михайлюковой (1981) и др.

Вопросам важности упражнений зрительных функций слабовидящих и частично видящих детей посвящены и многие работы зарубежных авторов. Особый интерес представляют работы, затрагивающие проблему обучения детей с остаточным зрением чтению плоскочечатного шрифта (В. Рот, 1967 – Х. Вагнерова, 1968), изучения особенностей зрительного восприятия при чтении и письме слабовидящих школьников (К. Скала – Зд. Майтечак (1968)), проводимые в Румынии и Чехословакии.

Установлено, что в повседневной практике задача зрительного восприятия сводится к опознанию предмета и его местоположения в пространстве, к оценке величинных отношений и др. Восприятие же индивидуальных характеристик объекта представляет определенную трудность для детей с нарушением зрения.

Экспериментальные исследования генеза восприятия, выполненные в последние десятилетия рядом зарубежных авторов, выдвигающих теорию спонтанного развития восприятия (Ж. Пиаже, 1969) и советских психологов (В.П. Зинченко, 1967; Л.А. Венгер, 1969; 1967), противопоставляющих им теорию развития зрительного восприятия под влиянием специального обучения, позволили найти ответы на многочисленные вопросы обучения способам восприятия.

Однако до настоящего времени почти не решена проблема систематического, специально направленного педагогического воздействия на формирование приемов и

способов зрительного восприятия элементов чтения и письма слабовидящими детьми, особенно коррекции и профилактики оптико-графических нарушений письма у этих учащихся.

Частичному решению этих вопросов будут посвящены и наши дальнейшие исследования.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что формированию и развитию зрительного восприятия у слабовидящих детей уделяется большое внимание.

Однако эти вопросы почти не изучены в аспекте коррекции и профилактики нарушений чтения и письма, особенно оптико-графических нарушений письма у слабовидящих школьников. Учащиеся начальных классов, особенно 1-2 классов, затрудняются зрительно различать, внешне похожие буквы, такие как И, П, Т, Г; Л, А и многие другие, соблюдать требуемое расстояние при письме слов. Практика свидетельствует, что многие слабовидящие учащиеся наслаивают отдельные буквы друг на друга или слова и отдельные слоги пишут на большом расстоянии. Слабое зрение затрудняет прямописание этих учащихся.

Поэтому глубокому и разностороннему изучению этой проблемы должно быть уделено большое внимание.

Рекомендации. Изучить уровень информированности учителей и воспитателей общеобразовательных школ, особенно начальных классов в вопросах коррекции и профилактики нарушений учебной деятельности, нарушений чтения и письма, особенно оптико-графических нарушений письма у слабовидящих учащихся. Разработать программу, средства, методы и педагогические условия для коррекции и профилактики нарушений чтения и письма, особенно оптико-графических нарушений письма у слабовидящих младших школьников и внедрить их в школьную практику.

Список использованной литературы:

1. Аветисов Т.Ц., Охрана зрения у детей// «Медицина». – М., 1975. – 272 с.
2. Азарян Р.Н. Григорян Н.П., Коррекционно-развивающая работа со слабовидящим детьми в условиях массового и интегративного обучения// «Педагогическая мысль», 2009, N1-2. – с. 157-160.
3. Белецкая В.И., Гнеушева А.Н., Охрана зрения слабовидящих школьников. – М., 1982. – 127 с.
4. Ермаков В.П. Специальное образование лиц с нарушением зрения. В кн. Специальная педагогика /Под пер. Н.М Назаровой. – М., 2010. – с. 279-300.
5. Земцова М.И., Учителю о детях с нарушением зрения. – М., «Просвещение», 1973. – 59 с.
6. Мартиросян Г.П., Особенности осязательных умений слепых и слабовидящих младших школьников выделять форму и величину предметов спортивного характера//«Педагогическая мысль», N3-4. – Ереван, 2012, с. 164-170.
7. Марутян М.К., Развитие зрительного восприятия у слабовидящих детей во время игры. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ереван, 2010. – 21 с.
8. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения// Специальная педагогика под ред. Л.В Мардахаева, Е. А.Орловой. – М., 2012. – 121-134 с.
9. Слабовидящие дети/под ред. Ю.А. Кулагина, Н.Г. Морозовой, М.Б Эйдиновой. – «Просвещение», М., 1967. – 250 с.
10. Тупоногов Б.И., Учёт офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительные дефекты// Дефектология, 1998. – №5.

– c. 58.

11. Zejmis M., Sosial Campaings for vizually impaired people in Poland.-Warshawa:Academy of special Education Press,2007,p.180-194.

12. Ntuli E.,Traore M.,A study of shananion , Early childhood Teaches perceptions about inclusive Education./ The journal of the internacional Association of special Education, 2013,vol.14,N1, p.50-58.

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE VISUAL PERCEPTION OF STUDENTS WITH LOW VISION WITHIN

Azaryan Robert

*Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical
University, Armenia*

Safaryan Astghik

National polytechnic university of Armenia

Summary

The article analyzes the results of the studies on the formation and development of visual perception of visually impaired children in the aspect of correction and prevention of optical- graphic writing disorders, conducted by foreign and domestic authors. First of all, the importance of the problem is determined by the fact that the visual impairment makes the process of reading and writing of these children much more difficult. Owing to the insufficient development of visual perception, visually impaired students write letters, syllables or words together or excessively apart, dislocate the writing straightness etc.

Therefore, the correction and prevention of this kind and other optical-graphic writing dislocations of visually impaired students has utmost importance.

The special scientific and methodological literature pays great attention to the issues connected with the formation and development of visual perception of children with visual impairment in, many foreign and domestic researchers do research in this field.

However, conducted works lack due attention to the development of visual perception of visually impaired children within the scope of correction and prevention of optical-graphic writing disorders. Whereas the solution to this problem is very important for these children.

Therefore, the question to explore the ways and means of creation and development of techniques of visual perception, reading of flat surfaces, the correction of optic-graphic writing skills of children with visual impairment has an important significance for the theory and practice of teaching the students in special, inclusive and mainstream schools.

The above stated determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

Key words: visual perception , visually impaired children, optical-graphic disorders, correction and prevention, pedagogical condition.

Получено: 08.04.2022

Received 08.04.2022

Рассмотрено:20.04.2022

Reviewed 20.04.2022

Принято: 22.04.2022

Accepted 22.04.2022

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСЯЗАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НЕЗРЯЧИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫДЕЛЯТЬ ФОРМУ, ВЕЛИЧИНУ И СТРУКТУРУ ПОВЕРХНОСТИ ПРЕДМЕТОВ

Кручинин Владимир
Ниже-Новгородский
строительный университет, Россия

Краткое введение. В статье анализируются результаты исследования осязательных возможностей незрячих младших школьников выделять различные предметы (мячи, булавы, гимнастические палки и др.) по форме, размерам, структуре поверхности и др. Установлено, что абсолютно незрячим учащимся и незрячим учащимся с остаточным зрением начальных классов характерны низкие показатели осязательного определения основных признаков и структуры поверхности различных предметов, в том числе и спортивных, что и определяет необходимость разработки специальных средств, методов и условий их применения для развития и расширения осязательных возможностей незрячих младших школьников.

Проблема. Известно, что глубокие или частичные нарушения зрения значительно затрудняют игровую, учебную, трудовую, физкультурно-спортивную и другие виды деятельности этих детей (Б.В. Сермеев, 1971; Р.Н. Азарян, 1990; Б.К. Тупоногов, 2004, М.М. Мишин, 2017 и др.). Для полноценного развития этих детей, успешного обучения в школе и социальной реабилитации исключительно важное значение имеет своевременное и полноценное формирование и развитие осязательных умений и навыков. Поэтому изучение осязательных возможностей у незрячих младших школьников и разработка специальных средств, методов и педагогических условий их применения для его развития и расширения станет основой активного включения этих детей в различные виды деятельности, в том числе и в физкультурно-спортивные занятия.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе учебно-воспитательной работы, проводимой с детьми, имеющими нарушения зрения, неизмеримо возрастает роль и значение физического воспитания, которое должно обеспечить укрепление их здоровья, физическое развитие, формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков (Б.В. Сермеев, 1987; Ф. М. Маллаев, 1998; Р.Н. Азарян, 2008; Б.А. Кручинин, 2016 и др.). Однако глубокие и частичные нарушения зрения значительно затрудняют участие этих детей в физкультурно-спортивных занятиях, проводимых в режиме учебного дня и во внеклассное время.

Литературные данные (Б.В. Сермеев, 1987; Р.Н. Азарян, 2008, 2016; Л.В. Мардахаева, Е.А. Орлова, 2012 и др.) и практика свидетельствуют, что незрячие младшие школьники почти не занимаются физическими упражнениями и спортом, очень пассивны в проводимых в школе физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях. Это резко отражается на их здоровье, эти учащиеся по многим показателям физического развития и двигательным возможностям, ориентировке в микро- и макространстве

уступают своим сверстникам.

Поэтому изыскания и разработка эффективных путей и педагогических подходов, вовлечения незрячих школьников в активную игровую, учебную, познавательную, трудовую и физкультурно-спортивную деятельность всегда находилось в центре внимания специалистов.

Данные научной литературы и практика свидетельствуют о том, что в вопросах активного участия незрячих школьников в игровой, учебной, физкультурно-спортивной и других видах деятельности большое место должно отводиться изучению и развитию у них осознательных умений и навыков (В.З. Денискина, Н.С. Костючек, 1990; В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, 1997; Л.В. Мердахаева, Е.А. Орлова, 2012; Р.Н. Азарян, М.К. Марутян, А.Р. Асатрян, 2017 и др.).

Изложенное и определяет **актуальность** настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определить осознательные возможности незрячих младших школьников выделять спортивные предметы по различным признакам.

Ключевые слова: абсолютно незрячие, незрячие с остаточным зрением, младшие школьники, спортивные предметы, исследование, физкультурно-спортивные, игровая, учебная, трудовая деятельность.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для развития активного участия незрячих младших школьников в физкультурно-спортивных занятиях, так и недостаточной изученностью осознательных возможностей этих детей выделять спортивные предметы по их различным признакам и структуре поверхности.

В целом, в исследовании приняли участие 66 учащихся I-IV классов: 26 абсолютно незрячих и 40 незрячих с остаточным зрением (острота зрения на лучше видящем глазе от 0,01 до 0,04 единицы).

Экспериментальная проверка уровня развития осознательных возможностей незрячих младших школьников, определять форму, объем, величину предметов и структуру их поверхности осуществлялась нами с помощью специальных контрольных заданий. При изучении, анализе и оценке результатов исследования нами использовались следующие три критерия:

- сформированность осознательных умений и навыков обследования предметов, выделять форму, величину, объем и структуру их поверхности;
- способность самостоятельно и произвольно оперировать имеющимся опытом осознательно определять и выделять предметы по их разным признакам и структуре поверхности;
- время выполнения предложенных им заданий.

Испытуемым предлагались следующие задания для определения их возможностей осознательно выделять форму, величину, толщину, длину и структуру поверхности различных спортивных предметов:

1. Определить на ощупь структуру поверхности различных мячей, булав, гимнастических палок и других спортивных предметов;
2. Определить на ощупь форму, размер, толщину и длину различных спортивных предметов;

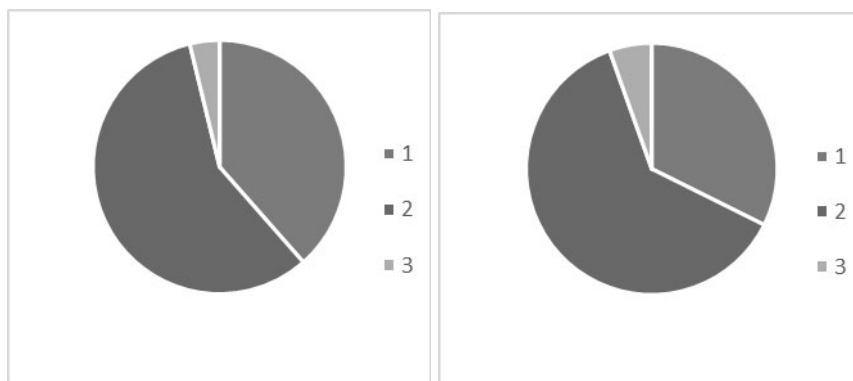
3. Разместить мячи (волейбольные, баскетбольные, настольного и большого тенниса), булавы, скакалки и другие спортивные предметы в коробки согласно наклеенным на них рельефно изображенным плоским образцам.

При выполнении этих заданий от испытуемых требовалось как можно быстро и правильно их выполнить. При этом учитывалась степень точности выполнения задания, ошибки, а также время, за которое оно было выполнено.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что абсолютно незрячим учащимся и незрячим учащимся с остаточным зрением начальных классов характерны низкие показатели осязательных умений выделять спортивные предметы по их признакам и структуре поверхности. По качеству действий выделялись следующие три группы испытуемых:

- абсолютно незрячие и незрячие с остаточным зрением, в какой-то степени владеющие практическими умениями осязательно выделять предметы по их форме, размерам, объему, структуре поверхности;
- испытуемые, постоянно нуждающиеся в оказании им помощи при выполнении предложенных заданий на осязательное определение формы, размера, объема, и структуры поверхности предметов;
- испытуемые, не владеющие практическими умениями осязательно определять, выделять и группировать предметы по рассматриваемым показателям.

Установлено, что у подавляющего большинства испытуемых отмечаются низкие показатели определения на ощупь структуры поверхности различных спортивных предметов. Так, из 66 абсолютно незрячих учащихся и незрячих учащихся с остаточным зрением I-IV классов с этим заданием успешно справились 18 (27,3%) испытуемых, с ошибками выполнили 45 (68,2 %) детей, а 3 (4,5%) учащихся, после долгих раздумий, отказались от выполнения задания (Рис.1).



1 – выполнено правильно 38,5%

2 – с ошибками 57,7%

3 – отказ 3,8%

Абсолютно незрячие

1 – выполнено правильно 32,5%

2 – с ошибками 62,5%

3 – отказ 5,5%

Незрячие с остаточным зрением

Рис.1. Показатели осязательного определения структуры поверхности спортивных предметов у испытуемых.

На рисунке наглядно видно, что абсолютно незрячие учащиеся начальных классов осязательно сравнительно лучше ориентировались при определении структуры поверхности спортивных предметов, чем их сверстники с остаточным зрением. Так, 38,5% абсолютно незрячих испытуемых правильно выполнили данное задание, 57,7% выполнили с ошибками и только 3,8% детей отказывались от выполнения задания. У незрячих учащихся с остаточным зрением I-IV классов эти показатели были менее выражены. Только 32,5% из них смогли самостоятельно осязательно правильно определить структуру поверхности рекомендованных спортивных предметов, 62,5% учащихся ошибались при выполнении этого задания, а 5,5% испытуемых этой группы по различным причинам отказались от выполнения задания. Результаты исследования также показали, что абсолютно незрячие испытуемые начальных классов затрачивали значительно меньше времени на осязательное определение структуры поверхности различных мячей, булав, гимнастических палок и других спортивных предметов, чем их сверстники, имеющие остаточное зрение.

Важно отметить, что испытуемые I-II классов значительно уступали учащимся III-IV классов в выполнении задания осязательно определить структуру поверхности спортивных предметов. Абсолютно незрячие и незрячие учащиеся с остаточным зрением I-II классов при выполнении этого задания ошибались чаще и путали спортивные предметы с различной структурой поверхности, больше тратили времени на выполнение задания.

Установлено, что во всех исследуемых классах показатели правильного выполнения задания к IV классу постепенно возрастают, а показатели ошибочного определения структуры поверхности различных мячей, булав, гимнастических палок и других спортивных предметов снижаются. Причем у абсолютно незрячих детей это явление более выражено, чем у их сверстников, имеющих остаточное зрение. Это свидетельствует о том, что обучение в школе, физкультурно-спортивные и другие занятия способствуют улучшению осязательных возможностей детей, но все же они еще продолжают оставаться на низком уровне, особенно у незрячих учащихся с остаточным зрением.

В связи с изложенным выше важно было выяснить, как развито у абсолютно незрячих и незрячих с остаточным зрением учащихся начальных классов умение осязательно определять форму, размер и другие признаки спортивных предметов, поскольку в процессе физкультурно-спортивных занятий им на практике приходится пользоваться мячами, булавами, гимнастическими палками и другими спортивными предметами разных размеров, форм и других признаков. В констатирующем эксперименте испытуемым было предложено определить на ощупь форму, размер, толщину и длину различных спортивных предметов.

Результаты исследования показали, что из 26 абсолютно незрячих испытуемых 11 (42,3%) смогли правильно осязательно разложить мячи, булавы, скакалки, гимнастические палки по их размерам, форме, длине. Тогда как среди испытуемых, имеющих остаточное зрение с этой задачей смогли справиться только 10 (25%) учащихся, подавляющее же большинство этих детей (67,5%) многократно ошибались и путались в ответах, а 3 (7,5%) отказались от выполнения данного задания.

Результаты проведенных исследований показали, что испытуемые обеих исследуемых групп больше затруднялись при выполнении задания разложить волейбольные, баскетбольные мячи и мячи большого и настольного тенниса, булавы, скакалки

в соответствующие коробки, согласно наклеенным на них рельефно изображенным плоским образцам. Так, из 26 абсолютно незрячих учащихся I-IV классов только 8 (30,8%) испытуемых смогли осязательно самостоятельно правильно определить и разложить спортивные предметы в коробки согласно наклеенным на них плоским образцам. Среди незрячих с остаточным зрением с этим заданием безошибочно справились только 17,5% учащихся.

Установлено, что 65,7% испытуемых обеих исследуемых групп I-IV классов данное задание выполнили с ошибками, не точно определили форму, размер, пропорции спортивных предметов при распределении их по соответствующим коробкам, ориентируясь на наклеенные на них плоские образцы этих предметов. А 7,7% абсолютно незрячих и 12,5% незрячих учащихся с остаточным зрением по различным причинам отказались от выполнения данного задания (Табл. 1).

Таблица 1.

Показатели осязательных умений испытуемых различных спортивных предметов по рельефно изображённым плоским образцам

Класс	Испытуемые	Кол-во испытуемых	Показатели					
			Правильно		С ошибками		Отказ	
			N	%	N	%	N	%
I	Абсолютно незрячие	6	1	16,7	4	66,6	1	16,7
	Незрячие с остаточным зрением	9	1	11,1	6	66,6	2	22,2
II	Абсолютно незрячие	7	1	28,6	4	57,1	1	14,3
	Незрячие с остаточным зрением	10	1	10,0	7	70,0	2	20,0
III	Абсолютно незрячие	6	2	33,3	4	66,6	-	-
	Незрячие с остаточным зрением	10	2	20	7	70,0	1	10,0
IV	Абсолютно незрячие	7	3	42,4	4	57,1	-	-
	Незрячие с остаточным зрением	11	3	27,3	8	72,7	-	-
V	Абсолютно незрячие	26	8	30,8	16	61,5	2	7,7
	Незрячие с остаточным зрением	40	7	17,5	28	70,0	5	12,5

Из таблицы видно, что подавляющее большинство испытуемых обеих исследуемых групп I-II классов значительно уступают учащимся III-IV классов в показателях осознательных умений в определении плоских фигур рельефно изображенных спортивных предметов. Так, в среднем 16,6% незрячих детей I-II классов правильно выполнили задание, 30,7% – допускали различные ошибки, а 17,8% испытуемых отказывались от выполнения задания, тогда как у учащихся III-IV классов эти показатели были значительно лучше.

Анализ результатов выполнения данного задания также свидетельствует о том, что абсолютно незрячие учащиеся всех изучаемых возрастов проявили лучшие показатели осознательных умений дифференцировать фигуры различных рельефно *изображенных* плоских образцов спортивных предметов по сравнению с их сверстниками с остаточным зрением. Абсолютно незрячие учащиеся на выполнение задания затрачивали значительно меньше времени, чем испытуемые, имеющие остаточное зрение. У этих учащихся, видимо, сказывается отсутствие достаточного практического опыта осознательных действий в повседневной жизни, поскольку, как показывает практика, во всех видах деятельности (игровой, учебной, физкультурно-спортивной и др.) они стремятся использовать имеющееся у них остаточное зрение и почти не используют свои осознательные возможности.

Итак, проведенное исследование позволило установить, что у абсолютно незрячих и незрячих учащихся с остаточным зрением начальных классов в связи с недостаточным развитием практических осознательных умений и навыков отмечаются низкие возможности различать рельефно изображенные плоские и объемные спортивные предметы, на ощупь отбирать и группировать их по форме, размеру, структуре поверхности и другим признакам.

Выявлено, что незрячие учащиеся с остаточным зрением значительно уступают абсолютно незрячим сверстникам по всем изучаемым показателям осознательного определения многих признаков и структуры поверхности различных спортивных предметов. Это особенно проявляется у учащихся I-II классов.

Результаты проведенных исследований в какой-то степени объясняют чрезмерную пассивность абсолютно незрячих учащихся и незрячих учащихся с остаточным зрением начальных классов как на уроках физической культуры, так и во внеклассных занятиях при выполнении различных видов физических упражнений. Низкие осознательные возможности этих учащихся значительно затрудняют не только учебную, трудовую, познавательную деятельность, но и ориентировку в микропространстве, игровую деятельность, пользование различными спортивными предметами, свободное и активное участие в различных физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях, проводимых в школе.

Таким образом, результаты проведенных исследований позволяют констатировать необходимость разработки специальных средств, методов и условий их применения на физкультурно-спортивных занятиях для развития у абсолютно незрячих детей и незрячих детей с остаточным зрением умений и навыков осознательно определять форму, размер, объем, структуру поверхности и другие признаки различных спортивных предметов. Это даст возможность развить и расширить осознательные возможности этих детей, что будет способствовать активному участию незрячих учащихся в физкультурно-спортивных занятиях.

Список использованной литературы

1. Азарян Р.Н., Зрение ребенка. Методическое пособие. Ереван, 2008. – 48 с.
2. Денискина В.З., Костючек Н.С., Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции. Учебно-методическое пособие. – М., 1990. – с. 25-45.
3. Денискина В.З., Плаксина Л.И., Развитие осязания и мелкой моторики// Программы специальных образовательных учреждений IV вида (Детский сад, начальная школа). – М., 1997. – с. 113-120.
4. Земцова М.И., Учителю о детях с нарушением зрения. – М., 1973. – 159 с.
5. Сермеев Б.В., Физическое воспитание детей с нарушением зрения. – Киев, 1987. – с. 7-19.
6. Специальная педагогика / под ред. Л.В.Мардашевой, Е.А.Орловой. – М., 2012. – с. 121-134.
7. Тупоногов Б.К., Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с детьми имеющие зрительный дефект // Дефектология. –1998, N5. – с. 59-63.

A STUDY OF TOUCHING POSSIBILITIES OF BLIND PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO IDENTIFY THE SHAPE, SIZE AND TEXTURE OF SURFACE OF OBJECTS

Kruchinin Vladimir

Nizhny-Novgorod Construction University, Russia

Summary

In the article, the results of a study of touching possibilities of blind primary school children to identify sport objects (balls, maces, sport sticks) by the shape, sizes, texture of surface and other features are presented.

It is stated that primary school children who are totally blind and blind with residual vision have low indicators of touching identification of main characteristics and surface texture of different sport objects, despite the fact that blind children with residual vision stay significantly behind of the totally blind peers by the studied indicators. It is specifically obvious in case of 1-2- year school children. The data from scientific literature, practice and our studies indicate that a special attention should be devoted to the study and development of touching abilities and skills of blind school children in the issues of active participation of these students in playing, study, sport - gym and other types of activities.

The results of the conducted studies allow to state the necessity of elaboration of special means, methods and conditions to use them in sport-gym lessons to develop the abilities of children with visual impairment to identify the shape, size, surface texture of objects. This will promote the active participation of blind students in sport-gym lessons.

Keywords: *totally blind, blind with residual vision, primary school children, sport objects, study, touching possibilities.*

Получено: 08.04.2022

Received 08.04.2022

Рассмотрено: 12.04.2022

Reviewed 12.04.2022

Принято: 22.04.2022

Accepted 22.04.2022

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Плаксина Людмила

Московский государственный педагогический университет, Россия

Краткое введение. В статье раскрываются основные проблемы семьи, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения. Известно, что воспитание, обучение и развитие ребенка начинается в семье. Однако решение этих задач значительно затруднено в семье, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения. Проблема организации психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим незрячего или слабовидящего ребенка, сегодня является актуальной теоретически и практически значимой. Поэтому изыскание эффективных путей решения этой проблемы позволит своевременно определить соответствующие мероприятия для профилактики и ранней коррекции отклонений в развитии и предупреждения появления вторичных нарушений. И от того, насколько информированы родители о психофизических особенностях развития ребенка, проблемах семьи в его воспитании и зависит успех организации и проведения всей работы с этим ребенком. Это и определяет необходимость рассмотрения проблемы семьи, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения.

Проблема. Известно, что главная задача и конечная цель воспитания подрастающего поколения – это подготовка активного и сознательного члена общества. И именно семье отводится большая роль в осуществлении и реализации этой задачи. Однако семьям, воспитывающим ребенка, имеющего нарушения зрения, решение этих задач значительно затруднено. Поэтому изучение проблем семьи, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения, имеет важное теоретическое и практическое значение.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

В общей системе обучения, воспитания и развития ребенка, в том числе и с нарушением зрения, неизмеримо возрастает роль семьи и информированности родителей в этих вопросах [4; 7; 8; 1 и др.]. В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка, имеющего различные отклонения в развитии, оказания информационной помощи родителям в вопросах воспитания, обучения и развития этих детей в условиях семьи [1; 4; 5; 7; 2 и др.]. Однако недостаточная изученность проблемы семьи, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения, значительно затрудняет эффективное решение многих вопросов этой проблемы.

Изложенное выше и определяет актуальность настоящего исследования, его теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определить основные проблемы семьи, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения.

Ключевые слова: семья, ребенок с отклонениями в развитии, родители, ребенок с нарушением зрения, воспитание, обучение и развитие ребенка, трудности в воспитании, проблемы семьи, информированность родителей, незрячий, слабовидящий.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка, имеющего различные отклонения в развитии, в том числе и нарушения зрения, так и недостаточной изученностью многих вопросов этой проблемы, имеющих большое значение для эффективного проведения работ по воспитанию, обучению и развитию этих детей в условиях семьи.

Изучение специальной научно-методической литературы и ознакомление с опытом воспитания детей, имеющих различные нарушения зрения, в различных семьях показывают, что от уровня общей психолого-педагогической культуры родителей, их информированности о характере и степени нарушений в развитии ребенка, взаимоотношений в семье и многих других вопросов зависит успех воспитательной, коррекционно-развивающей и лечебно-оздоровительной работы с детьми с нарушением зрения, а также подготовка этих детей к школе.

В связи с изложенным основная направленность настоящего исследования заключается в определении основных проблем семьи, воспитывающей ребенка, имеющего нарушения зрения. С этой целью нами изучена и проанализирована специальная научно-методическая литература по проблеме исследования, проведены социологический опрос и беседы с родителями в этих семьях.

Установлено, что независимо от сроков и тяжести заболевания или отклонения в развитии ребенка, в семье нарушается весь уклад жизни. Американский исследователь Торибалл в своем изучении семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями психофизического развития, в том числе и зрения, выделил несколько важных этапов и стадий, проходящих семьей в этот период [8].

Первый период – рождение ребенка, ознакомление с диагнозом, эмоциональное привыкание, информирование членов семьи.

Второй период – дошкольный и школьный возраст, формирование у родителей личностной точки зрения по вопросам воспитания, обучения и развития ребенка, выбор форм обучения (специализированного, интегрированного, частного и др.).

Третий период – подростковый возраст – примирение с хроническим течением заболевания. Трудности в определении и планировании будущей занятости и профессиональной подготовки ребенка.

Четвертый период – признание и привыкание к семейной ответственности. Проблемы по принятию решения о подходящем месте проживания повзрослевшего ребенка, о специфических трудностях процесса его социализации.

Пятый период – пост-родительский период, этап перестройки взаимоотношений между супругами. Построение новых форм взаимоотношений со специалистами по месту нового проживания ребенка.

В специальной научно-методической литературе сегодня большое внимание уделяется изучению детско-родительских отношений в семье, определению модели отношения родителей и детей [5, 6]. Родители детей с отклонениями в развитии сталкиваются с большим количеством проблем. В первую очередь, это достаточно выраженное состояние фрустрации в связи с рождением в семье ребенка, имеющего проблемы со зрением. Они испытывают большие психологические трудности. Все это приводит к своеобразному нарушенному отношению родителей к таким детям, игнорированию их или чрезмерной опеке, что затрудняет выбор и определение правильных путей и

организации лечебно-оздоровительной и коррекционно-развивающей работы.

В результате изучения и анализа специальной научно-методической литературы по проблеме исследования [3, 4, 5, 6, 1 и др.], ознакомления с опытом работы отдельных семей, воспитывающих незрячего или слабовидящего ребенка можно рекомендовать следующие этапы оказания психолого-педагогической консультации и помощи родителям:

- определение структуры, степени и характера зрительных нарушений и отклонений в развитии ребенка;
- установление контакта с ребенком и родителями для достижения необходимого уровня доверия и взаимопонимания;
- анализ жалоб родителей;
- диагностика уровня развития ребенка;
- установление основных причин неправильного понимания родителями проблем незрячего или слабовидящего ребенка;
- установление хороших условий для нормального развития незрячего и слабовидящего ребенка;
- определение основных путей, средств, методов и педагогических условий с помощью которых проблемы могут быть решены.

При определении степени контакта незрячего или слабовидящего ребенка с родителями для достижения намеченной цели необходимо помнить, что от первого впечатления во многом зависит как результат общения, так и взаимопонимание и весь дальнейший ход совместных действий. Позитивная тотальность, простые беседы позволяют снять общую напряженность и приступить к изучению и устранению связанных с незрячим или слабовидящим ребенком.

Несогласие с установленным диагнозом ребенку приводит к тому, что родители в поисках желаемой «правды» начинают консультироваться у разных других специалистов, теряя массу времени. Эта потеря времени отрицательно сказывается на психике родителей, которые постоянно слышат факты, подтверждающие установленный ребенку диагноз.

Большая проблема, стоящая перед семьей, – необходимость проведения специализированного психологического консультирования родителей с целью преодоления их психо-эмоционального истощения и утомления. Большое значение имеет организация и проведение различных мероприятий, направленных на формирование и развитие информированности родителей в вопросах подбора и проведения средств, методов и условий их применения для проведения в условиях семьи оздоровительно-укрепляющей, коррекционно-развивающей работы с незрячим или слабовидящим ребенком.

Приведем некоторые наиболее часто встречающиеся модели родительского отношения к факту рождения в семье ребенка с нарушениями зрения и варианты их поведения:

- как правило, родители отказываются или не желают принять диагноз ребенка, игнорируют или избегают консультации со специалистами или, наоборот, отдают предпочтение тем специалистам, которые называют «удобные», «приемлемые» варианты диагноза;
- родители часто неадекватно относятся к формам лечения или реабилитации про-

блемного ребенка и обращаются к нетрадиционным, так называемым «исправляющим») нарушения развития ребенка;

- иногда родители, принимая медицинское лечение ребенка, игнорируют оказание психологической, коррекционно-развивающей педагогической помощи ребенку, считая ее второстепенной и малоэффективной;
- в других случаях родители игнорируют лечебное и медикаментозное лечение ребенка и признают только систему медицинской и специальной педагогической помощи;
- родители стараются скрывать фактическое состояние развития ребенка, что значительно затрудняет решение многих вопросов общения со сверстниками, родственниками, окружающими;
- зачастую родители или как бы игнорируют незрячего или слабовидящего ребенка в развитии, или чрезмерно опекают его, все делают сами за него, и только незначительная часть родителей правильно организуют воспитательную работу, и обучают ребенка практическим умениям и навыкам;
- с ростом и развитием «проблемного» ребенка его родители и семья сталкиваются со все более возросшим количеством разнообразных проблем, связанных с обучением и развитием, а в дальнейшем с социализацией и трудоустройством ребенка.

Беседы с родителями детей, имеющих нарушения зрения и анализ их жалоб свидетельствует, что чаще всего их волнует:

- отставание в развитии ребенка;
- трудности, возникающие в процессе общения, воспитания, обучения и развития незрячего и слабовидящего ребенка;
- возможность устранения нарушений в развитии;
- неадекватные поведенческие реакции;
- несоответствие между оценкой возможностей незрячего и слабовидящего ребенка родителями, воспитателями и учителями дошкольных и школьных образовательных учреждений;
- недостаточная информированность о зрительных нарушениях, степени и характере их проявлений в различных видах деятельности (игровой, учебной, познавательной, трудовой и т.д.);
- недостаточная информированность в вопросах ухода, воспитания, обучения и развития детей с нарушением зрения.

С родителями детей, имеющих нарушения зрения, должны обсуждаться реальные проблемы, выявленные специалистами в процессе обследования. Родителям должна предоставляться информация об особенностях развития незрячего и слабовидящего ребенка, поскольку нередко неправильное понимание родителями возможностей этих детей мешает подбору и применению адекватных средств, методов и условий правильного и эффективного ухода, воспитания, обучения и развития этих детей в условиях семьи.

Важным разделом работы считается определение основных путей (способов), с помощью которых проблемы семей, имеющих ребенка с нарушением зрения, по воспитанию, обучению и развитию могут быть решены. Эта работа может быть успешной в результате осуществления следующих основных мер:

- правильного выявления причин возникновения нарушения зрения, степени и

характера их проявления;

- своевременное направление на консультацию к главному врачу, тифлопедагогу и тифлопсихологу;
- организация коррекционно-развивающих занятий с тифлопедагогом, логопедом, специальным педагогом, психологом в домашних условиях;
- организация и проведение рационального режима зрительной работы и отдыха глаз при различных видах деятельности в домашних условиях;
- установление и соблюдение нормальных условий освещения в квартире, игровом уголке, рабочем столе;
- соблюдение правильного положения корпуса, расстояния от глаз до рассматриваемого объекта, режима игр и занятий на компьютере, пребывание на свежем воздухе.

Важное место должно отводиться выявлению степени правильного понимания родителями проблем незрячего или слабовидящего ребенка, резюмированию и коррекции нарушений, профилактики возникновения вторичных отклонений в развитии.

В связи с появлением ребенка с нарушением зрения в семье новый взгляд на развитие ребенка формируются у родителей и ближайших родственников постепенно. Сначала у них может возникнуть неудовлетворенность от результатов обследования, определения степени и характера нарушения зрения и т.д. В этом случае родители могут отвести ребенка на повторное обследование или консультацию. Очень важно убедить родителей в том, что их понимают, сочувствуют и стремятся помочь в уходе, воспитании, обучении и развитии ребенка.

Только в атмосфере позитивного контакта можно рассчитывать на взаимопонимание и выполнение родителями рекомендованных специалистами советов. При повторных посещениях специалисты должны отмечать изменения и динамику зрительных возможностей и психофизического развития ребенка, а также эффективность предложенных при предыдущем посещении обследования рекомендаций и советов.

Исходя из значимости представленных направлений работ возникает необходимость создания на базе специального образовательного учреждения для детей с нарушением зрения Информационного центра помощи семьям, который будет квалифицированно оказывать информационную, коррекционно-развивающую и социальную помощь родителям, воспитывающим незрячего или слабовидящего ребенка. Формы занятий могут быть самые разнообразные: беседы, консультации, лекции, практические занятия, просмотр видеофильмов, тренинги и др. Данная работа позволит повысить информированность родителей в вопросах зрительных нарушений, воспитания, обучения и развития детей с нарушением зрения и дает возможность предупредить патологию развития ребенка, возникновения вторичных отклонений.

Такой контакт Информационного центра специального образовательного учреждения для детей с нарушением зрения с родителями дает возможность повысить уверенность этих родителей в достижении намеченных целей в воспитании, обучении и развитии незрячего или слабовидящего ребенка. Данная работа такого центра станет основой формирования и развития педагогической компетентности родителей во многих вопросах развития этих детей, в том числе и в подготовке их к обучению в школе и интеграции в общество.

Итак, становится явным, что проблема организации и проведения психолого-

педагогической помощи семьям, воспитывающим ребенка с нарушением зрения сегодня является актуальной, имеющей важное теоретическое, практическое и социальное значение. В связи с этим представленные пути и педагогические подходы и условия решения этой проблемы позволят своевременно и правильно определить то или иное зрительное нарушение, подобрать соответствующие средства и методы для организации и проведения в условиях семьи соответствующих мероприятий для ранней коррекции нарушений развития, профилактики возникновения вторичных отклонений и эффективной подготовки незрячего или слабовидящего ребенка к обучению в школе.

Таким образом, становится очевидным, что с появлением в семье незрячего или слабовидящего ребенка, практически все родители встают перед достаточно тяжелым выбором в определении стратегии проведения комплекса лечебно-оздоровительных и коррекционно-развивающих мероприятий. Определение возможных путей развития ребенка, имеющего различные нарушения зрения, зависит от множества разнообразных факторов, но, несомненно, главную роль играет своевременное профессиональное консультирование родителей ребенка, в том числе и фактор психологической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения.

Список использованной литературы:

1. Специальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов // Под ред. Р.Н. Азарян, А.В. Авакяна, Ереван, 2016. – с. 320.
2. Лисина М.И., Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни / В кн. Хрестоматия по детской психологии от младенца до подростка. – М., МПСИ, 2005. – с. 47-56.
3. Мамайчук И.И., Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – Речь. – 2002.
4. Мостюкова Е.М., Семейное воспитание детей с отклонениями и развитии. – М., «Гуманист» изд-е Центр «Владос», 2003. – с. 175.
5. Мишина Т.М., Психологические исследования супружеских отношении при неврозах // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях Под ред. Магер В.К. и Зачепинского Р.А., – Л., 2003.
6. Спиваковская А.С., Двенадцать диалогов о психологии преобразования себя и своей жизни. – М., «Беато-Пресс». – 2006.
7. Ткачева В.В., Семья ребенка с отклонениями в развитии Диагностика и консультирование. М., «Гном-Пресс», 2008. – с. 205.
8. Thumbull H.R., Families, Professionals and Exceptionality, Columbus O.H. Merrill, 1986, 176 p.

EDUCATION AND DEVELOPMENT OF A CHILD WITH VISUAL IMPAIRMENT IN A FAMILY CONDITION

Plaksina Ludmila

Moscow State

Pedagogical University, Russia

Summary

The present article reveals the main problems of parenting a child with developmental disabilities. It is known, that the upbringing, education and development of a child starts in the family. However, the solution of these essential tasks is significantly complicated in a family raising a child with various developmental disabilities.

The success of this study depends on how well parents are informed about the psychophysical characteristics of the child's development; about using the means, methods and conditions for organizing and conducting therapeutic, recreational and core-developmental activities in a family.

This defines the necessity to study the problem of a family raising a child with developmental

disabilities.

In the general system of upbringing and educating a child with special needs, the role of the family and the awareness of parents in these matters is immeasurably increasing. The special scientific and methodological literature emphasizes the importance of studying the problem of parenting a child with developmental disabilities, providing informational assistance to parents in raising those children in a family environment. However, insufficient knowledge of the problem of a family raising a child with developmental disabilities significantly complicates the effective solution of many issues of this problem. The foregoing defines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

Key words: developmental disabilities, various developmental disabilities, psychophysical characteristics of the child's development, conducting therapeutis, recreational and core-developmental activities

Получено: 08.04.2022

Рассмотрено: 12.04.2022

Принято: 18.04.2022

Received 08.04.2022

Reviewed 12.04.2022

Accepted 18.04.2022

**ԵԱՏՄ ԱՆԴԱՄ ԵՐԿՐՆԵՐԻ՝ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ, ՌՈՒՍԱՍՏԱՆԻ ԴԱՇՆՈՒԹՅԱՆ,
ԲԵԼԱՌՈՒՍԻ ԵՎ ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Հարությունյան Նազիկ
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Աշխարհի տարբեր երկրներում համաշխարհայնացման պայմաններում տեղի են ունենում բարձրագույն կրթության բարեփոխումների գործընթացներ: Այդ իսկ առումով չափազանց կարևորվում են տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի ուսումնասիրությունը, նրանց կառավարման համեմատական վերլուծությունը՝ որպես առաջավոր փորձի ուսումնասիրության կարևոր ուղի: Սույն հոդվածում տրվում է ԵԱՏՄ անդամ չորս երկրի՝ Հայաստանի, Ռուսաստանի Դաշնության (այսուհետ՝ Ռուսաստան), Բելառուսի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծություն՝ բոլորնյան գործընթացի համատեքստում:

Հիմնախնդիրը: Վերջին ժամանակներում չափազանց կարևոր են ու արժեքավոր և խիստ արդիական աշխարհի տարբեր երկրների կրթության համակարգերի համապարփակ ուսումնասիրությունները, քանի որ դրանք լայն հնարավորություններ են ստեղծում առաջավոր փորձի ուսումնասիրման ու փոխանակման համար՝ նպաստելով Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը:

Հետազոտության նպատակը: Սույն հետազոտության նպատակն է համեմատական վերլուծության ենթարկել ԵԱՏՄ անդամ չորս երկրի՝ Հայաստանի, Ռուսաստանի, Բելառուսի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերը՝ ներկայացնելով դրանց ձեռքբերումներն ու խնդիրները, նմանություններն ու տարբերությունները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Աշխարհի տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ կան եվրոպական, ռուս և հայ մանկավարժ-գիտնականների բազմաթիվ ուսումնասիրություններ, որոնք անդրադարձել են ինչպես առանձին երկրների, այնպես էլ տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերին՝ տալով դրանց համեմատական վերլուծությունը: Դրանց թվում նշենք՝ Резник С. Д., Филиппов В. М., Багрыч А., Бермус А. Г., Нестеров А. П., Е. Н. Трушина, П. Скотт, Сериков, Ю. Н. Пак, А. М. Газалиев., Л. И. Кашук, Alberto Amaral, Ն. Հարությունյան, Ա. Գրիգորյան, Մ. Ավետիսյան և ուրիշներ: Նրանցից յուրաքանչյուրի խոսքը նորովի մոտեցում է հիմնախնդրին:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ Հայաստանում կատարվում է մեծ ու համապարփակ ուսումնասիրություն ԵԱՏՄ անդամ չորս երկրի՝ Հայաստանի, Ռուսաստանի, Բելառուսի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության կառավարման հա-

մեմատական վերլուծություն՝ վեր հանելով նրանց ձեռքբերումներն ու խնդիրները: Սույն հոդվածում տրվում են վերոհիշյալ չորս երկրի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման նմանություններն ու տարբերությունները բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթություն, երկաստիճան համակարգ, կառավարման համակարգ, գլոբալիզացիա, կրթական բարեփոխումներ, գնահատման համակարգ, բոլոնյան գործընթաց:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Այսօր անառարկելի է մարդկային կապիտալի դերի աճը տնտեսական և գիտատեխնիկական զարգացման գործընթացներում, հետևաբար դժվար չէ նկատել, որ կրթությունը դառնում է ժամանակակից հասարակության զարգացման գլխավոր շարժիչ ուժը: Կրթությունն այսօր ակտիվ գիտելիքների արտադրություն է, որն ապահովում է հասարակության զարգացումը բոլոր ուղղություններում:

«Աշխարհի շատ երկրներում, – գրում են Ս. Դ. Ռեզնիկը և Վ. Ս. Ֆիլիպովը, – կրթությունը ներառվել է պետական հիմնական առաջնահերթությունների շարքում: Նրանցից շատերն այսօր ձեռնամուխ են եղել արմատական (ռադիկալ) փոփոխությունների՝ ձգտելով ստեղծել բարձրագույն կրթության ճկուն համակարգ, որը գլոբալ մրցակցության պայմաններում կպատասխանի նոր պահանջներին» [6; 15]:

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվող չորս երկրներն էլ՝ Հայաստանը, Ռուսաստանը, Բելառուսը և Ղազախստանը, նախկին Խորհրդային Միության հանրապետություններ էին, որոնք նույն սկզբունքներով ու պայմաններով ինտեգրված էին երկրի բոլոր ոլորտներում որպես մի ամբողջական համակարգ: Սա խոսում է նրա մասին, որ անկախացումից հետո չորս երկրներն էլ դեռ որոշ ժամանակ՝ մինչև նորերի ընդունումը, շարունակում էին գործել Խորհրդային Միության թե՛ Սահմանադրության և թե՛ օրենքների շրջանակներում:

Բոլոր չորս երկրների համար էլ երկրի կարևորագույն խնդիրներից են կրթության համակարգի պահպանումն ու զարգացումը, նրա գիտական կառավարումը, համապատասխանեցումը միջազգային չափանիշներին և նրա մրցունակության ապահովումը միջազգային ասպարեզում: Այս ամենի իրականացումը, իհարկե, պահանջում է կրթության համակարգի լուրջ բարեփոխումներ, որին գնացել են և՛ Հայաստանը, և՛ Ռուսաստանը, և՛ Բելառուսը, և՛ Ղազախստանը:

Ուսումնասիրվող բոլոր չորս երկրներն էլ ակտիվորեն մասնակցում են միջազգային կրթական գործընթացներին՝ կատարելով համապատասխան քայլեր բարձրագույն կրթության եվրոպական միասնական տարածք ինտեգրվելու համար:

Աշխարհում ձևավորվել են բարձրագույն կրթության համակարգային կառավարման տարբեր մոտեցումներ և մոդելներ, որոնք տարբեր ժամանակներում իրենց գործնական կիրառությունն են գտել տարբեր երկրներում: Դրանք են՝ **մայրցամաքային եվրոպական, անգլո-սաքսոնական և գերմանական կամ հումբոլդտյան:**

Սույն հոդվածի ավարտին եզրակացության մեջ հարցադրմամբ կներկայացնենք, թե մեր ուսումնասիրվող չորս երկրների բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերն աշխարհում գործող բարձրագույն կրթության համակարգային կառավարման մոդելներից որին են համապատասխանում: Համառոտ ներկայացնենք այդ մոդելները:

Մայրցամաքային եվրոպական մոդելի հիմքում ընկած է այն սկզբունքը, որ «բարձրագույն կրթությունն առավել, քան կարևոր է, որ այն գտնվի անկախ կառույցների ձեռքում» [9; 281]:

Մայրցամաքային Եվրոպայում համալսարանը դիտարկվել է որպես պետական կառույց, որը համարվել է ազգային պետության և պետականության զարգացման տնտեսական, սոցիալական ու մշակութային հիմնական գործիքը: Այն եղել է պետության կողմից վերահսկելի կառույց: Մինչև վերջին քառորդ դարը եվրոպական բազմաթիվ պետություններում համալսարաններն ամբողջովին ֆինանսավորվել և կառավարվել են պետության կողմից: Այս մոդելի դասական օրինակը Ֆրանսիան է:

Իսկ ի՞նչ սկզբունքի հիման վրա է ձևավորվել անգլո-սաքսոնյան մոդելը: Ա. Ամարալը գրում է. «Բարձրագույն կրթությունն առավել, քան կարևոր է, որպեսզի այն վստահվի ազգային պետության քաղաքական քմահաճություններին» [9; 282]: Ըստ այս մոդելի՝ պետք է ապահովել բարձրագույն կրթության կայուն զարգացում՝ շուկայի պահանջներին համապատասխան, և որ բարձրագույն կրթությունը չպետք է որևէ ազդեցության ենթարկվի՝ ազդվելով պետության քաղաքական կուրսի հնարավոր փոփոխություններից:

Նշված մոդելի հիմքում ընկած այս չափազանց կարևոր գաղափարն այն կարևոր գործոնն է, որն ապահովում է բուհերի ինքնավարությունը, ինքնակառավարումը և ակադեմիական ազատությունները, որոնք չափազանց կարևոր դեր ունեն բուհերի կայուն զարգացման ու առաջընթացի համար: Այս մոդելը որդեգրել են Մեծ Բրիտանիան, ԱՄՆ-ն, Կանադան և Ավստրիան:

Հաջորդը գերմանական կամ հումբոլդտյան մոդելն է: Ի՞նչ գաղափար է ընկած այս մոդելի հիմքում: Դա ազատորեն իրականացված գիտահետազոտական գործունեության և կրթության միասնության ապահովումն է: Այսօր այս գաղափարն ամենակարևոր պահանջն է գիտության և կրթության զարգացման գործում, որովհետև ապահովում է գիտական նվաճումների կիրառումը ոչ միայն տնտեսության, առողջապահության, այլ նաև կրթության զարգացման գործում: Այս գաղափարն ամրագրված է նաև Բերգեմյան կոմյունիկեում: Այս մոդելի հեղինակը Վիլհելմ ֆոն Հումբոլդտն է (19-րդ դար, Գերմանիա): Բացի Գերմանիայից՝ այն կիրառվում է նաև Ավստրիայում ու Շվեյցարիայում:

Իսկ այժմ ներկայացնենք ԵԱՏՄ անդամ չորս երկրի՝ Հայաստանի, Ռուսաստանի, Բելառուսի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծությունը՝ շեշտը դնելով հետևյալ հարցերի վրա՝ երկրի միացումը բոլոնյան գործընթացին, կառավարման համակարգը, անցումը երկաստիճան համակարգին, գնահատման համակարգերը, ECTS համակարգի ներդրումը:

Եվ այսպես.

1. Ե՞րբ են չորս երկրները միացել բոլոնյան գործընթացին:

2003 թ. Ռուսաստանը ԵԱՏՄ չորս երկրներից առաջինը, ստորագրելով Բեռլինի կոմյունիկեն, միացել է բոլոնյան գործընթացին և ստանձնել բոլոր պարտականությունները:

Ա. Գ. Բերմուսը գրում է. «Ժամանակակից աշխարհում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության պատասխանատվությունն ու ռիսկերը նույնիսկ գերազանցում են կոմերցիոն կառույցների համապատասխան ռիսկերը» [3; 368]:

2005 թ. Հայաստանի Հանրապետությունը, ստորագրելով Բերգեմի կոմյունիկեն, միացավ բոլոնյան գործընթացին և պարտականություններ ստանձնեց բարեփոխելու բարձրագույն կրթության համակարգը տարբեր ուղղություններով:

«Հասարակության կրթվածության հիմնախնդիրը որոշիչ դեր ունի ազգերի ժամանակակից և սոցիալական նշանակություն ունեցող արժեքային համակարգի, հասարակության կողմնորոշվածության, մարդու կողմից իր դերի գիտակցված ընտրության համար: Բարեփոխումների նպատակը կրթության համակարգի կայուն զարգացման մեխանիզմների ստեղծումն ու մշակումն է, հասարակության պահանջներին դրա համապատասխանության և արդյունավետության ապահովումը»,- գրում են Ն. Հարությունյանն ու Ա. Գրիգորյանը [1; 5-6]:

2010 թ. (Բուդապեշտ, Հունգարիա) Ղազախստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի հռչակագրին և դարձավ բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի 47-րդ լիիրավ անդամը:

Ինչպես գրում են Յու. Պակն ու Ա. Գազալիևը, «որչա՞նք է Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգը համապատասխանում Բոլոնիայի հռչակագրի սկզբունքներին: Այսօր կարելի ամբողջական հիմնավորմամբ հաստատել, որ Ղազախստանում ձևավորվել է կրթության ազգային մոդելը՝ բավարար չափով համապատասխանեցնելով կրթության արևմտաեվրոպական և ամերիկյան համակարգերին: Դեռ ավելին, բոլոնյան գործընթացի պահանջների իրականացման որոշ հարցերում Ղազախստանն առաջ է անցել Արևմտյան Եվրոպայի շատ երկրներից [5;28]:

2015 թ. Երևանում տեղի ունեցած Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի նախարարական գագաթնաժողովի և բոլոնյան գործընթացի 4-րդ քաղաքական համաժողովի ժամանակ, Բելառուսը միացավ բոլոնյան գործընթացին: «Բելառուսական բուհերի սահմանափակ ինքնավարությունը և խախտված ակադեմիական ազատությունները հնարավորություն չեն տալիս նրանց հետագա զարգացման ու կրթության որակի բարձրացման համար: Կարելի է նշել նաև պետական խիստ վերահսկողությունը բուհերի վրա» [7; 29]:

2. Ինչպիսի՞ն են չորս երկրների բուհերի կառավարման համակարգերը:

2005 թ. Հայաստանում փոխվեց բուհերի կառավարման համակարգը: Հիմք ընդունելով 2004 թվականին ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 6-րդ հոդվածը՝ 2005 թ. մայիսին Հայաստանի բոլոր բուհերում ձևավորվեցին բուհերի կառավարման բարձրագույն մարմիններ՝ խորհուրդներ, որոնց կազմում ընդգրկվեցին ինչպես դասախոսներ և ուսանողներ (25-ական %), այնպես էլ Հայաստանի կառավարության և ՀՀ ԿԳ նախարարության ներկայացուցիչներ (նույնպես 25-ական %): Խորհուրդը բաց մրցույթով ընտրում է բուհի ռեկտորին:

2014 թվականից Հայաստանի բուհերի կառավարման բարձրագույն մարմինները Հոգաբարձուների խորհուրդներն են, քանի որ փոխվեց բուհերի կազմակերպարարական կարգավիճակը, բուհերը դարձան հիմնադրամներ:

Հոգաբարձուների խորհուրդը կոլեգիալ և համագործակցային մարմին է: Ոչ միայն բուհի դասախոսները, այլև ուսանողները, պետությունը և տնտեսության ու հասարակության ներկայացուցիչներն իրենց մասնակցությունն են բերում բուհի կառավարման հարցերին: Խորհրդում հարցերը քննարկվում են, և որոշումներն ընդունվում են միասնաբար՝ ձայների պարզ մեծամասնությամբ:

Հոգաբարձուների խորհուրդը մրցութային կարգով ընտրում է բուհի ռեկտորին, որը՝ որպես գործադիր մարմին, տարին մեկ հաշվետվություն է տալիս խորհրդին:

Ռուսաստանի բուհերում գործող կառավարման մարմիններն են գիտական խորհուրդը և ռեկտորը: Գործում են նաև Հոգաբարձուների խորհուրդներ, որոնց նախագահը կա՛մ բուհի պրեզիդենտն է, կա՛մ բուհի ռեկտորը: Այս խորհուրդների անդամները

կարող են լինել երկրի գիտության, կրթության, տնտեսության և այլ ոլորտների ճանաչված ներկայացուցիչներ, որոնք հասարակական հիմունքներով իրենց մասնակցությունն են բերում երկրի բարձրագույն կրթության զարգացման ռազմավարական հիմնախնդիրների քննարկմանն ու լուծմանը: Նիստերը գումարվում են 3 տարին մեկ:

Ռուսաստանի բուհերի հոգաբարձուների խորհուրդները չունեն այն նույն գործառույթներն ու լիազորությունները, ինչ Հայաստանի բուհերում գործող հոգաբարձուների խորհուրդները:

Ղազախստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարումը բարելավելու և այն զարգացած երկրների միջազգային պրակտիկային համապատասխանեցնելու նպատակով որոշվեց բոլոր բուհերում ձևավորել կառավարման խորհուրդներ, որոնց կազմում ընդգրկվեցին դրսից շահագրգիռ անձինք: Խորհուրդների կազմը հաստատում է նախարարությունը: Կառավարման խորհուրդներն ընտրում են բուհերի ռեկտորներին, գնահատում նրանց գործունեությունը, հաստատում բուհերի ռազմավարական ծրագիրը և բյուջեն, աջակցում բուհերին կառավարության և հասարակության հետ համագործակցություն իրականացնելով: Ղազախստանի բուհերի կառավարման խորհուրդներն իրենց գործառույթներով և իրավասություններով նման են Հայաստանի բուհերի հոգաբարձուների խորհուրդներին:

«Պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների խորհուրդները զբաղվում են ոչ միայն կենտրոնացված քաղաքականության վերահսկողության իրականացմամբ, նրանք բուհերում ստեղծում են բազմազանության և նորարարությունների տարածք՝ ինստիտուցիոնալ առաքելությունների լայն շրջանակներում» [4; 323]:

Բելառուսի բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարման ինքնավար մարմինը բուհի խորհուրդն է, որի ղեկավարը բուհի կառավարիչն է՝ ռեկտորը: Այս խորհրդին համապատասխանում են Հայաստանի բուհերի գիտական խորհուրդները:

Բելառուսում պետական բուհերի ռեկտորներին սահմանված կարգով նշանակում և ազատում է երկրի նախագահը, իսկ մասնավոր բուհերի կառավարիչներին հիմնադրի առաջադրմամբ նշանակում կամ ազատում է կրթության նախարարությունը:

Փաստենք, որ Բելառուսի բուհերում նախագահի որոշմամբ կարող են ձևավորվել հոգաբարձուների խորհուրդներ, ինքնավար այլ մարմիններ: Սա խոսում է այն մասին, որ Բելառուսի բուհերի կառավարումն ապակենտրոնացված չէ. բուհերը չեն անցել ինքնակառավարման: Բուհերի ռեկտորները չեն ընտրվում, այլ նշանակվում են երկրի նախագահի կողմից:

3. Անցումը բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգին

2004-2005 ուստարվանից Հայաստանն անցավ բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգի՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, իսկ 2010 թ. ՀՀ-ում ներդրվեց հետազոտողի կրթական աստիճանը:

Ռուսաստանում բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը նույնպես երկաստիճան է՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, սակայն մի տարբերությամբ, որ Ռուսաստանում շարունակում է գործել դիպլոմավորված մասնագետի պատրաստումը (5 տարի, 300 կրեդիտ):

2013 թվականից Ռուսաստանի բարձրագույն կրթության համակարգ որպես երրորդ աստիճան ներգրավվեցին նաև ասպիրանտուրան, օրդինատուրան, որոնք նախկինում համարվում էին հետբուհական ծրագրեր:

Ղազախստանը նույնպես իրականացրեց ռեֆորմներ բարձրագույն կրթության համակարգում: 2007 թվականից այն ունի հետևյալ կառուցվածքը՝ բակալավրիատ (4 տա-

րի), մագիստրատուրա (2 տարի): Եվ ի տարբերություն Հայաստանի, Ռուսաստանի և Բելառուսի՝ Ղազախստանում բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանը դոկտորանտուրան է:

Ի նմանություն Հայաստանի և Ռուսաստանի՝ Բելառուսում նույնպես գործում է բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգ՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, իսկ երրորդ աստիճանը՝ ասպիրանտուրա:

4. ECTS կրեդիտային համակարգի ներդրումը

Հայաստանի բուհերում 2008 թվականից ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է ECTS կրեդիտային համակարգով՝ 1 կրեդիտն ընդունելով 30 ժամ:

Բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված՝ Ռուսաստանում ևս գործում է ECTS կրեդիտային համակարգը: Սակայն Ռուսաստանը, ունենալով մեծ տարածք, իր տարբեր մարզերի բուհերում սահմանել է 1 ECTS կրեդիտի արժեքը 30-36 ժամ: Ի դեպ, «կրեդիտ» բառի փոխարեն Ռուսաստանում կիրառում են «ստուգարքային միավոր» (зачетная единица) կապակցությունը, քանի որ կրեդիտը պայմանական անվանում է:

ECTS կրեդիտային համակարգը գործում է նաև Ղազախստանում 2011 թվականից և Բելառուսում 2015 թվականից:

5. Գնահատման համակարգերը 4 երկրի բուհերում

Հայաստանի բուհերում գործում են գնահատման 20 և 100-բալային համակարգերը, իսկ Ռուսաստանի բուհերում պահպանվել է գնահատման 5-բալային համակարգը: Բելառուսում գործում է գնահատման 10-բալային, իսկ Ղազախստանում՝ 100-բալային համակարգը:

Եզրակացություն: ԵՄՏՄ անդամ 4 երկրի՝ Հայաստանի, Ռուսաստանի, Բելառուսի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծության արդյունքները հանգեցրին այն եզրակացության, որ.

1. Հայաստանի, Ռուսաստանի, Բելառուսի և Ղազախստանի որդեգրած բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերը տեղավորվում են բարձրագույն կրթության կառավարման Մայրցամաքային եվրոպական մոդելի շրջանակներում՝ որոշ չափով ադերսվելով Հումբոլդտյան մոդելին:

2. Տարբեր երկրների կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ ցանկացած ուսումնասիրություն իր ներդրումն է բերում Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը՝ բացահայտելով տարբեր երկրների առաջավոր փորձը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն., Գրիգորյան Ա., Կրթության զարգացման և որակավորման խնդիրները, «Մանկավարժական միտք», Երևան, 2013, 1-2:

2. Багрыч А., Образование—наше вчера, сегодня, завтра, М., 2011.

3. Бермус А. Г., Модернизация образования: философия, политика, культура, М., 2008, 382 ст.

4. Обзор национальной политики в области образования: Высшее образование в Казахстане, 2017, редакторы : Алина Ибрашева, Аида Ахметжанова, Астана, 2017

5. Пак Ю.Н. , Газалиев А.М., Болонский процесс и казахстанские реалии. Монография. - Караганда; Изд-во КарГТУ, 2012, стр.28

6. Резник С.Д., Филиппов В.М., Управление высшим учебным заведением, М., 2011, 767 с.

7. Система высшего образования Беларуси: состояние, проблемы и направления реформирования, Минск, 2014, 35 с.

8. Скотт П., Глобализация и университет, Вестник высшей школы, 2009, №4.

9. Alberto Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth, *Governing Higher Education: National Perspectives on institutional Governance*, the Netherlands, 2002.

10. Philip G. Altbach and Jamil Salmi (Ed.) *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*. Washington: The World Bank, 2011. 339p.

COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM OF ARMENIA, RUSSIAN FEDERATION, BELARUS AND KAZAKHSTAN

Harutyunyan Nazik

Yerevan State University, Armenia

Summary

The comparative analysis of higher education management in different countries has become extremely relevant and highly valuable in the world today. These studies address two important issues: i.e. the exchange of cognitive and advanced experience and definite contribution to the development of Comparative Pedagogy.

Furthermore, the article compares the higher education management of the four EAEU member states: i.e. Armenia, Russia, Belarus and Kazakhstan as well as presents similarities and differences, achievements and problems of the management system.

In particular, reforms that are implemented in four countries in the context of the Bologna Process are presented in the article.

The present article conducts a comparative analysis of Two Degree Education System, ECTS Credit System, and Assessment System.

Keywords: Higher Education, Management System, Globalization, Educational Reforms, Two Degree Education System, Assessment System.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ, РОССИИ, БЕЛАРУСИ И КАЗАХСТАНА

Арутюнян Назик

ЕГУ, Армения

Аннотация

Сегодня в мире чрезвычайно актуальны исследования, содержащие сравнительный анализ управления системой образования разных стран. Данные исследования имеют высокую ценность, а также решают две важные задачи: познавательную и обмен опытом. Исследования, представленные в статье, однозначно способствуют развитию сравнительной педагогики.

В статье проведён сравнительный анализ систем управления высшим образованием в странах-членах ЕАЭС – Армении, России, Беларуси и Казахстана. Представлены сходства и различия, достижения, а также проблемы этих систем.

В частности, в статье представлены реформы, осуществлённые как в системе управления высшим образованием четырех странах в контексте Болонского процесса.

В статье проанализирована двухступенчатая система высшего образования, кредитная система ECTS, а также система оценивания в четырех странах.

Согласно результатам исследования, становится очевидным, что в системе высшего образования Армении, России, Беларуси и Казахстана необходимы серьёзные реформы как в вопросах улучшения качества образования, так и в вопросах демократизации управления.

Ключевые слова: высшее образование, двухступенчатая система образования, глобализация, система управления, образовательные реформы, система оценивания, Болонский процесс.

Получено: 28.03.2022

Received 28.03.2022

Рассмотрено: 31.03.2022

Reviewed 31.03.2022

Принято: 02.04.2022

Accepted 02.04.2022

**ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԱՆԳԼԻԱՅԻ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՑՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐՈՒՄ**

Աբրահամյան Անի
ԵՊՀ, Հայաստան

Հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրել ենք որակի ապահովման գործընթացները Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգերում: Հետազոտության հիմքում դրել ենք հետևալ հիմնախնդիրը՝ իրականացնել Հայաստանի ու Անգլիայի բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացների համեմատական վերլուծություն և ներկայացնել որակի ապահովման բարելավմանն ուղղված առաջարկներ:

Հետազոտության նպատակն է վեր հանել երկու երկրների բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացների առանձնահատկությունները, նմանություններն ու տարբերությունները:

Ե՛վ Հայաստանը, և՛ Անգլիան, լինելով Եվրոպական բարձրագույն կրթության միասնական տարածքի անդամ երկիր, բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված, ունեն նմանություններ, այդ թվում՝ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացներում: Երկու երկրներն էլ, բացի իրենց կրթության ազգային համակարգերում գործող որակի ապահովման չափանիշներից ու չափորոշիչներից, առաջնորդվում են նաև Որակի ապահովման Եվրոպական չափորոշիչներով և ուղենիշներով՝ ՈԱԵԶՈՒ: Հետազոտելով որակի ապահովման գործընթացները Հայաստանի և Անգլիայի բարձրագույն կրթության բնագավառում՝ հանգել ենք այն բանին, որ ԵԲԿՏ անդամ երկրների շրջանում, անկախ երկրի պետական կառավարման, զարգացվածության, սոցիալ-տնտեսական ու մշակութային տարբերություններից, բոլոնյան գործընթացի համատեքստում առկա են մի շարք նմանություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս ունենալու համադրելի կրթական աստիճաններ, համադրելի որակավորումներ: Ի տարբերություն Հայաստանի՝ Անգլիայում որակի ապահովման գործընթացները մեծապես կարգավորվում են բուհերի կողմից, և հավատարմագրումը պարտադիր բնույթ չի կրում բուհերի համար, եթե վերջիններս չեն օգտվում պետական ֆինանսավորումից: Հետազոտության արդյունքում հանգեցինք նաև նրան, որ ավելի արդյունավետ է Անգլիայի վարած կրթական քաղաքականությունը որակի դաստիարակման տեսանկյունից, ինչը երկրի ներքում տեսակավորում է բուհերը և իրենց շնորհած որակավորումները՝ ըստ բուհի վարկանիշների, և ուսանողներին շնորհվող կրթական աստիճանի կարգը՝ ըստ ուսանողի ակադեմիական առաջադիմության:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթություն, որակի ապահովում, հավատարմագրում, ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում, Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածք, ՈԱԱԿ, ինքնավերլուծություն, ակադեմիական փորձաքննություն:

Ներածություն: Կրթության որակի ապահովման խնդիրը բոլոր երկրների բարձրագույն կրթության ազգային համակարգերի համար առաջնային խնդիր է անկախ նրանց

գարգացվածության աստիճանից: Վերջինս բխում է նաև ԵԲԿՏ հիմքում ընկած հիմնական սկզբունքներից, ինչպիսիք են Որակի ապահովման ազգային համակարգերի առկայությունը, համադրելի կրթական աստիճանները, Որակավորումների ազգային շրջանակի առկայությունը, որը հիմնված է Որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչների ու ուղեկիշների (ՈԱԵՉՈԻ) վրա:

Հետազատության նպատակն է վեր հանել երկու երկրների Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացների առանձնահատկությունները, նմանություններն ու տարբերությունները:

Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման հիմնախնդրին առնչվող ուսումնասիրություններ իրականացրել են Ն. Հարությունյանը, Ա. Գրիգորյանը, Ռ. Խաչատրյանը, Լ. Բլինովը, Ժ.Պավլովան, Ե.Վյազնսկին և այլք: Սակայն մեր հետազոտության շրջանակում առաջին անգամ են համեմատվել Հայաստանն ու Անգլիան բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացների համատեքստում:

Հետազոտության տեսական նշանակությունն այն է, որ վերլուծվել են դաշտը կարգավորող օրենսդրությունը, ինչպես նաև տարբեր հեղինակների մոտեցումները որակի ապահովման գործընթացների շուրջ:

Գործնական նշանակությունը օրենսդրական դաշտում առկա հակասությունների վերհանումն է, ինչպես նաև Հայաստանի համար որակի ապահովման գործընթացի բարելավման առաջարկներն են, որոնք կարող են բարեփոխումների հիմք դառնալ:

Հետազոտության գիտական նորույթն այն է, որ.

1. վերլուծվել է վեր են հանվել Հայաստանի ու Անգլիայի Բարձրագույն կրթության համակարգերի որակի ապահովման գործընթացների նմանություններն ու տարբերությունները, ձեռքբերումներն ու խնդիրները,
2. բացահայտվել ու ներկայացվել են ՀՀ օրենսդրական դաշտում առկա հակասությունները որակի ապահովման գործընթացների շուրջ,
3. առաջավոր փորձի ուսումնասիրության արդյունքում արվել են առաջարկներ ՀՀ որակի ապահովման գործընթացի բարելավման համար:

Որակի ապահովման գործընթացը Հայաստանի Բարձրագույն կրթության համակարգում:

Հայաստանի Հանրապետության Բարձրագույն կրթության համակարգում որակի ապահովման հետ կապված գործընթացները մեկնարկեցին բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

ՀՀ կառավարությունը 2008 թ. նոյեմբերի 27-ի N1486-Ն որոշմամբ ստեղծեց «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» (այսուհետ՝ ՈԱԱԿ) հիմնադրամը, որի ստեղծումն ու անդամակցումը Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիային ԵԲԿՏ անդամ դառնալու նախապայմաններից էին: ՈԱԱԿ-ի նպատակը ՀՀ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում ծրագրային ու ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումների միջոցով կրթության որակի ապահովումն է: Ներկայումս ՀՀ-ում հավատարմագրում իրականացնող միակ մարմինը ՈԱԱԿ-ն է, բայց կան շատ երկրներ, որտեղ դրանք մի քանիսն են: Ներկայումս ՈԱԱԿ-ն անդամակցում է որակի ապահովման միջազգային մի շարք կառույցների, օրինակ՝ Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործակալությունների միջազգային ցանց (INQAAHE), Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիա (ENQA), ԱՄՆ բարձրագույն կրթության հավատարմագրման

խորհրդի որակի միջազգային խումբ (CIQG), Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայի բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործակալությունների ցանց (CEENQA):

ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում հավատարմագրման գործընթացը սկսվել է 2014 թվականից, և արդեն երկրորդ շրջափուլն է իրականացել: ՀՀ կրթության բնագավառը կարգավորող օրենսդրությամբ սահմանվում է հավատարմագրման երկու տեսակ՝ ինստիտուցիոնալ ու ծրագրային, որոնցից պարտադիրը ինստիտուցիոնալն է: Հավատարմագրման գործընթացն իրականացվում է բուհի կողմից ինքնավերլուծության ներկայացմամբ, որտեղ բուհը, ըստ չափանիշների, վերլուծում է իր առկա վիճակը՝ SWOT վերլուծությամբ ներկայացնելով նաև ուժեղ ու թույլ կողմերը, հնարավորություններն ու ռիսկերը: Հաջորդ փուլում տեղի են ունենում փորձագիտական խմբի այցերը, որի ժամանակ ստուգվում է ինքնավերլուծությամբ ներկայացվածի իսկությունը, և հանդիպումներ են տեղի ունենում բուհի գործունեությանն առնչվող բոլոր ենթահամակարգերի ներկայացուցիչների հետ: Փորձագիտական խումբը կազմում է փորձագիտական զեկույց, որտեղ կարող է հանդես գալ առաջարկություններով: Փորձագիտական փուլին հաջորդում է եզրակացությունը, ըստ որի՝ ուսումնական հաստատությունը կարող է.

1. հավատարմագրվել,
2. չհավատարմագրվել,
3. ստանալ պայմանական հավատարմագրում:

Կրթության բնագավառում որակի ապահովման գործընթացները չեն սահմանափակվում պետության կողմից հավատարմագրման գործընթացների իրականացմամբ: Բուհերը իրականացնում են որակի ներքին ապահովումը, որն անընդհատ գործընթաց է և օրենսդրությամբ համարվում է պարտադիր: Բուհերն իրենց ենթակառուցվածքում պարտավոր են ունենալ Որակի ապահովման կենտրոններ, որոնց հիմնական գործառույթը բուհի կրթական ծրագրերի՝ ՈԱԱԿ-ի կողմից սահմանված չափանիշներին ու չափորոշիչներին համապատասխանությունն է: Որակի ապահովման կենտրոնները կարող են մշակել Որակի ապահովման ռազմավարություն, կրթության որակի ապահովմանն ուղղված կանոնակարգեր, կրթական ծրագրերի կազմման մեթոդական ուղեցույցներ և իրականացնել կրթության որակի բարելավմանն ուղղված տարաբնույթ միջոցառումներ:

Կրթության բնագավառում որակի ապահովման կարևոր գործոն են դասավանդողները: Լ. Բլինովն ու Ժ. Պավլովան գրում են. «Մասնավարժական գործունեության գնահատումը ուսումնական հաստատության որակի ապահովման համակարգի բաղկացուցիչ մասն է և կառավարման հիմնական գործառույթների (պլանավորման, կազմակերպման, դեկլարման, մոտիվացման և վերահսկման) տրամաբանական շարունակությունը» [4]:

Որակի ներքին ապահովման գործում ամենատարածվածը ՊԻՄԲ շրջափուլն է.

- ✓ պլանավորել,
- ✓ իրագործել,
- ✓ ստուգել,
- ✓ բարելավել:

Ռ. Խաչատրյանը այսպես է ներկայացնում. «ՊԻՄԲ-ը օգտագործվում է գործընթացների և արտադրանքի վերահսկման ու շարունակական բարելավման համար և նպաստում հաստատությունների ծավալած աշխատանքների արդյունավետ իրականացմանը: Դեմինգի շրջափուլն ավելի բարձր մակարդակի վրա է դնում SMART նպա-

տակները և զարգացնում է աշխատանքի կատարողականության որակի բարելավման մեթոդները: Դեմինգը PDCA շրջափուլը սահմանում է որպես շարունակական զարգացման մեթոդ» [1, էջ 145-146]: Պետք է փաստենք, որ ՊԻՄԲ շրջափուլով ՀՀ բուհերը առաջնորդվում են, քանի որ եթե ուսումնասիրենք ուսումնական գործընթացների կազմակերպումն ու համապատասխան նորմատիվային դաշտը, ապա կտեսնենք, որ բուհերում դրանք փոփոխվում են՝ ժամանակի և արդիականության պահանջներից ելնելով, իսկ պետական կառավարման մարմինների կողմից մշակվող ու հաստատվող նորմատիվային դաշտը վերջին տասնամյակում գրեթե չի փոփոխվել, այնինչ կառավարության կամ պետական կառավարման լիազոր մարմնի կողմից հաստատված կարգերը պետք է ձևավորեին միասնական դաշտ ու հավասար մրցակցային պայմաններ ոլորտում ներգրավվածների համար: Նշենք, որ հավատարմագրման գործընթացի կարգավորման մասով ՀՀ օրենսդրության մեջ ունենք հակասություններ: «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 13-րդ հոդվածում ներկայացվում է, որ պարտադիր է կրթական ծրագրերի հավատարմագրումը, բայց ՀՀ-ում, 2014 թվականից սկսած, բուհերը դիմել և անցել են ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում, քանի որ Հավատարմագրման կարգը սահմանում է պարտադիր ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը: Այս մասով հավելենք, որ «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծով հավատարմագրման գործընթացը փոփոխված է: Ծրագրային հավատարմագրումը պարտադիր է դառնում, բայց իրականացնող բուհի որակի ապահովման կենտրոններն են, ինչը ֆինանսապես ձեռնտու է բուհերին:

Կրթության որակը ուղիղ առնչվում է կրթության ֆինանսավորմանը, և կարող ենք ասել, որ սրանք փոխկապակցված են: Հայաստանի ներկայիս պայմաններում բուհերը հիմնականում ինքնաֆինանսավորվող հաստատություններ են, իսկ բուհերի բյուջեների միջինում 70-80 տոկոսը հատկացվում է աշխատավարձային ֆոնդին: Մա նշանակում է, որ բուհերը չունեն զարգացման համար ներդրումներ անելու հնարավորություն: Ներդրումները կրթության ոլորտում բերում են որակի բարելավման, կրթության ազգային համակարգի զրավչության մեծացման, որոնք որքան էլ կարևոր են ու սահմանված են որպես երկրում գերակա ուղղություն, բայց համապատասխան ֆինանսավորում չեն ստանում: Ինչպես ողջ աշխարհում, այնպես էլ Հայաստանում, կրթության ոլորտում անընդհատ ավելանում են մասնավոր հաստատությունները: Այս գործընթացը տեղի է ունենում և՛ հանրակրթության, և՛ բարձրագույն կրթության բնագավառներում: Հայաստանում ներկայումս հանրակրթական մասնավոր ուսումնական հաստատությունները բավականին մրցունակ են որակի տեսանկյունից, իսկ միջինում ուսման վճարները տարեկան 1.5 մլն դրամի կարգի են (Հայաստանում գործող ամենաթանկ հանրակրթական ուսումնական հաստատության տարեկան վճարը 13 մլն դրամ է), իսկ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների տարեկան վճարները միջինում 500 հազար դրամի կարգի են (Հայաստանում գործող ամենաթանկ բարձրագույն ուսումնական հաստատության տարեկան վճարը 2,2 մլն դրամ է): Վերոնշյալից պարզ է դառնում, որ իրականում որակյալ, ժամանակի պահանջները բավարարող, նյութատեխնիկական հագեցվածությունն ապահովող, սարքավորումներով ու լաբորատորիաներով հագեցված կրթական միջավայր ապահովելու համար անհրաժեշտ է մեծ ֆինանսավորում, ինչը կա՛մ պետք է կարգավորվի պետական ֆինանսավորման ավելացմամբ, կա՛մ ուսման վարձավճարների բարձրացմամբ, որի համար կա երկու խոչընդոտ.

1. ՀՀ սոցիալ-տնտեսական պայմանները,
2. ՀՀ կառավարության կողմից սահմանված վարձավճարի վերին շեմը:

Որակի ապահովման գործընթացի բարելավման համար առաջարկում ենք.

- ✓ Հայաստանում պետական և մասնավոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար գործունեության միասնական դաշտ ստեղծել:
- ✓ Պետական, մասնավոր և միջպետական բուհերի համար սահմանել ընդունելության միասնական ընթացակարգեր:
- ✓ Բուհերին շնորհել ակադեմիական ազատություններ ուսանողների ընդունելության կազմակերպման գործընթացում:
- ✓ Հավատարմագրման գործընթացի արդյունքներով պայմանավորել ֆինանսավորման չափաբաժինները:
- ✓ Առևտրայնացնել կրթությունն ու գիտական նվաճումները: Սա կարելի է անել անգամ փոքր քայլերով, ինչպես, օրինակ, լեզվաբանական մասնագիտություններում ներգրավված լավագույն ուսանողների միջոցով իրականացնել թարգմանությունների ծառայություններ, ինչը երկուստեք շահավետ է:
- ✓ Բացառել հավատարմագրման գործընթացում ներկայումս առկա «պայմանական հավատարմագրումը»:
- ✓ Չհավատարմագրված բուհերի համար սահմանել թերությունները շտկելու ժամկետ, որից հետո կրկին չհավատարմագրվելու դեպքում գրկել լիզենզիայից:
- ✓ Անգլիայի օրինակով իրականացնել Ակադեմիական փորձաքննություն, որն այս դեպքում միտված կլինի նույն մասնագիտությունը մի քանի բուհում ունենալու խնդրի լուծմանը: Եթե սահմանվեն ոլորտային պահանջներ, որոնք պարտադիր են որևէ ուղղությամբ մասնագետ պատրաստելու համար, շատ բուհեր չեն համապատասխանի այդ պահանջներին:
- ✓ Հավատարմագրման հիմք համարել բուհերի առաքելությունը:
- ✓ Ներդնել աստիճանաշնորհման տարբերակված համակարգ:
- ✓ Մանկավարժական մասնագիտություններում ուսումնաստության համար սահմանել արտոնություններ՝ բարձրացնելով ընդունելության պահանջները, քանի որ ներկայումս, ուսումնասիրելով վերջին տարիների ընդունելության համար սահմանված քննություններն ու անցողիկ միավորները, բացահայտեցինք, որ մանկավարժական մասնագիտությունների գծով առկա են ամենացածր միավորները: Այսինքն՝ մենք ակադեմիական ցածր միավորներ ունեցողներով ենք համալրում մանկավարժական մասնագիտությունները՝ հաշվի չառնելով, որ նրանց որակով է պայմանավորված կրթության համակարգի վաղվա որակը:

Որակի ապահովման գործընթացը Անգլիայի բարձրագույն կրթության համակարգում:

Անգլիան, լինելով բարձրագույն կրթության ոլորտի առաջատարներից ողջ աշխարհում, իր բարձրագույն կրթության ոլորտի հիմքում դրել է որակի անընդհատ ապահովման հիմնախնդիրը:

Անգլիայում բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի ապահովման գործընթացների համար հիմք է Բարձրագույն կրթության որակի վերափոխված օրենսգիրքը (The revised UK Quality Code for Higher Education), որը մշակվել է Որակի ապահովման գործակալության (QAA) և Մեծ Բրիտանիայի որակի գնահատման մշտական հանձնաժողովի (UK Standing Committee for Quality Assessment (UKSCQA)) կողմից՝ խորհրդակցելով բարձրագույն կրթության ոլորտի ներկայացուցիչների հետ [5, էջ 3]:

Որակի օրենսգիրքը ներկայացնում է Որակի ապահովման ընդհանուր մոտեցումները: Որակի օրենսգրքում առանձնացված են երեք տարրեր, որոնք որակի ապահով-

ման գործընթացների առանցքն են: Դրանք են՝ ակնկալիքներ, պրակտիկա, խորհրդատվություն: Վերոնշյալ տարրերից առաջինը՝ ակնկալիքները, փաստում է անգլիական կրթության վերջնարդյունքահեն լինելը, ինչը ՀՀ բարձրագույն կրթության բնագավառում ևս կիրառվում է:

Անգլիայում որակի ապահովման գործակալությունը՝ QAA-ն (The Quality Assurance Agency for Higher Education), ստեղծվել է 1997 թ.: Անգլիայում մինչ QAA-ի հիմնումը ևս իրականանում էր որակի ապահովման գործընթացը: Անգլիայում ներկայումս որակի ապահովման գործընթացն ունի մի քանի նպատակ և այդ պատճառով պարտադիր է միայն այն բուհերի համար, որոնք Անգլիայի բարձրագույն կրթության ֆինանսական խորհրդից ֆինանսավորում են ստանում: Այս դեպքում որակի ապահովումը վերահսկողական բնույթ ունի, իսկ մյուս դեպքերում դա պարտադիր չէ, և բուհերը հաճախ դիմում են հավատարմագրման հանրային վստահություն ձեռք բերելու համար:

Որակի ապահովման գործընթացն իրականանում է հիմնականում հետևյալ քայլերով.

- նախնական պայմանների սահմանում,
- չափանիշների սահմանում,
- ինքնագնահատում,
- արտաքին փորձաքննություն,
- գործակալության կողմից որոշման կայացում ու զեկուցում,
- արդյունքների հետևանքներ,
- իրագործումներ [2, էջ 89]:

Անգլիայում գործում է բուհերի արդյունավետության գնահատման բազմագործոն համակարգ, որը կարող է լինել թվային, տառային կամ նկարագրական:

Անգլիայում 2002 թվականից գործում է ակադեմիական փորձաքննության համակարգը: Ակադեմիական փորձաքննությունն իրականացվում է մոդուլների մակարդակով և ստուգվում են յուրաքանչյուր մոդուլի՝ կրթական ծրագրի վերջնարդյունքին համապատասխանությունը, նաև բովանդակությունը: Ակադեմիական փորձաքննության եզրակացությունները լինում են՝

- վստահելի,
 - քիչ վստահելի,
 - անվստահելի,
- ինչպես նաև՝
- գովեստի արժանի,
 - բավարարող, բայց...,
 - անբավարար:

Վերոնշյալները նկարագրական երգակացությունների օրինակներ են, որոնք կիրառելի չեն այն դեպքում, երբ բուհը պետք է դիմի Ֆինանսական խորհրդին ֆինանսավորվելու համար: Ֆինանսական խորհրդի համար բուհի որակի ցուցիչ է հավատարմագրման ժամկետը, որը 5-10 տարի ժամկետով է, իսկ եթե տրվում է 2 տարի ժամկետով հավատարմագրում, ապա բուհը վերահսկողության կարիք ունի:

Անգլիան, ինչպես և Հայաստանը, լինելով ԵԲԿՏ անդամ երկիր, առաջնորդվում նաև Որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներով և ուղենիշներով՝ ՈՍԵՉՈԻ (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)), որոնք բաղկացած են երեք մասից.

1. որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներ և ուղենիշներ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների որակի ներքին ապահովման համար,

2. որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներ և ուղենիշներ բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման համար,

3. որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներ և ուղենիշներ որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների համար [6]:

Անգլիայում գործող որակավորումների մեխանիզմը ևս տարբերվող է: Անգլիական բուհերում բակալավրի կամ մագիստրոսի կրթական աստիճան ստանալը պայմանավորված է հումանիտար կամ բնագիտական ուղղությամբ:

Անգլիայում ուսանողի ակադեմիական առաջադիմությամբ է պայմանավորված նրան շնորհվող կրթական աստիճանի կարգը, այսինքն՝ շնորհվող կրթական աստիճանները դասակարգվում են ըստ առաջադիմության, ինչը կրթության որակի տեսանկյունից դրական ենթ համարում:

Հետազոտելով որակի ապահովման գործընթացները Անգլիայում՝ մենք համակարծիք ենք Ե.Վյազեմսկու այն մտքին, որ Մեծ Բրիտանիայում կրթության որակի երախշավորները հենց բուհերն են, և կրթության որակը բարելավելու նպատակով կրթական չափորոշիչների մշակման ռեսուրս է լավագույն փորձի տարածումը [3, էջ 68-84]:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Խաչատրյան Ռ., Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Լինգվա, 2013:

2. Որակի արտաքին ապահովում, Ուղեցույց բարձրագույն կրթության մենեջերների համար, Կրթության ազգային ինստիտուտ, Երևան, 2008թ.:

3. Вяземский Е.Е., Современная система образования в Великобритании, Проблемы современного образования: журнал, № 6. – 2010.

4. Павлова Ж.Г., Блинов Л.В., Рейтинговая оценка – мотивационный потенциал активизации деятельности преподавателя высшей школы // Журнал Современные проблемы науки и образования, № 6. – 2015.

5. The revised UK Quality Code for Higher Education, UKSCQA/02 March 2018.

6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Belgium, 2015.

ПРОЦЕССЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ И АНГЛИИ

Абрамян Ани
ЕГУ, Армения

Аннотация

Ключевые слова: высшее образование, обеспечение качества, аккредитация, институциональная аккредитация, европейское пространство высшего образования, самоанализ, академическая экспертиза.

Резюмирование. В рамках исследования были кратко изучены процессы обеспечения качества в системах высшего образования Армении и Англии. В основе исследования лежит следующая задача: провести сравнительный анализ процессов обеспечения качества в Армении и Англии и предоставить предложения, направленные на улучшение обеспечения качества высшего образования в Армении. Цель исследования – выявить особенности, сходства и различия процессов обеспечения качества высшего образования в двух странах и причины последних.

И Армения, и Англия, будучи членами Единого европейского пространства высшего образования, в рамках Болонского процесса, имеют ряд сходств, в том числе в процессах обеспечения качества высшего образования. В дополнение к стандартам обеспечения качества в своих национальных системах образования, обе страны руководствуются Европейскими стандартами и рекомендациями по обеспечению качества.

Изучая процессы обеспечения качества в сфере высшего образования в Армении и Англии, мы пришли к выводу, что между странами-членами ЕПВО существует ряд общих черт, независимо от управления страной, ее развития, социально-экономических и культурных различий в контексте Болонского процесса, которые позволяют иметь сопоставимые образовательные ступени, сопоставимые квалификации. В отличие от Армении, процессы обеспечения качества в Великобритании в значительной степени регулируются вузами; аккредитация не является обязательной для вузов, если они не получают государственное финансирование. Исследование также показало, что с точки зрения классификации качества, образовательная политика, проводимая Англией, более эффективна, благодаря чему внутри страны происходит сортировка вузов и присвоенных им квалификаций в соответствии с рейтингами вузов, и порядок присвоения учебных степеней студентам в соответствии с их академической успеваемостью.

QUALITY ASSURANCE PROCESSES IN HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN ARMENIA AND ENGLAND

Abrahamyan Ani
YSU, Armenia

Summary

Key words. higher education, quality assurance, accreditation, institutional accreditation, European higher education area, self-analysis, academic expertise.

Summary. Within the framework of the research, we briefly studied the quality assurance processes in the higher education systems of Armenia and England. The research was based on the following tasks: to carry out a comparative analysis of the quality assurance processes in Armenia and England and to present suggestions aimed at improving quality assurance. The aim of the research is to reveal the peculiarities, similarities, differences and their reasons between the higher education quality assurance processes of the two countries.

Both Armenia and England, being a member of the Common European Higher Education Area, have similarities due to the Bologna process, as well as in the processes of ensuring the quality of higher education. In addition to the quality assurance standards and their national education systems standards, both countries are guided by the European Quality Assurance Standards and Guidelines - EQASG.

Examining the quality assurance processes in higher education in Armenia and England, we have come to the conclusion that regardless of the country's governance, development, socio-economic and cultural differences there are a number of similarities among the EBRD member countries within the framework of Bologna process and that allows for comparable education degrees and comparable qualifications. In contrast to Armenia, quality assurance processes in the UK are largely regulated by universities and accreditation is not mandatory for universities unless they receive state funding. As a result of the research, we concluded also that the educational policy pursued by England is more effective in terms of quality teaching, which, within the country, sorts the universities and their qualifications according to the university ratings and the order of the educational degree awarded to the students according to the student's academic progress.

Получено: 06.04.2022 Received 06.04.2022
Рассмотрено: 12.04.2022 Reviewed 12.04.2022
Принято: 15.04.2022 Accepted 15.04.2022

ԱՆԴՐԱԳՈՂԳԻԿԱՅԻ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՍՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՈՒՀԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Հակոբյան Գրետա
Միսյան Մուսաննա
Հովհաննիսյան Արուսյակ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, Հայաստան

Ներածություն: Մեծահասակների կրթությունը ներկայումս՝ սոցիալ-տնտեսական, մշակութային, ժողովրդագրական տեղաշարժերի հարափոփոխ ժամանակաշրջանում, դառնում է անձի մասնագիտական կատարելագործման, ինքնակայացման և ինքնահաստատման կարևոր պայման: Լայն իմաստով անդրագոգիկական կարելի է ըմբռնել որպես ամբողջ կյանքի ընթացքում մարդու անձնային ինքնիրացման վերաբերյալ գիտություն: Սովորող մեծահասակի աշխատանքային փորձն ու մասնագիտական աճի պահանջունքն էլ պայմանավորում են նրա ուսումնառության դրդապատճառները:

Բանալի բառեր: Անդրագոգիկա, մեծահասակների կրթություն, ուսումնական դրդապատճառներ, անդրագոգիկայի գործոններ և սկզբունքներ, դասախոսի կոմպետենցիաներ, սոցիոլոգիական հարցում:

Հետազոտության նպատակն է անդրագոգիկային նվիրված ուսումնասիրությունների հիման վրա ներկայացնել և սոցիալացման միջոցով բացահայտել մանկավարժական բուհի հեռակա ուսուցման համակարգում սովորող մեծահասակ ուսանողների ուսումնական գործընթացի սոցիալ-մանկավարժական առանձնահատկությունները:

Հետազոտության գիտական նորույթն այն է, որ արդիականության տեսանկյունից նորովի են ներկայացվել մանկավարժական բուհի հեռակա ուսուցման համակարգում մեծահասակ սովորողների կրթության վրա ազդող գործոնները, բնութագրված են սոցիալ-մանկավարժական և հոգեբանական առանձնահատկությունները, սկզբունքները, սոցիալացումների տվյալների վերլուծության հիման վրա արվել են այդ գործընթացի արդյունավետ իրականացման մեթոդաբանական մոտեցումներ:

Հետազոտության տեսական նշանակությունն արտահայտվում է մանկավարժական բուհի հեռակա ուսուցման համակարգում անդրագոգիկայի մեթոդաբանական որոշ դրույթների տեսական հիմնավորմամբ:

Հետազոտության գործնական նշանակությունն այն է, որ արտահայտված գործնական մոտեցումները, մշակված հարցաթերթիկը և տվյալների վերլուծության արդյունքները կարող են օգտակար լինել մեծահասակների կրթության կազմակերպման, կրթության բնագավառի մասնագետների վերապատրաստման և սոցիալ-մշակութային կոմպետենցիաների զարգացման գործընթացներում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Մանկավարժական գրականության մեջ ուշագրավ հետազոտություններ են նվիրվել մեծահասակների կրթության սոցիալ-մշակութային, մանկավարժահոգեբանական ոլորտներին՝ նախանշելով անդրագոգիկայի տեսության սկզբունքները, օրինաչափությունները, պայմանները, ձևերն ու մեթոդները:

Անդրագոգիկան՝ որպես մանկավարժության գիտաճյուղ, բացահայտում է հասուն մարդու՝ ամբողջ կյանքի ընթացքում ուսումնառության տեսական ու գործնական տեսանկյունները [1, էջ 10]: Անդրագոգիկան ձևավորվել է 20-րդ դարի երկրորդ կեսին, սակայն ի սկզբանե այդ եզրույթն օգտագործել է գերմանացի մանկավարժ, քերականական դպրոցի ավագ դասարանների ուսուցիչ Ալեքսանդր Կապպը: Հետաքրքրված լինելով հույն փիլիսոփա Պլատոնի գաղափարներով՝ նա 1833 թ. հրատարակեց «Պլատոնի կրթական գաղափարները» գիրքը, որի «Անդրագոգիկա կամ տղամարդկանց կրթությունն հասուն տարիքում» խորագրով բաժիններից մեկում (Andragogy or Education in the Man's Age) կիրառեց այդ եզրույթը [2]:

Մանկավարժահոգեբանական գրականության մեջ հասուն տարիքի վերաբերյալ բազմաթիվ ուսումնասիրություններ են կատարվել (Ա. Ա. Դերկաչ, Ա. Ա. Բոդայլով, Ա. Մասլոու, Գ. Օլպորտ, Է. Էրիքսոն, Է. Թորնդայք, Կ. Յունգ և այլք), սահմանվել են սոցիալական, հոգեբանական հասունության չափանիշներ ու բնութագրիչներ: Տարիքային հոգեբանության մեջ հասուն տարիքի շրջանակները բավականին պայմանական են. հասունությունը դիտարկվում է որպես միջանկյալ կենսափուլ պատանեկության և ծերության միջև. դա օնթոգենեզի առավել նշանակալի և տևական շրջան է, որը բնութագրվում է հոգևոր, իմացական և ֆիզիկական առավելագույն զարգացմամբ: Է. Էրիքսոնը հասունությունը դիտարկում է 25-65 տարիքային շրջանում. նա առանձնացնում է վաղ հասունությունը (20-45 տարեկան), միջին հասունությունը (40/45-60 տարեկան), ուշ հասունությունը (60-ից ավելի) [4, էջ 134]:

Անդրագոգիկայի մեթոդաբանական տեսանկյունների, սկզբունքների, օրինաչափությունների, դրույթների, տեսական և կիրառական կողմերի ճշգրտման մեջ մեծ դերակատարում ունի ամերիկացի մանկավարժ Մ. Նոուլզը, որի շնորհիվ, սկսած 1960-ական թվականներից, եզրույթը համընդհանուր ճանաչում ձեռք բերեց [6]:

Անդրագոգիկայի իմաստաբանական, աշխարհայացքային, գիտական, բովանդակային մակարդակներին, օրինաչափություններին, սկզբունքներին, գործառույթներին, ձևերին, գործոններին, հիմնական և միջգիտական հասկացություններին անդրադարձել են հայրենական և արտերկրի մանկավարժ հետազոտողներ [3, 5]:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Անդրագոգիկայի ուսումնասիրման ոլորտում են սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին, կենսական փորձին, իմացական հետաքրքրություններին, ինքնազարգացման պահանջմունքին ու դրդապատճառներին, հաղորդակցման և սոցիալական շփումներին համապատասխան կրթության կազմակերպման հարցերը, որոնք էլ որոշում են այդ գործընթացի յուրահատկությունն ու մեթոդները:

Անդրագոգիկայի մեթոդաբանության մեջ առաջնահերթություն է այն, որ էապես փոխվում են ուսուցման դրդապատճառները, քանի որ ուսումնառությունը դիտարկվում է որպես կենսական նպատակադրումների իրագործման, կատարելագործման, սոցիալական կարգավիճակի որոշակիացման միջոց:

Անդրագոգիկայի մեթոդաբանության մեջ կարևոր է հաշվի առնել մի շարք սկզբունքներ ու գործոններ: Անդրագոգիկայի սկզբունքները պայմանավորված են մեծահասակների ինչպես հոգեֆիզիոլոգիական, սոցիալական, մասնագիտական, կենսական առանձնահատկություններով, այնպես էլ նրանց ուսումնառության յուրահատկությամբ, կիրառական արդյունքների ակնկալիքներով, կոնկրետությամբ: Մեծահասակներն առավել պրակտիկ են իրենց ուսումնառության ընթացքում, ձգտում են ինքնուրույնության, ինքնորոշման, ունեն ինքնակազմակերպման որակներ: Նրանք սովորում

են կոնկրետ նպատակի իրագործման և խնդիրներ լուծելու համար, շատերն ունեն ընտանեկան հարաբերություններ, ծանրաբեռնված են կենցաղային խնդիրներով, նրանց ուսումնառության վրա զգալի ազդեցություն ունեն սոցիալական, բարոյահոգեբանական գործոնները:

Անդրագոգիկայի հիմնադրություններում առկա են մի շարք գործոններ: Ուսումնական գործընթացը նշանակալիորեն կախված է տարածաժամանակային, կենցաղային, մասնագիտական, սոցիալական գործոններից, որոնք կա՛մ սահմանափակում, կա՛մ նպաստում են ուսումնառությանը: Մեծահասակ մարդուն, որն ուսումնառող է, ուսուցման գործընթացում վերապահված է որոշիչ դեր. լինելով ձևավորված անձ՝ նա իր առջև ուսումնառության կոնկրետ նպատակներ է դնում, ձգտում է ինքնուրույնության, ինքնիրացման, ինքնակառավարման: Մեծահասակ մարդը տիրապետում է կենսական ու մասնագիտական փորձի, գիտելիքների, կարողությունների, որոնք պետք է դրսևորվեն ուսումնառության ընթացքում: Ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական, սոցիալական և բարոյական հասունության, ինքնագիտակցության որոշակի մակարդակի և բավականաչափ կենսափորձի շնորհիվ նա պատասխանատվությամբ է վերաբերվում իր նպատակների ու պահանջումների իրագործմանը:

Անդրագոգիկայի տեսանկյունից առաջնային են մասնագիտական աճի համար ուսումնառության կարևորության ու անհրաժեշտության գիտակցումը, ուսուցման գործնական ուղղվածությունն ու իր մասնագիտական գործունեության հեռանկարները, ռիսկերը հաշվի առնելը, ուսուցման և ուսումնառության մեթոդների, տեխնոլոգիաների, միջոցների ընտրությունը, դրանց կիրառման համար առկա փորձն ու կարողությունները գնահատելը, կրթական միջավայրը՝ հիմնված փոխօգնության, համագործակցության վրա, վերահսկողության, գնահատման գործիքակազմի հստակ սահմանումը: Կարևոր են անձի՝ իր մեջ անձնային ու մասնագիտական որակների՝ աշխատունակության, ինքնակատարելագործման պահանջումների, ստեղծագործականության, ճկունության, հարմարվողականության, ինքնավերահսկողության, ինքնավերլուծության, անդրադարձի, ինքնատիրապետման համարժեք գնահատումը, նորը սովորելու անհրաժեշտության գիտակցումն ու պահանջումները՝ ըստ փոփոխվող պայմանների: Մեծահասակների կրթության կազմակերպման գործընթացում առանձնահատուկ նշանակություն ունեն վերոնշյալ հատկանիշների համադրելիությունը ոչ միայն մասնագիտական ոլորտում, այլև համապատասխանությունը կրթության նոր պահանջներին: Իրադարձությունների, երևույթների հասուն գնահատումը, քննական մտածողությունը, իր կենսական նպատակների և ուսումնառության պլանավորումն ու կազմակերպումը, փոփոխվող պայմաններին ու միջավայրային գործոններին գործողությունների համապատասխանեցումը, արագ հարմարումը, հաղորդակցումը կարևոր գործոններ են մեծահասակների ուսումնառության ընթացքում: Շարժունությունն ու ճկունությունն արտահայտվում են նրանով, որ հասուն անձը գնահատում է ժողովրդագրական, սոցիալ-քաղաքական տեղաշարժերի, տեխնոլոգիական զարգացումների արդի պայմաններում նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման, ինքնագարգացման անհրաժեշտությունը, հաշվի է առնում ռիսկերն ու հնարավորությունները, իր թույլ ու ուժեղ կողմերը: Կրթական միջավայրում իրենից տարիքով փոքր ուսանողների հետ ուսումնառությունը, համագործակցությունը, թիմային աշխատանքի պատրաստակամությունն ի հայտ են բերում հարմարվողականության անհրաժեշտություն: Մասնագիտության բնագավառում հեռանկարային զարգացումների կանխատեսումն ու իրազեկվածությունը ինքնագարգացման և ինքնակատարելագործման պահանջումներն են ձևավորում:

Մեծահասակների ուսումնառության սոցիալ-մանկավարժական և հոգեբանական առանձնահատկություններն ուսումնասիրելիս պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ ուսումնառողների մի մասն ունի մասնագիտական փորձ, կայուն, արմատացած համոզմունքներ, իր փորձը փոխանցելու, փոխանակելու պահանջունք: Այնուհանդերձ, հաճախ հարկ է լինում վերանայել իր մոտեցումները, որը հուզական-հոգեբանական դժվարություններ է հարուցում և անդրագոգիկայի սկզբունքների ու գործոնների հանգամանալից վերլուծության անհրաժեշտություն առաջացնում:

Անտարակույս, մեծահասակ ուսանողների հետ աշխատանքում կարևորվում են նաև դասախոսների մասնագիտական կոմպետենցիաները: Մեծահասակ ուսանողների հետ աշխատող դասախոսի համար կարևոր է տիրապետել միջանձային հաղորդակցման ճկուն ոճերի ու միջոցների (լեզվական, ոչ լեզվական, արտալեզվական), լինել բարձր հեղինակություն ունեցող անձ: Դա դրսևորվում է հատկապես լսարանային քննարկումների ընթացքում սովորողներին առավելագույնս ներգրավել կարողանալու, այնպիսի իրավիճակներ ստեղծելու կոմպետենցիաների կիրառման ընթացքում, որոնք կարող են բխել նրանց կենսափորձից, ունենալ պրոբլեմային բնույթ, մղել ինտերակտիվ քննարկումների, բանավեճի, կատարել հետազոտական նախագծեր: Երկխոսական միջավայրի ստեղծումը, խմբային առաջադրանքների մշակումը, աշխատանքի արդյունքների վերլուծությունն ու հիմնավորված գնահատումը, խորհրդատվությունների ու թրեյնինգների անցկացումը, տեղեկատվական, կազմակերպական, հոգեբանական, մեթոդական և այլ հարցերում ֆասիլիտացիան կարևոր գործոններ են: Մեծահասակ ուսանողների պահանջունքների, իմացական գործընթացների, հոգեմտավոր կարողությունների, ուսումնառության արդյունքների վերահսկողության ու գնահատման հարցերը, աշխատանքների իրականացման, ուսումնական փոխներգործության ընթացքում ավտորիտար ոճի բացառումը դասախոսի անդրագոգիկ իրազեկության պարտադիր պայմաններ են: Կարևոր են նաև ուսումնառողների հետագա ինքնակրթության, հետազոտական կարողությունների զարգացման հարցերը, որոնք նրանց կմղեն հետազոտություններ կատարելու մասնագիտական ոլորտում:

Հասուն տարիքում կրթության, ուսումնառության, մասնագիտական կատարելագործման տեսական և գործնական տեսանկյուններն ուսումնասիրելու համար 2021-2022 թթ. ընթացքում Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ մագիստրատուրայի կրթական աստիճանի հեռակա ուսուցման 30 տարեկանից բարձր երեսունութ ուսանողների շրջանում անցկացվել է սոցիոլոգիական հարցում:

1. **«Մանկավարժության ոլորտում քանի՞ տարվա մասնագիտական փորձ ունեք»** հարցին հարցվածների 57.1 %-ը նշել է, որ ունի մանկավարժի 3 և ավելի տարիների մասնագիտական աշխատանքի փորձ, 23.9 %-ը տվյալ ոլորտում մասնագիտական փորձ չունի, իսկ 19 %-ն աշխատում է մանկավարժությանն չառնչվող ոլորտում: Ուշագրավ է, որ, ըստ երևույթին, մեծ թվով հարցվածներ աշխատանքային գործունեության ընթացքում զգում են մասնագիտական ինքնազարգացման պահանջունք և անհրաժեշտություն, ուստի որոշում են ստանալ լրացուցիչ մասնագիտական կրթություն:

2. **«Ինչո՞ւ եք որոշել սովորել մագիստրոսի կրթական աստիճանի հեռակա ուսուցման համակարգում»** հարցին հարցվածների 37 %-ը նշել է «նոր մասնագիտություն ձեռք բերելը», 26.1 %-ը՝ «մանկավարժական գիտելիքները համալրելը», 13.9 %-ը ընտրել է «մասնագիտական ոլորտում արդիական կոմպետենցիաներ ձեռք բերելը» տարբերակը, 13 %-ը՝ «աշխատանքը կորցնելու մտավախությունը», 10 %-ը՝ «դպրոցում դասավանդելու համար մագիստրոսական կրթության առկայությունը պարտադիր պայման դառնա-

լը»: Այն, որ հարցվածների 37 %-ը կարևորում է ըստ աշխատաշուկայի պահանջների նոր մասնագիտություն ձեռք բերելու անհրաժեշտությունը, որոշակի տարիքում իր հնարավորությունների վերանայման ու մասնագիտական զարգացման նոր հեռանկարներ տեսնելու էական գործոններ են:

3. Ուսուցման կազմակերպման ո՞ր ձևերն են հնարավորություն ստեղծում ձեռք բերելու առավել բազմաբնույթ ու խորը գիտելիքներ» հարցին 51.1 %-ը նշել է «սեմինար, գործնական աշխատանքները», 20.3 %-ը պատասխանել է, որ նախընտրում է «փոխներգործուն դասախոսությունները», իսկ 28.6 %-ի համար մասնագիտական կարողությունների առավել ընդունելի ուսուցման միջոց են «ինքնուրույն կամ խմբային հետազոտական աշխատանքները»: Ողջունելի է, որ հարցվածների գրեթե կեսը նախընտրում է սեմինար, գործնական աշխատանքները. ըստ երևույթին, խմբային աշխատանքներում ուսանողներն իրենց անկաշկանդ ու վստահ են զգում, կարողանում են ազատորեն ինքնադրսևորվել:

4. «Ըստ կարևորության՝ նշեք, թե ուսումնական գործընթացում Ձեր նկատմամբ դասախոսի ինչպիսի վերաբերմունքն էք համարում ամենաընդունելին՝

- ✓ անհատական մոտեցում,
- ✓ հետադարձ կապ,
- ✓ համագործակցություն,
- ✓ մշտական վերահսկողություն:

Այս հարցադրմանը հարցվածների 27.8 %-ն առավել ընդունելի է համարել «անհատական մոտեցումը», 32.6 %-ը՝ «համագործակցությունը», 30 %-ը՝ «հետադարձ կապը», իսկ 9.6 %-ը՝ մշտական վերահսկողությունը: Ակնհայտորեն շատերն են նախընտրում անհատական մոտեցում և համագործակցություն. ըստ էության, ուսանողի համար ճնշող ու անընդունելի են նրան անընդմեջ վերահսկելն ու կառավարելը:

5. «Ուսումնառության ընթացքում ինչպիսի՞ վերաբերմունք էք դրսևորում Ձեզ հետ համատեղ սովորող տարիքով փոքր ուսանողների նկատմամբ» հարցին 36.9 %-ը նշել է «սկզբնական շրջանում կաշկանդվածություն», 24.8 %-ը՝ «ոգևորվածություն և ինքնադրսևորման ձգտում», 19.7 %-ը՝ «հաղորդակցման անվստահություն», 10 %-ը՝ «ազատ հաղորդակցում», իսկ 8.6%-ը ընտրել է «անհարմարավետություն, ճնշվածություն», տարբերակները: Դրական է այն, որ քիչ թվով հարցվածներ են անհարմարավետություն զգում տարիքով փոքր ուսանողների հետ ուսումնառության ընթացքում:

6. «Ուսումնառության ընթացքում կարողանո՞ւմ էք ինքնուրույնաբար կիրառել ՏՀՏ-ներ (տեսական նյութի որոնում և ընտրություն համացանցից, տեսասահիկների պատրաստում PP համակարգչային ծրագրով, հետազոտական աշխատանքների արդյունքում ստացված տվյալների մշակում տրամագրերի միջոցով և այլն) հարցին հարցվածների 55.7 %-ը պատասխանել է՝ «իրնթացս ձեռք եմ բերում անհրաժեշտ գիտելիքներ ու կարողություններ», 23.9 %-ը՝ «դժվարությամբ, բայց աշխատում եմ հաղթահարել և պատրաստվել», 20.4 %-ը՝ «ինքնուրույն չեմ կարողանում. աջակցության կարիք ունեմ»: Ըստ էության, հարցվածների մեծամասնությունը ՏՀՏ-ների կիրառման առումով նախընտրում է ձեռք բերել համապատասխան կարողություններ, մինչդեռ 20.4 %-ը դիմում է ուրիշների օգնությանը:

7. «Ուսումնական գործընթացում դասախոսներն ի՞նչ վերաբերմունք են ցուցաբերում մեծահասակ ուսանողների նկատմամբ» հարցին 55.6 %-ը նշել է՝ «ըստ իրավիճակի աջակցում է», 27 %-ը՝ «ոգևորում է», 17.4 %-ը՝ «հատուկ վերաբերմունք չեմ զգում»: Դրա-

կան ենք համարում այն, որ հարցվածների կեսից ավելին զգում է աջակցություն իր ուսումնառության տարբեր փուլերում:

8. «Նշե՞ք, թե ինչ դժվարությունների եք հանդիպում ուսումնառության ընթացքում» հարցին ուսանողների 20.2 %-ը նշել է «ուսումնական», 18.9 %-ը՝ «հաղորդակցական», 21.3 %-ը՝ «ՏՀՏ-ներով աշխատանքի», 39.6-ը՝ «դժվարություններ չեն զգում»:

Տեսական և գործնական հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը, տվյալների մշակումն ու գնահատումը թույլ են տալիս կատարել հետևյալ **եզրահանգումները**.

- ✓ հասուն տարիքում կրթություն ստանալու դրդապատճառ է դառնում նոր մասնագիտություն ձեռք բերելու կենսական անհրաժեշտությունը՝ ըստ աշխատաշուկայի պահանջների ու մասնագիտության հեռանկարային զարգացումների,
- ✓ բուհում մեծահասակ ուսանողների կրթական կարիքներն ուսումնասիրելու և համապատասխան լուծումներ առաջադրելու նպատակով անհրաժեշտ է կիրառել հետազոտական այնպիսի գործիքներ, ինչպիսիք են բանավոր և գրավոր հարցումները, ֆոկուս խմբային հարցազրույցները, քննարկումները, ինքնագնահատման սանդղակները, էսսեները, տարաբնույթ հարցումների արդյունքների վերլուծությունն ու գնահատումը, որոնք, անկասկած, կնախանջեն այդ գործընթացի բարելավման առաջարկներ և արդյունավետ իրականացման իրատեսական ուղիներ,
- ✓ ՏՀՏ-ներով, մեդիագործիքներով ու մեդիապաշարներով աշխատանքի ընթացքում որոշակի դժվարությունների հաղթահարումը պահանջում է բուհում լուծել կազմակերպական, գիտամեթոդական և սոցիալ-հոգեբանական մի շարք խնդիրներ,
- ✓ սոցիալ-հոգեբանական առումով ուսումնառողներն ընդհանուր առմամբ դժվարություններ չեն զգում տարիքով փոքր ուսանողների հետ միջանձնային հաղորդակցական գործընթացներում, հաճախ անգամ առավել ակտիվ ու ոգևորված են լինում, ձգտում են ինքնադրսևորման, ակնառու կերպով օգնում են նաև դասախոսների խթանող, աջակցող վերաբերմունքն ու համագործակցման պատրաստակամությունը,
- ✓ հեռակա ուսուցման համակարգում մեծահասակ ուսանողների կրթության կազմակերպման ընթացքում պետք է հնարավորինս հաշվի առնել նրանց մասնագիտական և սոցիալական փորձը:

Մանկավարժական բուհում մեծահասակ ուսանողների կրթության կազմակերպման գործընթացում առաջնային են ճանաչողական, կրթական, հայտորոշիչ, մանկավարժական աջակցման, հոգեբանական հարմարավետության ապահովման, տեղեկատվական, խորհրդատվական, կանխատեսող, կազմակերպական, կառավարման, վերահսկողական գործառնությունները, սոցիալ-մշակութային, հարմարողական, միջանձնային և միջմշակութային հաղորդակցման, սոցիալական փոխներգործության, դրդապատճառային, անձի կրթական պահանջմունքների հաշվառման, հանդուրժողականության, համագործակցության պատրաստակամության առանձնահատկությունները, տեխնոլոգիական զարգացումներին հարմարվելու ճկունությունն ու գործնական կարողությունների ձեռքբերումը:

Հետազոտության հիմնախնդրին նվիրված հետագա ուսումնասիրություններում անհրաժեշտ է առավելապես կարևորել մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացման առաջնահերթությունները՝ ըստ ժամանակակից հասարակության կրթական պա-

հանձնումների, հասարակական տեղաշարժերի, աշխատաշուկայի պահանջների, սոցիալ-տնտեսական և գիտամշակութային զարգացումների:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
2. Кукуев А.И., Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной науке – /<https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-etimologiya-i-upotreblenie-termina-v-zarubezhnoy-nauke/viewer> (date of checking: 10. 12. 2021).
3. Онушкин В.Г., Огарев Е.И., Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.: Воронеж, 2003. – 232 с.
4. Психология развития и возрастная психология / О.В. Шапатина, Е.А. Павлова. – Самара: Изд-во Универс групп, 2007. – 204 с.
5. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. - СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.
6. Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ АНДРАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Акопян Грета

Сисян Сусанна

Оганнисян Арусяк

АГПУ им. Х. Абовяна, Армения

Аннотация

Ключевые слова: андрагогика, обучение взрослых, учебные мотивации, факторы и принципы андрагогики, компетенции лектора, социологический опрос.

Образование взрослых в современных меняющихся политических, экономических, социокультурных, демографических сдвигах становится необходимым условием их самореализации, профессионального развития и самоутверждения.

Цель исследования – выявить социально-педагогические особенности образовательного процесса взрослых студентов, обучающихся в системе дистанционного обучения педагогического вуза, посредством социологического опроса, основанного на исследованиях, посвященных андрагогике.

Научная новизна исследования заключается в том, что с точки зрения современности по-новому представлены факторы, влияющие на образование взрослых в педагогическом вузе, описаны их социально-педагогические и психологические особенности, а также были отмечены методологические подходы к эффективной реализации этого процесса. Анализ результатов исследования, обработка данных и их оценка позволяют сделать следующие выводы:

- ✓ Для изучения образовательных потребностей взрослых студентов в вузе необходимо использование таких инструментов исследования, как устно-письменные опросы, дискуссии, шкала самооценки, эссе, анализ и оценка результатов различных опросов.
- ✓ Преодоление трудностей, возникающих при работе с ИКТ, требует решения ряда организационно-психологических проблем.
- ✓ Взрослые студенты не испытывают социально-психологических трудностей в межличностном общении со студентами, младшими по возрасту, зачастую они более активны и воодушевлены поддерживающим отношением преподавателей.

- ✓ При организации обучения взрослых студентов необходимо учитывать их профессиональный и социальный опыт.

В дальнейших исследованиях по рассматриваемой проблеме необходимо учитывать приоритеты организации профессионального образования взрослых студентов для обеспечения развития их профессиональных компетенций, которые в свою очередь будут отвечать образовательным потребностям современного общества, общественным движениям, требованиям рынка труда, социально-экономическим, научным и культурным разработкам.

METHODOLOGICAL APPROACHES OF ANDRAGOGY IN THE TEACHING SYSTEM OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Hakobyan Greta

Sisyan Susanna

Hovhannisyan Arusyak

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia

Summary

Adult education in the current changing political, economic, socio-cultural, demographic shifts becomes a possible condition for their self-realization, professional development and self-establishment.

The aim of the research is to reveal the socio-pedagogical features of the educational process of adult students studying in the distance learning system of the Pedagogical University through a sociological survey based on studies dedicated to andragogy.

The scientific novelty of the study lies in the fact that, from the point of view of modernity, the factors influencing the education of adults in a pedagogical university are presented in a new way, their socio-pedagogical and psychological characteristics are described, and methodological approaches to the effective implementation of this process are noted.

The analysis of the research results, data processing and their evaluation allows to make the following conclusions:

- ✓ In order to study the educational needs of adult students, it is necessary to use research tools such as oral-written surveys, discussions, self-assessment scales, essays, analysis and evaluation of the results of various surveys.
- ✓ Overcoming the difficulties encountered in working with ICT requires solving a number of organizational-psychological problems.
- ✓ Learners generally do not experience psychological difficulties in interpersonal communication with younger students, they are often more active and encouraged by the supportive attitude of teachers.
- ✓ Their professional and social experience should be taken into account when organizing the education of adult students.

In further studies on the research issue, it is necessary to take into account the priorities of the organization of professional education for adult students to ensure the development of professional competencies, which in turn will meet the educational needs of modern society, social movements, labor market requirements, socio-economic, scientific and cultural developments.

Keywords: andragogy, adult learners' education, study motives, factors and principles of andragogy, lecturer's competences, survey.

Получено: 12.03.2022

Received 12.03.2022

Рассмотрено: 16.03.2022

Reviewed 16.03.2022

Принято: 03.04.2022

Accepted 03.04.2022

**ԵՐԱԺՇՏԱԹԵՐԱՊԻԱՑԻ ՍՈՑԻԱԼ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Հայրապետյան Լուսինե

ԵՊՀ, Հայաստան

Երաժշտաթերապիան կարևորագույն արտտեխնոլոգիա է, որը նպաստում է ձայնային ու ռիթմիկ կարգավորիչ հրահանգներով երեխայի հոգեհուզական լիցքաթափման, հոգեկարգավորման գործընթացին: Երաժշտաթերապիայի կիրառման մեթոդները բացահայտում են երաժշտության համադրելի դերը երեխայի անհատական, տարիքային, հոգեբանական, սոցիալական առանձնահատկությունների հետ՝ լուծելու, կարգավորելու կամ շտկելու երեխայի սոցիալականցմանը խոչընդոտող զարգացման խնդիր կամ պատճառ: Երաժշտության հնչյունները բնական վիբրացիաներ են, որոնք տարբեր ուժգնությամբ են ազդում լսողական ապարատի վրա: Այդ թրթիռները, անցնելով ականջի միջով, իմպուլսներ են հասցնում ուղեղի կենտրոններին՝ ներգործելով որոշակիորեն դրական կամ բացասական ձևով: Այդ պատճառով յուրաքանչյուր արտաթերապիայի այս տեխնոլոգիայով յուրաքանչյուր սոցիալ-մանկավարժական միջամտություն նախևառաջ պետք է մանրամասն մշակված լինի, որպեսզի համապատասխանի երեխային անհանգստացնող խնդրին և նպաստի դրա սոցիալ-մանկավարժական կանխարգելմանը:

Բանալի բառեր: Երաժշտաթերապիա, երաժշտական վիբրացիաներ, հոգեկարգավորում, արտաթերապիա, ռիթմիկ կարգավորում, ուլտրաձայն, ինֆրաձայն:

Նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է վեր հանել և բացահայտել երաժշտաթերապիայի առանձնահատկությունները սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման գործում, ինչպես նաև քննել երաժշտաթերապիայի հնարավորությունները զարգացման խոչընդոտներ ունեցող երեխաների հետ տարվող շտկողավերականգնողական աշխատանքներում:

Խնդիրները: Հետազոտության տեսական մշակվածության հիմքում դրվել են մանկավարժահոգեբանական մի շարք խնդիրներ, որոնք կնպաստեն հիմնախնդրի վերհանմանն ու ամբողջական բացահայտմանը: Դրանցից են՝ բնութագրել երաժշտաթերապիան իբրև ժամանակակից արտտեխնոլոգիա, բացահայտել ոչ վերբալ հաղորդակցական այս տեխնոլոգիան որպես հուզական առողջության կարևոր պայման, ներկայացնել երաժշտաթերապիայի հետ տվյալ զարգացման խնդրի համադրելիության հիմքերը և հիմնավորել սոցիալ-մանկավարժական միջամտության կարևորությունը:

Հետազոտական հարցը: Կարիք կա երաժշտաթերապիան դիտարկելու՝ որպես արտաթերապիայի ժամանակակից տեխնոլոգիա սոցիալ-մանկավարժական խնդիրների լուծման համատեքստում:

Նորույթը: Երաժշտաթերապիայի սոցիալ-մանկավարժական առանձնահատկությունների համակողմանի բացահայտումն է, որը նորովի է մեկնաբանում նրա կարևոր դերը երեխայի հետ տարվող սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքներում:

Հարցի վերաբերյալ գրականության մշակվածության ու վերլուծության աստիճանը: Հռովմածի շրջանակներում քննվել են Դեկեր Ֆոյգտի, Կառլ Օրֆի, Ա. Տոմատիսի երաժշտաթերապևտիկ տեսությունները:

Հեղինակի նախնական վարկածը: Երաժշտության ազդեցությունը մարդու վրա ակնհայտ իրողություն է, որի մասին գիտեին դեռևս անտիկ աշխարհի մարդիկ, երբ պատմում էին Սիրինգոսի սիրո լեգենդը, երբ ձայնային վիբրացիաներ արձակելով՝ ծիսական երգեր էին երգում առողջության, երջանկության ու սիրո մասին: Երաժշտության միջնորդությամբ մարդն ապրում է տարբեր որակի զգացողություններ, ունենում է հույզեր, նյարդային գրգռներ՝ կախված ձայնի ուժգնությունից, ռիթմիկ պատկերներից, տեմպից, այլ գործոններից ևս, որոնք իրենց ազդեցիկությամբ գուտ ձայնային ֆիզիկական երևույթը վերածում էին հոգեկան երևույթի: Երաժշտության միջուկը ձայնն է, որը, մարդու վրա ազդող ամենաարագ ու ներգործուն միջոց լինելով հանդերձ, կարող է ոչ միայն դրական, այլև բացասական ազդեցություն ունենալ, եթե խախտված են երաժշտությունը լսելու պայմանները: Երաժշտությունը ուլտրաձայների, ինֆրաձայների, երաժշտական դադարների համադրություն է, որի ազդեցությունը երեխայի հուզական առողջության վրա զգալի է: Ըստ այդմ՝ ուսումնասիրելով երաժշտաթերապիայի սոցիալ-մանկավարժական առանձնահատկությունները՝ հնարավոր է բացահայտել դրա այն հնարավորությունները ոչ միայն երեխայի խնդրի հետ աշխատելու, այլև այն ախտորոշելու ու բնութագրելու, վերականգնողական ճանապարհներ դուրս բերելու համար ևս:

Մեթոդները: Օգտագործվել են վերլուծահամադրական, զուգադրական, համեմատության մեթոդներ:

Հետազոտության տեսական և գործնական նշանակությունը: Հետազոտության տեսական նշանակությունը բացահայտվում է երաժշտաթերապիայի հնարավորությունների ասպարեզը, որը թույլ է տալիս այն դիտարկել ոչ միայն հոգեբանական աշխատանքների տեսանկյունից, այլև սոցիալ-մանկավարժական կողմից, ինչն էլ ակնառու հետաքրքրական է դարձնում դրա բազմակողմանիությունն ու բազմագործոն ներազդեցության բնույթը: Գործնականում այն կարելի է կիրառելի համարել նաև մանկավարժական առավել ընդգրկուն գործունեության տեսանկյունից՝ բացահայտելով մանկավարժի ստեղծագործականությունն ու զարգացվածության աստիճանը սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն ծավալելու տեսանկյունից:

Հիմնական շարադրանքը: Երաժշտաթերապիան կարևորագույն հոգեկարգավորող արտտեխնոլոգիա է, որը նպաստում է ձայնային ու ռիթմիկ կարգավորիչ հրահանգներով երեխայի հետ տարվող սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների որակական բարելավմանը և արդյունավետության բարձրացմանը: Երաժշտաթերապիան՝ որպես օժանդակ միջոց, օգնում է սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպմանը, արդյունավետությանը և նպաստում է երեխայի վարքի նորմավորմանն ու կարգավորմանը, հուզական հավասարակշռությանը, հոգեկան առողջության պահպանմանը, ինչպես նաև այն կարելի է համարել գեղարվեստագեղագիտական դաստիարակության օժանդակ միջոց:

Այսօր այն մեծ կիրառություն ունի մանկավարժական խնդիրների լուծման հարցում, քանի որ մանկավարժություն գիտությունը վերածվել է սինթեզատիկ համակարգի, որը մանկավարժական հիմնախնդիրը և դրա լուծումը դիտարկում է մասշտաբային ու բազմաձև ու տեսանկյունից: Այդ պատճառով ուսումնասիրաստիարակչական աշխատանքները

տանքներին զուգընթաց տարվող սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքերի կազմակերպման գործում երբեմն կարիք է լինում օժանդակ միջոցների՝ իրենց առաջնային, որոշ դեպքերում էլ՝ երկրորդային կիրառություններով, որոնցից են արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները: Սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման արդյունավետությունը կախված է մանկավարժի՝ սոցիալ-մանկավարժական գործունեության օբյեկտի, առարկայի մասին հստակ պատկերացումներից, սոցիալ-մանկավարժական գործունեության ձևերի ու մեթոդների, տեխնոլոգիաների, կիրառման կարողություններից, հմտություններից, ինչպես նաև ստեղծագործականությունից, քանի որ սոցիալ-մանկավարժական ցանկացած խնդիր ինքնին մանկավարժական ստեղծագործություն է և ավանդական մոտեցումներին զուգընթաց պահանջում է ինքնատիպ լուծումներ:

Դեռևս 17-րդ դարում գերմանացի փիլիսոփա, բնագետ Աթանասիուս Կիրիերը գտնում էր, որ աշխարհում գոյություն ունեցող ամեն բան կապված է մյուսին անտես թելերով, և համայնական միասնականության այդ մոտեցումը կոչեց «հոլիզմ», որի ամբողջականությունը ապահովվում է ներդաշնակության օրենքով՝ բացահայտելով այդ կապերը տիեզերական մեզամարմինների օրենքներով, ընդհուպ քննարկելով դրա դերը մարդու միկրոհամակարգի վրա [3]: Նրա կարծիքով ներդաշնակության և հոլիզմի օրենքները պետք է հասկանալ հարմոնիկ մեղեդիների շնորհիվ, ձայնի նյութական հատկությունների ուսումնասիրության, ակուստիկ բալանսավորման արդյունքում, որոնց հիման վրա կարելի էր «կարգի բերել» մարդու նյարդային համակարգը և ամբողջական, համալիր օգնություն ցուցաբերել՝ երաժշտությունը կիրառելով բուժական նպատակներով:

20-րդ դարի նախասկզբին երաժշտության բուժական, հոգեբանական, մանկավարժական համակցված կիրառությունները հետաքրքիր գիտափորձերի և հետևությունների արդյունք դարձան: Երաժշտաթերապևտիկ տեսանկյունից սանոզենեզի համակարգում ձայնը դիտարկվեց որպես դինամիկ գործոն, որը նպաստում է մարդու, առավել ևս՝ երեխայի զարգացման խնդրի կամ հիվանդության ընթացքում օրգանիզմի խախտված ինքնակարգավորումը վերականգնելու գործընթացին՝ ձայնային ազդակներով խթանելով պաշտպանական-հարմարվողական մեխանիզմների վերագործարկումը: Ձայնի հաճախականությունը, տեմբրը, երաժշտական տոների ծավալները քննվում են իբրև ակտիվ կենսաբանական չափանիշներ, որոնց թողած ազդեցությունները, հատկապես հարմոնիկ երաժշտության մեջ, իբրև համարվում են հուզական լիցքաթափման, հակաաթրետային ռեակցիաների առաջացման միջոցներ: Երեխայի անձի ձևավորման ու զարգացման գործընթացում կենսաբանական ռիթմի ու ֆիզիոլոգիական ռեակցիաների անընդհատ փոփոխությունները մինչև հասունացման և կայունանալու փուլ թույլ են տալիս նկատել, որ սիրտ-անոթային, մարսողական, շնչառական, հորմոնալ, հոգեկան գործունեության ռիթմիկ պատկերները անընդհատ փոփոխվում են՝ կախված ներդաշնակության գործոններից: Այս առումով երաժշտական ռիթմիկ բազմազանությունից օգտվելը ևս թույլ է տալիս զգայարանների ռեցեպտորների միջոցով ստացված տեղեկատվությունը համակարգել և փոխանցել մեր օրգանիզմի նյարդային բջիջներին՝ առաջացնելով հստակ զգացողություններ, արդեն իսկ առաջացած զգացողություններին արձագանքել: Այսինքն՝ ներդաշնակության օրենքներին համապատասխանեցված երաժշտությունն օգնում է հուզական զարգացմանն ու աճին, որոնք նպաստում են, որ ֆիզիկական երևույթից ձայնը փոխակերպվի հոգեկան երևույթի:

Լսելը ունկնդրելու, իսկ այնուհետև ընկալելու գործընթացի առանցքն է կազմում, սակայն այն պետք է դիտարկել ներդրմունտներով հարաբերակցությունների տեսանկյունից, քանի որ ազդեցությունը որոշակիանում է բովանդակությունը ընկալելու արդյունքում. կայտառ երաժշտությունից երեխան ուրախանում է, տաքանում, վատ լուրից՝ տխրում, սառչում, մեքենայի ուժեղ ձայնից՝ վախենում, տագնապի զգացողություն ունենում, ուժեղ քամու ձայնից՝ լարվում, նաև մրսում: Փաստորեն՝ լսելը հնչյունների ընկալման, տարածական պատկերացման համակարգման և մի շարք այլ տեսանկյուններից կարելի է համարել թե՛ լսողական ապարատի ակտիվացման գործոն, թե՛ առողջության պայմաններից մեկը: Ժամանակի ընթացքում մարդու մոտ ձևավորվել է ակուստիկ ազդանշանների հանդեպ արձագանք, որը պաշտպանական ռեակցիայի ձևերից մեկն է, միննույն ժամանակ կարելի է ուշադրություն դարձնել դրա պատասխան ռեակցիային, որը ախտորոշման հարուստ նյութ է մարդու՝ ակուստիկ ազդանշաններին տված արձագանքի: Անդրադառնալով երաժշտաթերապիայի օգնությամբ սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման առանձնահատկություններին՝ երաժշտաթերապևտ Գ. Դեքեր-Ֆոյգտը նկատում է. «Երաժշտությունը աշխարհի ձայնն է, իսկ ականջները՝ դրանք ընդունելու դարպասները» [2, էջ 22]: Այսպես կարևորվում է երեխայի աուդիոլիզուալ առողջության դերը աշխարհանաչողության գործընթացում: Երաժշտաթերապիայի մասին իր աշխատության մեջ նա հիմնավորում է, որ ձայնատեսողական համակարգի շնորհիվ ունենք հնչյուններն ընկալելու, ձայները տարբերակելու և որևէ ձայնից երևույթը պատկերացնելու, գործողությունները երևակայությամբ զարգացնելու գործառույթ, հնչեցրած բառերը հասկանալու խնդիր: Որոշ դեպքերում, լսողական խնդիրների հետ կապված, աուդիոլիզուալ պատկերացումները խեղվում են և երեխային ամբողջական չեն փոխանցում շրջակա միջավայրի մասին տեղեկատվություն: Պատճառները կարող են տարբեր լինել. այն երեխաները, որոնց մոտ խախտվել է բարձր հաճախականությունների հնչյունների ընկալումը, հստակորեն լսում են համահունչ հնչյունները, սակայն խանգարված են դրանց միացումը և բառի ձևավորումը, հետևաբար նաև՝ խոսքը: Երբեմն ինտրովերտ անձնային-հոգեբանական հատկություններով օժտված երեխաները կարող են կարևոր երևույթը չընկալել դրան համընթաց լսվող աղմուկի պատճառով, օրինակ, եթե միջանցքում կամ դասարանում աղմուկ է, հնարավոր է, որ երեխան նայի անուշադիր, նրա ուղեղը չկարողանա առանձնացնել լսողական կարևոր տեղեկատվությունը ֆոնային աղմուկի պատճառով: Կան երեխաներ, որոնք հիմնականում լսում են աջ ականջով և հակառակը, կան երեխաներ, որոնք հիմնականում լսում են ձախ ականջով: Հայտնի է, որ աջ ականջը կապված է ուղեղի ձախ կիսագնդի հետ, որտեղ գտնվում են խոսքային գոտիները: Եթե երեխան ավելի շատ է լսում ձախ ականջով, ապա տեղեկատվությունը նախ մտնում է աջ կիսագուղ, ապա՝ տեղափոխվում ձախ, որը ավելի երկար է տևում: Բացի դրանից՝ լսելու ընթացքում հնչյունները կարող են նաև փոքր-ինչ աղավաղվել, հատկապես բարձր հաճախականության հնչյունները: Դա դժվարացնում է լսածի ըմբռնումը: Նման խնդիրների շտկման համար ֆրանսիացի բժիշկ Ալֆրեդ Տոմատիսի կողմից 20-րդ դարի 50-ականների սկզբին մշակվեց աուդիոլոկալ երաժշտաթերապևտիկ ծրագիր, որը օգնում է լսողական ընկալման զարգացման ու վեստիբուլյար համակարգի աշխատանքի կարգավորմանը [5, էջ 478]: Ա. Ա. Տոմատիսը ցույց տվեց, որ լսելը ընկալելու, ապա հասկանալու միայն մեկ կողմն է, որը պետք է հնարավորինս բարելավված լինի: Նա բացահատեց, որ երաժշտաթերապիայի միջոցով կարելի է շտկել այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք

են՝ նյարդային համակարգի, ներոզի, գերծանրաբեռնվածության, անքնության, լեզվա-հաղորդակցական, սիրտանոթային համակարգի որոշ հիվանդություններ, հիպերտոնիկ հիվանդություններ, վեգետատիվ դիսֆունկցիա, մարսողական համակարգի հիվանդություններ՝ գաստրիտ, սպաստիկ կոլիտ, ստամոքսի խոցային հիվանդություն և այլ օրգանների հիվանդություններ, այդ թվում՝ շնչառական հիվանդություններ, բրոնխիալ ասթմա, քրոնիկ բրոնխիտներ, միզասեռական համակարգի հիվանդություններ, ցավային համախտանիշներ, Ալցհեյմերի համախտանիշ, աուտիզմ, զարգացման ուշացում, կակազություն և այլն:

Վաղորձյան դպրոցների հիմնադիր Ռ. Շտայների կարծիքով արվեստի ճյուղերից միայն երաժշտությունն է, որ ականջի շնորհիվ ներս է մտնում մարդու հոգեկան աշխարհի և այլևս դուրս չի գալիս թողնելով այնտեղ հետքեր: Նա կարծում էր, որ դրան կարելի է համակցել մարդու մարմինը որպես ինքնատիպ երաժշտական գործիք, որից ծնվում են մտքեր: Նրա առաջարկած ռիթմիկ համաչափությունը երաժշտության, խոսքի, մարմնի շարժման համակցությունն էր, որ կոչվում էր էվոլյուցիա: Մարմինը նյարդաթելի պես «ուրվագծում է» անլսելի ուլտրաձայնը ինֆրաձայների ազդեցության տակ: Շարժումները նախապես մտածված չեն. ծնվում են տվյալ պահին, «հոսում են» մարդու ներսից, հոգու, մտքի խորքերից, մարդը ազատագրում է ինքն իրեն իր ստեղծած հոգսերի, մտածումների կապանքներից: Ծնվում է ստեղծագործողի ազատությունը: Այսպես ընդգծվում է երաժշտության ազդեցությունը մարմնաշարժողական համակարգի վրա:

Երաժշտաթերապևտիկ յուրահասուկ որոնումներով աչքի ընկավ նաև գերմանացի մանկավարժ, կոմպոզիտոր Կարլ Օրֆը [1, էջ18-23]: Նա գտնում էր, որ երաժշտության միջոցով կարելի է զարգացնել երեխայի ընկալման, յուրացման գործընթացները, օգնել երեխային ինքնաճանաչման, սեփական անձը սիրելու, հասկանալու, առանձնահատկությունների հետ հաշվի նստելու հարցում: Նվագել, երգել, պարել. այս միջոցներով էր նա պատկերացնում երեխայի համար խաղային նոր իրավիճակների ստեղծումը, ինչի միջոցով խթանվելու էին երեխայի ստեղծագործականությունը, իմպրովիզացիաներ անելու կարողությունը: Օրֆի հիմնած երաժշտական դպրոցը գտնվում էր Մյունխենում, որտեղ երեխայի ստեղծագործական ազատության հետ մեկտեղ կարևորվում էին ռիթմոթերապիան ու շարժումները, մեղեդին ու կոմպոզիցիան, որոնք պետք է հորինելի երեխաները: Կարլ Օրֆը հատուկ նրանց համար հորինել էր երաժշտական գործիքներ՝ կապված երեխաների առանձնահատկությունների, նրանց ունեցած խնդիրների հետ: Այս հատուկ գործիքների հավաքածուն հիմնականում հարվածային գործիքներ է ներառում, որոնք պայմանականորեն բաժանվում են մեղեդային և աղմուկ առաջացնող գործիքների: Կան նաև ափսեններ, փայտիկներ, բոժոժներ, ապարանջաններ, քարեր, որոնք որպես ենթագործիքներ, օգնում էին երեխային առավել ձայնեղ դարձնել իր ստեղծագործությունը: Դրանք պատրաստված էին փայտից, մետաղից, կաշվից և այլ նյութերից: Դրանց մեջ էին քսիլոֆոններ, զանգակներ, միլարանի ջութակներ և այլն: Կային նաև ինքնաշեն յուրահասուկ գործիքներ, որոնք թույլ են տալիս նվագողին կամ ստեղծագործողին հետաքրքիր ձայներ ստանալ: Երեխայի համար գունեղ հնչյուններ ստանալը դառնում է հրապուրիչ խաղ: Օրֆի հետաքրքիր գտածոն ապակե բաժակներն էին, որոնք լցված էին տարբեր քանակի ջրով, և դրանով իսկ որոշակի հնչողությամբ ձայներ կարելի էր ստանալ՝ հարվածելով բաժակի տարբեր մասերին: Երեխան հաճույքով խաղում էր այդ բաժակների հետ՝ փայտե կամ մետաղական ձողիկներով «փորձարկելով» հնչյուններ, որոնք ծնվում էին իր հարվածներից հետո: Օրֆի գործիքներն ունեն

անսամբլային հնչողության հատուկ որակ: Այն առանձնանում է զարմանալի գեղեցկությամբ, ներդաշնակությամբ և հարմար է նվագող կամ նվագակցող երեխաների երգին:

Երեխայի զարգացման խնդրին համահունչ երաժշտական գործիքներ ստեղծելու և հավաքածուի վերածելու հարցում Կ. Օրֆին իբրև խորհրդատու օգնել է էթնոերաժիշտ Կուրտ Մաքսը, որը բացահայտում էր էթնիկ երաժշտության մեջ օգտագործվող գործիքների բնական հնչողության օգտակար կիրառությունը երաժշտաթերապիայում: Կ. Օրֆի՝ երաժշտական գործիքների հնչողության գերող գեղեցկությունը գրավիչ է երեխաների համար, ինչը հնարավորություն է տալիս մանկավարժին առաջին պարապմունքից երեխայի ուշադրությունը հրավիրելու վառ և խամրած, թափանցիկ, թավշյա, ճոճաացող հնչյունների բազմազանության վրա: Ի վերջո, հնչյունը պետք է լինի երեխայի աշխարհում առաջին երաժշտական կաթիլը, որը կուտակվելով պետք է երաժշտական ճաշակ ձևավորի:

Կ. Օրֆի երաժշտական գործիքների հնարավորություններն այնքան անսպառ են, դրանց դրող և արգելակող ազդեցությունները՝ այնքան անփոխարինելի իրենց դրական ազդեցությամբ, որ երեխային մղում են ամենապարզ երաժշտական իմպրովիզացիայի: Միննույն ժամանակ դրանք հատուկ պատրաստված էին կոնկրետ զարգացման խնդրի լուծման համար՝ յուրահատուկ մեկլարանի ջութակներ, աֆրիկյան մարիմբա գործիքի նմանօրինակությամբ ստեղծված քսիլոֆոններ, քնարներ, փայտե շվիներ, բոկ-ֆլեյտա և այլն: Երեխայի հորինած երաժշտությանը կարող են ուղեկցել նրա միմիկաները, երբեմն՝ նաև ժեստերը: Ուսուցիչը կարող է ընտրել բանաստեղծություն կամ պատմություն դասարանում կարդալու համար, ապա երեխաներին կառաջարկվի ընտրել գործիք և ներկայացնել պատմության հերոսի ասելիքը երաժշտական գործիքներով: Երբ ուսուցիչը կրկին կարդում է պատմությունը, սովորողները ընտրված գործիքի վրա ձայնային էֆեկտներ են ավելացնում: Օրֆի մեթոդիկայով սովորողները ճանաչում են ռիթմը, մեղեդին, ներդաշնակությունը [1, էջ 18-23]:

Երաժշտության ուսուցման համար Օրֆի համակարգում չկան սահմանափակումներ. յուրաքանչյուր ուսուցիչ կարող է օգտագործել Օրֆի մեթոդը՝ սեփական ծրագրով դասեր անցկացնելով և հարմարեցնելով սովորողի տարիքին և անհատական առանձնահատկություններին: Այն կարելի է նաև կիրառել մեծահասակների դեպքում՝ փոքրինչ ձևափոխությունների ենթարկելով աշխատանքի բովանդակությունը: Երաժշտաթերապիայի մեթոդների հիմքում երաժշտական իմպրովիզացիան է՝ թերապևտի և երեխայի ինքնաբերական դրսևորման, երեխայի՝ խմբի հետ աշխատելու ու ստեղծագործելու մթնոլորտում համատեղ ձայնային միջավայրում սոցիալական դերերի հավասարեցման գործառույթը [4, էջ 176]:

Սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման գործում երաժշտաթերապևտիկ ինքնատիպությամբ աչքի է ընկնում նաև Ս. Վ. Շուշարջանի մեթոդիկան: Դրա հիմքում ժամանակակից երաժշտական թերապիայի գործառույթներն են, որոնց արդյունքում նա հիմք է ընդունում բժշկական ախտորոշման նախնական ուսումնասիրված տվյալները, կենտրոնանում է երեխայի ֆիզիկական, հուզական, սոցիալական և հոգեբանական կարիքների վրա՝ գտնելով, որ երաժշտության միջոցով առողջացումը ինտերակտիվ համագործակցության համակարգային գործընթաց է: Ականջակալելով բուժական գործիքային երաժշտության ունկնդրման ընթացքում երեխաները ներգրավված են տարբեր բնույթի աշխատանքներում, այդ թվում՝ շարժումներ երաժշտության համակցությամբ, իմպրովիզացիա ու բուժական վոկալ, ռիթմիկ վար-

ժանրեր և այլն: Սա թույլ է տալիս երաժշտությունը կիրառել երեխայի ֆիզիկական, հոգեբանական, ճանաչողական և սոցիալական գործառույթների ակտիվացման նկատառումներով:

Եզրակացություն: Երաժշտության թերապևտիկ ազդեցության բուժական կիրառությունների հիմքի վրա աշխարհի տարբեր երկրներում ձևավորվել են առողջարարական կենտրոններ, որոնք լուրջ հաջողություններ են գրանցում հատկապես սոցիալմանկավարժական, շտկողական և վերականգնողական աշխատանքներ իրականացնելու գործում [5, էջ 478]: Սոցիալականացման խոչընդոտներ և զարգացման խնդիրներ կամ հապաղումներ ունեցող երեխաների խնդիրների լուծման համար երաժշտաթերապիան առաջարկում է հետևյալ քայլերը՝ ձայնի, ռիթմի, մեղեդու ներդաշնակ կիրառություն, անհատական ու խմբային պարապմունքների ժամանակ երաժշտական տարրերի նպատակային կիրառություն, հաղորդակցման, հարաբերությունների կառուցման, հարմարման, ֆիզիկական, սոցիալական, հոգեկան, մտավոր ինքնադրսևորման բաձևների դուրսբերման դերը կյանքի որակի բարելավման տեսանկյունից:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Баренбойм Л.А., Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М., 1978. – с.18-23.
2. Декер-Фойгт Г.Г., Введение в музыкотерапию. – СПб., Питер, 2003.: ил. (Серия «Золотой фонд психотерапии»). – 208 с.
3. Иогансон Л.И., Возрождение Атанасиуса Кирхера //Алманах пространство и время, Т.1, В.1. – 2016. – <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrozhdenie-atanasiusa-kirhera/viewer>
4. Петрушин В.И., Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
5. Шушарджан С.В., Руководство по музыкотерапии. – М., Медицина, 2005. – 478 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Այրապետյան Լուսինե

ԵГУ, Армения

Аннотация

Музыкотерапия – важнейшая арт-технология, способствующая процессу эмоциональной релаксации и психической регуляции ребенка с помощью звуковых и ритмических регулирующих указаний. Уникальные методы музыкальной терапии были внедрены различными композиторами-педагогами, учителями музыки, музыковедами, арт-терапевтами, которые с разных сторон представляли и оценивали роль музыки в решении, регулировании или коррекции проблем и причин, препятствующих социализации ребенка в сопоставлении с их индивидуальными, возрастными, психологическими и социальными особенностями. Звуки музыки — это естественные вибрации, воздействующие на слуховой аппарат с разной интенсивностью. Эти вибрации проходят через ухо и посылают импульсы в центры мозга, воздействуя на них в определенной степени положительно или отрицательно. Вот почему всякое социально-педагогическое вмешательство с помощью арт-терапевтических технологий должно быть прежде всего детально разработано, чтобы соответствовать проблеме, беспокоящей ребенка, и способствовать ее предупреждению.

Ключевые слова: музыкотерапия, музыкальные вибрации, психорегуляция, арт-терапия, ритмическая регуляция.

Summary

Music therapy is a powerful art technology, which promotes the process of emotional relaxation and mental regulation of the child with sound-rhythmic regulating instructions. Unique methods of music therapy have been introduced by various composers-educators, music teachers, musicologists, art therapists, who have presented the comparable role of music with the individual, age, psychological, social characteristics of the child to solve, regulate or correct the problem of child development. The sounds of music are natural vibrations that affect the hearing aid with different intensities. These vibrations pass through the ear and send impulses to the centers of the brain, acting in a somewhat positive or negative way. That is why every social-pedagogical intervention with this technology of every art therapy must first be elaborated in order to respond to the problem that worries the child and to help prevent it.

Keywords: Music therapy, music vibrations, psychotherapy, art therapy, rhythm regulation.

Получено: 30.03.2022

Received 30.03.2022

Рассмотрено: 17.04.2022

Reviewed 17.04.2022

Принято: 18.04.2022

Accepted 18.04.2022

37.013.42

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.180-185>

**ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ՄԱՐԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱՌՆՉՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ղազարյան Արևիկ

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Սոցիալական մանկավարժությունը և մանկավարժական մարդաբանությունն իրենց արժանավույն, հիմնարար տեղն են զբաղեցնում մարդուն ուսումնասիրող գիտությունների շարքում: Երկու գիտաճյուղերի փոխառնչությունների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս փաստելու, որ գիտաճյուղերն ունեն միջգիտական սերտ աղերսներ: Լինելով ինտեգրալ գիտաճյուղեր՝ դրանք մեթոդաբանական հիմք կարող են հանդիսանալ զարգացող գիտաճյուղերի՝ թվային մանկավարժական անտրոպոլոգիայի, թվային սոցիալական մանկավարժության, մանկավարժական դիզայնի համար:

Բանալի բառեր: Սոցիալական մանկավարժություն, մանկավարժական մարդաբանություն, փոխառնչություններ, հիմնախնդիրներ և օրինաչափություններ, թեմատիկ բովանդակային նմանություններ և տարբերություններ:

Հիմնախնդիրը: Սոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունների վերլուծությունը հնարավորություն կտա հիմնավորելու, որ միջգիտական սերտ կապերի դրսևորման շրջանակներում երկու գիտաճյուղերի հիմնախնդիրների լուծումը ենթադրում է մարդաբանական գիտելիքների տիրապե-

տում ու տեղայնացում՝ բնություն-կրթություն-հասարակություն-մշակույթ դիալեկտիկական բարդ համակարգում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտություններ: Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունները իրականացվել են մանկավարժական մարդաբանության (Բիմ-Բադ Բ., Մակսակով Ա., Մակսակովա Բ., Հարությունյան Ն., Մարդոյան Ռ., Բրուտյան Վ.), սոցիալական մանկավարժության (Մուդրիկ Ա., Մարդախայն Լ., Վասիլկովա Յու., Վասիլկովա Տ., Գալագուզովա Մ., Հարությունյան Ն., Ղուկասյան Լ.) շրջանակում:

Հետազոտության մեթոդները: Հետազոտության ընթացքում կիրառվել են վերլուծության և համադրության մեթոդները:

Նոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է վերլուծել սոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունները, որոնք ակնառու կդարձնեն երկու գիտաճյուղերի միջգիտական աղերսները:

Հետազոտության նորույթը: Սոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունների վերլուծությունն է:

Տեսական նշակությունը: Տեսական մակարդակում ուսումնասիրվել և վերլուծվել են սոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունները՝ քննարկելով միջգիտական աղերսները:

Գործնական նշանակությունը: Հիմնախնդրի տեսական վերլուծությունը կարող է սկզբնաղբյուր հանդիսանալ հետագայում հիմնախնդրով զբաղվող հետազոտողների համար:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Սոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունների վերլուծությունը պետք է սկսել երկու գիտաճյուղերի նպատակի ու խնդիրների քննարկումից: Նպատակը ուղենիշ է, իսկ առաջադիր խնդիրները, բխելով նպատակից, պետք է լուծվեն ուսումնասիրության օբյեկտին և առարկային համապատասխան: Տրամաբանական է, որ երկու գիտաճյուղերի նպատակները տարբեր են, սակայն ուսումնասիրության օբյեկտը մարդն է (երեխան): Պատճառն այն է, որ երկուսն էլ մարդուն ուսումնասիրող գիտությունների շարքում են: Եթե սոցիալական մանկավարժության ուսումնասիրության առարկան «...անձի սոցիալական դաստիարակությունն է, սոցիալականացման օրինաչափությունները» [1, 17], ապա մանկավարժական մարդաբանության ուսումնասիրության առարկան մարդ տեսակի էվոյուցիայի հետ կապված խնդիրների բացահայտումն է կրթական միջավայրում՝ մանկավարժական գործընթացում: Բազմընդգրկուն, սակայն իրար փոխլրացնող են նաև գիտաճյուղերի խնդիրները: Եթե սոցիալական մանկավարժության գլխավոր խնդիրներից են սոցիալականացումը, սոցիալական դաստիարակությունը, ապա մանկավարժական մարդաբանության հիմնախնդիրները դասակարգվում են երեք խմբի. առաջին խմբի մեջ մտնում են մանկավարժական օբյեկտին ու առարկային առնչվող հիմնախնդիրները, երկրորդ խումբը՝ մարդ-մարդ դաստիարակչական փոխներգործությունն ուսումնասիրող հիմնախնդիրներն են, իսկ երրորդ խումբ հիմնախնդիրները պայմանավորված են սոցիալ-մշակութային ծրագրին մարդու կենսաբանական ծրագրի համապատասխանեցմամբ [2, 33]: Երբ քննարկում ենք սոցիալական մանկավարժության գլխավոր հիմնախնդիրը՝ սոցիալականացումը՝ «որպես սոցիալական գիտելիքի բնագավառ՝ դիտարկելով երկու բնութագրիչները՝ կենսաբանական (անձի կազմաբանախոսական, հոգեբանական, տարիքային, անհատական, սեռային առանձնահատկու-

թյունները) և սոցիալական (մարդու հարմարումը արտաքին ու ներքին միջավայրին, սոցիալական միջավայրի պահանջներին, պայմաններին համապատասխան զարգացում)» (7, 272], ապա անդրադառնում ենք մանկավարժական մարդաբանությունից երկու հիմնարար թեմաների՝ անհատական (օնտոգենետիկական) զարգացման ընթացքում կենսաբանական ծրագրին և նշանամշակութային ծրագրին՝ կարևորելով մարդու զարգացման շարժիչ ուժերի ամբիվալենտության գաղափարը: Մարդու սոցիալականացման ընթացքում կենսաբանական և սոցիալական գործոնների վերլուծությունը կարելի է համարել լիարժեք հիմնավորված, եթե փոխլրացնելով քննարկում ենք նաև մանկավարժական մարդաբանության օրինաչափությունները՝ ընդհանուրը, յուրահատուկը, բացառիկը: Մարդու կենսաբանական ծրագիրը ուսումնասիրելիս մենք չենք կարող շրջանցել սոցիալական մանկավարժության առանցքային թեմաներից՝ սոցիալականացման փուլերը (մարդու անհատից-անձ-անհատականություն ձևավորման) [1, 125], սոցիալականացման փուլերն ըստ աշխատունակության (մինչաշխատանքային, աշխատանքային, հետաշխատանքային) [4, 44]: Ներառված թեմաները երկուստեք փոխլրացնում են միմյանց և ապահովում են միջգիտական աղբյուրները: Ջարգացման պատմամշակութային ծրագիրն ամբողջական ներկայացնելու համար կիրառում ենք Ա. Մուրդիկի սոցիալական գործոնների դասակարգումը: Համաձայն վերոնշյալ դասակարգման՝ հանգամանորեն ներկայացնում ենք սոցիալական մեզա, մակրո, մեզո և միկրոգործոնները [6, 10]: Ջարգացման պատմամշակութային ծրագրի շրջանակում կարևորում ենք կրթություն-հասարակություն-մշակույթ գործառնական համակարգը, որում յուրաքանչյուր սոցիալական ինստիտուտ իրականացնում է համապատասխան գործառնություններ: Երեխայի մուտքը հասարակություն, ըստ Մ. Գալագուզովայի, իրականացվում է *ընտանիք, կրթություն, մշակույթ, կրոն* սոցիալական ինստիտուտներով [3, 54] որտեղ երեխայի ներքին մղումներով, պահանջմունքներով, հետաքրքրություններով պայմանավորված վարքագծային դրսևորումները քննարկելիս անդրադառնում ենք սեռադերային, մշակութային սոցիալականացմանը՝ ներկայացնելով «սոցիալական կարգավիճակ», «սոցիալական դերեր» եզրույթները և դրանց համապատասխան կիրառման հնարավորությունները՝ օգտվելով սոցիալական մանկավարժության հասկացությունների համակարգից: Արժեքավոր է նաև սոցիալական մանկավարժությունից «սոցիալական դաստիարակության» քննարկման ընթացքում մշակութային, արժեքային բաղադրիչի ընդգրկումը, որը փոխլրացվում է մանկավարժական մարդաբանության երկրորդ խմբի մարդ-մարդ դաստիարակչական փոխներգործությունն ուսումնասիրող թեմաներով:

Սոցիալական մանկավարժության, մանկավարժական մարդաբանության շրջանակներում ուսումնասիրում և քննարկում ենք մի շարք թեմաներ, որոնք ամբողջացնում են երկու գիտաճյուղերի լիարժեք ընդգրկվածությունը.

1. մարդու զարգացման մակարդակները,
2. տարիքային շրջաբաժանման հիմնական փուլերը՝ կարևորելով տարիքային, հոգեբանական, սեռային առանձնահատկությունները,
3. գործունեության հիմնական տեսակները՝ խաղ, ուսում, աշխատանք,
4. գործունեության ընթացքում դրդապատճառները և պահանջմունքները, պատճառահետևանքային կապերով պայմանավորված վարքագծային դրսևորումները,
5. պատմական զարգացումից անհատական զարգացման ընթացքում որակական փոփոխությունները:

Մոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրահանգել, որ կան նմանություններ և տարբերություններ: Ներկայացնենք երկու գիտաճյուղերի նմանությունները .

1. Երկու գիտություններն էլ ինտեգրալ գիտություններ են, որոնք մարդաբանական խորը գիտելիքների իմացություն են ենթադրում: Մարդը դիտարկվում է որպես բացարձակ արժեք, ֆենոմեն:

2. Մոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական անտրոպոլոգիական գիտական մտքի ձևավորման նախադրյալներ են հանդիսացել տարբեր տեսություններն ու փիլիսոփայական ուղղությունները, որոնք տարբեր պատմական շրջաններում եղել են տարբեր, երբեմն՝ անգամ հակասող:

3. Գիտաճյուղերն ունեցել են փուլային զարգացման ընթացք. ալգորիթմը կարելի է ներկայացնել այսպես. նախադրյալների ձևավորման փուլ (բանահյուսության տարբեր ժանրերում) - գիտական մտքի ձևավորման փուլ - ինքնուրույն գիտաճյուղ - կիրառական կարևորություն ունեցող գիտաճյուղ:

4. Տարբերակիչ մեթոդների առկայության պայմաններում երկու գիտաճյուղերում էլ կիրառվում են գիտահետազոտության ուսումնասիրության մեթոդներ:

5. Երկու գիտաճյուղերն էլ մարդուն ուսումնասիրում են ներսից դուրս վեկտորյալ գծով (հեղինակը Բ.Կանտն է)՝ ի տարբերություն տիեզերք-մարդ մոտեցման: Համաձայն Բ. Կանտի՝ մարդաբանությունը բաղկացած է երկու բաղադրիչներից՝ 1. ֆիզիոլոգիական, 2. պրագմատիստիկական, որոնք գտնվում են մեկ ամբողջության մեջ: Ուսումնասիրության օբյեկտը՝ մարդը, բարոյական էակ է, որը ձգտում է երջանկության ու աշխատանքի [5, 15]:

6. Անտրոպոցենտրիկ մոտեցման համաձայն՝ մարդը եռամիասնական միտք-մարմին-հոգի դիալեկտիկական ամբողջություն է:

7. Փոխառնչությունները երկուստեք լրացնում ու հարստացնում են միջգիտական աղերսները, սակայն որոշ թեմաների ուսումնասիրության ընթացքում բովանդակային ընդգրկումը կարող է գերակայել մյուսի նկատմամբ:

8. Երկու գիտաճյուղերն էլ, կիրառական բնույթ ձեռք բերելով, տեղայնացվում են էթնոբաղադրիչի ընդգրկմամբ: Հայ իրականության մեջ հետաքրքրություն է նկատվում «Մոցիալական մանկավարժության» և «Մանկավարժական մարդաբանություն» գիտաճյուղերի նկատմամբ: Այդ են փաստում գիտաճյուղերի ընդգրկումը բակալավրի կրթական ծրագրերում, ինչպես նաև հետազոտությունների, հոդվածների առկայությունը:

9. Թե՛ սոցիալական մանկավարժությունը և թե՛ մանկավարժական մարդաբանությունը ժամանակի մարտահրավերներին համահունչ զարգացող գիտաճյուղեր են:

Փորձենք թվարկել նաև որոշ տարբերություններ:

1. Յուրաքանչյուր գիտաճյուղին բնորոշ են հստակ հասկացությունների համակարգն ու ուսումնասիրության մեթոդական համակարգը:

2. Երկու գիտաճյուղերի բովանդակային բազմընդգրկունությունը հնարավորություն է տվել իր ներսում դիֆերենցվելու այլ ինտեգրալ գիտաճյուղերի, մասնավորապես սոցիալական հոգեբանություն, կիրքսոցիալական մանկավարժություն, թվային մանկավարժական անտրոպոլոգիա, կրոնական անտրոպոլոգիա, մշակութային անտրոպոլոգիա, հոգեբանական անտրոպոլոգիա, կիրառական անտրոպոլոգիա, վալենտիզիական անտրոպոլոգիա և այլն:

4. Պայմանավորված ուսումնասիրության առարկայով՝ հիմնախնդիրները տարբերությամբ են, և դրանց լուծումները ենթադրում են համապատասխան մեթոդաբանության ու մեթոդների ընտրություն:

5. Մանկավարժական մարդաբանության բովանդակային ընդգրկման մեջ ծանրակշիռ դեր ունեն պատմական զարգացման (ֆիլոգենետիկ) հիմնախնդիրներին առնչվող թեմաները:

6. Հարափոփոխ պահանջներին համապատասխան առավել պահանջարկված է դառնում կիրառական սոցիալական մանկավարժությունը:

Եզրակացություն: Սոցիալական մանկավարժության և մանկավարժական մարդաբանության փոխառնչությունների որակյալ վերլուծության գրավականը բացի առկա միջգիտական սերտ աղերսներից նաև դասավանդող դասախոսն է, որը պետք է խորությամբ տիրապետի երկու գիտաճյուղերին և ունենա մասնագիտական համապատասխան կոմպլետենցիաներ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն., Ղազարյան Ա., Ղուկասյան Լ., Սոցիալական մանկավարժություն, Եր., ԵՊՀ, 2017, 334:
2. Бим-Бад Б.М., Педагогическая антропология. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
3. Галагузова М., Социальная педагогика. – М., 2000. – 416 с.
4. Гишинский Я., Стадии социализации индивида. – Л., 1971,
5. Максаков А.Д., Максакова В.И., Педагогическая антропология. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 293 с.
6. Мудрик А.В., Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 243 с.
7. Никитина Л.Е., Социальная педагогика. – М., 2003. – 272с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Казарян Аревик
ЕГУ, Армения

Аннотация

Краткое введение. Социальная педагогика и педагогическая антропология занимают достойное, основополагающее место среди наук, изучающих человека. Анализ взаимоотношений двух отраслей педагогики позволяет фиксировать, что эти отрасли имеют тесные межнаучные связи. Будучи интегральными дисциплинами, они могут стать методологической основой для формирующихся отраслей: цифровой педагогической антропологии, цифровой социальной педагогики, педагогического дизайна.

Ключевые слова: социальная педагогика, педагогическая антропология, взаимосвязь, проблемы и закономерности, сходства и различия тематического содержания.

Проблема. Анализ взаимоотношений между социальной педагогикой и педагогической антропологией позволит обосновать то, что решение проблем двух дисциплин в рамках выявления тесных научных связей предполагает владение антропологическими знаниями и локализацию в сложном диалектическом комплексе природа-образование-общество-культура.

Современные исследования по этой проблеме. Актуальные исследования по данной проблеме проводились в рамках педагогической антропологии (Бим-Бад Б., Максаков А., Максакова В., Арутюнян Н., Мардоян Р., Брутян В.), социальной педагогики (Мудрик А., Мардахаев Л., Василькова Ю., Василькова Т., Галагузова М., Салов Ю., Арутюнян Н., Гукасян Л.).

Методы исследования. В ходе исследования были применены методы сопоставления и анализа.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Цель исследования – проанализировать взаимоотношения между социальной педагогикой и педагогической антропологией, что позволит выявить межнаучные связи двух дисциплин.

Новизна исследования. Это анализ взаимоотношений между социальной педагогикой и педагогической антропологией.

Теоретическое значение. На теоретическом уровне изучались и анализировались взаимосвязи социальной педагогики и педагогической антропологии с точки зрения межнаучных отношений.

Практическое значение. Теоретический анализ проблемы в будущем может стать первоисточником для исследователей, занимающихся данной проблемой.

SOCIAL PEDAGOGY AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY INTERACTIONS

Ghazaryan Arevik

YSU, Armenia

Summary

Introduction. Social pedagogy and pedagogical anthropology occupy a valuable and fundamental place among the sciences that study human beings. The analysis of the correlations of the two disciplines makes it possible to prove that the disciplines have close unscientific aspirations. As integral disciplines, they can be a methodological basis for emerging disciplines: digital pedagogical anthropology, digital social pedagogy, pedagogical design.

Key words. social pedagogy, pedagogical anthropology, correlations, problems and patterns, thematic content similarities and differences.

The problem. The analysis of the correlations between social pedagogy and pedagogical anthropology will provide an opportunity to justify that the solution of the problems of the two disciplines within the framework of close scientific connections presupposes proficiency and localization of anthropological knowledge in a complex dialectical system of nature-education-society-culture.

Literature review. The analysis of the problem was based on current research in Pedagogical Anthropology (Bim-Bad B., Maksakov A., Maksakova B., Harutyunyan N, Mardoyan R, Brutyan V) and Social Pedagogy (Mudrik A., Mardakhayeva L., Vasilkova Yu., Vasilkova T., Galaguzova M., Salov Y., Harutyunyan N., Ghukasyan L.).

The aim of the research. The aim of the research is to analyze the correlations between Social Pedagogy and Pedagogical Anthropology, which will highlight the unscientific aspirations of the two disciplines.

The novelty of the research. It is the analysis of the correlations between Social Pedagogy and Pedagogical Anthropology.

Получено: 30.03.2022

Received 30.03.2022

Рассмотрено: 04.03.2022

Reviewed 04.03.2022

Принято: 13.04.2022

Accepted 13.04.2022

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И ШВЕЦИИ

Аветисян Мери

Ереванский государственный университет,
Армения

Введение. Проблема. Данная статья посвящается рассмотрению и изучению управления системами высшего образования Республики Армения (РА) и Швеции с учетом наличия в них традиционных и современных особенностей, рассмотрев способы управления, сравнивая их и показывая в виде таблиц их сходства и отличия, можно прийти к оптимальному решению для устранения дальнейших проблем в развитии высших образовательных систем РА и Швеции.

Степень разработанности и анализа литературы по этой проблеме. Решением проблем, касающихся управления системами высшего образования различных стран занимались такие педагоги-ученые как Н.К. Арутюнян, С. Вардумян, А.М. Волков, В.М. Филиппов, В.А. Капранова и др. Они внесли большой вклад в развитие сферы высшего образования.

Цель исследования. Цель данного исследования заключается в подробном рассмотрении и изучении систем высшего образования РА и Швеции и в проведении их сравнительного анализа, с выявлением характерных особенностей в сфере управления высшим образованием этих двух стран.

Методы исследования. При проведении данного исследования были применены такие методы, как сравнение, сопоставление, анализ.

Новизна исследования. Новизна исследования заключается в изучении сравнительного анализа управления системами высшего образования РА и Швеции с представлением в виде таблиц их сходств и отличий.

Теоретическое значение. Теоретическое значение заключается в том, что при проведении данного исследования была изучена соответствующая научная литература и источники с сайтов Интернета.

Практическое значение. Материалы, представленные в данной статье и полученные в ходе исследования результаты, могут стать основой для дальнейших исследований в других научных работах в этой области.

Изложение основного материала. Основываясь на своих традиционных особенностях и различных социально-экономических и политических изменениях в мире система образования РА подвергалась неоднократному реформированию, меняя при этом свою структуру, содержание, управление и финансирование.

Распределяя полномочия между различными органами управления, а именно, Правительством РА, Министерством образования, науки и спорта РА, марзпетаранами и вузами управление системой образования РА происходит согласно «Закону о образовании» и «Закону о высшем и послевузовском образовании» [1, с. 26]. Уставы вузов и их полномочий, формы деятельности каждого из органов управления устанавливаются

Правительством РА, а вопросами национальной образовательной политики занимается Министерство образования, науки, культуры и спорта, выполняя организационные функции по финансированию, лицензированию и др., при этом контролируя деятельность вузов. Ответственными за продуктивное развитие высшего образования считаются также внутривузовские органы управления, высшим и коллегиальным органом которых является Совет попечителей. Учебно-методическими и научно-исследовательскими проблемами вуза занимается Ученый совет. Советом попечителей избирается ректор вуза, являющийся исполнительным руководителем вуза, при котором действует ректорат, члены которого обсуждают все вопросы, касающиеся вуза – учебные, научные, организационные и т.д. Основой общественного органа управления всех вузов в системе высшего образования является Совет ректоров во главе с ректором ЕГУ. Наименьшими структурными единицами управления вузов являются факультеты во главе с деканами и кафедры во главе с завкафедрами. Ректором ежедневно заверяется управление вузом [5, с. 2-7]. Система высшего образования РА получает финансирование как засчет государственного бюджета, так и внебюджетными средствами /см. табл.1/.

В РА различают государственные, а также лицензированные со стороны государства негосударственные вузы. В отличие от негосударственных, где обучение платное, в государственных вузах обучение может быть платным или бесплатным, за счет гос.заказа, по очной и заочной программе [2, с. 28].

В РА действуют следующие виды вузов – университеты, академии, консерватория, институты и высшие школы. Допуском для поступления в вузы является аттестат зрелости о полном среднем образовании или соответствующий документ об окончании специализированного колледжа и сдача вступительных экзаменов /см. табл.2/.

В 2005 году РА присоединилась к Болонскому процессу, а с 2008 года применяет кредитную систему, обеспечивающую прозрачность учебного процесса и активную мобильность преподавателей и студентов.

В отличие от Швеции в РА в зависимости от вуза практикуется 20-ти и 100-балльная система оценивания (см. Табл. 3). Высшее и послевузовское образование в РА представлено следующими уровнями: бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура (см. Табл. 4). Обучение в вузах РА начинается в сентябре и заканчивается в конце мая. Преподавание проходит в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных работ, обучение в основном проводится на армянском языке.

Преобразования, проведенные в системе высшего образования РА помогли достичь определенных высот в этой области. Однако для дальнейшего повышения уровня образования в РА все еще необходимы новые образовательные реформы.

Швеция – страна с высокой культурой образования, отличающаяся своими наилучшими образовательными достижениями, которые ценятся во всем мире, предоставляя большие возможности выпускникам в их дальнейшей карьере и научной деятельности. Начиная с 2007 года в Швеции действует Болонская система образования, которая привела к значительным изменениям, касающимся вопросов управления, финансирования и структуры высшего образования [6].

В Швеции за продуктивное развитие высшего образования отвечает государство. Риксдаг (Парламент) и Правительство определяют основные вопросы, касающиеся высшего образования и науки, устанавливают действующие в них правила, занимаются распределением ресурсов. Задачи системы высшего образования Швеции устанавли-

ваются в основном соответствующими актами, а именно «Законом о высшем образовании» и «Постановлением о высших учебных заведениях» [4, с. 88].

Система высшего образования в Швеции подчиняется Министерству образования и науки, которое контролирует уровень и качество образования в вузах, проведение государственных экзаменов. Министерство также рассматривает возможность выдачи вузами дипломов по соответствующей специальности в зависимости от соответствия знаний выпускников требуемым критериям [8]. При Министерстве действуют ряд советов (Шведский совет по высшему образованию, Шведский совет по научным исследованиям, Национальный совет помощи студентам), которые разрабатывают образовательные программы и проводят ряд реформ [10]. Кроме вышеуказанных государственных органов управления в системе высшего образования действуют также внутривузовские органы. К ним относятся Совет университета, ректор, Совет научных исследований, деканы факультетов и заведующие кафедрами, гармоничная работа которых способствует повышению образовательного уровня вуза, его автономности. Финансирование вузов Швеции в основном проводится за счет государственного бюджета. Другая же часть финансируется частными лицами и из средств самих вузов (см. Табл. 1). Финансовая помощь любому студенту, выделенная самим Правительством существует в виде грантов, стипендий и кредитов, однако для ее получения студент должен иметь хорошую успеваемость и соответствовать определенным требованиям.

Шведская вузовская система подразделяется на университеты, университетские колледжи и неуниверситетский сектор высшего профессионального образования. Учеба в вузах Швеции до 2011 года была для всех бесплатной, однако на сегодняшний день для иностранцев она стала платной [6]. Зачисление в университеты проходит 2 раза в год без вступительных экзаменов, предоставляя документ о полном среднем образовании с высокими баллами, а иностранцы должны предоставить также сертификат, подтверждающий знание шведского или английского языка [7] (см. Табл. 2).

Согласно Болонскому процессу, кредитная система широко применяется как в РА, так и во всех вузах Швеции. В Швеции уже отрегулирован процесс отображения приобретенных профессиональных знаний и навыков с помощью кредитной системы, причем полученные кредиты могут помочь не только при поступлении и переводе из вуза в вуз, но и с их помощью можно освободиться от некоторых учебных курсов [3, с.94].

В вузах Швеции, в отличие от РА, используется трехбалльная система оценивания [9] (см. Табл. 3). Учебный год в вузах Швеции начинается в конце августа и заканчивается в начале июня. Обучение в шведских вузах соответствует европейским стандартам с разделением на три уровня: бакалавриат, магистратура, докторантура (см. Табл. 4).

В университетах Швеции, как и в РА, приняты формы организации обучения в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий. Однако вузам Швеции характерно уделение наибольшего внимания активному участию студентов как на лекциях и семинарах, так и при самостоятельных занятиях – выполнение домашних заданий, изучение литературы, презентация собственных проектов и т.д. Экзамены обычно проводятся в форме письменных или устных тестов, презентаций групповых работ или специальных проектов.

Таким образом, можем отметить, что к основным особенностям системы высшего образования Швеции относятся доступное и в основном бесплатное обучение, преобладание государственной системы финансирования высшего образования,

одинаковый статус вузов в системе высшего образования по всей территории страны, наибольшая развитость академической свободы в вузах, тесная взаимосвязь между Правительством и вузами, а также интернационализация вузов. Для выявления сходств и отличий управления системами высшего образования РА и Швеции представим в Таблицах 1-4.

Таблица 1.

Сравнительный анализ управления и финансирования систем высшего образования Республики Армения и Швеции.

Республика Армения	Швеция
Внешние органы управления (государственное управление)	
Центральное управление: Министерство образования, науки, культуры и спорта. Местное управление: вуз.	Центральное управление: Министерство образования и науки. Местное управление: вуз.
Внутренние органы управления (внутривузовское управление)	
Совет попечителей Ректор Ученый совет Студенческий совет Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами.	Совет университета Ректор Совет научных исследований Студенческий союз Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами.
Финансирование	
Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, гранты, образовательные программы и т.д.).	Государственный бюджет Внебюджетные средства (частные платежи, собственные средства вузов, гранты и т.д.).

Таблица 2

Сравнительный анализ поступления в вузы Республики Армения и Швеции

Республика Армения	Швеция
Аттестат о полном среднем образовании и конкурс на основе результатов приемных экзаменов. Иностранные абитуриенты сдают приёмные экзамены в виде прохождения интервью.	Аттестат о полном среднем образовании и конкурсный отбор на основе полученных данных. Иностранные абитуриенты также должны предоставить сертификат о знании шведск. или английск. языка.

Таблица 3

Сравнительный анализ системы оценивания высшего образования
Республики Армения и Швеции

Республика Армения	Швеция
<u>20- балльная система оценивания:</u> 20-18 – отлично 17-13 – хорошо 12-8 – удовлетворительно 1-7 – неудовлетворительно.	<u>3- балльная система оценивания:</u> 3 – зачет с отличием 2 – зачет 1 – незачет.
<u>100-балльная система оценивания:</u> 100-86 - «5» проходная оценка 85-71- «4» проходная оценка 70-60 - «3» проходная оценка 59 и ниже - «2» неуд.	

Таблица 4

Сравнительный анализ структуры систем высшего и послевузовского образования
Республики Армения и Швеции

Республика Армения	Швеция
Вузы: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
1. Бакалавриат – 4 года (диплом степени бакалавра) 2. Магистратура – 2 года (диплом степени магистра) 3. Аспирантура – 3 года (диплом степени кандидата наук) 4. Докторантура – 3 года (степень доктора наук).	1. Бакалавриат – 3 года (диплом степени бакалавра) 2. Магистратура – 1-2 года (диплом степени магистра) 3. Докторантура – 4 года (степень доктора наук).

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Сравнив управление системами высшего образования РА и Швеции и показав их положительные и отрицательные стороны в этой области, мы пришли к выводу, что можно применить все лучшее в практике для всех стран мира.

Список использованной литературы.

1. Հարությունյան Կ., Դավթյան Ն., Սարգսյան Գ., Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, «Աստղիկ» գրատուն, 2003, 69 էջ
2. Միրզախանյան Ա., Կրթությունը, աղքատությունը և տնտեսական ակտիվությունը Հայաստանում UNDP (ՄԱԶԾ), Երևան-2002, իրավավիճակային վերլուծության զեկույց, 96 էջ:
3. Վարդումյան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, «Նոյան տապան», Երևան, 2005, 312 էջ:

4. Волков А. М., Образование в Швеции. журнал «Мировая экономика и международные отношения», Издательство «Наука», Москва, 2016, т. 60, № 11, сс. 84-91., 128 с.
5. Навоян А., Реформы образования в Армении, UNESCO, 2009, 10 с.
6. Высшее образование в Швеции. – URL: <https://abroadz.com/vysshee-obrazovanie-v-shveczii/> (дата обращения 24.02.2022).
7. Высшее образование в Швеции. URL: https://www.globaldialog.ru/countries/sweden/-higher_education/ (дата обращения 27.02.2022).
8. О министерстве высшего образования и о высшем образовании в Швеции. – URL: <https://ruletka.se/2015/10/19/o-ministerstve-vyishego-obrazovaniya-i/> (дата обращения 27.02.2022).
9. Система образования в Швеции. – URL: <http://www.ec.kharkiv.edu/sweden.html> (дата обращения 27.02.2022)
10. Organisation of Higher Education in Sweden. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-80_en (дата обращения 27.02.2022).

COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN REPUBLIC OF ARMENIA AND SWEDEN

Avetisyan Mary

Yerevan State University, Armenia

Summary

This article is devoted to the consideration of systems of higher education of the Republic of Armenia (RA) and Sweden, taking into consideration the existence of their traditional and modern features, indicating their similarities and distinctive features in the areas of management, financing, structure and University admission, as well as methods of grading. The article also shows the possible positive changes associated with accession to the Bologna process and the adoption of the credit system in areas of higher education within these two countries. The purpose of this article lays in the examination in detail and study of the systems of higher education of the Republic of Armenia and Sweden and in the implementation of comparative analysis to identify characteristic features in the field of management of higher education in these two countries. In this study, we presented the results in the form of series of tables, where obtained data reflects the similarities and differences between management systems and financing, assessment and admission to universities of the Republic of Armenia and Sweden, as well as point out features in the differences between the structures of higher education systems of these countries. The results of the study are expressed in a comparative analysis of governing bodies, as well as in identification of various typical features of the higher education systems of the Republic of Armenia and Sweden.

While comparing the analysis of the management of higher education systems in the Republic of Armenia and Sweden, it can be concluded that the management of the higher education in both countries takes place through the state and internal university management and organized on the basis of the same structures - central and local government. However, they have different names. Both Armenia and Sweden has an «academic freedom», which is relatively more developed in Sweden. The difference in countries' higher education systems remains in methods of admission to universities and various forms of student assessment during the learning process. By comparing the management of higher education systems between RA and Sweden and by showing their positive and negative aspects in this area we can apply all best features in practice for all countries in the world.

Keywords: *higher education, state and University internal control, university, university college, academic freedom, The Bologna Process, credit system.*

Получено: 29.03.2022

Рассмотрено: 15.04.2022

Принято: 17.04.2022

Received 29.03.2022

Reviewed 15.04.2022

Accepted 17.04.2022

378(575.1)

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.192-201>

**FEMALE LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION IN UZBEKISTAN:
OPPORTUNITIES AND CHALLENGES**

Madalinska-Michalak Joanna
Mamadaminova Nigora
University of Warsaw, Poland

Although women are generally considered good leaders and educators, they are not always the ones who occupy leadership positions in various fields, which is the case in many countries around the world and also in Uzbekistan. The aim of the paper is to examine the significance of women leaders in education in the context of Uzbekistan which is a developing country that is striving to succeed in many areas by improving the quality of education. The study reflects on the status of Uzbek women in society, including the self-perception of their rights in the family and society, the importance of female leadership, and the role of female leaders in higher education. On the basis of the presented analysis, the opportunities and challenges of female leadership in field of higher education in Uzbekistan are discussed. The paper concludes with recommendations for further development of women leadership in higher education. The considerations presented in the paper are thus guided by the following research questions: "What is the status of women in the society of Uzbekistan?", "Are women encouraged to take leadership positions in Uzbekistan?", "What problems need to be addressed to develop the field of 'female leadership in education' in Uzbekistan?" The paper explores these questions by reviewing the relevant literature published internationally and in the country. The findings of the study and the recommendations can contribute to the development of gender equality and female leadership in education in Uzbekistan.

Keywords: status of Uzbek women, gender equality, female educational leadership, development of female leadership, Uzbekistan

Introduction. The concepts of "gender equality", "women's empowerment" or "leadership" have become a popular topic for hot debate (DohaDebate; Glendon Global Debate; independent.co.uk), conferences (coe.int; coleurope.eu; un.org; unwomen.org; womenstudies.info) and they are being explored by interdisciplinary researchers (eige.europa.eu; ncbi.nlm.nih.gov; tandfonline.com; pewresearch.org). Over 25 international organizations such as UN Women, Association for Women's Rights in Development, Womankind Worldwide and others focus on women's rights and support around the world (humanrightscareers.com). Although we can observe the improvements in women's empowerment and gender equality, especially in developed countries, this area is still under-researched in Uzbekistan. Research has been mainly concentrated on topics related to the status of women in Muslim society and their role in families and the challenges they face

during or before the post-Soviet period [8; 9; 13; 14]. Moreover, after the collapse of the Soviet Union, due to the economic crisis and the political regime in the country, very few studies were conducted within the area of leadership with the focus on women leadership in the last twenty years. However, it is worth stressing that since 2017, the reforms that have taken place in the economic, social, human rights and education sectors across the country have had a positive impact on universities and researchers, regarding the freedom of expression of researchers and the accessibility of studies, broadening of the educational offer and greater possibilities for students to choose from these offers [4].

Women make up almost half of Uzbekistan's population which is equal to 49,7% (gender.stat.uz), and empowering women to become active members of society and contribute to the country's development could help to solve many economic and social problems as it is rightly pointed out by UN Women that *“Increasing women’s and girls’ educational attainment contributes to women’s economic empowerment and more inclusive economic growth”* and *“empowering women in the economy and closing gender gaps in the world of work are key to achieving the 2030 agenda for Sustainable Development”* (unwomen.org). Although Uzbek women are highly encouraged to acquire knowledge, learn about their rights and receive support from the government, the problems in families, neighborhoods, workplaces and society show that there are still many areas that need improvement. Regarding the significance of the proposed topic of female leadership in education, especially in higher education, in Uzbekistan and the lack of the research on it, the paper focuses on opportunities and challenges connected with female educational leadership in Uzbekistan.

The paper is structured in this way, that firstly the status of Uzbek women in the present times, and the statistical portray of female Uzbek leaders, which includes those in the sphere of education are described. Secondly, the importance of female leadership and the role of female leaders in higher education are analyzed. Later the opportunities and challenges for Uzbek women on the path to leadership are discussed. The paper concludes with recommendations for further development of women leadership in higher education.

Status of women in Uzbek society. After the collapse of the Soviet Union, Uzbekistan faced economic crisis and women became the main victims in the process of educational development. Due to reduction of funds many schools were closed, which had a potentially negative impact on the preparation of children. An observable increase of paid services in secondary and tertiary education caused that access to compulsory and tertiary education has decreased significantly. Even teachers started to leave the profession because of poor working conditions and reduction in salaries, coupled with insecurity of payment [15]. In addition, women's participation in higher education declined in the early period due to a combination of factors, including the rising cost of education and parents' reluctance to allow their daughters to study in urban areas. As girls traditionally marry in their late teens or early 20s, the chances of their participation in higher education were low [8].

When Shavkat Mirziyoyev became President of the Republic of Uzbekistan in 2017, many reforms began in various areas, especially education. The number of universities and their fixed places was increased, tuition fees were reduced, and part-time and evening studies were allowed again. This in turn helped young women who were given the opportunity to get higher education without interrupting their families, children and family responsibilities. Lower tuition fees in tertiary education also contribute to a significant increase in female students. As people become more aware of the value of tertiary education, families' attitudes

towards it are changing. The family wants a daughter-in-law with higher education because this way she has a high potential to contribute to the family budget [12].

The formation of the legal culture of individuals has become one of the priorities of the policy of Uzbekistan. It is necessary to ensure that all segments of the population, including women, have access to legal knowledge, have a high level of legal awareness and are able to apply their legal knowledge in their daily lives. The uniqueness of women's legal culture is reflected in the fact that men's attitudes towards women, recognition of gender equality and appreciation of women's unique contribution to the reproductive function are also important issues. The results of a sociological study on "Women, Rights and Violence" conducted by the "Centre for Social Thought" have helped shed light on this issue. According to the respondents, the main reasons why women are not equal in society and in the family are women's financial dependence on men, the fact that men are seen as the head of the family, the fact that men work in high positions and receive high salaries, and the fact that women face problems in recruitment and promotion in the profession. When asked if women are legally discriminated against in Uzbek society, 57.5 per cent of respondents answered that women are not discriminated against, but 33.4 per cent believe that women are often discriminated against at work and in the family. In addition, the survey found that one in five women took no action when their rights were violated. When assessing the level of legal knowledge, the majority of women (66.2) rated their own level of legal knowledge as average, 7.7 per cent as high, 17.9 per cent as low and 2.8 per cent as very low [18].

According to the research, the reasons for violence are as follows:

- Poor standard of living in the current socio-economic crisis in society,
- drugs, alcoholism,
- the low level of general spirituality, intelligence and education,
- society's indifference to violence not only in the family but in general,
- Economic inequality and the dependent position of women in the family.

Some outdated national traditions and inadequacies hinder the formation of a legal culture for women. The workload imposed on girls in the family, early marriage, their choice of profession, education, prohibition to rise to higher positions, inability to manage their hard-earned money are just some examples [18].

In conclusion, it must be admitted that public opinion in the republic regarding attitudes towards women, their place and role in society and in the family still does not meet democratic standards. Therefore, the spiritual and moral values associated with the education of true democracy in the minds of millions of people and a significant increase in the level of women's legal cultures must be maintained.

Female leaders in Uzbekistan – statistical portray. In recent years, the Republic of Uzbekistan has become an active subject of international law focusing on the provisions of women's rights. It is noted that gender equality is being sought to be ensured following the results of the elections to the Oliy Majlis (Parliament of the Republic of Uzbekistan) and local councils in December 2019. After the elections, the share of female deputies in the total number of deputies in the legislative chamber is 32% and the share of female senators in local senators is 25%. According to this indicator, the Parliament of Uzbekistan ranks 44th out of 190 parliaments in the world [16]. Women have been appointed to high positions in the executive and law enforcement agencies. For example, 16 women currently hold senior positions in the Ministry of Internal Affairs and 6 women have been appointed to the post of

governor. This year, for the first time in the country's history, a woman was appointed Uzbekistan's ambassador to a foreign country. According to the State Committee of Statistics, women constitute 49.7 per cent of the total population in 2021. Of the women, only 13.2 per cent have higher education, 52.8 per cent have specialized secondary education and 34 per cent have secondary education. The share of women in total economic activities shows that women are mainly employed in sectors such as education and health, then domestic and hospitality, wholesale and retail trade, and finally manufacturing, based on 2020 data. The share of women among administrative employees in government organizations is 26.5 per cent in 2020, a slight decrease from 2017. The proportion of businesses owned by women is 38 per cent across the Republic in 2021, a steady increase from 21.9 per cent in 2018. The 2020 statistics also show that the number of female lecturers and professors at higher education institutions has also increased, reaching 44.1%. In addition, the data also shows that women are active researchers in the fields of natural sciences, medicine, social sciences, humanities and philology, while male researchers are also mainly active in natural sciences, technical sciences, social sciences and mathematics. It is also worth noting that the number of female PhD students increased dramatically from 109 to 1040 between the years 2009-2020 (State Committee, 2021¹).

The representation of women as leaders in the Ministry of Public Education system is as follows: The percentage of female teachers at the primary level is 89.5% and at the secondary level this figure reaches 64.4%. The share of female leaders in district (city) departments of methodological support and organization of public education is 14.4%, and at the level of secondary school headmasters - 34.4% (Khodjaeva, 2020²). The higher up in the management hierarchy, the more the vertical segregation of women is reflected. If in pre-school educational institutions women are in charge - 97% - then in higher education institutions and lyceums men begin to dominate - 87%, and there is only one female rector [12].

Female Leadership – importance. Leadership takes place in a social setting. It is influenced by both individual and group behavior, resulting in a cultural-psychological relationship. Female leadership has become the focus of much research on leadership. Statistics show that women are still underrepresented in high-level positions. Researchers also study the effectiveness of female leaders, the differences in leadership styles of both genders, and employee satisfaction with male and female leaders.

In order to successfully change women's access to leadership, there is a need to influence on the way women view their status in society and how society supports women's advancement into leadership positions [1].

There are at least three themes that could be used to explain why more women leaders are needed: equality, the need for women to be able to speak their minds and meritocracy. As far as equality is concerned, women and men should have equal opportunities to advance in their careers and reach higher positions, especially when it is no longer a matter of ineptitude. More female leaders and closing the gender gap in leadership would enable organizations to innovate and accumulate more knowledge. The nature of femininity and masculinity leads to differences in leadership between men and women. The female leadership style emphasizes cooperation, empowerment and relationship building, while the male leadership style

¹ <https://gender.stat.uz/en/>

² «Bizda gender kamsitishlar yo‘q deyish — o‘z-o‘zimizni aldashdir» — Sayyora Xodjayeva – Gazeta.uz

emphasizes independence and assertiveness. Female leadership is more transformative, according to researchers. Despite the widespread belief that female leadership style is more relationship-oriented and male leadership style is more task-oriented, feminists have written a considerable amount of literature arguing for the distinctiveness of female leadership style and the usefulness of their leadership style in different circumstances. As a result, the female leadership style has gained prestige as today's leadership preferences demand cooperation and collaboration [6]. It is therefore crucial that organizations harness the expertise, skills and information that women leaders possess.

The role of female leaders in higher education. Leading higher education institutions is a difficult task for a number of reasons, the first of which is globalization. Globalization and its effects have put enormous pressure on higher education, increasing the complexity of these institutions both globally and nationally [5]. It encourages developing countries to increase their investment in higher education. Leadership in higher education has become more difficult due to information technology and increased diversity, leading to new expectations. Second, leadership in higher education is complicated by the increasing demands of stakeholders with different needs, such as faculty, students and administrators. These competing demands on leaders exacerbate the problems associated with their role. In light of this, Madden (2005) emphasizes the importance of women leaders in higher education to improve these institutions. Leadership must evolve in response to changing demands. In general, gender equality can lead to a number of positive socio-economic outcomes. For example, more than 57% of respondents to a survey conducted by the International Labor Organization in 13,000 companies in 70 countries confirmed that gender diversity improves business results. Nearly three-quarters of companies promoting gender diversity in government reported profit increases of 5% to 20%. (International Labour Organization, 2020¹)

Challenges. Since it is common knowledge that children receive their first education in the family, it is important to begin reforms primarily in the family environment. One of the difficulties in raising a girl leader in a family is that for all parents their child seems to be the strongest and smartest, but gender differences can have an impact. There are stereotypes in Uzbek parents, as if a girl has no leadership qualities. If the girl's initiative is not supported, goals are not set and aspirations are not considered, the girl may have difficulty finding her own place in society in the future. A person who embodies the qualities of a leader puts the interests of others, the interests of the community, before her own, thus fulfilling the great task of building a free, democratic society [3].

UNICEF's report, Rise and Youth Union states, "The key to solving the youth problem is to create access to education and employment" (Gazeta.Uz, 2020). According to a survey, 74% of youth problems in Uzbekistan are related to education and 61.8% to employment. The majority of young people (54.6%) do not study, are not employed or do not take up vocational training after leaving school. The figure is quite high for women over 18, and 74% for women aged 25-30. It is important to ensure the equal participation of young women and their active participation in the economic, social and political life of society by changing their lifestyle [7]. Another problem is that due to the early age of marriage in Uzbekistan, active learning and working life and reproductive age go hand in hand among Uzbek women. During this period,

¹ <https://www.thediversitycouncil.com/ilo-women-in-business-and-management/>

women are caught between choosing a specific profession, acquiring professional skills and starting a family and raising children. Research on this topic has shown that in modern societies, women's desire to balance their personal and professional lives leads to an increase in social problems [2].

The next challenge for women can be found in the workplace. The heads of companies and institutions, under various pretexts, try not to hire women with children or girls who might become mothers in the future. Most people, especially managers of different ranks, have the stereotype of considering women as unreliable workers. The seemingly good provision in the labor legislation that gives a woman leave to take care of a child up to the age of three turns against her, as neither the state nor the organization makes payments and kindergartens refuse to take in children under the age of three. A woman with a child is faced with the choice of either staying with the child or going to work and leaving the baby unattended [19].

The only female rector in Uzbekistan, Gulchekhira Rikhsieva, the rector of Tashkent State University of Oriental Studies, explained in her interview the special aspects of being a female leader in Uzbekistan. She mentioned that as an Uzbek woman, she experienced the same challenges as other Uzbek women in her marriage. She explained that as a mother of two children, she did not forget her family responsibilities during her doctoral studies. While raising the children, she found the strength to write her dissertation. She also highlighted the support she received from her mother-in-law, who was proud of her achievements and gave her moral support. She also pointed out that there were many female graduates from her university who wanted to pursue a PhD program and find their own place in society and in the family. There were also many female students with young children who were doing independent research and worked at a distance with their supervisors despite their young age (Rakhmatova, 2020¹).

Opportunities. In order to promote gender equality and improve social conditions for women, the Presidential Decree of 12 June 2020 "On the parameters of the state order for admission to higher education institutions of the Republic of Uzbekistan in the academic year 2020/2021" provided for a number of benefits for women's study at higher education institutions. Low-income widows, single mothers raising two or more children under the age of 14, daughters of women living apart from other relatives, homeless women renting a flat can benefit from this privilege by acquiring knowledge at state universities free of charge [17].

Reforms to improve the role of women in social and political life and entrepreneurship should also be recognized. These include, for example, reforms to secure women's employment, improve their working conditions, support young women in rural areas, and prepare and support women as entrepreneurs and leaders in various fields. This can be seen in the growing number of women working in key areas of political, social and economic life in the country. On 1 May 2019, the Women's Entrepreneurship Centers were established, which have the status of a non-governmental non-profit organization. The main tasks of the centers, in cooperation with the Ministry of Employment and Labor Relations, are to retrain and support the employment of women on long-term parental leave and in difficult economic situations in the labor market; to involve women in the centers who want to engage in entrepreneurial activities and to support them in organizing entrepreneurial activities; to

¹ Rahbar bo'lish osonmi? O'zbekistondagi yagona ayol-ректор bilan intervyu - 07.03.2020, Sputnik O'zbekiston (sputniknews-uz.com)

develop women's skills in business organization and management, to provide advisory support in the preparation of business ideas, including the preparation of a business plan, the selection and application of different tax systems, accounting; organizing training on the use of modern information technologies and other areas; where appropriate, assisting women entrepreneurs to allocate premises in vacant community buildings; providing advice and practical support to women entrepreneurs and women wishing to start their own businesses, including finding reliable partners, assistance in purchasing mini-technologies and equipment, assistance in selling the products produced; Registration of women artisans engaged in informal activities; practical support in obtaining taxes and other benefits through membership in the Craftsman organization, and in obtaining low-interest loans. Another example is the legal solution to the painful problem of women's employment. In particular, Article 224 of the Uzbek Labor Code prohibits refusing to hire or reducing the salary of a pregnant woman with a child under the age of three. Ensuring equal rights and opportunities for men and women in education will also help to strengthen the role of women in society. The adoption of the "Strategy for Gender Equality in the Republic of Uzbekistan in 2020-2030" and the beginning of its implementation can be observed and witnessed by the nation of Uzbekistan through many reforms in different spheres [10].

Recommendations. The paper focuses on the challenges and opportunities for women leaders in Uzbekistan. It can be observed that gender equality reforms in many areas started only a few years ago. The positive impact of reforms in education and employment on gender equality should be seen in the near future. At the moment, the challenges are still persistent and the status of women in Uzbekistan is not yet at the desired level. It can be concluded that the majority of both men and women still have the obsolete ideas about gender equality in the Uzbek family and society. Although the number of women leaders within the field of higher education is increasing, it is still very important to raise the awareness and knowledge of women to inspire them to become future leaders and contribute to the growth of society. Due to the small number of highly educated women in Uzbekistan, most of them are not sufficiently informed about their rights and opportunities. Therefore, it is appropriate to highlight the importance of education in this area. Lack of knowledge and ignorance among women are the main problems hindering the growth of female leaders. Increasing the number of women leaders in education can bring many benefits to society, considering that education is a key to success. Taking into account the mentioned problems in gender equality and women leadership, the following recommendations are given:

- To organize motivational campaigns for women to boost their self-confidence;
- To strengthen women's self-confidence and self-motivation in the family and society by educating them about human rights;
- To ensure the implementation of decrees and orders of government agencies on gender equality;
- To create leadership trainings or even schools for future female leaders;
- To organize bias trainings for all leaders of both genders;
- To encourage experienced and knowledgeable women to take up leadership positions in higher educational institutions;
- To set goal at all governmental and private educational institutions to create an environment where women can flourish.

To conclude, it is important to highlight the great potential of women in all areas of life. Encouraging them to develop their personal and professional skills and to know their rights would be great asset in their families and to society.

References:

1. Adams, A. E. (2009), Voices from two sides of the Atlantic: Women's leadership in Finland and the United States, *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons (International Perspectives on Education and Society*, 11, 221-243.
2. Akhmedova, D. (2019). Guarantees of Social and Political Interests of Women in Uzbekistan. *Journal of Social Studies*, 6(1), 73-80.
3. Bobokulova, M. (2021). Fostering girls' leadership qualities in the family. *Journal of innovations in pedagogy and psychology*, 4 (5), 79-83.
4. Cytlak, I., Mamadaminova, N. (2021). Higher education during the pandemic. An overview of the higher education system in Uzbekistan. *Kultura – Społeczeństwo -Edukacja*, 1 (19), pp. 19-37.
5. Delener, N. (2013). Leadership excellence in higher education: Present and future. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 19(1), 19-33.
6. Gonaim, F. (2016). *Effective Leadership Characteristics and Behaviours for Female Department Chairs in Higher Education in Saudi Arabia*. [PhD Thesis, Department of Educational Policy Studies, University of Alberta, Canada]
7. Gulyamov Z.T. (2021). The role of the system management approach in education and upbringing of youth and their employment. *Educational Management*, 7 (104), pp. 55-62
8. Ibrahim, S., 2013. Status of Women in Uzbekistan. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 10(3), 47-55.
9. Kamp, M. (2016). The Soviet legacy and women's rights in Central Asia. *Current History*, 115 (783), 270-276.
10. Madden, M. E. (2005). 2004 division 35 presidential address: Gender and leadership in higher education. *Psychology of Women*, 29(1), 3-14.
11. Mukhitdinova, F. (2021). The relevance of the legal and spiritual culture of women in the process of renewal of Uzbekistan, 4 (5), 92-102.
12. Nazarova, M.N. (2021). Status of Women in Uzbekistan through the Prism of Family Relationship and Education. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 1069-1077.
13. Peshkova, S. (2013). A Post-Soviet Subject in Uzbekistan: Islam, Rights, Gender and Other Desires, *Women's Studies*, 42(6), 667-695.
14. Peshkova, S. (2015). Leading against odds: Muslim Women Leaders and Teachers in Uzbekistan. *Journal of Feminist Studies in Religion* , 31 (1), 23-44.
15. Pradhan S., Geetanjali D. (2006). Status of Women in Independent Uzbekistan. *Asian Studies*, Vol. 24 (1) pp.110-124
16. Turgunova A.T. (2021) Ensuring Gender Equality in Family Among Elderly Generation - as imitation for young people. *Journal of Modern Education*, 2 (99), pp. 10-15
17. Umarova, F. (2021). Ensuring gender equality and working conditions for women, as well as some problems in public life. *Journal of Innovations in Pedagogy and Psychology*, 4 (4), 42-45.
18. Urazalieva, G. (2019). Sociological Analysis of Forming Legal Culture of Women in Uzbekistan. *Journal of Social Studies*, 6(1), 101-108.
19. Urazaliyeva G. (2020). Improving the legal consciousness of women in Uzbekistan. *Journal of Social Studies*, 3 (4), 100-107.

ЖЕНСКОЕ ЛИДЕРСТВО В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ

Мадалинска-Мичалак Джоанна
Мамадаминова Нигора
Варшавский университет, Польша

Аннотация

Несмотря на то, что женщины обычно считаются хорошими руководителями и педагогами, они не всегда занимают руководящие должности в различных областях; это происходит во многих странах мира, в том числе и в Узбекистане, который является развивающейся страной, стремящейся к успеху во многих областях за счет повышения качества образования. Целью статьи является изучение важности роли женщин-лидеров в сфере образования в Узбекистане. В исследовании отражено положение узбекских женщин в обществе, в том числе понимание своих прав в семье и обществе, важность женского лидерства и роль женщин-лидеров в высшем образовании. На основе представленного анализа рассматриваются возможности и вызовы женского лидерства в сфере высшего образования в Узбекистане. Статья завершается рекомендациями по дальнейшему развитию женского лидерства в сфере высшего образования. В основе исследования – поиск ответов на такие вопросы как: «Каково положение женщин в обществе в Узбекистане?», «Созданы ли условия для того, чтобы женщины могли занимать руководящие должности в Узбекистане?», «Какие проблемы необходимо решить для развития сферы «женского лидерства в образовании» в Узбекистане?» В статье эти вопросы изучаются на основе обзора соответствующей литературы, опубликованной за рубежом и в стране. Полученные выводы и рекомендации могут способствовать обеспечению гендерного равенства и женского лидерства в системе образования в Узбекистане.

Ключевые слова: положение узбекских женщин, гендерное равенство, женское образовательное лидерство, развитие женского лидерства; Узбекистан.

Список использованной литературы

1. Адамс А.Э. (2009), Голоса с двух сторон Атлантики: лидерство женщин в Финляндии и США// Лидерство в образовании: глобальные контексты и международные сравнения (Международные взгляды на образование и общество, N11. – с. 221-243.
2. Ахмедова Д. (2019), Гарантии социально-политических интересов женщин Узбекистана. Журнал социальных исследований, 6 (1). – с. 73-80.
3. Бобокулова М. (2021), Воспитание лидерских качеств девочек в семье. Журнал инноваций в педагогике и психологии, 4 (5). – с. 79-83.
4. Цитлак И., Мамадаминова Н. (2021). Высшее образование во время пандемии. Обзор системы высшего образования в Узбекистане. *Kultura – Społeczeństwo-Edukacja*, 1 (19). – с. 19-37.
5. Деленер Н. (2013), Лидерство в высшем образовании: настоящее и будущее. Журнал современных проблем бизнеса и правительства, 19 (1). – с. 19-33.
6. Гонаим Ф. (2016), Характеристики эффективного лидерства и модели поведения женщин-руководителей высших учебных заведений в Саудовской Аравии. [Докторская диссертация, Департамент исследований политики в области образования, Университет Альберты, Канада].
7. Гулямов З.Т. (2021), Роль системного управленческого подхода в обучении и воспитании молодежи и их трудоустройстве. *Образовательный менеджмент*, 7 (104). – с. 55-62.
8. Ибрагим С. (2013), Положение женщин в Узбекистане. Журнал IOSR по гуманитарным и социальным наукам, 10 (3). – с. 47-55.
9. Камп М. (2016), Советское наследие и права женщин в Центральной Азии. Текущая история, 115 (783). – 270-276.
10. Мэдден М.Э. (2005), 2004 г. Послание президента отдела 35: Гендер и лидерство в высшем образовании. *Психология женщин*, 29(1). – с. 3-14.

11. Мухитдинова Ф. (2021). Актуальность правовой и духовной культуры женщин в процессе обновления Узбекистана, 4 (5), 92-102.
12. Назарова М.Н. (2021). Положение женщин в Узбекистане через призму семейных отношений и образования. Журнал психологии и образования, 58 (1). – с. 1069-1077.
13. Пешкова С. (2013), Постсоветский субъект в Узбекистане: ислам, права, гендер и другие желания, женские исследования, 42(6). – с. 667-695.
14. Пешкова С. (2015), Лидерство вопреки всему: женщины-лидеры и учителя-мусульманки в Узбекистане. Журнал феминистских исследований религии, 31 (1). – с. 23-44.
15. Прадхан С., Гитанджали Д., (2006). Положение женщин в независимом Узбекистане. Азиатские исследования, Vol. 24 (1). – с.110-124
16. Тургунова А.Т. (2021), Обеспечение гендерного равенства в семье среди пожилых людей – как подражание для молодежи. Журнал современного образования, 2 (99). – с. 10-15.
17. Умарова Ф. (2021), Обеспечение гендерного равенства и условий труда женщин, а также некоторые проблемы в общественной жизни. Журнал инноваций в педагогике и психологии, 4 (4). – с. 42-45.
18. Уразалиева Г. (2019), Социологический анализ формирования правовой культуры женщин Узбекистана // Журнал социальных исследований, 6 (1). – с. 101-108.
19. Уразалиева Г. (2020), Повышение правосознания женщин Узбекистана// Журнал социальных исследований, 3 (4). – с. 100-107.

Получено: 14.03.2022

Рассмотрено: 25.03.2022

Принято: 06.04.2022

Received 14.03.2022

Reviewed 25.03.2022

Accepted 06.04. 2022

378.1

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.202-209>

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԲՈՒՀԻ
ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Աբաջյան Խաչիկ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Բանալի բառեր: Բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, կառավարման մարմիններ, հոգաբարձուների խորհուրդ, գիտական խորհուրդ, մասնակցային կառավարում, ուսանողների մասնակցություն:

Ամփոփում: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների արդյունավետ կառավարումը կարևոր նախապայման է բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտն ու բուհերի բնականոն զարգացումն ապահովելու համար: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման մարմիններում չափազանց կարևոր է ուսանողների մասնակցությունը, քանի որ վերջիններս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուղղակի շահառուներն են:

Հետազոտության հիմնախնդիրը Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման գործընթացներում ուսանողների մասնակցության ձևաչափերի, հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունն է: Այս հոդվածի նպատակը բուհի կառավարման գործընթացում ուսանողների մասնակցության հիմնախնդրի բազմակողմ ուսումնասիրությունն է: Ուսումնասիրության ենթ ենթարկել ոլորտը կարգավորող օրենսդրական ու ենթօրենսդրական փաստաթղթերը, «Բարձրագույն կրթության ու գիտության մասին» օրենքի նախագծով առաջարկվող փոփոխությունները, որոնք զգալի փոփոխություններ են առաջարկում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման գործընթացներում: Հետազոտության շրջանակներում վեր են հանվել ուսանողների՝ բուհի կառավարման տարբեր մարմիններում մասնակցության ձևաչափերն ու զարգացման հեռանկարները:

Ընդհանուր առմամբ հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումներին: Կարող ենք փաստել, որ Հայաստանի Հանրապետությունում գործող օրենսդրական կարգավորումները, մասնավորապես 1999 թ. ապրիլի 14-ին ընդունված «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 28-րդ հոդվածի 10-րդ մասը, որը սահմանում է կառավարման բոլոր մարմիններում ուսանողների քսանհինգ տոկոս մասնակցության պարտադիր բնույթը, հստակորեն սահմանում է ուսանողների ներգրավվածությունը բուհական կառավարման գործընթացներում, որը, սակայն, չի արտացոլվում «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծում, որը հետ քայլ է բարձրագույն կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումներից: Թեև ներկայումս ուսանողներն ընդգրկված են կառավարման մարմիններում, սակայն առկա են մի շարք խնդիրներ՝ հիմնականում կապված մասնակցության ձևաչափերի, ուսանողների ընդգրկվածության, ընտրության պահանջների և այլ դրույթների հետ: Թեև «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի

նախագիծը չի բացառում ուսանողների մասնակցությունը բուհերի կառավարման գործընթացում, սակայն առկա են մի շարք անհասկանալի ձևակերպումներ և դրույթներ, որոնք ամբողջությամբ չեն կարգավորում առկա իրավիճակն ու խնդիրները:

Ներածություն: Այս հոդվածի նպատակը բուհի կառավարման գործընթացում ուսանողների մասնակցության հիմնախնդրի բազմակողմ ուսումնասիրությունն է: Հետազոտության հիմնախնդիրը Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման գործընթացներում ուսանողների մասնակցության ձևաչափերի, հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունն է:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակչությունների կարճ վերլուծություն: Բուհերի կառավարման ոլորտում տարբեր հեղինակներ մատնանշում են ուսանողների ներգրավվածության կարևորությունը բուհերի կառավարման և գործունեության մեջ: Հիմնահարցի վերաբերյալ հետազոտություններ են իրականացրել Պլանսար, Սուլերը, Ֆուլյանան, Պալիսերան, Մոնսերատը, Բենեդիկտոն, Օրանը, Լիզիոն, Վիլսոնը, Մենոնը, Ջուոն, Ռացոյը, Բուդադյանը, Սարգսյանը և այլք: Նշված հեղինակները համարում են, որ սա այս մասնակցային գործընթացների արդյունավետ ու կրթական նշանակությունը ճանաչելու ամենաուղղակի և ակնհայտ ձևն է:

Հետազոտության նորույթը: Հետազոտության մեջ ուսումնասիրվել են ոչ միայն ոլորտը կարգավորող արդեն իսկ գործող օրենքներն ու ենթաօրենսդրական փաստաթղթերը, այլև «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը: Վեր են հանվել ուսանողների բուհի կառավարման տարբեր մարմիններում մասնակցության ձևաչափերն ու զարգացման հեռանկարները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: 2005 թ. Հայաստանի Հանրապետությունը, ստորագրելով Բերգեևի կոմյունիկեն, միացավ Բոլոնիայի բարեփոխումների գործընթացին, որով ստանձնում էր մի շարք պարտավորություններ: Բոլոնյան գործընթացը ենթադրում էր բարձրագույն կրթության ոլորտում լքջագույն բարեփոխումների իրականացում և բուհերի միջև փոխձանաչելիության ու համընդհանուր նորմեր սահմանելու անհրաժեշտություն: 1999 թ. Բոլոնիայի հռչակագրով, ինչպես նաև 2003 թ. Պրահայի կոմյունիկետով ամրագրված մի շարք կարևոր դրույթներում առանձնահատուկ է ուսանողների մասնակցության ու ազդեցության անհրաժեշտությունը բուհական կառավարման համակարգում, մասնավորապես կրթության բովանդակության մշակման և հաստատման համատեքստում [9, էջ 3]:

Ուսանողների մասնակցության կարևորությունը ամրագրված է ոչ միայն բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում, մասնավորապես Պրահայի կոմյունիկետով, այլև դրա նշանակությանն են անդրադառնում մի շարք հեղինակներ: Ուսանողների մասնակցությունը բուհի կառավարմանը մասնակցային գործընթացների արդյունավետ կազմակերպման և դրանց կրթական նշանակությունը ճանաչելու ամենաուղղակի և ակնհայտ ձևն է [8, էջ 2-3]:

Ուսանողների ներգրավվածության անհրաժեշտությունը բուհական կառավարման մարմիններում կարող ենք հիմնավորել մի շարք պատճառներով.

1) ուսանողները բուհի հիմնական շահառուներն են, ուստի խիստ կարևոր է վերջիններիս ներգրավվածությունը կրթության բովանդակության մշակման ու հաստատման, բուհի համար ռազմավարական և օպերատիվ որոշումների կայացման գործընթացում,

2) համալսարանի կառավարման մարմինների կողմից ընդունված որոշումների մեծ մասն ուղղակիորեն ազդում է ուսանողների վրա, ուստի վերջիններիս ուղղակի մասնակցությունը այդ գործընթացներին տրամաբանական է,

3) ժողովրդավարական կառավարման մոդելներին բնորոշ է մասնակցային կառավարումը, որում ներգրավվում են շահագրգիռ բոլոր կողմերը:

Ուսանողների մասնակցությունը բուհի կառավարման մարմիններում ամրագրվում է մի շարք օրենսդրական ու ենթաօրենսդրական փաստաթղթերով: Ըստ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 15-րդ հոդվածի 1-ին մասի՝ սահմանվում է, որ «բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարումն իրականացվում է Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությանը և բարձրագույն ուսումնական հաստատության կանոնադրությանը համապատասխան, ինքնակառավարման հիման վրա՝ միանձնյա ղեկավարման և կոլեգիալության սկզբունքների գուգակցմամբ, բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի, գիտական խորհրդի և ռեկտորատի գործառնությունների իրականացմամբ» [1, հոդված 15]: «Հիմնադրամների մասին» ՀՀ օրենքի 21-րդ հոդվածն էլ սահմանում է, որ հիմնադրամների կառավարման բարձրագույն մարմինը հոգաբարձուների խորհուրդն է [6, հոդված 21]: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ Հայաստանի Հանրապետությունում գործող բուհերի մեծամասնությունը կազմակերպաիրական ձևով հիմնադրամներ են՝ բուհի կառավարման բարձրագույն մարմինը ևս հոգաբարձուների խորհուրդն է (կամ բուհի խորհուրդ):

Հարկավոր է նշել, որ բուհերի կառավարման բարձրագույն մարմիններում ներկայացված են բուհի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմը (քսանհինգ տոկոս), ուսանողները (քսանհինգ տոկոս), ՀՀ կառավարության առաջադրած անդամները (քսանհինգ տոկոս) և լիազոր մարմնի կողմից առաջադրված անդամները (քսանհինգ տոկոս): Բուհի կառավարման բարձրագույն մարմնի ներքին (պրոֆեսորադասախոսական կազմի ու ուսանողների ներկայացուցիչներ) և արտաքին (ՀՀ կառավարության և լիազոր մարմնի՝ Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության ներկայացուցիչներ) անդամների ներգրավվածության մակարդակը ուղղակիորեն կապ ունի բուհի ինքնավարության մակարդակի հետ: Եվրամիության «ՏԵՄՊՈՒՍ» ծրագրի աջակցությամբ իրականացվող «ATHENA» (Եվրոպական հարևանության տարածաշրջանի բարձրագույն կրթական հաստատությունների ինքնավարության և կայունության խթանում) նախագծի շրջանակներում 2012-2015 թթ. գնահատվել է Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ինքնավարության մակարդակը չորս հիմնական ուղղություններով՝ կազմակերպչական, ֆինանսական, մարդկային ռեսուրսների և ակադեմիական: Ծրագրի շրջանակներում Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները կազմակերպչական ինքնավարության առումով գտնվել են համակարգերի «միջինից ցածր» համախմբում [7, էջ 11]: Ծրագրի զեկույցում ամրագրվում է, որ համեմատած համակարգերի մեծ մասի հետ՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթական համակարգը կազմակերպչական հարցերում ենթակա է կառավարության կողմից զգալի միջամտության: Դրա ակնհայտ վկայությունն է այն պահանջը, ըստ որի՝ համալսարանի խորհրդի հիսուն տոկոսը կազմված է կառավարության և նախարարության ներկայացուցիչներից: Սա հակադրվում է եվրոպական այլ համակարգերին, որտեղ կարևորվում է, որ համալսարաններին թույլատրվի ազատորեն ընտրելու իրենց արտաքին անդամներին: Այն համակարգերը, որտեղ արտաքին անդամներն ազատորեն ընտրվել են համալսարանների կող-

մից և ներգրավվել ղեկավար մարմինների աշխատանքներում, մի քանի տարվա ընթացքում արձանագրել են դրական փոփոխություններ, ու այս փորձառությունը դրականորեն է ազդել կրթական հաստատությունների զարգացմանը [7, էջ 11]:

1999 թ. ապրիլի 14-ին ընդունված «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 28-րդ հոդվածի 10-րդ մասը սահմանում է, որ «Բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարման մարմիններում անդամների թվի առնվազն քսանհինգ տոկոսն ուսանողներն են, որոնց առաջադրումն ու ընտրությունն իրականացնում է համապատասխան մակարդակի ուսանողական ինքնակառավարման ընտրովի ներկայացուցչական մարմինը՝ ուսանողական խորհուրդը» [5, հոդված 28]: Հարկավոր է արձանագրել, որ թեև դրույթում որպես ուսանողների մասնակցության տոկոս սահմանվում է «առնվազն քսանհինգ» եզրույթը, որը ենթադրում է քսանհինգ տոկոսից ավելի մասնակցության հնարավորություն, Հայաստանի Հանրապետության որևէ բուհում ուսանողները քսանհինգ տոկոսից ավելի մասնակցություն չունեն կառավարման մարմիններում:

«Երևանի պետական համալսարան» հիմնադրամի կանոնադրության 29-րդ կետը սահմանում է, որ «ուսանողների կողմից ընտրված հոգաբարձուների խորհրդի անդամները կազմում են խորհրդի անդամների 25 տոկոսը»: Կանոնադրության 51-րդ կետը սահմանում է, որ «Երևանի պետական համալսարանի գիտական խորհրդի անդամների թվի քսանհինգ տոկոսը ուսանողներն են, որոնց առաջադրում է համապատասխան մակարդակի ուսանողական խորհուրդը, իսկ ընտրությունն իրականացնում է Երևանի պետական համալսարանի ուսանողական խորհուրդը»: Կանոնադրության 93-րդ կետը սահմանում է, որ «ֆակուլտետի գիտական խորհրդի անդամների թվի 25 տոկոսը ուսանողներն են, որոնց առաջադրումն ու ընտրությունն իրականացնում է ֆակուլտետի ուսանողական խորհուրդը» [3, էջ 7, 10, 15]:

Ներկայումս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման մարմիններում ուսանող անդամները ընտրվում են տվյալ հաստատության ուսանողական խորհուրդների կողմից: Օրինակ՝ Երևանի պետական համալսարանի ուսանողական խորհրդի կանոնադրության 5.17 կետը սահմանում է, որ բուհի կառավարման մարմիններում ուսանողների ընտրությունը կատարվում է տարբեր մակարդակների ուսանողական խորհուրդների առաջադրմամբ ուսանողական խորհրդի նախագահության կողմից, որը ուսանողական խորհրդի կառավարման կոլեգիալ մարմինն է [4, էջ 6]:

Հատկանշական է, որ բուհի կառավարման բարձրագույն մարմինը՝ հոգաբարձուների խորհուրդը, չունի մշտական հանձնաժողովներ ու մարմիններ, որոնք կարող են ապահովել որոշումների կայացման գործընթացի առավել հիմնավոր և պրոֆեսիոնալ բնույթը: Այդպիսի մարմիններ ունի, օրինակ, Երևանի պետական համալսարանի գիտական խորհուրդը՝ մրցութային մշտական հանձնաժողով, իրավական ակտերի նախագծերի մշակման և փորձաքննության մշտական հանձնաժողով, որակի ապահովման մշտական հանձնաժողով, գիտական խորհրդին կից ձեռնարկությունների հետ համագործակցությունը ապահովող մշտական հանձնաժողով, գիտական խորհրդին կից էթիկայի մշտական հանձնաժողով: Այդ բոլոր հանձնաժողովների կազմում ներգրավված են նաև գիտական խորհրդի ուսանող անդամների ներկայացուցիչները: Այս պարագայում պարզ է դառնում, որ ուսանողների մասնակցության հիմնական ձևաչափը նիստերի մասնակցության միջոցով որոշումների կայացման գործընթացին մասնակցելն է, որն արտահայտվում է հատկապես հոգաբարձուների խորհրդի և ֆակուլտետային խորհրդի դեպքում, իսկ գիտական խորհրդի դեպքում, այդ տարբերակից բա-

ցի, կիրառելի է նաև մշտական հանձնաժողովների միջոցով որոշումների կայացման գործընթացում ներգրավվածությունը: Մշտական մարմինների, հանձնաժողովների առկայությունը կառավարման խորհուրդների կազմում ապահովում է դրանցում ընդգրկված մասնակիցների առնվազն մասնագիտական համապատասխանությունը: Օրինակ, եթե հաշվի առնենք, որ հոգաբարձուների խորհուրդն ունի բուհի ֆինանսական միջոցները տնօրինելու (բյուջեի նախահաշվի, հաստիքացուցակի հաստատում և այլն) ու վերահսկելու (հաշվետվությունների ընդունում, պայմանագրերի վավերացում և այլն) լիազորություն, ապա առնվազն տվյալ ոլորտին առնչվող մասնագիտական հանձնախմբի առկայությունը տրամաբանական կլինի:

Թեև այժմ բուհերի կառավարման բոլոր մարմիններում ներգրավված են տվյալ բուհի ուսանողների ներկայացուցիչները, առկա են մի շարք խնդիրներ՝ կապված ուսանողների մասնակցության հետ.

1) չկան հստակ պահանջներ, որոնց պետք է բավարարեն կառավարման մարմիններում ընդգրկված ուսանողները,

2) մի շարք բուհերի դեպքում բացակայում են կառավարման մարմիններում ուսանողների ընտրության ու ներգրավվածության հստակ մեխանիզմները,

3) կառավարման մարմիններում ընդգրկված ուսանողները ոչ միշտ են նպատակային ու արդյունավետ կիրառում իրենց մասնակցությունը:

Առանցքային խնդիրներից մեկը նաև ուսանողների հետաքրքրվածության մակարդակն է: Խնդիրն առկա է ոչ միայն Հայաստանի Հանրապետությունում, այլև ամբողջ աշխարհում: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ուսանողների ոչ մեծ տոկոսն է հետաքրքրված բուհական կառավարմանը մասնակցելով [8, էջ 9]:

Երևանի պետական համալսարանի ուսանողական խորհրդի կողմից իրականացված հարցումների համաձայն՝ հարցմանը մասնակցած 561 ուսանողներից 91-ը (հարցվածների 16.22 %) ուսանողների մասնակցության արդյունավետությունը Երևանի պետական համալսարանի կառավարման մարմիններում գնահատել է անբավարար, 50-ը (հարցվածների 8.91 %)՝ բավարար, 119-ը (հարցվածների 21.21 %)՝ լավ, իսկ 301-ը (հարցվածների 53.65 %)՝ գերազանց: Հարցման արդյունքները նաև փաստում են, որ որքան բարձր է կառավարման մակարդակը, այնքան ավելի գոհացուցիչ է ուսանող անդամների ներգրավվածության արդյունավետությունը:

«Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը լուրջ փոփոխություններ է նախատեսում բուհերի կառավարման համակարգում: Հարկ ենք համարում նշել, որ Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրական դատարանը հակասահմանադրական ճանաչեց Ազգային ժողովի կողմից ընդունված «Բարձրագույն կրթության և գիտության» ՀՀ օրենքը և հարակից օրենքները, որոնք, ըստ Սահմանադրական դատարանի, խախտում են բուհի ինքնավարությունն ու ակադեմիական ազատությունը:

Ուսանողների՝ բուհի կառավարմանը մասնակցելու տեսանկյունից օրենքը ևս ուներ խնդրահարույց կետեր: Մասնավորապես օրենքի 26-րդ հոդվածի 3-րդ կետով սահմանվում էր, որ կառավարման խորհրդի 12 անդամները ձևավորվում են հետևյալ համամասնությամբ՝ մեկը՝ ուսանողության ներկայացուցիչներից, որին առաջադրում է բուհի ուսանողական խորհուրդը, չորսը՝ բուհի հիմնական ակադեմիական կազմից, որոնց առաջադրում է բուհի ակադեմիական խորհուրդը, մեկը՝ բուհի հետ համագործակցող կազմակերպություններից, որոնց ներկայացուցիչն առաջադրում է բուհի ակադեմիական խորհուրդը՝ ելնելով բուհի առանձնահատկություններից ու ոլորտային

ուղղվածությունից, վեցին՝ համապատասխան ոլորտի լիազոր մարմնի ղեկավարը՝ գործարարներից, կրթության, գիտության, մշակույթի կամ տնտեսության այլ ոլորտների ներկայացուցիչներից [2, հոդված 26]: Առաջարկվող տարբերակում ուսանողների մասնակցության տոկոսը քսանհինգից նվազում է մինչև ութ տոկոս:

Օրենքի 35-րդ հոդվածի 10-րդ և 11-րդ կետերով սահմանվում է, որ բուհում կարող են լինել ուսանողական ինքնակառավարման տարբեր մարմիններ: Այստեղ առնվազն չի հստակեցվում, թե ինչպես է տեղի ունենալու ուսանող անդամների ընտրության ու առաջադրման գործընթացը բուհի կառավարման մարմիններում [2, հոդված 10, 11]:

Եզրակացություններ: Ընդհանուր առմամբ հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումներին: Կարող ենք փաստել, որ Հայաստանի Հանրապետությունում գործող օրենսդրական կարգավորումները, մասնավորապես 1999 թ. ապրիլի 14-ին ընդունված «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մասին օրենքի» 28-րդ հոդվածի 10-րդ մասը, որը սահմանում է կառավարման բոլոր մարմիններում ուսանողների քսանհինգ տոկոս մասնակցության պարտադիր բնույթը, հստակ սահմանում է ուսանողների ներգրավվածությունը բուհական կառավարման գործընթացներում, որը, սակայն, չի արտացոլվում Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության և գիտության մասին օրենքի նախագծում, որը հետ քայլ է բարձրագույն կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումներից: Թեև «Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» օրենքի նախագիծը չի բացառում ուսանողների մասնակցությունը բուհերի կառավարման գործընթացում, սակայն առկա են մի շարք անհասկանալի ձևակերպումներ ու դրույթներ, որոնք ամբողջությամբ չեն կարգավորում առկա իրավիճակն ու խնդիրները: Թեև ներկայումս ուսանողներն ընդգրկված են կառավարման մարմիններում, սակայն առկա են մի շարք խնդիրներ՝ հիմնականում կապված մասնակցության ձևաչափերի, ուսանողների ընդգրկվածության, ընտրության պահանջների և այլ դրույթների հետ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-62-Ն, 14.12.2004 թ.
2. «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծ
3. «Երևանի պետական համալսարան» հիմնադրամի կանոնադրություն, 22.12.2014 թ.
4. «Երևանի պետական համալսարան» հիմնադրամի ուսանողական խորհրդի կանոնադրություն, 15.11.2018 թ.
5. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-297, 14.04.1999 թ.
6. «Հիմնադրամների մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-516-Ն, 26.12.2002 թ.
7. Համալսարանական ինքնավարությունը Հայաստանում, ATHENA, Վերլուծություն և գործողությունների քարտեզ, Հայաստան, 2012-2015
8. Anna Planas, Pere Soler, Judit Fullana, Maria Pallisera and Montserrat Vilà, “Student participation in university governance. The opinions of professors and students”, Studies in Higher Education, 38 (4), 571-583, University of Girona, Catalonia, Spain
9. Towards the European Higher Education area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague, May 19th, 2001

ПРОБЛЕМА УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОМ

Абаджян Хачик

Ереванский государственный университет, Армения

Аннотация

Ключевые слова: вуз, органы управления, Попечительский совет, Ученый совет, партисипативное управление, студенческое участие.

Эффективное управление высшим учебным заведением является необходимым условием обеспечения нормального развития сферы высшего профессионального образования. Участие студентов в органах управления высших учебных заведений чрезвычайно важно, так как студенты являются прямыми бенефициарами высших учебных заведений. Целью исследования является изучение аспектов и проблем участия студентов в процессах управления высшими учебными заведениями Республики Армения. Целью данной статьи является всестороннее исследование вопроса участия студентов в процессе управления вузом. Нами были изучены нормативно-правовые документы, регулирующие сферу, изменения, предложенные законопроектом «О высшем образовании и науке», которые предлагают существенные изменения в процессах управления высшими учебными заведениями. В рамках исследования были выявлены аспекты участия студентов в различных органах управления университетом и перспективы развития.

В целом мы пришли к следующим выводам. Можно констатировать, что действующие в Республике Армения законодательные нормы, в частности статья 28, часть 10 Закона Республики Армения от 14 апреля 1999 года, определяющая обязательный характер двадцатипятипроцентного участия студентов во всех органах управления, четко определяет роль студентов. Вовлечение в процессы управления системой высшего образования, что, однако, не отражено в проекте Закона «О высшем образовании и науке РА», что является отступлением от реформ, проводимых в сфере высшего образования. Студенты в настоящее время участвуют в работе руководящих органов, но есть ряд вопросов, в основном связанных с уровнем участия студентов, вовлеченностью студентов, требованиями отбора и другими положениями. Проект Закона «О высшем образовании и науке РА» не исключает участия студентов в процессе управления вузами, но есть ряд непонятных формулировок и положений, не регулирующих в полной мере сложившуюся ситуацию и проблемы.

THE PROBLEM OF STUDENT PARTICIPATION IN THE UNIVERSITY MANAGEMENT PROCESS

Abajyan Khachik

Yerevan State University, Armenia

Summary

Key words: Higher education institution, governing bodies, Board of Trustees, Scientific Council, participatory management, student participation.

Effective management of higher education institutions is a prerequisite for ensuring the normal development of the higher professional education sector. The participation of students in the governing bodies of higher education institutions is extremely important, as the students are the direct beneficiaries of higher education institutions. The aim of the research is to study the dimensions and problems of students' participation in the management processes of higher education institutions of the Republic of Armenia. The purpose of this article is to comprehensively study the issue of student participation in the university management process. We have studied the legislative-regulatory documents regulating the field, the changes proposed by the draft law on higher education and science, which offer significant changes in the management processes of higher education institutions. Within the framework of the research, the dimensions of students' participation in different governing bodies of the university and development perspectives were revealed. Overall, we have reached the following conclusions.

We can state that the legislative regulations in force in the Republic of Armenia, in particular Article 28, Part 10 of the Law on Education of the Republic of Armenia, adopted on April 14, 1999, which defines the mandatory nature of twenty-five percent participation of students in all governing bodies, clearly defines students. Involvement in higher education management processes, which, however, is not reflected in the draft law on higher education and science of the Republic of Armenia, which is a step back from the reforms implemented in the field of higher education. Students are currently involved in governing bodies, but there are a number of issues, mainly related to student participation rates, student involvement, selection requirements, and other provisions. The draft law on higher education and science of the Republic of Armenia does not exclude the participation of students in the process of governing universities, but there are a number of incomprehensible formulations, provisions that do not completely regulate the current situation and problems.

Получено: 01.04.2022

Received 01.04.2022

Рассмотрено: 10.04.2022

Reviewed 10.04.2022

Принято: 16.04.2022

Accepted 16.04.2022

378.1

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.209-216>

ԲՈՒՇԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԳՈՐԾԱՆՈՒՅԹՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԸՆԴԱՅՆՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԻ ՇՈՒՐԶ

Մակարյան Մարիամ

Վ. Բոյունովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Ներածական: Կազմակերպական մշակույթ գոյություն ունի բոլոր կազմակերպություններում, այդ թվում՝ նաև բուհերում: Կազմակերպական մշակույթի առաջացումը, շարունակական զարգացումն ու կատարելագործումը կարող են համարվել բուհի ղեկավար կազմի կառավարչական հիմնական գործառնություններից մեկը: Կազմակերպական մշակույթը բուհում ձևավորում է բարենպաստ աշխատանքային հարաբերություններ ու արդյունավետ գործընթացներ, կանխորոշում կանոնադրական գործառնությունների իրականացումը և ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների լուծման ուղիներն ու բուհի զարգացման հեռանկարները: Արդյունավետ աշխատանքային հարաբերություններն իրենց հերթին պայմանավորված են բուհի արտաքին ու ներքին միջավայրերի գործոններով, և վերջիններիս փոխազդեցությունը որոշիչ է բուհի գործունեության ընթացիկ ու հետագա զարգացման համար: Այդ գործոնները նպաստում են կազմակերպական մշակույթի այս կամ այն գործառնությունների առաջացմանը, թիրախային փոփոխմանը, շարունակական զարգացմանն ու կատարելագործմանը: Սույն հոդվածում կազմակերպական մշակույթի գործառնությունները ներկայացված են տարբեր հեղինակների և լավագույն օրինակների վերլուծության տեսանկյունից [10, էջ 11]:

Բանալի բառեր: Կազմակերպական մշակույթ, բուհի կազմակերպական մշակույթ, բուհի կազմակերպական մշակույթի գործառնություններ, գործառնությունների շրջանակ, բուհի կազմակերպական մշակույթի գործառնությունների զարգացման և ընդլայնման միտումներ:

Հիմնախնդիրը: Կազմակերպական մշակույթը բուհի արդյունավետ գործունեության նախադրյալներից է, և այն կարևոր ազդեցություն ունի տվյալ բուհի աշխատողների բարոյահոգեբանական վիճակի և մոտիվացիայի, բուհերի գործունեության արդյունավետության ու արտադրողականության բարձրացման վրա: Յուրաքանչյուր բուհ ունի կազմակերպական մշակույթի իր առանձնահատկությունները, որոնց թիրախային բացահայտման, գնահատման և զարգացման արդյունքում ապահովվում են բուհերի մրցակցային առավելությունն ու տարբերակումը մյուսներից [2, էջ 32-33]: Նշվածը ենթադրում է, որ բուհերը պետք է շարունակաբար մշակեն, ընդլայնեն ու արդյունավետորեն զարգացնեն կազմակերպական մշակույթի գործառույթները՝ կազմակերպության արդյունավետ գործունեության ապահովման համար: Չնայած հիմնախնդրի կարևորությանը և այժմեականությանը՝ սակավաթիվ են հետազոտությունները՝ նվիրված բուհերում կազմակերպական մշակույթի գործառույթներին ու դրանց առանձնահատկություններին: Հաշվի առնելով նշվածը՝ սույն հոդվածի շրջանակում ուսումնասիրվել են բուհերում կազմակերպական մշակույթի գործառույթները, և կատարվել է համադրական վերլուծություն՝ հիմնվելով մասնագիտական գրականության, միջազգային լավագույն փորձի ուսումնասիրության արդյունքների հիման վրա:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների հակիրճ վերլուծությունը: Սույն հոդվածի մեթոդաբանական հենքը ներառում է մասնագիտական գրականության և լավագույն փորձի ուսումնասիրությունների ու վերլուծությունների արդյունքները (Harvard Business Review 2019, Andrew J. 1998, Arnold E. 2005, Coman A. and Catalina B. 2016, Furnham A. and Gunter B. 1993, Schneider B. and Barbera M. K. 2014, Гончарова Н. Е. 2004, Борисова Ю. В., Шапиро С. 2012, Խաչատրյան Ռ. և ուրիշներ 2015): Սույն հոդվածի շրջանակում հիմնախնդրին կատարված անդրադարձը ներկայացված է տարբեր կրթական տարածքների լավագույն փորձի վերաբերյալ տեսագործական մոտեցումների համադրմամբ, վերլուծությամբ ու դրա արդյունքների ընդհանրացմամբ:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել բուհերի կազմակերպական մշակույթի հիմնական գործառույթները և դրանց զարգացման ու ընդլայնման միտումները՝ հիմնվելով մասնագիտական գրականության, միջազգային լավագույն փորձի ուսումնասիրության համապարփակ վերլուծության վրա:

Հետազոտության նորույթը: Նորովի մեկնաբանմամբ են ներկայացվել և համադրվել բուհերի կազմակերպական մշակույթի գործառույթները: Նշյալ հիմնախնդրի շուրջ կատարված հետազոտությունը՝ որպես կիրառական արժեք ունեցող հետազոտական արդյունք, կարող է նպաստել բուհերի կազմակերպական մշակույթի գործառույթների ընդլայնմանն ու զարգացմանը՝ նպաստելով բուհերի գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կազմակերպական մշակույթը ցանկացած կազմակերպության ներկազմակերպական միջավայրի կարևոր հատկանիշն է: Կազմակերպական մշակույթը էական ազդեցություն ունի բուհերի աշխատողների բարոյահոգեբանական վիճակի, աշխատանքի արտադրողականության ու մոտիվացիայի վրա: Կազմակերպական մշակույթը բարոյահոգեբանական մթնոլորտի, աշխարհայացքի, հոգևոր և նյութական արժեքների, խորհրդանիշների, նորմերի, չափանիշների, ոչ ֆորմալ կանոնների, համոզումների, սովորույթների ու ավանդույթների, ծեսերի ու արարողակարգերի, կարգախոսների համախումբ է, որը բնորոշ է տվյալ կազմակերպությանը, արտացոլվում է նրա գործունեության առանձնահատկություններում և արտա-

հայտվում աշխատողների վարքում ու փոխազդեցություններում [2, էջ 39]: Արագ փոփոխվող աշխարհում կազմակերպությունները, այդ թվում՝ նաև բուհերը, պետք է արդյունավետորեն արձագանքեն արտաքին միջավայրի զարգացումներին ու փոփոխություններին՝ համապատասխանաբար ընդլայնելով և կատարելագործելով կազմակերպական մշակույթի գործառույթները:

Աղյուսակ 1-ում ներկայացված է կազմակերպական մշակույթի հիմնական գործառույթների դասակարգումը, որը կիրառելի է նաև բուհերի գործունեության մեջ [1, էջ 448-449], [3, էջ 12], [4, էջ 23-25], [5, էջ 89-91], [6, էջ 132-140], [7, էջ 136], [8, էջ 70], [9, էջ 445]:

Աղյուսակ 1. Բուհի կազմակերպական մշակույթի գործառույթները

<i>Պահպանման գործառույթ</i>	Պահպանման գործառույթը կարող է կանխել արտաքին միջավայրին բնորոշ անցանկալի միտումների ու բացասական արժեքների ներթափանցումը կազմակերպություն և երկարաժամկետ կտրվածքով պահպանել տվյալ կազմակերպության աշխատողների կողմից ընդունվող արժեքները և վարքագծի նորմերը:
<i>Հարմարվողականության (ադապտիվ) գործառույթ</i>	Հասարակության պահանջներին կազմակերպության արձագանքումը և հարմարումը (ադապտացիան) ապահովող գործառույթն առավել բարենպաստ արտաքին պայմաններ է ստեղծում կազմակերպության գոյատևման ու զարգացման համար և ենթադրում է կազմակերպության կողմից խոչընդոտների վերացում, հասարակության մեջ ընդունված կանոնների խախտման կամ անտեսման հետ կապված ազդեցությունների չեզոքացում:
<i>Ներգրավող (ինտեգրող) գործառույթ</i>	Ներգրավող գործառույթը ներգրավում և միավորում է համատեղ գործունեությամբ զբաղվող անձանց՝ ի նպաստ ինտիտուցիոնալ նպատակների իրականացմանը:
<i>Կարգավորող գործառույթ</i>	Կարգավորող գործառույթը կարգավորում է կազմակերպությունում աշխատողների վարքագծային ֆորմալ և/կամ ոչ ֆորմալ կանոնների, աշխատանքային շփումների, աշխատանքի կատարման հերթականության և աշխատանքային գործընթացը կարգավորող այլ գործընթացներ:
<i>Փոխարինող գործառույթ</i>	Փոխարինող գործառույթը ունակ է ֆորմալ հարաբերությունները (պաշտոնական, ընթացակարգերի և նորմերի վրա հիմնված հարաբերություններ) արդյունավետորեն փոխարինելու ոչ ֆորմալ (ոչ պաշտոնական, անմիջական շփումների վրա հիմնված հարաբերություններ) հարաբերություններով՝ ապահովելով առավել առողջ, բարենպաստ և արդյունավետ աշխատանքային միջավայր:

Ճանաչողական գործառույթ	Ճանաչողական գործառույթը հնարավորություն է տալիս նոր աշխատողներին կազմակերպությունում առկա արժեքների ու վարվելակերպի նորմերի միջոցով ծանոթանալու կազմակերպական մշակույթի առանձնահատկություններին ու յուրահատկություններին և դառնալու բուհի կազմակերպական միջավայրի մի մասնիկը:
Մոտիվացնող գործառույթ	Մոտիվացնող գործառույթը նպաստում է կազմակերպության գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը: Այն աշխատողի կարևորագույն շարժիչ ուժն է, ներքին ու արտաքին գործոնների ամբողջություն, որը դրդում է կատարելու գործողություններ՝ կազմակերպության որոշակի նպատակներին հասնելու կամ գործողության ընթացքից բավարարվածություն ստանալու համար: Գոյություն ունի աշխատողներին մոտիվացնելու երկու հիմնական ձև՝ նյութական և ոչ նյութական: Կազմակերպությունում որպես նյութական մոտիվացիա կարող են ծառայել ոչ միայն աշխատավարձն ու դրան հավասարեցված այլ վճարումները, այլև առողջության անվճար ապահովագրության սոցիալական փաթեթները, վճարովի վերապատրաստումները, որոշ դեպքերում՝ աշխատակազմի փոխադրման ծախսերի վճարումը և նմանատիպ այլ օրինակներ: Ոչ նյութական մոտիվացիան ներառում է աշխատանքային պայմանների բարելավումը, լավագույն աշխատողի կամ նմանատիպ անվանակարգի շնորհումը, ֆիզիկական և բարոյահոգեբանական անվտանգությունը, լիազորությունների պատվիրակման շրջանակի ընդլայնումը, մասնակցությունը կազմակերպության որոշումների կայացմանը (օրինակ՝ ռազմավարության մշակմանը, հետադարձ կապի ուժեղացումը, շնորհակալագրերի ու պատվոգրերի տրամադրումը և խթանման այլ միջոցներ:
Հաղորդակցման գործառույթ	Հաղորդակցման գործառույթը սուբյեկտների (անձ, աշխատողների խումբ, կազմակերպության առանձին ստորաբաժանումներ) փոխներգործության գործընթացն է, որի ժամանակ տեղի է ունենում տեղեկության, փորձի, գիտելիքների, կարողությունների և գործունեության արդյունքների փոխանակում: Կազմակերպության աշխատողների միջև փոխներգործության ու համագործակցության արդյունավետությունը մեծապես կախված է ինչպես հաղորդակցման և շփման կարողությունից, այնպես էլ մարդկանց հետ կապ ստեղծելու և այդ կապը պահպանելու վարպետությունից:

Որակի կառավարման գործառույթ	Որակի կառավարման գործառույթն ուղղված է կազմակերպության բոլոր աշխատողների ներգրավման միջոցով բարձր օգտակարությամբ օժտված և սպառողների պահանջներին բավարարող նոր գաղափարների ու ծրագրերի իրագործման կամ արդեն իսկ գոյություն ունեցող արտադրանքի կամ ծառայության բարելավման գործընթացներին:
Կազմակերպության վարկանիշը ձևավորող գործառույթ	Կազմակերպության վարկանիշը ձևավորող գործառույթն ապահովում է տեղական ու միջազգային առկա և հնարավոր սպառողների, գործընկերների, մրցակիցների ու աշխատողների շրջանում կազմակերպության վարկանիշի բարձրացումն ու հետագա զարգացման հնարավորությունների ընդլայնումը:

Հաշվի առնելով վերոնշյալը՝ կարելի է փաստել, որ բուհի կազմակերպական մշակույթն այնպիսի բազմազան գործառույթների համակցություն է, ինչպիսիք են *պահպանման, հարմարվողականության (ադապտիվ), ներգրավող (ինտեգրող), կարգավորող, փոխարինող, ճանաչողական, մոտիվացնող, հաղորդակցման, որակի կառավարման և կազմակերպության վարկանիշը ձևավորող* գործառույթները: Սրանք այն հիմնական գործառույթներն են, որոնք հանդիպում են սույն հիմնախնդրին անդրադարձած գրեթե յուրաքանչյուր հեղինակի մոտ: Վերոնշյալ գործառույթները կարող են նպաստել աշխատողների՝ պարտականությունների կատարման նկատմամբ պատասխանատվության բարձրացմանը, ավելի արդյունավետ աշխատանքային գործունեության կազմակերպմանը և կազմակերպության մրցունակության բարձրացմանը:

Ըստ Է.Արնոլդի [6, էջ 132-140]՝ կազմակերպական մշակույթի հիմնական գործառույթը կազմակերպությունում աշխատանքային գործունեության ճիշտ և համակարգված կազմակերպումն է:

Ն. Ե. Գոնչարովան [3, էջ 12], բացի վերոնշյալ հիմնական գործառույթներից, առանձնացնում է նաև կազմակերպական մշակույթի *սոցիալ-տնտեսական* գործառույթը: Կազմակերպությունում, այդ թվում՝ նաև բուհում, սոցիալական և տնտեսական կառուցության ամրապնդումը, աշխատողների միջև լարվածության թուլացումը, համախմբվածությունը, կոնֆլիկտային իրավիճակների լուծումը, փոխադարձ օգնության ու վստահության վրա հիմնված հարաբերությունները չեն կարող չապահովել ավելի որակյալ ու արդյունավետ աշխատանք, ավելի մեծ շահավետություն:

Ըստ Ա. Ֆարնհամի և Վ. Գանթերի [8, էջ 70]՝ կազմակերպական մշակույթի գործառույթները բաղկացած են *ներքին ինտեգրումից* ու *համակարգումից*: Ներքին ինտեգրումը տարբեր սերունդների կողմից լավագույն արժեքների պահպանման, նոր արժեքների ստեղծման, ամրապնդման, կուտակման, ինտեգրման ու նոր աշխատողներին փոխանցման գործընթացն է, իսկ համակարգային գործառույթը՝ բոլոր աշխատողների համատեղ ուժերով կազմակերպության մրցունակությունը բարձրացնելու ու մրցակցային առավելություն ստեղծելու գործընթացը:

Ջ. Էնդրյուն [5, էջ 89-91] առանձնացնում է նաև *կոնֆլիկտների նվազեցման* գործառույթը, որը ենթադրում է կոնֆլիկտների վերհանման, պարզաբանման ու լուծման արդյունավետ ուղիների մշակումը: Յուրաքանչյուր կազմակերպությունում ցանկացած փոփոխություն կամ զարգացում հանգեցնում է հնարավոր կոնֆլիկտային իրավիճակի

առաջացմանը աշխատողների որոշակի խմբի շրջանում, քանի որ ոչ միշտ են բոլորի ցանկությունները, պահանջումները, նպատակները և արժեքները համընկնում, ինչն էլ ազդում է տվյալ կազմակերպության ընդհանուր գործունեության արդյունավետության վրա: Կոնֆլիկտների լուծման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել միմյանց շահերը, պաշտոնական դիրքերի միջև եղած տարբերությունները, հոգեբանական անհատական առանձնահատկությունները, զգացումներային հոգեվիճակը և մի շարք այլ գործոններ:

Ռ. Խաչատրյանը և համահեղինակները [1, էջ 448-449] առանձնացնում են կազմակերպական մշակույթի հետևյալ գործառույթները՝

- հայտորոշիչ,
- վերլուծական - կանխատեսական,
- շտկիչ:

Հայտորոշիչ գործառույթը օգնում է որոշել կազմակերպական մշակույթի և նրա ենթամակարդակների արդյունավետության աստիճանը, հաշվարկել տվյալ պահին կազմակերպական մշակույթի փոփոխության ուժը, գործառույթների իրականացման ազդեցության աստիճանը և հնարավոր ռիսկերը:

Վերլուծական-կանխատեսական գործառույթը ներառում է կազմակերպական մշակույթի զարգացման կանխատեսումը՝ էլենտլով առկա իրավիճակից և հաշվի առնելով ապագա փոփոխությունները: Կազմակերպական մշակույթի այս գործառույթը ենթադրում է ներքին և արտաքին միջավայրերի մշտական մշտադիտարկում ու կազմակերպական մշակույթի կայունությունը խաթարող հնարավոր ազդեցությունների կանխարգելում:

Շտկիչ գործառույթը ներառում է կազմակերպական մշակույթի առանձին տարրերի վրա ազդեցության կարգավորիչ միջոցառումների պլանավորման և իրականացման փոխկապակցված գործընթացները: Հետևապես կազմակերպական մշակույթը անցանկալի միտումների հայտորոշման ու հնարավոր երկարաժամկետ ռիսկերի հաշվարկման հիման վրա կարող է նախաձեռնել համապատասխան միջոցառումներ, որոնք հնարավորինս կնվազեցնեն կազմակերպության կայունության համար վտանգավոր միտումները: Այդօրինակ միտումները կարող են առաջանալ կազմակերպական մշակույթի կառավարմանն առնչվող ոչ համարժեք որոշումների (օրինակ՝ բուհի առաքելությանը կամ ռազմավարական առաջնահերթություններին վերաբերող խնդիրներին չարձագանքելը), ինչպես նաև արտաքին միջավայրի (հասարակարգի, ոլորտային քաղաքականության, սոցիալական աղետների) փոփոխության հետևանքով:

Եզրակացություն: Ամփոփելով ուսումնասիրության արդյունքները՝ կարելի է փաստել, որ բուհի կազմակերպական մշակույթը կազմակերպության հաջողության հասնելու կարևորագույն տարրերից մեկն է: Կազմակերպական մշակույթի գործառույթները բազմազան են ու տարատեսակ, որոնց ճիշտ և թիրախային կիրառման դեպքում մեծանում է մրցակցային միջավայրում արդյունավետ ու զարգացող կազմակերպություն (բուհ) ստեղծելու հավանականությունը: Չնայած որ գործառույթները բազմազան են ու տարատեսակ, յուրաքանչյուր բուհ ունի իրեն բնորոշ կազմակերպական մշակույթի գործառույթները: Հետևապես յուրաքանչյուր բուհ ժամանակ առ ժամանակ պետք է խորքային վերլուծի և արդյունքում վերանայի կազմակերպական մշակույթի իր գործառույթները՝ դրանք համապատասխանեցնելով հավանական շահակիցների կարիքներին ու պահանջներին: Կազմակերպական մշակույթի գործառույթները արժեքավոր են

ինչպես բուհի ամբողջ գործունեության, այնպես էլ առանձին աշխատողների աշխատանքի արդյունավետության բարձրացման համար:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Խաչատրյան Ռ., Կարաբեկյան Ս., Բուրադյան Ա., Պապոյան Ա., Ասրյան Լ., Վիրաբյան Ա., Մազմանյան Ա., Շահինյան Ա., Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, Երևան, 2015, «Լինգվա», 548 էջ:
2. Մակարյան Ս., Բուհերի կազմակերպական մշակույթի հասկացութային շրջանակի շուրջ, «Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի. Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ, Երևան, «Լինգվա», 2021, 2(57), էջ 30-42:
3. Гончарова Н. Е. 2004. Организационная культура: пособие для подготовки к экзаменам. Москва: Приор, 208 с.
4. Борисова Ю. В., Шапиро, С. А. 2012. Корпоративная культура как фактор повышения эффективности труда работников промышленных предприятий: монография. М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2012, 195 с.
5. Andrew J., 1998. Organizational Culture. 2nd ed. London: Financial Times, 318 p.
6. Arnold E., 2005. Managing Human Resources to Improve Employee Retention. Health Care Manager, pp. 132-140.
7. Coman A. and Catalina B., 2016. Organizational Culture in Higher Education: Learning from the Best. European Journal of Social Sciences Education and Research, Vol. 3 (1), pp. 135-145.
8. Furnham A. and Gunter B., 1993. Corporate Assessment: Auditing a Company's Personality. London: Routledge, 293 pp.
9. Schneider B. and Barbera M. K., 2014. The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture. NY: Oxford University Press, 752 pp.
10. Harvard Business Review. 2019. On a Building a Great Culture. Harvard Business Review Press, 256 pp.

О ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И РАСШИРЕНИЯ ФУНКЦИЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗОВ

Макарян Мариам

Государственный университет имени В. Брюсова, Армения

Аннотация

Организационная культура является основой жизненного потенциала вуза, она во многом предопределяет успех вуза в долгосрочной перспективе. Организационная культура – это то, что отличает один вуз от другого. Успех вуза определяется не только знаниями обучающихся, не только прорывом в области технологий, но в значительной степени нравственными принципами, которым руководствуется вуз, его общей культурой и ценностями. Организационная культура – это очень важный элемент современного управления вузом, направленный на обеспечение упорядоченной деятельности сотрудников, способствующий повышению эффективности их труда, росту лояльности персонала, трудовой мотивации, удовлетворенности трудом работников, и в целом обеспечению результативной деятельности вуза.

Одновременно организационная культура является сложной и многофункциональной системой, поэтому анализировать ее следует в совокупности функций. В статье представлены основные функции организационной культуры вуза. Приоритетность и значимость отдельных функций организационной культуры меняется в зависимости от ее особенностей деятельности, целей, этапа развития, влияния параметров внешней среды и других факторов. Организационная культура является совокупностью таких многообразных функций, как охранная, адаптивная, интегрирующая, нормативно-регулирующая, замещающая, познавательная, мотивирующая, коммуникационная, управляющая качеством и формирующая рейтинг компании. Организационная

культура – это система общепринятых в вузе представлений и подходов к постановке дела, к формам отношений и к достижению результатов.

Ключевые слова: организационная культура, организационная культура вуза, функции организационной культуры вуза, рамка функций, тенденции развития и расширения функций организационной культуры вуза.

ON TRENDS OF DEVELOPMENT AND EXPANSION OF ORGANIZATIONAL CULTURE FUNCTIONS OF HEIS

Makaryan Mariam

Brusov State University, Armenia

Summary

Keywords: Organizational culture, organizational culture of HEI, organizational culture functions of HEI, framework of the functions, trends for development and expansion of organizational culture functions.

Organizational culture is the basis of the HEI's activity potential, it largely determines the success of the HEI in the long term. Organizational culture is what distinguishes one HEI from another. The success of the HEI is determined not only by knowledge, not only by breakthroughs in the field of technologies, but to a large extent by the moral principles by which the HEI operates, its common culture and value-driven world. Organizational culture is a very important component of the modern management of the HEI, aimed at ensuring the functional activities of employees, contributing to the improvement of the effectiveness of their work and outputs, the growth of staff loyalty, staff motivation, employees' work satisfaction, and in general ensuring the effective activities of the HEI.

At the same time, organizational culture is a complex and multifunctional construct, so it should be analyzed by the totality of functions which it performs or is capable to perform. The article presents the main functions of the HEI's organizational culture. The priority and significance of individual functions of organizational culture are divergent depending on the peculiarities, goals, stage of development, and influence of environmental factors. Organizational culture is a set of such diverse functions as: protective, adaptive, integrating, normative-regulatory, transitory, cognitive, motivating, communicative, managing quality, forming the rating of the company and regulating partnerships. From the analysis of the mentioned functions, it becomes clear that the organizational culture is a generally accepted system of ideas and approaches in the HEI to the formulation of the work and relations, to the achievement of results.

Получено: 12.03.2022

Рассмотрено: 22.03.2022

Принято: 25.03.2022

Received 12.03.2022

Reviewed 22.03.2022

Accepted 25.03.2022

**ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ՝
ԲՈՒՆՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

Սաֆարյան Քրիստինե

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում իրականացված բարեփոխումները հիմք են հանդիսացել և նպաստել ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի վերափոխմանն ու Եվրոպական կրթական տարածք ինտեգրմանը:

Սույն հոդվածում ներկայացվում են ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումները բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

Հիմնախնդիրը: Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում իրականացված բարեփոխումների ուսումնասիրությունը հնարավորություն կտա դուրս բերելու ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում առկա ձեռքբերումներն ու զարգացման հնարավոր հեռանկարները:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումների ներկայացման համար ուսումնասիրվել և վերլուծվել են ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության ոլորտը համակարգող օրենսդրությունը, ՀՀ կառավարության որոշումները, մասնագիտացված կառույցների զեկույցները և այլն:

Հոդվածի նպատակը: Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել և վերլուծել բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումները:

Հետազոտության նորայթը: Հետազոտությունը կատարելիս ուսումնասիրվել են ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտը համակարգող գործող օրենքներն ու իրավական ակտերը, ներկայացված են կատարված բարեփոխումները և դրանց իրականացման հիմքերը:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը: Ուսումնասիրված և ներկայացված են բարեփոխումների հիմք հանդիսացող գիտական աղբյուրները, իրավական փաստաթղթերը:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը: Կատարված հետազոտությունը հիմք կհանդիսանա թեմային շրջանակներում առավել խորը հետազոտության իրականացման համար:

Բանալի բառեր: ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգ, բարձրագույն կրթություն, բոլոնյան գործընթաց, բարեփոխում, Եվրոպական կրթական տարածք:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կրթությունը և կրթական համագործակցությունը կարևորվում են որպես կայուն, խաղաղ և ժողովրդավարական հասարակությունների զարգացման և ամրապնդման գործոն:

Բարեփոխումները հիմք և խթան են հանդիսանում ցանկացած, այդ թվում՝ կրթական համակարգի առաջանցիկ զարգացման համար:

Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի (ԵԲԿՏ) ստեղծման գաղափարն առաջացել է 1998 թ. մայիսի 25-ին՝ Սորբոնի համալսարանի 800-ամյակի տոնակատարության ժամանակ: Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ)՝ կամավորական գործընթացի մասին որոշումը ձևավորվեց Սորբոնի հռչակագրից մեկ տարի անց Բոլոնիայում 29 երկրների կողմից: Բոլոնիայի հռչակագիրը բոլոնյան գործընթացի հիմնական ուղենիշային փաստաթուղթն է, որը ստորագրվել է 1999 թ. հունիսի 19-ին, Իտալիայի Բոլոնիա քաղաքում եվրոպական 29 երկրների կրթության նախարարների կողմից: Հռչակագիրը ստորագրած երկրները պարտավորություն են ստանձնել վերակառուցելու և մերձեցնելու իրենց բարձրագույն կրթության համակարգերը:

Բոլոնյան գործընթացի նպատակների իրականացման համար նախ մշակվել են 6 հիմնական ուղղություններ, ապա Պրահայի կոմյունիկեով դրանց ավելացվել են ևս երեքը: Իսկ արդեն 2003 թ. Բեռլինի կոմյունիկեով լրացվել է ևս մեկ կետ՝ դոկտորական ծրագիրը և սիներգիան Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի միջև: Այդպիսով, Բոլոնյան հռչակագիրն ու գործընթացը դրվել են 10 հիմնարար սկզբունքների վրա:

Բոլոնյան գործընթացի հիմնական ուղենիշն է մերձեցնել բարձրագույն կրթությունը Եվրոպայում՝ մեկ միասնական, թափանցիկ և փոխձանաչված համակարգի ներսում, որը կընդգրկի ազգային կրթական բազմազան համակարգեր:

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը (ԿԳՆ) 2003 թ. մշակել է Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարությունը, որի արդյունքում 2005 թ. մայիսի 19-ին Բերգենի կոմյունիկեով Հայաստանը պաշտոնապես միացել է բոլոնյան գործընթացին՝ Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների համաեվրոպական գործընթացին (Bologna Process, European-wide higher education reform)՝ ստանձնելով պատասխանատվություն մինչև 2010 թվականն ավարտել բոլոնյան գործընթացի հիմնական սկզբունքների իրականացումը՝ ըստ գործողությունների առանձին ուղղությունների, դառնալ կազմավորվող Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի մի մաս [2]:

Պայմանագիրը ստորագրելուց հետո բարեփոխումներն ավելի հստակ և իրատեսական ժամանակահատվածում իրականացնելու համար, ՀՀ կառավարության 2006 թ. նոյեմբերի 2-ի N 43 արձանագրային որոշման համաձայն, սահմանվել է ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում բոլոնյան գործընթացի սկզբունքների իրականացման ժամանակացույցը: Մինչ այս ժամանակացույցին հավանություն տալը ՀՀ կրթության և գիտության նախարարից պահանջվում էր մինչև 2006 թ. դեկտեմբերի 15-ը հաստատել Բոլոնիայի սկզբունքների գործողությունների պլաններ, որից հետո՝ մինչև 2007 թ. մարտի 20-ը, ՀՀ կառավարությանը ներկայացնել ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում բոլոնյան գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցից բխող օրենսդրական փոփոխությունների վերաբերյալ առաջարկություններ:

Ըստ այդմ՝ ՀՀ կառավարությունը՝ ի դեմս Կրթության և գիտության նախարարության, ծավալել է բարձրագույն և հետբուհական կրթության համալիր բարեփոխումներ՝ Բոլոնիայի հռչակագրի սկզբունքներին համապատասխան: Բարեփոխումների օրենսդրական հիմքը կազմել է 2004 թ. ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին» ՀՀ օրենքը: Մշակվել է կրթության զարգացման 2008-2015 թթ. ռազմավարությունը:

Բարձրագույն և հետբուհական կրթության բարեփոխումները ներառել են բարձրագույն կրթության կառուցվածքը, բովանդակությունը և կառավարումը:

Ըստ այդմ՝ բարեփոխումների նպատակն է բարձրացնել ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական կրթության որակը և արդյունավետությունը՝ ապահովելով վերջինիս համադրելիությունն ու մրցունակությունը միջազգային կրթական ասպարեզում:

2005 թ. փոխվեց բուհերի կառավարման համակարգը: Հիմք ընդունելով 2004 թ. ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 6-րդ հոդվածը՝ 2005 թ. մայիսին Հայաստանի բոլոր բուհերում ձևավորվեցին բուհի կառավարման բարձրագույն մարմիններ՝ խորհուրդներ, որոնց կազմում ընդգրկվեցին ինչպես դասախոսներ և ուսանողներ (25-ական %), այնպես էլ Հայաստանի կառավարության և ՀՀ ԿԳ նախարարության ներկայացուցիչներ (նույնպես 25-ական %) [3, էջ 63]:

Բուհի կառավարման նոր համակարգը փոխեց ներհամալսարանական կառավարման սկզբունքները, գործառույթները, մեթոդներն ու ոճերը: Այսինքն՝ տեղի ունեցավ անցում ուղղահայաց՝ կենտրոնաձիգ-վարչահրամայական կառավարումից դեպի հորիզոնական՝ կենտրոնախույս-ժողովրդավարական կառավարում:

ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում Բոլոնիայի հռչակագրի շրջանակներում իրականացվել են հետևյալ բարեփոխումները.

1. Համընթեռնելի և համեմատելի աստիճանների համակարգ

Հայաստանը ստեղծել է ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն՝ ԱՓՇՄՍԿ (ArmEnic), որը հիմնադրվել է 2005 թ. մայիսին ՀՀ կառավարության որոշման հիման վրա ազգային և կազմակերպչական մակարդակներում որակավորումների ձանաչման համակարգի զարգացման համար: Եվրոպական համակարգը ուսումնասիրելուց հետո մշակվել է դիպլոմի հավելվածի հայաստանյան տարբերակը: ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված ժամանակացույցի համաձայն՝ դիպլոմի հավելվածի պաշտոնական շնորհումը սկսվել է 2007 թվականից:

Կենտրոնը ներկայացնում է Հայաստանը ազգային տեղեկատվական կենտրոնների միջազգային ENIC-NARIC ցանցում:

2. Երկաստիճան համակարգ

Համաձայն «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի (2004 թ.) և ՀՀ կառավարության 2004 թ. մարտի 31-ի N 425-Ն որոշման՝ 2004-2005 ուսումնական տարվանից Հայաստանում ներդրվել է բարձրագույն կրթության երկաստիճան՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, համակարգը: 2004 թվականից ՀՀ բոլոր բուհերում դադարեցվել է ընդունելությունը դիպլոմավորված մասնագետի կրթական ծրագրով, իսկ նույնանուն որակավորումը նշված օրենքով հավասարեցվել է մագիստրոսի որակավորմանը [6, հոդված 15]: Բայց մինչ բոլոր բուհերում երկփուլ համակարգին անցնելը Հայաստանը երկաստիճան համակարգի անցել էր 1992 թ. Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանում, այնուհետև՝ 1995 թ., այն ներմուծվել է Երևանի պետական համալսարանում, 1998 թ.՝ Հայաստանի պետական ազրարային համալսարանում [5, կետ 4]:

Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրները ներմուծել են որակավորումների երկաստիճան համակարգ՝ առաջին աստիճանի առնվազն 3 տարի տևողությամբ: Բոլոր երկրներն ընդունել են 180-240 և 60-120 կրեդիտ միջակայքերը՝ համապատասխանաբար առաջին և երկրորդ շրջափուլերի համար: Բարձրագույն կրթության 19 համակարգերում ընդունվել է միասնական՝ 3+2 տարի (180+120 կրեդիտ) մոդելը, և ընդամենը 5 երկրներում, որոնց թվում Հայաստանն է, գործում է 4+2 տարի տարբերակը [1, էջ 11]:

3. Կրեդիտների համակարգի ստեղծում

ՀՀ կառավարությունը 2005 թ. դեկտեմբերի 22-ին ընդունել է «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» N 2307-Ն որոշումը: Մինչ այդ կրեդիտային համակարգի անցման գործընթացին աջակցելու նպատակով մշակվել և բուհերին են տրամադրվել «Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսուցման գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգը», կրեդիտային համակարգի ներդրման մեթոդական ուղեցույցը, կազմակերպվել են գիտաժողովներ՝ նվիրված ԿԿՓՀ (ECTS) հարցերին: Բարձրագույն կրթության կազմակերպումը ակադեմիական կրեդիտների կուտակման և փոխանցման համակարգով իրականացվել է 2007-2008 ուստարվանից:

Կրեդիտային համակարգն ունի երկու գործառույթ՝ կրեդիտների փոխանցում, որը ենթադրում է ուսումնական պլանի բոլոր դասընթացների և կրթական մոդուլների աշխատածավալների արտահայտում կրեդիտների միջոցով, ինչը հնարավոր է դարձնում կրեդիտներով չափված կրթական արդյունքների փոխանցումը կրթական ծրագրերի ու բուհերի միջև, և կրեդիտների կուտակում, որի իրականացումը ենթադրում է կրթական կրեդիտների աստիճանական կուտակման գործընթացի առկայություն, ինչն իրականացվում է ուսանողի անհատական ուսումնական ծրագրի օգնությամբ [7, կետ 3]:

4. Նպաստել շարժունությանը

Բոլոնյան գործընթացից բխող այս խնդիրն իրականություն դարձնելու համար 2004 թ. ՀՀ Ազգային ժողովը վավերացրել է Լիսաբոնի որակավորումների ճանաչման կոնվենցիան (ընդունված 1997 թ.), որն իրավաբանական հիմք է հանդիսացել «Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն» (ԱՓՇԱՏԿ) հիմնադրամի ստեղծման համար, ինչը խթանում է ուսանողների և դասախոսների շարժունությունն ու Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգի գրավչությունը [8]: Ներկայումս գործում են համագործակցության և շարժունության ընդլայնմանն ուղղված ակադեմիական շարժունության ծրագրեր ուսանողների, դասախոսների և վարչական աշխատողների համար, որոնք միաժամանակ նպաստում են բուհերի միջազգայնացմանը:

5. Որակի գնահատում և ապահովում

2003 թ. Եվրոպայի բարձրագույն կրթության նախարարները, հանդիպելով Բեռլինում, կոչ են արել ԵԲԿՏ-ին միացած երկրներին մշակելու Որակավորումների ազգային շրջանակներ, ինչպես նաև ստեղծելու ԵԲԿՏ որակավորումների համաեվրոպական շրջանակ: 2005 թ. Եվրոպական նախարարների Բերգենյան համաժողովում ընդունվել է ՈՇ-ԵԲԿՏ որակավորումների համընդհանուր շրջանակը միայն բարձրագույն կրթության մակարդակների համար, իսկ 2008 թ.՝ Որակավորումների եվրոպական շրջանակը, որը ներառում է կրթության բոլոր մակարդակները՝ սկսած հանրակրթությունից մինչև բարձրագույն կրթություն [10]:

Եվրոպական կրթական տարածքին Հայաստանի ինտեգրման ուղղությամբ կատարվող կարևորագույն աշխատանքներից է եվրոպական չափանիշներին համապատասխան որակի գնահատման ու ապահովման ազգային համակարգի ստեղծումը: ՀՀ կառավարության 2008 թ. նոյեմբերի 27-ի N1486-Ն որոշման համաձայն՝ հիմնադրվել է «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» (ՈԱԱԿ) հիմնադրամը [12]: Նույն թվականին Հայաստանում մեկնարկվել է Որակավորումների ազգային շրջանակի մշակման գործընթացը: 2011 թ. ՀՀ կառավարության կողմից հաստատվել է Որակավորումների ազգային շրջանակը (National Education Qualifications

Framework) [4]՝ Եվրոպական որակավորումների շրջանակին (EQF) համապատասխան, որը բաղկացած է որակավորումների ութ մակարդակից:

«ԵԲԿՏ որակի ապահովման չափանիշներին և ուղեցույցներին» համապատասխան մշակվել և ՀՀ կառավարության 2011 թ. հունիսի 30-ի N 959-Ն և 2011 թ. հունիսի 30-ի N978-Ն որոշումներով հաստատվել են «ՀՀ մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները» և «ՀՀ-ում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգը», ինչպես նաև մեկնարկել է բուհերի փորձնական հավատարմագրման գործընթացը:

ՈԱԱԾ-ը վերանայվել է 2016 թ.: Ներկայումս դրա կիրառումն ու պահպանումը ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության իրավասությունն են [7, էջ 7]:

6. Շարունակական կրթության հնարավորությունն ամբողջ կյանքի ընթացքում

ՀՀ «Բարձրագույն կրթության և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքում սահմանված շարունակական կրթության մասին որոշ տարրեր առկա են որպես հետբուհական լրացուցիչ ծրագրեր՝ ձեռքբերված մասնագիտական կրթության հիմքի վրա, սակայն դրանք չեն հանգեցնում որևէ պաշտոնական երաշխավորության: Այս ծրագրերի նպատակն է բարելավել որակավորումներն ու թարմացնել հմտությունները:

7. Բուլնյան գործընթացին ուսանողների մասնակցությունը

Ուսանողների մասնակցությունը բուհի ակադեմիական և կառավարման գործընթացներին խիստ կարևոր է ԵԲԿՏ-ում, քանի որ ուսանողները բարձրագույն կրթության հիմնական շահառուներն են: 2004 թ. ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքով սահմանվել են ուսանողների իրավունքներն ու պարտականությունները:

Նախարարությունն աջակցում է ուսանողական ազգային միություն ստեղծելու նախաձեռնությանը: Ուսանողներն ակտիվորեն ներկայացված են համալսարանների կառավարման խորհուրդներում:

Անհրաժեշտ ենք համարում նշել այն հանգամանքը, որ ուսանողն իրավունք ունի ընտրելու տվյալ մասնագիտության համար պարտադիր և ոչ պարտադիր դասընթացները, մասնակցելու իր կրթության բովանդակության ձևավորմանը, բուհի համապատասխան կառավարման մարմինների աշխատանքներին, բողոքարկելու ուսումնական հաստատության ղեկավարության հրամաններն ու կարգադրությունները և այլն: Օրենքում սահմանված է նաև, որ ուսանողները կարող են միավորվել ուսանողական խորհուրդներում, ուսանողական գիտական ընկերություններում և ուսանողական այլ կազմակերպություններում:

8. Դոկտորանտուրան՝ որպես բուլնյան գործընթացի երրորդ փուլ

2010 թ. ՀՀ-ում ներդրվեց հետազոտողի կրթական աստիճանը: Դոկտորանտուրան սահմանված է «Բարձրագույն կրթության և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքով՝ որպես բուլնյան գործընթացի երրորդ փուլ, որի նպատակն է բարձրացնել ակադեմիական ծրագրերը և ուսման տևողությունը, ինչպես նաև կրթությունը մոտեցնել գիտությանը: Ներկայիս համակարգը նախատեսում է երկաստիճան՝ բակալավր-մագիստրոս որակավորումների համակարգ: Ասպիրանտական ծրագիրը համարվում է հետբուհական, մինչդեռ Եվրամիության անդամ բոլոր 27 պետություններ

րում այն ներդրված է որպես բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճան, որի ավարտին շնորհվում է դոկտորի որակավորում [9]:

Անհրաժեշտ է նշել, որ քննարկման փուլում է գտնվում նոր՝ «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» օրենքի նախագիծը, որը ներառում է մի շարք փոփոխություններ, այդ թվում՝ ներկայիս ասպիրանտական ծրագրերի աստիճանական փոփոխություն՝ դրանք ընդգրկելով բարձրագույն կրթության համակարգում որպես որակավորման երրորդ՝ դոկտորական աստիճան (PhD), հետևաբար անցում բարձրագույն կրթության որակավորումների եռաստիճան համակարգին՝ բակալավր-մագիստրոս-դոկտոր:

Այսպիսով՝ բոլոնյան գործընթացը հնարավորություն է ընձեռում իրականացնելու մեր ձգտումները՝ միանալ բարձրագույն կրթության միասնական Եվրոպական տարածքին, որտեղ ազգային ինքնությունը և ընդհանուր շահերը կարող են փոխազդել ու փոխլրացնել մեկը մյուսին: Կարող ենք ասել, որ այս քայլերն ապացուցում են ՀՀ կառավարության շարունակական պատրաստակամությունը ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգը Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքին (ԵԲԿՏ) ինտեգրելու հարցում, ինչպես նաև բնութագրում են այն իրական առաջընթացը, որը գրանցվել է այս ուղղությամբ:

Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի առաջընթացի բարձր գնահատական, ինչպես նաև ողջ կրթական համակարգի համար մեծ ձեռքբերում էր 2012 թ. Բոլոնիայի քարտուղարության ստանձնումը և 2015 թ. մայիսի 14-15-ին նախարարական զագաթնաժողովի և 4-րդ քաղաքականության համաժողովի հյուրընկալումը ՀՀ-ում [11]: Գագաթնաժողովի ընթացքում կրկին նշվեց համալսարանների և համալսարանական կրթության մեծ դերի մասին հասարակական կյանքում:

Եզրակացություն: Ուսումնասիրելով բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումները՝ կարող ենք ասել, որ գործընթացում ներառվել են բարձրագույն կրթության կառուցվածքը, բովանդակությունն ու կառավարումը:

Բարեփոխումների շրջանակներում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում ներդրվել է որակավորումների համընթեռնելի և համեմատելի աստիճանների համակարգը, հիմնադրվել է «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» (ՈԱԱԿ) հիմնադրամը, մշակվել է որակավորումների ազգային շրջանակը, ներդրվել է բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգը, 2007-2008 ուստարվանից սկսած՝ ՀՀ բուհերում ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է կրեդիտային համակարգով, ստեղծվել է «Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն» հիմնադրամը:

Բարեփոխումների շրջանակներում իրականացված գործընթացները հիմք են հանդիսացել և նպաստել են որակապես նոր կրթական համակարգի ստեղծմանն ու զարգացմանը, և բարեփոխումների գործընթացը դեռևս շարունակվում է:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բուդաղյան Ա., Սարգսյան Յու., Հայաստանի բարձրագույն կրթության բարեփոխումների առկա վիճակը և հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում (զեկույց), Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Երևան, «Փրինթ-թինֆո», 2012:
2. Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական կրթական համակարգի՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքին ինտեգրման գործընթացի ընդլայնման ծրագիր, ՀՀ կառավարության 2012 թ. մարտի 15-ի նիստի N 10 արձանագրային որոշման հավելված N 1:
3. Հարությունյան Ն., Հայաստանի և Ռուսաստանի Դաշնության բարձրագույն կրթության կառավարման համեմատական վերլուծություն, Երևան, «Կրթությունը 21-րդ դարում», Գիտա-մեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես, թիվ 1(3), 2020, 269 էջ:
4. ՀՀ կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը, Երևան, 2011:
5. «ՀՀ մասնագիտական կրթական համակարգի՝ Եվրոպական կրթական տարածքին ինտեգրման գործընթացի ընդլայնման ծրագրին և դրա իրականացման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության նիստի արձանագրությունից քաղվածք, 15.02.2012 թ., N 10:
6. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 2004:
7. ՀՀ մասնագիտական կրթության համակարգի վերաբերյալ ՈԱԱԿ-ի 2009-2011 թթ. առաջին ամբողջական վերլուծություն, Երևան, 2012:
8. Քաղվածք ՀՀ կառավարության նիստի արձանագրությունից, 15 մարտի 2012 թ., N 10:
9. <https://escs.am/am/news/8040>, 2021
10. <https://escs.am/am/news/11765>, 2022
11. <https://armenic.am/%D5%A2%D5%B8%D5%AC%D5%B8%D5%B6%D5%AB%D5%A1%D5%B5%D5%AB%D5%A3%D5%B8%D6%80%D5%AE%D5%A8%D5%B6%D5%A9%D5%A1%D6%81/>
12. 2008 թ. նոյեմբերի 7 –ի ՀՀ կառավարության թիվ 1486-Ն որոշումը

РЕФОРМЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Сафарян Кристине

ЕГУ, Армения

Аннотация

Реформы, осуществленные в рамках Болонского процесса, явились основой для содействия трансформации системы высшего образования РА и ее интеграции в Европейское образовательное пространство. В данной статье представлены реформы, осуществленные в системе высшего образования РА в контексте Болонского процесса. Реформы включали структуру, содержание и управление системой высшего образования. Процесс проведения реформ продолжается до сих пор.

Ключевые слова: система высшего образования РА, высшее образование, Болонский процесс, реформа, Европейское образовательное пространство.

REFORMS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF ARMENIA IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

Safaryan Kristine

*Yerevan State University,
Armenia*

Summary

The reforms carried out within the framework of the Bologna process were the basis for promoting the transformation of the RA higher education system and its integration into the European educational area.

This article presents the reforms implemented in the higher education system of the Republic of Armenia in the context of the Bologna process. The reforms included the structure, content and management of higher education. The process of reforms is still going on.

Key words: RA higher education system, higher education, Bologna process, reform, European educational area.

Получено: 29.03.2022

Рассмотрено: 11.04.2022

Принято: 13.04.2022

Received 29.03.2022

Reviewed 11.04.2022

Accepted 13.04.2022

37(091):94(395.5)

DOI <https://doi.org/10.46991/ai.2022.7.1.225-232>

ՈՒՍՈՒՑՉԱՊԵՏ ՄԵԻԹԱՐ ԳՈՇԻ ԴԵՐԱԿԱՏԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՀԱՅՈՑ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Միրզոյան Նարինե

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: ԺԲ դարավերջից մինչև ԺԳ դարի առաջին կեսն ընկած ժամանակահատվածը նշանավորվեց Զաքարյան իշխանատոհմի պետականաստեղծ գործունեությամբ: Արդյունքում կազմավորված իշխանապետությունը որդեգրեց անկախ պետության կայացման ուղի՝ զարգացնելով կառավարման, տնտեսական և դատաիրավական համակարգերը: Զուգահեռ պետական քաղաքականություն էր իրականացվում կրթական տիրույթում, որի զարգացման գործում որպես մասնավարժ ու ուսուցչապետ առանցքային դերակատարում ունեցավ ժամանակի հայտնի օրենսդիր, մատենագիր, եկեղեցական և պետական գործիչ Մխիթար Գոշը:

Զեռնարկվեց կրթական համակարգի բարեփոխման համապետական գործընթաց, որով նախատեսվում էին ոլորտի իրավականացում, իրավադաստիարակություն, կրթության հանրամատչելիություն և մեկ ընդհանուր կրթահամակարգի ձևավորում, ինչի իրագործումը վերապահվեց Մխիթար Գոշին: Կրթական բարեփոխման հիմնաքարը դարձավ Մխիթար Գոշի հիմնած Լոր Գետիկի վարդապետարանը, որն ուսուցչապետի մահից հետո կոչվեց Գոշավանք:

Բանալի բառեր: Մխիթար Գոշ, կրթություն, վարդապետարան, վանք, անվճար ուսուցում, իրավաուսուցում, բարեփոխում, զարգացում, դատաստանագիրք:

Հիմնախնդիրը Մխիթար Գոշի գիտակրթական գործունեության տեսական և կիրառական արժեքների լուսաբանման, արդի պահանջների համապատասխան ձևակերպման անհրաժեշտությունն է՝ կրթության զարգացման մեջ ունեցած ազդեցության հիմնավորմամբ:

Հետազոտության նպատակն է Որպես մասնավոր առարկա ուսումնասիրել և որոշակիացնել կրթական տիրույթում Մխիթար Գոշի գիտակրթական գործունեությունը, պարզաբանել դրա տեսական, իրավական ու կիրառական հիմքերը, դիտարկել նրա դերակատարությունը կրթության զարգացման մեջ:

Հետազոտության նորույթը: Մխիթար Գոշի գիտակրթական և մանակավարժական գործունեությունը դիտարկվում է ուսումնասիրման մասնավոր առարկա: Փաստերի վերլուծությամբ ի հայտ է գալիս ուսուցչապետի տարաբնույթ գործունեության ներքին շաղկապվածությունը կրթական տիրույթում: Վերջինս հանդես է գալիս կրթական համակարգի համապարփակ բարեփոխման նախաձեռնող և իրականացնող, որով նախատեսվում է կրթության իրավական կարգավորում, իրավաուսուցում, կրթական որոշ

սահմանափակումների հաղթահարում և անվճար ուսուցման օրենսդրական հաստատագրում: Նոր Գետիկի կրթական հաստատության հիմնադրման, ծրագրային գործունեության և զարգացման գործում Ջաքարյան իշխանապետության մասնակցությունը բացահայտում է պետական քաղաքականությունը կրթական տիրություն: Որոշակիանում է Գոշի դերակատարությունը կրթության զարգացման գործում՝ հաստատելով նրա ուրույն տեղը արդի կրթական համակարգի տեսական արժեքների ձևավորման ակունքներում:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Մխիթար Գոշի գիտակրթական, մանկավարժական գործունեությունը որպես առանձին առարկա չի հետազոտվել: Տարբեր համապարփակ խնդիրների լուսաբանման շրջանակներում հիմնախնդրին առնչվող որոշակի թեմաներ հաստատական քննության առարկա են դարձրել Հ. Ջանփոլադյանը, Լ. Խաչերյանը, Վ. Բարխուդարյանը և Թ. Մինայանը:

Հիմնախնդրի լուսաբանման և շարադրման համար գործածվել են ԺԳ դարի հայոց պատմիչ Կիրակոս Գանձակեցու «Հայոց պատմություն» աշխատությունը, Մխիթար Գոշի «Գիրք դատաստանի» երկը, ձեռագրային և հիշատակարանային վկայություններ, ինչպես նաև Ղևոնդ Ալիշանի «Հայապատում» երկը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ուսուցչապետ Մխիթար Գոշը մատենագրական աղբյուրներում: Մխիթար Գոշի վերաբերյալ մատենագրական աղբյուրներում առանձնահատուկ ուշադրության են արժանի ծավալով սեղմ (միաբառ, համառոտ բառակապակցություն), սակայն բովանդակային հարուստ տեղեկույթ պարունակող բազմաթիվ վկայություններ: Ծավալուն շարքում առանձնանում են ուսուցչապետի գիտական ու մանկավարժական գործունեությունը բնութագրող ձևակերպումները: Ներկայացվող վկայությունները կարևորվում են որքան առանձին հարցերի առարկայական արժեքավոր տեղեկատվությամբ, նույնքան այն դերակատարության լուսաբանմամբ, որն ունեցել է Մխիթար Գոշը տվյալ տիրույթի կայացման և հետագա զարգացման գործում:

Կիրակոս Գանձակեցիի (ԺԳ դ., Նոր Գետիկի վարդապետարանի սան) իր կրթարանի հիմնադիր ուսուցչապետին բնորոշում է *«հռչակաւորն այն և մեծիմաստն գիտութեամբ»*, *«վարդապետ երևելի»*, *«այր իմաստուն և հեզ, և վարդապետական ուսմամբ հռչակեալ»* [6, էջ 171, 207]: Մի շարք ձեռագիր մատյաններում Մխիթար Գոշը վկայագրվում է որպես *«երանելի վարդապետ»* [1, թ. 3ա], *«եռամեծ»* [2, թ. 99ա], *«եռամեծ և քաջ վարդապետ»* [3, թ. 282], *«բանիբուն հռետոր»* [4, թ. 27ա] և այլն: Ուշագրավ են Մխիթար Գոշի վերաբերյալ նաև մատենագրական այն տեղեկությունները, որոնցում նա վկայվում է ի թիվս այլ հանրահայտ գիտնական վարդապետների: Դավիթ Բաղիշեցու (ԺԷ դ.) նմանօրինակ ցանկում նախապատիվ առաջին դիրքը *«մեծ վարդապետ»* մակդիրով հատկացվում է Մխիթար Գոշին. *«Ի սորա յաւուրս (իմա՛ Կիլիկիայի հայոց թագավոր Լևոն Բ-ի (գահակալումը՝ 1198-1219 թթ.) – Ն. Մ.) էին երևելիք վարդապետք ի կողմանս Աղուանից մեծ վարդապետն Մխիթար Գոշն կոչեցեալ, որ շինեաց զՆոր Գետկայ եկեղեցինքն, և Ներսէս Լամբրոնացին, և Յովսէփ կողմանցն Անտիոքու, և Յոհանէս, որ յապայ եղև կաթողիկոս, և Աստուածատուր վարդապետ, որդի Ազբերկայ. յԱրճէշ քաղաքէ...»* [7, էջ 343]: Այն հանգամանքը, որ հեղինակը Մխիթար Գոշին բնութագրում է իր վարդապետարանով հայտնի Նոր Գետիկի եկեղեցու կառուցմամբ, աներկբա մատնանշում է վերջինիս գիտակրթական գործունեության բացառիկ կարևորությունը:

Հին Գետիկից՝ Նոր Գետիկ: Հին Գետիկ վանական համակառույցին առնչվող իրադարձությունները կանխորոշում են Նոր Գետիկի վարդապետարանի հիմնումն ու կայացման հետագա ընթացքը: 1186 թ. Մխիթար Գոշը Դասնո անապատից, որտեղ արդեն

գրել էր իր «Գիրք դատաստանի» օրենսգիրքը, տեղափոխվում է Հին Գետիկ վանք: Այստեղ, ինչպես հայտնում է Կիրակոս Գանձակեցին, «...էր առաջնորդ վանիցն վարդապետն՝ որ Մարկաւագ անուանիր, աշակերտ նորին, որ բազում ուրախութեամբ ընկալաւ զնա, և ինքն սպասաւորէր նմա...» [6, էջ 209]: Վանահայր Մարկավագ վարդապետի՝ Մխիթար Գոշի աշակերտ լինելու հանգամանքը, ինչպես տեսնում ենք պատմագրի վկայությունից, ոչ թե պայմանավորում է ուսուցչապետի կողմից հանգրվանի ընտրությունը, ինչը, հայտնի է, առնչվում է Քուրդ իշխանի՝ Մահկանաբերդ գավառ վերադարձին, այլ վերաբերում է «սպասավորությանը», որը մատուցում է վանահայրն իր ուսուցչին: Ինչպես տեսնում ենք, խոսքը չի վերաբերում Մխիթար Գոշի՝ վանքի առաջնորդությունը ստանձնելուն, այլ գործունեության տեսակի, ինչը կարող էր միանշանակ լինել կրթության կազմակերպումը, որին ծառայությունն է մատուցում նրա աշակերտ Մարկավագ վարդապետը: Այդ մասին վկայում է նաև այն հանգամանքը, որ Մխիթար Գոշն արդեն 1187 թ. այդտեղ է գրում Երեմիայի մարգարեության մեկնությունը, որը՝ որպես դասագիրք, անհրաժեշտություն էր իր նախանշած գիտակարգերի համար:

1191 թ. հուժկու երկրաշարժից հիմնովին ավերվեց Հին Գետիկ վանքը: Կայացվեց նույն վանքի տեղափոխության աննախադեպ որոշում, որի իրականացման գործում բացահայտվեց Չաքարյան իշխանապետության դերակատարությունը:

Չաքարյան իշխանապետության կրթական քաղաքականությունը: Հին Գետիկից Նոր Գետիկ վանքի տեղափոխության վերաբերյալ չափազանց արժեքավոր տեղեկություն է հաղորդում Կիրակոս Գանձակեցին. «Մկսաւ այնուհետեւ վարդապետն սքանչելի հանդերձ միաբանօք իւրովք ձեռն ի գործ արկանել շինութեան վանիցն և եկեղեցւոյ ի վերասացեալ ձորն Տանձուտայ՝ հրամանաւ մեծ իշխանին Իւանէի: Եւ շինեցին եկեղեցի մի գեղեցկաշէն փայտակերտ, և օծեալ կնքեցաւ յանուն սուրբ Լուսաւորչին Գրիգորի» [6, էջ 212]: Պատմիչի հաղորդման մեջ, ի թիվս կարևոր տեղեկությունների, առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի «մեծն իշխանին Իվանէի», այն է՝ Չաքարյան բարձրագույն իշխանության «հրաման»-ի հիշատակությունը, որով հիմքեր են ստեղծվում եզրակացնելու Չաքարյան իշխանապետության կողմից իրականացվող պետակրթական քաղաքականության վերաբերյալ: Պատմագրի հաղորդման բովանդակային վերլուծությունն այդ առումով թույլ է տալիս կատարել մի շարք հետևություններ.

- «հրամանաւ մեծ իշխանին Իւանէի» որոշումները կայացված են պետականավարման բարձրագույն մարմնի կողմից և ենթակա են պարտադիր կատարման,
- նույն հրամանի համաձայն՝ շինարարական աշխատանքներն իրականացվում են պետական միջոցների հաշվին, ինչը հիմնավորում է նյութական միջոցների չտիրապետող միաբանության հիշատակումը՝ որպես շինարարության կատարող կողմ,
- վանքի կառուցման նոր վայրը՝ «ձորն Տանձուտայ», հաստատվում և ամրագրվում է բարձրագույն իշխանության կողմից,
- Նոր Գետիկի վանահայրն է Մխիթար Գոշը, որը գլխավորում է շինարարության ընթացքը՝ «հանդերձ միաբանօք իւրովք»: Հարկ է նկատել, որ տեղի ընտրությունը վերապահվում է Մխիթար Գոշին և միաբանությանը [9, էջ 45]:

Պետականորեն լուծվում է նաև Նոր Գետիկի վանական համակառուցված նյութական ինքնաբավության խնդիրը: Չաքարե և Իվանե Չաքարյանները, ինչպես նաև նրանց օրինակին հետևող մի շարք իշխաններ, վանքին են նվիրաբերում, ի մասնավորի, մի հանք Աբասաձոր գյուղում, Չորոձոր գյուղը Բջնիի գավառում և Աշավա գյուղը՝ վանքի վերևում, բացի այդ՝ նվիրաբերման նպատակով կառուցում են երկու գյուղ՝ Տրուկաձո-

վը և Ուռեխանջը [9, էջ 47]:

Եվս երկու կարևոր հանգամանք:

- Հիշատակված Ս. Գրիգոր Լուսավորիչ եկեղեցին կառուցվում է փայտից, ինչը միջոցների բավարար լինելու պայմաններում վկայում է ձեռնարկի կարևորության և հատկապես անհետաձգելիության մասին,
- Հարկ էր բավարար համարել, որ Հին Գետիկի միաբանության տեղափոխմամբ է պայմանավորվում նոր կառուցվող վանքի միևնույն անվանումը, սակայն դրանով մատնանշվում է նաև միաբանության պահպանման անհրաժեշտությունը՝ արդեն Մխիթար Գոշի գլխավորությամբ: Հին Գետիկում վերջինս, թեև վանահայրը չէր, սակայն գլխավորում էր վանքի գիտակրթական և մանկավարժական գործունեությունը, որը հաջողությամբ իրագործում էր միաբանությունը: Ըստ այդմ՝ միաբանության պահպանումն անհրաժեշտություն էր կրթական գործընթացի շարունակականությունն ապահովելու և հնարավորինս արագ վերսկսելու համար: Նոր Գետիկի անվան ընտրության գործում առավել կարևոր գործոնը, այդուհանդերձ, պետք է համարել Մխիթար Գոշի անձը, որն իր գիտակրթական գործունեությամբ Հին Գետիկին բերել էր մեծ համբավ, ինչի մասին վկայում է Կիրակոս Գանձակեցին. «...*համբաւ իմաստութեան նորա հոշակեցաւ ընդ ամենայն տեղիս... համբաւ իմաստութեան նորա հոշակեցաւ ընդ ամենայն տեղիս»* [6, էջ 217]: Նույն անվան պահպանմամբ վանքի տեղափոխումը, որն իրականացվում է պետական բարձրագույն կառավարկան մարմնի կողմից՝ ի դեմս Իվանե Զաքարյանի, այդպիսով, նպատակ է հետապնդում ապահովելու Հին Գետիկում մեկնարկած կրթական գործունեության անընդհատելի շարունակականությունը:

Բարձրագույն իշխանության նմանատիպ հետաքրքրությունը, ինչպես երևում է Նոր Գետիկի վարդապետարանի կրթական ծրագրից և ռազմավարությունից, պայմանավորված էր այդ համակարգի՝ իշխանապետության սահմաններում ընդհանրացման ցանկությամբ: Իրականացվում էր Նոր Գետիկի վարդապետարանում Մխիթար Գոշի կողմից բարեփոխված կրթական ծրագրի արդեն տարածման պետակրթական քաղաքականություն:

Հեղինակավոր կրթական հաստատությունները, վարդապետարանները ժամանակի քաղաքական արթնության պայմաններում արդիականացման քայլեր էին ձեռնարկում՝ ներմուծելով իրենց կրթական ծրագրեր որոշ աշխարհական առարկաներ, ինչպես նաև բարելավելով դասավանդման մեթոդաբանությունը: Այդուհանդերձ, նպատակային առումով նրանք առաջնորդվում էին եկեղեցական պահանջներով և հոգատար պահպանում էին իրենցից յուրաքանչյուրին հատուկ կրթական ավանդական միջավայրը: Նման պայմաններում կրթական նոր համակարգի համընդհանուր անցումն ապահովելու նպատակով ընտրվում են Նոր Գետիկում իրականացվող կրթական ծրագրի և բարեփոխումների տարածման թեև երկարաժամկետ, սակայն սահուն ու հուսալիորեն արդյունավետ ուղիներ:

Նոր Գետիկի վարդապետարանում Մխիթար Գոշը սկսեց իրագործել այն, ինչն իր ժամանակ ակնհայտորեն կարելի էր համարել կրթական սահմանափակումներից մեկը: Հայտնի է, որ Մխիթար Գոշը, թաքցնելով իր վարդապետական աստիճանը, 1161/1162 թթ. մեկնեց և շուրջ 7-8 տարի ուսումնառեց Կիլիկիայի նշանավոր Սև լեռան վանքերում և կրկին ստացավ վարդապետական աստիճան հավանաբար Շուղր անպատի Կարմիր վանքում [9, էջ 35, 41-42]: Այն, ինչ ծածուկ կատարում էր Մխիթար Գո-

շը, արտոնված էր դարձնում իր հիմնած վարդապետարանում:

Մխիթար Գոշը Նոր Գետիկի վարդապետարանում կիրառելի է դարձնում այն, ինչը կատարել էր Ժամանակին ծածկաբար՝ արտոնելով այլ վանքերից եկած վարդապետներին կրկին ուսանել և վերստին ստանալ վարդապետական աստիճան: Այդ մասին լավագույնս պարզաբանում է Ղ. Ալիշանը. «...*Բազումք, որ էին ի կարգի վարդապետաց, ծածկէին զինքեանս եւ զային, ի կարգի աշակերտաց կալով՝ ուսանէին ի նմանէ եւ առնուին վերստին հրաման: Եւ բազումք յաշակերտաց նորա հասին ի պատիւ Վարդապետական»* [5, էջ 217-218]: Արդի ձևակերպմամբ, կրթական նոր համակարգի համաձայն, իրականացվում էր բարձրագույն կրթություն ստացած այն ուսուցիչների վերապատրաստում ու վկայագրում, որոնք կոչված էին դասավանդելու իրենց կրթական հաստատություններում: Այսկերպ իրականացվեց Նոր Գետիկի գիտակրթական համակարգի ներթափանցումն արդեն գործող կրթական տիրույթ:

Վերապատրաստման ծրագրին զուգահեռ մեկնարկեց ևս մեկ գործընթաց, որը նպատակաուղղված էր Զաքարյան իշխանապետության սահմաններում իրականացնելու կրթական համակարգի համապետական ընդհանրացում Նոր Գետիկի վարդապետարանի հիմքի վրա: Գործող կրթական հաստատությունների ներքին վերափոխման գործընթացի հետ համատեղ սկսեցին հաստատվել նաև նոր կրթօջախներ՝ կիրառելով Նոր Գետիկի գիտակրթական օրինակը: Այս գործընթացը հաջողությամբ իրականացրին Նոր Գետիկի շրջանավարտները: Այսպես՝ Վանական վարդապետը հիմնեց հանրահայտ Խորանաշատի վարդապետարանը, Վարդան Արևելցին դպրոցներ բացեց Կայենո գավառի Ս. Անդրեասի վանքում, Թեղենյաց, Աղջոց, Հառիճի վանքերում, Մաղմուսավանքում և Խոր վիրապում [10, էջ 42]:

Հարկ է նկատել, որ Մխիթար Գոշի մահից հետո Նոր Գետիկի վարդապետարանը շարունակեց գիտակրթական նույն գործընթացը: Ուսուցչապետին հաջորդեց գրիչ Մարտիրոսը: Նրանից հետո ուսուցչապետությունն անցավ Մխիթար վարդապետին, հետո՝ Հովասափին, ապա՝ Աբրահամին, որոնցից յուրաքանչյուրն առաջնորդում էր միաբանությունը շատ կարճ ժամանակ: Այնուհետև Նոր Գետիկի առաջնորդ դարձավ Հաղարծնի վանքից այստեղ տեղափոխված Հովհաննես Արմանեցին, ապա՝ նաև Կիրակոս Գանձակեցին [10, էջ 44-45]:

Մխիթար Գոշը՝ կրթական համակարգի բարեփոխիչ: Զաքարյան իշխանապետության տարիներին մշակութային համընդհանուր վերելքին անմասն չմնացին գիտությունը և կրթությունը: Բոլոր բնագավառներում տեղի էր ունենում աշխարհականացման գործընթաց [10, էջ 41]: Այդ միջավայրում Մխիթար Գոշի վարդապետարանը Նոր Գետիկ վանքում, այսուհանդերձ, առանձնանում էր ևս մեկ որակով: Նոր Գետիկ վանքում վանահայր և ուսուցչապետ Մխիթար Գոշի համար ստեղծվում էին պայմաններ՝ կրթական տիրույթում իրագործելու բարեփոխումներ, որոնք կոչված էին դառնալու Զաքարյան իշխանապետության կրթական քաղաքականության անկյունաքարը: Կրթությունը և մանկավարժությունը դարձան Մխիթար Գոշի գիտական և օրենսդրական գործունեության միավորման դաշտ՝ պետականաշինության բացառիկ պատմական պահին կոչված լինելով ձևավորելու *քաղաքացիական* կրթություն: Դա իրագործվում էր բարձրագույն կրթական համակարգ՝ վարդապետարան, *իրավասուսուցման* որպես գիտակարգի ներմուծմամբ, ինչի մասին վկայվում է «Գիրք դատաստանի» երկում: «Յաղագս դատաստանաց վարդապետաց» իրավահոդվածը սահմանում է. «*Եւ վարդապետք եղիցին ըստ իրաւանց նախակրթեալք Հին և Նոր կտակարանաց եւ կանոնական հրամանաց*» [8, էջ 34] («Եվ վարդապետները, ըստ կարգավորության, լինեն նախապես

կրթված Հին և Նոր կտակարանների և կանոնական հրամանների», փոխադրությունը մերն է՝ Ն. Մ.): Անկախ պետականության պայմաններում, ինչի ստեղծման ճանապարհին էր Ջաքարյան իշխանապետությունը, դատաստանագիրքը կոչված էր լինելու հիմնական օրենքը՝ սահմանադրությունը: Սահմանադրագիր Մխիթար Գոշը, այդպիսով, որպես վարդապետական աստիճանի շնորհման նախապայման ստեղծվող անկախ պետության կրթության բարձրագույն համակարգ է ներմուծում երկրի գլխավոր օրենքի իմացությունը, որի դասավանդման համար նույն «Գիրք դատաստանին» պետք է ծառայեր որպես դասագիրք: Այդ պահանջի բարձրագույն նշանակությունը Մխիթար Գոշի կողմից շեշտվում է Հին և Նոր կտակարանների իմացության պահանջի հետ հիշատակմամբ:

Կրթական համակարգի իրավակարգավորմանը, մասնավորապես արդեն միջնակարգ ուսուցմանն առնչվող աննախադեպ իրողություն է բացահայտում «Գիրք դատաստանի» օրենսգրքի «Յաղագս դատաստանաց մանկանց ուսուցողաց» գլուխը: Կարևորելով իրավահողվածը՝ այն մեջբերում ենք ամբողջությամբ.

«Ոչ է պարտ վարձու զմանկունսն ուսուցանել ըստ կանոնի հրամանաց:

Եթէ որքք իցեն, զամենայն խնամ տանել նոցա ի դէպ է, ապա թէ չիցեն՝ զկերակուր եւ զհանդերձ միայն իւրքն հոգասցեն: Եւ թէ կարողք իցեն և ըստ ինքեան յօժարութեան ընծայ ուսուցողացն տացեն, արժան է հոգեւոր սերմանողաց զմարմնաւորսն հնձել, իսկ եթէ աղքատք ոչ պահանջել:

Այլ եթէ որ հակառակիցի եւ բռնաբարէ, դատաստանալ է՝ գոր ինչ ի մանուկն ծախեալ իցէ, զայն միայն հատուցանել, ոյլ ոչ զհոգեւոր շնորհին:

Այդոցիկ զհետ երթալ դատաւորոց արժան է հոգեւորապէս» [8, էջ 130] («Օրինավոր չէ վճարովի ուսուցանել մանուկներին՝ ըստ կանոնի հրամանների: Եթէ որքեր լինեն, նման դեպքում խնամեն նրանց, իսկ եթէ չլինեն, յուրայինները միայն սնունդն ու հագուստը հոգան: Եվ եթէ հնարավորություն ունեն և ըստ իրենց կամքի ընծա տան ուսուցիչներին, ապա հոգևոր սերմանողներին արժան է մարմնավորը հնձել, իսկ եթէ աղքատ լինեն, չի պահանջվում: Իսկ եթէ մեկը խախտի և բռնանա, այս է դատաստանը այն ամենը, ինչ մանկան վրա ծախսվել է, այն միայն հատուցվի, բայց ոչ հոգևոր շնորհի (կրթության) համար, փոխադրությունը մերն է՝ Ն. Մ.):

Այսպիսով՝ Մխիթար Գոշը ԺԲ-ԺԳ դդ. սահմանագլխին կատարում է անվճար միջնակարգ կրթության իրավաօրենսդրական ամրագրում և կիրառման նրբությունների հստակեցում՝ նախատեսելով այն իրագործվելու վերականգնվող պետականության պայմաններում: Մխիթար Գոշի տվյալ բարեփոխիչ դրույթի դերը և նշանակությունը կրթության զարգացման մեջ որոշելու համար հարկ է նկատել, որ անվճար կրթության իրավական ամրագրումը Եվրոպայում վերաբերում է Ռեֆորմացիայի ժամանակաշրջանին (ԺՁ դ. առաջին քառորդ), իսկ ժամանակակից պատմության մեջ այն ընդունվում է որպես միջազգային իրավունքի հիմնադրույթներից մեկը ՄԱԿ-ի գլխավոր ասամբլեայի կողմից 1948 թ. «Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրով» [11, հոդված 26, կետ 1]:

Եզրակացություններ: Այսպիսով՝ ուրվագծվում է օրենսդիր, մատենագիր, եկեղեցական և պետական հայտնի գործիչ Մխիթար Գոշի գործունեության ևս մեկ տիրույթ՝ կրթությունը: Ջաքարյանների կողմից անկախ պետության կառուցման պայմաններում Մխիթար Գոշը ձեռնարկեց կրթական համակարգի բարեփոխման համապետական գործընթաց՝ իրականացնելով ոլորտի իրավական կարգավորում և ներմուծելով իրավաւսուցումը՝ որպես գիտակարգ, որով քաղաքացիական կրթության ձևավորման

հիմքեր դրվեցին: Օրենսդրորեն ամրագրվեց միջնակարգ անվճար կրթությունը: Զարարյան բարձրագույն իշխանության կողմից իրականացվեց պետակրթական քաղաքականություն՝ Մխիթար Գոշի առաջադրած բարեփոխումների հենքի վրա ձևավորելու համապետական ընդհանուր կրթահամակարգ: Արդյունքում որոշակիացավ Մխիթար Գոշի նշանակալի դերակատարությունը կրթության զարգացման գործում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. ՄՄ ձեռ. Հ^մ 486:
2. ՄՄ ձեռ. Հ^մ 11:
3. ՄՄ ձեռ. Հ^մ 553:
4. ՄՄ ձեռ. Հ^մ 634:
5. Ալիշան Ղ., Հայապատում, հտ. Բ, Վենետիկ, Ի Վանս Ս. Ղազարու, Մխիթարեան տպ., 1901:
6. Կիրակոս Գանձակեցի, Պատմություն հայոց, աշխատ.՝ Կ. Մելիք-Օհանջանյանի, Երևան, 1961:
7. Մանր ժամանակագրություններ (XIII-XVIII դդ.), հտ. II, կազմեց՝ Վ. Ա. Հակոբյան, Երևան, 1956:
8. Մխիթար Գոշ, Գիրք դատաստանի, աշխ.՝ Խ.Թորոսյանի, Երևան, 1975:
9. Միրզոյան Ն., Մխիթար Գոշը և իր «Գիրք դատաստանի» երկը, ատենախոսություն, անտիպ, Երևան, 2015:
10. Մինասյան Թ., Ուստիքի գրչության կենտրոնները, Երևան, 2020:
11. Всеобщая декларация прав человека, https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (վերջին դիտումը՝ 03.04.2022):

РОЛЬ АРХИМАНДРИТА МХИТАРА ГОША В РАЗВИТИИ АРМЯНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мирзоян Нарине

Ереванский государственный университет,

Армения

Аннотация

Известный законодатель, летописец, Архимандрит (Усуцчапет, Рабунапет-Руководитель раввин, руководитель монастыря, главный Архимандрит) церковный и государственный деятель Мхитар Гош является инициатором и исполнителем всеобъемлющих реформ в сфере образования в период с конца XII века до первой половины XIII.

Архимандрит Мхитар Гош учредил высший образовательный центр в монастыре Нор Гетик и как ректор возглавил его. Пользуясь государственной поддержкой, он реализует в процессе преподавания нововедческих идей, тем самым заложив фундамент для проведения общегосударственных реформ в сфере образования.

Данный промежуток времени знаменуется созданием независимого государства на основе Армянского княжества Закаридами. В результате Армянское княжество придерживается курса утверждения государственности, развивая систему управления, экономику, законодательства, судопроизводства, также и образования.

Процесс общегосударственной образовательной реформы возглавляет Мхитар Гош. Он на законодательном уровне упорядочивает сферу образования и внедряет в программу преподавания научную дисциплину «правообразование», учебником которого служит его же труд «Судебник», чем закладывает основы гражданского образования.

Законодательно фиксируется бесплатное образование.

На основе предложенных реформ Мхитара Гоша предпринимаются шаги формирования общегосударственной образовательной системы.

На базе научной и образовательной программы и опыта высшего образовательного центра Мхитара Гоша в Нор Гетик во многих регионах Армении открываются новые образовательные учреждения, основателями которых становятся выпускники того же монастыря.

Проведенные Мхитаром Гошем реформы определяют его роль в развитии образования, обозначая его место у истоков формирования теоретических ценностей современной образовательной системы.

Ключевые слова: Мхитар Гош, образование, Архимандрия, монастырь, бесплатное образование, преподавания закона, реформы, развитие, судебник.

THE ROLE OF ARCHIMANDRITE MKHITAR GOSH IN THE DEVELOPMENT OF ARMENIAN EDUCATION

Mirzoyan Narine
*Yerevan State University,
Armenia*

Summary

The famous lawyer, chronicler, Archimandrite (Usuchapet, Rabunapet; the Head of Archimandrites or Vardapets, Highest Archimandrite, the Head of Monastery-Vardapetaran) Church and State figure Mkhitar Gosh from the end of the 12th century to the first half of the 13th century acts as the initiator and executor of comprehensive reforms in the field of education.

Archimandrite Mkhitar Gosh established a great educational center in Nor Getik Monastery and as a rector head it. Using state support, he implemented innovative ideas in the process of pre-education, thereby laying the foundation for nationwide reforms in the field of education.

This period of time was marked by the creation of an independent state on the basis of the Armenian principality by Zakarids. As a result, the Armenian principality adhered to the course of establishing statehood, developing systems of administration, economy, law, legal proceedings, as well as education.

The process of nationwide educational reform was headed by Mkhitar Gosh, who streamlined the sphere at the legislative level and introduced the scientific discipline of law education into the teaching program, the textbook of which was his own work "Law Code", which set the foundations of civic education.

Free education was legally fixed.

Based on the reforms proposed by Mkhitar Gosh, steps were being taken to form a nationwide educational system.

Based on the example of the scientific educational program and the experience of the higher education center Nor Getik, new educational institutions were being opened in many places in Armenia, the founders of which had graduated of the same Monastery school.

As a result of the reforms carried out, the role of Mkhitar Gosh in the development of education was determined, strengthening his place at the origins of the formation of theoretical values of the modern educational system.

Keywords: Mkhitar Gosh, education, Monastery school (Vardapetaran), Monastery, free education, teaching of law, reform, development, law code.

Получено: 06.04.2022

Рассмотрено: 09.04.2022

Принято: 12.04.2022

Received 06.04.2022

Reviewed 09.04.2022

Accepted 12.04.2022

ՄԻԽԹԱՐԵԱՆ ՀԱՅՐԵՐՈՒ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԷՈՒԹԻՒՆԸ ՀԱԼԷՊԻ ՄԷՋ

Ֆիզենկճեան Անի

*ՀՀ ԳԱԱ պատմութեան ինստիտուտ
Հայաստան*

Համառոտ ներածութիւն: Յօդուածը կը ներկայացնէ Վենետիկի Միխթարեան միաբանութեան կրթական գործունէութիւնը Հալէպի մէջ: Ութսուն եւ հինգ տարիներու ընթացքին Միաբանութիւնը անգնահատելի ծառայութիւն մատուցած է հայեցի կրթութեան անհրաժեշտ կենսական եւ փրկարար գործին. միաբանութեան հայրերը համոզուած էին, որ հոգեկրթութիւնն ու լուսաւորութիւնը կենսական բարիքներն են, որոնցմով կը կերտուէր սերունդներու դաստիարակութեան ճանապարհին ու ազգապահպանումի խոր գիտակցութեամբ՝ հայուն մէջ մարդը, քրիստոնէան ու քաղաքացին:

Սուրիոյ տասնամեայ պատերազմի (2011-2021) թէժ օրերուն Հալէպի Միխթարեան վարժարանը եւս հրթիռակոծման թիրախ դարձաւ իսլամական ահաբեկիչներու կողմէ, որուն պատճառաւ ժամանակաւոր փակ պահեց իր դռները:

Բանալի բառեր: Վենետիկ, Միխթարեան միաբանութիւն, Հալէպ, կրթական, կաթողիկէ, ֆրանսական իշխանութիւն, երկրորդական վարժարան, ազգային:

Հետազոտութեան հիմնախնդիրը: Վենետիկի Միխթարեան միաբանութեան հովանաւորութեամբ Հալէպի մէջ վարժարան ունենալը ազգային պահանջք էր պարզ այն պատճառով, որ Հայ կաթողիկէները, ստուար թիւ կազմելով եւ բարձրագոյն կրթարաններ ունենալով հանդերձ, որպէս քրիստոնէաներ միւս քրիստոնէայ փոքրամասնութիւններէն կը զանազանուէին ու կը ճանչցուէին ոչ թէ ազգութեամբ, այլ յարանուանութեամբ: Անոնք հայ կաթողիկէներ անուանուելով՝ հեռու էին հայութենէ [2, էջ 1], իսկ հայերէնը միայն կը հնչէր եկեղեցոյ արարողութեան ժամանակ: Իրենց դպրոցներէն ներս կ'աւանդուէին ֆրանսերէն, արաբերէն եւ իտալերէն: Ուրեմն հարկաւոր էր հայեցի կրթութիւն աւանդող վարժարան մը, որուն գլխաւոր նպատակը ըլլար խթանել հայոց լեզուի ուսուցումն ու տարածումը:

Հիմնախնդիրին առնչուող արդիական այլ հետազոտութիւններու եւ հրատարակութիւններու կարճ վերլուծութիւնը: Թեմայի վերաբերեալ միակ ամբողջական ուսումնասիրութիւնը եւ սկզբնաղբիւրը Հալէպի միխթարեան վարժարանի յիսնամեակին նուիրուած Յուշամատենան է, ուր մանրամասն ներկայացուած են վարժարանի ծնունդի, կրթակազմակերպչական եւ մշակութային յիսնամեայ գործունէութեան վերաբերեալ պատմաարժեքային տեղեկութիւններ: Դժբախտաբար, վարժարանի պատմութեան վերաբերեալ արխիւային փաստաթուղթեր անհասանելի էին, սակայն այդ բացը եկաւ լրացնելու Սփիւռքի հայալեզու մամուլը՝ «Արեւ», «Եփրատ», «Յառաջ», «Աւետիք», «Օշական» պարբերաթերթը, «Բազմավէպ» հանդէսը, ինչպէս նաեւ Յակոբ Զոլաքեանի «Մուրիահայ դպրոցի պատմութիւն» Ա. հատորը եւ այլն:

Յօդուածի նպատակը: Յօդուածին նպատակն է գիտական հասարակութեան իրազեկ դարձնել Վենետիկի Միխթարեան միաբանութեան Հալէպի հայ համայնքի մատու-

ցած կրթադաստիարակչական ու հոգեմտաւոր ծառայութեան մասին, որ հետագօտողներու կողմէ սակաւ ուսումնասիրուած է:

Հետագօտութեան նորոյթը: 85ամեայ ճանապարհին Հալէպի Միփթարեան վարժարանը մեծ դժուարութեամբ կրցաւ յաղթահարել խոչընդոտները եւ իրականացնել անկատար յոյսերը: Մուրիական տասնամեայ պատերազմի օրերուն եւս շնորհիւ Վենետիկի միաբաններու հոգածութեան, վարժարանի շրջանաւարտներու եւ բարեխնամ ծառայողներուն, այսօր կը շարունակէ իր գոյերթը: Ուստի պատմութեան ուսումնասիրութիւնը այժմեական է եւ ունի քաղաքական, կրթամշակութային նշանակութիւն:

Հիմնական նիւթի շարադրանքը:

Ա. Վարժարանի հիմնադրման անհրաժեշտութիւնը

Յետեղեռնեան շրջանին, նոր ձեւաւորուած սփիւռքի համայնքներու կողքին, հին հայկական գաղթավայրերը եւս, ինչպիսին Հալէպը, համալրուած էին նոր գաղթականներով: Հայաշատ բնակավայրերու նորաստեղծ եւ գործող համայնական կառոյցները՝ եկեղեցի, դպրոց, մշակութային օճախներ, ի գին կատարուած զոհողութիւններու, այլեւս ի վիճակի չէին բաւարարելու անհամար գաղթականներու կարիքները: Հալէպի մէջ գործող գաղթականաց վարժարաններն անգամ այլեւս ի գօրու չէին նորագաղթ երեխաներու ուսումնական գործընթացը կազմակերպելու: Ուստի 1920-1930-ական թթ. ազգին ներկայացուցիչները հնարաւոր միջոցներ կը ձեռնարկէն մատաղ սերունդի լեզուի պահպանութեան (այդ թուականներուն թրքախօսութիւնը համատարած երեւոյթ էր Հալէպի հիւղաւանաբնակ գաղթականներու մօտ) եւ կրթադաստիարակչական հիմնախնդիրները լուծելու:

1920-ական թթ. Հալէպի մէջ արդէն կը գործէին յարանուանական (աւետարանական եւ կաթողիկէ), տարրական եւ երկրորդական վարժարաններ, իսկ նորակազմ համայնքի հայկական (առաքելական) կրթարանները մանկապարտեզներ, նախակրթարաններ [1, էջ 13] եւ որբանոցներ էին: Համայնքէն ներս Հալէպի Ազգային առաջնորդարանի հովանաւորութիւնը վայելող երկրորդական վարժարան գոյութիւն չունէր: Բերիոյ թեմի [Բերիա, Հալէպի պատմական անունն է, որով թեմը կոչուած է] ազգային իշխանութեան երկրորդական վարժարան ունենալու փորձերը ձախողած էին: Իսկ հայ կաթողիկէ եկեղեցին, որ Մուղրուսի զինադադարէն ետք ստուար թիւ կը կազմէր եւ օժտուած էր կրօնական եւ կրթական հաստատութիւններով ու համայնքէն ներս աշխոյժ գործունէութիւնը կը ծաւալէր, 1920-ական թթ. երկրորդ կիսուն արդէն կորսնցուցած էր կենսունակութիւնը: Վարժարաններէն ներս հայ աշակերտներուն հայերէնի դասաժամեր կը յատկացուէին, երբ անոնց թուաքանակը որոշ թիւի մը յանգէր եւ յաւելեալ վճարումներ կատարուէին: Հետեւաբար խաթարուած էին մայրենիի ուսուցումն ու տոհմային ոգին [2, էջ 3]: Աւելին, Հալէպի Ազգային նախակրթարանէ շրջանաւարտ աշակերտին հեշտ չէր իր ուսումը կատարելագործել տեղի ֆրանսական հաստատութեան մէջ կամ մեկնիլ Կիպրոսի Մելգոնեան, Պէրուի շայ ճեմարան եւ կամ Երուսաղէմի ընծայարան՝ ի տարբերութիւն Հալէպի Ամերիկեան քոլէճի (Ալեփփօ քոլէճի) հայ աշակերտին, որ իր ուսումնական ընթացքը աւարտելէ եւ քոլէճի վերջին երկու կարգերը «ֆրեշմէն եւ սոֆոմոր», Հալէպ կամ Պէրուի շարունակելէ ետք, դիւրաւ ուսումնառութիւնը կրնար շարունակել Պէրուի Մամերիկեան համալսարանը [4, էջ 3]:

Ուստի, Ազգային երկրորդական վարժարանի մը ծնունդը եւ ֆրանսական պաքալորեայի աւարտական քննութիւններուն հայերէն լեզուի ներգրաւուիլը դասացանկին՝

անհրաժեշտ պահանջք դարձած էր [4, էջ 3]:

Հալեպի ֆրանսական Լիսէի աւարտականի կարգ մը ուսանողներ եւ շրջանաւարտ երիտասարդներ կ'այցելէին Հալեպի ֆրանսական հաստատութիւնները, հետազօտական աշխատանք կը կատարէն եւ արդիւնքները կը հրապարակէն օրուան հայ մամուլին մէջ: 1934-1935 թթ. կ'որոշեն ճիգ չխնայել իրականացնելու համար վերոնշեալ երկու կենսական, բայց դժուարին հիմնախնդիրները: Անոնք (երիտասարդները) յաճախակի հանդիպումներ կ'ունենան համայնքի երեւելիներու՝ Բերիոյ թեմի առաջնորդ Արտաւազդ արք. Սիրսեմեանի, բանասէր բժշկ. Յարութիւն Տէր-Ղազարեանի, բժիշկներ Ահարոն Խաչատուրեանի, Յովհաննէս Հրեշտակեանի եւ Կիրակնօրեայ վարժարաններու վարիչ-տնօրէն Լեւոն Զենետիկի հետ, որոնք իրենց կարգին հնարաւոր քայլեր կը ձեռնարկէն: Նամակներ կը յղեն հայ պատասխանատու շրջանակներու՝ ՀԲԸ Միութեան քարտուղար Վահան Մալեգեանին, Արշակ Զօպանեանին, հանրածանօթ քարտիզագէտ Զատիկ Խանգատեանին, Վենետիկի Մխիթարեան Միաբանութեան, Մեծի Տանն Կիլիկիոյ Բաբգէն Ա. Կաթողիկոսին: Համայնքի ազգայինները տոհմային դաստիարակութիւնը կենսական խնդիր համարելով եւ հայ մանուկը այլասերումէ փրկելու առաջադրանքէն թելադրուած խորհրդակցաբար պաշտօնագիրով կը դիմեն երկարամեայ կրթամշակութային բեղուն գործունէութիւն եւ երեքդարեայ պատմութիւն ունեցող Վենետիկի Մխիթարեան միաբանութեան նորընտիր աբբահօր՝ Սրապիոն վրդ. Ուլուհոճեանին՝ խնդրելով, որ միաբանութեան հայրերը Հալեպի հայաշատ համայնքին մէջ երկրորդական վարժարանի մը հիմնումին ձեռնարկէն: Կոչին ընդառաջելով՝ աբբահայրը Հալեպ կ'ուղարկէ Հ. Վրթանէս Խանպէկեանը, [3, էջ 487], [7, էջ 18]: Տարուած աշխատանքը անարդիւնք չի մնար ե՛ւ «Ա. Զօպանեանի, Զատիկ Խանգատեանի, ե՛ւ տնօրէն Էմիլ Մաթիէոյին կողմէ՝ Ֆրանսայի կրթական նախարարութեան մօտ, մասնաւոր հրամանագրով հայերէն լեզուն» կ'ընդունուի «որպէս երկրորդ լեզու ֆրանսական պաքալորեային քննութեանց» [4, էջ 3]:

Բերիոյ թեմի Առաջնորդ Տ. Արտաւազդ արք., որ մօտէն տեղեակ էր երիտասարդներու գործունէութեան, իր «Պատմութիւն Հալեպի Հայոց» աշխատութեան մէջ կը նշէ, որ «Լուսաւորչական հայերն էին որ փափաքեցան Հալեպի կաթողիկէ հայոց ազգային ու մտաւոր զարգացումին համար Մխիթարեանց վարժարան մը հաստատել տալ» [6, էջ 536]:

Վենետիկէն ուղարկուած հայր Վրթանէս, 1935 թ. Հալեպ ժամանելով, առաջին հերթին կ'ուսումնասիրէ նոր միջավայրը եւ երկրորդական վարժարան մը հիմնելու հնարաւորութիւնները: 1935-1936 տարիներուն կամաւորաբար կը ստանձնէ Հալեպի հայ կաթողիկէ ծխական Ս. Գրիգոր Լուսաւորիչ դպրոցի «հայ արաբախօս մանչերու» վարժարանի տեսչութեան պաշտօնը:

Միաբանութիւնը Հալեպի մէջ չունէր սեփական շէնք, որով կարենար իրականացնել դպրոցաբացման ընթացքը: 1936 թ. քաղաքի ազգայիններու եւ հայր Վրթանէսի շնորհիւ Հալեպի «Հայ կաթողիկէ վարժարան» անունով կրթարանը կը բանայ դռները Պաղտատ կայարան կոչուած թաղամասին, վարձու երեքյարկանի շէնքի մը մէջ, որ ունէր 14 մեծ ու փոքր սենեակներ [2, էջ 15]:

1938 թ. վարժարանը կը տեղափոխուի Թիլէլ փողոց, կ'անուանափոխուի՝ «Մխիթարեան» վարժարան: Առաջին տնօրէնը Հայր Վրթանէս վրդ. Խանպէկեանն էր, որուն կը գործակցին հայրեր՝ Մանուէլ վրդ. Թաշճեան, Սամուէլ Ադամեան եւ Իգնատիոս Ադամեան [4, էջ 4]:

Բ. Ութսունհինգամեայ կրթական ուղին

Հալեպի Մխիթարեան վարժարանի միաբաններու հիմնական առաջադրանքները պատշաճ լուծման կը կարօտէին. ա) վարժարանի ուսումնական ծրագիրը համապատասխանեցնել միաբանութեան նպատակին, որ հայաշունչ դաստիարակութիւն ջամբելն էր նորահաս սերունդին, բ) ծրագիրին մէջ ընդգրկել հայերէն լեզուի, գրականութեան եւ հայոց պատմութեան ուսուցումը, գ) Մխիթարեան վարժարանը պետք է կատարէր համայնքի հայկական միջին եւ աւագ վարժարանի դերը՝ մրցելով տեղական ֆրանսական բարձրագոյն վարժարաններուն: Այդ առումով հայերէնի առընթեր՝ կ'որդեգրէ ֆրանսական պետութեան ուսումնական ծրագիրը [7, էջ 21]:

Վարժարանը կ'ունենայ մանչերու նախակրթարան, միջին եւ աւագ բաժիններ, մանկապարտէզը երկսեռ:

1940 թ. մայիսին ֆրանսական սերթիֆիքային՝ վարժարանի 10 սաներէն ինի յաջողութիւնը նոր ազդակ կը հանդիսանայ բարելաւելու կրթարանի ուսումնաձրագիրը:

Բ. Աշխարհամարտի աւարտին Սուրիոյ արաբ ժողովուրդը ազատագրական պայքար կը մղէր՝ 1945 թ. ֆրանսացիները երկրէն վտարելու եւ անկախութիւն ձեռք բերելու: 18 հոկտեմբեր 1945 թ. պետական հրամանագիրով կը փակուին Հալեպի ֆրանսական Ֆրէր Մարիսքներուն եւ Թէր Սէնթ վարժարանները: Բսկ տուեալ վարժարաններու աշակերտները պիտի դիմէին տեղական վարժարաններ՝ իրենց ուսումնառութիւնը շարունակելու: Մխիթարեան վարժարանը, որ որդեգրած էր ֆրանսական ծրագիր եւ ուներ երկրորդական բաժին, անհրաժեշտ միջոցներ կը ձեռնարկէ վարժարանի դռները բաց պահելու: Հայ Կաթողիկէ հօր կողմէ կ'առաջարկուի, որ Մխիթարեան հայրերը յատուկ դասընթացք կազմակերպեն քաղաքի արաբախօս քրիստոնէայ աշակերտներուն: Կաթողիկէ հայերը միաժամանակ իրենց պատրաստակամութիւնը կը յայտնեն գործը յաջողութեամբ պսակելու համար: Այսպիսով՝ վարժարանի ղեկավարութիւնը նոր ծրագիր կը մշակէ, նոր պայմաններու համահունչ եւ յատուկ արաբախօս աշակերտներուն, որոնց թիւը հետզհետէ աճ կ'արձանագրէր [7, էջ 53]:

1946-1947 տարեշրջանին Մխիթարեան վարժարանը ստացած էր նոր դիմագիծ: Սակայն այս վիճակը երկար պիտի չտևէր: Ֆրանսացիներու Սուրիայէն վերջնական հեռացումով պետականօրէն օտար կրթական հաստատութիւններուն կը թոյլատրուի վերաբանալ դռները, այսպիսով՝ արաբախօս աշակերտները կը վերադառնան իրենց նախկին վարժարանները:

Մխիթարեան վարժարանի աշակերտութեան թիւը կը սկսի նօսրանալ նաեւ՝ Մեծ Հայրենադարձութեան տարիներու՝ 1946 թուականէն ետք, բայց այս պատճառ չի դառնար ուսման մակարդակի խախտումին [7, էջ 58]: Վարժարանը 1950-1951 տարեշրջանէն սկսեալ ֆրանսական ուսումնական ծրագիրի փոխարէն կ'որդեգրէ արաբական պետական ծրագիրը, իսկ ֆրանսերէնը կը դառնայ երրորդ լեզու հայերէնէն ետք: 1951-1952 տարեշրջանին ֆրանսերէն լեզուի առընթեր ծրագիրին մաս կը կազմէ նաեւ անգլերէնը [7, էջ 80]:

Մխիթարեան միաբանութեան Հալեպի վարժարանը 1935-1967 թթ. կը գործէ որպէս Մխիթարեան մանչերու երկրորդական վարժարանը: 1952 թ. վարժարանը պետականօրէն մաս կը կազմէ հայ կաթողիկէ համայնքի դպրոցներու ցանցին:

1961 թ. վարժարանին համար կը գնուի նոր հողատարածք: 1963-1964 թթ. «Գալուստ Կիւլպէնկեան» հիմնարկութեան քաջալերանքով եւ նիւթական աջակցութեամբ կը սկսին շէնքի շինարարական աշխատանքները: 1967 թ. սեպտեմբերին Սուրիոյ կրթութեան նախարարի կողմէ կը հրապարակուի թիւ 127-րդ հրամանագիր օրէնքը,

որուն դեմ կ'ընդդիմանան կաթողիկե համայնքի հայրերը. հետեւանքը կ'ըլլայ այն, որ սուրիական պետութեան յանձնարարութեամբ համայնքի 50 վարժարաններէն մաս մը կը պետականացուի, միւս մասը կը փակուի, որոնց կարգին նաեւ Հալէպի Մխիթարեան վարժարանը [7, էջ 160-162]:

1971 թուականէն ետք, երբ երկրի վարչակարգը փոխուած էր, եւ կացութիւնն ալ սկսած էր բարելաւուիլ: Երկար բանակցութիւններէ ետք վերջապէս Մխիթարեան վարժարանը 1975 թուականէն ետք կը վերաբանայ իր դռները նորակառոյց շէնքէն ներս [7, էջ 161-167]:

1981-1982 տարեշրջանին Մխիթարեան վարժարանի տեսչութիւնը կը ձեռնարկէ Հայագիտական երկամեայ դասընթացքի, որ կը տեւէ շուրջ մէկ տասնամեակէ աւելի: Դասընթացքներուն իրենց մասնակցութիւնը կը բերեն Հալէպի հայկական վարժարաններու ուսուցչուհիներ, երկրորդական վարժարաններէ շրջանաւարտուհիներ: Կը դասաւանդուի հայոց լեզու, գրաբար, հայոց պատմութիւն, մատենագրութիւն, գրականութիւն եւ այլն: Մասնակցողները դասընթացքի աւարտին կը ստանային համապատասխան վկայականներ [7, էջ 216; 218; 230; 270; 286; 300; 326; 422; 427; 453]:

Մխիթարեան վարժարանը Հալէպի առաջին հայկական երկրորդական վարժարանը եղած է: 1988 թուականէն ետք առաքելութիւնը շարունակած է մանկապարտէզ, նախակրթարան եւ միջնակարգ երկսեռ բաժիններով: Վարժարանը իր յարկին տակ ընդունած է հայ եւ արաբ քրիստոնէայ աշակերտներ, ինչ որ դժուարացուցած է հայերէն լեզուի ուսուցման ընթացքը, սակայն առանց խոչընդոտներու: Ունեցած է մշակութային եւ մարզական գործունէութիւն: Վարժարանէն ներս հիմնուած է «Մխիթարեան Արիններու միութիւն» սկաւտներու եւ գայլիկներու համար: Վարժարանի նիւթական կարիքները հոգալու առաջադրանքով կազմուած է «Վարժարանիս Բարեկամներու Միութիւնը», կազմակերպուած է հայերէն եւ արաբերէն լեզուով թատերական հանդէսներ:

2012 թուականէն սկսեալ, Սուրիոյ պատերազմի թէժ պայմաններուն տակ, վարժարանը հարկադրաբար փակ կը մնար: 2017-2018 տարեշրջանին կը վերաբացուի սակաւ աշակերտութեամբ:

Եզրակացութիւն: Մխիթարեան միաբանութեան գոյութիւնը եւ ուսումնակրթական գործունէութիւնը Հալէպի մէջ պահանջքն էր համայնքի այն հայ երիտասարդներու, որոնք դեռ 1920-ական թուականներուն կրցած էին նկատել ուժացման վտանգի նախանշանները: Մխիթարեան հայրերը իրենց կրթական գործունէութեամբ, իրենց ստեղծած կրթարաններով կրցան Սփիւռքի համայնքներուն մէջ պատրաստել այնպիսի սերունդ, որոնք տէր կանգնեցան ոչ միայն հայապահպան խթանող ազդակներուն, այլեւ միաբանութեան կառոյցներուն՝ ի յարգանք հիմնադիր փառանգին:

Օգտագործուած գրականութեան ցանկ

1. Եղիայեան Բ., Մերունդի մը դաստիարակութիւնը, Անթիլիաս, 1962:
2. «Եփրատ» երկօրեայ թերթ, Բ. տարի, թիւ 137, 7 Նոյեմբեր 1928, Հալէպ, էջ 1:
3. Յուշամատենան 50ամեակին (1936-1986) Հալէպի Մխիթարեան վարժարանի, «Բազմավէպ» հանդէս, թիւ 3-4, 1990, Վենետիկ:
4. Նազարեան Էլի, Հալէպահայ կրթարաններ, Մխիթարեան վարժարան, «Զարթօնք» օրաթերթ, թիւ 121 (14.294), Ուրբաթ, 22 Փետր. 1985, Պէյրութ, էջ 3-4:
5. Չոլաքեան Յակոբ, Սուրիահայ դպրոցի պատմութիւն, Ա. հտ., Երեւան, 2021, էջ 534-535:
6. Միւրմէեան Արտաւազդ Արքեպիսկոպոս, Պատմութիւն Հալէպի հայոց, երրորդ հատոր, Փարիզ, 1950:

7. Տէր-Ղազարեան Հ. Եփրեմ, Յուշամատեն 50ամեակի (1936-1986) Հալէպի Միփթարեան վարժարանի, Վենետիկ, 1990:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОТЦОВ-МХИТАРИСТОВ В АЛЕППО

Фишенкджян Ани
Институт истории НАН РА
Армения

Аннотация

В постгеноцидные годы в Алеппо поселилось большое количество армянских беженцев. Одной из важнейших задач, стоявших перед общинным руководством, была организация духовно-просветительской жизни. Древние школы Алеппо, закрытые в период с 1915 по 1918 год, во время Первой мировой войны и депортации, сыграли важную роль в становлении системы местного образования. У них были хозяйственные помещения, епархиальное управление и возможность продолжать свои образовательные традиции.

Новообразованная община Алеппо также имеет школы, принадлежащие приходским, союзным, национальным, католическим, евангелическим, иностранным миссиям, организациям иностранной помощи, патриотическим союзам, частным лицам.

После учреждения трех армянских конфессий: апостольской, католической, евангелической и епархиальной власти, большая сеть школ присоединилась к национальным школам Армянской апостольской церкви или вошедших в ее состав союзных школ.

С целью устранения турецкого языка, преобладающего в обществе, целью армянских школ было обучение армянскому языку, придерживание традиций армянского воспитания, с целью сохранения своей идентичности.

Однако большинство национальных и союзных школ были детскими садами и дошкольными учреждениями. Выпускникам национальной начальной школы Алеппо было нелегко продолжить обучение в местном французском учебном заведении или поступить в Мелгонский колледж на Кипре, Армянскую семинарию в Бейруте или в Иерусалиме и другие университеты.

Преподавание армянского языка и армянское воспитание в армяно-католических школах были несовершенными. Говорили на армянском языке только во время церковных церемоний. Поэтому существование гимназии было насущным вопросом.

Ряд алеппо-армянских студентов и выпускников, заметивших опасность ассимиляции в 1920-х годах, связались с армянской интеллигенцией диаспоры Национального Прелатства Бериоской епархии. Они также обратились к отцам-мхитаристам в Венеции с просьбой основать мхитаристское учебное заведение в армянонаселенной общине Алеппо. Реакция мхитарян не запоздала. Они основали собственную школу, разработали учебный план, адаптировав его как к Конгрегации Мхитаристов, так и к местному учебному плану.

Действительно, мхитаристы своей образовательной деятельностью и основанными ими школами смогли подготовить поколение в Диаспоре, которое не только поддержало бы стремление к сохранению армянской идентичности, но и поддержало бы структуры Конгрегации.

Ключевые слова: Венеция, Конгрегация Мхитаристов, Алеппо, Образовательные, католик, французское правительство, Средняя школа, национальный.

Summary

In the post-genocide years, a large number of Armenian refugees settled in Aleppo. One of the most important tasks facing the community leadership was the organization of spiritual-educational life. The ancient schools of Aleppo, which were closed from 1915 through 1918, during the First World War and the deportation, played an important role in the establishment of the educational system. They had building facilities, diocesan control and the opportunity to continue their educational traditions.

The newly formed community of Aleppo had schools belonging to the parishes and organizations. There were schools of the Apostolic, Catholic and Evangelical churches as well as schools run by foreign missionaries and philanthropic organizations, as well patriotic unions and individuals.

After the establishment of the three Armenian denominations: Apostolic, Catholic and Evangelical led their Diocesan authorities to establish a large network of schools joined the parochial schools of the Armenian Apostolic Church or became part of the Union Schools.

With the intention of eliminating the Turkish language which was prevalent in the community, the goal of the Armenian schools was to teach the Armenian language and educate them to be real Armenians. Thus preserving and perpetuating their Armenian identity.

However, most of the national-union schools were kindergartens and preschools. It was not easy for the graduates of Aleppo National Elementary School to continue their studies at a local French institution or attend the Melgonian College in Cyprus, the Armenian Seminary in Beirut or other universities in Jerusalem.

The teaching of the Armenian language and the Armenian upbringing in the Armenian Catholic schools were imperfect. Only Armenian was spoken during church ceremonies. Therefore, the existence of a high school was an urgent issue.

A number of Aleppo-Armenian students and graduates, who noticed the danger of assimilation in the 1920s, contacted Diaspora Armenian intellectuals of the National Prelacy of the Berio Diocese. They also appealed to the Mekhitarist fathers in Venice to establish a Mekhitarist educational institution in the Armenian-populated community of Aleppo. The response of the Mkhitaryans was prompt. They set up their own school, developed a curriculum, adapting it to both the Mekhitarist Congregation and the local curriculum.

Indeed, the Mekhitarists, through their educational activities and the schools they founded, were able to prepare a generation in the Diaspora that would not only support the aspirations for the preservation of the Armenian identity, but also support the structures of the community.

Keywords: Venice, Mekhitarist Congregation, Aleppo, educational, Catholic, French government, secondary school, national.

Получено:04.04.2022

Рассмотрено:09.04.2022

Принято:11.04.2022

Received 04.04.2022

Reviewed 09.04.2022

Accepted 11.04.2022

ՍՈՒՑՆ ՀԱՄԱՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐ

1. Աբաջյան Խաչիկ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Քաղաքագիտության ամբիոնի ասպիրանտ
Էլ.փոստ՝ abajyan.xachik@gmail.com

2. Աբրահամյան Անի

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն, դասախոս
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ.փոստ՝ a.d.abrahamyan@ysu.am

3. Ամիրխանյան Կարինե

Լոռու մարզի Թեղուտ համայնքի միջնակարգ դպրոցի ուսուցչուհի, Հայաստան
Էլ.փոստ՝ karine.amirkhanyan.63@mail.ru

4. Աղաջանյան Ամալյա

Բան. գիտ. թեկնածու
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. հասցե՝ amalya.petrosyan@ysu.am

5. Աշիկյան Արմենուհի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ.փոստ՝ armenuhi.ashikyan@ysu.am

6. Աջամողյան Արմեն

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան
Էլ.փոստ՝ ajamoghlyanarmen14@aspu.am

7. Արզումանյան Արմենուհի

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Հայ բանասիրության ֆակուլտետ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ.փոստ՝ armenuhiarzumanyan@mail.ru

8. Գույումջյան Աննա

Գերմանական լեզուների և նրանց դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ,
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան
Էլ.փոստ՝ annag2896@gmail.com

9. Եղիազարյան Կարինե

Վ. Թեքեյանի անվան թիվ 92 հիմնական դպրոց, Հայաստան
Էլ.փոստ՝ karineeghiazaryan@mail.ru

10. Կարապետյան Իգոր

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Գերմանական լեզուների և նրանց դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն,
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան
Էլ.փոստ՝ igorkarapetian@gmail.com

11. Հարությունյան Նազիկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ.հասցե՝ nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

12. Հակոբյան Գրետա

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան
Էլ. հասցե՝ hakobyangreta@gmail.com

13. Հակոբյան Ֆրիդա

Բան. գիտ. թեկնածու
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. հասցե՝ fridahakopyan@gmail.com

14. Հայրապետյան Լուսինե

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. հասցե՝ l.hayrapetyan@mail.ru

15. Հովհաննիսյան Արուսյակ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան
Էլ. հասցե՝ arusyakh@mail.ru

16. Հովհաննիսյան Մերի

Բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. հասցե՝ meri.hovhannisyan@ysu.am

17. Ղազարյան Արևիկ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

18. Մակարյան Մարիամ

Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս,

Վ. Բյուրուտվի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. հասցե՝ mariam_makaryan@yahoo.com

19. Միրզոյան Նարինե

Պատմ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Երևանի պետական համալսարան, Աստվածաբանության ֆակուլտետ, Հայաստան

Էլ. հասցե՝ mirzoyan.narineac@gmail.com

20. Մովսիսյան Լիլիթ

Բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ

Երևանի պետական համալսարան, Թյուրքագիտության ամբիոն, Հայաստան

Էլ. հասցե՝ lilit-movsisyan@ysu.am

21. Միսյան Սուսաննա

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան

Էլ. հասցե՝ susannasisyan@mail.ru

22. Մաֆարյան Քրիստինե

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի հայցորդ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. հասցե՝ qristine.safaryan@ysu.am

23. Ֆիշենկճեան Անի

Պատմ. գիտ. թեկնածու

ՀՀ ԳԱԱ պատմության ինստիտուտ, Հայաստան

Էլ. հասցե՝ fishenkjianani@gmail.com

АВТОРЫ ДАННОГО НОМЕРА

- 1. Абаджян Хачик**
Аспирант кафедры политических наук
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: abajyan.xachik@gmail.com
- 2. Абраамян Ани**
Центр педагогики и развития образования, преподаватель
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: a.d.abrahamyan@ysu.am
- 3. Аветисян Мери**
Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: mavetisyan@ysu.am
- 4. Агаджаниян Амалия**
Кандидат филологических наук, ассистент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: amalya.petrosyan@ysu.am
- 5. Аджамоглян Армен**
Кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: ajamoghlyanarmen14@aspu.am
- 6. Азарян Роберт**
Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am
- 7. Айрапетян Лусине**
Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: l.hayrapetyan@mail.ru
- 8. Акопян Грета**
Кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: hakobyangreta@gmail.com

9. **Акопян Фрида**
Кандидат филологических наук,
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения
Эл. почта: fridahakopyan@gmail.com
10. **Алексянн Анна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: Anna.aleksanyan@ysu.am
11. **Амирханян Карине**
Учитель средней школы общины Техут, Лорийская область, РА
Эл. почта: karine.amirkhanyan.63@mail.ru
12. **Арзуманян Арменуи**
Кандидат филологических наук, доцент
Факультет армянской филологии
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: armenuhiarzumanyan@mail.ru
13. **Арутюнян Назик**
Доктор педагогических наук, профессор
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk
14. **Ашикян Арменуи**
Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: armenuhi.ashikyan@ysu.am
15. **Бойл Билл**
Доктор педагогических наук, профессор,
Центр исследований формирующего оценивания,
Манчестерский университет, Аналитик по вопросам образования Всемирного
банка, USAID и ЮНИСЕФ, Великобритания.
Эл. почта: william.boyle1405@btinternet.com
16. **Гуюмджян Анна**
Соискатель кафедры романских языков и методики их преподавания,
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: annag2896@gmail.com

17. **Егиазарян Карине**
Школа N 92 имени Ваана Текеяна г. Еревана, учительница
Эл. почта: karineeghiazaryan@mail.ru
18. **Казарян Аревик**
Кандидат педагогических наук, доцент,
Центр педагогики и развития образования,
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: arev.ghazaryan@ysu.am
19. **Карапетян Игорь**
Доктор педагогических наук, профессор
Кафедра романских языков и методики их преподавания
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: igorkarapetian@gmail.com
20. **Кручинин Владимир**
Ниже-Новгородский строительный университет, Россия
Эл. почта: ruzanyan@mail.ru, galinakruchinina2009@rambler.ru
21. **Мадалинска-Миччалак Джоанна**
Доктор педагогических наук, профессор
Варшавский университет, Польша
Эл. почта: j.madalinska@uw.edu.pl
22. **Макарян Мариам**
Преподаватель кафедры управления и планирования образования
Государственный университет им. В. Брюсова, Армения
Эл. почта: mariam_makaryan@yahoo.com
23. **Мамадаминова Нигора**
Варшавский университет, Польша
Эл. почта: n.mamadamino@student.uw.edu.pl
24. **Мирзоян Нарине**
Кандидат исторических наук, доцент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: mirzoyan.narineac@gmail.com
25. **Мовсисян Лилит**
Кандидат филологических наук, ассистент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: lilit-movsisyan@ysu.am

- 26. Оганнисян Арусяк**
Кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: arusyakh@mail.ru
- 27. Оганнисян Мери**
Кандидат филологических наук, ассистент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: meri.hovhannisyan@ysu.am
- 28. Плаксина Людмила**
Доктор педагогических наук, профессор
Московский государственный педагогический университет, Россия
Эл. почта: mail@mpgu.su
- 29. Саргсян Лилит**
Центр педагогики и развития образования, преподаватель
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: lilit.sargsyan383@gmail.com
- 30. Сафарян Астжик**
Армянский национальный политехнический университет, Армения
Эл. почта: aspu@aspu.am
- 31. Сафарян Кристине**
Центр педагогики и развития образования, соискатель
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: qristine.safaryan@ysu.am
- 32. Сисян Сусанна**
Кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: susannasisyan@mail.ru
- 33. Фишенкджян Ани**
Кандидат исторических наук
Институт истории НАН РА, Армения
Эл. почта: fishenkjianani@gmail.com
- 34. Хачатрян Роберт**
Руководитель отдела политики высшего образования,
Департамент образования и знаний Абу-Даби (АДЕК), ОАЭ
Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

35. Хизанцян Анна

Кандидат филологических наук

Факультет русской филологии,

Ереванский государственный университет

Военный авиационный университет им. маршала А. Ханферянца МО РА, Армения

Эл. почта: anna.khizantsyan@ysu.am

36. Хопфнер Джоанна

Доктор педагогических наук, профессор

Грацский университет имени Карла и Франца, Австрия

Эл. почта: johanna.hopfner@uni-graz.at

37. Чарлс Мария

Университет Манчестра, Великобритания

Эл. почта: <https://mfit productions>

THE AUTHORS OF THIS ISSUE

- 1. Abajyan Khachik**
Yerevan State University, Armenia
PhD Student of Chair of Political Sciences
Email: abajyan.xachik@gmail.com
- 2. Abrahamyan Ani**
Center of Pedagogy and Education Development, Lecturer
Yerevan State University, Armenia
Email: a.d.abrahamyan@ysu.am
- 3. Aghajanian Amalya**
Yerevan State University, Armenia
Email: amalya.petrosyan@ysu.am
- 4. Ajamoghlyan Armen**
Ph.D., Associate Prof.
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: ajamoghlyanarmen14@aspu.am
- 5. Aleksanyan Anna**
Ph.D., Associate Prof.
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
E-mail: Anna.aleksanyan@ysu.am
- 6. Amirkhanyan Karine**
Teacher of secondary school of Teghut community, Lori region, Armenia
Email: karine.amirkhanyan.63@mail.ru
- 7. Arzumanyan Armenuhi**
Ph.D., Associate Prof.
Faculty of Armenian Philology
Yerevan State University, Armenia
Email: armenuhiarzumanyan@mail.ru
- 8. Ashikyan Armenui**
Ph.D., Associate Prof.
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: armenuhi.ashikyan@ysu.am

9. **Avetisyan Mary**
Ph.D., Associate Prof.
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: mavetisyan@ysu.am
10. **Azaryan Robert**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am
11. **Boyle Bill**
University of Manchester, UK
Director of the UK's Research Centre into Formative Teaching, Learning and Assessment
- the Centre for Formative Assessment Studies [CFAS], University of Manchester.
Education Analyst to The World Bank, USAID and UNICEF, UK.
Email: william.boyle1405@btinternet.com
12. **Charles Marie**
University of Manchester, UK
Email: <https://mfit.productions>
13. **Eghiazaryan Karine**
Yerevan basic school N 92 after Vahan Tekeyan SNPO, teacher, Armenia
Email: karineeghiazaryan@mail.ru
14. **Ghazaryan Arevik**
Ph.D., Associate Prof.
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: arev.ghazaryan@ysu.am
15. **Gyumjyan Anna**
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
Email: annag2896@gmail.com
16. **Fishenkjian Ani**
Ph.D. of History
Institute of History NAS RA, Armenia
Email: fishenkjianani@gmail.com
17. **Hakobyan Greta**
Ph.D., Associate Prof.
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
Email: hakobyangreta@gmail.com

- 18. Hakobyan Frida**
PhD, Senior Lecturer of Chair on Education Management & Planning
Brusov State University, Armenia
E-mail: fridahakopyan@gmail.com
- 19. Harutyunyan Nazik**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Center of Pedagogy and Education Development,
Yerevan State University, Armenia
Email: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk
- 20. Hayrapetyan Lusine**
Ph.D., Associate Prof.
Center of Pedagogy and Education Development,
Yerevan State University, Armenia
Email: l.hayrapetyan@mail.ru
- 21. Hopfner Johanna**
Doctor of Sciences, Professor
Karl-Franzens University of Graz, Austria
Email: johanna.hopfner@uni-graz.at
- 22. Hovhannisyan Arusyak**
Ph.D., Associate Prof.
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
Email: arusyakh@mail.ru
- 23. Hovhannisyan Meri**
Ph.D., Assistant
Yerevan State University, Armenia
Email: meri.hovhannisyan@ysu.am
- 24. Karapetyan Igor**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan , Armenia
Email: igorkarapetian@gmail.com
- 25. Khachatryan Robert**
Higher Education Policy Section Manager
Department of Education and Knowledge, Abu Dhabi (ADEK), UAE
Email: robert_khachatryan@yahoo.com

- 26. Khizantsyan Anna**
Ph.D., Associate Prof.
Faculty of Russian Philology
Yerevan State University,
Military aviation institute named after marshal Armenak Khanperiyants, Armenia
Email: anna.khizantsyan@ysu.am
- 27. Kruchinin Vladimir**
Nizhny-Novgorod Construction University, Russia
Email: ruzanyan@mail.ru, galinakruchinina2009@rambler.ru
- 28. Madalinska-Michalak Joanna**
Doctor of Sciences, Professor
University of Warsaw, Poland
Email: j.madalinska@uw.edu.pl
- 29. Makaryan Mariam**
Lecturer at Chair on Education Management and Planning
Brusov State University, Armenia
Email: mariam_makaryan@yahoo.com
- 30. Mamadaminova Nigora**
University of Warsaw, Poland
Email: n.mamadamino@student.uw.edu.pl
- 31. Mirzoyan Narine**
Ph.D., Associate Prof.
Yerevan State University, Armenia
Email: mirzoyan.narineac@gmail.com
- 32. Movsisyan Lilit**
Ph.D., Assistant
Yerevan State University, Armenia
Email: lilit-movsisyan@ysu.am
- 33. Plaksina Ludmila**
Doctor of Sciences, Professor
Moscow State Pedagogical University, Russia
Email: mail@mpgu.su
- 34. Safaryan Astghik**
National polytechnic university of Armenia
Email: aspu@aspu.am

35. Safaryan Kristine

Center of Pedagogy and Education Development, PhD Student
Yerevan State University, Armenia
Email: qristine.safaryan@ysu.am

36. Sargsyan Lilit

Lecurer, Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: lilit.sargsyan383@gmail.com

37. Sisyan Susanna

Ph.D., Associate Prof.
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
Email: susannasisyan@mail.ru

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Թիվ 1(7), 2022
Երևան

«Образование в 21-ом веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал
Номер 1(7), 2022
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Review
No 1(7), 2022
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Մեսրոպ Մաշտոցի դիմանկարն է
(հեղինակ՝ Ստեփանոս Ներսիսյան):*

*На обложке журнала изображен портрет Месропа Маштоца
(Автор-Степанос Нерсисян).*

*On the cover of the journal is a portrait of Mesrop Mashtots
(Author: Stepanos Nersisyan).*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալարյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 30.06.2021:
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 16.875:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am