

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

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

Հատոր 6, Համար 2, 2024  
Երևան

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

Том 6, Номер 2, 2024  
Ереван

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

Volume 6, Issue 2, 2024  
Yerevan

ԵՊՀ հրատ. • Издательство ЕГУ • YSU Press

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

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

*The international scientific-methodical peer-reviewed journal "EDUCATION IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY" is included in the list of scientific periodicals recommended by the Committee of Higher Education and Science of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of the Republic of Armenia.*

---

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

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

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

---

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

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

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

**ՀԱՆՆԵՍԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ԿԱԶՄԸ**

**Գլխավոր խմբագիր՝**

**ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ն. Կ.**

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

**Խմբագրական խորհուրդ՝**

**ՀՈՎՀԱՆՆԻՄՅԱՆ Հ. Վ.**

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

**ԱՍՐԻՅԱՆ Է. Վ.**

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

**ՄԱՐԴՈՅԱՆ Ռ. Ա.**

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

**ԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Ն.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Երևանի պե-  
տական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն

**ԲԵՐՄՈՒՄ Ա. Գ.**

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

**ԲՈՅԼ Բ.**

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

**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

**ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ռ. Խ.**

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

**ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.**

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

**ՀՈՊՏՆԵՐ Ի.**

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

**ՄԱՂԱԼԻՆՍԿԱ-ՄԻՉԱԼԱԿ Ի.**

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

**ՄԵՀՐԱՆԵԱՆ Ե.**

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Ջորջիա քոլեջ,  
Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

**ՆՈՎՈՏՆԻ Պ.**

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

**ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Հ. Հ.**

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

**ՊԼԱՉԻՆԴԱ Տ. Ս.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլի-  
տեխնիկական ազգային համալսարան,  
Ուկրաինա

**ՊՈՒՄՈՎԱ Լ. Ս.**

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

**ՎՈՒԲԵԼՍ Թ. Հ.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Ուտրեխտի համալսարան,  
Նիդեռլանդներ

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА

**Главный редактор:**

***АРУТЮНЯН Н. К.***

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

**Члены редакционного совета:**

***ОГАННИСЯН О. В.***

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

***АСРИАН Э. В.***

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

***МАРДОЯН Р. А.***

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

***АЗАРЯН Р.Н.***

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

***БЕРМУС А. Г.***

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

***БОЙЛ Б.***

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

***БУДНИК Е. Б.***

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

***ВУББЕЛЬС Т. Х.***

Доктор пед. наук, профессор,  
Утрехтский университет, Нидерланды

***ГЕВОРГЯН П. Г.***

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

***ГРИГОРЯН А. К.***

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

***ЖУК А. И.***

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

***КАРАПЕТЯН И. К.***

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

***МАДАЛИНСКА-МИЧАЛАК И.***

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

***МЕЙРАНЯН Е.***

Кандидат пед. наук, доцент,  
Колледж Джорджия,  
Соединенные Штаты Америки

**НОВОТНЫ П.**

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

**ПЕТРОСЯН Г. А.**

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

**ПЛАЧИНДА Т. С.**

Доктор пед. наук, профессор,  
Полтавский технический университет имени Ю.  
Кондратюка, Украина

**ПОДЫМОВА Л. С.**

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

**ХАЧАТРЯН Р. Х.**

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

**ХОПФНЕР И.**

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

## EDITORIAL BOARD

### Editor-in-chief:

**HARUTYUNYAN N.K.**

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

### Members of Editorial Board:

**HOVHANNISYAN H. V.**

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

**ASRIYAN E. V.**

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

**MARDOYAN R. A.**

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

**AZARYAN R. N.**

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

**BERMUS A. G.**

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

**BOYLE B.**

Southern Federal University, RF

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

**BUDNIK O. B.**

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

**GRIGORYAN A. K.**

PhD in Physical and Mathematical Sciences,

Associate Professor, Yerevan State University, RA

**GEVORGYAN P. H.**

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

**ZHUK A. I.**

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

**KHACHATRYAN R. KH.**

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,  
Ministry of Education and Science, Abu Dhabi,  
Department of Quality Control, UAE

**KARAPETYAN I. K.**

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

**HOPFNER J.**

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

**MADALINSKA-MICHALAK J.**

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

**MEHRANIAN Y.**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Georgia College, USA

**NOVOTNÝ P.**

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

**PETROSYAN H. H.**

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

**PLACHYNDA T. S.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
National University «Yuri Kondratyuk Poltava  
Polytechnic», Ukraine

**PODYMOVA L. S.**

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

**WUBBELS T. H.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Utrecht University, Netherlands

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

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

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

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Тел.: (060) 71-06-16

Tel: (060) 71-06-16

Էլ. կայք՝ publications.yсу.am  
publishing.yсу.am

Эл.адрес:  
publications.yсу.am  
publishing.yсу.am

Webpage:  
publications.yсу.am,  
publishing.yсу.am

Էլ. փոստ՝  
education21@ysu.am

Эл.почта:  
education21@ysu.am

E-mail:  
education21@ysu.am

Տպաքանակը՝ 100  
Հանձնված է տպագրության՝  
29.11.2024

Число печати: 100  
Сдано в печать:  
29.11.2024

Printout: 100  
Submitted to the printing:  
29.11.2024

Խմբագրությունը կարող է  
հրատարակել նյութեր՝ հա-  
մաժիտ չլինելով հեղինակ-  
ների տեսակետների:

Редакция может  
публиковать материалы,  
не соглашаясь с мнением  
авторов.

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



**Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝**

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

**Մույն համարի գրախոսները՝**

|                 |  |
|-----------------|--|
| Ալեքսանյան Ա.   | մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Գրացի համալսարան, Ավստրիա |
| Աշիկյան Ա.      | մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                   |
| Ասատրյան Ս.     | մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ                  |
| Ավետիսյան Մ.    | մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                   |
| Արզումանյան Ա.  | բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                    |
| Բաղդասարյան Վ.  | դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ                                       |
| Բրուտյան Ա.     | բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                    |
| Կարապետյան Ի.   | մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ                      |
| Հայրապետյան Լ.  | մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                   |
| Հովհաննիսյան Մ. | բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                    |
| Ղազարյան Ա.     | մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ                   |
| Մխիթարյան Զ.    | դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ                                       |
| Պետրոսյան Հ.    | մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ                      |
| Սարգսյան Լ.     | դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ                                       |

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

**Ответственный секретарь журнала:**

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

**Рецензенты данного номера:**

|               |   |
|---------------|---|
| Аветисян М.   | канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА                    |
| Айрапетян Л.  | канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА                    |
| Алексян А.    | канд. пед. наук, доцент, Университет Граца, Австрия |
| Арзумян А.    | канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА                    |
| Асатрян С.    | канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА                   |
| Ашикян А.     | канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА                    |
| Багдасарян В. | преподаватель, ЕГУ, РА                              |
| Брутян А.     | канд. филол. наук, доцент, ЕГУ, РА                  |
| Казарян А.    | канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА                    |
| Карапетян И.  | доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА       |
| Мхитарян З.   | преподаватель, ЕГУ, РА                              |
| Оганнисян М.  | канд. филол. наук, доцент, ЕГУ, РА                  |
| Петросян Г.   | доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА       |
| Саргсян Л.    | преподаватель, ЕГУ, РА                              |

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

**Executive secretary of the Journal:**

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

**The Reviewers of this volume:**

|                 |  |
|-----------------|--|
| Aleksanyan A.   | Ph.D., Associate Prof, University of Graz, Austria |
| Arzumanyan A.   | Ph.D., Associate Prof, YSU, RA                     |
| Asatryan S.     | Ph.D., Associate Prof, ASPU, RA                    |
| Ashikyan A.     | Ph.D., Associate Prof, YSU, RA                     |
| Avetisyan M.    | Ph.D., Associate Prof, YSU, RA                     |
| Baghdasaryan V. | Lecturer, YSU, RA                                  |
| Brutyan A.      | Ph.D., Associate Prof, YSU, RA                     |
| Ghazaryan A.    | Ph.D., Associate Prof., YSU, RA                    |
| Hayrapetyan L.  | Ph.D., Associate Prof, YSU, RA                     |
| Hovhannisyan M. | Ph.D., Associate Prof, YSU, RA                     |
| Karapetyan I.   | Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA           |
| Mkhitarian Z.   | Lecturer, YSU, RA                                  |
| Petrosyan H.    | Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA           |
| Sargsyan L.     | Lecturer, YSU, RA                                  |

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

|  |            |
|--|------------|
| <b>ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ.....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY.....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>Կիրակոսյան Գայանե</b>   |            |
| ԺԱՄԱՆՅՈՒՆ ԵՎ ՆՐԱ ԴԵՐԸ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....   | 14         |
| <b>Հայրապետյան Լուսինե, Ավետիսյան Մերի</b>   |            |
| ՈՒՍՈՒՑՉՍԿԱՆ ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՎԵՐԱԻՄԱՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆ.....  | 24         |
| <b>Հովհաննիսյան Անահիտ, Կարապետյան Աստղիկ, Խաչատրյան Անահիտ</b>  |            |
| «ԴԱՍԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ» (LESSON STUDY) ՍՈՏԵՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՎՐԱ..... | 32         |
| <b>ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>   | <b>43</b>  |
| <b>РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ.....</b>  | <b>43</b>  |
| <b>SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING.....</b>   | <b>43</b>  |
| <b>Միրզոյան Էլինա</b>  |            |
| «ԱՐԻԲԵԶԱՆԵՐԵՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԵՎ ԱՆՎՏԱՆԳԱՅԻՆ ՈՐՈՇ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՈՒ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ.....   | 43         |
| <b>Պետրոսյան Հայկ</b>  |            |
| ԺԱՄԱՆԱԿԱՎԻՑ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵՆՈՒՈՂՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ.....  | 52         |
| <b>Саргсян Лилит</b>   |            |
| ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ АРМЕНИИ ....  | 60         |
| <b>Marabyan Luiza</b>  |            |
| THE ROLE OF INSIDER AND OUTSIDER IN TEACHING READING WITHIN DISCOURSE COMMUNITIES .....  | 74         |
| <b>Mayilyan Artur</b>  |            |
| PERSONALIZED LEARNING PATHWAYS IN INFORMAL IT LEARNING USING GENERATIVE AI.....  | 81         |
| <b>Plachynda Tetiana, Rybalko Lina</b>   |            |
| IT TECHNOLOGIES AND DIGITALIZATION OF EDUCATION AS A FACTOR OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....          | 91         |
| <b>Voskanyan Anahit</b>  |            |
| TEACHING LEGAL ENGLISH THROUGH DETECTIVE FICTION AND FILMS.....  | 98         |
| <b>ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>SECTION 3: TEACHING METHODICS.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>Արզումանյան Արմենուիի</b>   |            |
| «ՄՏԱԳՐՈՇ» ԿԱՍ «ՄՏՔԵՐԻ ՏԱՐԱՓ» ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱՎԻՑ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....                                    | 106        |

**Акопян Тигрануи**

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНСКОЙ ШКОЛЕ:**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ..... 115**

**ԲԱԺԻՆ 4. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ ..... 124**

**РАЗДЕЛ 4: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ..... 124**

**SECTION 4: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY ..... 124**

**Ղազարյան Արևիկ, Աշիկյան Արմենուհի**

**ՀԻՎԱՆԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՐԻՏԱՄԱՐԴԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ**

**ՎԱԼԵՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ..... 124**

**Մկրտչյան Հասմիկ, Մուշեղյան Մեղա**

**ԵՐԵՒԱՅԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԽԹԱՆՄԱՆ**

**ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ**

**ՇՏԿՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ ..... 134**

**ԲԱԺԻՆ 5. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ ..... 143**

**РАЗДЕЛ 5: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ ..... 143**

**SECTION 5: EDUCATION MANAGEMENT ..... 143**

**Էմինյան Գագիկ**

**ՆԵՐԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՎԵՐԱՀՄԿՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ**

**ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ..... 143**

**Վարապետյան Իգոր, Վարդանյան Աստղիկ**

**ԴՊՐՈՑԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ՃԿՈՒՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ**

**ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ..... 154**

**Սաֆարյան Քրիստինե**

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ**

**ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ. ՀԱՄԵՄՍԱԿԱՆ**

**ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ..... 165**

**ԲԱԺԻՆ 6. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՄԱՀՄԱՆՑԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ ..... 175**

**РАЗДЕЛ 6: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ..... 175**

**SECTION 6: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES..... 175**

**Համիրեգու Վամիրա**

**ԻՐԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ**

**ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ..... 175**

**Cardim Sofia, Fernandes Ana**

**EVOLUTION OF INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN PORTUGAL ..... 182**

**ԲԱԺԻՆ 7. ՀԱՅ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸ ՍՓՅՈՒՌՔՈՒՄ ..... 192**

**РАЗДЕЛ 7: АРМЯНСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ДЕЛО В ДИАСПОРЕ ..... 192**

**SECTION 7: ARMENIAN EDUCATION IN DIASPORA ..... 192**

**Ֆիշենկճեան Անի**

**ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՐԿՆԵՐՈՒ ԴԵՐՆ ՈՒ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ**

**ՍՓԻՌՈՔԻ ՄԵՋ (ՍՈՒՐԻՍ). ՅԵՏՀԱՅԵԱՑՔ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹԻՒՆ..... 192**

**ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ**  
**РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**  
**SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY**

UDC 379.8.093  
DOI 10.46991/educ-21st-century.v6.i2.014

**ԺԱՄԱՆՑԸ ԵՎ ՆՐԱ ԴԵՐԸ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ**

**Կիրակոսյան Գայանե**

*դասախոս,*

*Երևանի պետական համալսարան,*

*Հայաստանի Հանրապետություն*

*gayane.kirakosyan@ysu.am*

<https://orcid.org/0009-0003-1200-4009>

**Անվտոմատ**

**Համառոտ ներածական:** Վերջին դարաշրջանի գիտական կարևորագույն ձեռքբերումները համակարգչային տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացումն ու ներդրումն են կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներում: Արհեստական բեռնավորված էլեկտրոնային սարքերը դարձել են կարճեսւ մարդկային ինտելեկտի իդեալը: Մակայն համակարգչային գիտելիքները, հաճախ անկենդան և ապակոմորոշիչ տեղեկատվություն են հաղորդում երեխաներին, և դա բացասաբար է անդրադառնում նրանց հուզականային, բարոյական ու հոգևոր զարգացման վրա: Այդ մասին դեռևս 19-րդ դարի սկզբներին իր մտավայնությունն էր հայտնում հոգեբան, փիլիսոփա, մանկավարժ Գեորգի Գյուրջինը, որը նշում էր մարդու մեքենայի վերածվելու վտանգի մասին: Զարգացումն ու առաջընթացը չպետք է հանգեցնեն նրան, որ մարդը դառնա բիոռոբոտ՝ կենսաբանական մեքենա:

Կրթության փիլիսոփայությունը, իր զարգացման ընթացքում ունենալով հոգևոր ու մատերիալիստական գաղափարական շրջափուլեր, ընդունում է, որ այսօր բանականության դարաշրջանը իր տեղը զիջում է գիտակցականության դարաշրջանին, և մանկավարժության խնդիրը դարձել է գիտակցական մարդու դաստիարակումը՝ ի լրումն բանական մարդու, որը գիտակցաբար է մոտենում իր կեցության ձևի ընտրությանը, գիտատեխնիկական առաջընթացին:

Հոդվածում ներկայացված է ժամանցի մշակույթի ձևավորման կարևորությունը անձի զարգացման և նրա ես-ի ձևավորման գործընթացում: Դեռ անտիկ դարաշրջանից ի վեր ժամանցը համարվել է հատուկ գործունեություն, հատուկ էներգիա, որը տիեզերական ներդաշնակության լեզուն էր, և որի միջոցով մարդը կարող էր բացահայտել իր ներուժը՝ պերսոնացվելով տիեզերական բանականությանը: 20-21-րդ դարերում վերնախավի կողմից մեծամասնության համար հորինվեց քվազի հանգիստը, որը, հետամուտ կերպով ինֆերնալ (դժոխային) էներգիայի միջոցով, քարոզչության օգնությամբ ապամարդկայնացնելով մարդկայինը, արժանապատիվը, ձևավորեց նոր իրականություն՝ սովորեցնելով ինչպես ապրել, մտածել, ինչով սնուցել հոգևորը: Նսեմացնելով մարդկանց հոգեմտավոր աշխարհը՝ փորձում են կորցնել ինքնուրույն գործունեություն ծավալելու գործառույթը: Ժամանցը, վերածվելով զվարճանքի, դարձել է զենք՝ ուղղված անձի ոչնչացմանը: Դա է պատճառը, որ ներկայումս հրատապ կարևոր է դարձել ժամանցի մշակույթի ակունքներին վերադառնալը, ճիշտ կազմակերպել երեխաների բանականի, հուզականի երևակայականի գիտակցված սինթեզի, սիներգիայի կազմավորումը, որի ընթացքում է ծնվում նորը, բարոյականը, մարդկայինը: Միայն այդ դեպքում մարդկային մտքի առավելությունները կարող են փրկել Երկիր մոլորակը աղետներից, կործանումից:

**Բանալի բառեր**՝ *Ժամանց, հանգիստ, սիներգիա, էներգիա, սուբյեկտիվություն, ես-ի ձևավորում, տիեզերական բանականություն, գիտակցում:*

**Հիմնախնդիրը** անձի զարգացման գործընթացում ժամանցի մշակույթ ձևավորելու անհրաժեշտությունն է, նաև «Ժամանց», «հանգիստ», «աշխատանք» եզրույթների ճիշտ ընկալումն ու տարանջատումը:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների ու հրատարակությունների հակիրճ վերլուծություն:**

Հիմնախնդրին անդրադարձել են Սուկրատեսը, Պլատոնը, Արիստոտելը, Ցիցեռոնը, Սենեկան, Օգոստինոս Երանելին, Թովմա Աքվինացին, Թոմաս Հոբսը, Էրիխ Ֆրոմը, Ալբերտ Շվեյցերը, Էդիթ Հոլը, Ջոն Փայփերը:

**Հետազոտության նպատակն** է պատմամշակութային վերլուծության միջոցով ներկայացնել «աշխատանք», «հանգիստ», «Ժամանց» եզրույթներին փոփոխությունը և դրանց ազդեցությունը տվյալ դարաշրջանի զարգացման վրա, ուսումնասիրել և ըստ դարաշրջանների ներկայացնել «Ժամանց», «հանգիստ», «աշխատանք» եզրույթների նշանակությունը մարդկային ներուժի արդյունավետ օգտագործման, ժամանցի մշակույթի ճիշտ կազմակերպման հարցում:

**Հետազոտության նորույթը:** Մեր կողմից փորձ է արվել ուսումնասիրելու ու համակարգված ներկայացնելու տեխնոլոգիացիայի, սիներգիայի, անհատականացման առաջատար դերերի նշանակությամբ պայմանավորված «Ժամանցի մշակույթ» հիմնախնդրի ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Ակնհայտ է, որ վերջին դարաշրջանի գիտական ամենակարևոր ձեռքբերումը համակարգչային տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացումն ու ներդրումն է կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներում: Արհեստական բեռնավորված էլեկտրոնային սարքերը կարծես դարձել են մարդկային ինտելեկտի իդեալը: Դա հանգեցրել է նրան, որ մարդկությունը սկսել է խոնարհվել իր իսկ ստեղծագործության առջև և ծառայել դրան: Մակայն պետք է ճիշտ գնահատել մարդկային մտքի առավելություններն ու արհեստական ինտելեկտի հնարավորությունները: Հենվելով գիտության ձեռքբերումների վրա՝ մարդը ստեղծել է տեխնիկա, որի աստիճանական զարգացման շնորհիվ գնալով ավելի հարմարավետ ու գեղեցիկ է դարձել մեր կյանքը: Կյանքի բոլոր ոլորտներում, հատկապես կրթության մեջ, գրեթե բոլոր գործընթացների կազմակերպումը հնարավոր է դարձել համակարգիչների ու ծրագրավորման միջոցով, սակայն պետք է գիտակցենք, որ ուղեղը արմատապես տարբերվում է համակարգչից, որովհետև այն հենց իր՝ մարդու գիտելիքների արդյունքն է: Համակարգչային գիտելիքները անկենդան տեղեկատվությունն են հաղորդում երեխաներին, և դա կարող է բացասական ազդեցություն ունենալ նրանց հուզականային, բարոյական ու հոգևոր զարգացման վրա: Այդ մասին դեռևս 19-րդ դարի սկզբներին իր մտավախությունն էր հայտնում հոգեբան, փիլիսոփա, մանկավարժ Գեորգի Գյուրջիևը, որը նշում էր մարդու մեքենայի վերածվելու վտանգի մասին: Զարգացումն ու առաջընթացը չպետք է հանգեցնեն նրան, որ մարդը դառնա բիոռոբոտ՝ կենսաբանական մեքենա:

Բազմաթիվ գիտնականների կարծիքով գիտության ու տեխնիկայի նման առաջընթացը և արհեստական ինտելեկտի զերակայությունը խոչընդոտում են հոգևոր ու բարոյական դաստիարակությունը, որի հետևանքով այսօր կանգ ենք առել հասարակության բարոյական անկման փաստի առջև: Կիրառական գիտությունների զարգացման հետևանքով հառնում է մարդկության ոչնչացման ուրվագիծը, և ծագում է հետևյալ հարցը՝ ինչո՞ւ է անհրաժեշտ գիտատեխնիկական առաջընթացը, եթե այն պատճառ է դաժան աղետների, անգամ Երկիր մոլորակի կործանման: Այդ իսկ պատճառով կրթության

փիլիսոփայությունը, իր զարգացման ընթացքում ունենալով հոգևոր և մատերիալիստական գաղափարական շրջափուլեր, կանգնած լինելով նոր խնդրի առջև, գիտակցում է, որ ներկայումս բանականության դարաշրջանը, որը թելադրում է կեցության առաջնությունը, իր տեղը սկսում է զիջել նոր գիտակցականության դարաշրջանին: Նման պարագայում մանկավարժության խնդիրը դառնում է գիտակցական մարդու դաստիարակությունը՝ ի լրումն բանականի՝ մարդու, որը գիտակցաբար է մոտենում իր կեցության ձևի ընտրությանը՝ գիտատեխնիկական առաջընթացին՝ չկորցնելով հոգևոր, բարոյական աժեքները:

Միներգետիկա գիտության զարգացումը, որը բոլոր գիտությունների մեթոդաբանական հիմքն է, միջճյուղային ուղղություն է, որը բաց համակարգերում բացահայտում է մոդելների ինքնակազմակերպման, ինքնաստեղծման սկզբունքները: Այդ գիտության զարգացումը սկսվել է դեռևս 19-րդ դարից, սակայն 20-րդ դարի 70-ական թվականներին այն իր վրա է վերցնում նոր գործառույթ՝ գտնելով օրինաչափություններ, որոնք միջգիտական են, միավորում են բնական, հասարակական, հումանիտար գիտությունները [1, էջ 325]: Գիտնականները եկան այն եզրահանգման, որ ինքնակազմակերպվող երևույթների զարգացման գործընթացների ուղղակի ուսումնասիրությունը անմիտ է, այն հետաքրքիր է դառնում գիտությունների միացման կետում, որովհետև այդ կետում են ստեղծվում նորն ու ամենահետաքրքիրը, սակայն այդ միացումը պահանջում է կազմակերպում, և այն տեսությունը, որը զբաղվում է այդ միացումը, համախմբումը կազմակերպելու գործառույթով, կոչվում է սիներգետիկա: Միներգետիկան արդյո՞ք կարևոր է անձի զարգացման գործընթացում: Այո՛, կարևոր է:

Անձը բաց դիսիպատիվ համակարգ է, որը, անընդհատ փոխազդեցության մեջ գտնվելով արտաքին աշխարհի հետ, փոխանակվելով նյութով, էներգիայով, տեղեկատվությամբ, միաժամանակ հանդես է գալիս իբրև ինքնակազմակերպվող ստեղծարար սուբյեկտ, որի համար անհրաժեշտ է այդ բոլոր երևույթների սինթեզի, միավորման կազմակերպումը: Այդ գործընթացը կազմակերպելու համար պետք է հաշվի առնել այն առանձնահատկությունները, որ անձը բաց համակարգ է, հոմեոստազ, փակ շրջանակում վերարտադրողական գիտելիքների ձևը անցում է կատարել ինքնակազմակերպում, ինքնակազմավորում ապահովող գիտելիքների ձևի, իսկ գիտելիքները կրում են ոչ գծային, բազմանշանակալի, բազմիմաստ, անավարտ, սուբյեկտիվ բնույթ, և այդ գիտելիքների համադրման արդյունքը՝ սիներգիան, միացման այն կետն է, որտեղ ստեղծվում է նորը, ամենահետաքրքիրը, երբ անձը պերտնացվելով դառնում է տիեզերական բանականության մաս և ոչ թե լուծվելով անհետանում է այնտեղ, այլ մնալով ինքն իր հետ՝ ձևավորում է իր սուբյեկտիվությունը, իր եզակի ներքին աշխարհը, իր ես-ը: Եվ դրա հավանական իրականացումը տեղի է ունենում հանգիստ իրավիճակում, հանգստի ժամանակ, որը կոչվում է ժամանց: Դա է պատճառը, որ ներկայումս ավելի քան երբևէ, անձի ինքնակազմակերպումը ապահովելու համար կարևոր է դառնում ժամանցի մշակույթի ձևավորումը ողջ կյանքի ընթացքում: Ցիցերոնը գրել է. «Ես երբեք այնքան զբաղված չեմ, որքան իմ հանգստի ժամերին»: Հարցը այն է, որ այս ամենակարևորն ու ամենաակնհայտը անձի զարգացման գործընթացում՝ երեխաների ժամանցի ճիշտ կազմակերպումը, չի մտահոգել ու ուշադրության չի արժանացել երեխայի զարգացման ոչ մի տարիքում ո՛չ ընտանիքում, ո՛չ նախադպրոցում, ո՛չ դպրոցում և ո՛չ էլ բուհում: Ժամանցի ճիշտ կազմակերպման մշակույթը կարևոր է յուրաքանչյուր անձի հոգեմտավոր գործունեության կազմակերպման, ինչպես նաև ինքնիրացման հարցում:



Ժամանցի ճիշտ կազմակերպումը նախնառաջ հենվում է «աշխատանք», «հանգիստ», «Ժամանց» եզրույթների ճիշտ ընկալման և տարանջատման վրա:

«Ժամանց» բառը ծագել է հին հունական մշակույթից, հունարեն այն «սխոլե» բառն է, որի նշանակությունն է «ազատ ժամանակ», «հանգիստ», իսկ հետո նաև գիտական գրույցների անցկացման, որոշակի թեմաների շուրջ քննարկման վայր: Հենց «սխոլե» բառից է ծագել «դպրոց» բառը: Սովորաբար ժամանցն անվանել է թանկարժեք վիճակ [11, էջ 292]:

Պլատոնն իր ազատ ժամանակ մարդկանց հավաքել է «սքոլայում» և ուսուցանել նրանց: Պլատոնի ակադեմիայում ուսուցիչները կոչվում էին «սխոլարխներ», իսկ «դպրոց», «սխոլարխ» բառերը ծագում են «հանգիստ» բառից: Հետևաբար հանգստից է առաջացել փիլիսոփայության ուսուցման ձևը: Արիստոտելը կարծում էր, որ միայն հանգստի ժամերն են թույլ տալիս լիարժեք կիրառել մեր ողջ ներուժը, և հիմնական հարցը համարում էր այն, թե մարդն ինչ զբաղմունքով է լրացնում իր ազատ ժամանակը: Ըստ ստուգաբանական բառարանների՝ լատիներենում «otium»-ը «ազատ ժամանակն է»՝ «հանգիստ կամ խաղաղ վիճակը»: Հակադիր՝ «negotium» բառն է, որը նշանակում է «բիզնեսով զբաղվող, գործարար մարդ»:

Անգլերենում «pleasure» «հաճույք» բառը, որ ծագում է լատիներեն «licere»՝ «թույլատրված լինել», «այն, ինչ մեզ համար օրինական է», «ինչը գտնվում է մեր ուժերի սահմաններում», իսկ գերմաներենում «մուսսե» բառը նույն ծագումն ունենալով՝ «պարտավոր լինել, հնարավորություն ունենալ»: Ռուսերենում դա «доцуг» բառն է, որը նշանակում է «հասնել ինչ-որ բանի»՝ «достичь, достигать чего-то»: Ինչպես տեսնում ենք, ժամանցն է այն կարևորագույն ոլորտը, որը նպաստում է մարդկային ներուժի, ներաշխարհի զարգացմանն ու հարստացմանը: Հանգստի մասին առաջին մեծ տեսությունը մշակել է Արիստոտելը՝ խոսելով իր «Մետաֆիզիկա», «Բարոյագիտություն», «Քաղաքականություն» աշխատություններում: «Մետաֆիզիկա» գրքում նա գրում է. «Որոշ արվեստներ հորինվել են մարդու անհրաժեշտ կարիքները բավարարելու համար [4, 5]:Նա առանձնացնում է արվեստների 2 տեսակ՝ կախվածության, ծառայողական (artes serviles) և ազատական (artes liberales) արվեստներ, որոնք ուղղված են սեփական անձի ժամանցի համար: Ժամանցը մեր մտքի ազատության, հասունության, լիարժեքության և կյանքի որակի փորձությունն է, ազատ ու երջանիկ կյանքի բանալին: Դառնալով իր քաղաքական հայացքներին՝ Արիստոտելն ասում է. «Մենք արհեստ ենք անվանում այն արվեստն ու գործունեությունը, որոնք կատարվում են վճարովի հիմունքներով, մարդկանց գրկում են անհրաժեշտ հանգստից և նվաստացնում են նրանց»: Նա ժամանցի մասին խոսում է որպես հատուկ գործունեության, էներգիայի, որի միջոցով բացահայտվում է մարդկանց ներուժը: «Հասուն մարդկանց նպատակը չի կարող լինել զվարճանքը: Երջանկությունը զվարճանքի մեջ չէ» [4]:

Ըստ Արիստոտելի՝ լիբերալ կրթությունը ազատ արվեստ է: Այն հակաթույն է զանգվածային մշակույթի, նրա ապականիչ ազդեցությունների, անշունչ և անսիրտ մասնագետներ թողարկելու միտումի դեմ: Դասական կրթությունը այն աստիճանն է, որով մենք փորձում ենք զանգվածային ժողովրդավարությունից բարձրանալ դեպի ժողովրդավարություն՝ իր սկզբնական իմաստով: Ժամանցն ինքնին դեմ է զանգվածայնությանը: Ժամանցի արվեստը հակասում է զանգվածային ժամանցին, որովհետև ժամանցի ընթացքում մարդը ձևավորում է իրեն, իր անհատականությունը, ազատությունը, ինքնատիպությունը: Ժամանցը կերտում է յուրաքանչյուրիս, հետևաբար այն չի կարող համատարած լինել [7]: Կարծում ենք՝ այստեղ տեղին է նշել «դեմոկրատիա» (ժո-

ղովրդավարություն) բառի այսօր ընդունված բնորոշումը՝ «դեմոս»՝ «ժողովուրդ», «կրատոս»՝ «կառավարել»: Ըստ մշակութաբան, երաժիշտ, գրող, փիլիսոփա Միխայիլ Կազինիկի և ոչ միայն ըստ նրա՝ իր սկզբնական իմաստով դեմոսը ժողովուրդ չէ և երբեք ժողովուրդ չի եղել: Դեմոսը ժողովրդի այն մասն է, որն անցել է յոթ ազատ արվեստները և տիրապետում է մտքի ազատությանը: Ժողովրդի մյուս մասը կոչվում է «օխլոս», որը «ամբոխ» բառն է, «օխլոկրատիա»՝ «ամբոխի տիրապետություն»: Ամբոխը ի վիճակի է հասկանալու միայն տարրական կարիքները հոգալու պարզունակ թեմաները [7]:

Անտիկ դարաշրջանի փիլիսոփաները, գերագնահատելով ժամանց ֆենոմենը, քամահրում, արհամարհում էին ֆիզիկական աշխատանքը՝ համարելով, որ այն արժեգրկում է մարդուն՝ ոչնչացնելով նրա արժանապատվությունը:

Երբ քրիստոնեությունը դարձավ պետական կրոն, այլ կերպ գնահատվեցին ֆիզիկական աշխատանքն ու առհասարակ աշխատանքը. հատուկ ուշադրություն դարձվեց ն՝ ժամանցին, և՛ աշխատանքին: Աստված առօրյա աշխատանքից հանգստանալու համար առանձնացրել է շաբաթ օրը՝ վերլուծելու համար սահմանված օրենքներն ու պատվիրանները:

Ծննդոց գրքի իր մեկնաբանության մեջ Օգոստինոսը գրել է, որ Ադամը աշխատել է դրախտում, որ աշխատանքը անեծք չէ մարդու համար, որ աշխատանքը նույնպես արժանապատվության մաս է:

Աշխատանքի ու հանգստի անցկացման կարևորության մասին գրել են նաև Թոմաս Նոբսը, Թովմաս Աքվինացին, Սենեկան: Վերջինս հեղինակն է «De otio» (հանգստի ժամանակ) աշխատության, որտեղ նա կարևորում է այն ժամանակահատվածը, որն օգտագործվում էր ինտելեկտուալ աշխատանքի միջոցով հասարակությանը օգտակար լինելու համար:

Օգոստինոս Երանելին իր հայտնի «Խոստովանություն» գրքում գրում է. «Ես սիրում էի ազատությունը, բայց դա փախուստի դիմաց ստրուկի ազատությունն էր: Ազատությունը սահմանափակում է, բայց երբ դու քեզ սահմանափակում ես Աստծո պատվիրաններով, հենց այդ ժամանակ դու ձեռք ես բերում իրական ազատություն» [2]:

Իրավիճակը փոխվում է հեղափոխական շարժումների ժամանակ: Հեղափոխականներ Լյութերը, Կալվինը Յվինգլին, ստեղծելով իրենց ուսմունքը, մեծապես կարևորեցին աշխատանքը: Չսիրելով ծույլ վանականներին՝ կարծում էին, որ վերջիններիս հայեցողական կյանքն ուղղակի բեռ է հասարակության համար: Պետք է աշխատենք բոլորս, և ոչ ոք չպետք է խուսափի աշխատանքի պատասխանատվությունից: Աշխատանքի մեջ է մարդը ծառայում Աստծուն: Այս միտքը առաջին անգամ Վեբերն է արտահայտել իր «Բողոքականության էթիկան» գրքում:

16-րդ դարի հեղափոխականները, ինչպես նաև Մարքս Վեբերը, ուժացնելով աշխատանքի կարևորությունը, ստվերում թողեցին հին ժամանակների, միջնադարի շատ կարևոր ձեռքբերումներ: Ռեֆորմացիան, գերագնահատելով աշխատանքային էթիկան, մոռանում էր, որ մեր ներսում կա ևս մեկ պատուհան, և այդ պատուհանը կապված չէ միայն անձնուրաց աշխատանքի հետ: Այն մեր ներաշխարհի պատուհանն է, որը երբեք չի բացվի, ու մենք չենք զգա ազատության տարածությունը, եթե փակ ենք պահում այդ կարևորագույն պատուհանը: Եթե միջնադարում իրական հանգիստը իբրև ժամանց վայելում էին մարդկանց արտոնյալ խմբերը, նոր ժամանակներում՝ ազնվականները, հետագայում, այսպես կոչված, ազատ մասնագիտությունների տեր մարդիկ, որոնք իրենց հանգիստը կազմակերպում էին ինքնազարգացման, իրենց ես-ը բացահայտելու համար, ապա մարդկանց մեծ մասը հնարավորություն չունեի հանգստի, ժամանցի,

քանի որ հարկադրված էին աշխատել իրենց գոյությունը պահպանելու համար: Համաձայն լուսավորության գաղափարախոսության՝ 20-րդ դարում գերազանց կրթություն ստանալու, կատարելագործված գրույցներ վարելու, գեղեցիկ այգիներն ու պատկերասրահները վայելելու, փիլիսոփայությամբ, պոեզիայով, ճանապարհորդություններով տարվելու հնարավորությունները պետք է տարածվեին մարդկանց ավելի մեծ խմբերի վրա: Սակայն լուսավորության այս իդեալը հակառակ պատկեր էր ստացել: Այդ պատճառով 20-րդ դարի կեսերին առաջադեմ մի շարք մտածողներ կրկին վերադարձան ժամանցի թեմային, գրվեցին մի քանի արժեքավոր գրքեր: Հորկհայմերն ու Ադորնոն գրում են «Լուսավորության դիալեկտիկա» գիրքը, որում առաջարկում են կատարել ժամանակի դիագնոստիկա [11]: Երբ ժամանակակից մարդիկ ավելի շատ ժամանակ ունեցան, նրանք սկսեցին այն օգտագործել այլ նպատակներով ոչ այնպես, ինչպես կարծում էին լուսավորության առաջնորդները, իսկ վերնախավը մեծամասնության համար հորինեց քվադրի հանգիստը, որը Հորկհայմերն ու Ադորնոն անվանեցին արդյունաբերության մշակույթ: Ըստ նրանց՝ դա ի վերուստ ուղղված զվարճանքի պրակտիկա է: Երբ մարդը կարիք է գգում բացարձակ պարապության, զվարճանքի ու ցրվելու, նա ոչ թե ձգտում է գիտելիքի ու զարգացման, այլ նվազագույն հոգևոր լարվածություն պահանջող հանգստի: Թատրոնը աստիճանաբար զիջում է կաբարեին, լուրջ գրականությունը, սիրողական ամսագրերն ու թերթերը գնալով ավելի են հարմարվում ընթերցողի ճաշակին: Մարդկանց ճաշակը բարձրացնելու ու նրանց հոգևոր զարգացումը խթանելու փոխարեն վեհը, բարձրը սկսում են պարզեցվել՝ դառնալով անլուրջ ու մակերեսային: Տեղի է ունենում բարդ մշակույթի տոտալ մերժում, և մարդկանց հանգստի ժամանակահատվածը լցվում է մշակույթի՝ հասարակության ձևավորած ճաշակի թելադրանքով՝ ասոցացվելով ոչինչ չանելու ու զվարճանալու հետ: Արվեստը, որի հիմնական նպատակն էր մարդկանց հոգեմտավոր աշխարհը հզորացնելը, ոգին բարձրացնելը, կորցնում է ազատ ժամանակ, ինքնուրույն գործունեություն ծավալելու գործառույթը: Վերածվելով չմտածված զբաղմունքի՝ ժամանցը դառնում է մի գենք՝ ուղղված անձի ոչնչացմանը: Լայնատարած դատարկամտության ամենասարսափելի հետևանքը դառնում է մարդկանց մտքի ազատ լինելու անկարողությունը, որը հանգեցնում է թերահավատության ու անհավատության:

Էրիխ Ֆրոմը իր «Առողջ հասարակություն» գրքում գրում է. «Մեր բնակչության ավելի քան 90 տոկոսը գրագետ է: Ռադիոն, հեռուստացույցը, կինոն, օրաթերթերը հասանելի են բոլորին, բայց փոխանակ մեզ ծանոթացնելու անցյալի ու ներկայի լավագույն գրական ու երաժշտական ստեղծագործություններին, լրատվամիջոցները մարդկանց ուշադրությունը գրավում են իրականությունից հեռու, ցածրորակ անհեթեթություններով: Դա այնքան սարսափելին չէր լինի, եթե չլինեք այն փաստը, որ այն, ինչ մենք լսում, կարդում կամ դիտում ենք, ուղղակիորեն ազդում է մեր մտավոր զարգացման ու աշխարհընկալման չափանիշների վրա» [12]:

Ալբերտ Շվեյցերն իր «Մշակույթ և էթիկա» գրքում գրում է, որ մարդկանց գերլարված վիճակը օրգանապես կապված է նրանց պարտադրված գոյությանը: Շատերը ապրում և պահպանում են իրենց գոյությունը միայն որպես աշխատուժ, այլ ոչ թե որպես մարդ: Աշխատանքը դարձել է յուրաքանչյուրիս գոյատևման ու կենսագործունեության կարևորագույն մասը: Մենք ստեղծված ենք աշխատելու համար: Դեռևս վաղ տարիքից, տեսնելով մեր ծնողների և առհասարակ մեր շրջապատի մարդկանց պատասխանատու վերաբերմունքը աշխատանքի նկատմամբ, հասկանում ենք, որ աշխատանք ունենալը լուծում է անգործությունից փրկվելու, նյութական բարեկեցություն ապահովելու

կարևորագույն խնդիրները, իսկ հանգիստը ժամանակի այն մնացած մասն է, որին, կարելի է ասել, ակամա տրվում ենք աշխատանքից հետո ֆիզիկական ուժերը վերականգնելու, նորից աշխատանքի անցնելու նպատակով: Երեխան անուղղակիորեն այս ամենի գոհն է դառնում դեռ մանկության տարիներից, երբ ծնողները, կլանված լինելով աշխատանքային զբաղվածությամբ, անհրաժեշտ ուշադրություն չեն դարձնում երեխայի ժամանցի մշակույթ ձևավորելու գործընթացին: Հետևաբար նրա զարգացման համար օրգանապես անհրաժեշտ հիմքերը անդառնալիորեն խարխվում են:

1948 թ. գերմանացի փիլիսոփա Ժոզեֆ Պիպերը գրեց փայլուն էսսե՝ «Հանգիստը՝ որպես մշակույթի հիմք» վերնագրով: Նա իր ընթերցողին առաջարկում է մտածել արդյոք նա ունի հանգստի պլանավորված ժամանակահատված, ինչպիսին է այն, ինչ է նա ստանում իր հանգստից: Ըստ Պիպերի՝ ազատ ժամանցը մշակույթի հիմքն է:

Ջ. Փայփերը հանգստի մասին իր էսսեում հարց է ուղղում ընթերցողին, թե ինչով է նա լցնում իր ազատ ժամանակը, որքանով է այն ֆիզիկապես ու հոգեպես օգտակար: Ազատ ժամանցից հետո զգո՞ւմ է, որ նոր բան է սովորել:

Ամեն տարի գիտատեխնիկական զարգացման շնորհիվ տեղի է ունենում ազատ ժամանակի ավելացում: Ի տարբերություն հին ժամանակների՝ գրեթե կիսով չափ կրճատվել են աշխատանքային ժամերը, ինչի մասին մեր նախնիները չէին երազում անգամ: Այնուամենայնիվ, շատերը չգիտեն, թե ինչպես օգտագործել ձեռք բերված այդ ազատ ժամանակը:

Էդիթ Շոլը այդ մասին գրում է. «Եթե մենք չարժևորենք ժամանցի արվեստը, ապա կվտանգենք մեր հոգևոր առողջությունը: Հայտնվել ենք մի իրավիճակում, երբ չգիտենք, թե ինչպես օգտագործել ձեռք բերված ազատ ժամանակը, և ամեն անգամ ուրախանում ենք, երբ հաջողվում է սպանել հերթական օրը»: Ազատ ժամանակը ստեղծագործական գործունեությամբ լցնելու անկարողությունը աստիճանաբար վտանգավոր է դառնում: Նման մարդը դառնում է ապակողմնորոշված: 21-րդ դարում հնարավոր չէ անտեսել քարոզչության բացասական դերը:

Դեռևս 18-րդ դարում Էմանուել Կանտը քաղաքականությունը դիտարկում էր իբրև ողջ մարդկության, այլ ոչ թե քառասյին պայքարում իշխանության ձգտող առանձին պետությունների գործ: Նա պնդում էր. «Դու միայն այն ժամանակ կհասնես քո կոչմանը, նշանակությանը, այն ժամանակ կունենաս քո և քո նախկին սերունդների կյանքի իմաստը հասկանալու հաջողություն, եթե քո մեջ մշակես ինքնուրույն մտածելու, վերլուծելու ընդունակություն՝ անկախ ուրիշների դատողություններից»: «Այո՛, դա հնարավոր է, – գրում է Կանտը, – սովորի՛ր օգտվել քո բանականությունից, ունեցի՛ր քաջություն, արիություն, վճռականություն՝ այդ անելու համար: Երանելի է այն մարդը, որը կարող է ակտիվացնել իր բանական սկիզբը»: Կանտը մնում է մեր գլխավոր ուսուցիչներից մեկը, և նրա մտքերը այսօր այժմեական են, քան երբևէ:

Հանգստի ճիշտ կազմակերպված ժամանցը կառավարում է մարդու մտքերը, նպատակները, և, բնականաբար, ցանկացած ոլորտում, լինի դա ֆիզիկական, թե հուզական, պլանավորված հանգիստը նպատակաուղղված է ինքնագարգացմանը: Այդ ամենը փոխկապակցված է մարմնին, զգացմունքներին, մտածողությանը, երևակայությանը, և կարևորվում է արդեն անհատական մոտեցումը: Կենտրոնանալ միայն մեկ՝ մտավոր, ֆիզիկական կամ զգայական հաճույքի վրա անարդյունավետ ու հոգնեցնող է դառնում: Այսօր չի կարելի անտեսել ժամանցի մշակույթի ճիշտ ձևավորման անհրաժեշտությունը, երբ ամբողջությամբ ջնջվել է իրականի և վիրտուալի սահմանագիծը: Շատ հաճախ մենք անտեսում ենք ամենակարևորը. ժամանցին պետք է պատրաստվել՝ գիտակցելով,

որ արվեստը, երաժշտությունը այն նուրբ և միաժամանակ հզոր կարգավորիչներն են, որոնք կարգավորում են մեր նեյրոնային համակարգը: Ինչպես երաժշտական գործիքները պետք է ճիշտ լարել՝ լավ աշխատելու համար, այնպես էլ նեյրոնային համակարգը: Առանց դրա կլինի հոգևոր կազմաքանդում, կստեղծվի միտք արտահայտելու անկարողություն:

Վիրտուալ աշխարհի մասին կան և՛ լավ, և՛ վատ կարծիքներ: Հարցն այն է, թե մենք ինչպես ենք օգտվում այդ աշխարհից: Մարդկության մի մասը այն օգտագործում է ինքնազարգացման, գիտելիքների զարգացման, իսկ մյուս մասը՝ մասսակայան հետաքրքրությունները բավարարելու նպատակով:

Հենվելով ժամանակակից էմպիրիկ հետազոտությունների վրա՝ ակնհայտ է դառնում տարբերությունը Լուվրում վիրտուալ շրջագայություն կատարող, տարբեր լեզուներ կամ Հին Եգիպտոսի պատմությունը ուսումնասիրող և բոլորովին անիմաստ հեռուստասերիալներ դիտող մարդկանց միջև: Պետք է նախևառաջ ձևավորել երեխաների զգացմունքային աշխարհը, հույզերը, երևակայությունը, մտածողությունը, ապա նրանց առջև բացել վիրտուալ աշխարհի դռները: Հակառակ դեպքում նրանք կհայտնվեն պատրանքային աշխարհում, ինչպես մարդիկ Պլատոնի «Քարանձավ» առասպելում, որը մարդկության պատմության մեջ համարվում է մտքի փոխակերպման գլխավոր փիլիսոփայական չափորոշիչը: Մենք ծնվել և ապրում ենք ոչ թե իրական, այլ պատրանքային, երևակայական աշխարհում, սակայն ունենք հնարավորություն մեր միտքը ուժեղացնելու, զորացնելու շնորհիվ ազատագրվելու այդ պատրանքից:

Պլատոնը նկարագրում է, թե ինչպես կարող է տեղի ունենալ արմատական, խորքային փոփոխություն ոչ միայն մտածելակերպում, այլև ապրելակերպում: Այդ ներքին փոխակերպման իրականացման համար մենք կարիք ունենք օգնության: Եվ երբ ստանում ենք այդ ի վերուստ պարզևած ընծան, նվերը կրթվելու ճանապարհով, կրթության միջոցով ակտիվացնելով մեր բանական սկզբը՝ անմիջապես ստանձնում ենք պարտավորվածություն ուրիշներին օգնելու՝ այդ ճանապարհը անցնելու համար:

Պլատոնն իր «Քարանձավ» առասպելով հանդես է գալիս որպես մեծագույն մանկավարժ ողջ մարդկության համար, ներքին փոխակերպում իրականացնելու մեծ վարպետ:

**Եզրակացություններ:** Դեռ անտիկ դարաշրջանից ի վեր ժամանցը համարվել է հատուկ գործունեություն, էներգիա, որի միջոցով բացահայտվում է մարդու ներուժը՝ գնալով դեպի զարգացում ու առաջընթաց, երբ գիտության և տեխնիկայի զարգացումը փոխում էր մարդու բարեկեցությունը: Դժվար չէ նկատել, որ ներկայումս էներգիան փոխել է իր վեկտորը և գործում է հակառակ ուղղությամբ: Ի վերուստ տրված այն ընծան, եզակի նվերը, որը տրված է մարդուն՝ մնացած բոլոր կենդանիներից տարբերվելու համար, կարծես վերցվում է մարդուց՝ արժեզրկելով, ապամարդկայնացնելով մարդկայինը: Ահա թե ինչու ներկայումս՝ իրականի ու վիրտուալի սահմանաջնջման դարաշրջանում, այդչափ հրատապ կարևոր է դառնում ժամանցի մշակույթի դերը, նրա ճիշտ կազմակերպումը, որը կօգնի երեխաների բանականի, հուզականի, երևակայականի գիտակցված համադրման, սիներգիայի կազմավորմանը, որի ընթացքում են ծնվում նորը, բարոյականն ու մարդկայինը: Դա է ճանապարհը ինքնակազմավորման ու ինքնակազմակերպման: Անհատականությունը պետք է ձևավորել. դա գործընթաց է:

Կարծում ենք՝ տեղին է նշել Կոնֆուցիոսի հետևյալ միտքը. «Ես լսում եմ և մոռա-  
նում եմ, ես տեսնում եմ և հիշում եմ, ես գործում եմ, և միայն ու միայն այդ ժամանակ եմ  
ես հասկանում, գիտակցում» [8]:

## ENTERTAINMENT AND ITS ROLE IN PERSONAL DEVELOPMENT PROCESS

**Kirakosyan Gayane**

*lecturer,*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*gayane.kirakosyan@ysu.am*

### Summary

A brief introduction. The most important scientific achievement of the last era is the development and implementation of computer information technologies in almost all spheres of life. Artificially loaded electronic devices have become the ideal of human intelligence. However, computer literacy often provides lifeless and non-deterministic information to children, which negatively affects their emotional, moral and spiritual development. At the beginning of the 19<sup>th</sup> century, psychologist, philosopher, pedagogue Georgi Gurdjieff expressed his fears about this. He mentioned the danger of people turning into a machine. Development and progress should not lead to people becoming a biorobot, a biological machine.

The philosophy of education, having passed through spiritual and materialistic ideological stages in its development, recognizes that today the age of reason gives way to the age of awareness. The task of pedagogy is to educate a conscious person who consciously approaches the choice of his life path and scientific and technical progress.

The article presents the importance of entertainment culture formation in the process of personality development and self-formation. Ever since antiquity, leisure has been considered a special activity, a special energy that was the language of cosmic harmony and through which man could reveal his potential by personalizing the cosmic intelligence.

The elite of the 20<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> century invented quasi-rest for the majority, which, subsequently dehumanizing the human and dignified with the help of propaganda through infernal energy, forms a new reality, teaching how to live, think, and nourish the spiritual. Depreciating the spiritual and intellectual world of people, the elite strives to deprive them of their ability to work independently. Leisure, having turned into entertainment, became a weapon aimed at destroying a person. That is why today it is extremely important to return to the origins of leisure culture, to properly organize the conscious synthesis of reason, emotions and imagination in children - a process in which something new, moral and human is born. Only in this way will the human mind be able to save the planet Earth from catastrophes and destruction.

**Keywords:** *fun, relaxation, synergy, energy, subjectivity, self formation, cosmic intelligence, consciousness.*

## РОЛЬ ДОСУГА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Киракосян Гаяне**

*Преподаватель,*

*Ереванский государственный университет,*

*Республика Армения*

*gayane.kirakosyan@ysu.am*

### Аннотация

Важнейшим научным достижением последнего времени является внедрение компьютерных информационных технологий практически во все сферы жизнедеятельности и их развитие. Искусственно запрограммированные электронные устройства стали восприниматься как идеал человеческого интеллекта. Однако компьютерные знания часто предоставляют детям дезориентирующую информацию, что негативно сказывается на их эмоциональном, нравственном и духовном развитии. Ещё в начале XIX в. свои опасения по этому поводу высказывал психолог, философ и педагог Георгий Гурджиев, который говорил об опасности превращения человека в машину. Развитие и прогресс не должны привести к тому, чтобы человек стал биороботом – биологической машиной.

Философия образования, пройдя через духовные и материалистические идеологические этапы в своём развитии, признаёт, что сегодня век разума уступает место веку осознанности. Задачей педа-

гогики становится воспитание человека, который осознанно подходит к выбору своего жизненного пути и научно-технического прогресса.

В статье показано, какое значение приобретает культура досуга в процессе развития и формирования личности. С древних времён досуг считался особым видом деятельности, источником энергии, которая служила языком космической гармонии и помогала человеку раскрыть свой потенциал, синхронизируясь с космическим разумом. В XX-XXI вв. элита придумала для большинства людей так называемый «квазидосуг», который, дегуманизируя человека с помощью пропаганды через инфермальную (деструктивную) энергию, формирует новую реальность, учит людей, как жить, думать и что потреблять на духовном уровне. Обесценивая духовный и интеллектуальный мир людей, элита стремится лишить их способности к самостоятельной деятельности. Досуг, превратившись в развлечение, стал оружием, направленным на уничтожение личности. Именно поэтому сегодня крайне важно вернуться к истокам культуры досуга, правильно организовать сознательный синтез разума, эмоций и воображения у детей – процесс, в котором рождается нечто новое, нравственное и человеческое. Только так человеческий разум сможет спасти планету Земля от катастроф и разрушений.

**Ключевые слова:** досуг, отдых, синергия, энергия, субъектность, формирование личности, космический разум, осознание.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Վարդույան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մտեցումներ. մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում: Ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, «Նոյյան տապան», Երևան, 2005, 409 էջ:
2. Օգոստինոս Երանելի, Խոստովանություն, Երևան, 2008, 479 էջ:
3. Андреева С.В., Феномен досуга: история и современность» специальность «Прочие социальные науки» «Философия, социология, политология» 2010 г: 338-039.pdf (tsu.ru)
4. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/54591>
5. Аристотель. Сочинения: В 4 т. / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000350/st000.shtml>
6. Баумейстер А., Тайна творческого досуга. Что нас делает свободными и зрелыми личностями, Онлайн лекция [https://www.youtube.com/watch?v=uciH2KPi284&ab\\_channel=AndriiBaumeister](https://www.youtube.com/watch?v=uciH2KPi284&ab_channel=AndriiBaumeister)
7. Казиник М., Семь свободных искусств <https://youtu.be/МОQKcKm8W24?si=sxEwlJ19E26AizE2>,
8. Конфуций цитаты, <https://ru.citaty.net/avtory/konfutsii/>
9. Рассел Б., История западной философии [Электронный ресурс] / Подгот. текста и науч. ред. В.В. Целищева. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. 815 с. URL: <http://www.philosophy.ru/library/russell/01/00.html>
10. Рябков В.М., Проблемы досуга в наследии Аристотеля // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1 (46). С. 416–420. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.110.
11. Фролов Э.Д., Парадоксы истории – парадоксы Античности: очерки. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2004. <https://gtmarket.ru/library/basis/5521/5522> Теодор Адорно, Макс Хоркхаймер: Диалектика просвещения.
12. Фромм Э., Бегство от свободы / Пер. с англ. Г.Ф. Швейника, Г.А. Новичковой. М.: Академический Проект, 2007. 272 с.

Получено: 26.09.2024

Received: 26.09.2024

Рассмотрено: 09.10.2024

Reviewed: 09.10.2024

Принято: 22.10.2024

Accepted: 22.10.2024



© The Author(s) 2024

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

**ՈՒՍՈՒՑՉԱԿԱՆ ԱՌԱՋՆՈՐԴՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՎԵՐԱԻՄԱՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆ**

**Հայրապետյան Լուսինե**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն*

*lusine.hayrapetyan@ysu.am*

<https://orcid.org/0000-0003-2884-7935>

**Ավետիսյան Մերի**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն,*

*mavetisyan@ysu.am*

<https://orcid.org/0000-0001-9339-1060>

**Անվիտում**

Ներկայումս հասարակությունը կարիք ունի ակտիվ, ինքնավստահ, ժամանակին համընթաց քայլող, սոցիալական նոր նախաձեռնություններ ու նախագծեր առաջ մղելու ունակ կրթական առաջնորդների: Ուսուցիչների շրջանում առաջնորդների վերապատրաստումը հետևողական և փուլային գործընթաց է, որը կարևոր է կազմակերպել ֆորմալ, ոչ ֆորմալ կրթության ու վերապատրաստման գործընթացներով: Դրանք կօգնեն, որ ուսուցիչները լինեն ակտիվ մասնակիցներ իրենց ինքնագարգացման ծրագրերին և հանդես գան որպես կրթության գործի կազմակերպմանը խթանող համայնքային առաջնորդներ:

Ուսուցիչների առաջնորդության ներուժի զարգացման գործում եզակի դեր պետք է հատկացվի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին, որոնք մասնագիտական կրթություն կազմակերպելիս դիտարկում են ինչպես անձի, այնպես էլ հասարակության և պետության շահերը որպես ամբողջություն՝ իրականացնելով երկրի կրթական քաղաքականության պատվերը:

Առաջնորդության բարձր ներուժ ունեցող ուսուցիչների հետ հնարավոր է կառուցել կրթական ժողովրդավար ու աշակերտակենտրոն միջավայր, որտեղ սովորողները ներգրավված են հատուկ կազմակերպված մանկավարժական այնպիսի գործունեության մեջ, որն ուղղված է առաջնորդության փորձի ձեռքբերմանը: Առաջնորդ ուսուցիչ աշխատանքի ընթացքում յուրաքանչյուր ոք կկարողանա իրականացնել սոցիալական փոխգործակցության տարբեր դիրքեր՝ սովորողից մինչև սովորեցնող, կատարողից մինչև կազմակերպիչ:

***Բանալի բառեր՝*** *առաջնորդ ուսուցիչներ, կրթական միջավայր, վերապատրաստում, հասարակական կարիք, ուսուցչական առաջնորդություն:*

**Հիմնախնդիրը:** Կրթական բարեփոխումների պայմաններում կրթական միջավայրի նպատակային փոփոխության ցանկությունը մնում է առաջնահերթ: Այն նախադրյալներ է ստեղծում ուսուցչական առաջնորդների գործունեության համար, քանի որ վերջիններս ի վիճակի են հասարակության բարեփոխման ու վերափոխման համատեքստում դառնալ սովորողների, երբեմն՝ նաև ծնողների, ուսուցիչների սոցիալականացման ուղղորդողներ՝ ձևավորելով կրթական բարենորոգ միջավայր: Առաջնորդ ուսուցիչները հնարավորություն ունեն սոցիալական հարաբերությունների ժողովրդա-



վարացման հիմքեր ստեղծելու կրթական տարբեր համատեքստերում, ուսուցչական, աշակերտական, ծնողական խորհուրդներում, ի վերջո՝ համայնքներում: Նրանք յուրա-հատուկ համագործակցողներ են, որոնց հաջողվում է միավորել տարբեր սոցիալական ինստիտուտներ կրթական հեռահար նպատակների շուրջ: Ուստի կարևոր է ուսումնասիրել նրանց դերը կրթական միջավայրի վերակառուցման, բարեփոխումների գործում:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակչությունների հակիրճ վերլուծություն:** Նկատելի է, որ ՀՀ-ում գնալով ավելանում են ոչ ստանդարտ պայմաններով դպրոցները [1],[2],[3]: Դրանք լուրջ մարտահրավերներ են կրթական միջավայրի ձևավորման տեսանկյունից: Նման տիպի դպրոցները այսօր տարածում են գտել աշխարհում: Դրանցում առաջնորդ ուսուցչի դերակատարության մասին գրել է Չ. Վեբերը, իսկ Կ. Բիխլերն ու ուրիշներ փորձել են առաջնորդ ուսուցիչների մասնագիտական կոմպետենցիաների դրվածքն ուսումնասիրել բուհական կրթության համատեքստում [9],[8]: Ուսուցիչների շրջանում առաջնորդության զարգացման մասնագիտական կրթության հիմնահարցերից խոսել է մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ. Հարությունյանը և այլք [4], [7]: Մանկավարժական պայմանների ստեղծումը ենթադրում է կրթական հատուկ միջավայր, որտեղ համակարգային պետք է դիտարկվի անձի, որակների և մարդկային արժեքների զարգացումը [5],[6]: Այս ուսումնասիրությունները հիմնավորեցին, որ ուսուցիչ առաջնորդները կրթական միջավայրի բարեփոխումների համատեքստում կարող են որոշակիորեն փոփոխել տվյալ համայնքում գործող կրթական ավանդույթները՝ դրանք դարձնելով ճկուն ու ժամանակակից:

**Նպատակը:** Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել և վերլուծել առաջնորդ ուսուցիչների դերը կրթական միջավայրի բարեփոխման համատեքստում:

**Նորույթը:** Բացահայտվել է, թե ինչ ազդեցություն է ունենում ուսուցչական առաջնորդության զարգացումը կրթական միջավայրի բարելավման վրա:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Տարերային արագությամբ զարգացող աշխարհը երբեմն պարտադրում է ոչ լիարժեքորեն ուսումնասիրված և չհամակարգված փոփոխություններ, որոնք իրենց ազդեցությունն են թողնում կրթության համակարգերի վրա՝ ձևավորելով մարտահրավերներ: Դրանք հատկապես ուղղակիորեն ազդում են կրթական միջավայրի կառուցվածքի վրա՝ բարդացնելով կրթական միջավայրի բովանդակության ու ձևավորման գործընթացը: Այս իմաստով կրթական գործընթացներում ներառված առաջնորդ ուսուցիչներից՝ կրթական միջավայրի ձևավորման պատասխանատուներից, պահանջում են նոր գիտելիքներ, նոր փորձառություն: Առաջնորդ ուսուցիչը պետք է հանդես գա որպես նորարարությունների հեղինակ կամ փորձարկող, տեղյակ լինի ժամանակակից թվային տեխնոլոգիաների գործիքակազմից, քանի որ ուսուցչական առաջնորդության համար դասավանդումը դիտարկվում է որպես առաջնային գործողություն: Դասավանդող առաջնորդ ուսուցիչը կարող է դառնալ սովորողների համար սիրված անձ, առաջնորդ, հեղինակություն: Արդյունքում, ինչպես նշում է պրոֆ. Ն. Հարությունյանը, ձևավորվում է հավաքական առաջնորդության գաղափարը, որի հիմնական էությունը ուսուցչի կողմից ոչ միայն դպրոցի, այլև համայնքի ներուժի ամբողջացումն է [4, 20]: Դասարանային կառավարման մշակույթի տեսանկյունից այսօր ուսուցչից պահանջվում է ոչ միայն առարկայի խորագիտակ իմացություն, այլև իրավիճակային որոշումների կայացում, համագործակցելու կարողություն, հաղորդակցական տարբեր մոդելների կիրառման ճկունություն, մանկավարժական խնդիրների լուծման ստեղծարարություն: Ուսուցչի գործիմացության մաս է դառնում առաջնորդական գիտելիքներ ունենալու անհրաժեշտությունը: Ուստի ուսուցչական առաջնորդության

հայեցակարգը դարձել է կրթական միջավայրը վերափոխման արժեքները լավագույն պայման, քանի որ առաջնորդ ուսուցիչները դիտարկվում են իբրև հարմարվողական և դինամիկ կրթական միջավայր ստեղծողներ [5, 65]: Հատկապես կրթական ոլորտում համակարգային փոփոխությունների պայմաններում կրթական միջավայրի խոցելիությունը ակնհայտ է, եթե առնչությունները նորարարությանը թույլ են կամ արդեն եղածի հետ փոխադրման սկզբունքով չեն արված: Առաջնորդ ուսուցիչներից ակնկալվում է հստակորեն գիտակցել և պատկերացում ունենալ կրթական միջավայրը բազմակողմանի բարելավելու մասին, ունենալ համագործակցելու պրակտիկա, կարողանալ ապահովել հավասարություն կրթական միջավայրում, այն դարձնել առավել ներառական և հանդուրժողական միջանձնային ու միջմշակութային փոխըմբռնման համատեքստում: Այսօր ՀՀ-ում ուսուցչական առաջնորդության մոդելները հիմնականում արժեկողմնորոշիչ են, որոնցում առաջնորդությունը դիտարկվում է ոչ թե որպես գաղափարների համակարգ, այլ միջանձնային նոր հարաբերությունների բազմակողմ տեսանկյուն: Արժեքային մոտեցումը թույլ է տալիս առաջնորդության գործընթացը դիտարկել որպես մասնագիտական նոր մտածողության և վարքի դրսևորման պայման: Կրթական միջավայրի փոփոխելիության տեսանկյունից այս հանգամանքը ազդեցիկ դերակատարում ունի ի[7]: ՀՀ-ում առաջնորդ ուսուցիչների գործունեության բովանդակությունը խարսխվում է հիմնական արժեքային սկզբունքների վրա՝ հավասարություն, ներառականություն, ժողովրդավարություն և այլն, սակայն կրթական միջավայրի ձևավորման տեսանկյունից դրանք փոխադրվում են այլ արժեքներով ևս՝ կախված, թե ինչպիսի համայնքում է առաջնորդ ուսուցիչն աշխատում, ինչ կրթական ավանդույթներ կան այնտեղ, որոնք պետք է բարեփոխվեն, որն է այդ համայնքում առաջնորդ ուսուցչի իրականացրած առաքելությունը, ինչ հիմնախնդիրներ է տեսնում, ինչպես է պատկերացնում նա դրանց լուծման գործում իր դերակատարությունը:

Պետք է նշել, որ ՀՀ-ում առաջնորդ ուսուցիչների գործունեության սկիզբը դրվեց դեռևս 2013 թվականից ՀՀ-ում գործող «Դասավանդի ր, Հայաստան» կազմակերպության նախաձեռնությամբ, որն իրականացնում է «Teach for All» միջազգային կրթական կազմակերպության հայաստանյան ծրագիրը՝ Հայաստանի սահմանամերձ գյուղերի համար պատրաստելով մանկավարժներ երկու տարով դասավանդելու պայմանով՝ ապահովելով դասավանդողի կեցության, անհրաժեշտության դեպքում՝ ուսումնառության ծախսերը: Առաջնորդ ուսուցիչ կարող էին դառնալ տարբեր մասնագիտությամբ անձինք, որոնք պատրաստ էին երկու տարի իրենց գիտելիքները ներդնել որևէ հեռավոր գյուղում երեխա կրթելու գործում: Մանկավարժական կարճաժամկետ վերապատրաստումների արդյունքում նրանք պատկերացում էին կազմում դասավանդման գործընթացից և ուղևորվում համայնք: Սա շատ կարևոր նախաձեռնություն էր, քանի որ առաջնորդ ուսուցիչներն իրենց հետ համայնք էին տանում ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքներ, այլև հանդես էին գալիս տարբեր նախաձեռնություններով՝ գրադարանների, համակարգչային սենյակների, կանաչ գոտիների ստեղծմամբ, ներառական սկզբունքներով դպրոց ունենալու տարբեր ծրագրեր իրականացնելով, որոնց մասնակից էին դարձնում տվյալ համայնքի ղեկավարությանը, անդամներին: Կազմակերպությանը հաջողվեց տարիներ շարունակ իրենց կողմից իրականացրած ոչ ֆորմալ կրթության կազմակերպման, վերապատրաստումների արդյունքում սպասարկել Հայաստանի հեռավոր մարզերի գյուղական համայնքներին նվիրյալ ուսուցիչներով, որոնք կրթական միջավայրը առավել ժամանակակից և նորարարության շնչով լցնող առաջամարտիկներ էին: 2021 թվականից ԵՊՀ-ի հետ համագործակցությամբ նոր գաղափար կյան-

քի կոչվեց. արդեն ֆորմալ կրթության ձևաչափով ԵՊՀ մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնում սկսեց գործել «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագիրը (հեռակա)՝ արդեն համապատասխան որակավորում ունեցող առաջնորդ ուսուցիչներ պատրաստելով Հայաստանի տարբեր համայնքների դպրոցների համա ը[4]: Ուսանողության շրջանում մագիստրոսական կրթական ծրագիրը ստեղծում է առաջնորդության որակների ձևավորման մանկավարժական այնպիսի պայմաններ, ինչպիսիք են ժամանակակից մանկավարժաճգեբանական առարկայացանկը, մանկավարժական խնդիրների լուծման ավանդական ու նորարարական մոտեցումների ուսումնասիրումը, առաջնորդության մոդելներին ծանոթացումը, ուսանողների ճանաչողական ակտիվ գործունեության կազմակերպումը, ուսանողների գործունեության տեսակների ընտրությունը աշխատանքին զուգահեռ ուսումնասռելու հնարավորությունը, որն էլ ապահովում է շարունակական կրթությունը՝ բուխից մինչև ուսանողի գտնվելու վայրի հեռավորությունից անկախ: Ուստի այս ծրագիրը կարելի է համարել համայնքային զարգացմանն ուղղված աջակցություն, որը նպաստում է տվյալ համայնքում կրթական միջավայրի բովանդակային կողմի բարելավմանը:

Այսօր կրթության համակարգի առջև ծառայած մարտահրավերների թվում նաև համայնքների ժողովրդագրական պատկերի փոփոխություններն են, որոնք բերում են դպրոցների թերձանրաբեռնվածությանը, երբ, օրինակ, երեք հարյուր աշակերտի փոխարեն դպրոցը սպասարկում է մինչև հարյուր աշակերտի: ՀՀ հանրակրթության ոլորտում կրթության հասանելիության և հավասարության հիմնախնդիրներին վերաբերող ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ նկատելի է հանրակրթության անհամաչափ զարգացում գյուղում և քաղաքում ապրող, ինչպես նաև սոցիալապես խոցելի ընտանիքների կամ հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների համար: Կրթական հնարավորությունների հասանելիության տեսանկյունից բազմաթիվ պատճառներից մեկը կարելի է համարել նաև մանկավարժական կադրերի ոչ բավարար քանակը կամ բացակայությունը տվյալ համայնքում, դպրոցները դժվարությամբ են կազմակերպում որոշ առարկաների դասավանդման գործընթացը ուսուցիչ չունենալու պատճառով, ինչն էլ նպաստում է համայնքից համայնք տեղափոխմանը, խնդիրները լուծելու փոխարեն նոր մարտահրավերների առաջացմանը: Եթե մայրաքաղաքում և առհասարակ ՀՀ քաղաքներում տարբեր առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների հարցը հիմնականում կարգավորված է, ապա Հայաստանում մեծ է աշակերտական փոքրաթիվ համակազմ ունեցող գյուղական դպրոցների թիվը, որտեղ զգացվում է տարբեր առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների պակաս: Այս պահին գործում է նաև մենթոր դպրոցների ծրագիրը, ըստ որի՝ եթե դպրոցը չունի որևէ առարկայի ուսուցիչ, ապա դիմում է ծրագրին, և մենթոր դպրոցի ուսուցիչը հեռավար ձևաչափով երեխաների հետ անցկացնում է դասեր: Վերոթվարկյալ դպրոցները թերհամալրված են, քանի որ նորմայից ավելի քիչ թվով աշակերտների են սպասարկում: Ըստ վիճակագրական տվյալների՝ գյուղական համայնքի դպրոցների շուրջ 31.5 %-ն ունի մինչև 100 աշակերտ, իսկ շուրջ 35 %-ը՝ 101-300 աշակերտ [1]: Այդ պատճառով 2020 թվականից մեկնարկվել են 21 մոդուլային դպրոցների կառուցման աշխատանքները, իսկ թերհամալրված դպրոցները պետք է դասերից հետո ծառայեն կրթամշակութային տարբեր նպատակների՝ առավել բազմաֆունկցոնալ դառնալով [3]: ՀՀ մինչև 2030 թ. զարգացման պետական ծրագրում նշվում է նաև, որ գյուղական համայնքներում կարող են գործարկվել նաև ցանցային դպրոցներ, որոնց պարագայում անհրաժեշտ ենթակառուցվածքները տեղակայվելու են իրար մոտ երկու-երեք բնակավայրերում՝ միավորելով որպես մեկ դպրոց՝ ուսուցչական և աշակերտական

միասնական համակարգով: Այժմ փորձարկվում է նաև բազմահամակարգ դասարաններում կրթության կազմակերպման նոր մոդել, ըստ որի՝ դասարանների միավորում նախատեսվում է «Արվեստ և արհեստ», ինչպես նաև «Ֆիզիկական կենսագործունեություն և անվտանգություն» բնագավառների համար, որոնցում խմբերի միավորումը ենթադրվում է, որ ուսումնական տեսանկյունից դրական նշանակություն կունենա [2]: Նշյալ փոփոխություններից երևում է, որ կրթական միջավայրի վերաձևումները դեռ շարունակվում են, ռացիոնալ ուղիների որոնումները դեռ ընթացքի մեջ են, իսկ կրթության գործի կազմակերպման հրամայականները՝ երբեմն ռիսկերի ենթարկված: Բարենորոգ կրթական միջավայրը մոտիվացիաների, շարժառիթների, դրդապատճառների լաբորատորիա է, որտեղ անընդհատ կարելի է ստեղծել նորը, կյանքի կոչել գաղափարներ, որոնք կարող են արդյունավետորեն լուծել առաջ եկած բազմապիսի խնդիրներ: Դրա համար առաջնորդ ուսուցիչները լավ օրինակ են նման հարցերի լուծումները իրենց փորձով ներկայացնելու համար: Կրթական միջավայրի արդյունավետության վրա աշխատելու, բացերը լրացնելու անհրաժեշտությունն ակներև է:

Վերջին շրջանում Համաշխարհային բանկի կողմից կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ «Հայաստանում այսօր ծնված երեխան գործող կրթության համակարգի պայմաններում իր հնարավոր կարողությունները կիրացնի 57 %-ով: Սա նշանակում է, որ այժմյան կրթության համակարգն ընդամենը 57 %-ով է կարողանում բացահայտել և զարգացնել քաղաքացու ներուժն ու կարողությունները: Այս հանգամանքն էապես ազդում է երկրի տնտեսական զարգացման վրա», – նշված է փաստաթղթում [1]: Այսուամենայնիվ, լինելով փոքր պետություն՝ մարդկային կապիտալի տեսանկյունից կարևորվում է յուրաքանչյուր քաղաքացին, հասարակության յուրաքանչյուր անդամը՝ որպես մարդկային կապիտալի մի մասնիկ, սակայն դեռևս անելիքներ շատ կան [1]:

Ուստի պետք է մանկավարժական հավասար պայմաններ ստեղծել ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների իրականացման համար: Նման պայման կարելի է համարել հատուկ ստեղծված, մանկավարժորեն վերահսկվող գործունեների, սոցիալական հանգամանքների համադրությունը, որը կարող է ապահովել այնպիսի միջավայրի ստեղծում, որում արդյունավետորեն ձևավորվում են ուսուցչի առաջնորդական որակները: Կրթական միջավայրի բարելավման տեսանկյունից առաջնորդ ուսուցչից պահանջվում է.

- մանկավարժական նախաձեռնությունների իրականացում,
- սկսնակ ուսուցիչների շրջանում առաջնորդական գործունեության դրական փորձի լայն տարածում,
- տվյալ համայնքի ուսուցիչների շրջանում առաջնորդներ պատրաստելու արդյունավետ մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառում,
- սովորողների շրջանում ուսուցման ու առաջնորդության կարողունակությունների ներդրում և զարգացում,
- միջոլորտային փոխգործակցության և համագործակցության ուժեղացում,
- համայնքի երիտասարդական կազմակերպությունների և սոցիալական այլ հաստատությունների ջանքերի համակարգում՝ պատանիների մեջ առաջնորդության որակների ձևավորման համար:

Այսպիսով՝ ուսուցիչների շրջանում առաջնորդների ձևավորումը չի կարող տեղի ունենալ որպես ինքնաբերական գործընթաց, այն անհրաժեշտ է և հնարավոր է կազմակերպել, և դա նպատակահարմար է իրականացնել ոչ ֆորմալ կրթության միջոցով, վերա-

պատրաստումներով կամ ֆորմալ կրթության միջոցով: Ուսուցիչը պետք է ձեռք բերի առաջնորդական կարողունակություններ՝ դառնալով իր առաջնորդության զարգացման ակտիվ մասնակիցն ու կազմակերպիչը [8]: Առաջնորդ ուսուցիչների աշխատանքի հիմքում համագործակցության մանկավարժությունն է, ինչպես և՛ դասավանդման և կառավարման ժամանակակից մեթոդներով զինված լինելու հարցը: Կարևոր են սոցիալական զարգացման և փոխգործակցության առումով ինքնաիրացումը, կազմակերպչական գործունեության մեջ ներառվածությունն ու համակարգված մշտադիտարկումը [3, 63]: Դպրոցական ոչ ստանդարտ պայմաններում աշխատող առաջնորդ ուսուցիչները դպրոցները վերածում են «ձկուն» կրթական միջավայրերի, որտեղ ճիշտ տեղում և ժամանակին կարող են ընդունել փոփոխությունները՝ դիմադրության պատճառներից ստեղծելով հնարավորություններ [9, 82]:

«Work-based-learning» կամ աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառության մոդելը ենթադրում է առաջնորդ ուսուցչի մասնագիտական և մանկավարժական կոմպետենցիաների ձևավորում տեղում, աշխատանքը ուսումնառության հետ համադրելու միջոցով, առաջնորդության ներուժի բացահայտման օգնությամբ, ինչը ևս նպաստում է կրթական միջավայրի բարելավմանն ու հզորացմանը:

**Եզրակացություն:** Առաջնորդ ուսուցիչների ներառումը տարբեր զարգացվածության աստիճանի համայնքներում բերում է կրթական մշակույթի փոփոխության, նրանց ներգրավվումը համայնքային աշխատանքներում, ինչպես նաև համայնքի մասնակցությունը դպրոցի կյանքին կնպաստեն առաջնորդության փորձի ձեռքբերմանը, կատարողից մինչև կազմակերպիչ գործունեության իրականացմանը, առաջնորդական գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների զարգացմանը: Անհրաժեշտ է մշակել ուսուցչական առաջնորդության չափորոշիչներ:

*Հոդվածը գրվել է «Առաջնորդ ուսուցիչները՝ որպես նորարարությունների հանձնառուներ ՀՀ դպրոցներում» թեմայով ԵՊՀ ներքին դրամաշնորհի շրջանակում:*

*Статья написана в рамках внутреннего гранта ЕГУ на тему «Учителя-лидеры как проводники инноваций в школах РА».*

*The article was written within the YSU internal grant on the topic “Teachers-leaders as adherents of innovation in Armenian schools”.*

## **THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP AS A CONDITION FOR RETHINKING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Hayrapetyan Lusine**

*PhD, Associate Professor*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*lusine.hayrapetyan@ysu.am*

**Avetisyan Mary**

*Ph.D., Associate Professor*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*mavetisyan@ysu.am*

### **Summary**

Today, society needs active, self-confident people who keep up with the times and are able to promote new social initiatives and projects. Teacher leadership training is a consistent and step-by-step process that is important to organize through formal, non-formal education and learning processes. They will help ensure

that teachers themselves are active participants in self-development programs and act as community leaders who contribute to the organization of the educational cause.

A unique role in the development of teachers' leadership potential should be assigned to higher education institutions, which, when organizing vocational education, take into account the interests of both the individual and society and the state as a whole, fulfilling the order of the country's educational policy.

With teachers with high leadership potential, it is possible to create a democratic student-centered educational environment in which students participate in specially organized pedagogical activities aimed at gaining leadership experience. Teacher-leader everyone will be able to take different positions in social interaction, from student to teacher, from performer to organizer.

The purpose of this article is to analyze the role of teacher-leaders in the context of student-centered changes in the educational environment.

**Keywords:** *teachers-leaders, educational environment, training, social needs, pedagogical leadership.*

## РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА КАК УСЛОВИЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Այրապետյան Լուսինե**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
lusine.hayrapetyan@ysu.am*

**Ավետիսյան Մերի**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
mavetisyan@ysu.am*

### Аннотация

Сегодня общество нуждается в активных, уверенных в себе и идущих в ногу со временем образованных лидерах, способных продвигать новые социальные инициативы и проекты. Подготовка лидеров среди учителей – это последовательный и поэтапный процесс, который необходимо организовать с помощью формального, неформального образования и процесса переподготовки. Все это будет способствовать тому, что сами учителя станут активными участниками программ саморазвития и будут выступать в качестве общественных лидеров, в процессе организации образовательной деятельности.

Уникальная роль в развитии лидерского потенциала учителей должна быть отведена высшим учебным заведениям, которые при организации профессионального образования учитывают интересы как личности, так и общества и государства в целом, выполняя заказ образовательной политики страны.

Работая с учителями, обладающими высоким потенциалом лидера, можно создать демократичную образовательную среду, ориентированную на учащихся, в которой те участвуют в специально организованной педагогической деятельности, направленной на приобретение лидерского опыта. Работая с учителем-лидером, можно реализовать разные позиции социального взаимодействия: от ученика до педагога, от исполнителя до организатора.

Цель данной статьи – проанализировать роль учителей-лидеров в контексте личностно-ориентированных изменений в образовательной среде.

**Ключевые слова:** *учителя-лидеры, образовательная среда, обучение, общественные потребности, педагогическое лидерство.*

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքը, Ընդունված՝ 2022 թվականի նոյեմբերի 16-ին:

2. «Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում բազմահամակարգի դասարանի կազմավորման կարգը հաստատելու մասին» հրաման, ՀՀ ԿԳՄՄ, 4.10.2019, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=135288>:

3. «ՀՀ 10 բնակավայրերում կկառուցվեն մոդուլային կրթահամալիրներ և դպրոցներ», <https://escs.am/am/news/13320>, 22.09.2024, 21.30:

4. Հարությունյան Ն., «Ուսուցչական առաջնորդություն» մագիստրոսական կրթական ծրագրի ռազմավարական նշանակությունը «Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային շարժման շրջանակներում, «Կրթությունը 21-րդ դարում», Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես, թիվ 1(9), 2023:

5. Лесина, Л.А., Лидерство в образовании: социологический анализ. Екатеринбург, 2012. — 165стр.

6. Мурашов А.А., Надо ли воспитывать лидера? Надо! // Народное образование. – 2019. – № 4. – стр. 121-122.

7. Harutyunyan N., Vardanyan I., Hayrapetyan L., The Acmeological Design of Andragogical Educational Space, Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 2023, Випуск 3, стр 32-37

8. Ungarean M., Bixler K., Desmore K., Dawes T., Teacher Leader Development During a Master's in Educational Leadership Program, <https://www.researchgate.net/publication/373649887>, 21.09.2024, 20.30PM, p.75

9. Webber Ch., Teacher Leaders: Profiles of Difference and Conviction,"Leading & Managing" Journal of the Australian Council for Educational Leaders, Volume 29, Number 1, Autumn/Winter 2023, ISSN 1329-4539<https://www.researchgate.net/publication/373649887>, p.84

*Получено: 23.10.2024*

*Received: 23.10.2024*

*Рассмотрено: 26.04.2024*

*Reviewed: 26.04.2024*

*Принято: 28.04.2024*

*Accepted: 28.04.2024*



© The Author(s) 2024

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

**«ԴԱՍԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ» (LESSON STUDY) ՄՈՏԵՑՄԱՆ  
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ  
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑ-  
ՄԱՆ ՎՐԱ**

**Հովհաննիսյան Անահիտ**

*ՀՀ ԳԱԱ գրականության ինստիտուտի ասպիրանտ,  
«Այբ» ավագ դպրոցի «Մայրենի» առարկայախմբի ղեկավար,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
Anahit\_hovhannisyan@aybschool.am  
<https://orcid.org/0009-0003-8695-2052>*

**Կարապետյան Աստղիկ**

*«Այբ» ավագ դպրոցի «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայի ուսուցիչ,  
բանասիրական գիտությունների թեկնածու,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
Astghik\_karapetyan@aybschool.am  
<https://orcid.org/0009-0000-9210-1041>*

**Խաչատրյան Անահիտ**

*«Այբ» ավագ դպրոցի «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայի ուսուցիչ,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
Anahit\_Khachatryan@aybschool.am  
<https://orcid.org/0009-0005-0935-8839>*

**Ամփոփում**

**Համառոտ ներածական:** Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը շարունակական գործընթաց է, որին հետամուտ են և՛ պետական կրթական համակարգը, և՛ դպրոցը, և՛ ուսուցիչը: Ժամանակակից կրթության գործընթացում հաջողում է այն ուսուցիչը, որը ցլյանս սովորող է և հանձնառու է իր իսկ մասնագիտական կարողությունների ու հմտությունների զարգացման համար:

Ներկա հոդվածը համառոտ ներկայացնում է «Այբ» դպրոցի «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայի մի խումբ ուսուցիչների հետազոտական աշխատանքը «Դասի ուսումնասիրություն» (Lesson Study) ճապոնական մոդելի կիրառման միջոցով: Դասի ուսումնասիրությունը ղեկավարվում է հետազոտությանը մասնակից ուսուցչական խմբի կողմից և միտված է զարգացնելու ուսուցիչների մասնագիտական գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները: Սույն հոդվածը բացահայտում է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման մարտահրավերային նոր ուղիներ, անդրադառնում է «Դասի ուսումնասիրություն» մոդելի շրջափոխերին՝ նպատակի սահմանում, դասի համատեղ պլանավորում (հետազոտության պլանավորում), ուսուցանում և դասի դիտարկում (ուսումնասիրություն), հետդասավումային միացյալ քննարկումներ, անդրադարձ և դասի պլանավորման վերանայում: Հոդվածը քննում է համագործակցող ուսուցիչների փորձագիտական ներդրման արդյունավետությունը, այն է՝ հաշվի առնել միջամտությունները ու կատարելազորձեղ դրանք՝ բարելավելով դասավանդումը: Հոդվածի հիմքում դրված են 12 դասերի ուսումնասիրության հետազոտության տվյալներն ու արդյունքները:

**Բանալի բառեր**՝ *դասի ուսումնասիրություն, ուսուցչի զարգացման թիրախ, կարողունակություն և հմտություն, համատեղ պլանավորում, ուսուցում և ուսումնառություն, դասի դիտարկում, հետդասավումային քննարկումներ, անդրադարձ և վերանայում:*



*Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների ուսումնասիրությունը* թույլ է տալիս եզրակացնել, որ «Դասի ուսումնասիրությունը» լայն տարածում ունի Ճապոնիայի կրթական համակարգում, իսկ վերջին 3 տասնամյակների ընթացքում նաև լայնորեն կիրառվում է Արևմուտքի կրթական համակարգերում՝ հարմարեցվելով տեղի կրթական մշակույթի համատեքստին և նպաստելով ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանը: Այս առումով մասնավորապես պետք է հիշատակել Միացյալ Նահանգների ուսուցիչների փորձառությունը: Դասի ուսումնասիրությունը այստեղ բնորոշվել է որպես արդյունավետ նորարարություն [2, էջ 31], և կարճ ժամանակ անց 400 դպրոց ներգրավվել է դասի ուսումնասիրության գործընթացին (Lesson Study Research group, 2007): Ուսուցիչների մասնագիտական կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը միտված այս մոտեցման հանդեպ հետաքրքրությունը շարունակում է տարածվել նաև այլ երկրներում, այժմ նաև Հայաստանում: «Այբ» դպրոցում վերջին տարիներին ուսուցիչների կողմից փորձարկվում է «Դասի ուսումնասիրության» մոտեցումը՝ հարմարեցվելով մեր երկրի կրթական մշակույթին: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման այս մոտեցումը կտրուկ տարբերվում է ուսուցիչների զարգացման ավանդական ձևաչափից: Դասի ուսումնասիրության հիմքում ընկած են ուսուցիչների համագործակցությունն ու փոխհարաբերությունների հավասարությունը, հաղորդակցման ազատությունը:

*Հողվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակն է* ուսումնասիրել և տարածել դասի ուսումնասիրության մոդելը՝ որպես ուսուցչի մասնագիտական զարգացմանը նպաստող արդյունավետ հետազոտական մոտեցում:

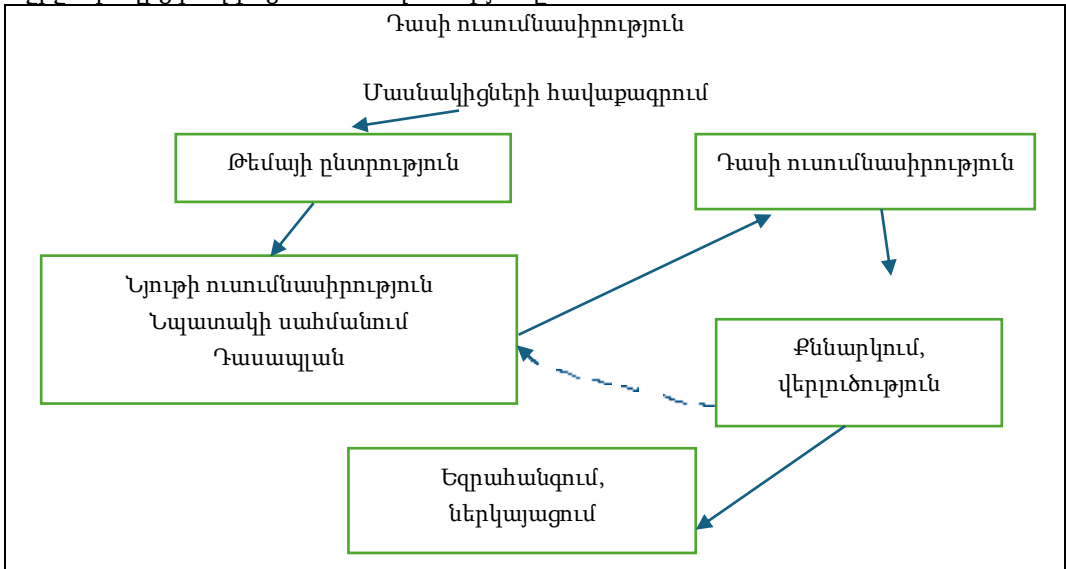
*Հետազոտության նորույթը:* Հողվածում ներկայացված են «Դասի ուսումնասիրություն» ճապոնական մոդելի կառուցվածքը, շրջափուլերը, այս մոտեցման կիրառման արդյունավետությունը, ինչպես նաև իրականացրած դասերի ուսումնասիրության օրինակով ցույց է տրվել դրանց խորքային ազդեցությունը ուսուցչի մասնագիտական կարողությունների զարգացման, գիտելիքների և համոզմունքների վրա:

*Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների հակիրճ վերլուծությունը:* Ճապոնիայի կրթական համակարգում «Դասի ուսումնասիրություն» մոդելն ունի իր առանցքային տեղն ու նշանակությունը, դա նրանց «օդն է, ամենօրյա դպրոցական կյանքի անբաժան մասը» [4, էջ 411-423]: Ճապոնացիների՝ դասարանային դասավանդման բարելավումն ապահովող այս մոտեցումը երեք տասնամյակ առաջ առանձնապես հայտնի չէր աշխարհին, և միայն 1999 թ. այն տարածում գտավ մի հրատարակության շնորհիվ, որը կոչվում էր «Ուսուցման բացը» [5, էջ 11], իսկ ավելի ուշ Ց. Ֆերնանդեսն ու Մ.Յոշիդան «Դասի ուսումնասիրություն» [3, էջ 7-17] գրքով բացահայտեցին ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանը միտված այս ինքնատիպ մոտեցման առանձնահատկությունները: Այստեղ կարևոր է ընդգծել այն, որ դասի ուսումնասիրությունը էականորեն տարբերվում է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ավանդական մոտեցումից: Այս դեպքում չկան ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը խթանող վերապատրաստումներ, չկան վերապատրաստողներ, կա միայն մոտիվացված ուսուցիչների խումբ, որը, ճիշտ գնահատելով իր զարգացման կարիքները, սովորողների ուսումնառության առանձնահատկությունները, պատրաստ է համագործակցելու ու հետազոտելու իրականացրած դասերը, որի արդյունքում ոչ միայն իրենք կունենան մասնագիտական աճ, այլև իրականացրած միջամտությունների շնորհիվ կնպաստեն սովորողների ուսումնառության աճին ու զարգացմանը:

Կրթական այս մոդելի նկատմամբ հետաքրքրությունը պայմանավորված էր նաև նրանով, որ 1999 թ. Մաթեմատիկայի և գիտությունների միջազգային ստուգատեսի տվյալներով (TIMSS՝ Trends in International Mathematics and Science Study) ճապոնացի դպրոցականները ամենաբարձր արդյունքներն էին գրանցել: Ճապոնական կրթական այս փորձառությունը լայնորեն տարածվեց աշխարհում. Մեծ Բրիտանիայում, ԱՄՆ-ում, Կանադայում, Շվեյցարիայում, Մինգապուրում, Չինաստանում, Ղազախստանում, Ավստրալիայում, նաև Ռուսաստանում կիրառվեց դասի ուսումնասիրության պրակտիկան՝ որպես դասավանդման մեթոդիկական կատարելագործելու և սովորողների գիտելիքի մակարդակը բարձրացնելու միջոց:

Հետազոտության գործընթացում ուսուցիչներին անհրաժեշտ են որոշակի աջակցություն ու ուղղորդում: Ճապոնիայում այդ օգնությունն իրականացնում են արտաքին խորհրդատուները՝ մանկավարժական և մասնագիտական խորը գիտելիքներով օժտված կրթական տեսուչները: Նրանք կցվում են դպրոցներին և աջակցում դասի ուսումնասիրությունն իրականացնելու ընթացքին: Երբ 90-ականների վերջերին ԱՄՆ-ում Նյու Յորքի և Նյու Ջերսիի դպրոցներում այս մեթոդը փորձարկվեց մաթեմատիկայի դասերին, ամերիկացի ուսուցիչներին աջակցում էին ճապոնացի մանկավարժներ ու մասնագետներ, որոնք տեսական տեղեկատվություն և հետադարձ կապ էին տրամադրում ուսուցիչներին [3, էջ 7-17]: «Այբ» դպրոցում մեր իրականացրած ուսումնասիրության ընթացքում որպես արտաքին խորհրդատուներ հանդես եկան դպրոցի այլ ուսուցիչներ, որոնք, դասերին ներկա լինելով, կատարեցին իրենց դիտարկումները, առաջարկները դասավանդումը բարելավելու ուղղությամբ: Այսպիսով «Դասի ուսումնասիրության» համակարգված այս մոտեցումը հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրելու ու կիրառելու կրթական նորարարությունները, միմյանց փորձառությունից սովորելու և կատարելագործվելու:

**Դասի ուսումնասիրության գործընթացը:** Դասի ուսումնասիրության հետազոտողներն առաջարկում են 4 կամ 5 շրջափուլ [4, էջ 412]: Գծապատկեր 1-ում ներկայացված է ուսումնասիրության 5 շրջափուլ, սակայն սույն ուսումնասիրության համար ընտրվել է 4 շրջափուլից բաղկացած հետազոտությունը:



Գծապատկեր 1. Դասի ուսումնասիրության փուլերը [1, էջ 13]:

1. **Նպատակի սահմանում:** Ուսուցիչների խումբը (նվազագույնը՝ 4-6 մասնակից, իսկ մեր հետազոտության դեպքում՝ 3) միասին քննարկում և դուրս է բերում սովորողների զարգացման այն կարիքները, որոնց բարելավմանը պետք է ուղղված լինի դասի ուսումնասիրությունը: Ընդ որում՝ նպատակի սահմանումը կարող է լինել նույն դասարանների կամ ամբողջ դպրոցի համար. վերջինս ավելի ծավալուն և ժամանակային առումով մեծ ընդգրկում ունեցող ուսումնասիրություն է: Մեր հետազոտությունն իրականացվել է միջդասարանային ձևով (երեք տասներորդ դասարաններում). թիրախ է ընտրվել միմյանց ակտիվ լսելու և սեփական կարծիքից տարբերվող տեսակետներ ընդունելու կարողունակության զարգացումը:

2. **Դասի համատեղ պլանավորում:** Ամեն դասից առաջ խումբը համատեղ պլանավորում է տվյալ դասը՝ հաշվի առնելով նպատակային թիրախները, ուսուցիչների առաջարկությունները: Մեր ուսումնասիրության պլանավորման ժամանակ առաջարկվող փոփոխությունները վերաբերել են թե՛ ընտրված մեթոդներին, թե՛ առաջադրանքներին, թե՛ ժամանակի կառավարմանը:

3. **Դասի ուսումնասիրություն:** Խմբի ուսուցիչներից մեկը նախապես կազմված դասապլանով անցկացնում է դասը, խմբի մյուս ուսուցիչները, ինչպես նաև արտաքին խորհրդատուները հետևում են դասի ընթացքին, գրառումներ կատարում: Այս փուլում գործնականում տեսանելի են դառնում թե՛ արդեն պլանավորած դասի արդյունավետությունը, թե՛ կատարվելիք այն փոփոխությունները, որոնք կկատարելագործեն հաջորդ դասի դասապլանը: Գործընթացը սկսելուց առաջ դասացուցակի համապատասխանեցում է կատարվում, որպեսզի մասնակից ուսուցիչները կարողանան այդ ժամին ներկա լինել իրենց գործընկերոջ դասին: Մեր դասերը նաև տեսագրվում էին՝ այդպիսով ապահովելով դիտորդ, նաև մասնակից ուսուցիչների դասալսման հնարավորությունը:

4. **Հետդասալսումային քննարկումներ:** Ամեն դասից հետո խումբը կրկին հավաքվում է, լսում դասավանդած ուսուցչի անդրադարձը, նաև մյուս դասալսողների դիտարկումները, քննարկվում են ընտրված մեթոդների, ռազմավարությունների արդյունավետությունը և նպատակահարմարությունը, ժամանակի կառավարման խնդիրները, թեմայի ընկալման հետ կապված բարդությունները և այլն:

5. **Անդրադարձ և վերանայում:** Ըստ վերոնշյալ քննարկումների՝ կատարվում է հաջորդ դասի պլանավորում՝ հաշվի առնելով այն առաջարկներն ու փոփոխությունները, որոնք կկատարելագործեն մյուս դասը: Դասի համատեղ պլանավորումից մինչև անդրադարձի ու վերանայման փուլերը կրկնվում են՝ կախված մասնակից ուսուցիչների քանակից, մեր դեպքում՝ երեք անգամ:

Այսպիսով՝ դասի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս տեսական գիտելիքները գործնականորեն կիրառել՝ կատարելագործելով դասավանդումը, բարձրացնելով սովորողների առաջադիմությունն ու ուսումնառության որակը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Դասի ուսումնասիրությունը իրականացվեց 10-րդ դասարանում «Հայոց լեզու» առարկայից՝ «Գիտական ոճ» թեմայից: Թեմայի համար սահմանված էր 6 շաբաթ ժամանակ՝ 12 դասաժամով (դրանից մեկ դասաժամ տրամադրվեց որակական գրավոր աշխատանք և երկու դասաժամ՝ ստուգողական աշխատանք գրելուն): Արդյունքում դասի ուսումնասիրությանը հատկացվեց 9 դասաժամ՝ 5 շաբաթ տևողությամբ:

Դասի ուսումնասիրությունը սկսվեց *ուսումնասիրության նպատակի սահմանումից* Նախապես մեր օրացույցներում ամրագրեցինք մշտական հանդիպման օր և ժամ,

սահմանեցինք համատեղ պլանավորման, միմյանց դասալսելու, հետդասալսումային քննարկումների ժամանակացույցը: Առաջին հանդիպմանը ներկայացանք՝ մեր դասարաններում սովորողների զարգացման առաջնային կարիքների շուրջ մտորած: Քննարկման արդյունքում դուրս բերեցինք երկու նպատակ

1. զարգացնել սովորողների՝ միմյանց ուշադիր լսելու հմտությունը,
2. զարգացնել սեփական տեսակետից տարբերվող տեսակետները լսելու, ընդունելու կարողունակությունը:

**Դասի համատեղ պլանավորման** համար հանդիպումները տեղի էին ունենում շաբաթը երեք անգամ՝ յուրաքանչյուր ուսուցչի դասի նախորդ օրը/օրերին: Համատեղ պլանավորման ընթացքում կատարվող գործողությունները հետևյալն էին՝

1. դասի ենթաթեմայից բխող նպատակների, վերջնարդյունքների գրառում,
2. դասանյութի համատեղ պլանավորում,
3. դասարանական աշխատանքների համատեղ պլանավորում,
4. ժամանակի կառավարում:

Հաջորդը **դասի ուսումնասիրման** փուլն էր: Յուրաքանչյուր դասից հետո սկսվում էր **հետդասալսումային քննարկման փուլը**. նախ՝ դասավանդող ուսուցիչն էր ներկայացնում ինքնանդրադարձը դասին, ապա՝ դասալսող ուսուցիչները՝ իրենց դիտարկումները: Այնուհետև համատեղ պլանավորման **անդրադարձ և վերանայում** էր արվում:

1. Ճի՞շտ էր արդյոք պլանավորած ժամանակը:
2. Ի՞նչը բարելավման կարիք ունի:
3. Ինչպե՞ս կարելի է բարելավել:

Այս ենթափուլը կրկնվում էր նաև երկրորդ և երրորդ ուսուցչի վարած դասերից հետո: Շաբաթվա վերջում հանդիպում էինք՝ համատեղ որոշելու հանձնարարվելիք տնային աշխատանքը: Աղյուսակ 1-ում ներկայացված է հինգ շաբաթների պլանավորման վրա ծախսված ժամահաշվարկը.

| Շաբաթներ | 1-ին դաս      | 2-րդ դաս                          | 3-րդ դաս                          |
|----------|---------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| I        | 1 ժ 22 ր 45 վ | Գրավոր դիտարկումներ դասապլանի վրա | Գրավոր դիտարկումներ դասապլանի վրա |
| II       | 59 ր 13 վ     | 53 ր 52 վ                         | 33ր 34վ                           |
| III      | 1 ժ 27 ր      | 37 ր 37 վ                         | ձայնային հաղորդագրություններ      |
| IV       | 1 ժ 35 ր 48 վ | 44 ր 19 վ                         | ձայնային հաղորդագրություններ      |
| V        | 1 ժ 10 ր 9 վ  | 27 ր 34 վ                         | -                                 |

**Աղյուսակ 1.**Պլանավորման ժամահաշվարկ

**Հետազոտության տվյալներ և վերլուծություն:** Դասի ուսումնասիրության կարևոր բաղադրիչ են հետազոտության տվյալների հավաքագրումն ու վերլուծությունը: Հետազոտության տարբեր փուլերում բոլոր դասարաններում անցկացվել են հարցումներ, կատարվել են անդրադարձ ու ինքնագնահատում, հանձնարարվել են տարաբնույթ առաջադրանքներ:

Ակտիվ լսելու, տարբեր տեսակետներ ընդունելու և առանձնացնելու հմտությունների զարգացումը փաստելու, աստիճանական փոփոխությունն ամրագրելու համար կիրառվել է «Ծառի» մեթոդը. եռաստիճան եղանակով աշակերտները ամեն դասից հետո ինքնաանդրադարձի թերթիկ էին լրացնում: Ծառի նկարի վրա 3 պատկերի միջոցով աշակերտները ամեն դասից հետո ամրագրում էին իրենց արդյունքները՝ նկարելով բողբոջ, ծաղիկ կամ պտուղ, որոնք մատնանշում էին թիրախային նպատակի իրագործման աստիճանը (բողբոջ՝ դեռ շատ պետք է աշխատել հմտության ուղղությամբ, ծաղիկ՝ կարողանում է դրսևորել հմտությունը, պտուղ՝ լիարժեք դրսևորում է հմտությունը): Նկարելուց զատ՝ աշակերտները մեկնաբանություն էին գրում իրենց ընտրած պատկերի համար՝ փաստելով իրենց հմտության փոփոխությունը դասից դաս: Աղյուսակ 2-ում ներկայացված են մեթոդի կիրառման ամփոփ տվյալները բոլոր դասարանների համար:

| <i>Իրար լսելու հմտություն</i>  |        |                |               |
|--|--------|----------------|---------------|
| <i>Բողբոջ Ծաղիկ Պտուղ</i>  |        |                |               |
|  | 10-1   | 10-2           | 10-3          |
| <b>Դաս I</b>   | 9 7 9  |                | 11 10 7 0 3 3 |
| <b>Դաս II</b>  | 7 7 7  | 12 11 8 1 2 3  |               |
| <b>Դաս III</b>   | 7 10 6 | 8 6 9 3 4 4    |               |
| <b>Դաս IV</b>  | 5 5 5  | 9 10 8 6 5 6   |               |
| <b>Դաս V</b>   | 0 4 1  | 4 8 6 16 8 12  |               |
| <i>Սեփական տեսակետից տարբերվող տեսակետներ առանձնացնելու և ընդունելու հմտությունը</i> |        |                |               |
| <b>Դաս I</b>   | 5 3 8  | 13 15 8 2 2 3  |               |
| <b>Դաս II</b>  | 0 2 4  | 17 12 13 3 6 2 |               |
| <b>Դաս III</b>   | 0 4 2  | 10 11 10 8 5 7 |               |
| <b>Դաս IV</b>  | 0 2 1  | 7 10 7 13 8 10 |               |
| <b>Դաս V</b>   | 0 1 1  | 2 10 3 18 9 15 |               |

**Աղյուսակ 2.** Տվյալներ՝ ըստ «Ծառի» մեթոդի

Ստորև բերված աղյուսակ 3-ում ներկայացվում է տարբեր դասարանների մի քանի աշակերտի ինքնաանդրադարձը բոլոր դասաժամերի ընթացքում:

| Աշակերտ | 1-ին դաս   | 2-րդ դաս  | 3-րդ դաս  | 4-րդ դաս  | 5-րդ դաս  |
|---------|--|---|---|---|---|
| I       | Նկատելի դժվարություն ունեցաւ ընկերներիս հետ հաղորդակցվելու ժամանակ կենտրոնացած մնալու և լսելու գործում:  | Սկսեցի ավելի ուշադիր լսել ընկերներիս և արդյունքում ավելի լավ կարողացաւ առանձնացնել և ընդունել մյուսների կարծիքները: Այնուամենայնիվ, դժվարաւորում եմ մինչև վերջ կենտրոնացած մնալ և լսել: | Ավելի հեշտ եմ կենտրոնանում դասերին, սակայն դեռևս պատահում է, որ բաց եմ թողնում ընկերներիս ասածը: Կարծիքներն ավելի մեծ հաճույքով և արդյունավետությամբ եմ առանձնացնում և ընդունում, ընդհանուր առմամբ աճել եմ: | Ինձ համար նկատելի է դարձել այն փաստը, որ նախկինում լարվածությամբ ուղեկցվող լսելու փորձերն այժմ ինձ համար բնական են դարձել: Զգում եմ, որ հաղորդակցական հմտություններս աճում են, բարելավվում է կենտրոնացումս: | Թեման ամփոփելու ժամանակ հասկացաւ, որ դասանյութը բավական լավ ընկալել եմ, որի պատճառն եմ համարում այս թեմայի հիմնական թիրախներին հասնելը: |
| II      | Ես հիմնականում ուշադիր եմ բոլոր դասերին, ավելի կենտրոնացաւ մյուսների տեսակետները լսելու վրա: Հաջողվեց հատկապէս տարբերվող կարծիքները առանձնացնել: | Արդեն ամբողջական դարձաւ իմ լսելու հմտությունը թիմի հետ աշխատելիս, երբ պետք էր մյուսների կարծիքները ի մի բերել, նաև մյուս թիմերին ուշադիր լսել և համեմատել մեր գրածի հետ:                | Նկատելիորեն բարելավել եմ թիրախային հմտություններս: Այսօր պարզեցի, որ ավելի քիչ ջանք եմ ծախսում կենտրոնացած մնալու և ուշադիր լսելու համար:   | Այս անգամ կենտրոնացաւ այն տեսակետների կամ մտքերի վրա, որոնք ինձ կօգնեին իմ չհասկացածը պարզաբանելու և ընկալելու, հատկապէս հատկանիշների կիրառության դեպքերի ներկայացման ժամանակ:                              | Լիարժեք կարողացաւ ամբողջ ամփոփումը լսել, քննարկել, մասնակցել: Կարծում եմ՝ պատրաստ եմ ստուգողական աշխատանքին:                            |

|     |   |  |   |  |  |
|-----|---|--|---|--|--|
| III | Առաջին անգամ գիտակցաբար ուշադիր լսելու վրա էի կենտրոնացել: Հասկացա, որ ամբողջ դասի ժամանակ բավականին դժվար է կենտրոնացած մնալ ու միշտ ուշադիր լսել: | Ինձ համար այսօր նույնպես կարևոր էր թիրախին հասնելը. շատ ուշադիր եմ եղել դասին, ուղղակի մեկ-մեկ միտքս շեղվում էր: Դասը հնարավորություն տվեց փոքր քննարկում ծավալելու, ու կարողացա իմ տեսակետից տարբեր տեսակետ լսել, հասկանալ, թե ինչու է դասընկերս ինձնից տարբեր մտածում: | Այս դասին ուշադիր լսելն ինձ օգնեց հասկանալու, թե ինչպես է պետք հիմնավորել այն հատկանիշները, որոնք հեշտությամբ գտնում եմ տեքստում: | Այսօր ավելի քիչ ջանք գործադրեցի ուշադիր ու կենտրոնացած մնալու համար: Նկատել եմ, որ այլ դասերի ևս կարողանում եմ ուշադիր լսել, ավելի լավ հասկանալ ինձնից տարբեր մտածող դասընկերների: | Ամփոփման դասին նախ թիմային աշխատանքում կարողացա լավ դրսևորել իմ թիրախային հմտությունները, ապա դրանք ինձ օգնեցին չկրկնելու այն, ինչ արդեն ասվել էր ընկերներիս կողմից: Նաև նկատեցի, որ դասընկերներիս տված հարցերից մի քանիսը ինձ համար էլ էին անհասկանալի: Լավ է, որ ստուգողականից առաջ ամեն ինչ պարզ է: |
|-----|---|--|---|--|--|

**Աղյուսակ 3.** Աշակերտների ինքնաանդրադարձ

Այսպիսով՝ թիրախային նպատակի կիրառման մասին տվյալները թույլ են տալիս դիտարկելու դասարանի ակտիվ ներգրավվածությունը դասին, արդյունավետ մասնակցությունը, վերոնշյալ հմտությունների զարգացման ընթացքն ու վերջնարդյունքը: Բերված վկայությունները մեզ հիմք են տալիս փաստելու, որ դասի ուսումնասիրության գործընթացում կիրառած մեթոդները, ռազմավարությունները, վերանայված դասապլանները ունեցան արդյունավետ ազդեցություն աշակերտների ակադեմիական գիտելիքի աճի և հմտությունների զարգացման վրա:

Որակական և ստուգողական աշխատանքների համեմատական վերլուծությունը փաստում է, որ հետազոտվող երեք դասարաններում էլ աշակերտների ընդհանուր առաջադիմությունը գոհացուցիչ է. թե՛ որակական, թե՛ ստուգողական աշխատանքներ-

րում բոլոր դասարանների գերակշիռ մեծամասնության գնահատականը գտնվում է 70-100-ի միջակայքում:

| Միջակայքեր | Որակական աշխատանք | Թեմատիկ աշխատանք |
|------------|-------------------|------------------|
|            | 10-1 10-2 10-3    | 10-1 10-2 10-3   |
| 40-49      | 12                | 021              |
| 50-59      | 230               | 010              |
| 60-69      | 214               | 555              |
| 70-79      | 766               | 644              |
| 80-89      | 836               | 8410             |
| 90-100     | 062               | 240              |

*Աղյուսակ 4.* Գրավոր աշխատանքների արդյունքներ

**Եզրակացություն:** Դասի ուսումնասիրության արդյունքների վերլուծությունը փաստում է, որ հետազոտության գործընթացում ներդրված հսկայական ջանքն ու ժամանակը միանգամայն արդյունավետ են թե՛ ուսուցչի մասնագիտական զարգացման, թե՛ աշակերտների ուսումնառության աճի տեսանկյունից: Դասից դաս շարունակաբար բարելավվեց մեր դասավանդման մեթոդաբանությունը՝ հարմարեցվելով աշակերտների կրթական կարիքներին: Մեծագույն ձեռքբերում էր այն, որ բոլոր երեք դասարանները գրանցեցին ակադեմիական գիտելիքի և ընտրված հմտությունների համաչափ աճ:

Մեր մշտական քննարկումները, դասալսումները, դասերի համատեղ պլանավորումը, հետահայաց պլանավորման ռազմավարությունները նպաստեցին մասնագիտական կարողությունների հանդեպ ինքնավստահության աճին, սեփական ուժերին հավատալուն: Մեր համագործակցությունը հնարավորություն ընձեռեց սովորելու միմյանցից, արժևորելու իրար հետադարձ կապ տալու և ստանալու ուժը, զարգացնելու սեփական դասը անաչառորեն վերլուծելու կարողությունը: Հետազոտության ողջ ընթացքում մշտական աջակցության և հոգատար փոխգործակցության հաճելի զգացողությունն իրար նկատմամբ ոգևորիչ էր:

Մեր առաջարկն է ուսուցիչներին բաց լինել բարդ, բայց միևնույն ժամանակ անչափ հաճելի այս փորձառության հանդեպ, գիտակցել, որ 21-րդ դարում ուսուցիչն ինքն է հանձնառու իր մասնագիտական զարգացման համար, և «Դասի ուսումնասիրության» այս մոդելը կարող է դառնալ ուսուցչի ամենօրյա դասավանդման գործընթացի անբաժան մաս, օգնել ուսուցչին՝ առարկայական գիտելիքը կապելու մանկավարժական գիտելիքին:



# THE EFFECTIVENESS AND IMPACT OF THE “LESSON STUDY” APPROACH ON THE DEVELOPMENT OF TEACHERS’ PROFESSIONAL COMPETENCIES AND SKILLS

**Hovhannisyan Anahit**

*Postgraduate student at the Institute of Literature named after M. Abeghyan,*

*Adjunct Lecturer*

*Senior Teacher at “Ayb” High School*

*Republic of Armenia*

*Anahit\_Hovhannisyan@aybschool.am*

**Karapetyan Astghik**

*PhD in Philology*

*Armenian Language and Literature Teacher at “Ayb” High School*

*Republic of Armenia*

*Astghik\_Karapetyan@aybschool.am*

**Khachatryan Anahit**

*Armenian Language and Literature Teacher at “Ayb” High School*

*Republic of Armenia*

*Anahit\_Khachatryan@aybschool.am*

## Summary

Teacher professional development is a continuous process that requires consistent attention from the national education system, teachers, and schools. In today's educational landscape, teachers who pursue lifelong learning to continuously enhance their professional competencies and skills are most likely to achieve lasting success.

This article presents research conducted by a team of Armenian language and literature teachers on the topic of Lesson Study, utilizing the Japanese model. In this approach, the lesson study is led by the participating teachers, with the aim of expanding their professional competencies, skills, and knowledge. The article highlights new and challenging avenues for professional development, and outlines the key components of the Lesson Study model, such as goal setting, collaborative lesson planning (including research planning), lesson delivery, and reflective analysis.

Additionally, the article examines the effectiveness of teachers' professional and expertise-based contributions, focusing on how the applied teaching methods were tracked and refined to improve the instructional process. The findings are based on the outcomes and data from 12 lesson studies.

**Keywords:** *lesson study, teacher development target, ability and skill, collaborative planning, teaching and learning, class observation, post-class discussions, reflection and review.*

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ВЛИЯНИЕ ПОДХОДА «ИССЛЕДОВАНИЕ УРОКА» (LESSON STUDY) НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И НАВЫКОВ УЧИТЕЛЕЙ

**Оганнесян Анаит**

*аспирант Института литературы им. М. Абегяна НАН РА,*

*руководитель предметной группы «Родной язык» старшей школы «Айб»*

*Республика Армения*

*Anahit\_Hovhannisyan@aybschool.am*

**Карапетян Астгик**

*кандидат филологических наук*

*учитель армянского языка и литературы старшей школы «Айб»,*

*Республика Армения*

*Astghik\_Karapetyan@aybschool.am*

**Хачатрян Анаит**

*учитель армянского языка и литературы старшей школы «Айб»,*

*Республика Армения*

*Anahit\_Khachatryan@aybschool.am*

## Аннотация

Профессиональное развитие – непрерывный процесс, и за его обеспечение ответственны и образовательная система государства в целом, и школа, и сам учитель. В наши дни успеха в профессиональной сфере добиваются лишь те учителя, которые берут на себя ответственность за развитие своих профессиональных умений и навыков и не прерывают свое обучение на протяжении всей жизни.

В данной статье представлен анализ опыта применения нами японской модели «Исследование урока» (Lesson Study) группой учителей школы «Айб» на уроках по дисциплине «Армянский язык и литература». Проведенное нами исследование направлено на повышение профессионализма учителей: как на расширение объёма их знаний, так и на развитие умений и навыков. В статье нашли отражение вызовы, с которыми сталкиваются учителя на пути профессионального развития. Подробно представлены все этапы внедрения в учебный процесс модели «Исследование урока»: формулировка цели, совместное планирование урока (планирование исследования), преподавание и прослушивание урока (собственно исследование), совместное обсуждение прослушанных уроков, рефлексия и пересмотр плана урока. В статье проанализирована эффективность экспертного вклада учителей, а именно: умений определять интервенции, применяемые для улучшения преподавания.

В статье описан процесс исследования 12 уроков и обобщены полученные результаты.

**Ключевые слова:** «исследование урока», цель развития учителя, способность и умение, совместное планирование, обучение и изучение, наблюдение урока, обсуждение после наблюдения урока, обзор и пересмотр.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Buchard J., Martin D., Lesson Study and its effects, Hellenic Journal of Research in Education, 2017
2. Chokshi S., Fernandez C., Challenges to importing Japanese Lesson Study: Concerns, Misconceptions, and Nuances. Phi Delta Kappan, Bloomington, 2004
3. Fernandez C., Yoshida M., Lesson Study. A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning. Mahwah, New Jersey London, 2004
4. Fujii T., Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. ZDM Mathematics Education, 48(4), 2016
5. Stigler JW. and Hiebert J., The Teaching Gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Summit Books, 1999

*Получено: 30.09.2024*

*Received: 30.09.2024*

*Рассмотрено: 16.10.2024*

*Reviewed: 16.10.2024*

*Принято: 20.10.2024*

*Accepted: 20.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

UDC 37.016:811.512.162

DOI 10.46991/educ-21st-century.v6.i2.043

**«ԱՂՐԲԵԶԱՆԵՐԵՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆՂՄԱՆ ԵՎ ԱՆՎՏԱՆԳԱՅԻՆ  
ՈՐՈՇ ՀԻՄՆԱԽՆՂԻՐՆԵՐԻ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ**

**Միրզոյան Էլինա**

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,*

*ԵՊՀ, Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտ,*

*Հայաստանի Հանրապետություն,*

*elina-mirzoyan@ysu.am*

<https://orcid.org/0000-0001-8263-6843>

**Ամփոփում**

**Հետազատության նպատակն է** ուսումնասիրել, ներկայացնել «Աղբբեջաներեն» առարկայի դասավանդման որոշ առանձնահատկություններ, առարկայով պայմանավորված որոշ հիմնախնդիրներ, ինչպես նաև առաջադրել որոշ անվտանգային հարցեր, որոնք պետք է դիտարկել քննվող թեմայի համատեքստում: Առաջադրած խնդիրներին տալիս ենք նոր մոտեցումներ, ուշադրության արժանի հարցադրումներ, որոնք ենթադրում են սևեռված, հետևողական դիրքորոշում, քանի որ քննվող հարցերը ոչ միայն խնդիր են անձի մասշտաբով, այլև ազգի: Աղբբեջաներենը միայն լեզվաբանության/լեզվագիտության շրջանակում դիտարկելը նեղ է, այն պետական ռազմավարական շրջանակից չպետք է դուրս բերել, հետևապես առաջադրում ենք լեզվով պայմանավորված անվտանգային սոցիալ-հոգեբանական, տեղեկատվական, ազգային-մշակութային, էթնոհոգեբանական, տնտեսական, ռազմական և այլ ոլորտի խնդիրներին առնչվող հարցադրումներ:

Անդրադարձել ենք առարկայի շրջանակում պահանջվող ռազմավարական դիրքորոշումներին, անշրջանցելի առանձնահատկություններին, դրսևորումներին, ցանկալի մոտեցումներին: Առարկան պահանջում է լայն, շրջահայաց ընկալողականություն՝ սկսած լեզվաբանական/լեզվագիտական, ավարտած էթնոհեբանական, ազգային-մշակութային, պետականագիտական և այլ ոլորտներին: Առարկան ինքնաբերորոշ է. առարկայի դասավանդման նպատակը, խնդիրները, արդյունավետությունը, կրթական վերջնարդյունքներն ապահովելու համար պետք է հաշվի առնել լեզվի և լսարանի (ռուհեր (ռազմական ուսումնական հաստատություններ) և բուհեր) ինքնաբերորոշությունը: Դասավանդման ճիշտ ծրագրավորման արդյունքում լեզվի իմացության կիրառության ոլորտն ընդլայնվում է:

Մեր հետազոտությունը կատարվել է ռուհում դասավանդման տարիներին մեր կատարած վիճակագրական տվյալների հավաքագրման, ամփոփման, լսարաններում արձանագրած արդյունքների ու դիտարկումների հիմքով, ինչպես նաև երկար տարիներ կրթական միջավայրում գործունեության շրջանակում ոլորտի շարժընթացին հետևելով: Քննվող խնդիրները մշտապես պետք է լինեն/պահվեն ոչ միայն ոլորտի, այլև պետության ռազմավարական քայլերի շրջանակում՝ պետական խիստ վերահսկողությամբ: Հիմնախնդիրների առաջադրմամբ ներկայացնում ենք եզրահանգիչ դրույթներ, առարկայի վերաբերյալ մոտեցումների վերանայում: Առաջարկում ենք քննվող թեմայի շրջանակում դիտարկել նաև լեզվական անվտանգության հարցերը, աղբբեջաներենի իմացության ապահովման անվտանգ միջավայրը, ինչպես նաև արդյունքների արդյունավետ ապահովման խնդիրները:

Անդրադառնալով առարկայով պայմանավորված հիմնախնդիրներին, թեմայից բխող բազմակողմ խնդիրներին՝ ներկայացնում ենք դիտարկումներ, մոտեցումներ: Առարկան ենթադրում է կարևորված վերաբերմունք, միջգիտակարգային նշանակություն, անվտանգային հարցեր, խիստ պրոֆեսիոնալիզմ, պատրաստված մասնագետների ներգրավում:

**Բանալի բառեր՝** աղբբեջաներեն, լեզվաքարոզչություն, լեզվական անվտանգություն, մասնագիտական լեզու, ռազմական աղբբեջաներեն, Աղբբեջան, դասավանդման հիմնախնդիրներ, հայկական տեղանունների աղբբեջանականացում, աղբբեջանական հակահայ և հայատյաց լեզվաքարոզչություն:

**Համառոտ ներածական:** Մեր ողջամտության սահմանները (մեր գիտակցված, մասամբ գիտակցված և չգիտակցված մոտեցումը)՝ որպես պատկերացումների համակարգ, պետք է սկսվեն ազգային անվտանգության ոչ թե անհավասարակշիռ, այլ գիտակցված գործունեության կիրառությունից, ինչն օրգանական իրողություն է մեր ժողովրդի անվտանգ կենսագործունեության ու հարածագող այլ խնդիրների լուծման տեսանկյուններից: Այսինքն՝ աղբբեջաներենի դասավանդումը պահանջում է ոչ միայն անհատական, այլև համակարգային մոտեցում, որը պետք է լինի պետական հսկողության ներքո:

Այսինքն՝ ի՞նչ մոտեցումներ ենք առաջադրում՝

- չվախենալ բարձրաձայնել ուղրտում առկա խնդիրները,
- վերանայել առարկայի վերաբերյալ մոտեցումները, ավելին՝ ժամանակավրեպ մոտեցումները,
- առաջադրել եզրահանգիչ դրույթներ,
- գիտակցել, որ այս ուղղությամբ հիմնախնդիրները մասնավոր չեն. դրանք մեր պետության անվտանգությանն ուղղված խնդիրների համախումբ են,
- լինել իրատես, գործնական՝ զերծ մնալով հուզական, պաթոսաբուխ գնահատականներից և ցուցաբերելով դիվանագիտական, հայեցակարգային, համակարգային, մշակված, ուղեգծային դիրքորոշում,
- թշնամուն չթերագնահատել ու չգերագնահատել. փորձել համակողմանիորեն ճանաչել թշնամու ուժեղ և թույլ կողմերը՝ հստակորեն հասկանալու մեր անվտանգության սահմանները:

**Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների համառոտ նկարագրիր:** Աղբբեջաներենի դասավանդման անվտանգության հիմնախնդիրը՝ որպես գիտական հետազոտությունների նյութ, սակավ, թույլ տրվի ասել, բացարձակ ուսումնասիրված չէ, թեև մեր օրակարգային քննարկվող խնդիրներից է: Առարկայի կարևորությունը մշտապես շեշտադրված է եղել մեր բուհերում, ժուհերում: Բնչպես նաև վերջին տարիներին մասնավոր շրջանակներում է զգացվում առարկայի դասավանդման ակտիվություն, ինչը, սակայն, կարող է ածանցել անվտանգության խնդիրներ. լեզվաուսուցման անվերահսկելի տիրույթ է ձևավորվում, որի շրջանակում լեզուն դասավանդողների թե՛ մասնագիտական, թե՛ անվտանգային հարցեր են առաջանում: Այս մասին մենք խոսում ենք համապատասխան հատվածներում: Հաճախ մասնավոր տիրույթում լեզվի մասնագետների ոչ միայն ոչ պրոֆեսիոնալիզմն է նկատվում, այլև այլ ածանցյալ թերացումներ:

**Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է ներկայացնել քննվող առարկայի (մեզ հայերիս համար ռազմավարական նշանակության) դասավանդման ընթացքում երևան եկող հիմնախնդիրները, ընդհանուր առմամբ, առարկայի ուղղությամբ առաջադրել մոտեցումների վերանայման անհրաժեշտության խնդիրը, հիմնավորել մեր մոտեցումների արդյունավետությունը:

Ներկայացված հիմնախնդիրների համատեքստում ու առարկայի դասավանդման մեր փորձի արդյունքում առաջարկում ենք խնդիրների լուծման տարբերակներ/մոտեցումներ, հիմնավորված դիտարկումներ, առարկայի ուղղությամբ անհրաժեշտ գործողությունների վերանայում: Ինչպես նաև հետազոտության նպատակն է ուշադրությունը կենտրոնացնել ոչ միայն լեզվի կարևորության, այլև դրան գուգահեռվող և ենթադասվող մի շարք խնդիրների վրա:

**Հետազոտության նորույթը:** Առարկայի առանձնահատկություններով, կարևորությամբ և տարածաշրջանային սպասված-չսպասված ելքերով պայմանավորված առաջադրում ենք լեզվի վերաբերյալ մոտեցումների վերանայման և առարկայի վերակարևորման խնդիրը: Հետազոտել և ներկայացրել ենք առարկայի այն հիմնախնդիրները, որոնք շարունակում են ուղեկցել պատմական անդառնալի փուլերն անցնելուց հետո անգամ, մեր մասնագիտական դիտարկումների արդյունքում վեր ենք հանել առարկայով պայմանավորված այն խնդիրները, որոնք ոչ միայն ուսումնական են, այլև պետության անվտանգության տեսանկյունից օրակարգային: Կոնկրետ աղբյուրներ են հրատարակված և աղբյուրներ են վերաբերյալ կան որոշ գիտական հոդվածներ [4,5,6,7,8,14], սակայն չենք կարող շրջանցել և չկարևորել այն փաստը, որ անվտանգության սահմաններ կան, որոնցում առանցքային դերակատար է աղբյուրներն էլ իմացությունը, չիմացությունը կամ թերիմացությունը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը և հիմնախնդիրը:** Ներկայացվող հիմնախնդիրները ոչ միայն դասավանդման, այլև առարկայի շուրջ և առարկայից ածանցվող մոտեցումների համախումբ է:

Այսպես, առկա հիմնախնդիրներից են.

- Թուրք-աղբյուրներով և ռազմաքաղաքական տանդեմի՝ Արցախում ցեղասպանական գործողությունների իրագործման պատմական փաստի և տարածաշրջանային անվտանգության պայմաններում դեռ քննարկել աղբյուրներն էլ իմացության կարևորության կամ անկարևորության մասին:
- «Աղբյուրներ են» առարկայի դասավանդման կարևորում՝ առանց պետական հսկողության կազմակերպման ու մասնագետների ձևավորման համակարգային մոտեցման:
- Աղբյուրներն էլ դասավանդման ինքնագործունեություն և անվերահսկելիություն:
- Հաճախ աղբյուրներն դասավանդողների ոչ պրոֆեսիոնալիզմ, ինչից կարող են առաջանալ լրջագույն խնդիրներ՝ հաճախ հաշվի չառնելով թիրախավորված լսարանն ու նրա առանձնահատկությունները:
- Անհերքելի է, որ մեզանում աղբյուրներն դասավանդողները հիմնականում եղել են Բաքվի հայերը կամ նրանց ընտանիքներում լեզվի վարժ տիրապետող ժառանգները, որոնք գուցե լեզվակիր/լեզվախոս են, սակայն երբեմն չեն տիրապետում լեզվի փոխանցման/դասավանդման մեթոդներին, հմտություններին, սակայն կարող են լինել լավ թարգմանիչներ, բայց ոչ՝ դասավանդողներ: Նկատառում՝ անքննարկելիորեն կարևոր է նրանց իմացությունը օգտագործել, սակայն նման դեպքերում մեթոդական ցուցումների, մանկավարժական հմտություններ ունեցողների հետ համագործակցության փուլ պետք է անցնեն: Ոչ թե լեզուն փոխանցելու, այլ լեզուն ինչպես փոխանցելու համար անհրաժեշտ մասնագիտական հմտություններ են պահանջվում՝ մեթոդական փուլ, որն անցնելուց հետո միայն կարելի է կազմակերպել դասավանդման գործընթացը, ինչպես

նան անվտանգության նորմերի գիտակցում: Վերջիններիս իմացությունը կարելի է որոշակիորեն կիրառել նաև աղբբեջաներենի դասավանդման արտասանական, լսողական բաղադրիչի ընթացքում:

Ընդհանրապես, վերոնշյալ իրավիճակը բնորոշ է նաև Մփյուռքին, երբ, օրինակ՝ հայերենը պահպանելու համար հայկական դպրոցում կարող է, օրինակ, դասավանդել ժամանակին Հայաստանում ֆիզիկայի ուսուցիչ աշխատած մեկը: Մփյուռքի պարագայում, ինչ-որ կերպ ընդունելի է այդ երևույթը, սակայն պետության դեպքում՝ ոչ ցանկալի, քանի որ համապատասխան մասնագետներ չպատրաստելու ու խնդիրը չլուծելու դեպքում դաշտը բաց է մնում:

- Դասագրքերի սակավություն: Աղբբեջաներենի դասագրքերը՝ ուսումնական ձեռնարկները [1, 3], գրուցարանները [9] սակավ են: Ա. Մայիլյանի՝ 2014 թ. լույս տեսած աղբբեջաներենի ուսումնական ձեռնարկը [1] առաջինն է. այն բաղկացած է նաև ռազմական բաղադրիչից. «Հայոց դարավոր պատմության վերջին հազարամյակը վկայում է պատմական ճշմարտությունը, որ հայ ժողովուրդն ու հայոց պետականությունն անասելի կորուստներ են կրել թյուրքալեզու վայրենաբարո ժողովուրդների ասպատակությունների հետևանքով: Այս իրողությունը մեզ պարտադրում է լինել առավել կազմակերպված, առավել հետևողական մեր ռիսերիմ թշնամիների սանձազերծած ոտնձգությունների դեմ: Առաջին կարևոր նախաձեռնությունը նրանց լեզուների ուսումնասիրությունն է ու դրանց տիրապետելը, որպեսզի պայքարը տարվի առավել խորությամբ և լինի առավել նպատակային: Ներկա փուլում Հայաստանի Հանրապետության ինքնիշխան պետության համար ռազմաքաղաքական անհրաժեշտություն է դարձել երկրի պաշտպանության հզոր կառույց Ազգային բանակի կուրսանտների ու սպաների՝ աղբբեջաներենի ուսուցումը:

Արդի ժամանակաշրջանում, երբ մարդկությունը մշտական ռազմական մրցավազքում է, և հատկապես իմանալով Թուրքիայի ու Աղբբեջանի Հանրապետության վաղուց ի վեր վարած հայակործան քաղաքականությունը Հայաստանի Հանրապետության և Արցախի Հանրապետության նկատմամբ՝ պարտավոր ենք ունենալ այդ երկրների լեզվին տիրապետող բանիմաց և գրագետ կադրեր ու հրամանատարական կազմ:

Ներկայումս հրամայական պահանջ է հայոց բանակի ապագա սպաների՝ ռազմական համալսարանի կուրսանտների, աղբբեջաներենի ուսուցումը, որպեսզի ռազմական ոլորտում ունենանք այդ լեզվին տիրապետող մասնագետներ և նրանց ջանադիր աշխատանքով օպերատիվորեն բացահայտենք մեր դարավոր թշնամու հայակործան նկրտումները»: [1, էջ 2]

Ձեռնարկը բաղկացած է գործնական ու տեսական հատվածներից: Գործնականը վերաբերում է «սահմանային գոտիներում հայ սպաների անմիջական շփումներին՝ հակառակորդի դասալիքներից, ռազմագերիներից և տվյալ երկրների քաղաքացիներից օպերատիվ տեղեկություններ քաղելու համար», իսկ տեսականը՝ «ժամանակակից բոլոր լրատվամիջոցներին, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին՝ հեռուստատեթեր, ռադիոհաղորդումներ, թերթեր, պարբերականներ, համակարգչային ինտերնետ կապեր և այլն, որոնց միջոցով պետք է պայքարել հակառակորդի ասպատեղեկատվության դեմ, լուսաբանել ու հրապարակել բոլոր վիճելի հարցերի արդարացի ու ողջամիտ մեկնաբանությունները: Մեր ժամանակներում այն անվանվում է տեղեկատվական պատերազմ, այս պատերազմում մենք նույնպես պարտավոր ենք հաղթանակ տանել» [1, էջ 2]:

- Համագործակցաբար աշխատելու բացակայություն:

- Հաճախ չեն կարևորվում առարկայի ինքնաբնորոշ առանձնահատկությունները: Նաև դասավանդման ընթացքում մասնագետները հաճախ նկատի չեն առնում, որ ադրբեջաներենը ուղեկցող լեզու չի եղել կրթական համակարգում (անգլերեն, ռուսերեն և այլն):
- Դասավանդող մասնագետը պետք է պահպանի անվտանգության սահմանները. հատկապես ռազմական ոլորտում դասախոսները դառնում են երրորդ աստիճանի տեղեկություններ կրողներ. մասնագետների ընտրության հարցում պետք է ուշադիր լինել նաև այս դիտակետից:
- Մեթոդական թերացումներ, կրթագիտական, մանկավարժական նորագույն չափորոշիչներին անհամապատասխանություն, խմբային առանձնահատկությունների շրջանցում: Օրինակ՝ դասագրքերի պարագայում լեզվի ուսուցման մակարդակները անհստակ են:
- Մասնագիտական լեզու հասկացության շրջանցում: Այսինքն՝ մյուս լեզուների պարագայում ևս դասախոսները հաճախ որպես կրկնուսույց են՝ շրջանցելով մասնագիտական լեզու ասվածը, իսկ ադրբեջաներենի պարագայում բացառվում է կրկնուսույց լինելը, քանի որ այն հանրակրթական ոլորտում ուղեկցող լեզու չէ, ամեն դեպքում՝ մինչև վերջին տարիները:
- Նկատելի է, որ լեզվաքաղաքական խոսույթի կարևորությունն ընկալելի չէ անգամ մասնագիտական շրջանակում՝ լեզվաքարոզչության բացակայություն: Մեզանում լեզվի քաղաքական գործառույթը՝ որպես առանձին գործառույթ, բավականաչափ ուսումնասիրված չէ:

Ընդհանրապես, թուրք-ադրբեջանական հայատյացության պետական քարոզչության ուղղություններից մեկը լեզվաքարոզչությունն է: Ադրբեջանը լեզվի քաղաքական գործառույթը իրիստ ակտիվ է պահում. լեզվաքարոզչության շրջանակում թուրքական խոսույթին բնորոշ օրինակներով ձևավորում է լեզվական արտահայտչաձևեր, հակահայ, հայատյաց թեզեր, սադրիչ արտահայտություններ, էպիտետավորումներ, պիտակավորումներ, ժխտողական դրույթներ, կեղծ թեզեր և այլն՝ թիրախում պահելով ոչ միայն Արցախի մշակութային ժառանգությունը, տեղանվանաձևերը, պատմական փաստերը, այլև Հայաստանի Հանրապետությունը: Այս համատեքստում, օրինակ՝ «Qarabağ bizimdir, Qarabağ Azərbaycanıdır!» («Ղարաբաղը մերն է, Ղարաբաղն Ադրբեջանն է») ժխտողական թեզը: Մրա նախատիպը, մեր դիտարկմամբ, թուրքական խոսույթի ձևակերպումներից «Իզմիրը<sup>1</sup> մերն է» թեզն է: Այն Զմյուռնիայի համար թուրքական, այսպես կոչված, պայքարի բացօթյա հանրահավաքների ժամանակ մշակված թեզ է: Թուրքական քարոզչական հանրահավաքներում հատուկ մշակված լեզվական ձևակերպումներ էին մի քանի անգամ կրկնել տալիս հանրահավաքի մասնակիցներին, ինչպես, օրինակ, էլույթի ավարտին՝ «Իզմիրը մերն է»: Թուրքական լեզվամշակույթում քաղաքական խոսույթը, որպես կանոն, ավանդաբար փոխանցվում է. «...մերն է» ձևակերպումը շրջանառության մեջ է դրվում նաև այլ հանրահավաքների ժամանակ: Այն դիտարկում ենք նաև ադրբեջանական այսպես կոչված պայքարի համատեքստում ներդրված «Qarabağ bizimdir» («Ղարաբաղը մերն է») լեզվաքարոզչական ձևակերպման նախատիպ: Թուրք-ադրբեջանական լեզվամշակույթի հիմքը նույնական է:

Այս թեման բազմագիտակարգային է, որն առանձին հետազոտական մոտեցում է պահանջում:

<sup>1</sup> Զմյուռնիա:

## Եզրակացություն և եզրահանգիչ դրույթներ

*Ղիտարկումներ առարկայի դասավանդման որոշ առանձնահատկությունների ու մոտեցումների շուրջ: Կրթական ծառայությունների շահառուները, լինեն ուսանողներ, դասախոսներ, թե գործատուներ, ձգտում են կրթական ոլորտում տեսնել դինամիկ, արդյունավետ զարգացումներ, ինչի ուղղությամբ այս համատեքստում՝*

- առանցքային համարել լեզվի բնորոշ առանձնահատկությունները,
- առարկայի դասավանդումը պահանջում է բազմակողմանի տեղեկացվածության ապահովում, համագործակցային ուսուցում, խմբային լայնածավալ քննարկումներ, բանավեճեր և այլն,
- մասնագետների ընտրության հարցում, չհամարել ծայրահեղություն, սակայն կարողանալ հասկանալ հետևյալ հարցադրումը՝ աղբբեջանախոս հայ, թե՛ հայախոս աղբբեջանցի, ինչպես նաև պրոֆեսիոնալ մասնագետ,
- լեզվական անվտանգության հասկացության ընկալում, լեզվաքարոզչական խոսույթ (հայկական տեղանվանաձևերի (ոչ արդբբեջանականացված) կիրառություն և այլն: Լեզվական անվտանգությունը մեզանում մեծ մասով ընկալվում է միայն լեզուն անաղարտ, իր հարստությամբ և ազգային-մշակութային ինքնաբնորոշությամբ պահելու դիտակետից<sup>1</sup>, սակայն լեզվական անվտանգության համատեքստում որպես երկրորդ դիտակետ կարելի է ընդունել լեզվի դերակատարումն անձի հոգեբանական, ֆիզիկական, տեղեկատվական, ազգային, տնտեսական, քաղաքական, միջազգային, էկոլոգիական, սոցիալական, տեխնիկական, այդ թվում՝ ավիացիոն, ռազմական և կյանքի այլ բնագավառներում անվտանգության ապահովման հարցում: Մեր հասարակության մեջ բառերի, արտահայտությունների զգույշ կիրառություն պետք է ձևավորել այս համատեքստում. դրանք, թեև կարող են բառարանային իմաստով ճիշտ լինել, սակայն մեզ համար անթույլատրելի կիրառությամբ (մեր պատմության տեսանկյունից): Այսինքն՝ թուրք-աղբբեջանական ժխտողական բառաֆոնդ չկիրառել ընդհանրապես, թուրքականի մասով ինչ-որ չափով հաղթահարված է խնդիրը (օր.՝ այսպես կոչված «Դոդու Անադոլուն»՝ «Արևելյան Անատոլիան»՝ որպես Արևմտյան Հայաստանի թուրքերեն թարգմանություն (թուրքերեն թարգմանության ճիշտ տարբերակը՝ «Բաթը Էրմենիսթան») երբեք չի կարող կիրառվել մեր հայկական կողմում), աղբբեջանականի մասով՝ հատկապես տեղանունների, սարերի, լեռների, մեր հասարակության մեջ երբեմն կիրառվում են աղբբեջանական տեղանվանաձևերը (ՔարվաճառՔելբաջար, Ակնա-Ադրամ, Մարտակերտ-Ադդարա և այլն): Այս ուղղությամբ նաև լեզվի ճիշտ ուսուցման ծրագրային քաղաքականությամբ կարող ենք ձևավորել ռազմավարական հստակ դիրքորոշում, մինչդեռ դասավանդողն ինքն էլ պետք է պատրաստված և տեղեկացված լինի խնդրի այդ կողմով,
- ռազմական ոլորտում լեզվի դասավանդման մեջ խիստ կարևորելով մասնագիտական բաղադրիչը՝ զինվորականների հետ մասնագիտական նուրբ/զգայուն թեմաների ուղղությամբ խորհրդակցական համագործակցություն,
- լինել խիստ օբյեկտիվ գնահատման հարցում, քանի որ սովորողի անվտանգության սահմանը կարող է խախտվել,
- կարողանալ աշխատել նաև հայաստանաբնակ լեզվակիրների հետ,

<sup>1</sup> Այս դիտանկյունից կարելի է սահմանել որպես լեզվի անվտանգություն:



- ծրագրերի վերանայում. կարողանալ չկտրվել համաժամանակյա իրադարձություններից՝ աշխատել ՁԼՄ-ներում, համացանցային տիրույթում մասնագիտական տերմինաբանության, բառաֆոնդի/մասնագիտական բառաֆոնդի, արագ զարգացող բառապաշարային համալրումների շուրջ, քանի որ ադրբեջաներենի գլխավորապես բառապաշարային փոփոխականությունը շատ հստակ երևում է մամուլից:

### **Եզրահանգիչ դրույթներ և/կամ դիտարկումներ**

- դրսևորել համակարգված, նպատակային, կրթության որակի բարձրացմանն ուղղված մոտեցում,
- չանտեսելով առկա խնդիրները՝ ընդունել, որ կա այդ խնդիրները վերանայելու և լուծելու անհրաժեշտություն,
- վերապատրաստման այլընտրանքային ծրագրերի, Արդբեջանի ռազմական աղբյուրներից օգտվելու լայն հնարավորության բացակայության շուրջ աշխատանքների կազմակերպված աջակցում,
- ապահովել լսարանային առավելագույն փոխգործություն/ինտերակտիվություն,
- դասավանդման գործընթացում սովորողի համար շահադրդման մթնոլորտ ձևավորելով ոչ թե վերջինիս գնահատականով պայմանավորված, այլ լեզվի վարժ իմացության կարևորությամբ պայմանավորված՝ գիտակցելով, որ այդ լեզվի չիմացությամբ/ սխալ իմացությամբ վերջիններիս անվտանգության համար սպառնալիք կարող է ստեղծվել (հատկապես՝ ռուսների դեպքում, իսկ բուհերի՝ սոցիալ-հոգեբանական/էթնոհոգեբանական),
- ստեղծել հիմնարար մոտիվացիա լեզվի իմացության անհրաժեշտության ուղղությամբ և պահպանել այն,
- հարստացնել դասավանդման գործիքակազմը,
- լեզվաբարոզչության ռազմավարական դրսևորում կամ լրացումներ,
- ներկայացված խնդիրները պետական գործունեության հետևողական առանցքում պետք է լինեն՝ համապատասխան ոլորտների գործադրմամբ,
- Հայաստանում ադրբեջաներենի իմացությունը և ուսուցումը պետության անվտանգության համատեքստից դուրս չդիտարկել և չպահել,
- արձարձված խնդիրները շարունակելի են և ենթակա լրացումների կամ առաջարկների:

## **ABOUT SOME MAIN SECURITY PROBLEMS AND PECULIARITIES OF TEACHING THE SUBJECT "AZERBAIJANI LANGUAGE"**

**Mirzoyan Elina**

*PhD in Philology, Associate Professor,  
YSU, The Armenian Genocide Museum-Institute,  
Republic of Armenia  
elina-mirzoyan@ysu.am*

### **Summary**

The aim of our research is to study and present the peculiarities of teaching the subject "Azerbaijani", some problems caused by the subject, as well as to propose some security issues that should be considered in the context of the examined topic. We give new approaches to the presented problems, questions worthy of attention, which imply a focused, consistent position, because the examined issues are not only a problem on a personal scale, but also on a national scale. It is narrow to consider the Azerbaijani language only in the framework of linguistics/linguistics, it should not be taken out of the state strategic framework; therefore we

raise questions related to language-related security, socio-psychological, informational, national-cultural, economic, military and other issues.

We have referred to the strategic positions required within the scope of the subject, unavoidable features, manifestations, desired approaches. The subject requires a broad, circumspect receptivity, starting from linguistics/linguistics, ending with ethno-linguistics, ethno-cultural, political science and other fields. The subject is self-explanatory. In order to ensure the purpose, problems, effectiveness, and educational outcomes of teaching the subject, the identity of the language and the audience (military educational institutions and universities) should be taken into account. As a result of the correct planning of teaching, the field of application of language knowledge is expanded.

Our research was done on the basis of statistical data collection, summarization, results and observations recorded in the classrooms during the years of teaching in military educational institutions, as well as following the dynamics of the field within the framework of activities in the educational environment for many years. The examined problems must always be within the framework of strategic steps not only of the sector, but also of the state. There should be a strict state control approach in this direction. By proposing the main problems, we present concluding provisions, a review of approaches to the subject. We suggest that within the framework of the examined topic, we also consider issues of language security, a safe environment for ensuring the knowledge of the Azerbaijani language, as well as the problems of effective assurance of results.

Referring to the problems caused by the subject, the multifaceted problems arising from the subject, we present observations, approaches. The subject implies an important attitude, interdisciplinary importance, security issues, strict professionalism, involvement of trained specialists.

**Keywords:** *Azerbaijani language, linguistic propaganda, linguistic safety, specialty language, military Azerbaijani, Azerbaijan, challenges of teaching, Azeritization of Armenian toponyms, Azerbaijani anti-Armenian and Armenophobic language propaganda.*

## **О НЕКОТОРЫХ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМАХ БЕЗОПАСНОСТИ И ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ЯЗЫК»**

**Мирзоян Элина**

*кандидат филологических наук, доцент  
ЕГУ, Музей-институт Геноцида армян, Армения  
elina-mirzoyan@ysu.am*

### **Аннотация**

**Цель** нашего исследования – выявить особенности преподавания дисциплины «Азербайджанский язык», представить возникающие в процессе преподавания проблемы, а также предложить решение некоторых вопросов безопасности, которые следует принимать во внимание в контексте рассматриваемой темы. Для этого мы считаем необходимым в первую очередь осветить представленные проблемы не только личностного, но и национального масштаба, проблемы, решение которых предполагает целенаправленные и последовательные действия. Рассматривать азербайджанский язык только в рамках языкознания/лингвистики неверно, его не следует выводить за рамки стратегической политики государства. Поэтому мы поднимаем вопросы, связанные с языковой, социально-психологической, информационной, национально-культурной безопасностью, а также экономические, военные и другие вопросы.

В статье мы упомянули стратегические позиции в рамках преподавания дисциплины и их особенности. Предмет требует глубокого понимания, осмотрительности, владения знаниями и по языкознанию/лингвистике, и по этнолингвистике, этнокультурологии, политологии и знаниями в других областях. Для достижения поставленной цели, решения задач, получения эффективных образовательных результатов при обучении предмету необходимо учитывать своеобразие языка и аудитории (военные вузы и университеты). В результате правильного планирования процесса обучения расширяется область применения знаний языка обучающегося.

Наше исследование было проведено на основе сбора статистических данных, их обобщения, анализа результатов и наблюдений, полученных нами за годы преподавания дисциплины в военных вузах, а также отслеживания динамики развития отрасли в рамках нашей деятельности в образовательной среде. Рассмотренные проблемы всегда должны находиться в рамках стратегических интересов не только отрасли, но и государства. В этом направлении должен быть строгий государственный контроль. Предлагаем в рамках рассматриваемой темы обратить внимание на вопросы языковой безопасности, что позволит создать благоприятную среду для преподавания азербайджанского языка в целях обеспечения наиболее эффективного усвоения учащимися этой дисциплины.

При рассмотрении проблем, возникающих в процессе преподавания дисциплины, мы используем свои наблюдения за период преподавания этого предмета и предлагаем решение этих проблем. Данный вопрос является актуальным. Решить его можно, привлекая подготовленных, высококвалифицированных специалистов в разных областях знаний.

**Ключевые слова:** азербайджанский язык, языковая пропаганда, языковая безопасность, язык специальности, военный азербайджанский, Азербайджан, проблемы преподавания, азербайджанская армянских топонимов, азербайджанская антиармянская и арменофобская языковая пропаганда.

### Оգտագործված գրականության ցանկ

1. Մայիլյան Ա., Աղբրեջաներենի դասագիրք, Երևան, 2014:
2. Միրզոյան Է., Թուրք կանանց ներգրավվածությունը Ջմյուռնիայի համար թուրքական հանրահավաքներում, «Յեղասպանագիտական հանդես», 11(1), 2023:
3. Մովսիսյան Լ., Աղբրեջաներենի դասագիրք. 2-րդ լրամշակված հրատ., Երևան, 2021:
4. Մովսիսյան Լ., Աղբրեջաներենի այբուբենի պատմության ուրվագծեր, «21-րդ դար» Նորավանք գիտակրթական հիմնադրամի հանդես, թիվ 4, 2008:
5. Մովսիսյան Լ., ԵՊՀ-ում աղբրեջաներենի դասավանդման խնդիրների ու մեթոդների շուրջ, «Արևելագիտության հարցեր», թիվ 17, 2021:
6. Մովսիսյան Լ., Ընդհանուր թուրքական լեզվի գաղափարը թուրք-աղբրեջանական հարաբերությունների համատեքստում. աղբրեջանական մոտեցումներ, «Հայկական բանակ» ՀՀ ՊՆ Դ. Կանայանի անվան Ազգային ռազմավարական հետազոտությունների ինստիտուտի հանդես, N1-2, 2011:
7. Մովսիսյան Լ., Ժամանակակից աղբրեջանական էլեկտրոնային լրատվամիջոցների քաղաքական և ռազմական բնույթի հրապարակումների բառապաշարային պատկերը, «Արևելագիտության հարցեր», թիվ 12, 2016:
8. Մովսիսյան Լ., Լեզվաքաղաքականությունը ժամանակակից Աղբրեջանում, «21-րդ դար» Նորավանք գիտակրթական հիմնադրամի հանդես, թիվ 3, 2009:
9. Մովսիսյան Լ., Հայերեն-աղբրեջաներեն զրուցարան, Երևան, 2022:
10. "Üsküdar" da İkinci Büyük Miting," Vakit, 21 Mayıs 1919, 1-2.
11. Graber D., "Political Languages". // Handbook of Political Communication. Beverly Hills, London: Sage Publication, 1981.
12. Гриценко Е.С., Язык и безопасность в контексте глобализации. Власть. 2011.
13. Исмаилова Л.Г., Насилов Д.М., Азербайджанский язык для стран СНГ, Восточная литература РАН, 2009.
14. Мовсисян Л. Р., Современная лексика азербайджанского языка: язык электронных СМИ, Актуальные вызовы современной науки, Международная научно-практическая интернет-конференция, 2016.
15. Худазаров Т.М., Самоучитель азербайджанского языка, Баку: Муаллим, 2006.

Получено: 08.09.2024

Received: 08.09.2024

Рассмотрено: 25.09.2024

Reviewed: 25.09.2024

Принято: 21.10.2024

Accepted: 21.10.2024



© The Author(s) 2024

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

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈ-  
ԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՀՆԱՐԱՎՈ-  
ՐՈՒԹՅՈՒՆԸ**

**Պետրոսյան Հայկ**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն,  
hahapet@rambler.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-9850-7867>*

**Ամփոփում**

Հոդվածում հարցի համակարգված վերլուծության տեսանկյունից տրված են Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կիրառվող հիմնական ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաների բնութագրերը, ընդգծված են կրթական գործունեության առանձնահատկությունները, սկզբունքները, ձևերը, մեթոդներն ու միջոցները:

Այսօր ուսուցման անարդյունավետ ձևերն ու մեթոդները հեռացվում են, դրանք փոխարինվում են ավելի առաջադեմ, նոր զարգացող գաղափարներով, և որոնք պետք է ներդրվեն աստիճանաբար, մանկավարժական գիտափորձով հաստատված արդյունավետության պայմաններում՝ բնականաբար, բացառելով առկա կրթական տեսությունների բացթողումները:

Ընդունելով, որ նորարարական և ավանդական տեխնոլոգիաների բաժանումը շատ պայմանական է, առաջարկվում է դրանք ոչ թե հակադրել, այլ փոխլրացնել:

Նորարարական տեխնոլոգիան ավանդականից տարբերվում է միայն նրանով, որ այն ավելի շատ կենտրոնացած է ժամանակակից հասարակության պահանջների վրա, ուսումնառողի բուն անհատականության վրա՝ նրանից պահանջելով ինքնազարգացման ու ինքնակատարելագործման ցանկություն, ուսումնառության ընթացքում ձեռք բերված գիտելիքները պրակտիկայում կիրառելու կարողություն:

Միաժամանակ հիմնավորված է, որ անհրաժեշտություն է առաջացել մի շարք հիմնարար հասկացությունների վերաիմաստավորման:

Հոդվածում արծարծված հիմնախնդիրն է բացահայտել ժամանակակից բարձրագույն դպրոցում մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառության անհրաժեշտությունն ու հնարավորությունը:

Քննարկված է դիդակտիկայի, դասավանդման մեթոդիկայի և մանկավարժական տեխնոլոգիաների նշանակությունը ժամանակակից բարձրագույն դպրոցի գործունեության մեջ:

Կրթության նկատմամբ պետական նոր դիրքորոշումները հիմնված են կոմպլեքսային մոտեցման վրա, ընդունելով գիտելիքների ենթակայությունը կրթական վերջնարդյունքների՝ շեշտադրված է պրակտիկ ուղղվածությունը, թողարկվող շրջանավարտների պատրաստվածությունը պրակտիկ գործունեության և գործողությունների:

**Բանալի բառեր՝** բարձրագույն դպրոց, ռազմավարություն, հայեցակարգ, նորարարություն, մանկավարժական տեխնոլոգիա, ինքնուրույն ուսումնառություն, դասավանդող, ուսումնառող:

**Հիմնախնդիրն է՝** բացահայտել ժամանակակից բարձրագույն դպրոցում մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառության անհրաժեշտությունը և հնարավորությունը:

**Հոդվածում մասնագիտական դաստղությունները** հիմնված են Ա. Մ. Նովիկովի, Դ. Ա. Նովիկովի մեթոդաբանության, Ի. Վ. Ուլյանովայի, Վ. Ֆ. Ռոդինի և ուրիշների մաս-

նագիտական կոմպետենցիաների ձևավորան գործընթացում ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների կիրառության տեսության, Շ. Պետրոսյանի մանկավարժական տեխնոլոգիաների վերաբերյալ աշխատությունների վրա:

**Հետազոտության նպատակն է** մասնագիտական գրականության ուսումնասիրության արդյունքներով բացահայտել ժամանակակից բարձրագույն դպրոցում մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառության հնարավորությունը՝ հիմնավորելով դրանց կիրառության անհրաժեշտությունը:

**Հետազոտության նորույթը:** Մասնագիտական գրականության հետազոտության արդյունքներով վերլուծված են ժամանակակից բարձրագույն դպրոցում մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառության անհրաժեշտության պայմաններն ու հնարավորությունը, վերլուծության արդյունքներով՝ դրանց ներդրման ուղիները:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը:** Ինչպիսի՞ն պետք է լինի կրթությունն այն պայմաններում, որում գտնվում է ժամանակակից հասարակությունը: Հարցի ուսումնասիրության արդյունքները կարող են ներդրվել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության հիմքում:

### **Հիմնական նյութի շարադրանքը**

Ժամանակակից հայաստանյան հասարակության մեջ բարձրագույն կրթությունը ձեռք է բերում կենսական կապիտալի և հիմնական ռեսուրսի հայեցակարգ: Այս տեսանկյունից մեծանում է բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների դերը, որոնք ենթարկվում են նոր, ավելի խիստ պահանջների՝ կրթական գործունեության պատասխանատվության, կրթության և ուսուցման որակի, կրթական գործունեության ընթացքում ուսումնառողների կողմից ձեռք բերված մասնագիտական հմտությունների ինտեգրման առումով: Անհրաժեշտ է «ուսումնառած մասնագետ» հասկացության հիմնարար վերաիմաստավորում: Կրթական գիտության ժամանակակից հայեցակարգը սահմանում է նոր հիմնարար դիրքորոշում՝ հիմնված այն գաղափարի վրա, որ մտավոր աշխատանքը, մտավոր գործունեությունը ցանկացած պրակտիկ գործունեության հիմքն է: Այս նոր հայեցակարգի հետ կապված՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատության դասավանդողի կողմից ուսումնական նյութի հաղորդման մեթոդներն ու կիրառվող դասավանդման տեխնոլոգիաները պետք է ենթարկվեն անհրաժեշտ առաջադեմ փոփոխությունների [1, 7]:

Նախ պետք է հասկանալ, որ բաժանումը նորարարական և ավանդական ուսուցման շատ պայմանական է: Նորարարական ուսուցումը տարբերվում է ավանդական ուսուցումից միայն նրանով, որ այն ավելի շատ կենտրոնացած է ժամանակակից հասարակության պահանջների վրա, ուսումնառողի բուն անհատականության վրա՝ նրանից պահանջելով ինքնագարգացման և ինքնակատարելագործման ցանկություն, ուսումնառության ընթացքում ձեռք բերված գիտելիքները պրակտիկայում կիրառելու կարողություն: Ուսուցման նորարարական տեխնոլոգիաների համար հիմք են ընդունվում ավանդական մանկավարժական տեխնոլոգիաները, որոնք միայն ճշգրտվում են և ուղղորդվում այս ուղղությամբ: Դասավանդողի խնդիրն այժմ ներառում է ոչ թե պարզապես գիտելիքների հաղորդումն ուսումնառողներին, այլ առավել մեծ չափով նրանց ինքնուրույն ուսումնառության համար պայմանների ստեղծումը՝ ուղղորդելով սցզիակական, քաղաքացիական և մասնագիտական կարողությունների հիմունքներին տիրապետումը [5]:

Ինքնուրույն ուսումնառության համար էական է «ինքնակատավարվող ուսումնառության հայեցակարգը, ընդհանուր առմամբ, հիմնված է հետևյալ դրույթների վրա.

ուսուցման արգասաբերության համար կարևոր է օգտագործել՝ ինքնագիտակցությունը, ինքնագնահատումը, ինքնատիրապետումը, այնպիսի անձնական որակներ, ինչպիսիք են ինքնավստահությունը, հարմարվողականությունը, նախաձեռնությունը և լավատեսությունը, ինչպես նաև զարգացնել ուրիշների հետ հարաբերությունների կառավարումը որոշող սոցիալական հմտություններ: Այս ռազմավարություններում ուսուցչի հիմնական դերը կրթական գործընթացի կազմակերպիչ լինելն է:» [3]:

Կրթության նկատմամբ պետական նոր մոտեցումները հիմնված են, այսպես կոչված, կոմպլեքսային մոտեցման վրա, որը կազմում է պրակտիկայի վրա հիմնված ուսուցման առանցքը՝ հաստատելով գիտելիքների ենթակայությունը կրթական վերջնարդյունքներին հասնելու համար, հիմնական շեշտը դնելով պրակտիկ ուղղվածության, թողարկվող շրջանավարտ մասնագետի պատրաստվածության որոշակի պրակտիկ գործունեության ու գործողությունների վրա: Համաձայն բարձրագույն կրթությանը ներկայացվող ժամանակակից պետական պահանջների՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունը պետք է թողարկի մասնագետներ գործունեության կուտակված փորձով:

Մանկավարժական գործընթացը գործունեության երկու փոխկապակցված ոլորտների՝ դասավանդման և ուսումնառության մի ամբողջությունն ու համադրությունն է, որոնք փոխկապակցված են մեկ միասնական համակարգի մեջ: Դասավանդումն ուսումնառողների ճանաչողական գործունեության ակտիվության ձևավորումն է, որի նպատակներն է ուսումնառողների կողմից գիտելիքների յուրացումն ու որոշակի կոմպլեքսացիաների ձեռքբերումը, որոնք հետագայում կարող են կիրառվել պրակտիկ գործունեության ընթացքում: Ուսումնառությունը նշանակում է հենց ուսումնառողների գիտակցված գործունեություն, որն ուղղված է հաղորդվող գիտելիքների համակարգի յուրացմանը:

Ուսումնառողների շրջանում նման գիտակցության ձևավորման համար, որպես դրական լիցք, ավանդաբար օգտագործվում են մանկավարժական գործընթացի հիմնական սկզբունքները. կատարելության, կարգապահության, ճշտապահության, պատասխանատվության դաստիարակման, ուսումնասիրվող առարկայի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացման, ինքնուրույն ըմբռնելու ձգտման, աշխատանքը սահմանված ժամկետներում ճիշտ կատարելու, ինքնուրույն ուսումնառության սկզբունքների ու մեթոդների, ձեռք բերված գիտելիքների պրակտիկ նշանակության և դրա կոնկրետ կիրառության արդյունավետության բացատրության:

Ուսումնական գործընթացի նախապատրաստումն ու իրականացումը հարակից հասկացությունների համակարգի իրականացումն է դիդակտիկայից մինչև մեթոդիկա, մեթոդիկայից մինչև մանկավարժական գործընթաց, որն առաջին հերթին ենթադրում է մանկավարժական տեխնոլոգիայի մանրամասն մշակում: Անհրաժեշտ է հստակեցնել այս ակադեմիական հասկացությունների փոխհարաբերությունները: Դիդակտիկական ուսուցման ընդհանուր վերացական տեսությունն է: Այն դիտարկում է դասավանդման և ուսումնառության նպատակները, խնդիրները, բովանդակությունը, ձևերը, մեթոդներն ու միջոցներն ամբողջության մեջ: Մեթոդիկական կարծես դիդակտիկական գործունեության որոշակի դեպքի գործառնությունն է՝ լինելով կոնկրետ առարկայի դասավանդման տեսություն, ընդգրկելով կոնկրետ ուսումնական դասընթացի բովանդակությունը: Մեթոդիկական նախագծվում է և կառուցվում դիդակտիկայի ընդհանուր դրույթների կոնկրետացման հիման վրա՝ հաշվի առնելով ուսումնական առարկայի բովանդակությունը,

որոշակի նպատակներ, ուսումնական պայմաններ և մանկավարժական առաջադրանքների համալիրը:

Դասավանդման մեթոդիկան պետք է ապահովի գիտական հայեցակարգի փոխանցումն ուսումնառողների գիտակցությանը: Նյութի շարադրման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել գիտության վերջին զարգացումները՝ հնացած հասկացությունների հիմնավորված մերժմամբ, ինչպես նաև տեսության և պրակտիկայի մշտական կապի ցուցադրմամբ: Դրան հասնելու համար անհրաժեշտ է ուսումնական նյութի հաղորդման ժամանակ կենտրոնանալ ժամանակակից պայմաններում այս կապի զարգացման առանձնահատկությունների բացահայտման վրա և կիրառել ուսումնական դասընթացի շրջանակում առաջադեմ պրակտիկ մշակումներն ու զարգացումները:

Ի տարբերություն դասավանդման մեթոդիկայի՝

- տեխնոլոգիան նախագծվում է մանկավարժական կոնկրետ մտահղացմամբ՝ ելնելով կոնկրետ պայմաններից ու կողմնորոշվելով տրված և ոչ թե ենթադրյալ արդյունքների վրա,
- տեխնոլոգիան տարբերվում է արդյունքների իր վերարտադրողականությամբ, մի շարք «եթե»-ների բացակայությամբ: Եթե հմուտ դասավանդող է և ունակ ուսումնառողներ են, առկա՝ են արդյոք ուսուցման բավականաչափ միջոցներ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ և այլն,
- ի տարբերություն դասախոսակենտրոն դասի մեթոդական մշակման՝ տեխնոլոգիան կողմնորոշվում է ուսումնառողների վրա և ուսման հաջողությունն ապահովում է նրանց սեփական գործունեության միջոցով,
- տեխնոլոգիայում ոչ մի ավելորդ կամ բացակայող բան չի կարող, և չպետք է լինի. մեթոդների, հնարների, եղանակների, ձևերի և միջոցների վերակառուցվելը, փոխարինվելը տեխնոլոգիականության բացակայության նշան են [1, էջ 42]:

Դասավանդումը պետք է համատեղի վերացական դատողություններն ու ուսումնասիրվող առարկայի գննականությունը, լինի համակարգված և հաջորդական, ինչը կբարձրացնի ուսումնառողների կողմից ձեռք բերված գիտելիքների յուրացման մակարդակը: Պետք է հաշվի առնել նաև լսարանի ընդհանուր և հատուկ պատրաստվածության մակարդակը, որը պետք է ապահովի հաղորդվող նյութի հասանելիությունը տեղեկատվության ծավալով, բովանդակությամբ և մատչելիությամբ, բարձրագույն կրթության, ուսումնական հաստատության, մասնագիտության, կրթական ծրագրի և աշխատանքային ուսումնական պլանի պահանջները: Ուսումնական պլան և ուսումնական աշխատանքային ծրագիր մշակելիս անհրաժեշտ է խստորեն պահպանել բարձրագույն դպրոցի ուսումնական պլանի պահանջները՝ խուսափելով պարզեցումից կամ, ընդհակառակը, բարդացնելով ուսումնական նյութի ներկայացման մակարդակը:

Բուհի դասավանդողը, ըստ էության, տեխնոլոգ է.

- նա չի փորձարկում և գործ ունի ճիշտ նախագծված ու կանխատեսված արդյունքների հետ,
- նա բացառապես հենվում է լավ հայտնի, արդեն փորձարկված, հիմնավոր, տվյալ պայմաններում և տրված ժամանակահատվածում նվաճումների ենթադրվող արդյունքների հասնելը կասկած չհարուցող ուսուցման մոդելի վրա [1, էջ 42]:

Մանկավարժական գործընթացն առաջին հերթին պետք է մանրակրկիտ մշակվի իր բոլոր բաղադրիչներով, ինչպիսիք են՝ դաստիարակության և դասավանդման ձևերն

ու մեթոդները, դասավանդվող առարկայի բովանդակության շարադրումն ու ուսումնական միջոցները:

Ցանկացած ուսումնական առարկայի բովանդակությունը պետք է դիտարկել որպես մարդկանց գործունեության, ճշմարտության որոնման նրանց ջանքերի արդյունք: Այդ ռազմավարությունը հնարավորություն է տալիս, ի վերջո, ժամանակակից դպրոցի համար այնպիսի կարևորագույն խնդիր լուծելու, ինչպիսին է դեղուկտիվ, գործնական, էվրիստիկ և գեղագիտական միջոցների կիրառությամբ ուսումնական դրդապատճառի ուժեղացումը [2, 17]:

Մանկավարժական որոշակի տեխնոլոգիա պետք է մշակվի մանկավարժական գործընթացի յուրաքանչյուր կոնկրետ առաջադրանքի համար:

Կրթության ժամանակակից մեթոդաբանության և տեսության ստեղծողներից մեկի՝ ռուս գիտնական-մանկավարժագետ Ա. Մ. Նովիկովի կարծիքով «...մանկավարժական տեխնոլոգիայի առանձնահատկությունն այն է, որ դրա հիման վրա կառուցված մանկավարժական գործընթացը պետք է «երաշխավորի» (ապահովի) սահմանված նպատակների իրագործումը: Տեխնոլոգիայի երկրորդ բնորոշ առանձնահատկությունը դասավանդողի և ուսումնառողների միջև փոխգործակցության գործընթացի կառուցվածքավորումն է (ալգորիթմացումը): Այսպիսով, «մանկավարժական տեխնոլոգիան» մանկավարժական երևույթ է, որն իր մեջ կենտրոնացնում է ժամանակակից պայմաններում բազմաթիվ խնդիրներ լուծելու հնարավորությունը» [5]:

Մանկավարժական տեխնոլոգիաները պետք է երաշխավորեն առաջադրված մանկավարժական նպատակների իրագործումը, ուստի դրանք նախնառաջ պետք է մանրամասնորեն որոշվեն և մշակվեն բարձրագույն դպրոցի դասավանդողների կողմից: Ուսումնական առարկայի դասավանդման կոնկրետ նպատակները պետք է հիմնված լինեն բարձրագույն մասնագիտական կրթության հետևյալ հիմնական նպատակների վրա.

- անհատական արժեքային-իմաստային վերաբերմունքի և համընդհանուր կրթական գործողությունների ձևավորում,
- ուսումնառողի ունիվերսալ ուսումնական գործողությունների փոխանցման և կիրառման փորձի ձևավորում՝ ուղղված անձնական ու ճանաչողական զարգացման խնդիրների լուծման համար,
- մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորում՝ հիմնված ուսումնառողի՝ որպես ապագա մասնագետի, պրակտիկ խնդիրների ճանաչողական զարգացման ինտեգրման վրա:

Նոր մշակված ուսուցման տեխնոլոգիայի արդյունավետության գնահատման հիմնական մեթոդներն են դրա կոլեկտիվ քննարկումն ամբիոնի պրոֆեսորադասախոսական կազմի կողմից և փորձագիտական գնահատումը՝ կառավարչական մարմնի պրակտիկ կազմակերպությունների մանկավարժական կազմի գիտնականների ներգրավմամբ: Անհրաժեշտ է նման գնահատման արդյունքը ձևակերպել գրավոր, նույնիսկ, եթե այն չի պահանջվում ներկայացնել կառավարման բարձրագույն կառույցներին, քանի որ դա թույլ կտա համակարգել նման գնահատման արդյունքները, ինչը, իր հերթին, անշուշտ, խթան կհաղորդի մտորումների և խնդրի հետագա ըմբռնմանը [4]:

Բարձրագույն կրթությամբ մասնագետների պատրաստման մանկավարժական գործընթացը ենթադրում է ոչ միայն տարբեր մեթոդներ, այլ նաև ուսումնական գործընթացի տարբեր ձևեր: Ուսումնական պլանով նախատեսված ուսումնական պարամետրների ձևերի հետ մեկտեղ (դասախոսություններ, սեմինարներ, գործնական պա-



րապմունքներ, ռեֆերատներ, թեստեր և կուրսային աշխատանքներ, գործնական, դերային խաղեր, փորձուսուցման և փորձառության պրակտիկաներ) անհրաժեշտ է կիրառել ուսումնառողների հետ աշխատանքի արտապլանային ձևեր (ընտրովի առարկաներ, կոնֆերանսներ, կլոր սեղաններ, սիմպոզիումներ, գիտական աշխատանքների մրցույթներ): Ուսումնառողներին գիտական գործունեության մեջ ներգրավելը խթանում է նրանց ուսումնական աշխատանքը, դրդում նրանց կանոնավոր ուսումնասիրել ոչ միայն ուսումնական, այլև գիտական գրականություն, նրանց մեջ սերմանում է ստեղծագործական մտածողության հմտություններ, նախապատրաստում զեկուցումներ կարդալուն, քննարկումներ վարելուն և հնարավորություն է ընձեռում ձեռք բերելու փորձ գիտական բանավեճերում: Նման գործունեությունը խթանում է նրանց՝ որպես մասնագետների հետագա մասնագիտական գործունեությունը և բացում մասնագիտական աճի հեռանկարներ: Ժամանակակից գործունեության բոլոր ոլորտներում մեծ նշանակություն են ձեռք բերում այնպիսի առաջադեմ ուղղությունները՝ չբացառելով բարձրագույն կրթության ոլորտը, ինչպիսիք են համակարգչայնացումն ու ինֆորմատիզացիան, որոնք ապահովում են գիտության և կրթության միջև սերտ կապը՝ ուժեղացնելով բարձրագույն կրթության գործնական կողմնորոշումը, պահպանելով դրա հիմնարարության պայմանը:

Տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաների օգտագործումը կարող է ապահովել ավանդական գծային կրթական կառույցներից ավելի սահուն անցում դեպի բարձրագույն կրթության ճկուն կազմակերպման, որը ենթադրում է անհատական կրթական հետազոծերի զարգացում, հետևաբար մասնագետների պատրաստման փոփոխականություն և ակադեմիական շարժունություն:

Բուհերի դասախոսական կազմի կողմից գիտական ու պրակտիկ գործունեության այս կողմի կարևորության գիտակցումը կապահովի բարձրագույն մասնագիտական կրթության ինտենսիվությունը և դրակի զգալի աճ, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հայեցակարգային արդիականացումը և կարագացնի անցումը պրոֆեսիոնալ կադրերի պատրաստման նոր առաջանցիկ ռազմավարության [6]:

Ժամանակակից պայմաններում հրատապ անհրաժեշտություն է ամբողջությամբ վերանայելու կրթության առավել լայն պրոֆիլը, որն ընդգրկում է ամենատարբեր ուսումնական ոչ մասնագիտական առարկաներ, պաշտոնապես վերացնել ուսումնառության արդյունքների գնահատման և ուսումնառողի կողմից գիտական տեղեկատվության մեխանիկորեն վերարտադրման պարտադրանքը: Անհրաժեշտ է ապահովել ուսումնառողների կողմնորոշումը տեղեկատվության ինքնուրույն որոնման, դրա ստեղծագործական իմաստավորման և դրանք ապագա գործնական աշխատանքում օգտագործելու սկզբունքների որոնման:

Բարձրագույն դպրոցի դասավանդողի խնդիրն է առավելագույնի հասցնել կրթական գործընթացի լավարկումը, որը կրթական տեխնոլոգիաների ողջ շարքից լավագույնը ընտրելու և կիրառելու մեջ է երբեմն հաղթահարելով համակարգի իներցիան, ապացուցելով նոր՝ անսովոր, բայց առավել առաջադեմ մեթոդների կիրառման օբյեկտիվ անհրաժեշտությունը:

Որպես կանոն, յուրաքանչյուր նորամուծության ուղեկցում են լուրջ ծախսեր ու ճգնաժամային իրավիճակներ, յուրաքանչյուր նոր գիտական վերարտադրություն, երբեմն առաջացնում են ցավալի ձախողումներ: Հետևաբար դասավանդման անարդյունավետ ձևերի ու մեթոդների դուրսմղումն ու դրանց փոխարինումն ավելի առաջադեմ, նոր զարգացումներով աստիճանաբար պետք է կատարվեն գիտափորձի դրական ար-

դյունքներով՝ բնականորեն բացառելով գոյություն ունեցող կրթական տեսությունների ճգնաժամային իրավիճակները:

### **Եզրակացություն**

Հանրապետության առաջանցիկ զարգացման ճանապարհով շարժվելը հնարավոր է միայն ընդհանուր քաղաքակրթական հիմունքներով և պետք է ասոցացվի, առաջին հերթին, հասարակական կյանքում առաջադեմ սկզբունքների հաստատմամբ::

Այս առումով հայաստանյան կրթության համար արդիական է հասարակության օբյեկտիվ պահանջների և հասարակական պրակտիկայում դրա իրական մարմնավորման միջև հակասության հաղթահարման խնդիրը: Այս տեսանկյունից այն հարցի առաջադրումն ու ուսումնասիրությունը, թե ինչպիսին կարող է և ինչպիսին պետք է լինի կրթությունն այն պայմաններում, որում գտնվում է ժամանակակից հասարակությունը, ունի կարևոր տեսական և ոչ պակաս կարևոր պրակտիկ նշանակություն:

## **THE NEED AND POSSIBILITY OF USING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER EDUCATION**

**Petrosyan Hayk**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
V. Bryusov State University,  
Republic of Armenia  
hahapet@rambler.ru*

### **Summary**

The article, from the point of view of system analysis of the issue, provides a description of the main modern pedagogical technologies used in higher educational institutions of Armenia, highlights the features, principles, forms, methods and means of educational activities.

Today, ineffective forms and methods of teaching are eliminated, they are replaced by more advanced, newly developing ideas that should be introduced gradually, in conditions of effectiveness confirmed by pedagogical scientific experience, naturally, eliminating gaps in existing pedagogical theories.

Recognizing that the division of innovative and traditional technologies is very conditional, it is proposed not to contrast them, but to complement them.

Innovative technology differs from traditional technology only in that it is more focused on the needs of modern society, on the student's own personality, requiring from him the desire for self-development and self-improvement, the ability to apply the knowledge gained during study knowledge in practice.

At the same time, the necessity of rethinking a number of fundamental concepts is substantiated.

The task considered in the article is to identify the necessity and possibility of using pedagogical technologies in modern higher education.

The importance of didactics, teaching methods and pedagogical technologies in the activities of modern higher education is discussed.

New state approaches to education are based on a competence-based approach, which allows the subordination of knowledge to the achievement of educational goals, emphasizing the practical focus, preparing graduates for practical activities and actions.

Particular attention is paid to the practical focus, preparing graduates for practical activities and actions.

**Keywords:** *higher education, strategy, concept, innovation, pedagogical technology, independent learning, teacher, student.*

# НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Петросян Гайк

доктор педагогических наук, профессор  
Государственный университет имени В. Брюсова,  
Республика Армения  
hahapet@rambler.ru

## Аннотация

В данной статье дана характеристика основных современных педагогических технологий, используемых в высших учебных заведениях Армении, с точки зрения системного анализа вопроса. Выделены особенности, принципы, формы, методы и средства образовательной деятельности.

Сегодня устраняются неэффективные формы и методы обучения. Они заменяются более продвинутыми, развивающимися идеями, которые должны внедряться постепенно при условии эффективности, подтвержденной педагогическим научным опытом, и, естественно, исключать пробелы существующих педагогических теорий.

Признавая, что разделение инновационных и традиционных технологий весьма условно, предлагается их не противопоставлять, а взаимодополнять.

Инновационная технология отличается от традиционной только тем, что она в большей степени ориентирована на запросы современного общества, на индивидуальность студента, требуя от него стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, умение применять полученные в ходе учебы знания на практике.

В статье нами обоснована необходимость переосмысления ряда фундаментальных понятий.

Поставленная в статье цель заключается в выявлении необходимости и возможности использования педагогических технологий в современной высшей школе. Обсуждается значение дидактики, методики преподавания и педагогических технологий в деятельности современной высшей школы.

Новые государственные подходы к образованию базируются на компетентностном подходе, допускающем подчинение знаний достижению образовательных целей, подчеркивается практическая направленность подготовки выпускников к практической деятельности. Особое внимание уделяется и практической направленности выпускников, их подготовке к практической деятельности и действиям.

**Ключевые слова:** высшая школа, стратегия, концепция, инновация, педагогическая технология, самостоятельное обучение, преподаватель, обучающийся.

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Պետրոսյան Հայկ, Մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, Եր., 2012, 566 էջ:
2. Պետրոսյան Հայկ, Ուսուցման ռազմավարություններ, Ուսումնական ձեռնարկ, Եր., հեղինակային հրատարակություն, 2021, 164 էջ:
3. Պետրոսյան Հայկ, Ինքնադիմացիվարվող ուսումնառության ռազմավարություններ, ԵՊՀ, «Չրթությունը 21-րդ դարում», N2, 2021, էջ 34-41:
4. Новиков А.М., Новиков Д.А., Методология, М.: Синтег, 2007, 663 с.
5. Новиков А.М., Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. - М.: Эгвес, 2010. - 208 с.
6. Материалы и исследования по проблемам стратегий и технологий Образования. <http://www.NationalEdTechPlan.org>.
7. Ульянова И.В., Родин В.Ф., Мальцева Т.В., Михайлова В.К., Русскова Ю.Н., Интерактивные технологии обучения как средство формирования профессиональных компетенций у курсантов образовательных организаций МВД России: Монография - Рязань: ИП Коняхин А.В. (Book Jet), 2018. -265 с.

Получено: 10.09.2024

Received: 10.09.2024

Рассмотрено: 18.09.2024

Reviewed: 18.09.2024

Принято: 14.10.2024

Accepted: 14.10.2024



© The Author(s) 2024

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

## ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ АРМЕНИИ

**Саргсян Лилит**

*преподаватель, соискатель кафедры педагогики  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
lilit.sargsyan@ysu.am  
<https://orcid.org/0009-0005-5485-5594>*

### Аннотация

Парадигма инклюзивного образования начала широко применяться в Армении относительно недавно и пока находится на этапе становления. Соответственно, есть еще очень много нерешенных проблем в системе управления системой образования, в первую очередь, с точки зрения изучения и анализа передового мирового опыта в области применения инклюзивного подхода в системе образования в целом, и в области высшего образования в частности, в попытке решения этой проблемы и заключается актуальность темы нашего исследования. В связи с этим, нами была поставлена цель – изучить современные проблемы и достижения в процессе организации инклюзивного высшего образования в Армении, проанализировать передовой мировой опыт и достижения в этой отрасли, рассмотреть возможности их применения в системе высшего образования Армении.

По результатам проведенных исследований мирового и отечественного опыта, нами предложена примерная дорожная карта реформирования системы управления вузами РА в контексте повышения эффективности инклюзивного образования, применение которой в различных вузах РА может значительно повысить результативность процесса внедрения инклюзивных методов обучения.

**Ключевые слова:** *инклюзивный подход, организация инклюзивного образования, студенты с ОВЗ, особые образовательные потребности, высшее образование, управление системой образования, универсальный дизайн.*

**Актуальность темы.** Несмотря на активные шаги, предпринимаемые в Республике Армения на законодательном уровне и направленные на обеспечение равных прав и возможностей обучения для всех групп населения, независимо от особенностей умственного и физического развития обучающегося, и в первую очередь, для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), практическая реализация этих мер в нашей республике происходит медленно и носит больше декларативный характер, особенно в сфере высшего образования. Сравнительный анализ многолетнего мирового опыта управления системой инклюзивного образования и относительно небольшого опыта в Армении показывает, что значительная часть инструментария и методов организации инклюзивного образования в высшей школе, широко применяемых в различных странах Европы и США и не раз доказавших свою эффективность, в нашей стране не применяется вовсе или применяется крайне редко, с крайне низким эффектом. С другой стороны, анализ мирового опыта показывает, что активное вовлечение различных групп населения (в первую очередь, молодых людей с ОВЗ) в образовательный процесс позволяет обеспечить в дальнейшем их активную интеграцию в процесс общественного воспроизводства, создание национального продукта, не говоря уже о чисто социально-психологическом положительном воздействии этого процесса на все общество в целом. В анализе применения инклюзивного метода обучения для лиц с ОВЗ и заключается актуальность темы.

**Целью исследования является** выявление проблем в системе инклюзивного образования в высшей школе РА и разработка комплексного набора методов и инструментов организации инклюзивного обучения с учетом результатов анализа богатого опыта, накопленного в этой сфере в развитых странах мира (например, в Финляндии, США и др.).

**Краткий анализ актуальных исследований и публикаций.** Вопросы инклюзивного подхода в системе высшего образования и организации эффективной системы инклюзивного образования сегодня находятся в центре внимания различных ученых и специалистов самых разных отраслей: педагогов, психологов, социологов и пр. В своих работах и научных статьях к этим проблемам обратились, как отечественные исследователи: Арутюнян Н., Саргсян Л. («Проблема инклюзивного образования в высших школах Финляндии»), Оганисян А. («У меня пропадает желание учиться»). Армянские университеты недоступны для студентов с ограниченными возможностями), Мелкумян Ю.Г. («Марксизм, инклюзивное образование и создание доступной образовательной среды») и др., так и зарубежные: Burke, Greg, AIA («Celebrating architects who overcame disabilities»), Penttilä, J. («Slowly but surely? Progressing accessibility at universities and universities of applied sciences during 2000's»), Григорьев Г.П. («Социально-психологические аспекты инклюзивного образования»), Груздева Е.А. («Инклюзивное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ»), Иванчикова Ю.Г. («Профессия коррекционного педагога: обучение и перспективы»), Купреева О.И. («Особенности психологического сопровождения студентов с ОВЗ»// *Материалы международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технологии»*).

**Новизна исследования.** По результатам анализа мирового опыта в организации инклюзивного образования и современного состояния методов обеспечения вовлечения людей с ОВЗ в образовательные процессы в РА, автором была разработана *Дорожная карта реформирования системы управления вузами РА в контексте повышения эффективности инклюзивного образования*, которая может применяться как руководство для отечественных вузов при организации инклюзивного образования.

**Изложение основного материала.**

*«Государство создает необходимые условия образования для граждан, нуждающихся в специфических условиях образования, с целью коррекции отклонений в развитии и обеспечения социальной адаптации».*  
*Закон РА «Об образовании»*

Образовательное пространство в современном мире периодически подвергается глобальным изменениям, связанным с различными факторами (политическими, культурными, экономическими). Одной из наиболее актуальных современных тенденций развития системы образования является ее ориентация на свободное развитие личности путем реализации определенной социальной роли каждого учащегося, и в этом плане, наиболее новыми и эффективными методами организации образовательного процесса становятся *индивидуализированные подходы и формы обучения* [4, стр. 86]. В результате применения такого подхода, образовательный процесс строится в контексте *коррекционной педагогики и педагогики одаренности*, на основе углубленной диагностики личностных характеристик учащегося [5, стр. 321].

Как известно, суть коррекционной педагогики заключается «в обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых образование в обычных педагогических условиях затруднительно или невозможно» [4, стр. 86]. С другой стороны, *педагогика одаренности* предполагает разработку и применение различных психолого-педагогических методологий, необходимых для целенаправленной работы с одаренными детьми и молодежью, создания развивающей среды с целью решения комплексных педагогических задач при работе с одаренными учащимися.

Таким образом, современная парадигма системы образования основывается на необходимости применения индивидуального подхода ко всем учащимся, независимо от того, какими именно специфическими индивидуальными особенностями обладает каждый из них. Соответственно, согласно новой концепции, отпадает необходимость в формировании отдельных классов, курсов или учебных заведений для различных групп учащихся с теми

или иными особенностями развития, умственными способностями или особенностями здоровья. Одновременно индивидуальный подход предполагает *отказ от альтернативных учебных программ, разрабатываемых для учащихся с ограниченными возможностями, которые, по сути, заранее обрекают учащихся на получение более ограниченного объема знаний.*

Именно на этом и базируется принцип «инклюзии» в образовании: *необходимо не отделять учащихся с различными особенностями умственного и физического развития и создавать изолированные группы (классы, курсы, учебные заведения), а наоборот, обеспечить совместное обучение, способствуя социализации всех учащихся без исключения, применяя при этом индивидуальный подход к каждому из них.* В этом и состоит суть инклюзивного образования.

Исходя из сказанного, можно выделить *основополагающие принципы инклюзивного образования:*

- *все люди (школьники, студенты) разные, с разными способностями и разными возможностями;*
- *ограниченные физические возможности являются частью этого разнообразия,*
- *все люди (школьники, студенты) должны иметь равные возможности получить образование без каких-либо барьеров, ограничений и дискриминации (как институциональных, так и физических);*
- *для всех обучающихся должно быть обеспечено дифференцированное индивидуальное обучение.*

Таким образом, инклюзивный подход предполагает вовлечение людей с ОВЗ или с особыми образовательными потребностями (ООП, англ. SEN – *Special educational needs*), нуждающихся в особых образовательных условиях, во все мероприятия и решения, касающиеся не только их самих, но и всего общества в целом, помогая им осознать себя активным субъектом социальных интеракций и изменений, *«предполагающих отказ от пассивной роли объекта, предписываемой патерналистской системой социальной защиты»*, характерной до начала широкого применения инклюзивного подхода в различных странах мира [9, стр. 290].

Именно поэтому многие специалисты считают, что инклюзивный подход это не только элементарная возможность получить образование, а значительно больше. Это *«реализация демократических принципов в обществе, борьба с дискриминацией, создание благоприятной социальной атмосферы, поскольку в основе инклюзивности заложены идеи равенства и социальной справедливости»* [9, стр. 290].

Инклюзивный подход начал применяться в конце XX века и уже в начале XXI в. получил широкое распространение во многих странах мира. В Армении процессы реализации соответствующих законодательных и образовательных реформ начались еще в начале 2000-х годов.

По данным доклада Совета ООН по правам человека от 31 января 2020 г., реализация программы инклюзивного образования в Армении была начата в 2001 г. Впервые система была внедрена в пяти образовательных учреждениях на экспериментальной основе. Уже в 2017-2018 уч.году по данным Доклада ООН в систему инклюзивного образования была задействована 201 общеобразовательная школа, в которых учились более 6000 детей с особыми образовательными потребностями [13].

Следует отметить, что процесс внедрения инклюзивного образования в Республике Армения проходил в несколько этапов. Законодательная база была сформирована в 2005 г., и уже в 2007 г. десять учебных заведений Еревана получили статус инклюзивных школ, а в 2016 г. таких учебных заведений было уже 260. В том же 2016 г. Правительством страны был принят план действий по переходу на *систему всеобщего инклюзивного образования.*

А на сегодняшний день главным достижением можно считать то, что современные

армянские школы уже не делятся на инклюзивные и не инклюзивные, и к 2025 г. во всех школах будет обеспечено инклюзивное образование. Однако, несмотря на активные меры, предпринимаемые властями страны в организации и повышении эффективности и продуктивности инклюзивного образования *в средней школе, в сфере высшего образования*, ситуация не такая уж и благоприятная, что связано в основном с тем, что несмотря на множество принимаемых решений, постановлений, законодательных актов и положений, на практике большинство из таких проектов и программ остаются лишь на бумаге и на практике их эффективность крайне низкая.

Сегодня в Республике Армения сущность понятий *«инклюзивное образование»*, *«специальные условия для получения образования»*, *«лицо, нуждающееся в особых условиях образования»* определяются на законодательном уровне. Так в законе Республики Армения *«Об образовании»* понятие *«инклюзивное образование»* определяется как *«обеспечение максимального участия в образовательном процессе и результата, определенного государственным стандартом общего образования, для каждого учащегося, в том числе нуждающегося в специальных образовательных условиях, в соответствии с особенностями развития, путем обеспечения необходимых условий и адаптированной среды»* [6].

Одновременно, в законе четко определяется понятие *«особые образовательные условия»*, которое определяется как *«совокупность предметных программ и методов обучения, индивидуальных технических средств обучения, адаптированной среды, а также педагогических, социальных и иных услуг, направленных на освоение человеком базовой общеобразовательной программы»* [6].

В законе также определено *«лицо, с особыми образовательными потребностями»*. Такими, согласно закону, признаются *«лица, имеющие трудности, связанные с обучением, в том числе с умственными и физическими особенностями развития, для усвоения основных общеобразовательных программ, которыми необходимы особые образовательные условия»* [6].

Таким образом, сегодня в Армении уже сформирована четкая и обширная законодательная база для организации инклюзивного образования. Одновременно, внесены соответствующие изменения в закон РА *«Об образовании»*, принята *Государственная программа развития образования (2021-2025 гг.)*, направленная на совершенствование системы образования с целью обеспечения инклюзивности, *Национальная стратегия защиты прав людей с ограниченными возможностями (2017-2021 гг.)*, предусматривающая меры, направленные на интеграцию людей ОВЗ в общество и обеспечивающие доступ к инклюзивному образованию.

Одним из базовых документов в этом направлении является *Программа действий, вытекающих из закона «Об утверждении «Государственной программы развития образования в Республике Армения до 2030 г.»*, в которой предусмотрено *«внедрение до 2030 г. механизмов обеспечения качественного инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях»* [11]. Одновременно одной из стратегических целей в системе образования в документе названо *«создание ориентированной на учащихся всеобщей инклюзивной образовательной среды в сфере высшего образования»*.

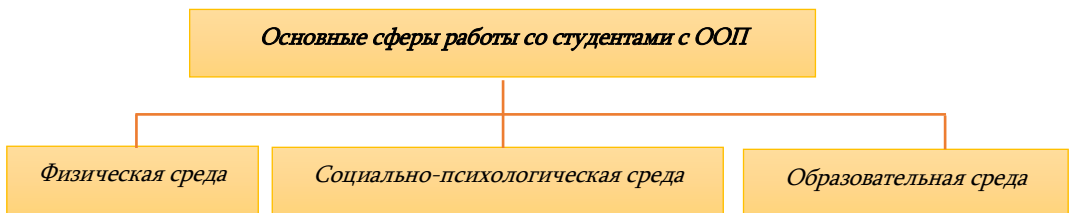
Анализ принимаемых законодательных актов и реальной ситуации в учебных заведениях страны еще раз указывает на тот факт, что основной упор в этой области сегодня делается на общеобразовательные школы, где активно внедряются инструменты и методы инклюзивного образования, готовятся соответствующие специалисты, в педагогических вузах предусмотрены соответствующие учебные программы и т.д., в то время как аналогичные меры в сфере высшего образования значительно уступают в этом отношении и здесь существует еще множество нерешенных проблем.

Указанное заключение подтверждается и в *«Обоснованиях программы действий, вытекающих из закона «Об утверждении «Государственной программы развития образования в Республике Армения до 2030 г.»»*, где говорится, что *«серьезной проблемой в*

Армении сегодня является обеспечение доступности высшего образования для уязвимых групп общества (в том числе, лиц с инвалидностью)» [12]. Исходя из этого, одной из целей Программы названо «обеспечение в вузах минимально необходимой физической среды для студентов с особыми образовательными потребностями в соответствии с критериями всеобщей доступности: разумные приспособления, персонализированные учебные материалы и услуги (пантусы, санузлы, лифты, литература для лиц с проблемами со зрением, организация образования на языке жестов и пр.)».

Одновременно необходимость внедрения инклюзивного подхода в систему высшего образования подтверждается также соответствующей статистикой. Так, по данным Статистического комитета РА в 2020 г. количество зарегистрированных людей с инвалидностью в возрасте от 18 до 40 лет составляла 23 000 чел. [14]. Отдельная статистика абитуриентов или студентов с инвалидностью в стране не ведется, однако, есть данные о поступающих в вузы инвалидах на бесплатной основе. Так, например, в 2018-2019 уч.году за счет резервных мест в вузы РА поступило 80 студентов инвалидов 1-й и 2-й группы, а также инвалидов с детства до 18 лет, а в бакалавриат поступило 45 студентов с инвалидностью [10]. Приведенные данные подтверждают необходимость в более активных действиях, направленных на обеспечение соответствующих условий для организации учебы студентов с ОВЗ в высшей школе и их активной социализации.

Одной из важнейших задач внедрения принципа инклюзивности в системе высшего образования в Армении является правильная *организация самого процесса инклюзивного образования*. Дело в том, что несмотря на кажущуюся простоту и организации процесса обеспечения равных возможностей для всех лиц с различными способностями и возможностями, это достаточно сложный процесс, требующий взвешенного, хорошо продуманного и проработанного подхода. Как показывает анализ мирового опыта применения различных инструментов и схем инклюзивного образования (опыт Финляндии, США, Германии), в этом процессе задействованы различные функциональные сферы и направления деятельности, по каждому из которых должна быть проработана особая схема работы, разработаны специфические инструменты, методы и механизмы. Анализ опыта применения инклюзивного подхода в разных странах мира позволил нам выделить три главных направления (сферы) работы со студентами с ОВЗ при организации инклюзивного обучения в высшей школе (Рис. 1).



**Физическая среда.** Одной из базовых проблем организации процесса инклюзивного обучения в учебных заведениях любой страны (в том числе Армении) является обеспечение соответствующих *физических условий* для студентов с ООП. Концепции физического приспособления различных объектов инфраструктуры к физическим потребностям людей существовали и действовали на всех этапах развития общества и были направлены на формирование максимально рационального и функционального дизайна предметов и окружения для удобства их использования. Но концепции свободного доступа именно для людей с ОВЗ начали активно разрабатываться только в начале прошлого века, когда известным архитектором *Роном Мейсом* (инвалидом с детства) была предложена идея *Универсального дизайна (Universal design)*, предполагающая разработку такой конструкции (дизайна) зданий, предметов быта и окружающей среды, которая делала бы их доступными для любого человека, независимо от его физических особенностей [20].



Универсальный дизайн направлен на обеспечение свободы передвижения с помощью различных адаптивных и вспомогательных технологий, с целью увеличения функционального потенциала каждого человека независимо от его физических и умственных возможностей. Наиболее известным примером универсального дизайна являются заниженные бордюры или пандусы на тротуарах, однако, в мировой практике сегодня уже применяется множество элементов универсального дизайна, использование хотя бы части из которых поможет отечественным вузам обеспечить максимально комфортные условия для максимальной реализации физического и умственного потенциала студентов с ООП в армянских вузах, в том числе:

- пандусы, вход без ступеней на одном уровне с тротуаром;
- особая текстура поверхности полов, устойчивая к скольжению и обеспечивающая передвижение с небольшими усилиями;
- широкие двери в аудиторию, широкие коридоры и наличие специальных ниш для поворота людей с коляской;
- специальные ручки для легкости открывания и закрывания дверей;
- лифты с голосовым информированием;
- видеоэкраны с субтитрами;
- крупный шрифт для надписей на кнопках управления различными приспособлениями и оборудованием;
- специальные кнопки для клавиатуры;
- специальная, приспособленная мебель и аксессуары;
- тифлокомпьютеры (для студентов с проблемами со зрением), а также речевое сопровождение сканеров, принтеров, видеоувеличители и пр.;
- аудиоприложения к учебникам;
- прочие устройства и приспособления для облегчения передвижения и учебы (работы) студентов с различными ОВЗ.

Из всего перечисленного в вузах Армении применяются в основном только специальные пандусы на входах в учебные заведения. Многие студенты с особыми образовательными потребностями сталкиваются со множеством проблем, связанных со слабым обеспечением или отсутствием такого обеспечения в вузах Армении.

**Социально-психологическая среда.** Следующим важным составляющим инклюзивного образования является *социально-психологический фактор*. Речь идет, в первую очередь, о взаимоотношениях студентов с ООП с сообществом. Дело в том, что с социально-психологической точки зрения инклюзивное образование базируется на взаимоотношениях двух групп: студентов с ООП и сообществом (как преподавателями, так и студентами). Эти взаимоотношения предполагают повышенное напряжение сил, максимальное использование своих психологических и интеллектуальных ресурсов со стороны обеих групп.

Так, для *первой группы* (студентов с ООП) обучение в обычной университетской среде означает возможность почувствовать себя полноправными членами общества, что, в свою очередь, придает им силы, оптимизм, веру в себя и как результат, достижение поставленных целей. Но, с другой стороны, учеба в среде здоровых людей связана с определенными психо-эмоциональными нагрузками, связанными с проблемами интеграции в студенческое сообщество, преодоление которых требует от студентов с ООП определенных усилий.

*Вторая группа* в этих взаимоотношениях – все остальное студенческое и преподавательское сообщество. Здесь возникают социально-психологические проблемы иного характера. Дело в том, что на словах *идею социальной интеграции лиц с ОВЗ* поддерживает большинство людей, но различные, более глубокие, исследования указывают на неоднознач-

ность и сложность отношения здоровых людей к ним [3, стр. 82]. В связи с этим, со стороны остального сообщества также требуется применение определенных усилий, в первую очередь, направленных на проявление толерантности, внимания, готовности помочь, что является для них определенным испытанием на предмет гуманности и морали.

Проблема усугубляется тем, что, как показывает анализ различных исследований (Купреева 2011, Григорьев, 2016), при построении межличностных отношений у лиц с ОВЗ (в том числе, студентов) очень часто возникают сложности, связанные с неадекватностью самовосприятия, самопознания, восприятия окружающих, что, в свою очередь, приводит к формированию у студентов *«неудовлетворенности отношениями с миром, окружающими людьми и нарушению социально-психологической адаптации в целом»* [8, стр. 210]. Проблема изоляции таких студентов может стать особенно острой, если он (она) один(на) такой(ая) в группе. Именно поэтому, крайне важным является (параллельно с обеспечением физических условий для инклюзивного обучения), наличие соответствующей социально-психологической атмосферы для эффективной социализации студентов с ОВЗ.

**Образовательная среда.** И, конечно же, одним из важнейших направлений инклюзивного образования является организация самого процесса образования студентов с ООП. Ведь, в конце концов, как бы важными и необходимыми не были указанные выше физические и социально-психологические условия, это всего лишь база для обеспечения достижения главной цели – образования студентов с ООП. Следовательно, крайне важным здесь является разработка соответствующих программ, методов обучения и пр.

Одновременно, для обеспечения соответствующей инклюзивной образовательной среды в вузе необходимо:

1. Организовать процесс *разработки индивидуальных программ сопровождения образовательного процесса* для студентов с ООП с учетом рекомендаций специально созданной для этого комиссии, включающей специалистов из различных областей (психологов, педагогов, социологов, медицинских работников и т.д.);

2. Обеспечивать индивидуальное (персонифицированное) сопровождение исследовательской (научной) деятельности, основанное на принципах интеграции и социализации, с применением тьюторского сопровождения. Параллельно организовать специальные курсы тьюторства для профессорско-преподавательского состава, обеспечивая постоянное совершенствование и повышение квалификации соответствующих специалистов;

3. Стимулировать и обеспечивать активное участие студентов с ООП в различные мероприятия социального и исследовательского (научного) характера (конкурсы, конференции, встречи, обсуждения и т.д.);

4. Использовать в процессе обучения специальные образовательные программы и методы обучения, специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы.

Таким образом, программы по оказанию поддержки людям с ОВЗ в Армении не должны ограничиваться только решением вопроса чисто физической поддержки, в них должны предусматриваться меры социальной и психологической поддержки, что является весьма важным аспектом инклюзивного подхода, в то время как основной упор у нас в республике делается только на физическую среду, которая также весьма далека от полноценной.

Однако сегодня не во всех вузах Армении действуют соответствующие внутренние правовые акты, инструкции, руководства, концепции и прочие документы, регламентирующие процесс образования студентов с ОВЗ с учетом указанных выше факторов.

Так, например, только в 2022 г. в Государственном экономическом университете Армении была принята *Концепция развития инклюзивного образования*, в которой, кстати, также указывается на весьма низкий уровень вовлеченности различных групп населения с ООП в образовательный процесс (в процентном соотношении), что, в частности, *«обусловлено отсутствием специальных служб по поддержке студентов с ООП и доступных инфраструктур, а также низким уровнем культуры социальной инклюзии в вузах страны»*

[7, стр. 3]. Одновременно в документе перечислены основные проблемы (недостатки), препятствующие вовлечению указанных групп студентов в образовательный процесс, которые, можно с уверенностью констатировать, сегодня имеют место не только в АГЭУ, но и практически во всех вузах Армении:

- *неприспособленность зданий и инфраструктур вузов для лиц с ОВЗ;*
- *неприспособленность учебных программ к требованиям UDL (Universal design for Learning);*
- *низкий уровень или отсутствие специальной подготовки административного, преподавательского и учебно-вспомогательного персонала для работы со студентами с ООП [7, стр. 5].*

На этом фоне стратегический план Ереванского государственного университета, предусматривающий решение вопросов инклюзии, свидетельствует о приверженности созданию условий для равного доступа к высшему образованию для всех студентов, включая тех, кто сталкивается с различными барьерами. В настоящее время в ЕГУ начата реализация работ по разработке обучающих материалов, таких как видео-лекции, методические пособия и проверочные задания, для различных бакалаврских образовательных программ. Данные материалы будут использоваться в дистанционном обучении, что предоставит учащимся с особыми образовательными потребностями возможность учиться в удобной для них форме.

Несмотря на активные шаги, предпринимаемые *в законодательной сфере* и направленные на обеспечение полноценной правовой базы для организации инклюзивного образования, *в практической же жизни* концепция инклюзивности чаще всего носит лишь декларативный характер и меры, предпринимаемые с целью обеспечения высокого уровня вовлеченности людей с ОВЗ в образовательный процесс, остаются весьма неудовлетворительными практически во всех вузах страны (за редкими исключениями), что связано, в первую очередь:

1. С отсутствием гибких образовательных стандартов, способных обеспечивать широкое применение различных инструментов (законодательных, образовательных, социально-психологических и пр.) для резкого повышения вовлеченности людей с ОВЗ в образовательный процесс в системе высшего образования;

2. Неподготовленностью или низким уровнем подготовки педагогического, учебно-вспомогательного и административного персонала к практической реализации инклюзивного образования, связанными, в том числе, с недостаточным уровнем мотивации и низкой методической компетентностью;

3. Крайне низким уровнем материально-технического оснащения вузов, отсутствием соответствующих инфраструктур, неприспособленностью зданий (помещений) вузов для лиц с ООП;

4. Отсутствием узких специалистов (тьюторов, сурдо- и тифлопедагогов, медицинских работников и пр.) обеспечивающих специальное индивидуальное сопровождение студентов с ОВЗ.

5. Наличием определенных негативных стереотипов (или, по крайней мере, недостаточно дружелюбного отношения) в общении со студентами с ОВЗ.

В связи с этим нами был рассмотрен положительный опыт практической реализации механизмов инклюзивного образования в системе высшего образования в некоторых развитых странах мира, весьма продвинутых в этой отрасли, что, на наш взгляд, поможет разработать механизмы для повышения эффективности инклюзивного образования в Армении и применять модели, доказавшие свою эффективность и функциональность в других странах.

Наиболее интересным, на наш взгляд, является опыт США, которые не ратифицировали, ни *Международную конвенцию по правам ребенка ООН*, ни *Конвенцию о правах*

инвалидов, более того, в законах, регулирующих сферу образования, сам термин «инклюзивное образование» встречается редко [14, стр. 9].

Однако это вовсе не означает, что в этой стране нет инклюзивного образования. Наоборот, инклюзивное образование в США является одной из самых продвинутых в мире. Начало этого процесса было заложено в 70-х годах XX в., когда еще в 1973 г. был принят «Закон о реабилитации» (*Rehabilitation Act of 1973*), который первый в своем роде требовал, чтобы люди с ограниченными возможностями были включены в любую программу или деятельность, получающую федеральное финансирование. Хотя этот закон не был предназначен специально для образования, на практике он защищал права учащихся в некоторых внеклассных мероприятиях (для учащихся старшего возраста), а также в некоторых программах ухода за детьми или внеклассного ухода (для учащихся младших классов). Если эти программы получают какое-либо федеральное финансирование, то они не могут исключать детей или молодых людей с ограниченными возможностями, и они должны найти разумные способы учитывать инвалидность людей.

Именно с этого момента в США было положено начало реализации так называемой программы «Инклюжен» (*Inclusion*), в рамках которой каждое образовательное учреждение в своей деятельности обязательно «*учитывает ожидаемые возможные потребности всех студентов с их индивидуальными потребностями, разрабатывая так называемый Индивидуальный план образования*» [2, стр. 91].

В дальнейшем в стране было принято множество различных законов, разработано множество программ, направленных на обеспечение инклюзивности в сфере образования. Сегодня инклюзивность в сфере образования уже не является каким-то особым или специфическим явлением, т.к. любой учащийся школы или студент вуза считается уникальной личностью с уникальными возможностями, следовательно, к каждому из них, независимо от его особенностей, физических или умственных ограничений, применяется индивидуальный подход. Учительским составом образовательного учреждения составляется индивидуальный план занятий для каждого из учащихся в соответствии с его особенностями и пожеланиями, подразумевающий индивидуальный подход к каждому, вне зависимости от его физических и умственных особенностей.

Весьма ценен также опыт другой страны, достигшей выдающихся результатов в организации инклюзивного образования – Финляндии. Базовая идея, принятая в этой стране, которую, на наш взгляд, можно использовать для повышения эффективности инклюзивного образования в Армении, заключается в том, что проблема инвалидности в обществе является *не медицинской, а социальной проблемой, т.е. проблемой прав человека*. Это предполагает, что «инклюзивность» должна обеспечить полноценную интеграцию студентов с ООП в систему образования. Отсюда крайне важный вывод – программы, направленные на обеспечение вовлеченности людей с ОВЗ в образовательный процесс, не должны ограничиваться чисто физической поддержкой, они должны предусмотреть и социальную, психологическую и педагогическую поддержку. Исходя из этой концепции в Финляндии инклюзивный подход применяется в самых разных сферах процесса обучения и студенческой жизни: *взаимодействие и коммуникация; формат лекций; учебные материалы; сдача экзаменов и выставление оценок; прохождение практики; окружающая среда и возможность передвижения; вспомогательные услуги* и пр. [1, стр. 150].

Еще один крайне важный принцип (цель) государственной политики в сфере инклюзивного образования в Финляндии достоин внимания.

*Улучшение навыков для работы и жизни путем обеспечения образования и получения различных специальностей молодыми людьми с ОВЗ, способствует их активной интеграции в процесс общественного воспроизводства, создания общественного продукта и, что немаловажно, обеспечения собственного благополучия. Это, с одной стороны, помогает этим людям избежать бедности и отчуждения, а с другой стороны, способствует экономическому и социальному развитию страны.*

*Это, на наш взгляд, самый важный фактор и стимул для проведения активных организационных работ как на государственном уровне, так и на уровне администрации вузов, направленных на повышение эффективности инклюзивного высшего образования.*

И в доказательство этому, отметим тот факт, что все указанные положения и концепции лежат в основе работы Министерства образования Финляндии и являются одним из основополагающих направлений государственной политики в сфере как общего, так и высшего образования, согласно которой *«Основной целью инклюзивного высшего образования является обеспечение физической, психологической и социальной доступности преподавания и обучения в финских высших учебных заведениях, чтобы каждый имел одинаковое право и доступ к обучению независимо от своих особенностей»* [16, стр. 51].

**Выводы и заключения.** Подытоживая анализ мирового опыта и рассматривая состояние дел в Армении, мы можем констатировать тот факт, что инклюзивное образование играет крайне важную роль как в социально-общественной, так и в экономической жизни государства. Следовательно, его правильная организация и эффективное управление процессами инклюзивного образования должны стать одним из базовых направлений в системе управления высшим образованием. С другой стороны, с учетом современного состояния инклюзивного образования в РА проблема крайне актуальна именно в системе высшего образования страны, где предпринимаемые меры и правовые акты чаще всего носят декларативный характер и их эффективность крайне низкая.

Исходя из сказанного, на основе анализа опыта ведущих в этой области стран мира, достигших наиболее ощутимых результатов в организации инклюзивного образования, нами был разработан пакет *рекомендаций организационно-управленческого характера*, ориентированных на результат и направленных на реформирование системы управления вузами РА в контексте повышения эффективности инклюзивного образования, которые, на наш взгляд, могут с успехом применяться практически во всех вузах страны, независимо от их специализации, статуса и категории. Нами была разработана *«Дорожная карта»*, содержащая описание определенных этапов и шагов, с соответствующими рекомендациями для каждого этапа, которая может применяться как руководство для отечественных вузов при организации инклюзивного образования.

### ***Дорожная карта реформирования системы управления вузами РА в контексте повышения эффективности инклюзивного образования***

#### ***1-й этап - Аналитический***

1. *Сбор и анализ информации с целью оценки ситуации и выявления проблем и упущений (недостатков) в процессе организации инклюзивного образования для получения ответов на вопросы:*

- Какие конкретно услуги предоставляются студентам с ОВЗ в настоящее время (с оценкой перечня, характера, качества предоставляемых услуг)?
- Соответствует ли характер и уровень (качество) этих услуг потребностям (образовательным, физическим, социально-психологическим) студентов с ООП?
- Какие услуги не предоставляются студентам с ОВЗ и с чем это связано (финансовые проблемы, недостаток ресурсов и возможностей, организационные проблемы, отсутствие специалистов и т.п.)?
- Какие услуги предоставляются, но на недостаточном уровне, и с чем это связано?

2. *Оценка результатов анализа и разработка на их основе основных направлений дальнейших действий:*

- обновление перечня оказываемых услуг с включением в их состав отсутствующих видов услуг;

- разработка мер по улучшению (повышению) качества существующих видов услуг с низким качеством;
- разработка мероприятий (рекомендаций) по преодолению финансовых, организационных и прочих препятствий на пути к полноценной организации инклюзивного образования.

## **2-й этап – Информационно-правовой**

*1. Обеспечение соответствующей правовой базы для повышения эффективности инклюзивного образования и более активного вовлечения людей с ОВЗ в образовательный процесс:*

- разработка соответствующей правовой базы путем принятия внутренних правовых актов вузов, требований и рекомендаций, регламентирующих процесс организации инклюзивного образования с учетом особенностей конкретного вуза;
- разработка и внедрение соответствующей концепции, инструкций, рекомендаций, облегчающих вовлечение студентов и абитуриентов с ОВЗ.

*2. Обеспечение информированности потенциальных студентов и абитуриентов*

- разработка соответствующих мер и информационных ресурсов для информирования студентов и потенциальных абитуриентов (например, на сайте учебного заведения) с ОВЗ об имеющихся в вузе специальных условиях (возможностей) для продуктивного обучения студентов с ООП.

## **3-й этап – Организационно-управленческий**

*1. Организационно-управленческие мероприятия, направленные на повышение эффективности инклюзии студентов с ООП и их активную интеграцию в студенческое сообщество:*

- Формирование в вузах отдельного структурного подразделения, отвечающего за получение высшего образования лицами с ОВЗ и ведение учета абитуриентов и студентов с ООП (например, *Совет по вопросам инклюзии* или *Фонд поддержки студентов с ОВЗ* и пр.).
- Обеспечение *Универсального дизайна (Universal design)*, предполагающее разработку такой конструкции (дизайна) зданий, предметов быта и окружающей среды, которая делала бы их доступными для любого человека, независимо от его физических особенностей.

*2. Кадровое обеспечение:*

- введение в штатное расписание специальных должностей (специалиста по программным (техническим) средствам, социального педагога, тьютора, педагога-психолога, логопеда, сурдопедагога, сурдопереводчика, тифлопедагога, медицинского работника и др.);
- переподготовка профессорско-преподавательского состава с целью обеспечения разнонаправленной поддержки (анатомио-функциональной (физической), социально-психологической, образовательной и т.д.), комплексного сопровождения студентов с ОВЗ и создания для них толерантной социокультурной среды.

## **4-й этап – Педагогико-методический**

*1. Коммуникации:*

- разработка мер по обеспечению соответствующего взаимодействия и коммуникации студентов с ООП с преподавателями и остальным студенческим сообществом

(подготовка и переподготовка административного и преподавательского состава, работа со студентами).

2. *Методология:*

- Разработка специальной методологии и методики преподавания с учетом индивидуальных особенностей каждого студента (не только с ОВЗ).

3. *Образовательные программы:*

- разработка специальных образовательных программ, формата лекций, механизмов сдачи экзаменов и выставления оценок, прохождения практики для студентов с различными ограничениями здоровья (нарушение зрения, слуха и пр.);
- пересмотр учебных программ с учетом выявленных в результате анализа проблем, связанных с инклюзивным образованием;
- обеспечение доступности обучения с применением различных инструментов инклюзивного образования.

**5-й этап – Постоянный мониторинг и корректировка основных направлений системы управления**

1. *Постоянный мониторинг:*

- оценка полученных результатов по итогам реализованных мероприятий;
- выявление упущений, ошибок, недостатков в системе управления, а также ключевых проблем, препятствующих эффективному обучению студентов с ОВЗ, их развитию и интеграции в студенческую среду.

2. *Внесение соответствующих корректировок:*

- внесение корректировок в систему управления по результатам мониторинга, с учетом имеющихся и потенциальных возможностей, человеческих, финансовых и материальных ресурсов, в том числе путем повышения эффективности их использования с максимальной отдачей.

## INCLUSIVE EDUCATION IN ARMENIAN HIGHER SCHOOLS

**Sargsyan Lilit**

*Lecturer, PhD student  
Yerevan State University,  
Republic of Armenia  
lilit.sargsyan@ysu.am*

### Summary

The paradigm of inclusive education has only recently started to be widely implemented in Armenia and is still in the process of development. Consequently, there are many unresolved issues within the education management system, particularly regarding the study and analysis of best global practices in the application of inclusive approaches in education as a whole and in higher education specifically, which underscores the relevance of this research topic. In this context, the authors aimed to examine the current challenges and achievements in organizing inclusive higher education in Armenia, analyze best practices and accomplishments in this field globally, and explore the potential for their application within Armenia's higher education system.

Based on the research conducted on both international and domestic experiences, the authors proposed a preliminary "Roadmap" for reforming the management system of higher educational institutions in Armenia, aimed at enhancing the effectiveness of inclusive education. The application of this roadmap in various universities across Armenia could significantly improve the implementation of inclusive teaching methods within the educational process.

**Keywords:** *inclusive approach, organization of inclusive education, students with disabilities, special educational needs, higher education, education management system, universal design.*

### Ամփոփում

Ներառական կրթության հարացույցը Հայաստանում սկսվել է լայնորեն կիրառվել համեմատաբար վերջերս և առայժմ գտնվում է կայացման փուլում: Համապատասխանաբար, այս ոլորտում դեռևս կան բազմաթիվ չլուծված խնդիրներ ներառական կրթական համակարգի ձևավորման ու կազմակերպման առումով, առաջին հերթին համաշխարհային առաջավոր փորձի ուսումնասիրության ու վերլուծության իմաստով՝ մեր երկրի կրթական համակարգում, ընդհանրապես, և բարձրագույն կրթության համակարգում, մասնավորապես, ներառական մոտեցումների ներդրման ու դրանց արդյունավետության բարձրացման նպատակով, ինչով էլ պայմանավորված է հետազոտության թեմայի արդիականությունը: Ելնելով ասվածից հեղինակի կողմից նպատակ է դրվել ուսումնասիրելու Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգում ներառական կրթության կազմակերպման առկա հիմնախնդիրներն ու ձեռքբերումները, վերլուծելու համաշխարհային առաջավոր փորձը և ձեռքբերումները նշված ոլորտում, դիտարկելու դրանց կիրառության հնարավորությունները Հայաստանի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգում:

Համաշխարհային ու հայրենական փորձի ուսումնասիրության և վերլուծության արդյունքում հեղինակի կողմից առաջարկվել է ՀՀ բուհերի կառավարման համակարգի բարեփոխումներին ուղղված օրինակելի «Ճանապարհային քարտեզ»՝ ներառական կրթության կազմակերպման համատեքստում, որի կիրառումը ՀՀ բուհերում թույլ կտա զգալիորեն բարձրացնել ներառական կրթության ներդրման գործընթացների արդյունավետությունը բարձրագույն կրթության համակարգում:

***Բանալի բառեր՝** ներառական մոտեցում, ներառական կրթության կազմակերպում, ուսանողներ առողջության սահմանափակ հնարավորություններով (ՄՄՀ), կրթության առանձնահատուկ պայմաններ (ԿՄՊ), բարձրագույն կրթություն, կրթության համակարգի կառավարում, ունիվերսալ դիզայն:*

### Список использованной литературы

1. Аругюнян Н., Саргсян Л., Проблема инклюзивного образования в высших школах Финляндии. Журнал «Образование в 21-м веке», Раздел 5: Образование в зарубежных странах. Том 11/1. 2024
2. Голод А., Есис А., Опыт реализации инклюзивного образования в США. БГПУ им. М. Танка. 2023г.
3. Григорьев Г.П., Социально-психологические аспекты инклюзивного образования. Гуманитарно-педагогическая академия. Гуманитарные науки. 2016.
4. Груздева Е. А. Инклюзивное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ. Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral» № 2, 2021
5. Ефимов, П.П., Направления индивидуализации содержания образования в высшем учебном заведении / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова, О.В. Выдра// Молодой ученый. – 2017. – № 9.
6. Закон Республики Армения «О внесении изменений и дополнений в закон Республики Армения «Об общем образовании» ЗА-200-Н от 01.12.2014г. ст. 3 п. 10.3
7. Концепция развития инклюзивного образования ГНКО «Армянский государственный экономический университет», Ереван – 2022г.
8. Купресева О.И., Особенности психологического сопровождения студентов с ОВЗ: Материалы международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Москва, 2011.
9. Мелкумян Ю.Г., Марксизм, инклюзивное образование и создание доступной образова-



тельной среды. ЕГУ. Минск БГУ – 2018.

10. Права лиц с инвалидностью. Омбудсмен Армении. Электронный ресурс: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://ombuds.am/images/files/4d4fe461d71bf6fb333351a9601a4019.pdf>

11. Приложение № 1 к Постановлению Правительства РА № 351-Л от 16 марта 2023г. Программа действий, вытекающих из закона «Об утверждении «Государственной программы развития образования в Республике Армения до 2030г.»

12. Приложение № 2 к Постановлению Правительства РА № 351-Л от 16 марта 2023г. «Обоснования программы действий, вытекающих из закона «Об утверждении «Государственной программы развития образования в Республике Армения до 2030г.»

13. Совет по правам человека ООН. Тридцать пятая сессия 20–31 января 2020 года Национальный доклад, представленный в соответствии с пунктом 5 приложения к резолюции 16/21 Совета по правам человека. Армения.

14. Стратегии инклюзивного образования. Учебное пособие. Университет Миннесоты, США, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Республика Армения Офис ЮНИСЕФ в Армении, Ереван, Армения, 252 с. – 2019.

15. Burke, Greg AIA. “Celebrating architects who overcame disabilities”. The American Institute of Architects. July, 2016, Электронный ресурс

16. Penttilä, J. (2012). Slowly but surely? Progressing accessibility at universities and universities of applied sciences during 2000’s. Ministry of Education and Culture. 2012 Helsinki.

*Получено: 01.09.2024*

*Рассмотрено: 14.09.2024*

*Принято: 22.10..2024*

*Received: 01.09.2024*

*Reviewed: 14.09.2024*

*Accepted: 22.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

## THE ROLE OF INSIDER AND OUTSIDER IN TEACHING READING WITHIN DISCOURSE COMMUNITIES

**Marabyan Luiza**

*Lecturer, PhD,*

*European University of Armenia,*

*Republic of Armenia,*

*marabyanliza@gmail.com*

<https://orcid.org/0009-0008-3761-8521>

### Summary

This article reflects on the fluid nature of insiders and outsiders in discourse communities, with particular relevance to teaching reading. A discourse community is characterized by its use of specific communicative rules to achieve common goals. Students who are not familiar with these rules often find it hard to understand the conversation, whereas students in the community know how to speak and what patterns of speech apply within this particular group. This study explores the way in which learners move from being an outsider to insider by understanding a community's purpose, values and language. It also addresses the misconception that difficulty in understanding academic discourse stems from a lack of intelligence, rather than unfamiliarity with the community's conventions.

The novelty of the article is that it applies the insider-outsider discussion to the teaching of reading and emphasizes the importance of understanding a community's language, values and practices to improve comprehension. The research highlights the pedagogical implications of these dynamics and provides new insights by comparing discursive practices in non-academic versus academic discourse communities. It claims that difficulties in comprehension of specialized discourse are not an indication of a lack of intelligence but rather ignorance towards how accepted conventions have been set in place among this community. It emphasizes the importance of a structured approach to teaching reading, which includes providing context, scaffolding learning, encouraging active participation and dispelling misguided beliefs about the nature of academic discourse. Findings from the research showed that recognizing the process of becoming an insider and supporting learners through this transition can significantly improve students' reading comprehension and engagement. This approach not only helps learners handle complex texts but also challenges the misconception that difficulty in understanding academic discourse reflects a personal failing, instead framing it as a natural part of the learning process.

**Keywords:** *insiders and outsiders; discourse communities; reading comprehension; communicative norm; teaching reading.*

**Introduction.** In any discourse communities, understanding and communication are dictated by particular rules and concepts. A discourse community is a group of individuals with shared goals who employ specific communication strategies to reach those goals. The distinctions between those within the group and those outside can be seen in how individuals participate in and interpret the community's discussions. Insiders are individuals who have a deep understanding of the language and customs of a particular community enabling them to effectively participate in its communication standards. Meanwhile, those who are not part of the community may struggle to understand the discourse due to their lack of familiarity with it. For instance, "Dude did a sick disaster off that tranny and onto the coping." To an insider, likely a skateboarder, this sentence holds deep meaning and embodies specific customs and beliefs within the skateboarding community. For an outsider, the phrase may appear perplexing or senseless, underscoring the obstacle formed by being unfamiliar with the specialized language of the discourse community. This occurrence is not limited to general communities; it also applies to academic environments, where discourse complexity can be especially challenging. Lots of students outside academic circles may perceive their inability to comprehend academic texts as a personal failing, rather than recognizing it as a result of not yet being an insider to the academic discourse community. Just as

learning to interpret skateboarding jargon involves understanding the community's values and practices, so too does engaging with academic writing require familiarity with its conventions and underlying concepts.

**Purpose.** The article aims to investigate how insiders and outsiders engage in discourse communities and to analyze the consequences for teaching reading and comprehension. Its goal is to clarify how individuals shift from being outsiders to insiders through acquiring the community's distinct language, values and goals. Moreover, the article seeks to dispel the mistaken belief that struggles in comprehending academic discourse stem from low intelligence, emphasizing instead the impact of being unfamiliar with the community's norms.

**Novelty.** The novelty of the study is in its examination of the insider-outsider division in discourse communities and how it affects reading comprehension and education. While past research may have focused on the difficulties of comprehending specialized terminology in certain groups, this article stands out by highlighting the educational consequences and the transformation from being an outsider to becoming an insider. Drawing comparisons between non-academic and academic discourse communities offers new perspectives on how mastering the communication practices of a community can improve understanding and lessen the perceived complexity of academic texts.

**Problem.** The research focuses on the problem that outsiders have in understanding the language and customs of certain communities. This issue is especially noticeable in academic environments, where intricate discussions can be overwhelming for students and non-academic individuals. The article disputes the idea that such difficulties are a result of a lack of intelligence arguing instead that they stem from not yet being familiar with the specific practices and values of the academic discourse community. It also aims to offer strategies to help with this transition and enhance students' reading comprehension.

**Theoretical Background.** A discourse community is defined by its shared goals, specialized communicative practices and distinct language [6]. Insiders within these communities are adept at navigating these practices and understanding the community's jargon and norms. Mastery of a discourse community thus involves more than simply learning its language; it requires a deep grasp of the community's underlying purposes and values. Building on this foundation, Jean Lave and Etienne Wenger's concept of "Communities of Practice" (CoP) offers a nuanced perspective on the learning process within such communities [2, page 98]. According to CoP theory, learning occurs through "legitimate peripheral participation," where newcomers gradually move toward full membership by engaging with more experienced members and participating in shared practices. Wenger further elaborates that communities of practice are dynamic and evolve over time as members negotiate and adapt their practices [2, page 99]. This ongoing process underscores that becoming an insider involves continuous social engagement and learning. The theory of Threshold Concepts offers further understanding of the cognitive aspects involved in learning intricate concepts within a specific group of individuals [4]. Threshold concepts bring about significant changes in understanding and perception due to their transformative, troublesome and integrative nature. Mastering these concepts is crucial for progression within a discourse community and requires overcoming cognitive barriers to achieve a deep comprehension of core ideas. Lea and Street extend this discussion by highlighting that understanding academic discourse involves more than technical writing skills [3]. Their model of academic literacy frames writing and reading as socially situated practices connected to disciplinary conventions and values. They argue that difficulties in academic writing often stem from unfamiliarity with these disciplinary norms rather than a lack of intelligence, emphasizing the importance of grasping disciplinary discourses for effective communication.

The concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) provides a further framework for understanding how social interaction facilitates learning [7, page 82]. Vygotsky posits that

cognitive development is most effective within the ZPD, where learners can perform tasks with guidance but not yet independently [7, page 85]. Scaffolding or support from more knowledgeable members, plays a crucial role in helping learners achieve tasks beyond their current capabilities reinforcing the idea that becoming an insider involves both individual effort and collaborative support. John Searle's speech act theory complements these frameworks by analyzing how language functions as a form of social action [5]. This theory examines how speech acts are employed to carry out different tasks in a discourse community, such as making requests, issuing commands or conveying information. Understanding these communicative functions necessitates being familiar with the norms and expectations of the community revealing how language is used by insiders to accomplish certain goals and how outsiders may face challenges without this contextual knowledge. Together, these theoretical perspectives provide a thorough understanding of how individuals engage with and become part of discourse communities. They shed light on the intricate process of becoming a member and offer insights for educators and students to enhance communication and participation in specialized and academic communities.

**The Role of Insiders and Outsiders in Discourse Communities.** In any discourse community, the distinction between insiders and outsiders is critical in determining the nature of communication and its interpretation. Discourse communities are characterized by their unique communicative norms, values and specialized language, which influence how members interact and exchange information [1]. Insiders are individuals who have a strong understanding of the community's norms, slang and fundamental objectives. Due to their knowledge and skills, they are able to effortlessly maneuver through conversations effectively utilizing and understanding specialized language, cultural allusions and the intricate norms that oversee communication within the group. In a scientific research community, insiders are individuals who have a good understanding of scientific terms, research methods and the requirements for presenting research results. They are able to effortlessly participate in intricate conversations, analyze technical articles and join discussions by grasping the community's goals and anticipations. This ease of communication among insiders facilitates collaboration, knowledge sharing and collective problem-solving within the community. On the other hand, individuals who are new to the community's customs and dialect may struggle with comprehending and engaging in the conversation. A newcomer to the academic world, for instance, might struggle with academic jargon, theoretical concepts and the formal style of scholarly writing that insiders are accustomed to. The unfamiliarity may hinder outsiders from understanding texts, participating in discussions, or contributing well to academic conversations. The transformation from being an outsider to becoming an insider is a complicated journey that includes various levels of learning and adjustment. At first, those from outside the community may feel inundated by the community's specialized language and customs. This phase is defined by confusion and frustration as they try to decipher unfamiliar terms and grasp the community's ways of communicating. In order to help with this transition, it is crucial to have a methodical way of teaching reading in discourse communities. This method frequently includes hands-on involvement, directed teaching and step-by-step integration. New students can be offered specific instruction that introduces the language, values and norms of the community. This could involve training sessions on particular terms, lectures on the customs of the community and practical drills that simulate real-world discourse scenarios. Moreover, being actively involved is essential for acquiring knowledge. Encouraging new members to participate in community discussions, read relevant texts and seek feedback from existing members can assist them in feeling more at ease with the discourse. Over time, students internalize the rules and conventions of the discourse by actively participating and consistently engaging with the community's language and practices. Gradually, this procedure results in increased comfort in navigating and comprehending the community's conversations. Newcomers

transition from being outsiders to becoming insiders, equipped with the knowledge and skills needed to engage effectively and contribute meaningfully to the community's activities.

**The Process of Becoming an Insider.** Becoming a member of a discourse community involves more than simply learning the language. It is essential to understanding the purpose, values, social norms and communicative norms of the community. Theories, such as Communities of Practice and Threshold Concepts help explain how students make a transition from being inexperienced to knowledgeable members within a group. According to Lave and Wenger, novices start as marginal participants and progress towards complete membership by engaging in legitimate peripheral participation [2]. This implies that they participate in activities at the outskirts of the community's central customs, enabling them to witness and understand the community's norms and values without complete integration. As they become more experienced and confident, they start to assume more important roles in the community. This change requires participating in more important tasks, getting advice from experienced members and playing a role in the community's customs. By participating in legitimate peripheral activities, newcomers gradually learn and adopt the community's norms, eventually leading to full membership. Threshold Concepts provides further understanding of becoming an insider within the Communities of Practice framework [3]. Meyer and Land define threshold concepts as essential concepts necessary for grasping a discourse community's communication [3]. A strong understanding of these fundamental principles is crucial for meaningful involvement. In academic discussions, it is crucial to grasp the concept of critical analysis when interacting with scholarly texts. Meyer and Land suggest that it is crucial to address the initial difficulties of threshold concepts in order to achieve a deeper understanding and become more integrated into the community's discussions [3]. By integrating these theoretical frameworks, teachers can more effectively assist students as they move from being outsiders to insiders. Establishing learning settings that encourage incremental involvement, offer helpful criticism, and highlight the comprehension of basic principles can aid in this progression. This method assists students in understanding the intricacies of specialized communication and in fully becoming a part of it.

**Implications for Teaching and Learning.** Understanding the roles of insiders and outsiders within discourse communities has significant impacts on education. Teachers can use various methods to help students shift from being external to internal members of academic or specialized discourse groups. Initially, it is important to provide **contextualizing learning**. Educators must give students thorough context and background on the discourse community, including its objectives, principles and behaviors. This method aids learners in understanding the function of the language and rules they are utilizing, closing the distance between their existing knowledge and the new ideas they are encountering. Next, providing **scaffolding learning** is crucial in assisting students as they maneuver through intricate ideas and specific terminology. Scaffolding techniques, such as guided practice, constructive feedback and collaborative learning help learners develop their skills and confidence over time. Educators help learners navigate the cognitive challenges of learning new ways of communication through providing organized support. On top of that, teachers must promote **active involvement** in community activities. By engaging students in conversations, assignments or tasks that mirror the customs of the community, teachers offer hands-on learning opportunities and encourage self-assurance. Getting students involved in these tasks helps them to rehearse and absorb the community's customs and behaviors, assisting in their transition to being accepted members. Finally, it is crucial to **address misconceptions** about academic or specialized discourse. Frequently, students see challenges in comprehending these discourses as a sign of a lack of intelligence. Educators need to debunk this misconception by presenting these challenges as a normal aspect of the learning journey. Educators can assist learners in overcoming these challenges and gaining a more profound grasp of the discourse community through focused support and reassurance. By applying these strategies, learners can

greatly improve their capacity to shift from outsiders to insiders, ultimately boosting their participation and efficiency in academic and specialized discussion groups.

**Conclusion.** The distinction between insiders and outsiders within discourse communities is a key element in comprehending the way specialized information and communication are exchanged and acquired. Becoming an insider requires understanding not just the language, but also the core values and customs of the community. The concepts of Discourse Community Theory, Communities of Practice and Threshold Concepts offer helpful frameworks for investigating this phenomenon. Educators can gain useful knowledge on how to assist learners in becoming part of discourse communities by acknowledging the roles of insiders and outsiders. By placing learning in a context, providing support in instruction, promoting active engagement, and correcting misunderstandings, educators can assist students in understanding specialized language and becoming valuable members of their communities. Ultimately, it is important to comprehend and support this shift in order to enhance communication and involvement in different discourse communities. Educators can improve the learning experience and help learners gain a deeper understanding of academic and specialized subjects by using theoretical insights and practical strategies.

**«ՅՈՒՐԱՅԻՆՆԵՐԻ» ԵՎ «ՕՏԱՐՆԵՐԻ» ՏԵՂՆ ՈՒ ԴԵՐԸ ԴԻՄԿՈՒՐՄԻՎ ՀԱՄԱՅՆՔՆԵՐՈՒՄ  
ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵԾ**

**Մարայան Լուիզա**

*բան. գիտ. թեկնածու, դասախոս  
Հայաստանի եվրոպական համալսարան  
Հայաստանի Հանրապետություն  
marabyanliza@gmail.com*

**Ամփոփում**

Սույն հոդվածում դիտարկվում է դիսկուրսիվ համայնքներում «յուրայինների և օտարների» երևույթի փոփոխական բնույթը, ինչը հասկապես կարևոր է ընթերցանության ուսուցման ճկուն մեթոդաբանության մեջ: Դիսկուրսիվ համայնքը բնութագրվում է ընդհանուր նպատակներին հասնելու համար շփման շրջանակում ընդունված հաղորդակցական հատուկ կանոնների օգտագործմամբ: Այն ուսանողները, որոնք ծանոթ չեն այդ կանոններին, հաճախ դժվարանում են ըմբռնել երկխոսությունը, մինչդեռ համայնքում ընդգրկված ուսանողները հստակորեն գիտեն, թե ինչպես պետք է խոսեն, և ինչ խոսակցական համակցություններ ու խոսելու ձևեր են կիրառվում տվյալ խմբում:

Հետազոտությունը լուսաբանում է այն մեթոդաբանությունը, որով սովորողներն օտարներից փոխակերպվում են յուրայինների, «աուտսայդերներից» «ինսայդերների» միևնույն ժամանակ ընկալելով համայնքի նպատակները կարծեքները, և հասկանալով լեզուն: Այն նաև անդրադառնում է այն սխալ տեսլականին, ըստ որի՝ ակադեմիական խոսույթը հասկանալու դժվարությունները բխում են ինտելեկտի և զարգացածության պակասից, այլ ոչ թե համայնքի ավանդույթների և կանոնների մասին անտեղյակությունից:

Հետազոտության նորույթն այն է, որ ընթերցանության ուսուցման շրջանակներում այն կիրառում է «յուրային-օտար» քննարկման ձևաչափը և ընդգծում է ընկալման զարգացման համար համայնքի լեզուն, արժեքները և գործելակերպը հասկանալու կարևորությունը: Հոդվածը կարևորում է այդ դինամիկայի ազդեցության մանկավարժական ասպեկտները և տալիս է նոր պատկերացում՝ հիմնվելով ոչ ակադեմիական ու ակադեմիական դիսկուրսիվ համայնքներում դիսկուրսիվ պրակտիկայի և փորձի համադրման վրա: Հոդվածում շեշտվում է նաև այն հանգամանքը, որ մասնագիտացված դիսկուրսը հասկանալու դժվարությունները ոչ թե ինտելեկտի պակասի, այլ ավելի շուտ անտեղյակության դրսևորումներ են այն առումով, թե ինչպես են վարքի համընդհանուր նորմերը կիրառվում և գործում տվյալ համայնքում: Հոդվածը նաև ընդգծում է ընթերցանության ուսուցման կառուցվածքավորված մոտեցման արդիականությունը, որը ներառում է համա-

տեքստի ներկայացումը, ուսուցման համակարգի կառուցումը, ակտիվ մասնակցության խրախուսումն ու ակադեմիական դիսկուրսի բնույթի վերաբերյալ սխալ պատկերացումների վերացումը:

Ուսումնասիրությունների արդյունքները վկայում են այն մասին, որ ադապտացիայի և ինսայդերի վերափոխման գործընթացի մասին տեղեկացվածությունն ու նման փոխակերպման գործընթացում ուսանողների աջակցությունը կարող են զգալիորեն բարելավել ընթերցանության ընկալումը և բարձրացնել սովորողների ներգրավվածության աստիճանը: Նման մոտեցումը ոչ միայն օգնում է ուսանողներին հաղթահարել բարդ տեքստերը, այլև հերքում է այն թյուր տեսակետը, ըստ որի՝ ակադեմիական խոսույթն ընկալելու դժվարություններն արտացոլում են անձնական թերությունները՝ փոխարենը վերջինս դիրքավորելով որպես ուսուցման գործընթացի բնական մաս:

**Բանալի բառեր՝** «յուրայիններ» և «օտարներ» (ինսայդերներ և աուտսայդերներ), դիսկուրսիվ համայնքներ, ընթերցանության ընկալում, շփման/կոմունիկատիվ նորմեր, ընթերցանության ուսուցում:

## МЕСТО И РОЛЬ «СВОИХ» И «ЧУЖИХ» В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ДИСКУРСИВНЫХ СООБЩЕСТВАХ

**Մարաբյան Լուիզա**

*Кандидат филологических наук, преподаватель*

*Европейский университет Армении*

*Республика Армения*

*marabyanliza@gmail.com*

### Аннотация

В настоящей статье рассматривается гибкая и переменчивая природа явления «своих и чужих» в дискурсивных сообществах, что особенно актуально при вариативной методике обучения чтению. Дискурсивное сообщество характеризуется использованием для достижения общих целей особых коммуникативных правил общения. Учащимся, которые не знакомы с этими правилами, часто бывает трудно понять собеседника, в то время как учащиеся, охватываемые сообществом, знают, как именно следует говорить и какие обороты и манеры речи применимы в данной конкретной группе.

Данная статья освещает методику, с помощью которой учащиеся трансформируются из аутсайдеров в инсайдеров, из «чужих» в «своих» – понимая при этом цели, ценности и язык сообщества. В ней также рассматривается ошибочность представления о том, что трудности в понимании академического дискурса возникают из-за недостатка интеллекта, а не из-за незнания традиций и правил сообщества.

Инновационность данной статьи заключается в том, что она применяет формат дискуссии «свой-чужой» к обучению чтению и подчеркивает важность понимания языка, ценностей и практики сообщества в целях развития восприятия. В статье освещаются педагогические аспекты воздействия этой динамики, и дается новое понимание на основе сопоставления дискурсивных практик в неакадемических и академических дискурсивных сообществах. Статья акцентирует внимание на том обстоятельстве, что трудности в понимании специализированного дискурса являются признаком не недостатка интеллекта, а скорее незнания того, как именно общепринятые нормы поведения внедрены и действуют в данном сообществе. В статье также подчеркивается актуальность структурированного подхода к обучению чтению, который включает в себя подачу контекста, построение системы обучения, поощрение активного участия и развеивание ошибочных представлений о природе академического дискурса.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что осознание процесса адаптации и трансформации в инсайдера и поддержка учащихся в процессе такой трансформации могут значительно улучшить восприятие прочитанного и повысить степень вовлеченности учащихся. Такой подход не только помогает учащимся справляться со сложными текстами, но и опровергает ошибочное представление о том, что трудности в понимании академического дискурса отражают личные недостатки – вместо этого позиционируя последние как естественную часть процесса обучения.

**Ключевые слова:** «свои» и «чужие» (инсайдеры и аутсайдеры); дискурсивные сообщества; восприятие при чтении; нормы общения; обучение чтению.

## References

1. Gee, J. P. (2014). How to do discourse analysis: A toolkit. Routledge, p.203.
2. Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, p.138
3. Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), pp.157-172.
4. Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, pp. 53-64.
5. Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press, p. 203.
6. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
7. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, p. 153.

*Получено: 09.09.2024*

*Рассмотрено: 30.09.2024*

*Принято: 24.10.2024*

*Received: 09.09.2024*

*Reviewed: 30.09.2024*

*Accepted: 24.10.2024*



© The Author(s) 2024

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



## PERSONALIZED LEARNING PATHWAYS IN INFORMAL IT LEARNING USING GENERATIVE AI

**Mayilyan Artur**

*PhD in Computer Engineering,*

*Director of Engineering, Ergeon Inc., USA*

*mayilyan@gmail.com*

<https://orcid.org/0009-0004-7770-4871>

### Summary

The information technology (IT) industry is growing rapidly, and AI enablement is transforming the education and learning landscape. This article explores the use of personalized learning strategies in informal IT courses, especially if discussions take place among engineers with strong expertise in related technical contexts and it focuses on the role of generative AI-powered virtual mentors, comparing the learning experiences of experienced engineers and novices. Additionally, it explores ways to maintain motivation, identify strengths and weaknesses, and balance professional work with ongoing learning. The article discusses the shift in professionals from non-IT industries and the growing trend towards standardization in the AI era. Practical examples are integrated throughout to illustrate real-world applications of these concepts.

**Keywords:** *Artificial Intelligence (AI) in education, Generative AI, personalized learning, virtual mentor, informal IT education, work-study balance, educational technologies.*

**Introduction.** Advances in artificial intelligence (AI) are fundamentally changing how education is delivered, especially in the field of information technology (IT). Among the most transformative developments is the rise of generative AI, which has the potential to tailor personalized learning strategies to individual learners' needs in real time. These changes are especially important in informal IT learning environments. The ability to tailor learning based on their existing skills was essential to engage and ensure effective learning. By integrating AI-powered mentors, students benefit from customized guidance that continues as they progress, providing unprecedented levels of individuality and support.

The role of AI in education is increasingly moving towards enhancing flexibility and meeting the needs of students. Generative AI in particular offers the ability to provide dynamic content, real-time feedback, and personalized learning experiences that can scale to different groups of students. In informal IT courses of course, AI transformation is critical for engineers who have to balance professionalism and consistency in learning. While traditional classroom or intensive online courses may not be appropriate for these professionals, AI-powered learning systems allow them to learn at their own pace, and focus on locations which should be developed without sacrificing performance.

The integration of virtual mentors powered by generative AI is an important development in this area. A virtual mentor is more than the static teaching provided by traditional e-learning platforms. It provides continuous, interactive feedback consistent with the rhythm of the students and provide personalized guidance based on students' academic performance and career goals. For example, an experienced network engineer can use a virtual mentor to master new cloud technologies. Including integrated AI content based on engineers' existing knowledge in network and system management. This level of personalization is critical in today's rapidly changing IT environment, that professionals must constantly improve their skills in order to compete.

**The Problem.** One of the major issues that many working professionals often have is the challenge of keeping up with the changes and advancements in the IT sector, which is characterized by the rapid emergence and development of new technologies. Full-time working engineers, for instance, may find that conventional learning, such as attending university classes and even well-structured online classes, may not be appropriate for them. Such individuals often

require learning fast, without necessarily stopping the regular routine. Further, many learning platforms adopt a generic approach in designing the curriculum, which fails to differentiate the learners on the basis of their age or level of experience.

Experienced engineers' dilemma revolves around how to identify learning pathways that build onto their existing knowledge, so that they do not go over materials they already know. For the beginners the concern is much more basic: how to start and not drown in this ocean of information and rapidly developing technologies? In addition, heterogeneous professionals, who have skills in non-IT domains, need a different kind of system that values their capabilities and at the same time enmeshes their weaknesses to fit into the IT system. Generative AI-driven virtual mentors solve the problem by tailoring the educational process to the needs of the learner, their pace of studying and career and professional education requirements.

**Aim of the Article.** The purpose of this article is to explore how generative AI, via the concept of virtual mentorship, can revolutionize personalized gaining knowledge of pathways in informal IT training. Specifically, it aims to analyze the ways in which generative AI can guide engineers who already possess robust information in parallel fields, at the same time as also addressing the needs of beginners with little or no IT experience. The article additionally seeks to explore how virtual mentors can keep learner motivation, stability getting to know with work commitments, and offer targeted remarks to strengthen weak areas and enhance sturdy ones. Finally, it examines how using AI in training contributes to the developing fashion of IT generalization, blurring the limits among specialized and generalized roles.

**Novelty.** This article contributes to the body of information by reviewing a novel attitude on how generative AI can be efficiently used to customize getting to know pathways for IT experts. The key studies supplied here is the unconventional technique of utility of digital mentors, which harnesses the power of generative AI to offer a more dynamic, adaptive, and learner-centric enjoyment. By comparing the studying techniques of skilled engineers with the ones of beginners, the article uncovers how generative AI can cater to various instructional needs, regardless of the learner's starting point. Additionally, it addresses how such AI-driven gaining knowledge of fashions may be included into an expert's ongoing paintings, a topic of huge importance but frequently underexplored in current literature.

Moreover, the item introduces an essential dialogue at the broader trend of AI facilitating a shift from specialization to generalization in IT roles. The potential of AI to swiftly generate personalized studying materials allows professionals to gather go-disciplinary abilities, making them more flexible within the workplace. This shift has profound implications for how IT education is designed and brought, especially as extra professionals transition among domain names or are searching for to end up generalists in a swiftly evolving job market.

**Presentation of the main material.** The concept of virtual mentorship, especially within the context of IT learning, is driven by using the need for adaptive, real-time guidance that traditional gaining knowledge of environments often can't offer. Virtual mentors, powered via generative AI, vary from conventional getting to know platforms in that they have interaction dynamically with the learner. They monitor the learner's development, provide customized remarks, and constantly adjust the learning materials based totally on performance and skill development. This tailor-made interplay facilitates learners' live engagement, promotes green learning, and ensures the learner's goals are aligned with their professional needs [9, p. 25].

Generative AI complements virtual mentors through letting them no longer handiest check a learner's progress but additionally to create new gaining knowledge of materials, quizzes, or venture assignments which can be in particular tailor-made to the individual's mastering curve. For example, a software engineer who excels in Java but struggles with distributed systems may get hold of a custom curriculum specializing in allotted computing concepts, provided in a manner that relates to their current knowledge of Java-primarily based systems. The mentor can advise extra readings, provide physical games that assign the learner's know-how, and offer incremental

steps that regularly introduce more complicated ideas. This ensures that learners do not feel crushed and can step by step build their competence in new areas.

Virtual mentors also provide an advantage in that they can accommodate multiple studying styles. Some beginners can also gain from hands-on coding exercises, at the same time as others would possibly opt for conceptual tutorials or hassle-solving classes. By the usage of generative AI, virtual mentors can analyze a learner's performance through distinctive varieties of responsibilities and alter the layout and trouble of future tasks accordingly. This adaptability is particularly vital for engineers who're juggling multiple responsibilities and need a flexible model of learning that provides their specific benefits [1, p. 711].

Generative AI-based totally learning pathways fluctuate drastically among experienced engineers and beginners. Experienced engineers, who often have sturdy foundational knowledge in parallel areas of IT, benefit from virtual mentors that target specialized gaining knowledge of deeper mastery of precise subjects. For example, an engineer gifted in cybersecurity might also use AI-powered mentorship to discover advanced cryptography techniques or the brand new trends in steady cloud computing, while not having to go through an introductory level. By skipping redundant content, experienced rookies can pay attention to refining and increasing their information in focused areas, with an efficient process of gaining knowledge [3, p. 3].

In evaluation, beginner engineers require an extra structured and foundational approach. Virtual mentors for beginner and inexperienced persons frequently begin with primary programming languages or preferred computing concepts, progressively introducing more advanced topics because the learner's abilities improve. For example, an entire novice getting to know Python will want great guidance on syntax, data structures, and logic, which the mentor can offer through step-by way-of-step tutorials, exercises, and feedback. Novice inexperienced persons are also much more likely to have an advantage from a mastering pathway that includes common tests and reviews, permitting the AI to modify the tempo and problem of the content in real-time based on the learner's progress [11, p. 7].

One real example of this is seen in an education program at a massive tech enterprise like IBM, where both experienced and beginner engineers are engaged in continuous learning the use of AI-driven mentorship platforms. Experienced engineers normally use the platform to upskill in specific areas, which includes machine learning or cloud architecture, even as novice engineers comply with extra established learning paths, beginning with foundational programming and progressively progressing in the direction of more specialized skills [5, p. 2015]. This dual technique lets in the company to tailor the mastering revel in to the unique needs in their workforce, ensuring that each group makes meaningful development at their very own tempo.

Another vital distinction among experienced and newbie engineers inside the learning procedure is the potential to apply abstract concepts to practical scenarios. Experienced engineers frequently are trying to find learnings which align with their everyday duties, making it simpler for them to see the relevance of the latest knowledge. Virtual mentors can facilitate this through imparting undertaking-primarily based learnings of possibilities that mimic real-global situations. For instance, an engineer that specializes in cloud computing can be tasked with designing a microservices structure for a large-scale net application, the usage of the tools and know-how received at some point of their AI-mentored sessions of gaining knowledge.

On the other hand, novice engineers frequently warfare to see how abstract principles fit into a broader IT system, requiring extra specific connections among theory and practice. Virtual mentors can help bridge this gap with the aid of presenting analogies, visible aids, and step-by-step walkthroughs of complex methods. A newbie engineer mastering approximately database systems might first be added to base concepts including tables and relationships, followed by means of extra complex topics like indexing and normalization. The virtual mentor can provide interactive simulations that show how those concepts are carried out in real-world scenarios, for this reason supporting the learner to better recognize their practical importance.

This distinction in learning strategies highlights the want for generative AI to offer not only personalized content but additionally customized delivery methods. For experienced persons, the mentor may prioritize challenging problem-solving tasks and superior projects. For novices, the point of interest may be in breaking down complicated ideas into extra manageable, chunk-sized pieces, with common checkpoints and feedback loops to make sure information earlier than transferring ahead.

Feedback is a critical factor in the personalized learning of experience, specifically within the context of virtual mentorship. For both experienced and novice learners, real-time comments guarantee that misunderstandings are corrected early and that person continues to be at the right tune. Generative AI permits virtual mentors to provide unique, context-aware feedback based on the learner's movements. For example, if an engineer incorrectly implements an algorithm, the AI mentor can not only point out the error however additionally explain why the approach changed into the wrong one and offer hints for improvement.

For newbie learners, feedback plays an even greater vital role in constructing self assurance and making sure of non-stop progress. Virtual mentors can provide step-by-step guidance and provide motives in response to wrong solutions, supporting novices to broaden a deeper understanding of the material. The AI also can alter the extent of elements in its remarks based at the learner's level. An experienced engineer may acquire quick, technical feedback, at the same time as a beginner might need a more deeper explanation of the underlying ideas before trying the challenge once more.

In addition to actual-time feedback, virtual mentors can tune the learner's development over time, figuring out styles of mistakes and areas wherein the learner consistently struggles. This allows the mentor to modify the gaining knowledge process accordingly, presenting additional sources or exercises focused at the learner's weak sides. Over time, this adaptive method facilitates newbies making stronger their weaker areas whilst persevering with to build on their strengths.

**Motivation Strategies for Continuous Learning.** One of the main challenges in informal IT learning is keeping motivation over the years, especially for engineers who balance between professional commitments and learning goals. Personalized learning pathways, mixed with the adaptive abilities of AI, can help learners stay engaged with the aid of making sure the material is neither too tough nor too easy. When learners experience that the content is customized to their wishes, they are much more likely to stay motivated and committed.

Gamification is another powerful tool that may be applied into AI-pushed learning environments. Virtual mentors can introduce badges, progress tracking, and rewards for completing tasks, which faucet into the learner's intrinsic motivation. Additionally, AI can generate adaptive goals that mission newbies to outperform their preceding benchmarks, fostering a sense of accomplishment and development [7, p. 4].

An exceptional example comes from Google where engineers are recommended to take part in continuous learning using AI-primarily based systems. In this company, virtual mentors examine character overall performance on coding assignments and recommend personalized exercises that help each engineer enhance their problem solving skills. One engineer, initially focusing on database management, became capable of transition into a DevOps position after completing a customized learning of pathway that leveraged generative AI to train him competencies in automation, cloud management, and CI/CD pipelines [2]. Similar techniques we are able to see carried out in other global tech companies like Amazon, Microsoft, etc.

**Identifying Strengths and Improving Weaknesses.** In any learning pathway identifying an individual strengths and weaknesses is critical for maximizing the productivity and effectiveness of the educational experience. Generative artificial intelligence with its power to analyze large amounts of information provides opportunities for tailoring acquisition paths founded along personal performance, skills and gaps in knowledge. This section explores how generative AI helps assess skills tailor learning encounters and improve both strong and weak areas in IT professionals specifically within informal learning environments.

Generative AI can accurately assess the skills of learners through ongoing analysis of their interactions with learning materials. These assessments run on the far side of conventional quizzes or exams incorporating operation along with coding exercises, problem-solving tasks and real-time projects implementation. AI-driven systems examine a learner's decision-making method, track progress and identify layouts that might indicate underlying strengths or weaknesses. For example if an engineer is systematically performing well in algorithm implementation but just struggles with data management the artificial intelligence unit will find this cut-through sentence to customize that targets these areas of trouble. [6, 2015]

One of the great benefits of AI in skills assessment is its power to bear immediate feedback and advocate particular learning resources. After identifying a learner's weaknesses, generative AI can provide targeted exercises, recommend tutorials or suggest project-based tasks that directly address these knowledge gaps. For example, an engineer who excels in cloud architecture but struggles with security protocols may be presented with a study module targeted on encryption strategies, secure cloud infrastructure, and risk management frameworks. This approach is not only more efficient but also fosters continuous studying, as newcomers are guided closer to areas wherein they are able to grow as opposed to being bombarded with inappropriate materials [10, p. 1431].

Once an AI system identifies areas for development, it is able to create a personalized learning of course that focuses specifically on those susceptible points. For example, an IT professional with a strong background in the front-end development but confined in back-end development technologies may receive a gaining knowledge of a path that gradually introduces server-side languages like Node.js or Python, along with database management structures which include MySQL or MongoDB. The AI tool can step by step grow the complexity of tasks based totally on the learner's performance, making sure that the man or woman is neither beaten nor bored.

Generative AI can also offer scaffolding to make certain that newcomers construct a stable basis in weaker regions. Scaffolding refers to the instructional method of offering beginners with step-by-step guidance, which is regularly eliminated as the learner becomes more experienced. For instance, a learner suffering with object-oriented programming may begin with notably based lessons that skip key concepts which include classes, inheritance, and polymorphism. As the learner's expertise deepens, the AI system can steadily introduce extra complicated tasks, which includes implementation of a full-scale application with the usage of object-oriented concepts. This guarantees that newbies are capable of completely realize concepts earlier than moving on to more advanced material.

While addressing weaknesses is vital, improving a learner's strengths is equally treasured, in particular in a subject as vast as IT. Generative AI can assist engineers in deepening their expertise in areas where they already excel by way of recommending superior content, hard problem sets, or opportunities for specialization. For instance, an IT engineer with sturdy expertise in network security may be guided toward extra advanced subjects, such as zero-trust architectures, intrusion detection systems, or modern encryption algorithms. By pushing learners to in addition develop their strengths, AI can assist them flow from being just proficient in a particular area to becoming experts.

In a few cases, engineers may additionally desire to specialize further in their vicinity of understanding. Generative AI can provide them the possibility to pursue micro-certifications or advanced courses in specified areas. For example, a software engineer talented in machine learning is probably directed towards specialized topics like adversarial networks, or natural language processing (NLP). By introducing increasingly complicated challenges and inspiring deeper exploration, virtual mentors can assist beginners in becoming concept leaders of their domains.

Real-world applications of generative AI in IT are getting to know the effectiveness of targeted, personalized learning pathways. One case study is a front-end web developer who wanted to enlarge their skills set to include back-end technologies. The learner to start with struggled with

server-side coding and database management, but through an AI-powered learning platform, obtained a custom designed mastering course that specializes in these areas. Over several months, the virtual mentor supplied targeted feedback, suggesting small coding tasks that progressively expanded in complexity. The result becomes a continuing transition from front-end up to full-stack development, because the learner builds self belief in their weaker areas even as they continue to use their front-end expertise.

Another instance comes from a network engineer who wants to expand their expertise of a cloud infrastructure. The AI mentor diagnosed gaps inside the engineer's knowledge of cloud security and hybrid cloud deployments. It supplied a chain of focused learning modules targeted on these areas, regularly introducing more advanced security protocols and multi-cloud strategies. Within a short period, an engineer has become experienced in those areas, enabling them to take on new duties within their corporation.

In each case, generative AI performed a critical position in not only simplest addressing weaknesses but also offering the necessary help to transform the weaknesses into strengths. This stage of personalization enables inexperienced persons to attain their complete ability, whether they may be aiming to emerge as generalists with a vast ability set or specialists in a selected domain.

Feedback is crucial for non-stop improvement, especially inside the context of personalized studying. Generative AI systems are uniquely geared up to offer exact, context-specific feedback in real time. For instance, if an engineer makes a mistake in a coding workout, the digital mentor can provide an explanation for the error in detail, offer potential solutions, and advocate additional exercises to reinforce learning. Unlike traditional learning approaches, where comments can be restricted to accurate or incorrect solutions, AI-driven mentors can give an explanation for why a specific approach turned improper, assisting engineers understand the underlying concepts very well.

Moreover, the AI system can track a learner's progress through the years, identifying routine issues or patterns of errors. If a learner constantly struggles with a particular concept - consisting of recursive algorithms - the AI can generate extra content material or exercises designed to address this difficulty, ensuring that the learner subsequently masters the concept. This ability to evolve to the learner's desires on an ongoing foundation is one of the key strengths of generative AI in personalized learning, ensuring that rookies are constantly enhancing, even in areas wherein they have issues.

Generative AI's potential to evaluate each strengths and weaknesses lets it propose customized learning pathways that align with the learner's profession desires. For instance, an IT expert who's robust in coding but vulnerable in project management may additionally obtain a learning direction that balances technical and managerial capabilities, positioning them for management roles in the destiny. Conversely, a man or woman with strong leadership competencies, but restricted technical expertise may be guided closer to learning extra about software development or data analysis, permitting them to take on greater hands-on roles inside their company.

This tailored method not only has the most effective advantages for the person learner however additionally aligns with the desires of contemporary groups, which is crucial for companies. By providing focused learning opportunities that balance the learner's strengths and weaknesses, generative AI facilitates specialists to grow in methods that benefit both their personal development and their company's objectives.

**Balancing Learning with Professional Work.** Balancing continued learning with ongoing professional responsibilities is a project that many IT experts face. In the swiftly evolving tech landscape, staying updated with present day tools, frameworks, and methodologies is important for career growth. However, finding the time to analyze even as handling full-time work may be hard. This section explores the advantages and challenges of integrating mastering with expert work and compares the effectiveness of parallel getting to know (learning while working) with devoted

gaining knowledge of time (putting aside specific time for training). It also discusses how generative AI can be a useful resource in handling this balance, making mastering greater accessible and customized for IT professionals.

Parallel learning - getting to know while simultaneously operating on professional initiatives - gives several benefits. One of the number one benefits is the immediate application of newly received knowledge in real-world situations. For example, an IT engineer studying container orchestration in the usage of an environment like Kubernetes can directly observe those skills in their ongoing project, which includes deploying microservices in a cloud environment. This instantaneous reinforcement solidifies the mastering and guarantees that the information is sensible and relevant. Parallel learning additionally saves time, as newbies do not need to watch for a dedicated duration to engage in skill building. Instead, they could integrate gaining knowledge into their daily tasks [8, p. 307].

However, the challenges of parallel learning are extensive. Managing each learning and job duties can result in cognitive overload, in particular if the learner is engaged in notably stressful work responsibilities. Engineers may also discover it tough to concentrate fully on both their work or their mastering, leading to a dilution of both efforts. Additionally, without a structured agenda of learning, specialists may additionally battle to hold steady development, often prioritizing pressing priority tasks over learning. In such instances, virtual mentors powered by generative AI can help by way of providing bite-sized studying modules that suit within the learner's agenda and adapt primarily based on their workload. For example, AI can apprehend while a learner has restrained time due to task deadlines and adjust the studying tempo for that reason, imparting smaller, practicable learning duties that still make a contribution to standard progress [4, p. 29].

On the other hand, dedicating particular time solely for learning offers deep awareness and an extra immersive educational revel in. Professionals who set apart time for learning reports higher retention rate and a deeper information acceptance of complex concepts. For instance, taking a week off work to go in depth into the machine learning pathway can also permit an engineer to absolutely immerse themselves in algorithms, data processing strategies, and model deployment. This targeted interest can cause faster mastery of recent technologies and allow newcomers to explore subjects in extra depth without the steady interruption of work related tasks.

The drawback of dedicated mastering time is that it is no longer feasible for plenty of IT professionals, especially the ones operating in fast-paced environments with tight project deadlines. Additionally, the lack of instantaneous usage throughout the learning of duration can bring understanding decay, wherein newcomers forget new principles before they have got the chance to apply them in a real-world task. To mitigate this, a mixed method that combines both dedicated gaining knowledge of time and parallel learning is often endorsed. For example, engineers can devote some hours every week to in-depth study even as also incorporating smaller learning sports into their day to day recurring via virtual mentorship systems.

Generative AI can play a large role in assisting specialists balance to learning with work through supplying bendy, personalized learning pathways that adapt to the character's agenda and workload. For example, AI-pushed systems can examine a learner's calendar and workload to advocate the great instances for focused learning sessions or advocate small duties that can be finished at some stage in breaks. Virtual mentors can also track progress and send reminders to inspire steady learning, assisting to keep motivation over the long time.

Moreover, generative AI can prioritize studying content that is immediately applicable to ongoing initiatives. This just-in-time studying guarantees that the learner isn't always overwhelmed with pointless information and focuses on skills in order to have the finest impact on their present day priorities. For example, an IT professional running on a cloud migration project would possibly get hold of studying substances focused on cloud safety and infrastructure automation, without delay improving their capacity to carry out their task at the same time as concurrently upskilling.

By imparting adaptive learning feedback that matches within the constraints of professional lifestyles, generative AI ensures that non-stop mastering becomes a sustainable exercise for IT specialists. This stability among learning and priorities is fundamental to fostering a professional boom in an enterprise that demands both deep technical know-how and the potential to rapidly adapt to new technologies.

**Generalist vs. Specialist in the Age of Generative AI.** Generative AI is accelerating the trend in the direction of generalization in IT roles. Previously, IT specialists often specialized in areas of interest like database management, cybersecurity, or system architecture. However, AI is enabling people to gather a wide range of skills quickly, making it easier for them to transition among distinctive domains.

For instance, a data scientist may broaden additional capabilities in software engineering, machine learning, and cloud infrastructure, making them a versatile asset in cross functional teams. The ability of AI-powered learning platforms to deliver personalized content in a manner that beginners can develop a big selection of skills, lowering the need for hyper-specialization.

Non-IT experts who wish to transition into the IT field face unique challenges. Unlike skilled engineers, these people might also lack foundational information in programming or system design. For them, AI-powered learning systems offer the capability to begin from the fundamentals, building up their understanding gradually. For instance, a marketing expert transitioning into IT would possibly begin via learning basic HTML and CSS, observed with the aid of extra complex subjects like JavaScript and database management, as the virtual mentor adjusts the getting to know pathway primarily based on their progress.

**Conclusion.** The landscape of IT training is unexpectedly evolving because of improvements in generative AI. With the developing call for IT specialists, traditional learning strategies fall short, in particular for folks who must balance daily priorities and continuous learning. Generative AI addresses this difficulty via providing personalized, adaptive education tailored to the particular needs of IT learners, from novices to experienced engineers.

One of the important strengths of generative AI is its potential to deliver custom content based on a learner's background and goals. Experienced engineers can acquire domain specific content material that complements their existing knowledge, at the same time as beginners are guided via foundational topics. This personalized mastering pathway guarantees green and tasty education that meets the learner's particular desires.

Generative AI-powered virtual mentors play a pivotal role in this transformation. These mentors provide real-time feedback, customized studying plans, and non-stop help. By studying a learner's overall performance, AI identifies strengths and weaknesses, presenting targeted resources to bridge any know-how gaps. These adaptive remarks guarantee constant progress, irrespective of a learner's start line.

Motivation is essential for successful IT learning, and AI enables maintaining engagement via gamification, development tracking, and personalized challenges. This keeps studying exciting at the same time as fitting into the learner's expert time table. Generative AI's flexibility lets professionals stabilize their ongoing priorities with continuous gaining knowledge, stopping a decline in productivity.

In the AI-pushed studying environment, there may be a shift from specialization to generalization. Generative AI allows IT professionals to acquire a broader skill set across multiple domains, making them extra adaptable in an industry in which cross functional roles are becoming not unusual. This holistic technique for schooling allows specialists to seamlessly transition between roles.

In conclusion, the mixing of generative AI into informal IT training marks a tremendous development in professional studying. Virtual mentors, personalized studying pathways, and adaptive feedback structures create bendy, efficient training that surpasses conventional strategies. As AI continues to shape the industry, IT professionals will have a broader skills set, supported through generative AI technologies.



# ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЕ ПУТИ ОБУЧЕНИЯ В НЕФОРМАЛЬНОМ ИТ-ОБУЧЕНИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ

Маилян Артур

кандидат технических наук,  
технический директор Ergeon Inc., США  
mayilyan@gmail.com

## Аннотация

Информационные технологии (ИТ) особенно быстро развиваются в последнее время, и генеративный искусственный интеллект (ИИ) оказывает заметное воздействие на образование и обучение. В данной статье рассматривается использование персонализированных образовательных подходов в неформальном ИТ-образовании, особенно среди инженеров, обладающих глубокими знаниями в смежных технических областях. Основное внимание уделяется роли виртуальных наставников на базе генеративного ИИ, которые сравнивают учебный опыт опытных инженеров с обучением новичков. Кроме того, обсуждаются стратегии поддержания мотивации, выявления сильных и слабых сторон обучаемых, а также нахождение баланса одновременного обучения с текущей профессиональной деятельностью. В статье также затрагивается переход специалистов из не-ИТ областей и растущая тенденция к генерализации в эпоху ИИ. Включены практические примеры для иллюстрации реальных применений этих концепций.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект (ИИ) в образовании, генеративный искусственный интеллект, персонализированное обучение, виртуальный ментор, неформальное обучение информационным технологиям, баланс работы и учебы, образовательные технологии.

## ԱՆՀԱՏԱԿԱՆԱՑՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՈՉ ՖՈՐՄԱԼ ՏՏ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵՋ՝ ԳԵՆԵՐԱՎԻՍԻՎ ԱՐԶԵՍՏԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ

Մայիլյան Արթուր

տեխ. գիտ. թեկնածու,  
Ergeon Inc.-ի տեխնիկական տնօրեն, ԱՄՆ,  
mayilyan@gmail.com

## Ամփոփում

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (ՏՏ) ոլորտը արագորեն զարգանում է, և գեներատիվ արհեստական բանականությունը (ԱԻ) փոխում է կրթության ու ուսուցման լանդշաֆտը: Այս հոդվածը ուսումնասիրում է անհատականացված ուսուցման ուղիների օգտագործումը ՏՏ ոչ ֆորմալ կրթության մեջ, հատկապես զուգահեռ տեխնիկական ոլորտներում խորը գիտելիքներ ունեցող ինժեներների շրջանում: Քննարկման կենտրոնում է վիրտուալ մենթորների դերը՝ հիմնված գեներատիվ ԱԻ-ի վրա, փորձառու ինժեներների ուսուցման փորձի համեմատումը սկսնակների ուսուցման փորձի հետ: Բացի դրանից՝ հոդվածում քննության են առնվում մոտիվացիան պահպանելու, ուժեղ և թույլ կողմերը բացահայտելու և ուսումնառությունը ընթացիկ մասնագիտական աշխատանքի հետ հավասարակշռելու ռազմավարությունները: Հոդվածում նաև ուսումնասիրվում է ոչ ՏՏ ոլորտներից մասնագետների անցումը դեպի այս ոլորտ և ԱԻ-ի դարաշրջանում աճող միտումը դեպի ընդհանրացում: Գործնական օրինակներն ինտեգրված են այս կոնցեպցիաների իրական կիրառությունը ցույց տալու համար:

**Բանալի բառեր**՝ արհեստական բանականությունը կրթության մեջ, գեներատիվ արհեստական բանականություն, անհատականացված ուսուցում, վիրտուալ մենթոր, ոչ ֆորմալ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ուսուցում, աշխատանք-ուսում հավասարակշռություն, կրթական տեխնոլոգիաներ:

## References

1. Aggarwal, D. (2023). Integration of innovative technological developments and AI with education for an adaptive learning pedagogy. China Petroleum Processing & Petrochemical Technology, 23(2).

2. Akshay Birje (2024), How AI has Transformed the Learning and Development L&D Program, <https://www.airmeet.com/hub/blog/how-ai-has-transformed-the-learning-and-development-ld-program/>
3. Bhutoria, A. (2022). Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a Human-In-The-Loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100068.
4. Billiot, T. (2023). Continuous learning and advancing technologies: A framework for professional development and training in artificial intelligence.
5. Chen, Z. (2023) Artificial Intelligence-Virtual Trainer: Innovative Didactics Aimed at Personalized Training Needs. *J Knowl Econ* 14.
6. Cheng, X., Zhang, X., Cohen, J., & Mou, J. (2024). Exploring the impact of generative AI-based technologies on learning performance through self-efficacy, fairness & ethics, creativity, and trust in higher education. *Education and Information Technologies*.
7. García-López, I. M., Acosta-Gonzaga, E., & Ruiz-Ledesma, E. F. (2023). Investigating the impact of gamification on student motivation, engagement, and performance. *Education Sciences*, 13(8).
8. Garnett, J. (2016). Work-based learning: A critical challenge to the subject discipline structures and practices of higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 6.
9. Halkiopoulos, C., & Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in E-Learning: Personalized Learning and Adaptive Assessment through Cognitive Neuropsychology—A Systematic Analysis. *Electronics*, 13(18).
10. Kazanidis, I., & Pellas, N. (2024). Harnessing Generative Artificial Intelligence for Digital Literacy Innovation: A Comparative Study between Early Childhood Education and Computer Science Undergraduates. *AI*, 5(3).
11. Lo, C.K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4).

*Получено: 30.09.2024*

*Рассмотрено: 10.10.2024*

*Принято: 25.10.2024*

*Received: 30.09.2024*

*Reviewed: 10.10.2024*

*Accepted: 25.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

## IT TECHNOLOGIES AND DIGITALIZATION OF EDUCATION AS A FACTOR OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

**Plachynda Tetiana**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic",  
Ukraine*

*praydtan@ukr.net*

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

**Rybalko Lina**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic",  
Ukraine*

*lina-rybalko@ukr.net*

<https://orcid.org/0000-0001-6092-9442>

### Summary

Today's realities are the special attitude of the majority of teachers and students of education toward the use of new information technologies, including their own electronic devices, during the educational process. Some of the subjects of the educational process believe that this has a positive effect on the quality of the provision of educational services, while others, on the contrary, have a negative attitude towards the modernization of the professional training of future specialists. This, in turn, actualizes the issue of digitalization of the educational process, in particular during the professional training of future physical culture and sports specialists.

In order to find out the attitude of education seekers to the digitalization of the educational process of professional training of future specialists in physical culture and sports, the authors conducted a survey of students of the first (bachelor) level in the specialty 017 Physical culture and sports of the National University "Poltava Polytechnic named after Yuri Kondratyuk". 187 students took part in the survey.

The raised scientific question aroused the active interest of education seekers who passed a survey on the use of IT technologies in the professional training of future specialists, where, for the most part, they gave positive answers regarding the digitalization of the educational process.

The authors single out the positive aspects of the digitalization of professional training of future physical culture and sports specialists and emphasize that we should not forget about the negative consequences of the digitalization of education and try to protect both students of higher education and teachers from them.

It is concluded that the application of IT technologies, with the aim of digitalizing education during the professional training of future specialists in physical culture and sports, makes it possible to improve the educational process and ensure the quality of the provision of educational services.

**Keywords:** *digitization of education, professional training, education seekers, specialists in physical education and sports, IT technologies.*

**Introduction.** The rapid development of IT technologies and their constant use in professional and life situations prompts a rethinking of the meaning of modern achievements and the need for their implementation in the educational sector. Modern metamorphoses associated with the need to transition to a distance (mixed) form of education forced subjects of the educational process to actively use information and communication technologies (ICT). At the same time, both teachers and students of education were convinced of the positive impact of the introduction of ICT in the educational process on the quality of providing and obtaining education,

because the habits of students to use personal electronic devices all the time became useful even during education. However, one cannot remain silent about the negative impact of ICT during the professional training of future specialists, in particular in physical culture and sports.

Ensuring the quality of professional training of future specialists in physical culture and sports, the positive impact of digitization of education and prevention of possible negative effects on the subjects of the educational process, requires pedagogical research. S. O. Sysoeva emphasizes the need to study the following areas of digitization of education: the model of the teacher/pedagogue of digital education, the content of his professional training; technologies for the development of digital educational content, methods of assessing its quality and application in the educational process, taking into account ergonomic, valeological, psychological and pedagogical requirements; effective methods, forms, means of learning in the open educational space and their methodological justification, in particular the ratio of traditional and electronic learning, contact and independent work of students, methods of monitoring success and the formation of educational results in the conditions of transferring the educational process to the global network; means of ensuring the quality of education, prevention of possible risks in the conditions of digitization of education, etc [4].

**A brief analysis of studies and publications related to the problem.** Scientists N.M. Dukhanina and H.V. Lesyk emphasize that qualitative changes in the education system are impossible without digital transformation of the educational process, which involves the maximum use of the potential of digital technologies [2]. V. Yu. Areshonkov emphasizes the issue of digitalization of education in the context of changing goals, priorities, corporate ideology, organizational principles and approaches, the structure of an educational institution, etc., and not just quantitative accumulation of technical means [1]. Currently, the digitization of education is becoming actualized and interested in this scientific problem by a considerable number of domestic researchers (Bykov V. Yu., Kovalchuk V. I., Kolesnikova I. V., Podolska I. S., Sbruyeva A. A., Semenikhina O. V., A. O. Yurchenko, etc.), however, the issue of digitalization of professional training of future physical culture and sports specialists remains unsolved.

**The purpose of the study.** Investigate the feasibility of implementing IT technologies and digitalization of education during the professional training of future physical culture and sports specialists.

**Research material and methods.** In the course of the research, methods of analysis and synthesis of scientific sources were used; systematization of Internet resources on the issue of IT technologies and digitalization of education; pedagogical observation; poll.

**The novelty of the research lies in the fact that** for the first time the issue of the application of IT technologies and digitalization of education during the professional training of future specialists in physical education and sports is actualized. The analysis of the results of the survey of education seekers regarding their attitude to the digitalization of education demonstrates the positive attitude of students to the digitalization of education in the vast majority of respondents. The authors also draw attention to the positive and negative impact of digitization of education on the subjects of the educational process and emphasize the need to protect both students and teachers from the negative impact of IT technologies.

**Presentation of the main material.** As S. O. Sysoeva rightly points out, "one of the most important problems of digitalization of education is that innovations in the digital educational space are not only technical and technological innovations, but also changes in the content and organization of educational content, in the structure and organizational principles of the institutions' activities education. This requires a review of conceptual provisions, content of categories and concepts of established pedagogical science, their adaptation (or development of new content) to the digital educational space."

Modern IT capabilities, on the one hand, facilitate the professional activity of the teacher and improve the perception of didactic material by students of education, on the other hand, they are an additional burden on the teacher during the preparation of educational information and, to a certain extent, lead to negative consequences in the learning of students. Sysioeva S. O. emphasizes the same in her research and notes the following problems of higher education during its digitalization [5]:

- loss of basic cognitive skills (ability to read, count, write), decrease in the quality of education;
- the "public" model of the pedagogue-teacher, high demands on his psychological qualities, the growth of conflicts;
- decrease in personal contacts, "outflow" of talented youth and teachers abroad, decrease in the general level of training, quality control problems;
- changing the requirements for the content of education, further changing the means of education;
- updated requirements for the qualifications of specialists, a decrease in the need for an "intellectual" specialist and "attraction" to his technological image, a reduction in the contingent of higher education;
- movement towards "educational services", departure from fundamentalism, change / redistribution of functions of the administration of higher education institutions and teachers, increase in conflicts, decrease in the quality of education;
- loss of the status of domestic higher education, decrease in the number of students.

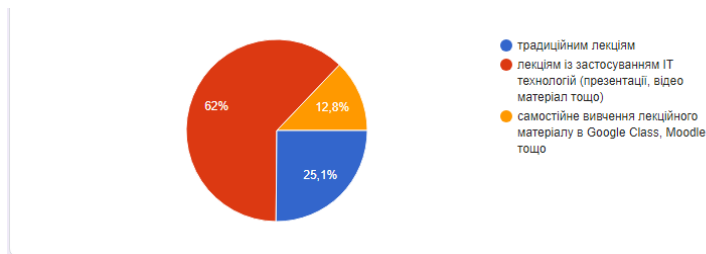
We conducted a survey among students of the first (bachelor) level in the specialty 017 Physical Culture and Sports of the National University "Poltava Polytechnic named after Yury Kondratyuk" regarding their attitude to digitalization of education. 187 students took part in the survey, of which 67 people (35.8%) – 1st year, 59 people (31.6%) – the second, 24 people (12.8%) – the third and 37 people (19.8 %) - 4th year. The vast majority of interviewed applicants are inclined towards full-time education - 58.3%; 21.9% of applicants are not against the distance form of education, and 19.8% of respondents are in favor of a mixed form of education.

The majority of applicants (78.1%) have a positive attitude towards the use of IT technologies in the educational process of a higher education institution (Pic.1).



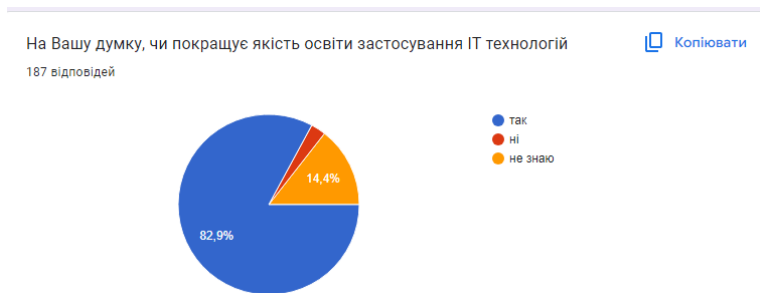
Pic. 1. The attitude of education seekers to the use of IT technologies during the educational process.

62% of respondents prefer lectures using IT technologies (including video materials, presentations, etc.); 25.1% of respondents noted that they are more comfortable with traditional lectures; 12.8% of respondents voted for independent study of lecture material using educational platforms, such as Google Class, Moodle, etc. (Pic. 2).



Pic. 2. Answers of students regarding the use of IT technologies during lectures.

When asked whether the use of IT technologies in the educational process improves the quality of education, almost all applicants (82.9%) answered in the affirmative; 27% could not choose an affirmative answer, and only 2% of respondents believe that the use of IT technologies in the educational process does not increase the quality of providing educational services (Pic. 3).



Pic. 3. Answers of students regarding the impact of IT technologies on the quality of education.

After analyzing the answers of future specialists in physical culture and sports, we find that most of the applicants support the implementation of modern digitalization achievements in the educational process, which, in their opinion, improves the perception of didactic material and facilitates the students' learning. We can highlight the positive aspects of digitalization of professional training of future physical culture and sports specialists [3; 4]:

- extremely flexible, mobile, personalized and differentiated training system;
- the integration of technology in educational classes is an effective way of uniting education seekers with different preferences and different levels of knowledge;
- an individual approach to each education seeker, who can choose the most optimal means of learning for him;
- an opportunity for students to improve interaction with their classmates and teachers by encouraging cooperation;
- the use of IT technologies provides teachers with the opportunity to develop their own digital skills;
- significant improvement of the content of education, through the use of innovative methods, means and technologies of education;
- organization of appropriate forms of training and management of educational and cognitive activities of education seekers by taking into account the typical IT habits of young people to constantly use personal electronic devices (computers, tablets, smartphones, etc.);
- convenience when updating and editing materials online, using audio and video materials;

- convenient placement of educational and methodological materials (lecture courses, presentations, manuals, etc.) on Moodle, Google Class, etc. platforms;
- unbiased assessment of students, using Google forms, Kahoot control, etc.

However, it is worth taking into account the possible negative consequences of the introduction of IT technologies that were mentioned above and preventing such manifestations on the part of students and teachers.

**Conclusions.** Today's requirements, in particular the need for digitization of education, require the unification of efforts of scientists from various fields for the interdisciplinary solution of tasks related to modern transformations in the organization of the educational process. In order to ensure the quality and accessibility of education, strengthen the individualization and differentiation of education, the acquisition of digital competence by students, etc., higher education institutions should introduce available digital technologies into the educational process.

The use of IT technologies during the professional training of future physical culture and sports specialists makes it possible to improve the educational process and ensure the quality of the provision of educational services, as indicated by the answers of those seeking education during the survey.

**Prospects for further research** provide for the identification of the most effective means of digitalization of education for high-quality professional training of future specialists in physical education and sports.

## **ИТ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

**Плачинда Татьяна,**

*доктор педагогических наук, профессор,*

*Национальный университет «Полтавская политехника им. Юрия Кондратюка»,*

*Украина*

*praydta@ukr.net*

**Рыбалко Лина,**

*доктор педагогических наук, профессор,*

*Национальный университет «Полтавская политехника им. Юрия Кондратюка»,*

*Украина*

*lina-rybalko@ukr.net*

### **Аннотация**

Реалиями сегодняшнего дня является особое отношение большинства преподавателей и соискателей образования к использованию новых информационных технологий, в частности собственных электронных устройств, в ходе образовательного процесса. Некоторые субъекты образовательного процесса считают, что это положительно влияет на качество предоставления образовательных услуг, некоторые наоборот – негативно относятся к современным тенденциям профессиональной подготовки будущих специалистов. Это, в свою очередь, актуализирует вопросы цифровизации образовательного процесса, в частности, во время профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта.

В целях выяснения отношения соискателей образования к цифровизации образовательного процесса профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта, авторами статьи проведен опрос студентов первого (бакалаврского) уровня по специальности 017 «Физическая культура и спорт» Национального университета «Полтавская политехника имени Юрия Кондратюка». В опросе приняло участие 187 соискателей высшего образования.

Поднятый научный вопрос вызвал активный интерес у соискателей образования, прошедших опрос о применении IT технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов, которые, в основном, дали положительные ответы по поводу цифровизации образовательного процесса.

Нами выделены положительные моменты цифровизации профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта. Мы акцентировали внимание на том, что не стоит

забывать и о негативных последствиях цифровизации образования и пытаться обезопасить от них как соискателей высшего образования, так и преподавателей.

Подводя итог, что применение IT технологий, с целью цифровизации образования во время профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта, позволяет усовершенствовать образовательный процесс и обеспечить высокое качество предоставления образовательных услуг.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, профессиональная подготовка, соискатели образования, специалисты физической культуры и спорта, IT технологии.

## SS ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԹՎԱՅԱՅՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՖԻԶԿԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՍՊՈՐՏԻ ԱՊԱԳԱ ՍՄԱՆԱԳԵՏՆԵՐԻ ՍՄԱՆԱԳԵՏՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԳՈՐԾՈՆ

**Պլաչինդա Տառյանա**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,*

*Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկական*

*ազգային համալսարան,*

*Ուկրաինա,*

*praydtan@ukr.net*

**Ռիբալկո Լինա**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,*

*Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկական*

*ազգային համալսարան,*

*Ուկրաինա,*

*lina-rybalko@ukr.net*

### Անփոփում

Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի ապագա մասնագետների մասնագիտական պատրաստման կրթական գործընթացի թվայնացման առնչությամբ կրթության դիմորդների վերաբերմունքը պարզաբանելու համար հեղինակները հարցում են անցկացրել Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկական ազգային համալսարանի 017 «Ֆիզիկական կուլտուրա և սպորտ» մասնագիտության առաջին (բակալավրի) կուրսի ուսանողների շրջանում: Հարցմանը մասնակցել է բարձրագույն կրթության 187 դիմորդ: Բարձրացված գիտական հիմնահարցը ակտիվ հետաքրքրություն է առաջացրել ուսանողների և խնդրով հետաքրքրվող հետազոտողների շրջանում, որոնք լրացրել են SS տեխնոլոգիաների կիրառման հարցաթերթիկը, որտեղ հիմնականում տվել են դրական պատասխաններ կրթական գործընթացի թվայնացման վերաբերյալ: Հեղինակները կարևորում են ապագա ֆիզկուլտուրայի ու սպորտի մասնագետների մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացի թվայնացման դրական կողմերը՝ ընդգծելով, որ չպետք է մոռանալ կրթության թվայնացման բացասական հետևանքների մասին և փորձել կանխարգելել դրանք: Հետևաբար ֆիզկուլտուրայի և սպորտի ապագա մասնագետների մասնագիտական վերապատրաստման ընթացքում կրթության թվայնացման նպատակով SS տեխնոլոգիաների կիրառումը հնարավորություն է տալիս բարելավելու ուսումնական գործընթացը և ապահովելու կրթական ծառայությունների որակը:

**Բանալի բառեր՝** *կրթության թվայնացում, մասնագիտական վերապատրաստում, կրթություն փնտրողներ, ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտի մասնագետներ, SS տեխնոլոգիաներ:*

### References

1. Areshonkov V. Yu., Digitization of higher education: challenges and answers. Visnyk NAPN Ukraine. 2020. № 2 (2). С. 1-6.



2. Dukhanina N. M., Lesyk H. V., Digitization of the educational process: problems and prospects. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/e55d44ea-332f-4002-b46c-e22e223e2f34/content>

3. Plachynda T. S., Distance learning during professional education: positive and negative. Science and education: zb. pr. KhVII Mizhnar. nauk. konf., 15–22 січня 2023, Hajduszoboszló, Hungary / under the editorship Ph.D. Prof. A. V. Goroshka. Khmelnytskyi: KhNU, 2023. С. 36-38

4. Plachynda T. S., Rybalko L. M., Digitization of professional education of future physical culture and sports specialists. Strategic management of the development of physical culture and sports: a collection of scientific papers. Kharkiv: KhDAFK, 2024. С. 66-73

5. Sysoieva S. O., Digitization of education: pedagogical priorities. URL: [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/2545/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/)

*Получено: 09.09.2024*

*Received: 09.09.2024*

*Рассмотрено: 09.10.2024*

*Reviewed: 09.10.2024*

*Принято: 20.10..2024*

*Accepted: 20.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

## TEACHING LEGAL ENGLISH THROUGH DETECTIVE FICTION AND FILMS

**Voskanyan Anahit**

*PhD, Associate Professor*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*anahit\_voskanyan@ysu.am*

<https://orcid.org/0009-0007-7323-1271>

### Summary

The article emphasizes legal English, focusing on law and language teaching through reading detective fiction and watching detective films. This leads to the communicative use of legal English and independent learning. The article analyzes the use of detective fiction and detective films as resource material in English for Law classes to promote students' motivation to learn legal English in their subject domain.

Moreover, through reading and watching, students become familiar with English legal terminology, cultural contexts, and the various speech patterns used by native English-speaking lawyers in specific legal scenarios.

They also develop skills in identifying non-equivalent vocabulary and using the internet to research relevant information. Group and independent reading and film-watching support self-directed learning and research, enabling students to effectively compare English and Armenian legal realities. Moreover, a bilateral focus on learning and learners creates a more holistic educational experience: learning is student-oriented, providing real communication in class and prioritizing fluency rather than accuracy. Law school students become motivated and ready to take responsibility for their learning, which leads to better language acquisition and communication.

**Keywords:** *Education, Legal English, Detective Fiction, Detective Films, Communicative Approach, Motivation*

**The aim of the research:** to substantiate the incorporation of detective fiction and films into legal English classes as a means to enhance student motivation, communicative skills, and both group and independent learning abilities.

### **The research covers several objectives:**

1. To explore the educational value of detective fiction and films in enhancing law English classes: Investigate how detective stories, with their intricate plots and legal themes, can improve students' understanding of legal English, critical thinking, and analytical skills.

2. To analyze the main types of detective genres and their relevance in legal education: Categorize and assess different subgenres of detective fiction (e.g., classic whodunits, hard-boiled detective stories, etc.) and their specific application in a legal English curriculum.

3. To study the difficulties of translating legal terms within detective fiction: Identify and analyze challenges in translating specific legal terms and concepts found in detective fiction, focusing on how these challenges impact comprehension and legal education.

4. To examine the development of communicative use of legal English through detective fiction and films: Explore how detective narratives can facilitate the practical and communicative application of legal English in classroom settings.

5. To develop strategies for increasing student motivation and independent learning through detective fiction, thus incorporating detective fiction and films into the legal English curriculum.

### **The analysis of current research and publications related to the problem:**

This research is grounded in theories on the peculiarities of Legal English and its intricate vocabulary [10], theories focusing on English for Specific Purposes (ESP) learners, particularly concerning motivation and subject matter [2], theories on the beneficial use of reading and watching detectives in ESP class [9], as well as theories on communicative methodology [8]. These frameworks collectively served as the theoretical and methodological bases for this

research. Tying together the different theoretical perspectives helped me to explore how detective fiction and films can be effectively integrated into legal English classes to enhance student engagement, language acquisition, and learning outcomes.

#### **The Novelty of the research:**

The research identifies and analyzes the unique aspects of incorporating detective fiction and films into legal English classes, for this approach effectively raises Law school students' motivation to become successful communicators and learners.

Thus, engaging with detective fiction helps law students develop a firm grasp of English legal terminology, understand different language patterns in legal contexts, and gain insights into various legal realities. Beyond providing aesthetic enjoyment, detective literature helps students overcome cultural, legal, and psychological stereotypes. Exploring various subgenres of detective and adventure fiction broadens students' perspectives, fosters a professional reading culture, and improves their ability to recognize and use legal and non-legal vocabulary. Independent reading supports self-directed learning and research, enabling students to compare Armenian and English legal realities effectively.

#### **Methodology**

An anonymous questionnaire survey was conducted for the study among sixty law school students using a quantitative research method. Several questions were intended to determine the characteristics of an independent student (a list of activities they did/did not do alone was given). Some questions referred to students' study habits and more specific questions related to their motivation.

#### **The answers were analyzed.**

A comparative approach among the sixty first-year Law School students was exercised. The calculation of the results showed that almost forty students out of sixty uncovered some of their learning aspects and became more motivated to read and watch detectives in English, enrich their vocabulary, discuss material in pairs and in groups, and exercise Law English.

#### **The main body of the article**

Traditionally, in professional English courses, much space is devoted to learning the terminology of the given professional sublanguage. However, it is difficult to imagine a legal, legal, judicial English sub-language at the level of learning only legal terms. It is complex, multi-functional, and multi-layered. The teaching of the legal English sublanguage can be carried out at a satisfactory level if we take into account its characteristic features.

Different educators, ESP teachers, and linguists studied Legal English teaching peculiarities, faced the diversity of teaching methods and approaches, and shared their valuable experience and ideas on these issues.

According to V. Yeago, legal English is not the language of jurisprudence that is in accordance with the common law of the world. It includes vocabulary and phrases related to the law itself and idioms that are indirectly related to it when communicating [10]. ESP educators Liulienė and Metiūnienė cited Lee's ideas on Legal English: "Legal English is characterized by complex vocabulary, long sentences, multiple clauses, abstract ideas, and a non-specialist needs to understand the content of documents. [6, 56]"

It is important to go beyond just professional-legal literature and include a variety of texts such as documentary and fiction as well as detective films in both native and English languages. In that sense, reading adventure and detective literature and watching detective films across different subgenres can be practically beneficial as each subgenre introduces distinct vocabulary and thematic elements. Diagram 1 illustrates several subgenres to be considered and incorporated into the study materials.



**Diagram 1.**

**Subgenres of Detective Fiction:**

As is well known, adventure literature is fiction characterized by a fascinating plot, a rapid, often improbable development of events and actions, and an unexpected conclusion. Adventure literature is closely related to science fiction and detective genres.

Consider the word detective:

"Detective (English: detective, Latin: detego from the word to discover, to investigate) genre of literature and cinematography. The works of this genre describe the process of uncovering mysterious facts, as a result of which all the circumstances of the event become clear. Usually, the basis for developing such a plot is some crime, and the detective describes the process of describing the culprits. In works of this genre, the conflict is created between justice and injustice and ends with the victory of justice" [5, 17-20]

The use of detective fiction for educational purposes is justified because detective literature is characterized by the discovery of complex and mysterious crime stories and the unexpected conclusion of the investigation. In the initial training period, it is necessary to familiarize students with the history of detective literature, if possible, in English. They should learn about pioneers like Edgar Poe, known for works like "Murder in the Rue Morgue" and "The Golden Bug", and Arthur Conan Doyle, whose Sherlock Holmes stories brought him fame. Agatha Christie continued Doyle's traditions with her own detective novels such as "Poirot Investigates," etc.

We recognize the importance of comparing the development trends of this genre formed within the framework of English and Armenian literature. It is noteworthy that Armenian-speaking lawyers become aware that "the founder of adventure-detective literature in Armenian literature is Yervand Otyan, whose historical-adventure-detective novels "Aptyul Hamit and Sherlock Holmes" and "Saliha Hanum or the army against the tyrant" have a unique place in Armenian fiction.: Adventure novels and novels were written by Raffi ("Memorial of the Cross Thief"), Vakhtang Ananyan ("On the Banks of Sevan," "Prisoners of Hovazadzor"). [3]

In learning the legal sublanguage of English, it is important to study legal terminology and explore scientific, literary, and psychological terms related to the legal field. While incorporating the reading of detective literature into the curriculum, students should be introduced to the terms and concepts associated with the history of the origin and development of various genres and subgenres because such an approach makes the learning process more targeted and interesting and helps create a well-rounded motivational foundation.

Future lawyers should be familiar with classic and contemporary detective and crime fiction. Relying solely on legal texts and documents can be monotonous. Moreover, it does not fully represent the legal sublanguage nor develop students' reflective and critical thinking skills.

At the beginning stages of learning, the translation of literary terms presents a great difficulty because they were formed in a different legal-literary-cultural-mental field. For example, in English, the terms "mystery fiction," "detective fiction," and "crime fiction" refer to a novel or novel in which a professional or amateur detective investigates and solves a crime. Armenian-speaking students have difficulty translating the whodunit "who+(has)+done+it?" The term is translated as an adventure novel, film, or program and is often found in the colloquial, informal vocabulary style. It is obvious what difficulties translating any text or phrase related to that term can cause. Similarly, the term "hardboiled detective stories" does not have a direct equivalent in Armenian and can be translated as "anti-hero or heroic detective." So, providing the English interpretation or definition of such terms is often more effective in helping students grasp their meaning. For example,

Definition: A hard-boiled detective novel is a gritty detective story with a street-smart professional investigator at its core. Hard-boiled realistic novels are generally set in a world where violence and corruption are common.

The literary genre of hardboiled (or hard-boiled) fiction shares the setting with crime fiction and detective stories. Although deriving from a romantic tradition, which emphasized the emotions of apprehension, horror, terror, and awe, the hardboiled fiction deviates from the tradition in the detective's cynical attitude towards those emotions. The attitude is conveyed through the detective's self-talk, describing to the reader (or - in the film - to the viewer) what he is doing and feeling. The genre's typical protagonist was a detective who daily witnessed the violence of organized crime that flourished during Prohibition while dealing with a legal system that had become as corrupt as the organized crime itself. Rendered cynical by this cycle of violence, the detectives of hardboiled fiction are classic antiheroes. [1]

The same applies to the term "cozy crime." The term "cozy crime," literally translated as "comfortable crime," does not have a direct equivalent in Armenian. To understand this term, here is an English explanation:

Cozy crime novels are popular and usually set in a middle-class environment. They often revolve around a murder solved by a friendly police or private detective, with his dopey side-kick or an amateur sleuth. These stories avoid graphic descriptions of the crime or gruesome details of the murder. Once the crime is solved, everyone can return to their cozy lives, knowing the killer has been caught.

Another term to be considered is "locked room mystery." This term refers to a crime that occurs under an impossible set of circumstances, such as when it seems impossible for anyone to have entered or left a locked room.

Then, students are offered some examples of works in these genres: "Murder Will Speak" by B. K. Stevens, "Stimulus Money" by Dan Warthman, etc.

Introducing students to subgenres of detective fiction serves multiple purposes. It helps them learn new terms and concepts, even if these are not directly related to the legal field. Acquiring a new concept or a term enables students to conduct more effective searches online or in libraries. Another goal is for students to realize the necessity, usefulness, and effectiveness of such reading.

Reading a detective story, an adventure story, or a novel written in English or Armenian also contributes to the acquisition of the legal sublanguage because

1. reading detective stories in any language develops students' background knowledge,
2. reading in the native language helps to learn many legal concepts and cultural lacunae,
3. It lays the groundwork for transitioning to reading in English.

Using dictionaries effectively also requires developing an appropriate strategy. Offering Armenian and English versions of the same text can turn reading into a valuable text-analysis exercise. This approach should be accompanied by a list of questions and tasks such as identifying legal terms and concepts, understanding sayings and various expressions, evaluating the quality of translation, etc.

Translating terms related to detective subgenres can sometimes lead to cross-linguistic or intra-linguistic challenges. At the same time, the translation of many terms is not difficult. For example, the translation of the term "private detective" into Armenian as մասնավոր խուզարկու is straightforward and easily recognizable since it is commonly used and familiar to everyone. Meanwhile, translating "forensic detective" can be more challenging as the translation does not fully capture the term's meaning. In this case, the dictionary explanation helps. According to the dictionary, Forensic detectives are professionals who analyze evidence that they or other investigators capture from crime scenes. They perform various scientific examinations to classify evidence, categorize data, and draw conclusions.

It seems that students can easily translate the term "courtroom drama". However, when trying to translate that term, difficulties arise because the translation "դատական դեմոնստրացիա" does not fully represent the explanation of the term. So, we refer to the dictionary explanation of the term. Here it is:

Courtroom drama revolves around the courtroom procedure related to the crime. Inevitably, the reader knows the main suspects as they are in the dock, and the details of the crime are revealed as the court case proceeds.

The term “spy detective” is also easily translated as լրտեսական դետեկտիվ as it involves espionage and often features a spy working for an intelligence agency.

However, the term “caper story” is less familiar and does not have a direct equivalent in Armenian. To explain it, consider the etymology of that term first, and then try to translate or transcribe: The verb to caper means to leap in a frolicsome way and probably derives from capriole, which derives from the Latin for goat (note: Capra (genus)). The noun caper means a frolicsome leap, a capricious escapade, or an illegal or questionable act. [1].

Watching Caper movies can make up for the lack of reading time. Here is a list of modern movies that could be effective for students: The Italian Job, Ocean’s Eleven, The Thomas Crown Affair, etc.

The term “Caper” can be translated as "crazy" or "adventurous, adventurous stories." However, it is clear that we are dealing with a cultural term, and we can understand it by reading a story of the same genre or watching an "adventure" movie.

Law students may have watched numerous police detectives and read police detective stories or novels, but it is crucial that they first understand the specific terms for various subgenres, starting with their English interpretations. For example, many students might not realize that the English equivalent of the term "ստիկանական դետեկտիվ" is police procedural.

Police procedural – this subgenre focuses on the work of the police to identify the perpetrator. It often includes detailed descriptions of crime detection, interviews, and forensic techniques. The main character is usually a detective or policeman.

Understanding this term allows students to conduct quick searches online, find relevant stories or movies, read or watch, and compile vocabulary related to the genre, etc.

Another interesting subgenre is "noir," which falls under the hardboiled genre but has distinct characteristics. In noir fiction, the central figure is often someone who directly participated in the crime, such as the criminal or the victim, rather than the detective or investigator.

This genre is considered cheap literature and is considered by some critics to be a product of American fiction that masterfully touches on acute social issues while emphasizing brutality. [1]

The French first coined the term noir in the 18th century to classify English novels. In 1946, in France, it was applied to specific genre films. In America, the name noir was first used in 1968 by film critics for films of the 1940s. In 1984, it was first used in literature when novels began to be reprinted in the 1920s. Those authors were forgotten in the US but were quite popular in France [4, 49-50].

The term tartan noir can be translated as "black detective". In terms of content, it is not new, but the study of this genre also contributes to the development of students' intercultural communicative abilities, because through their acquisition, students learn many legal and cultural concepts.

Tartan noir – a relatively new genre of crime fiction with a Scottish heritage. They are hard-boiled with the main characters having anti-hero traits. They usually suffer from personal crises during the course of the story, and the crises form a major part of the story<sup>1</sup>.

Studying tartan noir can enhance students' intercultural and communicative skills as they learn about both legal and cultural aspects through this genre. English-speaking lawyers are well-versed in various types of detective fiction, whereas Armenian-speaking students might have only a general understanding of the genre. As they study the specific vocabulary and subgenres, they gain a deeper insight into how Anglo-Saxon law is represented today. Both independent and

---

<sup>1</sup> The term originates from the stories describing the atmosphere during the Prohibition-period in America that were written by hardboiled writers in the early 1940s, that were adapted for screen in Film noir by the Austro-German[a] film-making emigrants in Hollywood who fled the similarly corrupt system in Europe which allowed for the Nazi movement to gain the power.[3] Mark Bould (2005-12-15). Film Noir: From Berlin to Sin City. Wallflower Press. p. 24. ISBN 978-1-904764-50-2.

classroom activities, such as reading and movie-watching, are precious for students. These activities enhance cognitive motivation, foster a stronger foundation for professional training, and help students build their legal vocabulary.

Reading is vital for vocabulary acquisition. Activities such as multiple-choice questions, fill-in-the-blanks, matching exercises, definitions, crosswords, and word searches effectively support this. These tasks aid in learning legal terms and their applications.

Detective fiction and films offer both entertainment and practical value in legal education. Law students enjoy watching films, expecting to learn how lawyers, judges, and other legal professionals work and how they apply their theoretical knowledge in real-life situations. Diagram 2 illustrates how students enhance their language acquisition and fluency while watching these



films.

### **Diagram 2.**

#### **Key Skills Developed Through Legal Studies:**

After watching the films, students discuss the ideas presented and the relationship between truth and justice. English is the working language in these discussions. In my class, students watched several legal films, including "Witness," "To Kill a Mocking Bird," "Legally Blonde," "Kramer Vs. Kramer" and "12 Angry Men." The film "Witness" is a noir crime drama that explores themes of truth, justice, and cultural contrast.

It follows a police detective who protects a young Amish boy who accidentally witnesses a murder. As the detective shields the boy and his mother, a corrupt cop targets them, adding tension to the story. The film highlights the differences between the Amish way of life and that of the outside world, particularly in their approaches to justice and violence.

Having watched the film, students discussed the intersection of these contrasting cultures, especially how justice is exercised in different communities. They also reflected on the Amish tradition of non-violence and other cultural practices. The conversation touched on cultural stereotypes and how the role of law is perceived and applied in different societies. Moreover, the students enriched their vocabulary with new terms and concepts, such as "perpetrator," "seizure of chemicals," "black market," "tight-knit community," "assault," "corrupt cop," "summon," etc.

After completing a unit on the jury system during this academic year, students were assigned to watch "12 Angry Men" independently, in pairs or groups. (Last year, we watched it in class). The task was completed with promising results: fifty out of sixty students watched the film and submitted a group report on the jury system, along with an analysis of the film. This assignment helped reinforce their understanding of the jury system while encouraging collaborative learning and critical analysis. The theoretical knowledge they gained about the jury system, juror selection, and the dos and don'ts for jurors helped them better understand the film. Additionally, they learned numerous legal terms and concepts, such as "beyond a reasonable doubt," "prejudice," "breaking point," "testimony," "testifying under oath," and "unanimous verdict of guilty," etc.

The students gained insights into the jury system, the role of jurors, and the significant responsibility jurors bear in contributing to justice in society. They also observed the influence of social class, prejudice, and stereotypes, recognizing lower-class citizens' challenges in obtaining justice in a system dominated by middle- and upper-class professionals like judges and lawyers. While reading detective fiction and watching detective films, students learn to: understand the motives behind crimes, analyze situations, consider and evaluate facts, differentiate between facts and opinions, identify patterns in criminal actions, develop critical thinking skills.

**Conclusion:** Engaging with detective fiction and films helps law students develop a solid background in English legal terminology, understand different language patterns in legal contexts,

and gain insight into various legal realities. Exploring various subgenres of detective and adventure fiction broadens students' perspectives, cultivates a professional reading culture, provides aesthetic pleasure, and improves their ability to recognize and use legal and non-legal vocabulary. Importantly, independent activities of reading and film-watching and classroom-similar activities support self-directed learning and research, effectively allowing students to compare Armenian and English legal realities. Overall, integrating detective fiction and films into legal English teaching seems to be a creative and effective way to engage students, making the learning process more dynamic and enjoyable.

**ԻՐԱՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՆՂԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԴԵՏԵԿՏԻՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՖԻԼՄԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ**

**Ռսկանյան Անահիտ**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
anahit\_voskanyan@ysu.am*

**Անիտիում**

Հոդվածը դիտարկում է իրավագիտության անգլերենի՝ իրավունքի ու լեզվի փոխկապակցված ուսուցման մեջ դետեկտիվ գրականության և դետեկտիվ ֆիլմերի դերը զարգացնելու իրավական անգլերենի հաղորդակցություն: Դետեկտիվ գեղարվեստական գրականության և դետեկտիվ ֆիլմերի կիրառումը որպես անգլերենի ուսուցողական նյութ իրավագիտության դասերի համար խթանում է ուսանողների մոտիվացիան՝ սովորելու իրավական անգլերեն իրենց առարկայական տիրույթում:

Իրավաբանական անգլերենի ուսուցման համար դետեկտիվ գեղարվեստական գրականության ու ֆիլմերի օգտագործումը կարող է արդյունավետորեն զարգացնել ուսանողների իրավական գիտելիքները և լեզվական հմտությունները: Ավելին, կարդալու և դիտելու միջոցով ուսանողները ծանոթանում են անգլերենի իրավական տերմինաբանությանը, մշակութային համատեքստերին և խոսքի տարբեր ձևերին, որոնք կիրառվում են բնիկ անգլիախոս իրավաբանների կողմից կոնկրետ իրավական իրադրություններում:

Ավելին, ուսանողները նաև հմտանում են բացահայտելու ոչ համարժեք բառապաշարը և կատարում են առցանց որոնողական աշխատանք՝ հասկանալու այն: Թե՛ խմբակային, թե՛ ինքնուրույն ընթերցանությունը և ֆիլմ դիտելը նպաստում են, որ ուսանողները կատարեն ինքնուրույն աշխատանք, հետազոտություն, համեմատեն անգլերենի ու հայերենի իրավական իրողությունները: Ուսանողակենտրոն ուսուցումը խթանում է անգլերեն իրավական հաղորդակցության զարգացմանը՝ կարևորելով խոսքի սահունությունը ճշգրտությունից:

Մոտիվացված և իր սովորելու համար պատասխանատու ուսանողը կարող է ապահովել լեզվի յուրացման ու հաղորդակցման առավել լավ արդյունքներ:

***Բանալի բառեր**՝ կրթություն, իրավական անգլերեն, դետեկտիվ գեղարվեստական գրականություն, դետեկտիվ ֆիլմեր, հաղորդակցական մոտեցում, մոտիվացիա:*

**ОБУЧЕНИЕ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ПОДЪЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ДЕТЕКТИВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФИЛЬМОВ**

**Восканин Анаит**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
anahit\_voskanyan@ysu.am*

**Аннотация**

В статье особое внимание уделяется обучению юридического английского языка с упором на преподавание права и языка как посредством чтения детективной литературы, так и просмотра детективных фильмов, что приводит к коммуникативному использованию юридического английского



языка и самостоятельному обучению. В статье анализируется использование детективной литературы и детективных фильмов на английском языке в качестве справочного материала на уроках права для повышения мотивации студентов к изучению юридического английского языка в своей предметной области.

Использование детективной литературы и фильмов для преподавания юридического английского языка может эффективно улучшить юридические знания и языковые навыки учащихся. Более того, благодаря чтению и просмотру видеоматериалов студенты знакомятся с английской юридической терминологией, культурным контекстом и различными речевыми моделями, используемыми англоговорящими юристами в конкретных юридических ситуациях.

Они также развивают навыки выявления неэквивалентной лексики и использования интернета для поиска соответствующей информации. Как групповое, так и самостоятельное чтение, и просмотр фильмов способствуют самостоятельному обучению, позволяя студентам эффективно сравнивать английские и армянские правовые реалии. Более того, подобное обучение позволяет учащимся приобрести более целостный образовательный опыт: обучение ориентировано на учащихся, обеспечивает реальное общение в аудитории, отдавая приоритет беглости, а не точности. Учащийся мотивирован и берет на себя ответственность за собственное обучение. Это может привести к лучшим результатам с точки зрения овладения языком и общения.

**Ключевые слова:** образование, юридический английский, детективная литература, детективные фильмы, коммуникативный подход, мотивация.

## Reference

1. Britannica, T., Editors of Encyclopaedia (2023, May 5). hard-boiled fiction, caper. *Encyclopedia Britannica*.
2. Brown, H.D., TESOL at Twenty-Five: What are the Issues? 1991, *TESOL Quarterly* 245-260
3. Burgess, A., (2024, July 11). *novel*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/novel>
4. Conard, M.T., (2005, Jan 27). *The philosophy of Film noir*. University Press of Kentucky.
5. Link, S.J., (2023). *Defining Detective Fiction*. In: *A Narratological Approach to Lists in Detective Fiction*. Crime Files. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-33227-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-33227-2_2)
6. Liulienė A; Metiūnienė R *LEGAL ENGLISH AND ADAPTED LEGAL TEXTS* Santalka 2012 20 (1). p.56
7. Nunan, D., *Communicative Tasks and the Language Curriculum*, 1991 *TESOL Quarterly*, 279-298
8. Savignon, S.J., *Communicative Language Teaching: State of Art*, *TESOL Quarterly* 1991, 261-277
9. Voskanyan A., *The Development of Intercultural Communication Skills in ESP Law Course*, 2023 *Education in the 21<sup>st</sup> Century* YSU Press 208-215
10. Yeago, W., *The Importance of Legal English*. [Accessed on 24 October 2011]. Available from Internet: <http://www.tesol-france.org/Documents/Colloque08/Yeago.pdf>.

Получено: 24.09.2024

Рассмотрено: 15.10.2024

Принято: 22.10.2024

Received: 24.09.2024

Reviewed: 15.10.2024

Accepted: 22.10.2024



© The Author(s) 2024

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

**ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ**  
**РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**  
**SECTION 3: TEACHING METHODICS**

UDC 371.3:82  
DOI 10.46991/educ-21st-century.v6.i2.106

**«ՄՏԱԳՐՈՆՆ» ԿԱՍ «ՄՏՔԵՐԻ ՏԱՐԱՓ» ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՆՈՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ**

**Արզումանյան Արմենուհի**

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն,  
armenuhiarzumanyan@mail.ru  
<https://orcid.org/0000-0002-8482-7683>*

**Ամփոփում**

«Մտագրոն» կամ «մտքերի տարափ» ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները՝ վերտառությամբ հողվածում փորձել ենք ցույց տալ վերոնշյալ մեթոդի կիրառման յուրահատկությունները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով և գաղափարազեղագիտական համակարգով, աշակերտների տարիքային խմբերով: Դիտարկել ենք «Մտագրոն» մեթոդի կիրառման մի քանի մոտեցումներ՝ ըստ մեթոդի սկզբունքային առանձնահատկությունների: Հետաքրքիր շեշտադրումներով բացահայտվել են վերոնշյալ մեթոդի էությունը, տվյալ ձևաչափով նյութի ուսուցման սկզբունքները՝ մատնանշելով ու հիմնավորելով դասավանդման այդ եղանակի համապատասխան առանձնահատկություններով պայմանավորված առավելությունները, ուսուցման նպատակից բխող յուրահատկությունները:

«Մտագրոն» մեթոդի տարբեր մոտեցումների կիրառմամբ շեշտադրվել են որոշ գրական երկերի ուսուցման առանձնահատկությունները: Վերոնշյալ ուսուցման եղանակով քննաբանվել են գրական երկի վերլուծության արդյունավետ միջոցները, անցած նյութի համակարգման և ամփոփման եղանակները, շեշտադրվել են գրական պատկերի գաղափարական, խոհափիլիսոփայական, հոգեբանական շերտերը:

Մեթոդական գրականության մեջ կան վերոնշյալ հիմնախնդրին նվիրված մի շարք գիտական հետազոտություններ՝ «Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ», (ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, ք. Վանաձոր, 2008., «Ուսուցման արդյունավետ հնարներ», Ս. Խաչատրյան, «Էր. Ֆ. Էբերտ հիմնադրամ», Հայաստան, 2020, Valmont, W., Technology for literacy teaching and learning. New York. Houghton Mifflin Company, 2006, Allington R. And Cunningham P., Classrooms that work. Boston, Allyn and Bacon, 2004): Նրանք փորձել են յուրովի ներկայացնել ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

***Բանալի բառեր և բառակապակցություններ՝** համեմատական-վերլուծական մտածողություն, էնթազիստակցական ռլորտ, գուգադրական կապեր, գաղափարական հարցադրումներ, խոհափիլիսոփայական շերտեր:*

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

թյունները, որոնք պայմանավորում են ուսուցանվող նյութի բազմաշերտ ուսումնասիրություն:

**Հետազոտության նորայթը:** Բացահայտվել են «Մտագրոհ» ուսուցման մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում և ամփոփում, գրողի գաղափարազեղագիտական համակարգի ինքնատիպության շեշտադրում:

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

**Հետազոտության արդյունքում հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումների.** «Մտագրոհ» ուսուցման մեթոդը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից տրված գնահատումների հիման վրա անցած նյութի ամրապնդմանը, առաջադրված խնդրի համակարգման հմտությունների ձևավորմանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր ու բովանդակային դարձնելուն:

**Հիմնական նյութի շարադրանք:** Ուսուցման ժամանակակից գործընթացում ուսուցանվող նյութի մատուցման, ամրապնդման կարևորագույն ձևերից է «Մտագրոհ» կամ «Մտքերի տարափ» մեթոդը: «Այս մեթոդը «Մտքերի տարափ» են անվանում, քանի որ հաճախ խրախուսվում են պարզապես ուսումնասիրվող նյութին այս կամ այն կերպ առնչվող բառեր թվարկելն ու գաղափարներ արտահայտելը: Խմբի անդամների առջև կոնկրետ խնդիր է դրվում. նրանցից յուրաքանչյուրն արտահայտում է սեփական տեսակետները՝ առանց որևէ մեկնաբանության կամ գնահատական տալու փորձի: Բոլոր մտքերն ու գաղափարները գրանցվում են մաքուր թղթի կամ գրատախտակի վրա» [6, էջ 8]:

Մտագրոհը ուսուցման խմբային աշխատանքի հետաքրքիր ձև է, որի նպատակն է բացահայտել աշակերտի իմացական մակարդակը, ուսուցանվող նյութի հետ կապված գաղափարական խնդիրների ընկալման աստիճանը: Ուսուցման այս ձևը խմբում ընդգրկված աշակերտների միջև մտքերի փոխանակման ընթացքում գիտելիքների ամբողջացման, անցած նյութի համակարգման, մտքերի զարգացման միջոց է: Մեթոդը ստեղծվել է գովազդային պատասխանատու Ալեքս ֆ. Օբսորնի կողմից, երբ նա սկսեց մշակել խնդիրների լուծման ստեղծագործական մեթոդներ: Նա նկարագրում է այս մեթոդը «Քո ստեղծագործական ուժը» վերտառությամբ գրքում [ 7]:

Մեթոդի կիրառման սկզբունքը հետևյալն է. ուսուցչի կողմից առաջադրված հարցի պատասխանը յուրաքանչյուր աշակերտի կողմից տրվում է շատ արագ: Նշվեց, որ նրանց պատասխանների գրառումը կարելի է կատարել երկու տարբերակով՝ թղթի վրա կամ գրատախտակին: Երկու տարբերակներն էլ ունեն իրենց առանձնահատկությունները: Յուրաքանչյուր աշակերտ, թղթի վրա գրելով իր պատասխանը, այն ծալում է և փոխանցում ընկերոջը: Այս դեպքում աշակերտները նախապես չեն իմանում իրենց ընկերների կարծիքները, և հնարավոր է մտքերի կրկնություն: Վերջում ամբողջ պատասխանները բարձրաձայն ընթերցելիս պարզ կդառնա տվյալ հարցադրման հետ կապված

աշակերտների մոտ իշխող մոտեցումը: Այս դեպքում գաղտնի են մնում հնչեցրած կարծիքների հեղինակների անունները: Հնարավոր է հարցից հարց ծնվելու տարբերակի գործոնը, որը ավելի հետաքրքիր կդարձնի քննաբանվող երևույթի ուսումնասիրությունը՝ բացելով հարցադրման գնահատումների ավելի ընդգրկուն տարածություն:

**Մտագրոհը կարելի է կիրառել ն՝ ուսուցանվող նյութի ամփոփման փուլում, ն՝ խթանման փուլում:**

Ամփոփման փուլում կիրառելով՝ ուսուցիչը հնարավորություն կունենա աշակերտների կողմից հնչեցված պատասխանների օգնությամբ մեկ անգամ ևս ամբողջացնելու անցած նյութը, կրկին շեշտադրելու գրական երկի գաղափարական հարցադրումները, ընդգծելու հեղինակի պատկերակերտման արվեստի առանձնահատկությունները: Մեթոդի կիրառման արդյունքում ուսուցիչը, լսելով աշակերտների կողմից արագ տրված պատասխանները, կզգա, թե աշակերտների մոտ անցած նյութի ընկալման ինչ բաց շերտեր կան, որ հարցերը նրանց համար առավել խորքային վերլուծության կարիք ունեն, և ուսուցչի կողմից դրանց կրկին բացատրությունը կնպաստի աշակերտների գիտելիքների ամրապնդմանը և նյութի ավելի ընդգրկուն իմացությանը: Այս սկզբունքով մեթոդի կիրառումը առավել ցանկալի է հեղինակի ամբողջ գրական ճանապարհը ուսուցանելու ավարտին: Մտագրոհի օգնությամբ կարելի է վերջնականապես համակարգել գրողի գրական աշխարհը, խմբավորելով թեմատիկ ընդգրկում ունեցող գրական երկերը՝ շեշտադրել տվյալ հեղինակի աշխարհայացքի, կենսափիլիսոփայության, կերպարակերտման, գաղափարագեղագիտական համակարգի առանձնահատկությունները: Օրինակ՝ Հ. Թումանյանի ստեղծագործությունների ուսուցման ավարտի փուլում կարելի է մտագրոհի կիրառմամբ նախապես թեմատիկ խմբավորմամբ տարանջատված գրական երկերը նորից դիտարկել՝ արժևորելով բանաստեղծի գրական աշխարհի ազգային և համամարդկային մտածողության ինքնատիպ շերտերը:

Մտագրոհը կարելի է կիրառել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման խթանման փուլում, որոնց վերլուծության համար նախապես անհրաժեշտ է քննաբանվող երևույթի հետ կապված որոշակի բացատրական աշխատանք, որը կնպաստի մատուցվող նոր նյութի ճիշտ ընկալմանը: Այդպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ խթանման փուլում անհրաժեշտ է հարցերի ու պատասխանների միջոցով արագ ամբողջացնել մատուցվող նյութի ընկալմանն առնչվող գրական երևույթները, գրական կյանքում տեղի ունեցող ինչ-ինչ իրողություններ, գրողի գրական ճանապարհին եղած որոշակի գաղափարական վայրիվերումներ, որոնց իմացությունը միայն կօգնի ճիշտ հասկանալ տվյալ գրական երկի գաղափարական շերտերը: Օրինակ՝ Ե. Չարենցի «Էպիքական լուսաբաց» ժողովածուն ուսուցանելիս ուսուցիչը նախ կարող է մտագրոհի մեթոդի կիրառմամբ ամբողջացնել 20-ական թթ. սկզբներին Չարենցի «ձախ հայացքների» էությունը, Չարենցի, Աբովի, Վշտունու կողմից ստեղծված «Երեքի դեկլարացիա»-ի առաջ քաշած գրական կյանքի գնահատման մոտեցումները, որոնց կրկին վերհիշեցման և մեկնաբանության արդյունքում միայն ուսուցիչը կարող է բացատրել «Էպիքական լուսաբաց» ժողովածուի գեղարվեստական արժեքը, նրա դերը նորագույն գրականության զարգացման ճանապարհին: Ուսուցիչը, կրկին անդրադառնալով Չարենցի «ձախ հայացքներին», պետք է աշակերտների օգնությամբ վեր հանի չարենցյան այս շրջանի գրական հայացքների էությունը՝ դասական գրականության մերժման և նոր, զուտ պրոլետարական գրականության ստեղծման անհրաժեշտությունը, այնուհետև բացատրի, թե ինչու Չարենցի այս ժողովածուն դարձավ հայ նորագույն գրականության զարգացման համար գրական մանիֆեստ: Այսինքն՝ Չարենցը, հրաժարվելով

դեկլարացիայի սկզբունքներից, ցույց տվեց նորագույն գրականության զարգացման ուղիները՝ հիմնվելով դասական գրականության բազմադարյան ավանդների վրա:

**«Մտագրոհ» մեթոդը կարող է անցկացվել մի քանի մոտեցումներով՝ խմբային, անհատական, գրավոր, բանավոր:**

### **Մոտեցում 1-ին**

Մտագրոհի խմբային տարբերակով կիրառման ժամանակ, պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բովանդակությամբ, գաղափարական հարցադրումների ընդգրկմամբ, կարելի է ելակետային դրույթներից մեկի հարցադրմամբ երկու խմբերի բաժանված դասարանում ամփոփել առաջադրված խնդիրը: Այս դեպքում կարելի է ելակետային դրույթ ընդունել գրական երկի որևէ վիճահարույց հարցադրում՝ յուրաքանչյուր խմբին հանձնարարելով իրարամերժ դրույթների հակասական գնահատումների հիմնավորման ամբողջացում: Օրինակ՝ Պարույր Սևակի «Ուշացած իմ սեր» պոեմի ուսուցման ժամանակ կարելի է դասարանը բաժանել երկու խմբի՝ մտագրոհով ընդհանրացնող հարցադրում ընդունելով հետևյալ միտքը՝ ճիշտ էր հերոսուհին իր ընտրությամբ: Գիտենք, որ պոեմում հակադրվում են երկու արժեքներ՝ ընտանիքի հավատարմության խորհուրդն ու անկեղծ սիրո ուժը: Պոեմի պոմեոտային հանգուցալուծմամբ Սևակը նախապատվությունը տալիս է մաքրամաքուր սիրո ուժին. հերոսուհին, չսիրելով ամուսնանալուց հետո հանդիպելով իր սիրուն, թողնում է ընտանիքը և երեխայի հետ գնում սիրո ետևից՝ անտեսելով հասարակության կարծիքը:

Ինչպե՞ս դու նրանց դեմ չըմբոստանաս,

Ինչպե՞ս չասես, որ քեզ

Պետք է սուրբ ընտանիք,

Բայց ո՞չ ընտանիքի ծաղրանկար,

Պետք է օջախ մաքուր,

Սիրո գողտրիկ տանիք,

Ուր չի կարող լինել ոչ մի կարիք

Խաղալ «լավ ընտանիք»[4, էջ 352]:

Յուրաքանչյուր խմբի կարելի է հանձնարարել իրենց մտքերի հորդացող տարափից ամբողջացնել իրարամերժ հարցադրումներից իրենց հանձնարարված խնդիրը: Այս դեպքում աշակերտների անհատական մոտեցումները փոքր-ինչ մնում են ստվերում, որովհետև խմբի ընդհանուր դիրքորոշումը գուցե որոշ երևույթների գնահատման պահին աշակերտին հնարավորություն չտա իր խիստ սուբյեկտիվ կարծիքը տարանջատելու, ինչը կարող է ընդհանուր խմբի մոտեցումներից մի քիչ շեղվել: Մակայն անհրաժեշտ է բոլորի կարծիքները համախմբել՝ ընդհանրացնելով տվյալ հարցադրման հետ կապված ամբողջ խմբի վերաբերմունքը: Մեթոդի այս մոտեցմամբ կիրառումը կնպաստի, որ աշակերտը իր սեփական կարծիքին զուգահեռ դիտարկի նաև ընկերների տեսակետները և կատարի ճիշտ եզրահանգումներ: «Առավելագույն մտքերի քանակ ստանալու համար պետք չէ սահմանափակումներ դնել, որովհետև հաճախ այն միտքը, որը ոչ տեղին կամ ոչ գործնական է թվում, կարող է նպաստել մեկ ուրիշի մոտ հետաքրքիր մտքի առաջացմանը» [1, էջ 540 ]:

### **Մոտեցում 2-րդ**

«Մտագրոհ» մեթոդի անհատական տարբերակով կիրառումը ցանկալի է այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որտեղ գրական երկի արժևորման ընթացքում շատ կարևոր են աշակերտի անհատական մոտեցումը, նրա աշխարհայացքը, երևույթների գնահատման սեփական դիրքորոշումը: Այսինքն՝ այնպիսի ստեղծագոր-

ծությունների վերլուծության ժամանակ, որոնցում արծարծված գաղափարական խնդիրները, հերոսների մարդկային նկարագիրը, գրական երկի սյուժեի հանգուցալուծումը կարող են միակերպ չընդունվել աշակերտների կողմից, և յուրաքանչյուր աշակերտ կարող է մյուսներից խիստ տարբերվող գնահատումներ դրսևորել: Այս դեպքում մեթոդի անհատական կիրառման տարբերակը լավագույնս հնարավորություն կտա աշակերտներին իրենց կարծիքները հայտնելու ու դրանք հիմնավորելու: Ուսուցիչը աշակերտների պատասխանների հնչեցման ժամանակ չպետք է որևէ մեկին միջամտի՝ հավանություն տալով կամ մերժելով որևէ մեկի պատասխանը: Աշակերտներին պետք է հնարավորություն տալ ազատ և անկաշկանդ իրենց մտքերը դրսևորելու և սեփական կարծքը հայտնելու: Միայն վերջում, երբ արդեն կամբողջացվեն պատասխանները, ուսուցիչը պետք է վիճահարույց երևույթի գնահատման ցանկալի մոտեցումները շեշտադրի՝ նպաստելով աշակերտների ճիշտ աշխարհայացք և արժեհամակարգ ձևավորվելուն: Օրինակ՝ Րաֆֆու «Մամվել» պատմավեպի ուսուցման ժամանակ «Մտազրոհ» մեթոդի կիրառման համար կարելի է ելակետային հարցադրում ընդունել Մամվելի՝ իր հոր ու մոր սպանության երևույթի գնահատման խնդիրը: Վստահաբար քննարկման ժամանակ կհնչեն իրարամերժ կարծիքներ. ոմանք կարդարացնեն Մամվելի քայլը՝ նախապատվություն տալով հայրենիքի սիրուն, ոմանք կմեղադրեն՝ ծնողական սերը համարելով ամենաթանկ արժեք: Բուռն քննարկումների ընթացքում ուսուցիչը համբերատար պետք է հարգալից լսի բոլորի կարծիքները, վերջում, իհարկե, հիմնվելով Րաֆֆու կարևորագույն գաղափարական հարցադրման վրա, նշի, որ բոլոր սերերից ամենաթանկը հայրենիքի սերն է, որի բարօրության, լինելիության, վտանգված գոյության կանխման համար կատարված ցանկացած քայլ արդարացված է և ընդունելի: Ուսուցիչը պետք է բացատրի հերոսի հոգեբանական բարդ անցումները, նրա դրամատիկ, հոգեցունց հույզերը. նա ամենևին չէր ցանկանում սպանել հորը, այլ խնդրելով, բացատրելով սխալ քայլերի կործանարար լինելը՝ նրան հետ պահել այդ դավաճանական ուղուց: Րաֆֆին հետաքրքիր պատկերակառույցներով է կերտել հոր և որդու վերջին հանդիպումը Իշխանաց կղզում: Բնության նկարագրությունների միջոցով պատկերում է Մամվելի հոգու հուզային ելևէջումները: Սկզբում բնության խաղաղ և հանգիստ նկարագրությունն է, որը հետո աստիճանաբար ստանում է պատկերային և գունային խտացումներ՝ խորհրդանշելով հերոսի ներքին փոթորկումները: Այս հատվածում պատկերակառույցի առանցքային գույն է դառնում կարմիրը՝ կարմիր քամի, կարմիր ավազ, կարմիր ալիքներ, որոնք նախապատրաստում են ողբերգական բախումը: Հեղինակը, հիմնվելով ծնող-զավակ, զավակ-ծնող կապի՝ բնության մեջ իշխող անմեկնելի խորհրդին (ծնող-զավակ կապն ավելի ուժեղ է, քան զավակ-ծնող կապը), հանգուցալուծումն այնպես է զարգացնում, որ Մամվելի կատարած քայլը այդ պահին հոգեբանորեն հասկանալի էր: Եթե հայր-որդի գաղափարական բախումը հանգեցնում է նրան, որ հայրը կարող է սուր բարձրացնել որդու վրա, ապա այդ պահին որդու կողմից հոր վրա սուր բարձրացնելը հոգեբանորեն ավելի հեշտ էր. «Հայրը ձեռքը տարավ դեպի յուր սուրբը: Բայց որդու սուրբը արդեն մերկացած էր: Նա շողշողաց և կայծակի նման մխվեցավ հոր սրտի մեջ: Նա ընկավ, հառաչելով.

– Հայրասպա՛ն» [5, էջ 577]:

Ուսուցիչը կարող է նշել, որ գաղափարական նույն շեշտադրումն ենք տեսնում Հ. Շիրազի «Կուզեի նստել մի քարի վրա» բանաստեղծության մեջ: Հեղինակը անձնական սեր-մայրական սեր-հայրենիքի սեր գնահատումներում նախապատվությունը

տալիս է հայրենիքի սիրուն: Հեղինակը հետաքրքիր պատկերակառույցներով հաստատում է այդ միտքը. որքան էլ սիրտը ծարավ լինի սիրո արբեցումին, հեղինակը մերժում է սիրո ծարավը հագեցնելու համար իրեն կանչող աջիկներին, որքան էլ մայրական գիրկը տաք ու գորովագութ լինի, մերժում է մայրական կանչը, նա պատրաստ է նստել այն քարին միայն, որտեղից երևում է Մասիսը՝ հայրենիքի հավերժության խորհրդանիշը, մինչև այն պահը, երբ Մասիսը մերը կլինի:

Մտագրոհի մեթոդի այս մոտեցումով կիրառումը կօգնի աշակերտներին սեփական կարծիքների ու ընկերների գնահատումների հիման վրա ճիշտ հետևություններ անել և արժևորել մարդկային հարաբերությունների տարբեր կողմեր:

### **Մոտեցում 3-րդ**

Մտագրոհի բանավոր տարբերակով կիրառումը ավելի հեշտ է և խիստ անհրաժեշտ: Եթե գրավոր տարբերակով կիրառման ընթացքում բավականին ժամանակ է պահանջվում, և մեկ դասաժամի ընթացքում հնարավոր է մեկ կամ երկու հիմնարար հարցադրման քննարկում աշակերտների կողմից տրված արագ պատասխանների հիման վրա, ապա բանավոր տարբերակը հնարավորություն է տալիս ժամանակի որոշակի տնտեսում և ավելին կատարելու հնարավորություն: Գրավոր տարբերակը կարելի է կիրառել գրեթե բոլոր համակցված դասերի ժամանակ, երբ նոր նյութի բացատրությունը պետք է հիմնվի արդեն ուսումնասիրված նյութի կամ նախորդ դասարաններում անցած նյութի վրա: Այդ դեպքում ուսուցիչը կարող է մինչև նոր նյութի բացատրությունը մտագրոհի կիրառմամբ որոշակի հարցերի օգնությամբ արագ ամփոփել նախորդ նյութը, հետո սկսել մատուցվող նյութի բացատրությունը: Օրինակ՝ Ա. Իսահակյանի սիրային քնարերգությունը ուսումնասիրելուց հետո մինչև հայրենասիրական թեմայի ուսուցումը կարելի է նոր նյութի մատուցումից առաջ մտագրոհի մեթոդի օգնությամբ արագ շեշտադրել Իսահակյանի սիրային քնարերգության ինքնատիպ գծերը, հեղինակի պատկերակերտման հիմնական առանձնահատկությունները, հետո վերլուծել հեղինակի հայրենասիրական ստեղծագործությունները:

«Մտագրոհ» մեթոդի բանավոր տարբերակով կիրառմամբ կարելի է նաև արագ հիշել նախորդ դասարաններում անցած նյութը, որը բովանդակային, գաղափարական առումով ընդհանրություններ ունի մատուցվող նյութի հետ: Այս դեպքում մտագրոհին զուգահեռ կիրառվող ներառարկայական կապերը կնպաստեն նյութի առավել խորքային ուսումնասիրությանը: Օրինակ՝ Շ. Մաթևոսյանի ստեղծագործություններն անցնելիս կարելի է մտագրոհի մեթոդի օգնությամբ վերհիշել Ա. Բակունցի պատկերակերտման արվեստի այն շերտերը, որոնք կենսական ազդակներ են եղել Շ. Մաթևոսյանի համար, և դրանց հիման վրա կատարել զուգահեռ քննարկումներ: Ուսուցիչը պետք է նշի, որ Շ. Մաթևոսյանը եղավ բակունցյան ավանդների լավագույն շարունակողը: Երկու հեղինակների գաղափարագեղագիտական համակարգում կան շատ ընդհանրություններ: Օրինակ՝ ուսուցիչը կարող է նշել երկու հեղինակների պատկերակառույցների ընդհանուր շերտերից մեկը՝ ձիապատկերի խորհրդանշային կիրառումները:

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ ձիապատկերը հետաքրքիր գունային լուծումներ է ստանում Ակ. Բակունցի («Սպիտակ ձին») և Շ. Մաթևոսյանի գեղագիտական համակարգում («Ահնիձոր»): Եթե Բակունցի կերտած ձիապատկերը Յուլակ ձին, կապույտ գույն ուներ՝ աստղալույսի մեջ շողացող սպիտակ բծերով, ապա Մաթևոսյանի ձիապատկերը ուներ սպիտակ գույն՝ կապույտ աստղերով: Ձիապատկերը՝ որպես խորհրդանիշ, տեսանելի է բակունցյան ու մաթևոսյանական պատումում: Ձիապատկերի ներիմաստային տարածության մեջ խտացված գաղափարական հարցադրումների

տեսանկյունից հարազատանում են բակունցյան կապույտ ձին՝ Յուլակը, և Մաթևոսյանի սպիտակ ձին:

Կապույտ ձին՝ Յուլակը, խորհրդանշում է մարդու և կենդանու մաքուր, անաղարտ, ներդաշն կեցության ուժը. անձայն միաձուլվում են մարդկային հոգու մեղեդին ու բնության տարրերը: «Ձիու կապույտ մորթու սպիտակ բծերը աստղալույսի մեջ շողում էին» [2, էջ 287] պատկերում կապույտի ու աստղալույսի մեջ լողացող սպիտակի նրբահյուս միաձուլումից ծորում է հոգեթով մեղեդի, որի ալիքներում հյուսվում է բնության երկու տարրերի՝ մարդու ու կենդանու կեցության ճանապարհի հոգևոր դաշնության ընթացքը: Մակայն կյանքի բարդ ու դժվարին պտույտում մարդու և կենդանու ներդաշն արարումի ընթացքն աղարտվում է. չարանենգ պատերազմի օրենքները փլուզում են այդ հոգևոր դաշնությունը:

Մաթևոսյանի կերտած կապույտ աստղերով սպիտակ ձին ևս խորհրդանշային նույն ծիրն ունի, ինչ բակունցյան պատումում: Մաթևոսյանական գեղագիտության մեջ սպիտակի և կապույտի գեղաձևումների մեջ դարձյալ խտացված է արդար աշխատանքի, ազնիվ մղումների, մարդու ու բնության կապի հոգևոր ներդաշնակության խորհուրդը: Իգնատ-Սպիտակ ձի և Միմոն Յուլակ ձի կապը երկու հեղինակների մոտ դառնում է մարդու և կենդանու ներքին ձգողական ուժի, աշխարհին նույն կետից նայելու, կեցության ձևի խաղաղ, հանգիստ ընթացքի, արարումի, աշխատանքի ներքին խայտանքից հարազատացած տաք հույզերի ջերմության խորհրդանիշ: Մակայն երկու դեպքում էլ տեսնում ենք մարդկային նենգ օրենքների արդյունքում աղարտվում է բնության և մարդու ներդաշն շնչառության խորհուրդը: Բակունցյան պատումում պատերազմի հարկադիր պահանջը պատճառ դարձավ այդ ներդաշնակ ճանապարհի փլուզմանը, մաթևոսյանական պատումում՝ նոր հասարակագի խորհրդային երկրի կառուցողական նոր օրենքները. կոլխոզ-սովխոզ կեցության ձևերի անցումները պահանջում էին, որ յուրաքանչյուր տուն կարող էր ունենալ միայն երեք ոչխար, մի կով, իսկ ձին թողեցին «դիրեկտորի հայեցողությանը»: Եվ ձիու հետ հարազատի տաք շնչառությամբ կապված Իգնատը ստիպված ձիուն փոխարինեց ոչխարներով. «Ձիուն շոյելով գնաց, ոչխարներին հայհոյելով եկավ» [3, էջ 26]: Աղարտվում են կեցության այն տաք ալիքները, որտեղ մարդկային հոգու և կենդանու հարազատ շնչառությունն է...

Երկու հեղինակների մոտ էլ գեղարվեստական պատկերը տրոհվում է հերոսի հոգեվիճակի, հուզապրումների ներմաստային շարժից... Երկու ստեղծագործություններում էլ ձիապատկերի մեջ խտացած բանաստեղծական մտածողության յուրօրինակ շնչառությունը խոհական ինքնատիպ ալիք է մղում գեղարվեստական խոսքի սյուժետային երակները:

#### **Մոտեցում 4-րդ**

Մտագրոհի գրավոր տարբերակով կիրառումը ցանկալի է ընդգրկուն նյութի ամփոփման փուլում: Այն կարելի է կիրառել և՛ հանպատրաստից, և՛ նախօրոք պատրաստվելով: Հանպատրաստից կարելի է կիրառել ուսուցանվող նյութի ելակետային որևէ հարցադրման դեպքում: Այս ժամանակ մտագրոհը կդառնա քննարկվող նյութի կոնկրետ այդ խնդրի ամփոփման յուրօրինակ միջոց: Իսկ առավել ընդգրկուն նյութի ամփոփման փուլում կարելի է այն կիրառել որոշակի նախապատրաստական աշխատանքից հետո: Օրինակ՝ Ե. Չարենցի գրական ճանապարհի ուսումնասիրությունից հետո կարելի է աշակերտներին հանձնարարել տանը նախապես նորից կրկնել Չարենցի բոլոր ստեղծագործությունները՝ ժամանակալին ներքին տրոհումներով: Կարելի է աշա-



կերտներին բաժանել խմբերի և յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարել Չարենցի որևէ ժաղովածուուի ամփոփման աշխատանքներ: Նման նախապատրաստական աշխատանքից հետո կարելի է մտազրոհի կիրառմամբ ու հարց ու պատասխանների միջոցով արագ ամփոփել Չարենցի գրական ուղին: Արդյունքում անցած նյութի ամփոփումը կլինի շատ արդյունավետ ու բովանդակալից:

Այսպիսով՝ «Մտազրոհ» ուսուցման մեթոդը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային և բովանդակային վերլուծությանը, աշակերտների կողմից հնչած գնահատումների հիման վրա անցած նյութի ամրապնդմանը, առաջադրված խնդրի համակարգման հմտությունների ձևավորմանը, գեղարվեստական ստեղծագործության բազմաշերտ ներկայացմանը, դասը առավել արդյունավետ դարձնելուն:

## APPLICATION OF THE MODERN METHOD OF BRAINSTORMING IN THE PROCESS OF TEACHING LITERATURE

**Arzumanyan Armenuhi**  
*PhD, Associate Professor,  
Yerevan State University,  
Republic of Armenia  
armenuhiarzumanyan@mail.ru*

### Summary

In the article titled “Application of the Modern Method of Brainstorming in the Process of Teaching Literature,” we aimed to highlight the unique aspects of applying this method, taking into account the nature of the subject matter, the ideological framework, and the age groups of the students. Several approaches to utilizing the method of brainstorming were examined, based on the method's core principles. The essence of this method, along with the principles of teaching material in this format, was explored with emphasis on its effectiveness. The advantages of this teaching approach were discussed and justified, considering its relevant features and the specific learning objectives it seeks to achieve.

Different approaches to the method of brainstorming were used to highlight the teaching features of certain literary works. The analysis focused on effective methods for examining a literary work, ways to organize and summarize the material, and the exploration of the ideological, philosophical, and psychological dimensions of the literary imagery.

In the methodological literature, several scientific studies address the aforementioned problem: “Modern Teaching Methods, Techniques, Exercises” (NIE Lori Branch, Vanadzor, 2008), “Effective Learning Techniques” by S. Khachatryan (F. Ebert Foundation, Armenia, 2020), Valmont, W., “Technology for Literacy Teaching and Learning” (New York: Houghton Mifflin Company, 2006), and Allington R. and Cunningham P., “Classrooms That Work” (Boston: Allyn and Bacon, 2004). Each of these works presents, in its own way, the characteristics and specifics of modern teaching methods.

**Keywords and phrases:** *comparative-analytical thinking, subconscious level, comparative ties, ideological questions, philosophical layers.*

## ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА МОЗГОВОГО ШТУРМА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

**Арзуманян Арменуи**  
*Кандидат филологических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
armenuhiarzumanyan@mail.ru*

### Аннотация

В данной статье мы стремились подчеркнуть уникальные аспекты использования указанного метода, принимая во внимание специфику преподаваемого материала, его идеологическую основу и возрастные группы учащихся. Было рассмотрено несколько подходов к применению мозгового штурма, основанных на его ключевых принципах. Суть метода, а также принципы преподавания материала в данном формате были изучены с акцентом на его эффективность. Преимущества данного подхода

при обучении были нами обсуждены и обоснованы с учетом его специфических особенностей и учебных целей, которые мы поставили перед собой.

Различные подходы метода мозгового штурма были использованы для выявления педагогических особенностей некоторых литературных произведений. Анализ был сосредоточен на эффективных методах изучения литературного произведения, способах систематизации и обобщения материала, а также на исследовании идеологических, философских и психологических измерений литературных образов.

В методической литературе данной проблеме посвящен ряд научных исследований: «Современные методы, приёмы, упражнения обучения» (филиал Лорийского института образования, Ванадзор, 2008), «Эффективные методы обучения» С. Хачагряна (Фонд Ф. Эберта, Армения, 2020), Вальмонт У. «Технологии обучения и изучения грамотности» (Нью-Йорк: Houghton Mifflin Company, 2006), Аллингтон Р. и Каннингем П. «Классы, которые работают» (Бостон: Allyn and Bacon, 2004). Каждая из этих работ по-своему раскрывает особенности и специфику современных методов обучения.

**Ключевые слова и фразы:** *сравнительно-аналитическое мышление, подсознательная сфера, сопоставительные связи, идеологические вопросы, философские пласты.*

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աղաջանյան Ջ., Հայոց լեզվի ուսուցման և խոսքի մշակույթի ձևավորման մեթոդիկա, Երևան, «Նաիրի» հր., 2021:
2. Բակունց Ա., Երկեր, չորս հատորով, հ. I, Երևան, 1976:
3. Մաթևոսյան Հր., Երկեր երկու հատորով, Երևան, 1985:
4. Սևակ Պ., Երկեր, 2-րդ հ., Երևան, «Սով. գրող» հրատ., 1983:
5. Դաֆֆի, Սամվել, Երևան, «Հայաստան» հրատ., 1967:
6. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ», Վանաձոր, 2008:

*Получено: 27.09..2024*

*Received: 27.09.2024*

*Рассмотрено: 24.10. 2024*

*Reviewed: 24.10.2024*

*Принято: 26.10.2024*

*Accepted: 26.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНСКОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ

Акопян Тигрануи  
кандидат педагогических наук,  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
tigranuhi.hakobyan@ysu.am  
<https://orcid.org/0009-0002-1985-2265>

### Аннотация

В данном исследовании проанализирована методика преподавания русского языка в армянской школе с акцентом на актуальные подходы и стратегии, которые могут повысить эффективность обучения русскому языку в армянской школе.

Рассмотрение теоретических основ и современных исследований в области преподавания русского языка позволило выделить несколько ключевых аспектов, которые необходимо учитывать в процессе обучения. Среди них – интеграция культурологического компонента, применение контрастного анализа, использование инновационных технологий и игровых методик и т.д. Предложенные в исследовании подходы и стратегии могут внести определенный вклад в улучшение качества преподавания русского языка в армянской школе, что, в свою очередь, повысит уровень владения языком среди школьников и расширит их образовательные и профессиональные перспективы.

Современная методика преподавания русского языка в армянской школе претерпевает значительные изменения в связи с новыми образовательными стандартами и потребностями общества. В частности, важными аспектами становятся использование информационно-коммуникационных технологий, внедрение инновационных подходов и стратегий, ориентированных на развитие коммуникативных навыков и межкультурной компетенции. Таким образом, **актуальность** данной темы обусловлена необходимостью разработки и внедрения эффективных подходов и стратегий, которые позволят повысить уровень преподавания русского языка в армянской школе и способствовать успешной интеграции выпускников в многоязычное и мультикультурное пространство.

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка, русский язык как иностранный, армянская школа, эффективность обучения, актуальные подходы и стратегии, методы обучения, ИКТ.

**Введение.** Методика преподавания русского языка в армянской школе является важным и актуальным вопросом в условиях глобализации и изменяющегося образовательного ландшафта. Армения, будучи страной с богатой культурной и языковой традицией, придает особое значение многоязычию и сохранению культурного наследия. Русский язык, имеющий длительную историю в армянской образовательной системе, продолжает занимать в ней значимое место.

**Проблема.** Проблема исследования заключается в поиске оптимальных методик и стратегий преподавания русского языка в условиях армянской школы, которые бы учитывали специфические лингвистические и культурные особенности учащихся, а также современные образовательные требования. В условиях многоязычного общества, где русский язык часто выступает как второй или третий язык после армянского и английского, традиционные подходы к обучению могут быть недостаточно эффективными.

Существуют значительные трудности в адаптации методик преподавания русского языка, разработанных для русскоязычной среды, к армянскому контексту. Эти трудности связаны с различиями в фонетической, лексической и грамматической системах армянского и русского языков, а также с культурными различиями, которые могут влиять на восприятие и усвоение учебного материала.

Кроме того, одной из ключевых проблем является недостаточное использование современных технологий и инновационных подходов в преподавании, что может снижать мотивацию и интерес учащихся к изучению русского языка. В результате учащиеся не

достигают необходимого уровня владения языком, что ограничивает их возможности в дальнейшем образовании и профессиональной деятельности. Таким образом, на сегодняшний день необходима разработка и внедрение методик, которые будут эффективно учитывать все эти факторы, способствуя более успешному обучению русскому языку в армянской школе.

**Краткий анализ исследований и публикаций, связанных с проблемой.** Исследование проблем преподавания русского языка как иностранного в национальных школах является достаточно разработанной областью. В этом контексте стоит выделить несколько направлений и ключевых работ, которые способствовали формированию современных подходов к обучению.

*Опора на сопоставление армянского и русского языков и использование сравнительного метода и перевода в процессе обучения.* Этот подход разрабатывали такие известные армянские ученые-русисты как Р. Л. Мелкумян, Г. М. Агабабян, Е. П. Арустамян, Б. М. Есаджаниян, Н. А. Байбуртян, М. А. Каракешишян и др.

*Коммуникативный подход и его применение.* Коммуникативно-деятельностный подход, разработанный такими учеными, как Л. В. Щерба, стал основой для многих современных методик преподавания русского языка. Этот подход акцентирует внимание на использовании языка в реальных ситуациях общения, развивая у учащихся навыки говорения, понимания и письменной речи, что особенно важно при обучении языку как неродному.

*Культурологический компонент в обучении языку.* Работы В. Г. Костомарова и его последователей подчеркивают важность включения культурологического компонента в процесс обучения русскому языку. Это особенно актуально в контексте армянской школы, где важно учитывать культурные различия между русской и армянской культурами.

*Проблемы билингвизма и межъязыкового взаимодействия.* Исследования в области билингвизма, такие как работы О. А. Лебедевой, фокусируются на проблемах межъязыкового взаимодействия, когда русский язык изучается на фоне уже сформировавшегося родного языка. Лебедева предлагает использовать методику контрастивного анализа, которая помогает учащимся лучше понять различия и сходства между языками.

*Инновационные технологии в обучении.* Современные исследования, например, работы Е. И. Пассова, посвящены внедрению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения русскому языку. Использование ИКТ позволяет сделать обучение более интерактивным и адаптивным к потребностям современных учащихся.

*Проектная деятельность и игровые методики.* Методика проектной работы и использование игровых элементов в обучении, разработанные Н. И. Гез и другими учеными, получили широкое распространение в последние годы. Эти подходы способствуют развитию критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков, что особенно важно в условиях армянской школы, где учащиеся часто нуждаются в дополнительных стимулах для изучения русского языка.

В целом, анализ исследований и публикаций показывает, что проблема преподавания русского языка в армянской школе активно исследуется, однако существует потребность в дальнейшей адаптации существующих методик к культурным и языковым особенностям армянских учащихся, необходимость повышения квалификации педагогов, а также в более широком внедрении инновационных подходов и технологий в образовательный процесс.

**Цель исследования.** Исследование направлено на выявление современных подходов и стратегий, способствующих повышению уровня владения русским языком среди армянских школьников, а также на анализ существующих проблем и разработку предложений по их решению. В ходе исследования предполагается сделать акцент на теоретические основы методики преподавания, рассмотреть специфику обучения русскому языку в армянских школах, а также предложить практические рекомендации для педагогов по внедрению инновационных технологий и методов в образовательный процесс.

**Новизна исследования.** Новизна данного исследования заключается в систематизации и комплексном подходе к существующей методике преподавания русского языка в армянской школе. В отличие от большинства предыдущих работ, которые рассматривали лишь отдельные аспекты обучения, данное исследование объединяет несколько ключевых направлений: интеграция культурологических аспектов и межкультурной компетенции, применение контрастивного анализа в преподавании, внедрение современных технологий и инновационных методов, комплексный подход к обучению русскому языку в многоязычной среде, практические рекомендации для учителей.

**Изложение основного материала.** Методика преподавания русского языка в армянской школе требует систематического обновления и внедрения современных подходов и стратегий. Коммуникативно-деятельностный подход, интеграция культурологического компонента, использование ИКТ и игровых методов — все это способствует более эффективному обучению и усвоению языка. Однако для достижения устойчивых результатов необходимо продолжать работу над решением существующих проблем и совершенствованием образовательного процесса. Методика преподавания русского языка в армянской школе требует адаптации и учета культурных особенностей, а также современных педагогических подходов. Представим эти подходы:

**1. Историческая и культурная преемственность.** Методика преподавания русского языка в Армении учитывает как историческую преемственность, так и современные требования к обучению. Чтобы понять эту преемственность, важно рассмотреть исторические события и культурные взаимодействия, повлиявшие на образовательную практику. В советское время русский язык был обязательным предметом во всех школах. Армянские школы активно внедряли русский язык в учебный процесс, что способствовало развитию межкультурного общения и интеграции. После обретения независимости в 1991 г. Армения сохранила русский язык как важный элемент образовательной системы. Несмотря на переход к независимости и закрепление армянского языка в качестве государственного, русский язык продолжал оставаться значимым в качестве иностранного языка. Программы и методики преподавания русского языка во многом сохраняют традиционные подходы, но адаптируются под современные реалии. Изучение русского языка помогает школьникам воспринимать русские культурные произведения, такие как литература, музыка и кино, а также способствует лучшему пониманию культурных особенностей соседнего народа. «В последние 50 лет отмечается интерес методистов и авторов учебников к изучению элементов культуры на уроках русского языка, к внедрению в процесс обучения инновационных образовательных технологий» [1, стр. 349].

**2. Адаптированные программы и учебники.** С XX века в Армении методика обучения русскому языку армянских учащихся становится самостоятельным направлением методики обучения русскому языку в национальной школе [4, стр. 92-96]. Учебники, разработанные специально для армянских школ, включают материалы, которые способствуют лучшему пониманию русского языка через призму армянской культуры и традиций. Это помогает учащимся легче осваивать грамматику, лексику и правила произношения, а также делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Современная методика преподавания русского языка в армянских школах требует использования адаптированных программ и учебников, которые учитывают специфику армянского языка и культуры.

Адаптация программ начинается с анализа потребностей и особенностей учащихся. В армянских школах, где русский язык изучается как иностранный, программы разрабатываются с учётом того, что ученики уже владеют армянским языком и, возможно, другим иностранным языком. Программы учитывают уровень начального знания русского языка, культурные и социолингвистические особенности. Программы обучения структурированы так, чтобы постепенно увеличивать уровень сложности. Начальные этапы обучения фокусируются на базовых навыках, таких как фонетика, грамматика и лексика, тогда как более поздние уровни включают более сложные темы, такие как литературные тексты,

стилистика и культура. Учебники для армянских школ разрабатываются с учётом особенностей армянского языка и культуры. Они включают адаптированную лексику и примеры из армянской жизни. Адаптация учебных материалов включает также внедрение новых педагогических технологий и методов.

**3. Коммуникативный подход.** Этот метод акцентирует внимание на развитии навыков общения, что позволяет учащимся уверенно использовать иностранный язык в различных ситуациях. В рамках этого подхода проводятся диалоги, ролевые игры, дискуссии и проекты, которые помогают детям развивать способность к самостоятельному использованию русского языка. Рассмотрим, как коммуникативный подход применяется в преподавании русского языка, его принципы и методы.

Основными **принципами** коммуникативного подхода являются:

*а) Ориентация на коммуникацию*

Коммуникативный подход фокусируется на развитии способности учащихся использовать язык для общения. Вместо того чтобы просто изучать грамматические правила и лексику, учащиеся учатся применять их в реальных ситуациях, таких как ведение бесед, участие в обсуждениях и написание текстов.

*б) Практическое применение языка*

Основная цель этого подхода – создать условия для активного использования языка. Учащиеся не просто получают знания, но и применяют их на практике, что помогает лучше усвоить язык и приобрести уверенность в его использовании.

*в) Контекстуальность*

Обучение проводится в контексте реальных жизненных ситуаций и задач. Это позволяет учащимся понимать, как использовать язык в различных социальных и культурных контекстах. Например, уроки могут включать сценарии, связанные с повседневной жизнью, путешествиями, покупками и другими актуальными ситуациями.

**Методы и техники** коммуникативного подхода:

*а) Ролевые игры и симуляции*

Ролевые игры и симуляции помогают учащимся практиковать язык в условиях, приближенных к реальной жизни. Например, ученики могут разыгрывать диалоги в кафе, обсуждать планы на выходные или проводить интервью. Это помогает им развивать навыки спонтанного общения и улучшать произношение.

*б) Диалоги и дискуссии*

Учащиеся участвуют в обсуждениях на различные темы, что развивает их навыки аргументации, умение выражать свои мысли и слушать собеседника. Это также способствует улучшению понимания на слух и расширению словарного запаса.

*в) Проектная деятельность*

Проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Например, учащиеся могут создавать презентации на темы, связанные с русской культурой или разрабатывать и представлять свои собственные проекты на русском языке. В основе современного метода проектной деятельности лежит «использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на практический результат» [6, стр. 29]. Виды конечного продукта могут быть разнообразны: коллажи, афиши и объявления, проведение интервью и исследований (с последующим оформлением), демонстрация моделей с необходимыми комментариями, составление планов посещения различных мест с иллюстрациями и картой, разработка плаката, буклета, альбома, выпуск газеты, проведение их устной или письменной презентации. Применение проектной методики позволяет создавать непринужденную, исследовательскую, творческую атмосферу, где каждый участник проекта вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Ведь «... проект – это возможность учащимся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме» [3, стр. 36-39]. При этом, проектная работа

обладает уникальными возможностями для действительно коммуникативного обучения иностранному языку даже при опоре на минимальный языковой материал [5, стр. 31].

*г) Интерактивные задания*

Интерактивные задания, такие как игры, викторины и кроссворды, делают процесс обучения более увлекательным и динамичным. Такие задания помогают учащимся закрепить изученный материал и развить навыки использования языка в игровом формате. Коммуникативный подход включает также использование аутентичных материалов, таких как новости, статьи, видеоролики, песни и фильмы. Эти материалы помогают учащимся познакомиться с современным русским языком и культурой, а также развивают навыки чтения и понимания на слух.

**4. Интеграция с другими предметами.** Интеграция русского языка с другими предметами является ещё одной эффективной методикой. Например, в рамках уроков истории, литературы или географии могут использоваться русские тексты и материалы, что способствует не только изучению языка, но и расширению общего кругозора учащихся. Этот подход помогает связать изучение языка с реальными знаниями и интересами школьников.

**Методами интеграции** являются:

*а) Проектная деятельность.* Проектная деятельность позволяет объединить изучение русского языка с другими предметами. Например, учащиеся могут работать над проектами, связанными с историей России или русской литературой, в рамках уроков истории или литературы. Учебные материалы, такие как тексты, документальные фильмы и презентации, могут быть представлены на русском языке, что способствует развитию языковых навыков и исторического кругозора. В рамках уроков литературы учащиеся могут читать произведения русских авторов в оригинале или адаптированном виде, обсуждать их содержание и анализировать литературные стили и жанры.

*б) Интеграция с культурологическими аспектами.* Интеграция русского языка с культурологическими аспектами позволяет учащимся изучать культуру, традиции и обычаи России через другие предметы. Например, на уроках искусства можно изучать русскую живопись и архитектуру, а на уроках музыки – русскую народную музыку и русских композиторов.

Учителю русского языка важно координировать усилия между различными предметами и планировать интеграцию таким образом, чтобы она была логичной и последовательной. Это требует сотрудничества с коллегами и разработки совместных планов уроков. Учитель также может создавать междисциплинарные проекты, которые объединяют элементы русского языка и других предметов. Использование русского языка в контексте различных дисциплин помогает учащимся видеть практическое применение языка, повышает их мотивацию и способствует всестороннему развитию. Этот подход требует тщательного планирования и координации, но имеет значительные преимущества как для учащихся, так и для образовательного процесса в целом.

**5. Использование современных технологий.** Интерактивные доски и проекторы, цифровые учебники, виртуальные классы и видеоконференции, образовательные приложения и онлайн-ресурсы, виртуальные языковые лаборатории и мультимедийные материалы позволяют создавать динамичную и увлекательную учебную среду.

Сейчас существуют такие мобильные приложения для изучения языков, как **Duolingo**, **Memrise** или **Babbel**, которые могут предложить дополнительные упражнения и игры для практики русского языка. Эти приложения часто имеют интерактивные элементы, которые делают обучение более динамичным. Использование образовательных игр и симуляторов может сделать изучение языка более захватывающим. Например, ролевые игры или квесты могут помочь в практике языка в контексте реальных ситуаций. А современные электронные словари и переводчики помогают ученикам быстро находить значения слов и выражений, что способствует более эффективному обучению и плодотворной самостоятельной

работе. Интеграция этих технологий в учебный процесс может значительно повысить эффективность преподавания русского языка, сделать его более интересным и доступным для учеников армянских школ.

**6. Работа с носителями языка.** Организация встреч и общения с носителями русского языка является важной частью учебного процесса. Это может быть как участие в языковых клубах, так и проведение уроков с приглашёнными русскоязычными специалистами. Вот несколько эффективных способов интеграции носителей языка в учебный процесс:

- *Гостевые лекции и мастер-классы.* Приглашение носителей языка для проведения лекций и мастер-классов может дать ученикам возможность услышать живую речь и задать вопросы. Это поможет им лучше понять акценты, интонацию и культурные нюансы языка.

- *Обмены и партнерские программы.* Организация обменов между армянскими и русскими школами или участие в международных партнерских программах может предоставить ученикам возможность общения с носителями языка в естественной обстановке. Такие программы могут включать как виртуальное взаимодействие, так и личные визиты.

- *Чтение и обсуждение произведений.* Приглашение носителей языка для чтения и обсуждения русских произведений (книг, стихов, рассказов) помогает ученикам лучше понять культурный контекст и литературные особенности русского языка.

- *Организация культурных мероприятий.* Проведение культурных мероприятий, таких как праздники, кулинарные мастер-классы или презентации русских традиций и праздников с участием носителей языка, помогает ученикам погружаться в русскую культуру и практиковать язык в неформальной обстановке.

- *Проекты и совместные задания, использование социальных медиа и мессенджеров.* Организация совместных проектов с участием армянских школьников и носителей языка способствует практическому применению языка. Это могут быть проекты по созданию мультимедийных материалов, исследовательские работы или креативные задания.

**7. Психологическая поддержка и мотивация.** Важно учитывать особенности восприятия русского языка армянскими школьниками и создавать позитивную атмосферу для обучения. Педагоги должны применять различные методики для повышения мотивации, такие как игровые элементы, конкурсы, награды и т.д. Представим несколько стратегий для создания поддерживающей и мотивирующей образовательной среды:

а) Психологическая поддержка: *создание позитивной атмосферы* (поощрение и поддержка), *индивидуальный подход* (адаптация учебного материала под индивидуальные потребности и уровень учеников; консультации и наставничество), *устранение языкового барьера* (создание комфортной среды, формирование благоприятной и дружелюбной атмосферы, где ученики могут свободно задавать вопросы и выражать свои мысли без страха осуждения).

б) Мотивация: *интересные и разнообразные задания* (игровые методы - конкурсы, викторины, кроссворды и т.д. помогают сделать обучение более увлекательным; практические задания, связанные с реальной жизнью, проектные работы или ролевые игры помогают ученикам увидеть практическую ценность изучаемого языка), *вовлечение в культурные аспекты* (праздники, кулинарные мастер-классы, театральные постановки, экскурсии и встречи), *индивидуальные и групповые цели* (участие в языковых конкурсах, олимпиадах и дебатах; совместные проекты), *постоянная обратная связь и поддержка* (доступность учителя, готовность учителя помочь и ответить на вопросы), *поощрения и награды, интересные методы обучения* (мультимедийные технологии: использование видео, аудио и интерактивных приложений помогает сделать уроки более живыми и динамичными, что способствует повышению интереса и вовлеченности).

Эти подходы помогут создать поддерживающую и мотивирующую образовательную среду, способствующую успешному изучению русского языка в армянских школах.



На основе анализа современных подходов и выявленных проблем в преподавании русского языка в армянской школе предлагаются следующие **практические рекомендации для педагогов**:

**1. Интеграция культурологического компонента в уроки русского языка.**

Включайте в учебный процесс материалы, которые знакомят учащихся с культурными традициями России, литературными произведениями, историческими событиями и современными реалиями. Это повысит их интерес к предмету. Сравните культурные особенности России и Армении, подчеркивая сходства и различия. "... обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его (обучения) ориентации на родную лингвокультуру учащегося." [2, стр. 154]

**2. Использование метода контрастивного анализа.**

Сравнивайте грамматические и лексические конструкции русского и армянского языков, акцентируя внимание на сходствах и различиях. Это особенно полезно при изучении сложных грамматических тем, таких как падежи или спряжения глаголов. Применяйте контрастивный анализ при разборе ошибок, чтобы объяснить, как различия между родным и изучаемым языком могут приводить к типичным ошибкам.

**3. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).**

Используйте образовательные платформы и приложения для интерактивного изучения русского языка. Это могут быть онлайн-тренажеры для практики грамматики, аудиовизуальные материалы для развития навыков восприятия на слух и говорения, а также виртуальные экскурсии по культурным местам России. Применяйте мультимедийные презентации и видеоуроки для более наглядного объяснения материала. Это повышает мотивацию и делает уроки более увлекательными.

**4. Активизация проектной и игровой деятельности.**

Организируйте проектные работы на русском языке, связанные с русской культурой. Это способствует развитию творческих и критических навыков, а также позволяет применить язык в реальных ситуациях. Включайте в уроки языковые игры, квесты, ролевые игры и дебаты. Это помогает снять языковой барьер и развивает коммуникативные навыки в неформальной обстановке.

**5. Учет многоязычного контекста.**

Разрабатывайте учебные материалы, которые учитывают многоязычную среду учащихся. Используйте примеры и задания, которые позволяют сравнивать русский язык с армянским и английским, и учитывают влияние этих языков на обучение русскому. Поддерживайте билингвизм, поощряя учеников использовать знания из других языков для понимания русского. Объясняйте новые слова через аналогии с армянским или английским.

**6. Постоянное повышение квалификации.**

Регулярно участвуйте в семинарах, тренингах и вебинарах, посвященных современным методикам преподавания русского языка как иностранного. Это поможет вам быть в курсе последних тенденций и инноваций в области образования.

**7. Персонализированный подход к обучению.**

Учитывайте индивидуальные особенности и уровень владения русским языком каждого ученика. Разрабатывайте дифференцированные задания, которые соответствуют уровню знаний и способностям учащихся. Поддерживайте обратную связь и поощряйте самостоятельное обучение, предлагая дополнительные ресурсы и материалы для самостоятельной работы.

**8. Создание благоприятной языковой среды.**

Стремитесь создать в классе атмосферу, которая стимулирует учащихся активно использовать русский язык. Это может включать организацию внеурочных мероприятий.

Эти рекомендации помогут педагогам адаптировать процесс преподавания русского языка к условиям армянской школы, повысить интерес учащихся к изучению русского

языка и, в конечном итоге, способствовать более успешному овладению языковыми навыками.

**Заклучение.** Таким образом, методика преподавания русского языка в армянской школе представляет собой сложную и многогранную систему, которая учитывает как историческое наследие, так и современные педагогические тенденции. А адаптация учебных материалов, использование инновационных технологий и акцент на коммуникативных навыках будут способствовать эффективному обучению русскому языку и культурному обмену.

## METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN ARMENIAN SCHOOL: CURRENT APPROACHES AND STRATEGIES

**Hakobyan Tigranuhi**

*PhD in Pedagogy*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*tigranuhi.hakobyan@ysu.am*

### Summary

This study analyzed the methodology of teaching the Russian language in an Armenian school, with an emphasis on current approaches and strategies that can improve the effectiveness of teaching the Russian language in Armenian school.

Consideration of the theoretical foundations and modern research in the field of teaching the Russian language made it possible to identify several key aspects that must be taken into account in the learning process. Among them are the integration of the cultural component, the use of contrastive analysis, the use of innovative technologies and gaming techniques, etc. Thus, the approaches and strategies proposed in the study can make a significant contribution to improving the quality of Russian language teaching in Armenian schools, which, in turn, will increase the level of language proficiency among schoolchildren and expand their educational and professional prospects.

Modern methods of teaching the Russian language in Armenian schools are undergoing significant changes in connection with new educational standards and the needs of society. In particular, the use of information and communication technologies, the introduction of innovative approaches and strategies focused on the development of communication skills and intercultural competence are becoming important aspects. Thus, the relevance of this topic is due to the need to develop and implement effective approaches and strategies that will improve the level of teaching the Russian language in an Armenian school and contribute to the successful integration of graduates into a multilingual and multicultural space.

**Keywords:** *methods of teaching the Russian language, Russian as a foreign language, Armenian school, effectiveness of teaching, current approaches and strategies, teaching methods, ICT.*

## ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍՏՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ՀԱՅՎԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ. ԱՐԴԻ ՄՈՏԵՑՈՒՄԼԵՐ ԵՎ ՌԱԶՄՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

**Հակոբյան Տիգրանուհի**

*մանկ. գիտ. թեկնածու,*

*Երևանի պետական համալսարան,*

*Հայաստանի Հանրապետություն,*

*tigranuhi.hakobyan@ysu.am*

### Անվտվում

Այս ուսումնասիրությունը վերլուծել է ռուսաց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան հայկական դպրոցում՝ շեշտը դնելով արդի մոտեցումների ու ռազմավարությունների վրա, որոնք կարող են բարելավել ռուսաց լեզվի ուսուցման արդյունավետությունը հայկական դպրոցում:

Ռուսաց լեզվի ուսուցման ոլորտում տեսական հիմքերի և ժամանակակից հետազոտությունների դիտարկումը հնարավորություն տվեց առանձնացնելու մի քանի հիմնական ասպեկտներ, որոնք պետք է հաշվի առնվեն ուսուցման գործընթացում: Դրանց թվում են մշակութաբանական բաղադրիչի ինտեգրումը, կոնտրաստիվ վերլուծության կիրառումը, նորարարական տեխնոլոգիաների և խաղային տեխնիկաների օգտագործումը և այլն: Այսպիսով՝ հետազոտության մեջ

առաջարկված մոտեցումներն ու ռազմավարությունները կարող են էական ներդրում ունենալ հայաստանյան դպրոցներում ռուսաց լեզվի ուսուցման որակի բարձրացման գործում, ինչը, իր հերթին, կբարձրացնի դպրոցականների լեզվի իմացության մակարդակը և կընդլայնի նրանց կրթական ու մասնագիտական հեռանկարները:

Հայկական դպրոցում ռուսաց լեզվի դասավանդման ժամանակակից մեթոդները զգալի փոփոխություններ են կրում՝ կապված կրթական նոր չափանիշների և հասարակության կարիքների հետ: Մասնավորապես, կարևոր ասպեկտներ են դառնում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը, հաղորդակցման հիմնությունների և միջմշակութային իրավասությունների զարգացման վրա կենտրոնացած նորարարական մոտեցումների և ռազմավարությունների ներդրումը: Այսպիսով՝ այս թեմայի արդիականությունը պայմանավորված է արդյունավետ մոտեցումների և ռազմավարությունների մշակման և ներդրման անհրաժեշտությամբ, որոնք կբարելավեն ռուսաց լեզվի ուսուցման մակարդակը հայկական դպրոցում և կնպաստեն շրջանավարտների հաջող ինտեգրմանը բազմալեզու ու բազմամշակութային միջավայրում:

***Բանալի բաներ՝** ռուսաց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, ռուսերենը որպես օտար լեզու, հայկական դպրոց, ուսուցման արդյունավետություն, արդի մոտեցումներ և ռազմավարություններ, ուսուցման մեթոդներ, ՏՀՏ:*

### **Список использованной литературы**

1. Баласанян Л.Г., Московкин Л.В., Преподавание русского языка в армянских школах: исторический аспект // Полилингвильность и транскультурные практики. - 2018, Т. 15. - № 3, С. 345-353. DOI 10.22363/2618-897X-2018-15-3-345-353
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика, М.: Издательский центр «Академия», 2009, - 336 с.
3. Душеина Т.В., Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5, С. 36-39.
4. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Углубленное обучение русскому языку в армянской школе как инновационная педагогическая система // Русский язык за рубежом. 2007. Вып. № 1 (200). С. 92-96.
5. Маркова Т.В., Бим И.Л., Некоторые научные предпосылки совершенствования программ по иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2017. – №5, С. 29-32.
6. Полат Е.С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования – М.: Изд-во «Педагогика», 2000, – 194 с.

*Получено: 26.09.2024*

*Рассмотрено: 15.10.2024*

*Принято: 24.10.2024*

*Received: 26.09.2024*

*Reviewed: 15.10.2024*

*Accepted: 24.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

**ՀԻՎԱՆԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ  
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՈՂՈԳԻԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ**

**Ղազարյան Արևիկ**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
arev.ghazaryan@ysu.am  
<https://orcid.org/0000-0003-0231-2844>*

**Աշիկյան Արմենուհի**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
armenuhi.ashikyan@ysu.am  
<https://orcid.org/0000-0002-7172-6007>*

**Ամփոփում**

**Համառոտ ներածական:** Մարդու առողջությունը նրա հոգեկան ու ֆիզիոլոգիական գործառույթների զարգացման, բարձր աշխատունակության և սոցիալական ակտիվության պահպանման գործընթաց է, սակայն ներկայումս հիվանդությունների երիտասարդացումը մարտահրավեր է թե՛ բժշկագիտական, թե՛ մանկավարժական վալեոլոգիական տեսանկյունից: Եվ որքան քաղաքակրթությունը զարգանում է, այնքան հիվանդությունները «երիտասարդանում են»: Աթերոսկլերոզը, հիպերտոնիան, սրտամկանի ինֆարկտը, ուռուցքները, շաքարային դիաբետը, լեյկոզները և այլ հիվանդություններ քաղաքակրթության պայմաններում մարդու ձեռք բերած երիտասարդացող հիվանդություններ են, որոնք ուղղակիորեն կապված են անառողջ կենսակերպին: Անառողջ սնունդը, ֆիզիկական ծանրաբեռնվածության պակասը (հիպոդինամիկան), վնասակար սովորույթների չարաշահումը, վաղ սեռական հարաբերությունները մերօրյա վալեոլոգիական հիմնախնդիրներից են, որոնք պահանջում են համալիր մոտեցում խնդրի շարունակականությունը կանխարգելելու ուղղությամբ:

**Բանալի բառեր՝** *երիտասարդացող հիվանդություններ, հիվանդությունների առաջացման ռիսկեր, վալեոլոգիական գիտելիքներ, անառողջ կենսակերպ, հիվանդությունների առաջացման պատճառականություն:*

**Հինախնդիրն** է ուսումնասիրել և վերլուծել հետթագավարակային ժամանակահատվածում հիվանդությունների երիտասարդացման միտումը մանկավարժական վալեոլոգիական տեսանկյունից:

**Հիմնախնդիրն առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Հիմնախնդրի տարբեր ասպեկտները՝ վալեոլոգիական, բժշկագիտական, գենետիկական, սոցիոլոգիական, անտրոպոլոգիական ուսումնասիրվել են գիտնականների (Մ. Անդերսոն, Ա. Կոլլինս, Ռ. Թոմսոն, Թ. Ջոնսոն, Լ. Բոուլն, Ա. Շևչենկո,

Վ. Ելիզարով) կողմից՝ ուղրտային առանձնահատկությունները հաշվի առնելով, սակայն բոլորի հիմքում մարդու կենսաբանական ծրագրի այն որակական փոփոխություններն են, որոնք փոխում են կյանքի որակն ու կրճատում մարդու կյանքը:

**Հողվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է հետթագավարակային ժամանակահատվածում ուսումնասիրել ու քննարկել հիվանդությունների երիտասարդացումը մանկավարժական վալեոլոգիական տեսանկյունից՝ բացահայտելով հիվանդությունների երիտասարդացման և սովորողների առաջադիմության նվազման պատճառականությունը:

Հետազոտությունն իրականացվել է 28 դասախոսների, 40 ուսուցիչների, 50 աշակերտների ու 100 ուսանողների շրջանում:

**Հետազոտության նորայլը:** Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը փաստում է, որ հետթագավարագային շրջանում հիվանդությունների երիտասարդացման և սովորողների առաջադիմության նվազման միջև գոյություն ունի փոխկապակցվածություն, որը դիտարկվել է որպես մանկավարժական վալեոլոգիական հիմնախնդիր:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Դարաշրջանի մարտահրավերն է հիվանդությունների երիտասարդացումը, որը ոչ միայն բժշկագիտական ոլորտի խնդիր է, այլև նաև մանկավարժական վալեոլոգիայի: Հասկալից թագավարակից հետո նկատվում է քրոնիկական ու սոմատիկ մի շարք հիվանդությունների երիտասարդացում, որոնք նախկինում ավելի հասուն տարիքին էին բնորոշ:

Հետազոտությունները փաստում են, (Բրաուն Լ., Մմիթ Ջ.), որ այնպիսի հիվանդություններ, ինչպիսիք են շաքարային դիաբեդը, հիպերտոնիան ու գիրությունը, ախտորոշվում են դեռահասների և տարրական դասարանների երեխաների մոտ [4,295]: Նման դինամիկան պահանջում է մանկավարժական վալեոլոգիական ավանդական մոտեցումների վերանայում՝ կենտրոնանալով հիվանդությունների վաղ կանխարգելման ու կրթական ծրագրերի վրա, որոնք ուղղված կլինեն վաղ տարիքից առողջ ապրելակերպի հիմքերի զարգացմանն ու հիվանդությունների կանխարգելմանը [2,90] :

Հիվանդությունների երիտասարդացմանը նպաստող գործոններից մեկը սովորողների **էկրանի ժամանակի** (եզրույթ) ավելացումն է, ֆիզիկական ակտիվության նվազումը, նյութափոխանակության խանգարումները և սննդակարգի փոփոխությունները [1,178]: Այս համատեքստում կրթական համակարգը կարևոր դեր է խաղում առողջության խթանմանն ուղղված ծրագրերի մշակման և իրականացման գործում: Մանկավարժական վալեոլոգիայի ժամանակակից մոտեցումները ներառում են ինտերակտիվ և պրակտիկային ուղղված միջոցների կիրառում, որոնք օգնում են երեխաներին ու դեռահասներին գիտակցված վերաբերմունք ձևավորել սեփական առողջության նկատմամբ [3,45] :

Հիվանդությունների երիտասարդացման և սովորողների առաջադիմության, կրթության որակի փոփոխության հարցերին են ուղղված Ա. Շևչենկոյի[5] և Վ. Ելիզարովի [6] հետազոտությունները: Նրանք հիմնավորել են, որ վալեոլոգիական իրազեկվածությունն առավել արդյունավետ է կրթական միջավայրում, երբ կրթական կարիքների գնահատման ընթացքում հաշվի են առնվում նաև վալեոլոգիական բնույթի խնդիրները, ռիսկերը: Հեղինակների ուսումնասիրությունները փաստում են, որ հիվանդությունների առկայության դեպքում մանկավարժները պետք է ունենան գործնական հմտություններ ու տեսական գիտելիքներ՝ առողջ ապրելակերպ պահպանելու համար, ինչը սովորողների շրջանում հիվանդությունների կանխարգելման կարևոր բաղադրիչ է: Կենսաբանության դասերին վալեոլոգիական տարրերի ինտեգրումը, առար-

կայական կապերի կիրառումը դպրոցականների առողջության խթանման և նրանց մեջ առողջ ապրելակերպի զարգացման գրավականն է: Վալեռլոզիական դերային խաղերի օգտագործումը խթանում է առողջ ապրելակերպի նկատմամբ սովորողների մոտիվացիայի ձևավորմանը, զարգացնում դրական սովորություններ, որոնք հակակշռում են վատ զարգացող հիվանդություններին [7]:

Հիվանդությունների երիտասարդացման կանխարգելման տեսակետից ուշագրավ են Բ. Մաքսիմչուկի [9], Ա. Շևչենկոյի [5] աշխատությունները, որոնք ընդգծում են վալեռլոզիական ուսուցման ու դաստիարակության անհրաժեշտությունը ոչ միայն բժշկական, այլև ոչ բժշկական մասնագիտությունների համար: Այս ուսումնասիրությունները հիմնավորում են, որ վալեռլոզիական գիտելիքներն ու հմտություններն օգնում են ուսուցիչներին զարգացնել սովորողների վարքագծում առողջության նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք, ինչը հետագայում նվազեցնում է հիվանդությունների երիտասարդացման ռիսկերը [8], [9]:

Տեխնիկական համալսարանի ուսանողների շրջանում վալեռլոզիական մոտեցումների, վարքագծի զարգացման խնդիրները ուսումնասիրվել են Վ. Միխելկևիչի կողմից [10]: Ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ վալեռլոզիական մոդուլների օգտագործումը կրթական ծրագրերում մեծացնում է ուսանողների իրազեկությունը սանիտարահիգիենիկ չափանիշների վերաբերյալ, ինչը թույլ է տալիս նրանց նվազագույնի հասցնել առողջության ռիսկերը ինտենսիվ ակադեմիական ծանրաբեռնվածության պայմաններում [10]:

Այս ուսումնասիրությունների հիման վրա կարող ենք եզրակացնել, որ վալեռլոզիական կրթությունն օգնում է նվազեցնել հիվանդությունների երիտասարդացման (եթե բնածին չէ) ռիսկը՝ ապահովելով ուսանողների պատրաստությունը առողջ ապրելակերպին: Վալեռլոզիական ծրագրերի ներդրումը կրթական գործընթացում ինչպես դպրոցական, այնպես էլ բարձրագույն կրթության մակարդակներում մեզ թույլ է տալիս բարելավել աշակերտների ու ուսանողների առողջական վիճակը՝ զարգացնելով անհրաժեշտ գիտելիքներն ու հմտությունները: Այդ են փաստում մեր կողմից իրականացված հետազոտությունները: Ուսումնասիրությունն իրականացվել է երկու փուլով:

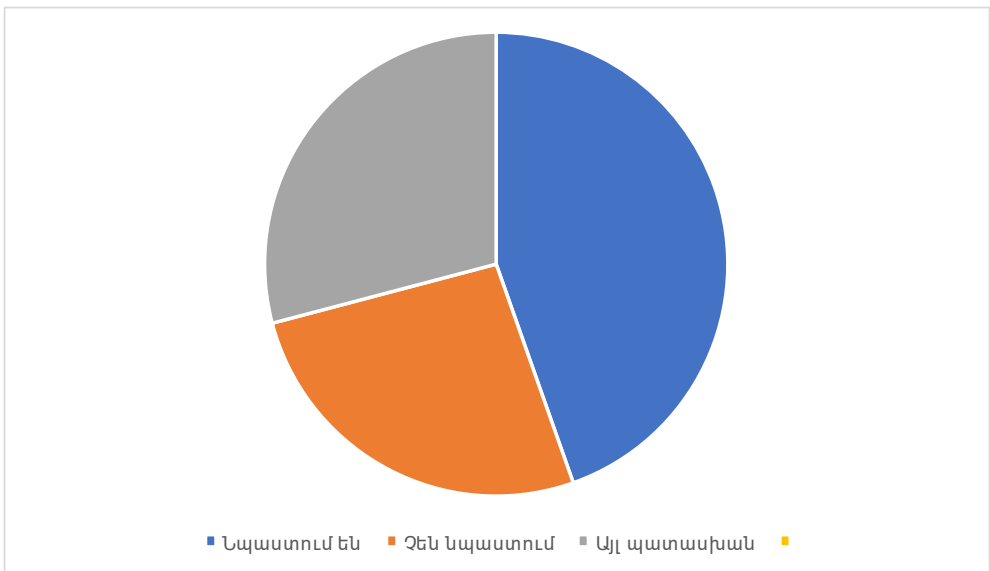
1. Գրականության և փաստաթղթերի վերլուծություն. առաջին փուլում իրականացվել է մանկավարժական վալեռլոզիայի ու երիտասարդության առողջության բնագավառի գիտական գրականության համապարփակ ուսումնասիրություն, կրթական ծրագրերի և իրավական փաստաթղթերի վերլուծություն:

2. Երկրորդ փուլում օգտագործվել են հարցաթերթ-գործիքը և հարցազրույցի մեթոդը հիմնական շահագրգիռ կողմերից՝ ուսուցիչներից, ուսանողներից և կրթական հաստատությունների բուժաշխատողներից տվյալների հավաքագրման համար: Հիմք են ընդունվել սովորողների՝ բուժկետերում պահպանված հիվանդության վերաբերյալ տեղեկանքները, դասղեկների կողմից տրամադրված բուժհաստատություններից ներկայացված փաստաթղթերը:

Ուսումնասիրության մասնակիցներն են՝ դասախոսներ՝ 28, միջին և ավագ դպրոցների 40 ուսուցիչներ (տարբեր մարզերից), որոնք ունեն առողջապահական ու ֆիզիկական դաստիարակության դասավանդման փորձ: 100 ուսանող՝ ԵՊՀ-ից ու Հյուսիսային համալսարանից, 50 աշակերտ՝ Երևանի Բ. Ժամկոչյանի անվան թիվ 119 հիմնական դպրոցից ու Կարպիի միջնակարգ դպրոցից: Հետազոտության ընթացքում ներառված են այն ուսանողներն ու աշակերտները, որոնք ունեն հիվանդություններ: Հետազոտության ընթացքում մշակվել են հարցաթերթիկներ՝ ուսուցիչների և սովորողների համար՝

յուրաքանչյուրում 5-ական հարց: Ուսուցիչների համար նախատեսված հարցաթերթիկները պարունակում են հարցեր դասավանդման ընթացքում կիրառվող մեթոդների, վալեոլոգիական կրթության նկատմամբ վերաբերմունքի և աշակերտների առողջության, հիվանդությունների վաղ դրսևորման վերաբերյալ, անհրաժեշտության դեպքում առաջին բուժօգնություն ցուցաբերելու վերաբերյալ: Սովորողների հարցաթերթիկները կենտրոնացած էին նրանց առողջական գիտելիքների, սովորույթների ու դպրոցական առողջապահական ծրագրերի իմացության վերաբերյալ ընկալումների վրա: Հարցազրույցներ և քննարկումներ են անցկացվել առողջապահական ոլորտի մասնագետների և վալեոլոգիական կոմպետենցիաներ ունեցող ուսուցիչների հետ՝ աշակերտների առողջական վիճակի մասին ավելի մանրամասն տեղեկություններ ստանալու համար: Դիտումներ են իրականացվել նաև ֆիզկուլտուրայի ու առողջության պարապմունքների, ինչպես նաև առողջ ապրելակերպի խթանմանն ուղղված արտադասարանական միջոցառումների ընթացքում: Ստացված արդյունքներն ենթարկվել է քանակական վերլուծության: Հարցաթերթիկների միջոցով հավաքագրված տվյալները վերլուծվել են վիճակագրական մեթոդների կիրառմամբ՝ օգտագործելով SPSS ծրագրակազմը: Նկարագրական վերլուծություններ են իրականացվել՝ բացահայտելու ընդհանուր միտումները, իսկ հարաբերակցության վերլուծությունները՝ դասավանդման պրակտիկայի և սովորողների առողջության արդյունքների միջև կապերը պարզելու համար: Հետազոտվողներն ունեցել են կամավոր մասնակցություն: Հետազոտության բոլոր մասնակիցները տեղեկացվել են հետազոտության նպատակների մասին, ապահովված է մասնակիցների տվյալների ամբողջական գաղտնիությունը:

**Հարց 1. Որքանո՞վ են վալեոլոգիական գիտելիքները նպաստում հիվանդությունների երիտասարդացման կանխարգելմանն ու առողջ ապրելակերպի ձևավորմանը:**



**Գծապատկեր 1.**

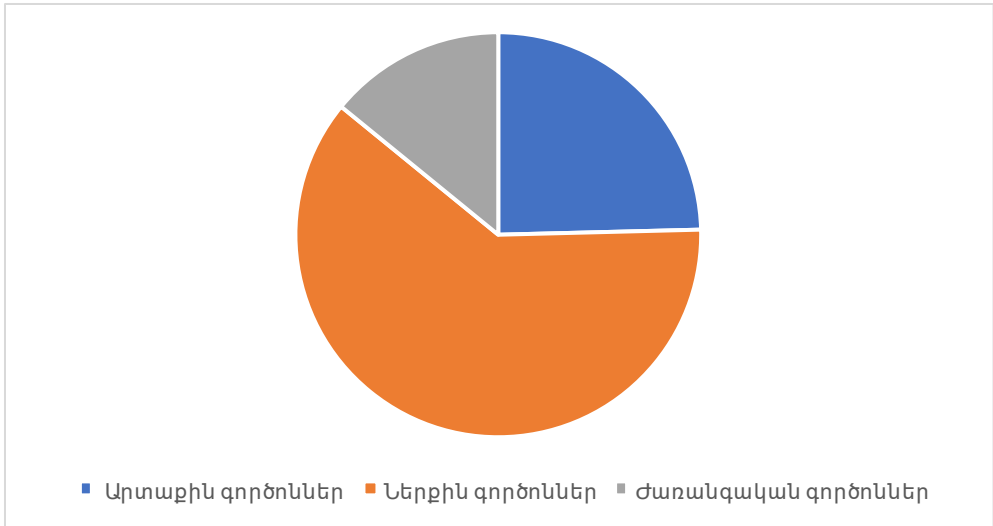
Տրված պատասխաններն են՝ նպաստում են՝ 44,6 % , չեն նպաստում՝ 26,3 % , այլ պատասխան - 29,1 %:

Ուսուցիչների հարցաթերթիկների վերլուծությունն այլ պատասխաններում փաստում է, որ հիվանդությունների երիտասարդացմանը, վնասակար սովորություններով պայմանավորված, նպաստում են նաև առողջապահական խնդիրների դասավանդման մեթոդները՝ *ավանդական դասախոսությունները* և *ֆիզիկական դաստիարակության գործնական պարապմունքները*՝ 29,1%: Այնուամենայնիվ, ուսուցիչների միայն 44,6 %-ն է ակտիվորեն *ինտեգրում վալեոլոգիական գիտելիքները ուսումնական ծրագրի այլ առարկաների մեջ*, ինչպիսիք են դերային խաղերը կամ նախագծերի վրա հիմնված գործունեությունը, որոնք ուղղված են առողջ սովորությունների ձևավորմանը: Ուսուցիչների մեծամասնությունը գիտակցում է վալեոլոգիական կրթության կարևորությունը, սակայն նշում է *ուսումնական ծրագրում ուսումնական նյութերի և ժամանակի բացակայությունը* նման ծրագրերի լիարժեք իրականացման համար: Այլ պատասխաններում ուսուցիչների որոշ մասն էլ գտնում է, որ կարիք կա մանկավարժական վալեոլոգիական ոլորտում *լրացուցիչ վերապատրաստման և մասնագիտական կատարելագործման անհրաժեշտության*: Զարմանալի է ուսուցիչների 26,3 %-ի պատասխանը, ըստ որի՝ նրանք չեն կարևորում վալեոլոգիական գիտելիքների դերը հիվանդությունների երիտասարդացման կանխարգելմանն ու առողջ ապրելակերպի ձևավորմանը գործում:

Զրույցների ընթացքում պարզ դարձավ, որ ուսուցիչները տարբերակում են առողջական խնդիրներ ունեցող սովորողների երկու վարքագիծ: 1. Ծնողները, երեխաները չեն տեղեկացնում իրենց հիվանդությունների մասին, հիվանդությունը բացահայտվում է իրավիճակային, երբեմն նույնիսկ կա խնդիր առաջին օգնություն ցուցաբերելու համար: 2. Ծնողները, երեխաները տեղեկացնում են խնդիրների մասին՝ երբեմն չարաշահելով կամ նույնիսկ խտացնելով գույները: Երկրորդ վարքագծի դեպքում հաճախ են դասերից բացակայությունները կամ դասերի կեսից խնդրանքները տուն գնալու: Երկրորդ խմբի վարքագիծ ունեցող երեխաները դասերին ներկայանում են կրկնվող հաճախականությամբ անպատրաստ՝ պատճառաբանելով իրենց վատ զգալու մասին: Ծնողները ուսուցիչներից ակնկալում են հատուկ, ընդգծված մեղմ վերաբերմունք երեխաների նկատմամբ:

**Հարց 2. Հարց սովորողներին՝ Որո՞նք են, ըստ Ձեզ, հիվանդությունների երտասարդացման ռիսկի գործոնները:** Հարցված 150 սովորողների (և աշակերտ, և ուսանող) կ ո ո մ ի ց տրված պատասխանների վերլուծության արդյունքում բացահայտեցինք, որ 24,6 %-ը ռիսկի գործոնների շարքում դիտարկել է արտաքին գործոնները, 61,3%-ը՝ ներքին գործոնները, և միայն 14,1 %-ն է կարծում, որ հիվանդությունների երիտասարդացման պատճառը ժառանգական նախադրյալներն են:





**Գծապատկեր 2.**

Սովորողները նկատում են նաև, որ երիտասարդացող հիվանդությունների պատճառները բազմաբնույթ են: Դրանց թվին են դասվում ֆիզիկական ակտիվությունը, դիետան և այլն:

**Ֆիզիկական ակտիվություն.** ուսանողների միայն 25 %-ն է օրական առնվազն 60 րոպե ֆիզիկական ակտիվությամբ զբաղվում, ինչպես խորհուրդ է տալիս Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպությունը:

• **Դիետա.** հարցվածների 53 %-ը խոստովանում է, որ օգտագործում է արագ սնունդ ու քաղցր ըմպելիքներ: Մեծ տարածում են գտել տարաբնույթ դիետաներն աղջիկների շրջանում, որոնք օրգանիզմում առաջացնում են անհրաժեշտ սննդանյութերի պակաս, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է հորմոնալ և նյութափոխանակության խախտման խնդիրների: Այս դեպքում որպես հետևանք խախտվում են ներզատիչ համակարգի գործառույթները և կարող են հանգեցնել զիրացման և վահանաձև գեղձի ֆունկցիոնալ փոփոխությունների:

• **Էկրանի ժամանակ.** Էկրանների (հեռախոս, համակարգիչ, հեռուստացույց) առջև անցկացրած միջին օրական ժամանակը 6-9 ժամ է (22 %), ինչը գերազանցում է թույլատրելի նորմը:

Տպավորիչ են նաև հարցազրույցների արդյունքները բժշկական մասնագետների հետ: Մեր կողմից իրականացրած դպրոցների բուժաշխատողների շրջանում այլ զրույցները վկայում են աշակերտների շրջանում ավելորդ քաշի, հիպերտոնիայի և քրոնիկ հիվանդությունների դեպքերի աճ: Ըստ նրանց՝ վերջին հինգ տարիների ընթացքում այդ հիվանդությունների հետ կապված բողոքների թիվն աճել է 55%-ով: Բժշկական փորձագետներն ընդգծում են հիվանդությունների կանխարգելման հարցերում ուսուցիչների և բուժանձնակազմի միջև համագործակցության բացակայությունը: Արդյունքում սովորողների առողջության վրա ազդող ամենակարևոր գործոններն են ֆիզիկական ակտիվության ցածր մակարդակը, վնասակար սովորությունների (ծխախոտ, թմրանյութ, ալկոհոլ) տարածվածությունը և առողջ ապրելակերպի մասին գիտելիքների բացակայությունը: Այս արդյունքները ցույց են տալիս մանկավարժական վալեոլոգիայի մոտեցում-

ները վերանայելու և ուսուցման ավելի գործնական և ինտերակտիվ մեթոդներ մշակելու անհրաժեշտությունը՝ վաղ տարիքից առողջության հիմքերը ձևավորելու համար:

Մտահոգիչ է նաև արտադասարանական գործունեության դիտարկումը: Հարցումների, զրույցների արդյունքում բացահայտվել են հետևյալ միտումները:

- **Վալեոլոգիական գիտելիքների անբավարար ինտեգրում.** դիտարկվող արտադասարանական միջոցառումների ընթացքում կապ չի եղել ուսումնասիրվող նյութի և առողջական խնդիրների միջև:

- **Գործնական գործունեության բացակայություն.** ֆիզկուլտուրայի դասերից դուրս գործնականում չեն եղել առողջ սովորույթների ձևավորմանն ուղղված միջոցառումներ:

Վիճակագրական վերլուծությունը ցույց տվեց զգալի դրական հարաբերակցություն ( $r=0.65$ ,  $p<0.01$ ) ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդների կիրառման և սովորողների շրջանում առողջապահական գիտելիքների բարձր մակարդակի միջև: Կար նաև բացասական հարաբերակցություն ( $r=-0.70$ ,  $p<0.01$ ) էկրանի ժամանակի և ֆիզիկական ակտիվության մակարդակի միջև: Տվյալների վերլուծությունը փաստում է, որ հիվանդությունների երիտասարդացմանը նպաստող հիմնական գործոններն են.

- **մանկավարժական գործունեք.** վալեոլոգիական գիտելիքների կիրառման ընթացքում ուսուցման ինտերակտիվ և ինտեգրված մեթոդների բացակայություն, ուսուցիչների անբավարար պատրաստվածություն մանկավարժական վալեոլոգիայի ոլորտում,

- **սոցիալական գործոններ.** ընտանեկան սովորույթների ազդեցություն, անառողջ սննդի առկայություն, թվային կախվածություն՝ հեռախոս, համակարգիչ, սակավաշարժություն,

- **ինստիտուցիոնալ գործոններ.** վալեոլոգիական ծրագրերի՝ ուսումնական ծրագրում սահմանափակ ժամանակ, ռեսուրսների պակաս և կրթական հաստատությունների աջակցության սահմանափակում:

### **Եզրակացություններ**

Հետազոտության արդյունքները հաստատում են երիտասարդների շրջանում քրոնիկ մի շարք հիվանդությունների երիտասարդացման առկայությունը, ինչը պահանջում է վալեոլոգիական գիտելիքների, վալեոլոգիական վարքագծի ձևավորում, ծրագրերի ինտեգրում կրթական գործընթացում: Ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ ներկայիս դասավանդման պրակտիկան և ծրագրերը ոչ միշտ են բավարար ուշադրություն դարձնում հիվանդությունների կանխարգելման խնդիրներին: Անհրաժեշտ է առողջապահական մասնագետների հետ համատեղ ծրագրեր, որոնք կօգնեն կանխարգելել երիտասարդացող հիվանդությունների հետագա զարգացումը կրթական միջավայրում: Խնդրին համակարգային մոտեցում ցուցաբերելու նկատառումով առաջարկում ենք ստեղծել ուսուցիչների ու դպրոցների բուժաշխատողների կանոնավոր հանդիպումների համակարգ՝ գործողությունները համակարգելու, արդյունքները քննարկելու ու կանխարգելիչ միջոցառումներ իրականացնելու համար: Բացահայտված մանկավարժական և սոցիալական գործոնները, ինչպիսիք են ուսուցիչների և բուժաշխատողների միջև փոխգործակցության բացակայությունը, ուսումնական նյութերի բացակայությունը և նյութի ներկայացման պասիվ ձևերը, ցույց են տալիս ինտեգրված մոտեցման անհրաժեշտությունը: Հիվանդությունների երիտասարդացման կանխարգելումը ենթադրում է նաև արտաքին պայմանների բարելավում (էկոլոգիական, մարդածին), որոնք նպաստում են սովորողների առողջության պահպանմանը, կյանքի որակի փոփոխմանը:

## **Առաջարկություններ**

• **Վալեոլոգիական գիտելիքների ինտեգրում ուսումնական ծրագրում.** առաջարկվում է վալեոլոգիական թեմաներ ներառել պարտադիր ակադեմիական առարկաներում, ինչպիսիք են կենսաբանությունը, քիմիան, ֆիզիկան, էկոլոգիան և ֆիզիկական դաստիարակությունը: Մա թույլ կտա սովորողներին գիտելիքներ ձեռք բերել առողջ ապրելակերպի սկզբունքների մասին:

• **Ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդների կիրառում.** վալեոլոգիական գիտելիքների արդյունավետ յուրացման համար կարևոր է սովորողներին ակտիվորեն ներգրավել ուսումնական գործընթացում: Կարելի է կիրառել դերային խաղեր, խմբային նախագծեր և դեպքերի ուսումնասիրություններ՝ ուղղված առողջապահական գիտելիքների գործնական կիրառմանը: Ինտերակտիվ մեթոդները կօգնեն սովորողներին հասկանալ վնասակար սովորույթների հետևանքները և իրենց առողջության մասին հոգ տանելու կարևորությունը:

• **Վերապատրաստման դասընթացների և վարպետաց դասերի կազմակերպումն** ուսուցիչներին թույլ կտա ներդնել արդյունավետ մեթոդներ և ամրապնդել սովորողների վարքագծում վալեոլոգիական դրսևորումներ, նաև ակտիվ համագործակցություն առողջապահության ոլորտի մասնագետների հետ:

• **Առողջ կրթական միջավայրի ստեղծում.** որ աշակերտները հաջողությամբ զարգացնեն առողջ սովորույթներ, դպրոցները պետք է ապահովեն այնպիսի նոր միջավայր, որը կնպաստի ֆիզիկական ակտիվությանն ու առողջ սնվելուն, էկրանի ժամանակի կրճատմանը:

• **Ուսումնական նյութերի մշակում.** անհրաժեշտ են ուսումնական նյութեր, ներառյալ վալեոլոգիայի դասերը և առողջությունը կրթական գործընթացում ներդնելու առաջարկություններ: Ձեռնարկների, բրոշյուրների ու թվային ռեսուրսների մշակումը կօգնի մանկավարժներին և ուսանողներին ավելի լավ հասկանալ կանխարգելման խնդիրները և կիրառել գիտելիքները գործնականում:

• **Արդյունքների մոնիտորինգ և գնահատում.** առաջարկվող միջոցառումների արդյունավետությունն ապահովելու համար խորհուրդ է տրվում ներդնել սովորողների առողջական վիճակի ու վալեոլոգիայի վերաբերյալ նրանց գիտելիքների մակարդակի մշտադիտարկման և գնահատման համակարգ: Այս տվյալների կանոնավոր վերլուծությունը թույլ կտա մեզ հարմարեցնել կրթական ծրագրերն ու դասավանդման մեթոդները՝ առավելագույն արդյունքի հասնելու համար:

Ներկայացված առաջարկություններն ուղղված են վալեոլոգիական գիտելիքների ինտեգրմանը կրթական գործընթաց, ինչը կդանդաղեցնի երիտասարդների շրջանում հիվանդությունների երիտասարդացման միտումը: Այս առաջարկությունների իրականացումը կպահանջի ակտիվ համագործակցություն ուսուցիչների, բժիշկների, ընտանիքի և ուսումնական հաստատությունների միջև: Ուսանողների շրջանում վալեոլոգիայի գիտելիքների ներդրումը և առողջ սովորույթների ձևավորումը պայմաններ կստեղծեն նրանց առողջության ամրապնդման և կյանքի որակի բարելավման համար, ինչպես նաև կնվազեցնեն ավելի վաղ փուլերում քրոնիկ հիվանդությունների զարգացման ռիսկերը:

## DISEASE REJUVENATION AS A PEDAGOGICAL VALEOLOGICAL FUNDAMENTAL PROBLEM

**Ghazaryan Arevik**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Yerevan State University,  
Republic of Armenia  
arev.ghazaryan@ysu.am*

**Ashikyan Armenuhi**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Yerevan State University,  
Republic of Armenia  
armenuhi.ashikyan@ysu.am*

### Summary

Brief introduction. Human health is a process of development of mental and physiological functions, maintenance of high working capacity and social activity, but at present, disease rejuvenation is a complex task from both a medical and pedagogical valeological point of view. And the further civilization develops, the more “younger” diseases become. Atherosclerosis, hypertension, myocardial infarction, tumors, diabetes, leukemia and other diseases are diseases acquired by a person at a young age in the conditions of modern civilization, which are directly related to an unhealthy lifestyle. Unhealthy diet, insufficient physical activity (hypodynamics), various kinds of abuse, bad habits, early sexual relations are some of the modern valeological problems that require an integrated approach to prevent negative consequences.

The goal of the study is to discuss the rejuvenation of diseases from a pedagogical valeological point of view based on our studies that reveal the cause-and-effect relationship between the rejuvenation of diseases and a decrease in students’ academic performance. The study was conducted among 28 university tutors, 40 school teachers, 50 schoolchildren, 100 students.

**Keywords:** *rejuvenation of diseases, disease risks, valeological knowledge, unhealthy lifestyle, causes of diseases.*

## ОМОЛОЖЕНИЕ БОЛЕЗНЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

**Казарян Аревик**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
arev.ghazaryan@ysu.am*

**Ашикян Арменуи**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
armenuhi.ashikyan@ysu.am*

### Аннотация

**Краткое введение.** Здоровье человека – это процесс развития психических и физиологических функций, сохранения высокой трудоспособности и социальной активности, но в настоящее время сохранению здоровья мешает омоложение заболеваний, что представляет собой сложную задачу как с медицинской, так и с педагогической валеологической точки зрения. И чем дальше развивается цивилизация, тем больше «молодеют» болезни. Атеросклероз, гипертония, инфаркт миокарда, опухоли, диабет, лейкемия и другие заболевания – это болезни, приобретаются человеком уже в молодом возрасте в условиях современной цивилизации, они напрямую связаны с нездоровым образом жизни. Нездоровое питание, недостаточная физическая активность (гиподинамика), разного рода злоупотребления, вредные привычки, ранние половые отношения – одни из современных валеологических проблем, требующих комплексного подхода для предотвращения негативных последствий.

**Цель исследования** – проанализировать проблему омоложения болезней с педагогической валеологической точки зрения на основе проведенных нами исследований, выявить причинно-след-

ственную связь между омоложением болезней и снижением успеваемости студентов. Исследование проведено среди 28 преподавателей вузов, 40 школьных педагогов, 50 школьников, 100 студентов.

**Ключевые слова:** омоложение болезней, риски заболеваний, валеологические знания, нездоровый образ жизни, причины возникновения заболеваний.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Anderson, M., Collins, A., Thompson, R. (2019). Impact of lifestyle on adolescent health: The role of education in promoting active habits. *Journal of Adolescent Health*, 64(3), 178-185.
2. Jones, T., Brown, L. (2021). Childhood education and health: Integrating wellness in the curriculum. *Educational Researcher*, 50(2), 90-98.
3. Miller, P., Garcia, S. (2022). Educational approaches in health pedagogy: Building a foundation for healthy habits. *Health Education Quarterly*, 56(1), 45-60.
4. Smith, J., Lee, C., Wang, P. (2020). Chronic diseases in youth: A global perspective. *Pediatrics International*, 62(5), 295-301.
5. Shevchenko, A., Kucherenko, S., Komyshan, A., Shevchenko, V., & Kucherenko, N. (2022). Formation of valeological competence in conditions of classroom and distance learning. 50. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022>.
6. Yelizarov, V. (2015). The experimental validation results of the students' valeological competence formation model. . <https://doi.org/10.5281/ZENODO.18825>.
7. Salybekova, N., Abdukakhar, A. (2022). Study of the Effectiveness of the Integration of Valeological Elements into the Pedagogical Process of Biology Lessons in Secondary Schools. *Iasay'i y'universitetiniñ habarshysy*. <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.26>.
8. Shevchenko, A., Shtefan, L. (2021). Formation of valeological competence in non-medical students. *Engineering and Educational Technologies*. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2021.09.04.01>.
9. Maksymchuk, B. (2016). Forming Future Specialists' Valeological Competency: Theoretical Analysis of Domestic and Foreign Scholars' Views. *Comparative Professional Pedagogy*, 6, 47-54. <https://doi.org/10.1515/rpp-2016-0047>.
10. Mikhelkevich, V., Chekanushkina, E., Kardashevsky, A. (2022). Problems of self-organization of independent work of technical university students in the conditions of digitalization educational environment. *Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*. <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2022-24-84-19-25>.

Получено: 15.10.2024

Рассмотрено: 25.10.2024

Принято: 27.10.2024

Received: 15.10.2024

Reviewed: 25.10.2024

Accepted: 27.10.2024



© The Author(s) 2024

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

**ԵՐԵՒԱՅԻ ՏԱՐԱԾՄԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ  
ԽԹԱՆՄԱՆ ԳՈՐԾՐԱԹԱՅԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ  
ՀՍՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ**

**Մկրտչյան Հասմիկ**

*հատուկ մանկավարժ,*

*USUՄԿ (Արմավիրի տարածքային մանկավարժահոգեբանական*

*աջակցության կենտրոն),*

*Հայաստանի Հանրապետություն*

*hasmikmkrtyan033@gmanil.com*

*adriana77@mail.ru*

<https://orcid.org/0009-0000-5506-6910>

**Մուշեղյան Մեղա**

*հատուկ մանկավարժ,*

*USUՄԿ (Արմավիրի տարածքային մանկավարժահոգեբանական*

*աջակցության կենտրոն),*

*Հայաստանի Հանրապետություն*

*seda.musheghyan@mail.ru*

<https://orcid.org/0009-0004-3488-8703>

**Ամփոփում**

Երեխայի զարգացումն ու սոցիալականացումը ստեղծում են տարիքին բնորոշ մանկավարժական ու սոցիալական իրավիճակներ, ինչը ենթադրում է այնպիսի գործունեության կազմակերպում, որը նպաստում է մտածողության զարգացմանը: Երեխայի տեսողական-պատկերավոր մտածողությունը, որտեղ հիմնական միավորը պատկերն է, ի հայտ է գալիս 2-3 տարեկանում և առաջնային է մինչև 6-7 տարեկանը: Պատկերավոր մտածողության բազմազանության արդյունքում ձևավորվում է տարածական մտածողությունը: Երեխան գործում է տարածական պատկերներով՝ հիմնվելով այդ պատկերների ստեղծման վրա առարկաների տարածական հատկությունների և հարաբերությունների ընկալման (կամ ներկայացման) միջոցով: Նախադպրոցական տարիքի երեխաների տարածական մտածողության զարգացման ուսումնասիրությունն իրականացվել է այնպիսի գիտնականների կողմից, ինչպիսիք են Գ. Գ. Գրիգորիան, Ա. Ն. Դավիդյուկը, Տ. Ս. Կոմարովան, Լ. Վ. Կուցակովան, Լ. Ա. Պարամոնովան, Ն. Պ. Սակուլինան, Ն. Ֆ. Տարլովսկայան և շատ ուրիշներ: Տարածական մտածողությունն այն հիմքն է, որի վրա կառուցված է մարդու գործունեության մեծ մասը, հետևաբար դրա զարգացումն ու ձևավորումը կարևոր մասն են հետագա կյանքում երեխայի անհատականության ձևավորման համար: Մարդու հոգեկանի կառուցվածքում այն պատասխանատու է տարածության մեջ կողմնորոշվելու, մարդու մտքում տարածության պատկերների ստեղծման, ինչպես նաև տարբեր խնդիրների լուծման համար:

Մեր ուսումնասիրության ընթացքում բացահայտեցինք հայելային նեյրոնների դերը ուղեղի ավելի բարձր ինտեգրացիոն գործառույթների իրականացման գործում: Զարգացման խանգարում ունեցող վաղ և նախադպրոցական տարիքի երեխաների տարածական կողմնորոշման ձևավորումն արդյունավետորեն իրականացվում է շարժողական և խոսքային գործունեության զարգացման, ուղղման և խթանման աշխատանքների հիման վրա: Պետք է ուշադրությունը հրավիրել ուսուցման փոխներգործուն մեթոդների կիրառմանը՝ առաջնահերթությունը տալով շարժողական հմտությունների խթանման ու շտկման աշխատանքներին:

*Բանալի բառեր՝ տարածական կողմնորոշում, հայելային նեյրոններ, նկարագրական մտածողություն, պատկերավոր մտածողություն, ինտեգրացիոն գործառույթ:*

**Հիմնախնդրի հակիրճ վերլուծությունը:** Զարգացման խանգարում ունեցող վաղ և նախադպրոցական տարիքի երեխաների տարածական կողմնորոշման ձևավորումը արդյունավետորեն իրականացվում է շարժողական ու խոսքային գործունեության զարգացման, շտկման և խթանման աշխատանքների հիման վրա: Երեխայի տարածական պատկերացումների ձևավորման և խթանման աշխատանքներում հայելային նեյրոնների համակարգն է պատասխանատու ոչ միայն գործողություններ սովորելու, այլև խոսքի ձևավորման, ինչպես նաև դրա ընկալման համար: Հայելային նեյրոնները հիմնարար նշանակություն ունեն ուղեղի աշխատանքի համար, քանի որ նրանց վերագրվում է առանցքային դեր ուղեղի ավելի բարձր ինտեգրացիոն գործառույթների իրականացման գործում: Հատուկ մանկավարժի աշխատանքում պետք է հատկապես կարևորել հայելային նեյրոնների ակտիվացումը տարածական պատկերացումների զարգացմանը միտված առաջադրանքների կատարմամբ, քանի որ տարածական պատկերացումները կարևոր են շատ ավելի բարձր հոգեկան գործառույթների զարգացման համար՝ բանավոր ու գրավոր խոսքի, տեսողական-տարածական հիշողության և մտածողության:

**Հետազոտության արդիականությունը** պայմանավորված է հատուկ մանկավարժի աշխատանքում երեխայի տարածական պատկերացումների ձևավորման և խթանման գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունների բացահայտմամբ, շարժողական հմտությունների շտկման և զարգացման աշխատանքներում հատուկ մանկավարժի աշխատանքի արդյունավետությունը բարձրացնելու ուղիների որոնման կարևորությամբ: Փորձ է արվել նաև մանկավարժների, դաստիարակների ուշադրությունը հրավիրելու տարածական պատկերացումների ձևավորման, շարժողական հմտությունների խթանման ու շտկման աշխատանքների արդյունավետությունը բարձրացնող նոր մոտեցումների վրա: Հողվածում ներկայացրել ենք, թե ինչպես են կապված խոսքային ու շարժողական հմտությունները տարածական կողմնորոշման և տարածական մտածողության ձևավորման, ճանաչողական գործընթացներին՝ անդրադառնալով, թե ինչպես է երեխան առաջադրանքներ կատարում մտածողական մակարդակում՝ առանց առարկաների հետ իրական գործողություններ կատարելու, ինչպես նաև ուշադրություն ենք դարձրել այն ֆիզիոլոգիական գործընթացներին, որոնք պատասխանատու են կարեկցանքի, երևակայության, այլ մարդկանց փորձը, ապրումներն ընկալելու համար: Մեր հողվածի շրջանակում անդրադարձել ենք նաև այս խնդրի լուծման հարցում հատուկ մանկավարժի կողմից իրականացվող աշխատանքներին:

**Հետազոտության նորույթը:** Հայելային նեյրոնների գործառույթների ուսումնասիրության արդյունքում բացահայտվել է նրանց փոխազդեցությունը խոսքային ու շարժողական հմտությունների վրա, որոնք պայմանավորում են տարածական կողմնորոշման և տարածական մտածողության ձևավորման գործընթացների արդյունավետությունը: Ուսումնասիրվել են շտկողավերականգնողական այնպիսի մեթոդներ, որոնք նպաստում են երեխայի շարժողական ակտիվության բարձրացմանը և համապատասխանաբար տարածական մտածողության ձևավորման նոր հմտությունների զարգացմանը:

**Հողվածի նպատակն է** ուսումնասիրել և բացահայտել երեխայի տարածական պատկերացումների ձևավորման ու տարածական մտածողության խթանման գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունները հատուկ մանկավարժի աշխատանքում:

տանքում, ինչն ուղղված է լինելու տարածական կողմնորոշման խանգարում ունեցող երեխայի շարժողական հմտությունների շտկմանն ու զարգացմանը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Ֆիզիոլոգիայի ու հոգեբանության մեջ նեյրոգիտության զարգացման հարցում նշանակալի իրադարձությունը «Նախաշարժական կեղևը և շարժիչ գործողությունների ճանաչումը» վերնագրով հոդվածն էր, որը հրատարակվել է 1996 թվականին «Ճանաչողական ուղեղի հետազոտություն» (“Cognitive Brain Research”) ամսագրում իտալական Պարմա քաղաքի համալսարանի հեղինակների թիմի կողմից, որում ներառված էին Ջակոմո Ռիզոլատին, Լեոնարդո Ֆոգասին, Լուչիանո Ֆադիգան ու Վիտորիո Գալեսեն [4,16-28 էջ]: Հայելային ներոնները իմիտացիոն ներոններ են, որոնք ակտիվանում են ինչպես վարքագիծը դիտարկելիս, այնպես էլ կատարման ժամանակ [1,42 էջ]: «Հատուկ բջիջների» հայտնաբերումը, որը պատասխանատու է իմիտացիայի ու երևակայական գործողություններ կատարելու համար, բառացիորեն շրջեց գիտնականների ըմբռնումն այն մասին, թե ինչպես են ձևավորվում մարդկային վարքի օրինաչափությունները, ինչպես է իրականացվում որևէ բան սովորելու գործընթացը, ինչպես է հաստատվում մարդկանց միջև շփումը նեյրոֆիզիոլոգիայի մակարդակում: Պարզվեց, որ հայելային նեյրոնների համակարգը նյարդային բջիջների խմբեր են, որոնք ունեն հայելուն բնորոշ հատկանիշներ ու հատկություններ, դրանք տեղակայված են ուղեղի տարբեր կառույցներում և կատարում են մեկ գործառույթ՝ վերարտադրել մեկ այլ սուբյեկտի մտադրություններ, հույզեր, մտածողության ռազմավարությունները հասկանալ, դրսևորել կարեկցանք (ապրումակցում), իմիտացիա և սովորելու հանդեպ ձգտում [7,28-30 էջ]:

Հայելային նեյրոնները ներսից ակտիվացնում են իմաստի կամ մտադրության շղթաները, և դա ավելի խորն է, քան զուտ ճանաչողական ըմբռնումը: Մարդու հայելային նեյրոնների համակարգն է պատասխանատու ոչ միայն վարքականոնային գործողությունների, այլև խոսքի ձևավորմանն ու դրա ընկալման համար: Ենթադրվում է, որ հայելային նեյրոնները հիմնարար նշանակություն ունեն ուղեղի աշխատանքի համար, քանի որ նրանց վերագրվում է առանցքային դեր ուղեղի ավելի բարձր ինտեգրացիոն գործառույթների իրականացման գործում: Այս նեյրոնները տարբերվում են նրանով, որ ակտիվանում են ինչպես որոշակի վարքագծի դրսևորման, այնպես էլ վարքագծի նկատման ժամանակ: Այդ պատճառով նրանք կոչվում են հայելային նեյրոններ, որոնք արտացոլում են այն, ինչ մենք դիտում ենք [7, 28-30 էջ]: Փորձի ընթացքում պոզիտրոնային էմիսիոն տոմոգրաֆիայի միջոցով հետազոտության ենթարկված մասնակիցներին առաջարկվել է դիտել փորձարարի ձեռքերի շարժումները որպես տեսողական խթան: Փորձի արդյունքում պարզվել է, որ մարդու ուղեղի ճակատային մասում իսկապես կան հատվածներ, որոնք ակտիվանում են մեկ այլ մարդու ձեռքերի շարժումները դիտարկելու գործընթացում: Հետազոտողները ներկայացրել են փորձի տվյալներ, որոնց արդյունքում պարզվել է, որ որոշակի գործողության, այդ թվում՝ մկանների կծկումների դիտարկման փաստը հանգեցնում է առաջացած շարժողական ներուժի ակտիվացմանը [4]: Հայելային նեյրոնները գաղափար է այն մասին, որ շարժումը առնչվում է ըմբռնմանը [8]:

Ակնհայտ է, որ երեխան տեսնելով սովորում է, եթե անգամ մենք նրան դա հատուկ չենք սովորեցնում: Մանկապարտեզում, կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխաները սպորնգի պես կլանում են անսահման տեղեկատվություն, խոսքում կիրառում անծանոթ արտահայտություններ, սովորում են շատ արագ: Գիտնականների աշխատու-



թյուններում անդրադարձ է կատարվում նրան, որ խոսքն ի սկզբանե ձևավորվում է հենց գլխուղեղի՝ պատճենելու ունակության շնորհիվ [5]: Նրանք սովորում են ոչ միայն դիտարկելով իրենց շրջապատում առկա այլ մարդկանց վարքագիծը, այլև կարող են օգտագործել ընդհանուր գիտելիքներ՝ կիրառելով երկրորդ ազդանշանային համակարգի խորհրդանիշները որպես գործողության ու փորձի միջանկյալ կապ: Երեխան, մեծահասակը, անկախ իրենց կամքից, միաժամանակ կարող են համադրել կամ հակադրել ստացած տեղեկատվությունը նեյրոների ակտիվացման շնորհիվ: Ըստ այդմ՝ շարժման մեջ ամրագրվող նկարը դիտելիս՝ երեխան ակտիվացնում է նեյրոները և ոչ միայն ուղեղի տեսողական կեղևում: Ակտիվություն է նկատվում նաև գլխուղեղի առաջնային շարժիչային կեղևի հատվածում, որը պատասխանատու է հենց շարժումների համար [6]: Դա պարզվել է Կոլումբիայի համալսարանի գիտնականների կողմից՝ պրոֆեսոր Դեյվիդ Ֆրիբերգի գլխավորած փորձի օգնությամբ [5]: Գեղագիտորեն գունավոր գրգռիչների հետ շփվելիս ակտիվանում են գլխուղեղի կեղևի գոտիները, որոնք պատասխանատու են տարածության մեջ մարմնի շարժումների ու դիրքի վերլուծության, հուզական ապրումների, պահանջումների բավարարման, խորհրդանիշների ճանաչման համար: Այդ տեսանկյունից գեղեցիկ և գունագեղ խաղալիքների ընտրությունը նպաստում է ոչ միայն գեղագիտական ճաշակի ձևավորման, այլև գլխուղեղի կեղևի գոտիների ակտիվացմանը:

Ժամանակակից աշխարհում երեխայի անկաշկանդ գործելու, որևէ կարողություն, հմտություն, ձեռք բերելու խնդիրը բավականին արդիական է և նախադպրոցական կրթության անձնային առաջնահերթություններից է: Նախադպրոցական տարիքում է դրվում մարդկային որակների հիմքը, ինչպիսիք են՝ ճանաչողական ակտիվությունը, հետաքրքրասիրությունը, ինքնավստահությունը, վստահությունը շրջապատի նկատմամբ, երևակայությունը, ստեղծագործական դիրքորոշումը: Յուրաքանչյուրիս խնդիրն է օգնել ուսումնական դժվարություններ, զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներին սոցիալականացվել, մուտք գործել ժամանակակից աշխարհ: Կյանքի յուրաքանչյուր փուլում ստեղծվում է նոր իրավիճակ, որի ընթացքում երեխան ձեռք է բերում նոր հմտություններ, որոնք նա կիրառում է կյանքում: Հոգեշարժողական առումով բնականոն զարգացում ունեցող երեխան անցնում է մի քանի փուլ [3, էջ102-103]: Նախադպրոցական տարիքը մարդկային հարաբերություններին, սոցիալական միջավայրին տիրապետելու փուլ է, որն իրականանում է մեծահասակների հետ շփման, ինչպես նաև հասակակիցների հետ խաղային ու իրական հարաբերությունների շնորհիվ:

Երեխայի խաթարված տարածակողմնորոշիչ հմտությունների հետ տարվող աշխատանքների կարևորությունը անվիճելի է: Հատուկ մանկավարժի շտկող-զարգացնող աշխատանքը խթանում և զարգացնում է ուղեղի տարբեր կառույցների համակարգված աշխատանքը՝ ներառելով երեխայի համար շարժողական վարժություններ, տարբեր դիդակտիկ խաղեր, որոնք ուղղված են մտավոր գործունեության որոշակի բաղադրիչների խթանմանը՝ մտավոր գործունեության կարգավորմանն ու վերահսկմանը, շարժողական հմտությունների, տեսողական, լսողական, տարածական ընկալմանը և այլն: Սոցիալական բոլոր գործառույթներն իրագործվում են մանկավարժական խաղային գործունեության արդյունավետ կազմակերպման միջոցով:

Խաղ-վարժությունները պետք է հանդիսանան երեխաների ուսուցման կազմակերպման ձև, որովհետև ունեն մեծ նշանակություն տարածական կողմնորոշման զարգացման, սեփական մարմնի գիտակցման, կողորդինացիայի զարգացման, ընդհանուր

շարժունակության, խոսքի զարգացման, ճանաչողական գործընթացների, տարածական մտածողության զարգացման գործընթացների վրա:

Մեր ուսումնասիրության արդյունքում պարզեցինք, որ կան շարժողական վարժություններ, որոնց կիրառման ժամանակ կանխվում են կարդալու և գրելու հմտությունների յուրացման դժվարությունները (օնտոգենեզի փոխարինման մեթոդի կիրառումը), նպաստում են կինեստետիկ, լսողական, տեսողական ու տեսաշարժողական տեղեկատվության մշակման հնարավորության զարգացմանը (այնպիսի դժվարությունների կանխարգելում, ինչպիսիք են տառերը փոխարինելը, բառերի իմաստի թյուրիմացությունը, առաջադրանքում կողմնորոշվելու դժվարությունները և այլն), ուղղված են երեխայի կատարողականի, աշխատունակության բարելավմանը: Հատուկ մանկավարժի աշխատանքային գործիքակազմում կարևոր տեղ պետք է ունենան ներյոնոգեքանական խաղերը: Մենք մշակել ենք այդպիսի խաղ-վարժություն, ըստ որի՝ երեխաները, երկու ձեռքերը միաժամանակ օգտագործելով, մրգերը, բանջարեղենները կամ գունավոր գնդակները, երկրաչափական մարմինները պետք է ըստ հրահանգի գցեն համապատասխան տուփի, դույլի, պարկի մեջ կամ, հակառակը, պարկից հանեն ու խմբավորեն: Հաջորդ՝ «Տնակի բնակեցում» մեթոդիկան, որը տեղայնացվել է որպես խաղ, զարգացնում է տարածական կողմնորոշումը՝ խթանելով աշխատասիրությունը, ուշադրությունը, մանր մոտորիկան: Ըստ խաղի կանոնի՝ երեխան պետք է լրացնի բաց թողնված վանդակներն այնպես, որ նույն տողում կամ սյունակում պատկերները չկրկնվեն: Երեխան պետք է կարողանա համապատասխան դիտակտիկ նկարների օգնությամբ բնակեցնել տունը մարդկանցով, կենդանիներով: Պետք է կարողանա նաև ձևավորել սենյակները՝ աջ ու ձախ կողմերում տեղադրել կահույքի նկարաշարեր, բարձր և ցածր նկար-դարակներում՝ մրգեր ու բանջարեղեններ, կենդանիների տեղափոխել նրանց համար նախատեսված տեղերը, իսկ տան անդամներին՝ սենյակում հատկացնել որևէ անկյուն:

Տարածական կողմնորոշման շտկման աշխատանքներում կիրառվում են նաև ավազաթերապևտիկ վարժություններ: Նպատակահարմար է կիրառել նաև, երկու ձեռքերը միաժամանակ օգտագործելով, ավազի կամ ջրի միջից շոշափելու ու միանման պատկերը գտնելու վարժությունները: Նպաստավոր են նաև, ըստ հրահանգի, իրենց ձեռքով պատրաստված գնդակները (պլաստիլինով, խաղախմորով), ուլունքները սենյակի տարբեր կողմերում կախված գունավոր թելերի վրա ամրացնելը: Արդյունավետ են ձավարեղենով (բրինձ, ոսպ, լոբի) ու կոճակներով համապատասխան պատկերին համադրելու խաղերը: Իրականացվում են նաև լսելու հրահանգով վարժությունները, որոնց տարբեր կարող ենք հանդիպել խաղերում, ինչպես, օրինակ, առարկաները դասավորել նշված հաջորդականությամբ՝ վերև, ներքև, աջ, առաջ և այլն: Գունավոր լեզոների օգնությամբ խճանկարի ստացումը, գրաֆիկական թելադրությունը առարկաների օգնությամբ (օրինակ՝ ափսե, ուղղահայաց դիրքով դրված դանակ-դանակ, ափսե-գդալ հորիզոնական դիրքով դրված և այլն), կարելի է կիրառել նաև տարբեր հասկացություններին պատկանող խմբեր, օրինակ՝ գրենական պիտույքներ, սնունդ, կենդանիներ, կենցաղային պարագաներ և այլն: Մատներին դրված գլխարկներով կամ խամաճիկային տիկնիկներով, երկկողմանի գունավոր ձեռնոցներով տիկնիկաթերապևտիկ խաղերը ևս շատ ոգևորում են երեխաներին և օգնում հատուկ մանկավարժին նոր լուծումներ գտնելու և շտկողական աշխատանքները բարեհաջող կազմակերպելու հարցում:

Համակարգելով վերոշարադրյալը՝ կարող ենք ասել, որ տարածակողմնորոշիչ խանգարումներով նախադպրոցականների հետ նյարդահոգեբանական աշխատանքի կազմակերպումը բարդ է և ներառում է հետևյալ քայլերը՝

✓ շարժողական խանգարումների հաղթահարում, որը ներառում է վարժություններ սեփական մարմնում կինեստետիկ կողմնորոշման ձևավորման համար,

✓ տարածական պատկերացումների զարգացում, շարժողական անհարմարության վերացում,

✓ խոշոր, մանր և հոդային շարժողական հմտությունների զարգացում, մերսում, ձգում:

**Ուսովել հեշտ ուսուցում:** Հայելային նեյրոնների մեկ այլ հնարավոր գործառույթը ուսուցման հեշտացումն է: Մա թույլ կտա երեխաներին անուղղակիորեն նմանակել կամ կրկնօրինակել (ներքին կերպով կրկնել) դիտարկվող գործողությունը (վիրտուալ ուղեղում), որպեսզի ավելի արագ ակտիվացվեն գործողությունների շարժողական ծրագրերն ու որոշ ժամանակ անց պատրաստվեն վերարտադրելու գործողությունը: Մա անուղղակի ուսուցումն է: Դրա շնորհիվ երեխան ավելի մեծ ճկունությամբ կգիտակցի իր արարքը: Հայելային նեյրոններով սովորելը անվանում են նաև «Ուսուցում ընդօրինակման կամ ուսուցչի հետ սովորելու միջոցով»:

**Կարեկցանքի մոտիվացիա և հուզականություն:** Երբ երեխան դիտում է մեկ ուրիշի որոշակի գործողությունները, հայելային նեյրոնները ակտիվանում են, ձևավորվում են հուզական կամ մոտիվացիոն վիճակներ: «Ես էլ եմ ուզում» մոտիվացիան տարածված է մեծահասակների, երեխաների մեջ: Այս դիտարկումները երեխաներին մղում են ընդօրինակելու այն, ինչն իրենց դուր է եկել: «Ես էլ եմ ուզում դաստիարակ, բուժքույր, ուսուցիչ դառնալ, ուզում եմ նաև հարուստ լինել, ուզում եմ նաև ունենալ այս, այն և այլն» նման մտքեր են ի հայտ գալիս երեխայի մոտ: «Մոտիվացիայի բավարարումն առաջացնում է հուզական դրական վիճակ և համապատասխան արձագանք: Հետևաբար երբ բավարարվում է նրանց «Ես էլ եմ ուզում» պահանջումները, ունենում են հուզական դրական արձագանք, որին շուտով վարժվում են և այլևս չեն նկատում այն, ինչ ուզում են: Բայց երբ պահանջումները չի բավարարվում, նրանք ունենում են հուզական բացասական արձագանք: Այս չբավարարված պահանջումները կարող է ստիպել նրանց նախանձ զգալ: Մենք գործնականում շատ ենք հանդիպում նման դեպքերի, երբ երեխաները, միաժամանակ իրար նայելով, քաղցի զգացում են ունենում, ուզում են նույն բանն ուտել, ինչ իրենց ընկերը, կամ ցանկանում են նույն խաղալիքով խաղալ և այլն: Տևական ժամանակ այս հանգամանքները բացատրվել են երեխայի բարդ ու հակասական հոգեկերտվածքով, սակայն այսօր հատուկ մանկավարժը պետք է հստակ գիտակցի, որ ատկա գործըթացները, որոնք տեղի են ունենում երեխայի մոտ, հայելային նեյրոնների ինքնաբերաբար ակտիվացման արդյունք են:

**Ավտոմատ իմիտացիա:** Այս եզրույթը սովորաբար գործածվում է այն դեպքերի համար, երբ երեխան ուրիշի մարմնի շարժումը դիտարկելիս ակամայից կատարում է մարմնի նմանատիպ շարժում կամ փոխում է մարմնի շարժման ձևը: Բացի դրանից՝ կան ապացույցներ, որոնք ցույց են տալիս, որ կեցվածքի վերահսկումը խաթարվում է, երբ մարդիկ լսում են այլ գործողությունների առաջարկներ: Օրինակ՝ երբ լսում են այնպիսի նախադասություններ, ինչպիսիք են՝ «Ես վեր եմ կենում, հագնում եմ հողաթափերս և գնում գուգարան»: Նմանատիպ գործողության ընկալման ժամանակ տեղի է ունենում գլխուղեղի կեղևի ակտիվացում՝ նման գործողություններ կատարելու համար: Կարծես անձը պատրաստ է կատարել նույն գործողությունը այդ հաջորդականու-

թյամբ՝ ակտիվացնելով հայելային նեյրոնների համակարգը: Մենք ևս մեր փորձից կարող ենք փաստել, որ, երբ երեխաները լսում են որևէ հեքիաթ կամ պատմություն, յուրաքանչյուր տեսարանին համահունչ կեցվածք են ընդունում՝ անկախ իրենց կամքից:

**Շարժողական և ավտոմատ իմիտացիայի** վերաբերյալ հետազոտությունների համադրումը պարզել է, որ այդ երևույթները կախված են հոգեբանական և նյարդային նույն գործընթացներից: Ավտոմատ իմիտացիան կարող է օգտագործվել որպես գործիք՝ հետազոտելու, թե ինչպես է հայելային նյարդային համակարգը նպաստում ճանաչողական գործունեությանը, և ինչպես է շարժողական իմիտացիան նպաստում սոցիալական կարգավորումներին ու դրական վարքագծի ձևավորմանը:

Միմիկան կամ դիմախաղը նույնպես շարժողական իմիտացիայի ձևերից է: Դեմքի արտահայտությունները մեծ նշանակություն ունեն սոցիալական փոխազդեցության մեջ, քանի որ ոչ վերբալ հաղորդակցման ձև են: Դեմքի արտահայտությունների օգնությամբ մենք հասկանում ենք մեկ այլ մարդու տրամադրությունը, հասկանում ենք, թե ինչ ազդեցություն են ունեցել մեր խոսքերը կամ վարքագիծը զրուցակցի վրա: Դեմքի արտահայտությունների օգնությամբ մենք կարող ենք հասկանալ ուրիշի վերաբերմունքը մեր հանդեպ: Դեմքի արտահայտությունները մեծ դեր են խաղում կարեկցանքի, համակրանքի ու ապրումակցման վրա: Հետևաբար երեխայի կյանքի առաջին տարիներին այնքան կարևոր է, որ երեխայի կողմից անձամբ կամ մեծահասակների կողմից նրա ներկայությամբ կատարվող շարժումներն ու գործողությունները ուղեկցվեն խոսքով՝ իրենց անունը ստանալով, յուրացվելով երեխայի կողմից նախևառաջ խոսքի ըմբռնման, հասկացման մակարդակով, ապա՝ ակտիվ խոսքային հաղորդակցության մեջ:

Տիեզերքում մարդու կողմնորոշման խնդիրը լայն է և բազմակողմանի: Այն ներառում է չափի ու ձևի գաղափարը, տարածական տարբերությունը, ընկալումը, տարածական տարբեր հարաբերությունների ըմբռնումը [2, էջ14-17]: Ջարգացման խանգարում ունեցող վաղ ու նախադպրոցական տարիքի երեխաների տարածական կողմնորոշման ձևավորումը արդյունավետորեն իրականացվում է շարժողական ու խոսքային գործունեության զարգացման, ուղղման ու խթանման հիման վրա, որովհետև շարժողական համակարգումը (ստատիկ, դինամիկ, փոխադարձ) փոխկապակցված է տարածական կողմնորոշմանը:

Իմիտացիայի ու ընդօրինակման գործընթացները մեծ տեղ ունեն սոցիալական միջավայրում: Հիմնականում մենք համապատասխան կերպով ենք վարվում մարդկանց վարքը դիտարկելիս: Հնարավոր է, որ դա պատճառներից մեկն է եղել այն ենթադրության, որ հայելային նեյրոնները կապված են աուտիզմի հետ, քանի որ աուտիզմ ունեցող երեխաները չեն հարմարվում սոցիալական միջավայրում: Ենթադրվում է, որ հայելային նեյրոնային համակարգին առնչվող խնդիրները կարող են ընկած լինել ճանաչողական խանգարումների, հատկապես աուտիզմի հիմքում: Այնուամենայնիվ, հայելային նեյրոնների դիսֆունկցիայի և աուտիզմի միջև կապը խնդրահարույց է, և, թե ինչպես են հայելային նեյրոնները կապված աուտիզմի շատ կարևոր բնութագրերին, դեռևս պետք է ապացուցվի: Որոշ հետազոտողներ պնդում են, որ կապ կա հայելային նեյրոնների անբավարարության ու աուտիզմի միջև [4, 5]:

**Ամփոփելով հետազոտությունը՝ հանգել ենք այն եզրակացություններին**, որ տարածական պատկերացումների ձևավորումը մեծապես կախված է շարժողական ոլորտի պահպանվածությունից, տարածության մեջ երեխայի մարմնի շարժումների օգտակարությունից և կինեստետիկ տարբեր զգայությունների ընկալումից: Ուստի պետք է

կարևորել շարժախաղերի, ֆիզդադարների, տարածական կողմնորոշման զարգացմանը միտված վարժությունների իրականացումը:

## **ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION AND STIMULATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN THE WORK ON CORRECTION AND DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF THE CHILD**

**Mkrtychyan Hasmik**

*Special pedagogue,*

*Regional Pedagogical Psychological Support Center of Armavir*

*Republic of Armenia*

*hasmikmkrtychyan033@gmanil.com*

**Mushegyan Seda**

*Special pedagogue,*

*Regional Pedagogical Psychological Support Center of Armavir*

*Republic of Armenia*

*seda.mushegyan@mail.ru*

### **Summary**

The development and socialization of a child involves the creation of pedagogical and social situations typical of age, which involves the organization of activities that contribute to the development of thinking. Visual-imaginative thinking of a child, where the main unit is an image, manifests itself at the age of 2-3 years and is a priority until 6-7 years old. Spatial thinking is formed as a result of the variety of pictorial thinking. The child operates with spatial images based on the creation of these images through the perception (or representation) of spatial properties and relationships between objects. The study of the development of spatial thinking in preschool children was conducted by such scientists as J.S. Grigorieva, A.N. Davidchuk, T.S. Komarova, L.V. Kutsakova, L. A. Paramonova, N.P. Sakulina, N.F. Tarlovskaya and many others. Spatial thinking is the foundation on which most of human activity is based, so its development and formation are an important part of the successful formation of a child's personality later in life. In the structure of the human psyche, it is responsible for orientation in space, creating images of space in the human mind and using them in the process of solving various problems.

During our study, we identified the role of mirror neurons in the performance of higher integration functions of the brain. The formation of spatial orientation in children of early and preschool age with developmental disabilities is effectively carried out on the basis of developing, correcting and stimulating work of motor and speech activity. Attention should be paid to the use of complementary teaching methods, giving priority to the development and correction of motor skills.

**Keywords:** *spatial orientation, mirror neurons, descriptive thinking, imaginative thinking, integration function.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА И СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ РЕБЕНКА**

**Мкртчян Асмик**

*специальный педагог,*

*Областной центр педагого-психологической поддержки Армавира*

*Республика Армения*

*hasmikmkrtychyan033@gmanil.com*

**Мушегян Седя**

*специальный педагог,*

*Областной центр педагого-психологической поддержки Армавира*

*Республика Армения*

*seda.mushegyan@mail.ru*

### **Аннотация**

Развитие и социализация ребенка предполагает создание педагогических и социальных ситуаций, типичных для детского возраста, организацию деятельности, способствующей развитию мыслительных способностей ребенка. Наглядно-образное мышление ребенка, где основной единицей

является изображение, проявляется в возрасте 2-3 лет и является приоритетным до 6-7 лет. В результате развития образного мышления формируется пространственное мышление: ребенок оперирует пространственными образами на основе создания этих образов посредством восприятия (или представления) пространственных свойств и отношений между объектами. Исследование уровня развития пространственного мышления у дошкольников проводилось такими учеными, как Г.Г. Григорьева, А.Н. Давидчук, Т.С. Комарова, Л.В. Куцакова, Л.А. Парамонова, Н.П. Сакулина, Н.Ф. Тарловская и многие другие. Пространственное мышление – это основа, на которой строится большая часть человеческой деятельности, поэтому его развитие и формирование являются важной частью успешного формирования личности ребенка и в более позднем возрасте. В структуре человеческой психики он отвечает за ориентацию в пространстве, создание образов пространства в сознании человека и их использование в процессе решения различных задач.

В ходе нашего исследования мы определили роль зеркальных нейронов в реализации высших интеграционных функций мозга. Формирование пространственной ориентации у детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями развития эффективно осуществляется на основе развивающей, корректирующей и стимулирующей работы двигательной и речевой деятельности. Необходимо обратить внимание на применение взаимодополняющих методов обучения, отдавая приоритет развитию и коррекции двигательных навыков.

**Ключевые слова:** пространственная ориентация, зеркальные нейроны, описательное мышление, образное мышление, интеграционная функция.

### Օգտագործված գրականությունը

1. Базян А.С., Зеркальные нейроны, физиологическая роль, особенности функционирования и эмоционально насыщенная когнитивная карта мозга. Успехи физиологических наук. Том 50. № 2. 2019, с. 42-62.
2. Баймуратов Д.Ж., Жетбисаева Г.О., Наркулова Б.А., Дидактические игры и упражнения как средство развития пространственной ориентации у детей дошкольного возраста. Педагогические науки. Международный журнал экспериментального образования. №4. 2013, с. 14-17.
3. Григоренко Н.Ю., Астахова Л.Б., Формирование пространственных представлений в работе по стимуляции и коррекции речевых и двигательных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ на базе ДОО. Педагогическое образование в России. 2016, 102-103с.
4. Лебедева Н.Н., Зуфан А.И., Мальцев В.Ю., Система зеркальных нейронов мозга: Ключ к обучению, формированию личности и пониманию чужого сознания. Успехи физиологических наук. 2017, том 48, № 4, с. 16-28.
5. Риццолати Дж., Синигалья К., Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и сопереживания. Разумное поведение и язык. ЯСК. М. 2012, 191 с.
6. Филатова И.А., Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. М.: Книголюб, 2010. 48 с.
7. Dapretto M., Davies M.S., Pfeifer J.H et al., Understanding emotions in others: Mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders // Nat. Neurosci. 2006. V. 9. P. 28–30.
8. Hickok G., Eight problems for the mirror neuron theory of action understanding in monkeys and humans // J. Cogn. Neurosci. 2009. V. 21. № 7. P. 1229–1243.

Получено: 08.09.2024

Рассмотрено: 26.10.2024

Принято: 27.10.2024

Received: 08.10.2024

Reviewed: 26.10.2024

Accepted: 27.10.2024



© The Author(s) 2024

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

UDC 371.1  
DOI 10.46991/educ-21st-century.v6.i2.143

**ՆԵՐԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՎԵՐԱՀԱՏՎՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ  
ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

**Էմինյան Գագիկ**  
*մանկ. գիտ. թեկնածու,*  
*Վանաձորի պետական համալսարան,*  
*Հայաստանի Հանրապետություն,*  
*geminyan@mail.ru*  
<https://orcid.org/0009-0005-7976-9801>

**Ամփոփում**

**Համառոտ ներածություն:** Հողվածի նպատակն է համապարփակ ուսումնասիրություն կատարել ներդրողական վերահսկողության (ՆԴՎ) բարելավման ուղիների և միջոցների շուրջ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում: ՆԴՎ-ն, որը նպատակաուղղված է ուսումնական գործընթացի արդյունավետության, ռեսուրսների կառավարման և ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման բարձրացմանը, ունի էական նշանակություն կրթության որակի բարելավման համար: Ներդրողական վերահսկողությունը պետք է իրականացվի համակարգված մեթոդական մոտեցմամբ, ինչը թույլ կտա բացահայտել գործընթացների թերություններն ու դրանց վերացման ու շտկման ուղիները:

**Հողվածի արդիականությունը** հիմնված է վերջին տարիների հանրակրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումների արդյունքների վրա, որոնք հաճախ չեն ներառում ՆԴՎ մեխանիզմների բարելավում:

**Հետազոտության նորույթը:** ՆԴՎ-ի համապարփակ համակարգի մշակումն է, որը պետք է ներառի կրթական բոլոր աստիճանները: Այս համակարգը կօգնի բարձրացնել ուսումնական հաստատությունների կառավարման արդյունավետությունը, ինչպես նաև ապահովել կրթության որակի բարելավում՝ կենտրոնանալով կրթական գործընթացների գնահատման ու վերահսկողության վրա:

Հետազոտության արդյունքները հիմնավորվում են հարցումների վրա, որոնց միջոցով պարզ է դառնում, որ ուսումնական հաստատությունների աշխատակիցների զգալի մասը հստակ պատկերացում չունի ՆԴՎ-ի իրականացման նպատակների և բովանդակության մասին: Սա ցույց է տալիս, որ ընթացիկ գործընթացը շատ դեպքերում կրում է ձևական բնույթ և չի կարող ապահովել անհրաժեշտ վերահսկողությունը: Հետևաբար անհրաժեշտ են նոր մոտեցումներ ու ռազմավարություններ, որոնք կբարձրացնեն ՆԴՎ մակարդակը: Անհրաժեշտ է, որ ՆԴՎ գործընթացը հիմնված լինի ժողովրդավարական և համագործակցային սկզբունքների վրա, ինչը կավելացնի թափանցիկությունն ու հաշվետվողականությունը:

Հողվածում առաջարկվում են լուծումներ, որոնք ներառում են ռեսուրսների ճիշտ կառավարում, պատասխանատվության և գործառնությունների հստակ սահմանում, ինչպես նաև ուսուցման գործընթացի մասնակիցների ակտիվ ներգրավում: Այս համակարգը կարող է ծառայել որպես լավ օրինակ այն ուսումնական հաստատությունների համար, որոնք ցանկանում են բարելավել իրենց ՆԴՎ գործընթացները:

Կառավարման արդյունավետության բարձրացումը հնարավոր կլինի միայն այն դեպքում, երբ իրականացվեն համապատասխան քայլեր ու բարեփոխումներ, որոնք կգրավեն կրթական

բոլոր մակարդակների շահառուներին՝ նվազագույնի հասցնելով ձևականությունը: Կարելի է ստեղծել արդյունավետ ու կայուն ուսումնական միջավայր, որը կնպաստի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանն ու սովորողների գիտելիքների որակի բարելավմանը:

**Բանալի բառեր՝** աշխատանքային պլան, մեխանիզմ, գնահատում, ժամանակացույց, ուսումնասիրություն, ուսուցիչ, ղեկավար, դպրոց, ներդպրոցական վերահսկողություն:

**Թեմայի արդիականությունը:** Վերջին տարիներին հանրակրթության ոլորտում տեղի ունեցող համընդհանուր բարեփոխումների շրջանակում ներդպրոցական վերահսկողական մեխանիզմների փոփոխության կամ բարելավմանն ուղղված գործողությունները ամբողջ ծավալով չեն լուսաբանվում: Շեշտն առավելապես դրվում է դպրոցների զարգացման ծրագրերի ու տարեկան ուսումնադաստիարակչական աշխատանքային պլանների լավարկման վրա: Այդ իսկ նպատակով կարծես թե ետին պլան է մղվում կառավարչական կարևորագույն գործառնություններից մեկը՝ ներդպրոցական վերահսկողության (ՆԴՎ) մեխանիզմների լավարկումը:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում կառավարման կարևորագույն գործառնություններից մեկը ներդպրոցական վերահսկողությունն է: Այն նպատակաուղղված է ոչ միայն ուսումնական գործընթացի անմիջական վերահսկողությանը, այլ նաև նյութատեխնիկական ու ուսումնանյութական դիդակտիկ պարագաներից օգտվելու և ռեսուրսների ճիշտ կառավարման գործընթացի վերահսկմանը:

**Հիմնախնդիրները:** Վերջին տարիներին հանրակրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները համապարփակ և ամբողջական տեսքով չեն անդրադառնում հատկապես ներդպրոցական վերահսկողությանը: Առկա համակարգի անարդյունավետությունը հիմնականում պայմանավորված է մի քանի հիմնախնդիրներով:

1. **Բովանդակային հարցերի շուրջ ոչ գիտական վերաբերմունք.** ՆԴՎ մեխանիզմների իրականացման գործընթացը հաճախ դրվում է առաջնային պլանից դուրս, ինչն առավելապես հանգեցնում է համակարգի ձևական բնույթին:

2. **ՆԴՎ գործընթացի վերաբերյալ ոչ լիարժեք պատկերացումներ.** Հաշվետվությունների ու մշտադիտարկման գործընթացների մասին տեղեկատվության բացակայությունը զրկում է ուսուցիչներին այդ գործընթացում ներգրավված լինելու հնարավորությունից, ինչը բացասաբար է ազդում նրանց մասնագիտական զարգացման վրա:

3. **Առկա իրավիճակը.** Հարցումների արդյունքները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչներին և մանկավարժական աշխատողներին մեծ մասը լիարժեք պատկերացում չունի ՆԴՎ պլանների, դրանց բովանդակության մասին:

4. **Միասնական պահանջների բացակայություն.** ՆԴՎ մեխանիզմների մշակման վերապատրաստման ծրագրերի բացակայությունը դժվարացնում է այդ աշխատանքների լավարկումը:

Ինչպես ՆԴՎ-ն, այնպես էլ ներքին և արտաքին գնահատման գործընթացը նպատակաուղղված են կրթական գործունեության բովանդակության բարելավմանը, ուսուցիչների մասնագիտական մակարդակի բարձրացմանը և սովորողների մոտ մնացորդային գիտելիքների ամրապնդմանը: Կարելի է ենթադրել, որ հաշվետվողականությունը կհավասարակշռվի ներքին ու արտաքին վերահսկողության համակարգերով, որտեղ ներքին գնահատումն էական նշանակություն կունենա՝ զուգադրվելով կենտրոնացված կամ արտաքին կազմակերպությունների կողմից իրականացվող արտաքին վերահսկողությանը [7]:



Ներդպրոցական վերահսկողությունը ենթադրում է հատուկ մշակված համակարգ, որի բովանդակությունը ներառում է վերահսկողության բոլոր բաղադրամասերը: Այսօր ներդպրոցական վերահսկողության ու կանոնակարգված համակարգի օրինակելի նմուշներ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններին չի տրամադրվում: Այս ամենը հանգեցնում է նրան, որ ՆԴՎ պլանը շատ դեպքերում կրում է ձևական բնույթ:

Ներդպրոցական վերահսկողության նպատակներից մեկն էլ ուղղված է բացահայտելու սովորողների կրթության որակի զարգացման ընթացքը: Այդ իսկ պատճառով խիստ կարևոր են ելակետային տեղեկատվությունն ու դրա հավաստիությունը:

Տեղեկատվության հավաքագրման ու դրա արժանահավատության ապահովման նպատակով նպատակահարմար կլինի ընդլայնել այդ գործընթացում ընդգրկվող աշխատակիցների և մյուս շահառուների շրջանակը: Տեղեկատվության հավաքագրման համար անհրաժեշտ է մշակել ինչպես կարճ պատասխան ակնկալող, այնպես էլ ընդարձակ շարադրանք ենթադրող հարցադրումներ:

Ներդպրոցական վերահսկողությունը կառավարման գործառնություններից է, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները համակարգված ստուգելու և դրանց անհրաժեշտ ուղղություն տալու համակարգ, որն ունի շտկողական և կանխարգելիչ բնույթ [3, էջ 205]:

Ներդպրոցական վերահսկողության հիմնախնդրին անդրադարձել են Վ. Վ. Կրասնկին, Վ. Ս. Բիրբերը, Գ. Բ. Անանևան, Ա. Ա. Բողայրովան, Ի. Ս. Բատրակովան, Մ. Մ. Պոտաշնիկը, Պ. Ի. Տրետյակովան, Ս. Ա. Մովսիսյանը, Լ. Թ. Ասատրյանը, Ս. Մ. Խրիմյանը, Ռ. Կ. Մուրադյանը, Ի. Պ. Հակոբյանը, որոնք ոչ միայն տեսականորեն հիմնավորել են ՆԴՎ պլանի անհրաժեշտությունը, այնպես էլ վերլուծել դրա գործածության համար անհրաժեշտ նախադրյալները:

Վերահսկողությունը հետադարձ կապ է, որը թույլ է տալիս անհրաժեշտ շտկումներ անել ուսուցման բովանդակության մեթոդների ու ձևերի կիրառման, գիտելիքների յուրացման գործընթացի կատարելագործման համար [1, էջ 227]:

**Նպատակն** է ուսումնասիրել ներդպրոցական վերահսկողության կատարելագործման ուղիներն ու միջոցները, ներկայացնել հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ՆԴՎ իրականացման առկա վիճակը, ՆԴՎ պլանի կազմման որոշ առաջնահերթությունները:

**Հետազոտության նորույթը:** Ներդպրոցական վերահսկողության գործընթացի իրականացման վիճակի մասին որոշ ուսումնասիրություններ կատարելով՝ մշակվել ու ներկայացվել է ՆԴՎ մեխանիզմների մշակման համապարփակ համակարգ, որն առավել դյուրին կդարձնի և հնարավորություն կտա ավելի արդյունավետ ու համակողմանի իրականացնելու վերահսկողական գործընթացը:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը:** Այս հետազոտությունը կարող է կարևոր նշանակություն ունենալ հանրակրթական դպրոցների կառավարման արդյունավետության բարձրացման ու ներդպրոցական վերահսկողության (ՆԴՎ) մեխանիզմների մշակման, բարելավման համատեքստում: Այն ունի գործնական մի շարք ուղենիշներ, կառուցարկություններ, որոնք կարող են նպաստել ուսումնական գործընթացի որակի բարձրացմանը:

1. **Անհրաժեշտություն:** Հետազոտությունն ընդգծում է ՆԴՎ համակարգի բարելավման հրամայականը, որը կարող է օգնել բացահայտել ուսումնական գործընթացի

խնդիրներն ու դանդաղեցնող գործոնները՝ այդպիսով բարելավելով սովորողների կրթության որակը:

2. **Մրագիր:** Հետազոտությունը առաջարկում է կառուցել ՆԴՎ համակարգ, որը ներառում է կրթական բոլոր աստիճանները, ինչը կհեշտացնի արդյունավետ վերահսկողության իրականացումը:

3. **Աջակցություն դպրոցներին:** Պլանավորումը, հարցումներն ու վերլուծությունները դպրոցներին տալիս են հնարավորություն գնահատելու իրենց ներկայիս վիճակը և կատարելագործելու գործընթացները՝ հիմնվելով ստացված տվյալների վրա:

4. **Մասնակցային մտեցում:** Մասնակիցների, այդ թվում՝ ուսուցիչների ու տնօրինության ներգրավվածությունը, հնարավորություն կտա հանրակրթական հաստատություններին ստեղծելու համագործակցային միջավայր, որը կնպաստի ընթացիկ վերահսկողության արդյունավետությանը:

5. **Տվյալների վերլուծություն:** Հետազոտությունն ընդգծում է որակական ու քանակական տվյալների հավաքագրման կարևորությունը, ինչը կնպաստի համակարգի մշտական բարելավմանն ու արդիականացմանը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների նկատմամբ վերահսկողական գործընթացը առավելապես իրականացվում է միանձնյա-վարչահրամայական ոճով, ինչն ավելի խրթին է դարձնում արդյունքների գնահատման, դրանց օբյեկտիվության սկզբունքները:

Սովորաբար վերահսկողությունը լինում է համընդհանուր (ֆրոնտալ), երբ ուսումնասիրվում են ուսուցչի կամ աշակերտի աշխատանքի բոլոր բաղադրատարրերը (կոմպոնենտները), և թեմատիկ, որն առնչվում է ինչ-որ հիմնախնդրի, օրինակ՝ ինչպե՞ս են կատարվում գործնական աշխատանքները [2, էջ 436]:

Վերահսկողական աշխատանքների պլանավորումը ինքնին բարդ գործընթաց է, որն ամբողջացնում է որևէ ժամանակահատվածի կամ հանրակրթական ուսումնական հաստատության ծրագրի բովանդակության դրույթների համապատասխանության մակարդակը՝ դրանց քանակական ու որակական արդյունքները: Այստեղ, սակայն, պետք է նշենք, որ հանրակրթական ուսումնական հաստատության տնօրենի թափուր տեղի համար անցկացվող մրցույթի ոչ բոլոր հավակնորդներն են, որ որպես նպատակ կամ խնդիր առանձնացնում են ներդրողական վերահսկողական մեխանիզմների մշակումը, ՆԴՎ գործընթացի մշակումը, վերամշակումն ու լավարկումը: Մյուս պարագայում էլ հանրակրթության ոլորտը կարգավորող օրենսդրական նորմատիվ իրավական ակտերը, ներդրողական վերահսկողական մեխանիզմները կամ օրինակելի նմուշներն ու մանկավարժամեթոդական ուղղորդող գրականության ցանկը բացակայում են: Եթե խորհրդային տարիներին վերահսկողական գործառույթներն իրականացվում էին քառորդներով (չորս շրջափուլով), ապա այսօր այն իրականացվում է ըստ կիսամյակների (որոնց թիվը երկուսն է. առաջին կիսամյակը՝ սեպտեմբերից հունվար, երկրորդ կիսամյակը՝ հունվարից մինչև ուսումնական տարվա ավարտը) կամ ուսումնական տարով: Ավելի արդիական կլինի, եթե պլանավորումը կազմակերպվի ինչպես կոնկրետ ամսվա, կամ ամիսների, ուսումնական տարվա, այնպես էլ կարճաժամկետ՝ մինչև մեկ տարվա, միջնաժամկետ՝ մեկից երեք տարվա ու երկարաժամկետ՝ երեքից հինգ տարվա համար:

Ներդրողական վերահսկողությունը դիտարկման, հաշվառման, ստուգման և դրանց արդյունքների վերլուծության ամբողջություն է: Նրա էությունն է ճանաչել մանկավարժական աշխատանքի իրական վիճակը, ստանալ տեղեկատվություն, վերլուծել

ու պարզել, թե այդ աշխատանքն ու նրա առանձին մասերը որքանով են համապատասխանում դպրոցի հիմնախնդիրներին, ինչպես են կենսագործվում ուսումնական ծրագրերը, և ինչ է անհրաժեշտ այն կատարելագործելու համար [6]:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ՆԴՎ-ի վերաբերյալ պատկերացումներն ամբողջացնելու նպատակով իրականացրել ենք առցանց սոցիոլոգիական հարցումներ, որոնց մասնակցել են 50 հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների 200 աշխատակիցներ: Հարցվողների 60 տոկոսը ուսումնական հաստատության տնօրեններ են, 30 տոկոսը՝ ուսումնական գծով տնօրենների տեղակալներ, մյուսները՝ մանկավարժական աշխատողներ, այդ թվում՝ ուսուցիչներ:

Հարցաթերթիկի առաջին հարցն է. «Արդյո՞ք տեղյակ եք ներդպրոցական վերահսկողության իրականացման պլանի էության և բովանդակության մասին»: Այս հարցին հարցվողների 73 տոկոսը պատասխանել է «այո», 25 տոկոսը՝ «ոչ», 2 տոկոսը պատասխան չի տվել: Տվյալների վերծուծությունից պարզ է դառնում, որ մեծ թիվ են կազմում ՆԴՎ բովանդակությանը անձանթ աշխատակիցները:

Հարցաթերթիկի հաջորդ՝ «ՆԴՎ պլանում արդյո՞ք հստակորեն մատնանշված է մարդկային ռեսուրսների համաչափ բաշխվածությունը՝ ըստ գործառույթների» հարցին հարցվողների 74 տոկոսը պատասխանել է «այո», մյուս 26 տոկոսը՝ «ոչ», ինչը խոսում է այն մասին, որ այդ աշխատակիցները, ըստ էության, մասնակից չեն լինում ներդպրոցական վերահսկողության իրականացման գործընթացին:

«Ներդպրոցական վերահսկողության կատարողականներն արդյո՞ք արտացոլում են քանակական և որակական բաղադրիչներով ցուցանիշներ» հարցին հարցվողների 78 տոկոսը պատասխանել է «այո», 10 տոկոսը՝ «ոչ», 12 տոկոսը նշել է, որ տեղյակ չէ:

Հարցաթերթիկի 3-րդ հարցին՝ «ՆԴՎ գործողությունների ժամանակացույցը հասանելի՞ է բոլոր մանկավարժական աշխատողներին, այդ թվում՝ ուսուցիչներին», հարցվողների 73 տոկոսը պատասխանել է «այո», 27 տոկոսը՝ «ոչ»: Սա լուրջ մտահոգության տեղիք է տալիս, քանի որ եթե հաշվի առնենք այն հանգամանքը, որ հարցվողների 60 տոկոսը դպրոցների տնօրեններ են, մյուս աշխատողները, ըստ էության, էապես տեղեկացվածություն չունեն ՆԴՎ աշխատանքների ժամանակացույցերի մասին:

Չորրորդ հարցին՝ «Հրապարակվո՞ւմ են արդյոք ՆԴՎ արդյունքները խորհրդակցական մարմիններում», հարցվողների 61 տոկոսը պատասխանել է «այո», 39 տոկոսը տվել է բացասական պատասխան. սա էլ խոսում է հաշվետվողականության թափանցիկության որոշ խնդիրների մասին:

Ընդհանրացնելով հարցաթերթիկի որոշ հարցերի տվյալներ՝ կարող ենք եզրակացնել, որ ներդպրոցական վերահսկողությունը հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ունի բավականին լուրջ բացթողումներ, ինչն ունի իր օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ պատճառները:

Ստորև դիտարկենք ՆԴՎ պլանավորման գործընթացի որոշ բաղադրիչներ՝

- նպատակադրումներ,
- նպատակներից բխող գործողություններ,
- գործողությունների պլանավորման օրացուցային ժամանակացույց,
- օգտագործվող ռեսուրսներ, միջոցներ,
- աշխատանքի բաժանման և պատասխանատուների գործառույթների համահավասար բաշխվածության ապահովում,

- գուգահեռ գործողությունների մեկնարկի հետ կապված հնարավոր անհարմարություններ (բացառելով նույն ժամանակահատվածում գործողությունների քանակական ծանրաբեռնվածություն),
- գործողությունների ժամանակացույցի հստակեցում,
- հնարավոր ռիսկերը, դրանց կառավարումը:

Պլանավորումը պլանի կազմման, մշակման գործընթաց է՝ համակարգը կոնկրետ վիճակի բերելուն նպատակաուղղված աշխատանքների բովանդակության, կանոնակարգված որոշակի հաջողականությամբ, կատարման եղանակների ու ժամկետների հստակ ամրագրմամբ՝ մատնանշելով պատասխանատուներին, կատարողներին և ներկայացված գործողությունների ապահովման միջոցառումների ամբողջականությունը: Հետևաբար ներդրողական վերահսկողության պլանը պիտի ներառի ներքոհիշյալ բաղադրիչները: Տե՛ս աղյուսակ 1:

| Վերահսկողության թիրախները | Իրականացման ժամանակացույցը | Նպատակը | Նախատեսվող գործողությունները | Պատասխանատուները | Անհրաժեշտ միջոցները | Իրականացված աշխատանքների հաշվետվության ձևերը | Նախորդ ժամանակահատվածի արդյունքները | Ուսումնասիրվող ժամանակահատվածի արդյունքները | Արդյունքների համեմատական վերլուծությունը |
|---------------------------|----------------------------|---------|------------------------------|------------------|---------------------|--|-------------------------------------|---|--|
|                           |                            |         |                              |                  |                     |  |                                     |   |  |

*Աղյուսակ 1. ՆԴՎ պլանի հիմնական բովանդակային բաղադրիչները*

Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում տնօրենն ու տնօրենի տեղակալները մանկավարժական աշխատողների և ուսուցիչների հետ միասին իրականացնում են դպրոցական ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների, միջոցառումների պլանավորման գործընթացը:

Առկա են, ըստ էության, վերահսկողության իրականացման հետևյալ սկզբունքները՝

**ինդիկատիվ** հսկողությունը բաղկացած է ուսուցիչների գործունեության մակարդակի հստակեցումից (ընդհանուր ծանոթություն ուսուցչի և սովորողների փոխգործակցության համակարգին),

**կանխարգելիչ** վերահսկողությունը ուսուցչի կարողությունների ստուգումն է (ուսուցիչը նախապես տեղյակ է վերահսկողության նպատակներին, ինչը մեծացնում է նրա պատասխանատվությունը),

**նախնական վերահսկողություն**, որն իրականացվում է մինչև աշխատանքի փաստացի մեկնարկը: Վերահսկողությունն ունի նախաձեռնող, շտկողական, կանխարգելող բնույթ, դրա իմաստն է կանխել հնարավոր ձախողումները նույնիսկ մինչև գործընթացի մեկնարկը և պայմաններ ապահովել ծրագրված պլանների հաջող իրականացման համար,

**անհատական վերահսկողությունը** տարբեր դասարաններում մեկ ուսուցչի աշխատանքի համապարփակ վերահսկողությունն է: Այն իրականացվում է պլանավորված՝ ուսուցիչների կողմից իրենց պարտականությունների կատարման որակը գնահատելու,

ձեռքբերումները բացահայտելու, սխալների վերացմանն օգնելու ու խթանող ազդեցությունն ապահովելու նպատակով:

Ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների իրագործման ընթացքում իրականացվում է ընթացիկ վերահսկողություն: Ընթացիկ վերահսկողության իմաստը միջանկյալ արդյունքների հնարավոր շեղումները (ըստ պլանավորման համաձայն) հայտնաբերելն է: Ուսումնական հաստատություններում իրականացվում է նաև թեմատիկ և ֆրոնտալ **վերահսկողություն**:

Թեմատիկ վերահսկողությունը ուսուցչի աշխատանքի ուսումնասիրությունն է կոնկրետ հարցի վերաբերյալ: Իսկ թեմատիկ-ընդհանրացնող վերահսկողությունը նախատեսված է տարբեր դասարաններում ու տարբեր առարկաների շրջանակում մանկավարժական գործընթացի մեկ կամ մի քանի կողմերի խորը ուսումնասիրության համար, վերահսկողությունը ներառում է ուսուցչի, ամբողջ ուսուցչական կազմի կամ նրա մի մասի գործունեության խորը, համապարփակ քննություն մի շարք առումներով:

Ֆրոնտալ ուսումնասիրությունները նպատակաուղղված են դասարաններում ընդհանրացնող վերահսկողությանը, որը ներառում է ուսումնական գործընթացի վիճակի ուսումնասիրություն:

Առարկայական դրվածքի ուսումնասիրությունը կամ ընդհանուր վերահսկողությունը ներառում է տարբեր դասարաններում և տարբեր ուսուցիչների կողմից որոշակի առարկայի դասավանդման որակի ստուգումը:

Վերջնական ստուգումն իրականացվում է աշխատանքի ավարտից հետո: Այս վերահսկողության նպատակն է բացահայտել նպատակներին հասնելու չափը և տեղեկատվություն հավաքել պլանավորման համար, եթե ապագայում նմանատիպ աշխատանքներ իրականացվեն:

Ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների արդյունավետ վերահսկողություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել հետևյալը.

1. վերահսկողությունը պետք է արտացոլի և աջակցի դպրոցի ընդհանուր նպատակներին, զարգացման ծրագրի հիմնական ուղղություններին,
2. վերահսկողությունը պետք է համապատասխանի մատնանշված նպատակների իրականացման գործընթացին, օբյեկտիվորեն չափի և գնահատի այն,
3. անհրաժեշտ, ճշգրիտ ու հեշտ կիրառելի գործիքների, միջոցների ու մեթոդների ներդրման առկայությունը, որի համար անհրաժեշտ է պարզ ու կոնկրետ միջոց գտնել պլանավորված առաջադրանքների կատարման աստիճանը որոշելու համար, մշակել աշխատանքի որակը ստուգելու հստակ ու օբյեկտիվ չափանիշներ, որոնք համոզիչ կլինեն ինչպես վերահսկվողների, այնպես էլ վերահսկողների համար,
4. սևեռվել ինչպես ընթացիկ, այնպես էլ հիմնական ռազմավարական կետերի վրա, որոնց միջոցով հնարավոր է պարզել՝ արդյոք պլաններից շեղումներ կան, և որոնք են վերջնական արդյունքները,
5. ուշադրության կենտրոնում պահել ռիսկային ուղղությունները, բացահայտված (հայտորոշված) հիմնական շեղումների շտկումները,
6. մշտադիտարկումները պետք է իրականացնել օպերատիվ ու կանոնավոր, հստակ՝ ըստ ժամանակացույցի,
7. պարբերեբար ներկայացնել հաշվետվություններ, իրականացնել վերլուծություններ [4]:

Ուսումնական հաստատությունում ներդրողական վերահսկողությունն իր բնույթով և մոտեցմամբ պիտի լինի՝

1. ժողովրդավարական,
2. շարունակական գործընթաց,
3. համապարփակ,
4. որակի կառավարման վրա շեշտադրմամբ,
5. համագործակցային,
6. ստեղծագործական՝ ունենալով գիտական հենք,
7. դրական ու կառուցողական մոտեցմամբ,
8. հաղորդակցական,
9. միջոցների ու ռեսուրսների հստակեցմամբ, ունենա նաև հետևյալ առանձնահատկությունները.

10. վերահսկողություն իրականացվի մասնակցայնության ապահովման մթնոլորտում,

11. իրականացվի տվյալների վերլուծություն՝ խելացի քայլաշարերի կիրառմամբ, որոնք կօգնեն վերլուծել ուսումնական գործընթացի արդյունավետություն,

12. մասնակցային գնահատման համակարգ՝ ուսուցիչների, աշակերտների և ծնողների ներգրավմամբ, որպեսզի նրանց կարծիքներն ու առաջարկությունները միավորվեն կառավարիչների որոշումների կայացման գործընթացում,

13. անհատականացված ուսումնական պլաններ՝ աշակերտների գիտելիքների մակարդակի և կարիքների հիման վրա, որոնք թույլ կտան հետևել յուրաքանչյուր աշակերտի առաջընթացին,

14. հաշվետվողականության մեխանիզմ՝ թույլ տալով բոլոր շահագրգիռ կողմերին մուտք ունենալու գործընթաց, որտեղ հրապարակվում են ուսումնական գործընթացի արդյունքներն ու գնահատականները,

15. միջոցառումների պլանավորման ու իրականացման խելացի համակարգ՝ ուսումնական ու վարչական գործընթացների ժամանակացույցերի ավտոմատացում, որը կօգնի ղեկավարներին դիտարկել բոլոր նախաձեռնություններն ու նախագծերը,

16. AI գործիքների կիրառում (օրինակ՝ Google Classroom, Edmodo)՝ ուսումնական նյութերի կառավարում ու արձագանքների հավաքագրում,

17. ավտոմատացված վերլուծական պլատֆորմների օգտագործում (օրինակ՝ Tableau, Power BI)՝ տվյալների վերլուծություն ու հաշվետվությունների պատրաստում,

18. տեղեկատվական համակարգերի գործարկում (օրինակ՝ Moodle)՝ ուսումնական գործընթացի կազմակերպում ու վերահսկողություն,

19. ՆԴՎ Չափման գործիքների ներդրում, օրինակ՝ KPI-ների միջոցով:

KPI-ը (Key Performance Indicator) բնորոշվում է որպես չափման գործիք, որը օգտագործվում է կազմակերպության կամ գործընթացի հաջողությունը գնահատելու համար: KPI-ները կրճատում են կարևոր նպատակների հետևողականության վրա կենտրոնացումը և օգնում են որոշել, թե որքան արդյունավետ են իրականացվում ծրագրերը կամ ռազմավարությունները: KPI-ները սովորաբար զուգորդվում են կոնկրետ, չափելի նպատակներով, ինչը հնարավորություն է տալիս գնահատելու արդյունքները ժամանակի ընթացքում [5].

- ՆԴՎ պլանի իրականացման տոկոսը (օրինակ՝ կատարողականի ցանկալի մակարդակ՝ 80 %),

- ՆԴՎ գործընթացում ներգրավված աշխատակիցների տեղեկացվածության մակարդակը (օրինակ՝ ցանկալի մակարդակ՝ 90 %),
- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումների թիվը (օրինակ՝ 20-30 % տարեկան):

Բացի վերը նշված առանձնահատկություններից և ՆԴՎ իրականացման գործունեության խիստ կարևոր են նաև փոփոխությունների արագությունը: Մշակված վերահսկման ու տեղեկատվական տեխնիկական միջոցները նույնպես ազդում են վերահսկողների գործունեության վրա:

**Եզրակացություն.** Ներդպրոցական վերահսկողությունը (ՆԴՎ) հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում կրթության որակի բարելավման առանցքային գործառնություններից մեկն է: Մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունից պարզ դարձավ, որ ՆԴՎ-ի ընթացիկ համակարգը հաճախ կրում է ձևական բնույթ, ինչը խոչընդոտում է ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունն ու ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվել է, որ ուսումնական հաստատությունների աշխատակիցների զգալի մասը չունի բավարար տեղեկություններ ՆԴՎ-ի ծրագրերի ու դրանց կարևորության մասին: Նոր, համապարփակ համակարգի մշակումը, որը ներառում է ժողովրդավարական և համագործակցային սկզբունքները, կարող է մեծապես նպաստել վերահսկողության արդյունավետությանը: Վստահ ենք, որ ՆԴՎ պլանը հնարավորություն կտա բարելավելու ուսումնական գործընթացները, մշակելու կոնկրետ ռազմավարություններ, որոնք կբարձրացնեն ՆԴՎ ներդրումն ու կիրառությունը դպրոցներում: Շահառուների ակտիվ ներգրավվածությունն ու ռեսուրսների ճիշտ կառավարումը կօգնեն ստեղծել կայուն ու արդյունավետ ուսումնական միջավայր, որը կհանգեցնի ուսուցիչների մասնագիտական աճի ու սովորողների կրթության որակի բարելավմանը: Առաջադրված մեխանիզմները հնարավորություն կտան հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների վարչական ու մանկավարժական աշխատողներին ավելի ճիշտ պլանավորել և իրականացնել վերահսկողական գործընթացը: Առաջարկվող AI (artificial intelligence՝ արհեստական բանականություն) գործիքներն ու մեխանիզմները կբարելավեն տեղեկատվության հավաքագրման, արդյունքների գնահատման, վերլուծման և բացահայտված թիրախների խնդիրների և բացթողումների շտկման ռազմավարությունների մշակման աշխատանքների կազմակերպման գործընթացը:

## INTRA-SCHOOL SUPERVISION IN PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Eminyan Gagik**

*PhD*

*Vanadzor State University,*

*Republic of Armenia*

*geminyan@mail.ru*

### Summary

The aim of the article is to conduct a comprehensive study on the ways and means for improving intra-school supervision (ISS) in public educational institutions. ISS, which is directed at enhancing the effectiveness of the educational process, resource management, and the professional development of teachers, plays a significant role in improving the quality of education. Intra-school supervision should be implemented using a systematic methodological approach, which will help identify shortcomings in processes and ways for their elimination and correction.

The relevance of the article is based on the results of recent reforms in the field of public education, which often do not include improvements to ISS mechanisms. The scientific novelty lies in the development

of a comprehensive ISS system that should encompass all educational levels and directions. This system will help increase the efficiency of educational institutions and ensure the improvement of education quality by focusing on the evaluation and monitoring of educational processes.

The research findings are substantiated by surveys, which reveal that a significant portion of educational institution staff lacks a clear understanding of the content and objectives of ISS implementation. This indicates that the current process often has a formal nature and cannot ensure the necessary supervision.

Therefore, new approaches and strategies are needed to elevate the management level of ISS. It is necessary that the ISS process is based on democratic and collaborative principles, which will enhance transparency and accountability.

The article proposes solutions that include proper resource management, clear definitions of responsibilities and functions, the active involvement of participants in the educational process as well. This system can serve as a good example for educational institutions that aim to improve their ISS processes.

Enhancing effectiveness will be possible only through the implementation of appropriate steps and reforms that engage all stakeholders at all educational levels, minimizing formality and creating an effective and sustainable learning environment that fosters the professional development of teachers and improves the quality of students' knowledge.

**Keywords:** *work plan, mechanism, assessment, schedule, study, teacher, leader, school, intra-school supervision.*

## ВНУТРЕННИЙ КОНТРОЛЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Эминян Гагик

*Кандидат педагогических наук  
Ванадзорский государственный университет,  
Республика Армения  
geminyan@mail.ru*

### Аннотация

**Цель статьи** – провести комплексное исследование путей и средств улучшения внутриклассного контроля (ВК) в общеобразовательных учреждениях. ВК, направленный на повышение эффективности учебного процесса, управление ресурсами и профессиональное развитие учителей, играет значительную роль в улучшении качества образования. Внутриклассный контроль должен осуществляться с использованием системного методического подхода, что поможет выявить недостатки в системе высшего образования и найти пути их устранения.

**Актуальность** темы основана на анализе результатов последних реформ в области общего образования, которые часто не включают улучшения механизмов ВК. **Научная новизна** заключается в разработке комплексной системы ВК, которая должна охватывать все уровни и направления образования. Эта система поможет повысить эффективность образовательных учреждений и обеспечить улучшение качества образования, сосредоточив внимание на оценке и контроле образовательных процессов.

Выводы сделанные по итогам исследования обосновываны результатами опросов фокус-группы, которые показывают, что значительная часть сотрудников образовательных учреждений не имеет четкого представления о содержании и целях реализации ВК. Это указывает на то, что текущий процесс часто носит формальный характер и не может обеспечить необходимый внутриклассный контроль.

Поэтому необходимы новые подходы и стратегии, которые повысят уровень управления ВК. Важно, чтобы процесс ВК основывался на демократических и кооперативных принципах. Это увеличит его прозрачность и подотчетность.

В статье предлагаются решения, которые включают правильное управление ресурсами, четкое определение ответственности и функций, а также активное вовлечение в них всех участников учебного процесса. Эта система может служить хорошим инструментом для повышения эффективности учебного процесса в образовательных учреждениях.

Повышение эффективности будет возможным только при реализации соответствующих шагов и реформ, которые вовлекут всех заинтересованных лиц на всех уровнях образования, минимизируя формальность и создавая эффективную и устойчивую учебную среду, способствующую профессиональному развитию учителей и улучшению качества знаний учащихся.

**Ключевые слова:** *рабочий план, механизм, оценка, расписание, исследование, учитель, руководитель, школа, внутренний контроль.*



## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Սաստրյան Լ., Հովհաննիսյան Գ. և ուրիշներ, Մանկավարժություն (ուսումնասերոգական ձեռնարկ բուհերի համար) Երևան, «Արտագերս», 2017, 360 էջ:
2. Ամիրջանյան Յու., Սահակյան Ա., Մանկավարժություն, «Մանկավարժ» հրատարակչություն, Երևան, 2005, 456 էջ:
3. Հարությունյան Ն., Մկրտչյան Ս., Կարապետյան Ի., Աբրահամյան Ա., Մանկավարժական բառարան Երևան, «Զանգակ» հրատարակչություն, 2018, 240 էջ:
4. <https://mywordworld.ru/hy/nature/vnutrishkolnyi-kontrol-po-uchebnoi-rabote-v-shkole-celi-i-zadachi-raboty/>.
5. <https://www.klipfolio.com/resources/articles/what-is-a-key-performance-indicator/>.
6. <https://ewb.am/am/documents/index/65>.
7. [https://epfarmeria.am/sites/default/files/Document/DATA\\_Research\\_Internal\\_Evaluation\\_of\\_Secondary\\_Schools\\_Nor\\_Arar\\_NGO.pdf](https://epfarmeria.am/sites/default/files/Document/DATA_Research_Internal_Evaluation_of_Secondary_Schools_Nor_Arar_NGO.pdf).

*Получено: 21.10.2024*

*Received: 21.10. 09.2024*

*Рассмотрено: 14.11.2024*

*Reviewed: 14.11.2024*

*Принято: 27.10.2024*

*Accepted: 27.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

## ԴՊՐՈՑԻ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ՃԿՈՒՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱ- ԿԱՐԳԸ

**Կարապետյան Իգոր**  
*մ. գ. դ. , պրոֆեսոր,*  
*Երևանի պետական համալսարան,*  
*Հայաստանի Հանրապետություն*  
*igorkarapetian@gmail.com*  
<https://orcid.org/0000-0003-1875-6175>

**Վարդանյան Աստղիկ**  
*Գյումրու թիվ 45 միջնակարգ դպրոցի տնօրեն,*  
*Հայաստանի Հանրապետություն*  
*Շիրակի պետական համալսարանի հայցորդ,*  
*astvardanyan@mail.ru*

### Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացվում են դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման առանձնահատկությունները կառավարման ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից: Բացահայտվում են ճկուն կառավարման տեխնոլոգիաների առանձնահատկությունները դրանց յուրացման, ներդրման տեսանկյունից: Սահմանվում է «ճկուն տեխնոլոգիա» հասկացությունը: Ընդհանուր գծերով ներկայացվում են մեթոդական միավորումների կազմակերպման ավանդական ու այլընտրանքային ձևերը, հիմնավորվում է ճկուն տեխնոլոգիաների արդյունավետությունը վերջինների իրականացման տեսանկյունից:

Հոդվածում պարզաբանվում է մեթոդական միավորումների աշխատանքի նպատակը՝ դպրոցի կառավարման ճկուն հմտությունների կիրառման համատեքստում: Որոշվում են մանկավարժական այն պայմանները, որոնցում ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառմամբ ուսուցիչների համար ստեղծվում է համագործակցության բարենպաստ միջավայր:

Ընդգծվում է այն գաղափարը, ըստ որի՝ օգտագործելով ճկուն տեխնոլոգիաներ՝ մեթոդական միավորումը հանդես է գալիս որպես նոր ծրագիր իրականացնող թիմ, իսկ դպրոցը՝ որպես համապատասխան բիզնես մշակույթ ունեցող ձեռնարկություն: Ելնելով դրանից՝ առաջարկվում է կիրառել դպրոցի կառավարման ճկուն մեթոդաբանություն ու փոփոխություններ՝ կատարել կառավարման շղթայում, քանի որ հստակեցված են պատվիրատուի, տվյալ դեպքում՝ ուսուցչի պահանջները, և ճշգրտվում են՝ կախված կոնկրետ իրավիճակից:

Ընդհանուր առմամբ, ճկուն մեթոդների իրականացման պայմանները որոշվում են այն առումով, որ մեթոդական միավորմանը մասնակցող ուսուցիչը պետք է ակտիվորեն մասնակցի նախագծի ողջ ընթացքում: Ընդ որում՝ աշխատանքի արդյունքն ավելի կարևոր է, քան փաստաթղթավորումը: Երրորդ պայմանն այն է, որ ծրագրի աշխատանքային խումբը բաղկացած պետք է լինի 7-9 հոգուց: Չորրորդ, մասնակիցները գիտակցում են արդյունքների պատասխանատվությունը և գործում են որոշակի իրավունքներով: Հինգերորդ, նախագծի նշանակությունը հստակ ձևակերպված է: Վեցերորդ, նախագծի վրա աշխատանքների ընդհանուր ծավալը կարող է ավարտվել փուլերով:

Կարևորվում են ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառման առավելությունները դպրոցի մեթոդական միավորման կառավարման գործընթացում: Դրանք են.

1. ուսուցիչների կրթական միջավայրին արագ հարմարվելու համար նպաստավոր պայմանների ստեղծումը,

2. ուսուցիչների խնդրանքներին արագ արձագանքելու հնարավորությունները և պայմանները,

3. սխալների ու թերությունների քանակի նվազեցումը:

Թերությունները առանձնացվում են.

1. փաստաթղթերը փոփոխվող պայմաններին հարմարեցնելու հաճախակի անհրաժեշտությունը,

2. ուսուցիչների աշխատանքի մշտական մշտադիտարկումը, ինչը կարող է հանգեցնել ծրագրի ժամանակացույցի ուշացման,

3. Ուսուցիչների կողմից առաջարկվող «կեղծ օրակարգերը», որոնք կարող են խանգարել աշխատանքին:

**Բանալի բառեր՝** ձկուն մեթոդաբանություն, գործարարական մտածողություն, մեթոդական միավորում, վարպետաց դաս, դերային խաղ, փոխգործակցության մեթոդ, հաղորդակցություն, հարմարվողականություն, հարացուցային փոփոխություն:

Ներածություն: Ճկուն մեթոդների կիրառումը կարող է արդյունավետ լինել դպրոցի կառավարման բոլոր օղակներում: Հատկապես կարելի է առանձնացնել դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպումը, որն ունի հարուստ ավանդույթներ հատկապես աշխատանքի կազմակերպման ավանդական մեթոդների կիրառման տեսանկյունից:

Ակնհայտ է, որ անհրաժեշտ է շարունակաբար բարելավել մեթոդական միավորումների աշխատանքը դպրոցում: Նախ և առաջ պետք է հաղթահարել ձևական մոտեցումը: Բազմաթիվ դպրոցներում աշխատանքը մեթոդական միավորումներում անարդյունավետ է, քանի որ ուսուցիչների մեծ մասը ձգտում է «անհարկի» ինքնուրույնության, որը թվում է, թե ինքնատիպության դրսևորում է: Սակայն փորձը ցույց է տալիս, որ միայն համագործակցային մթնոլորտում հնարավոր է ստեղծել ցանկալի արդյունք կամ վերջնարդյունք:

Կրթության ոլորտն ընդունված է ասել, որ պահպանողական է, և դժվարությամբ են այն կազմակերպողները ստեղծում նոր նախագծեր ու գաղափարներ: Ինչ-որ տեղ հայտնի և անհայտ պատճառներով կա մտավախություն նորարարությունների նկատմամբ: Պատճառներից մեկն այն է, որ կրթության ոլորտը չի համարվում գործարարական, շահույթ հետապնդող բնագավառ: Մյուս պատճառն այն է, որ ուսուցիչների մեծ մասը չունեն թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին դրդապատճառներ իրենց աշխատանքի բովանդակությունը փոխելու կամ բարեփոխելու: Շատ դեպքերում նրանք լավատեսական ակնկալիքներ չունեն սովորողներից: Երբեմն նրանց թվում է, թե եթե նոր մեթոդներ են կիրառում, ապա մտնում են մրցակցության մեջ գործընկերների հետ: Շատերը հոգեբանորեն պատրաստ չեն մրցակցության: Փոխելով մեթոդական միավորումների աշխատանքի բովանդակությունը, կիրառելով դրանց աշխատանքի կազմակերպման ձկուն մեթոդներ ու տեխնոլոգիաներ, հնարավոր է դառնում ինչ-որ չափով հաղթահարել նշված դժվարությունները:

**Հետազոտության նպատակն** է բացահայտել դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի առանձնահատկությունները կառավարման ձկուն տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից:

Հետազոտության նպատակից բխում են **խնդիրները**.

1. սահմանել «ձկուն տեխնոլոգիա» հասկացությունը,

2. ներկայացնել արդի դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման ավանդական և այլընտրանքային ձևերը,

3. հիմնավորել կառավարման ճկուն տեխնոլոգիաների արդյունավետությունը մեթոդական միավորումների աշխատանքի տեսանկյունից:

**Հետազոտության տեսական նշանակությունը.** ուսումնասիրվել է մեթոդական միավորումների բովանդակային և գործառական բնութագրերին վերաբերող արդիական գրականություն ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից, հիմնավորվել է վերջինների արդյունավետությունը դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման այլընտրանքային ձևերի կիրառման համատեքստում:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը.** Հետազոտության արդյունքներից կարող են օգտվել դպրոցի տնօրենները, նրանց աշխատակիցները, ուսուցիչները և մանկավարժության տարբեր հարցերով զբաղվող անձինք:

**Հետազոտության նորույթը:** Համապատասխան վերլուծությամբ հիմնավորվել է կառավարման ճկուն տեխնոլոգիաների արդյունավետությունը ժամանակակից դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման այլընտրանքային ձևերի կիրառման համատեքստում:

**Դպրոցի մեթոդական միավորումների բովանդակային բնութագրերը:** Այդ առումով կարևորվում է գործարարական մտածողության ներդրումը դպրոցի աշխատանքում, որը միտված է նախևառաջ դպրոցը որպես հետազոտական հարթակ ընկալելուն, տեսական առարկաների և դրանց գործնական կիրառման միջև գոյություն ունեցող անջրպետը հաղթահարելուն: Ինչպես նշում է Դ. Կարնինեն, «ուսուցումը առանց հետազոտական պրակտիկայի ստեղծում է հետազոտության և պրակտիկայի միջև անջրպետ առաջ բերող արդյունք, որը կրթությունը դարձնում է ավելի քիչ արժեքավոր բիզնեսի համար և, որպես հետևանք, ավելի քիչ գրավիչ դիմորդների համար [9, էջ 513-521]: Փորձեր են արվում լրացնելու բացը կրթական նոր տեխնոլոգիաների օգնությամբ, ինչպիսին է, օրինակ, գործնական խնդիրների լուծման վրա հիմնված ուսուցումը [10, էջ 657-662]:

Տ. Ն. Մակարովան մեկնում է մեթոդական միավորումը «որպես դպրոցի հիմնական կադրային կառուցվածքային միավոր, ուսուցիչների մասնագիտական միավորում, որն իրականացնում և համակարգում է կրթական, մեթոդական, փորձարարական, արտադասարանական, նորարարական և նախագծային-հետազոտական գործողություններ մեկ կամ մի քանի հարակից ակադեմիական առարկաներում» [4]: Ասվածից բխում է, որ անհրաժեշտ է համապատասխան աշխատանք տանել կադրերի հետ մեթոդական միավորման հետ աշխատանքի շրջանակում: Այդ աշխատանքը չի կարելի իրականացնել, այսպես կոչված, «կոշտ» մեթոդներով: Մեթոդական միավորումը ինչ-որ առումով փորձարարական աշխատանքի դարբնոց է: Դա վերաբերում է թե՛ նոր մեթոդների ներդրմանը, թե՛ նոր մոտեցումների յուրացմանը: Ճկուն մեթոդները ներդնելով՝ նոր արտադասարանական աշխատանքի նոր մակարդակ է ապահովվում:

Նման միավորումների մեթոդական աշխատանքի հիմնական նպատակն է իրական, արդյունավետ օգնություն ցուցաբերել ուսուցչական կազմի բոլոր անդամներին: Հետևաբար, ուսուցիչը մենակ չի մնում իր հարցերով ու խնդիրներով, ինչը հատկապես կարևոր է երիտասարդ մասնագետների համար: Ճկուն մեթոդների կիրառումը այս համատեքստում ենթադրում է աշխատանք անփորձ ուսուցիչների հետ իրականացնել ճկուն մեթոդներով, ինչպես նաև ճկուն մեթոդների յուրացումը դարձնել ամենօրյա աշխատանքի նպատակ:

Ժամանակակից դպրոցի պայմաններում հաջողությամբ կարող են ներդրվել ուսուցիչների մեթոդական միավորումների աշխատանքի ոչ ավանդական կազմակերպման հետևյալ ձևերը.

- վարպետաց դասը, որը ուսուցչին ծանոթացնում է դասավանդման փորձին, աշխատանքի համակարգին և հեղինակի բացահայտումներին,

- գերազանցության դպրոցը, որը կիրառվում է, եթե ուսումնական հաստատության աշխատակազմում աշխատում են մեկ կամ մի քանի ուսուցիչներ՝ ուսուցչի մասնագիտության վարպետներ, որոնց լավագույն փորձը պետք է փոխանցվի այլ ուսուցիչներին,

- մեթոդական կամուրջը քննարկման տեսակ է, որին ներգրավված են տարածաշրջանի, քաղաքի տարբեր ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչներ, տվյալ համայնքի ղեկավարներ և ծնողներ,

- բրիֆինգ-հանդիպում, որում հակիրճ արտահայտվում է դիրքորոշումը հրատապ հարցերից մեկի վերաբերյալ,

- մանկավարժական գերազանցության էստաֆետ, որը ներառում է ուսուցիչների մի քանի խմբերի մրցակցություն, որտեղ մի ուսուցիչ սկսում է լուսաբանել խնդիրը, իսկ հաջորդը շարունակում է բացահայտել այն միասին,

- մանկավարժական հյուրասենյակ՝ համանման հետաքրքրությունների ուսուցիչների միավորում՝ մեղեդային երաժշտության ուղեկցությամբ անվճար հաղորդակցության համար,

- «Կարլ Պոպպերի բանավեճը» բանավեճի տեսակ է, որը զարգացնում է խմբով աշխատելու կարողությունը,

- բիզնես դերային խաղ՝ ուսուցիչների միջև փոխգործակցության մեթոդ, որն իրականում գոյություն ունեցող հարաբերությունների համակարգերի մոդելավորման ձև է՝ ապահովելով նոր մեթոդական հմտությունների ու տեխնիկայի ձեռքբերում [2, էջ 1-5]:

#### **Կառավարման ճկուն մեթոդաբանությունը կրթության ոլորտում.**

Այդուհանդերձ, ակադեմիական միջավայրում ճկուն մեթոդաբանությունը կիրառելու բազմաթիվ փորձեր կան: Փորձ է արվում ճկուն մեթոդները «փոխադրելու» կրթական միջավայր, դրանք ավելի ակտուալ դարձնել այնտեղ: Ակնհայտ է, որ երբ ճկուն մեթոդաբանությունը և դրա արժեքները բիզնես միջավայրից տեղափոխվում են ակադեմիական միջավայր, կարող են տեղի ունենալ որոշ փոփոխություններ: Փոփոխությունը կարող է արմատական լինել, և այս դեպքում փոխակերպվում է արժեքի բուն իմաստը, ինչպես նաև այն խորհրդանիշների ու պատկերների ամբողջությունը, որոնցով մարդն այն փոխանցում է: Բացի դրանից այն կարող է լինել արտաքին, և այնուհետև կփոխվի միայն այն պատկերը, որի օգնությամբ արժեքը ներկայացվում է անձի խոսքում: Արժեքի այս պատկերը, որն ավելի ակնհայտ, պարզ և գրավիչ է այն միջավայրի համար, որտեղ այն փոխանցվել է, կոչվում է գրավիչ:

Ճկուն մեթոդաբանության բովանդակությունը հասկանալու համար պետք է հիշել, որ այն ներառում է ոչ միայն անձի մտավոր կարողությունները (IQ), այլ նաև անձի հուզական կարողությունները (EQ), և կենսական կարողությունները (VQ): Ընդհանուր առմամբ այն ներառում է «համոզելու, առաջնորդելու, կառավարելու, շնորհանդեսներ անելու կարողությունը, մարդկանց նկատմամբ ճիշտ մոտեցում գտնելը, կոնֆլիկտային իրավիճակները լուծելու ունակությունը, հոետորությունը, ընդհանուր առմամբ, այն որակներն ու հմտությունները, որոնք կարելի է անվանել համընդհանուր, և ոչ թե դրանք, որոնք բնորոշ են որոշակի մասնագիտության մարդկանց» [6, էջ 194-199]:

Կարևոր է հստակորեն տարանջատել ճկուն հմտությունը կոշտ հմտությունից, քանի որ «կոշտ հմտությունը» առնչվում է կոնկրետ առարկաներին, գործունեության ոլորտներին և հիմնված է առարկայական գիտելիքների ու հմտությունների վրա: «Ճկուն» հմտությունները կապված են անհատական հատկանիշների (օրինակ՝ ակտիվություն, փառասիրություն, մաքսիմալիզմ, հնարամտություն, պարկեշտություն, ինքնավստահություն, ազնվություն, ոգևորություն և այլն), և արժեքային համակարգի (բարոյականություն, ազատություն, անկախություն, խաղաղություն, բարգավաճում, պատիվ, արժանապատվություն, փոխօգնություն, աշխատանք, ստեղծարարություն, ընտանիք, հայրենիք) հետ:

Ճկուն մեթոդաբանության մեջ կարևոր հայեցակարգ է աշխատանքի արդյունքը: Եվ եթե որևէ բիզնես նախագծի համար արտադրանքը դրա արդյունքն է (օրինակ՝ ստեղծված ծրագրային ապահովում), ապա ուսումնական գործընթացի համար անհնար է հստակ նույնականացնել ապրանքը: Մա հենց այն է, ինչ կարելի է նկատել տարբեր կրթական մոտեցումների համեմատության ժամանակ:

Մեթոդական միավորումների աշխատանքի կարևոր նպատակներից մեկն է հետևողականորեն հաշվի առնել ոչ միայն սովորողների ցույց տված արդյունքները, այլև այն, թե ինչպես և ինչ ժամանակահատվածում են նրանք հասնում այդ արդյունքներին: Իր գործընկերների հետ համագործակցող ուսուցիչն ավելի լավ է կառավարում իր և իր աշակերտների ժամանակը: Նա չի մեկուսանում: Նա սկսում է զգալ տվյալ դպրոցի աշխատանքային ռիթմը:

Դպրոցի կառավարման ոլորտում կուտակվել է բավականին հարուստ գրականություն ճկուն մեթոդների, տեխնոլոգիաների կիրառման մասին: Մ. Ա. Տիտովան ներկայացրել է դպրոցի մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման բովանդակությունն ու ձևերը: Վ. Ս Գոլիկովան հանգամանորեն վերլուծել է մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման ոչ ավանդական ձևերը, Ի. Օ. Կաշինան և Տ. Ն. Մակարովան անդրադարձել են մեթոդական միավորումների աշխատանքի կազմակերպման եղանակներին, Վ. Պ. Մասլովսկին ու Ա. Ա. Օզերովան ներկայացրել են նախագծերի կառավարման ճկուն մեթոդները: Ե. Վ. Շեստակովան և Ա. Ս. Սիտանովան, Ա. Չանը, Դ. Կարնինեն ներկայացրել են նորարարական խոսույթի շրջանակում ճկուն կառավարման տեխնոլոգիաները:

#### **Ճկուն կառավարման սկզբունքները.**

Ինչ-որ առումով ձևավորվում է կառավարման և ուսուցման ճկուն փիլիսոփայություն: Այդ մեթոդաբանության կամ փիլիսոփայության շրջանակում ձևավորվել են սկզբունքներ ու դրույթներ, որոնք կիրառելու ինչ-որ առումով մշակույթ պետք է ձևավորվի: Օրինակ՝ ճկուն մեթոդաբանության կողմնակիցները գրում են. **«Ընդհանուր առմամբ մենք ավելի շատ ենք գնահատում մարդկանց փոխազդեցությունը, քան գործընթացներն ու գործիքները»** [8, էջ11-18]: Ակնհայտ է, որ այդ դրույթն ուղղակիորեն մարտահրավեր է ավանդական դպրոցին: Մարդկանց ու նրանց փոխհարաբերություններն օբյեկտիվ գնահատելը լրիվ այլ մոտեցումներ, ինչ-որ առումով գաղափարախոսություն է պահանջում:

Մյուս դրույթը հնչում է այսպես. **«Մենք ավելի շատ ենք գնահատում աշխատանքային արտադրանքը, քան բարդ փաստաթղթերը»** [8]: Ավանդաբար տնօրենները մեծ տեղ են հատկացնում փաստաթղթերին: Պատճառներից մեկն այն է, որ դպրոցները շարունակաբար ստուգվում են նախարարության, տարբեր գերատեսչությունների կողմից:

Այդ պարագայում դժվարանում են դպրոցների ինքնուրույն աշխատանքը կազմակերպելու հնարավորությունները:

Ճկուն մեթոդաբանության կիրառումը ենթադրում է դպրոցների աշխատանքի կազմակերպման ինքնուրույնության շեշտակի բարձրացում:

Գործարարության ոլորտում այժմեական է նաև հետևյալ դրույթը. **«Մենք ավելի շատ ենք գնահատում գնորդի հետ փոխգործակցությունը, քան պայմանագրային հարաբերությունները»** [8]: Դպրոցի պարագայում գնորդի կամ հաճախորդի դերում հանդես են գալիս ոչ միայն աշակերտները, այլև ուսուցիչները: Այն մտայնությունը, որ ուսուցիչը պետք է լինի նվիրյալ, շատ դեպքերում խոչընդոտում է նրանց աշխատանքը, քանի որ փոխգործակցությունն ուսուցչի հետ չի ենթադրում միայն փորձի, գիտելիքների փոխանակում: Այն նշանակում է նաև որոշակի նյութական շահագրգռվածության աստիճան: Ակնհայտ է, որ կառավարման ճկուն հմտություններ հնարավոր է ձևավորել, եթե ուսուցիչը բավարար չափի աշխատավարձ է ստանում: Մեթոդական միավորումներում հնարավոր է քննարկել նաև այդ բնույթի խնդիրները:

Որդեգրելով հստակ աշխատանքի սկզբունքներ՝ մեթոդական միավորումները կարևոր օղակ կարող են դառնալ դպրոցի վարչակազմի և աշխատակազմի համար: Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հիմնականում մեթոդական միավորումներն իրենց աշխատանքի ընթացքում կիրառում են «կոշտ» տեխնոլոգիաներ: Նրանք հիմնականում հետևում են նախօրոք գրված պլանին և դժվարությամբ են արձագանքում փոփոխություններին: Նրանք «ավելի շատ ենք գնահատում ուսուցիչներին և ուսանողներին, քան վարչակազմն ու ենթակառուցվածքները»: Պարզ է, որ մեթոդական միավորումների կողմից վարչակազմի գնահատումն ընդունված չէ: Միայն դպրոցի ճկուն կառավարման համակարգը հնարավորություն է ընձեռում փոխելու նշված կարծրատիպերը: Նույն տրամաբանությամբ ուսուցիչները **«ավելի շատ են գնահատում զբաղվածությունն ու մրցունակությունը, քան կոշտ ծրագիրն ու գնահատականները»** [8]: Դպրոցում աշխատելու երկարատև փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցիչների մեծ մասը շատ թույլ պատկերացում ունեն ծրագրերի «կոշտ» կամ «ճկուն» լինելու մասին:

Նույն տրամաբանությամբ ուսուցիչներն **«ավելի շատ են գնահատում ուսուցիչներին, սովորողներին և նրանց փոխազդեցությունը, քան դասավանդման հատուկ մոտեցումը»** [8]: Ակնհայտ է, որ նոր կամ հատուկ մոտեցումներ կիրառելու համար պետք են ոչ միայն համապատասխան գիտելիքներ, կոմպետենցիաներ, այլև հնարավորություններ: «Հատուկ» մոտեցման կիրառումը պահանջում է ժամանակ, նոր մեթոդաբանության կիրառման անհրաժեշտություն:

Մեթոդական աշխատանքի կազմակերպման ճկուն մեթոդաբանության կարևոր դրույթ է. **«Մենք ավելի շատ ենք գնահատում հաղորդակցությունը, քան հարաբերությունները պայմանագրի կամ կանոնների շրջանակում»** [8]: Այստեղ խոսքը հաղորդակցության բովանդակության մասին է: Անհրաժեշտ է փոխել նախևառաջ նրա բովանդակությունը, նպատակ դնել ձևավորել հաղորդակցական ճկուն հմտություններ: Անհրաժեշտ է նաև սովորողների, վարչակազմի և ուսուցիչների հաղորդակցության բովանդակությունն ու ուղղվածությունը:

Կառավարման և ուսուցման կարևոր պահանջ է պարզությունը: Ըստ ճկուն մեթոդաբանության՝ **«ուսուցիչները պետք է նյութը փոխանցեն ամենապարզ և հասկանալի ձևով»** [8]:

Համապատասխան մեթոդական միավորման անդամները պետք է լուրջ ուշադրություն դարձնեն առարկայական տվյալ դասագրքերի շարադրանքին, քանի որ շատ

դեպքերում անգամ ուսուցիչները դասագրքային տեքստերի իմաստը դժվարությամբ են հասկանում: Պարզության սկզբունքը կարևոր է հատկապես ուսումնական նյութի ընտրության հարցում: Այն կարևոր է նաև հետադարձ կապն ապահովելու համար: Լավ պատրաստված ուսուցիչների թիմը պետք է ունենա ավանդական դասավանդման ոճերից հեռանալու և ուսուցումը հնարավորինս ձկուն դարձնելու համարձակություն: Մեթոդական միավորումները կարող են ստեղծել այդպիսի աշխատանք իրականացնելու հարթակներ: Այդպիսի հարթակներում «ավելի շատ կարող են գնահատել թիմային աշխատանքը, քան անհատական առաջադրանքները»:

Ճկուն մեթոդաբանության կարևոր սկզբունք է **«Մենք ավելի շատ ենք գնահատում ուսուցիչների հարմարվողականությունը, քան կանոնակարգված դասավանդման մեթոդները»** [8]: Այստեղ «հարմարվողականությունը» պետք է դրական ունակություն համարել: Այստեղ խոսքը ոչ թե արագ հարմարվելու, այլ ճիշտ և տեղին հարմարվելու մասին է:

Կառավարման ճկունության կարևոր դրսևորում է նաև այն, երբ աշխատակիցները գնահատում են ավելի շատ շարունակական բարելավումը, քան եղած պրակտիկայի պահպանումը» (The agile teaching/learning methodology, ATLM, մշակվել է 2004 թվականին) [8, էջ 11-18]:

Կարևոր է, որ ճկուն տեխնոլոգիաները հիմնականում նոր փիլիսոփայություն են ենթադրում և պահանջում են թիմի ներսում նախագծի վրա աշխատանքի մշակույթի փոփոխություն: Այդ առումով մեթոդական միավորումը հանդես է գալիս որպես նոր նախագիծ իրականացնող թիմ, իսկ դպրոցը՝ համապատասխան բիզնես մշակույթ ունեցող ձեռնարկության: Այս մշակույթը դառնում է նորարար, թե՛ հուզական, թե՛ տեխնոլոգիական մակարդակներում ներգրավելով աշխատակիցներին որակյալ արտադրանքի արտադրության մեջ՝ զարգացնում և աջակցում է թիմին ու ընդհանուր դեկավարությունը:

Այսպիսով՝ կիրառելով ճկուն մտածողություն տվյալ աշխատանքային թիմի կամ մեթոդական միավորման մտածողությունը հարացուցային փոփոխության է ենթարկվում: Ճկուն կառավարումն արտադրանքի մշակման բարդ գործընթաց է, որը պահանջում է կրկնությունների օգտագործում (որոշակի աշխատանքային շրջափուլերի կրկնություն)՝ հաշվի առնելով անընդհատ փոփոխվող պահանջները, որոնք պետք է իրականացվեն շահագրգիռ կողմերի (հաճախորդներ, մշակողներ, շահառուներ և այլն) հետ շարունակական փոխգործակցության միջոցով: Ընդհանուր առմամբ, ճկուն մեթոդաբանության և դրանից բխող տեխնոլոգիաների կիրառման էությունն այն է, որ պահանջվում է կառավարման օղակում ժամանակին փոփոխություններ կատարել, քանի որ հաճախորդի, տվյալ պարագայում ուսուցչի պահանջները հստակեցվում և ճշգրտվում են ըստ տվյալ իրադրության:

Նախագծերի կառավարումը ժամանակակից կառավարման մեջ ամենաարդյունավետ գործիքներից մեկն է, որն ակտիվորեն օգտագործվում է բիզնեսի տարբեր ոլորտներում՝ ծանր արդյունաբերությունից մինչև համացանցային մարքեթինգ: Նախագիծը, որն իր բնույթով ունի երեք հիմնական պոստուլատներ՝ ժամանակավոր բնույթ, եզակի բնույթ և անորոշության կարևոր գործոն, պահանջում է հատուկ գործիքների օգտագործում, որոնք թույլ են տալիս արդյունավետորեն կառավարել դրա բաղադրիչ մասերը և հասնել նպատակներին:

Միննույն ժամանակ, ցանկացած մեթոդաբանություն ունի իր առավելություններն ու թերությունները: Ճկուն տեխնոլոգիաների առավելություններն են, առաջին հերթին,



դրանց մշտական հարմարվողականությունը տվյալ կոլեկտիվի փոփոխություններին ու ուսուցիչների պահանջներին, և դրա հիման վրա վերջնական արդյունքի սխալների ու թերությունների թիվը կրճատվում է: Այնուամենայնիվ, այս առավելությունները կարող են դառնալ նաև թերություններ. մշտական արձագանքը, փաստաթղթերը փոփոխվող պայմաններին հարմարեցնելու անհրաժեշտությունը, և հաճախորդի պարտադիր ներկայությունն ու վերահսկողությունը կարող են հետաձգել ծրագրի ժամանակացույցը [5, էջ 68-84]:

Ճկունության սկզբունքն այն է, որ ձեռնարկությունը կարող է արագ հարմարվել շուկայի պահանջներին: Ակնհայտ է, որ դպրոցն այս պարագայում դժվար է ներկայացնել որպես ձեռնարկություն: Այն նույնպես հարմարվում է շուկայի պահանջներին: Մակայն դա տեղի է ունենում շատ դանդաղ: Դպրոցը չի կարող արձագանքել շուկային արագ փոփոխվող պահանջներին, քանի որ կաշկանդված է ավանդույթներով, նախարարության, գերատեսչական կանոնակարգերով, տարաբնույթ վերևից սահմանված ծրագրերով:

Կիրառելով դպրոցի կառավարման ոլորտում ճկուն տեխնոլոգիաներ՝ հնարավոր է դառնում իրականացնել տվյալ դպրոցի բազմաբնույթ նպատակները:

Ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառում մեթոդական միավորման աշխատանքում անհրաժեշտ է դիտարկել ռազմավարական մակարդակում, որը ենթադրում է «զարգացման երկարաժամկետ, որակապես սահմանված ուղղություն», որը նշանակում է գործունեության շրջանակի, միջոցների և ձևերի, դիրքի որոշում շրջակա միջավայրում, ինչը հանգեցնում է սոցիալական որոշակի համակարգի նպատակների իրականացմանը [1, էջ 63]: Այն կանխորոշում է կառավարման գործընթացը, առաջին հերթին արագ փոփոխությունների ու խնդիրների առաջացումը ժամանակին կանխատեսելու անկարողության պայմաններում [1, էջ 63]: Այստեղ խոսքը ուսումնադաստիարակչական միջավայրի մասին է, որի ձևավորումն ու կառավարումը կարող է լինել արդյունավետ, եթե կիրառվում են ճկուն տեխնոլոգիաներ:

Ակնհայտ է, որ հնարավոր չէ արդյունավետորեն կիրառել մեթոդական միավորումների թե՛ ավանդական, թե՛ ոչ ավանդական կազմակերպման ձևերով աշխատանք՝ առանց ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառման: Ուսուցիչները պետք է շարունակաբար կատարելագործեն իրենց մասնագիտական գիտելիքները, ծանոթանան մանկավարժական, հոգեբանական նորարարություններին, մշակեն ժամանակակից ախտորոշման ու կանխատեսման գործիքակազմեր, ստեղծեն ուսուցման ու դաստիարակության անհրաժեշտ պայմաններ, ռեֆլեքսիվ միջավայր:

Ընդունված է վարպետաց դասեր կազմակերպելու համար հրավիրել մասնագետների ուսումնական այլ հաստատություններից: Մակայն կիրառելով ճկուն տեխնոլոգիաներ, երբ առաջին պլան են մղվում մարդկանց, միջանձնային հարաբերություններ պահպանելու ունակությունները, արդյունավետ է վարպետաց դասեր կազմակերպել տվյալ դպրոցի ուսուցիչների կողմից: Շատ դեպքերում նույն դպրոցի ուսուցիչներն իրար մասնագիտական առումով չեն ճանաչում: Նույնը վերաբերում է առաջավոր փորձի փոխանակմանը, որը հիմնականում տեղի է ունենում ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակ: Արդյունավետ է այդ փորձը փոխանակել նաև մեթոդական միավորումների աշխատանքի ժամանակ:

Կարևոր է նշել, որ թե՛ մեթոդական կամուրջը, թե՛ բրիֆինգ հանդիպումները նոր չեն մանկավարժության ոլորտում: Դրանք կարող են այլընտրանքային, նորարարական համարվել, եթե իրականացվում են ճկուն մեթոդաբանությամբ:

## Եզրակացություն

Մեթոդական միավորումների աշխատանքի կարևոր նպատակներից մեկն է հաշվի առնել ոչ միայն սովորողների ցույց տված արդյունքները, այլև այն, թե ինչպես և ինչ ժամանակահատվածում են նրանք հասնում այդ արդյունքներին: Կիրառելով ճկուն տեխնոլոգիաներ՝ բարենպաստ համագործակցային դաշտ է ստեղծվում ուսուցիչների համար:

Կարելի է պնդել, որ ժամանակակից դպրոցներում հիմնականում մեթոդական միավորումներն իրենց աշխատանքի ընթացքում կիրառում են կառավարման «կոշտ» տեխնոլոգիաներ:

Կիրառելով ճկուն տեխնոլոգիաներ՝ մեթոդական միավորումը հանդես է գալիս որպես նոր նախագիծ իրականացնող թիմ, իսկ դպրոցը՝ համապատասխան բիզնես մշակույթ ունեցող ձեռնարկություն: Դա չի կարող տեղի ունենալ, եթե մեթոդական միավորումում ներգրավված ուսուցիչների մտածողությունը հարացուցային փոփոխության է ենթարկվում:

Ընդհանուր առմամբ, դպրոցի կառավարման ճկուն մեթոդաբանության և դրանից բխող տեխնոլոգիաների կիրառման էությունն այն է, որ պահանջվում է կառավարման օղակում ժամանակին փոփոխություններ կատարել, քանի որ հաճախորդի, սովյալ պարագայում ուսուցչի պահանջները հստակեցվում և ճշգրտվում են ըստ սովյալ իրադրության:

Այսպիսով՝ ճկուն մեթոդի իրականացումը հնարավոր է հետևյալ պայմաններով. նախ մեթոդական միավորումում ներգրավված ուսուցիչ պահանջվում է ակտիվորեն մասնակցել նախագծի ողջ ընթացքին: Երկրորդ՝ աշխատանքի արդյունքն ավելի կարևոր է, քան փաստաթղթավորումը: Երրորդ՝ ծրագրի աշխատանքային խումբը բաղկացած է ոչ ավելի, քան 7-9 անդամից: Չորրորդ՝ մասնակիցները գիտակցում են արդյունքների պատասխանատվությունը և գործում են որոշումներ կայացնելու որոշակի իրավունքներով: Հինգերորդ՝ հստակորեն նշված է նախագծի նշանակությունը: Վեցերորդ՝ նախագծի վրա աշխատանքների ընդհանուր ծավալը կարող է իրականացվել քայլ առ քայլ:

## FLEXIBLE SYSTEM OF MANAGEMENT OF METHODOLOGICAL UNITS OF THE SCHOOL

**Karapetyan Igor**

*Doctor of Sciences, Prof.,*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*igorkarapetian@gmail.com*

**Vardanyan Asthik**

*Shirak State University*

*Director of Gyumri Secondary School No. 45,*

*Republic of Armenia*

*astvardanyan@mail.ru*

### Summary

The article specifies the purpose of the work of methodological associations in the context of using flexible school management skills. It defines those pedagogical conditions in which a favorable environment for cooperation is created for teachers using flexible technologies.

It emphasizes the idea that using flexible technologies, the methodological association acts as a team implementing a new project, and the school - as an enterprise with an appropriate business culture. Based on this, it is proposed to apply a flexible methodology of school management, make changes in the management

chain, since the requirements of the client, in this case the teacher, are specified. and adjusted depending on the specific situation.

In general, the conditions for the implementation of flexible methods are determined, in the sense that the teacher participating in the methodological association must actively participate throughout the project. At the same time, the result of the work is more important than documentation. The third condition is that the project working group consists of no more than 7-9 people. Fourth: the participants are aware of the responsibility for the results and act, having certain decision-making rights. Fifth: the significance of the project is clearly formulated. Sixth: the total amount of work on the project can be completed in stages.

The advantages of using flexible technologies in the process of managing the school's methodological association are highlighted. They are:

1. creating favorable conditions for the rapid adaptation of teachers to the educational environment,
2. opportunities and conditions for rapid response to teachers' requests,
3. reducing the number of errors and shortcomings.

The disadvantages include

1. frequent need to adapt documents to changing conditions
2. constant monitoring of teachers' work, which can lead to a delay in the program schedule
3. "false agendas" offered by teachers, which can interfere with work.

**Keywords:** *flexible methodology, business thinking, methodological association, master class, role-playing game, interaction method, communication, adaptation, paradigmatic change.*

## ГИБКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ ШКОЛ

**Карапетян Игорь**

*Доктор педагогических наук, профессор  
Ереванский государственный университет,  
Республика Армения  
igorkarapetian@gmail.com*

**Варданян Астхик**

*Директор средней школы номер 45 г.Гюмри  
Аспирантка Ширакского государственного университета,  
Республика Армения  
astvardanyan@mail.ru*

### Аннотация

В данной статье уточняется цель работы методических объединений в контексте использования гибких технологий в управлении школ. Определяются те педагогические условия, в которых формировалась бы благоприятная среда для работы учителей и их сотрудничества.

Выдвигается идея, что, используя гибкие технологии в управлении школ, методическое объединение должно выступать как команда, реализующая предлагаемый нами новый проект, а школа – как предприятие с соответствующей бизнес-культурой. Для достижения этой цели необходимо применить гибкую методологию и внести изменения в систему управления школы, которые будут корректироваться в зависимости от конкретной ситуации, согласно требованиям клиента, в данном случае учителя.

В статье определяются условия реализации гибких технологий в управлении школы, при этом учитывается, что преподаватель, входящий в методическое объединение, должен на протяжении всего проекта активно участвовать в работе этого объединения. Результаты работы необходимо документировать. Третье условие заключается в том, что рабочая группа проекта состоит не более чем из 7-9 человек. Четвертое: участники проекта несут ответственность за результаты реализации проекта и действуют по определенным правилам при принятии решений. Пятое: должна быть четко сформулирована актуальность и практическое применение проекта. Шестое: полный объем работы над проектом может выполняться поэтапно.

В статье нами выделены преимущества использования гибких технологий в процессе управления методическим объединением школы. Ими являются:

1. создание благоприятных условий для быстрой адаптации преподавателей к образовательной среде;
2. обеспечение условия для быстрого реагирования на запросы учителей;
3. снижение количества ошибок и недостатков в работе методистов.

Из недостатков использования гибких технологий выделены:

1. частое возникновение необходимости адаптации документов к меняющимся условиям;
  2. постоянный контроль за работой учителей, что может привести к задержке соблюдения графика программы;
  3. «ложные повестки», предлагаемые учителями, которые могут помешать работе.
- Ключевые слова:** гибкая методология, бизнес-мышление, методологическая интеграция, мастер-класс, ролевая игра, метод взаимодействия, общение, адаптация, парадигмальное изменение.

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Аликперов И.М., Бизнес-коммуникации: учебное пособие по направлению подготовки 50.03.01 "Искусства и гуманитарные науки". – Екатеринбург. – 2018. -191с.
2. Голикова В.С., Нетрадиционные формы организации работы методических объединений учителей как средство повышения эффективности образовательного процесса//электронный научный журнал «Наука и перспективы». - №3. – 2018. – С. 1-5.
3. Кашина, И.О., Организация работы методических объединений в общеобразовательной школе / И. О. Кашина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 44 (282). — С. 341-344. — URL: <https://moluch.ru/archive/282/63600/> (дата обращения:21.07.2024).
4. Макарова Т.Н., Организация деятельности методического объединения в школе / Т. Н. Макарова, В. А. Макаров. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. - 160 с.
5. Масловский В.П., Озерова А.А., Теоретические предпосылки и принципы гибких методов управления проектами//Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ, 2020. №1.- С. 68-84
6. Сосницкая О., Soft skills: мягкие навыки твердого характера//Мир науки, культуры, образования. №1 (86) 2021. – С.194-199. // [Электронный ресурс]: URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (Дата обращения 12.02.2024).
7. Сорокина Л., Некоторые аспекты вопроса организации образовательного процесса в современных условиях / Год планеты: Политика. Экономика. Бизнес. Банки. Образование. — М.: Экономика, 2001. — С. 384—388.
8. Чуланова, О.Л., Технология управления проектами и проектными командами на основе методологии гибкого управления проектами Agile/ О. Л. Чуланова // Вестник Евразийской науки, 2018. - № 1. - С.1-11//<https://esj.today/PDF/65ECVN118.pdf> .
9. Carnine D., Bridging the research-to-practice gap// Exceptional Children, 1997, հասար 63, թիվ 4, pp. 513-521.
10. De Graaf E., Kolmos A., Characteristics of Problem-Based Learning II International Journal of Engineering Education, 2003, vol. 19, no. 5, pp. 657-662.

Получено: 13.09.2024

Рассмотрено: 01.10.2024

Принято: 16.10.2024

Received: 13.09.2024

Reviewed: 01.10.2024

Accepted: 16.10.2024



© The Author(s) 2024

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

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ  
ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**Սաֆարյան Քրիստինե**

*հայցորդ,*

*Երևանի պետական համալսարան,*

*Հայաստանի Հանրապետություն,*

*gristine.safaryan@ysu.am*

<https://orcid.org/0009-0009-2851-0559>

**Անիտում**

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել Հայաստանի ու Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերում որակի ապահովման գործընթացի առանձնահատկությունները՝ բացահայտելով նմանություններն ու տարբերությունները:

Ե՛վ Հայաստանում, և՛ Իտալիայում բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակի ապահովման շրջանակը հիմնված է Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի որակի ապահովման սկզբունքների վրա, և յուրաքանչյուր երկրում հստակորեն սահմանված են տարբեր գործընթացներ, որոնք ընդգրկում են որակի ապահովման ողջ շրջանակը:

Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների շրջանակում իրականացված կարևորագույն ձեռքբերումներից է որակի ապահովման գործընթացի նոր մոտեցումը. երբ երկու երկրներում էլ վերանայվել և ներդրվել են կրթության որակի ապահովման մեխանիզմները՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքում գործող չափորոշիչներին համապատասխան:

Հայաստանում ու Իտալիայում բարձրագույն կրթության ոլորտում բարեփոխումների շրջանակում ձևավորվել են որակի ապահովման ու վերահսկման համապատասխան կառույցներ՝ նպաստելով բարձրագույն կրթության որակի շարունակական բարձրացմանը՝ հստակորեն սահմանված գործառնություններով:

Հոդվածում ուսումնասիրված և ներկայացված են երկու երկրներում հաստատված չափանիշները, ինչպես նաև նմանություններն ու տարբերությունները:

***Բանալի բառեր***՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգ, Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգ, բարձրագույն կրթություն, կրթության որակ, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթաց:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Հիմնախնդրին իրենց հետազոտություններում անդրադարձել են տարբեր գիտնականներ (Մինելի Է., Ռեբորա Ջ., Տուրրի Մ., Լիվանդովսկայա Ա., Ռոջերո Ջ., Յագուդինա Լ. և այլք):

Հետազոտության **նպատակն է** հանգամանորեն վերլուծել Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացների առանձնահատկությունները՝ բացահայտելով նմանությունները ու տարբերությունները:

**Հետազոտության նորույթ:** Իրականացվել են Հայաստանի ու Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի որակի ապահովման գործընթացների համապարփակ ուսումնասիրություն ու համեմատական վերլուծություն, ներկայացված են նմանություններն ու տարբերությունները:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** «Որակ» բառը ծագել է լատինական «qualis» բառից, որը նշանակում է «ինչ տեսակի» [8]: Կրթության որակի հիմնական գործոններն են նպատակն ու կրթության նախադրյալները:

Առաջինն արտացոլում է հասարակական պատկերացումն այն մասին, թե կրթության որ տարբերակը կարելի է համարել իդեալական, որը կրավարարի ոչ միայն այսօրվա կրթական պահանջմունքները, այլև վաղվա հնարավորը:

Նպատակն արտացոլում է կրթական պահանջմունքների զարգացման հեռանկարները և ներթափանցում է ամբողջ կրթության համակարգ, դրսևորվում է ոչ միայն պետական քաղաքականության մեջ, այլև կրթական գործընթացի յուրաքանչյուր մասնակցի վարքագծում:

Երկրորդ գործոնը՝ կրթության նախադրյալները, բնութագրում է նպատակին հասնելու հնարավորությունները՝ ռեսուրսների ու օբյեկտիվ պայմանների տեսանկյունից:

Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ներքին ու արտաքին համակարգեր ստեղծելու և ամրապնդելու պահանջն աճել է ամբողջ աշխարհում, քանի որ վերջին քսանամյակում շեշտակի աճել են մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ու ուսանողների թիվը, դրանց հատկացվող հանրային ու մասնավոր ներդրումները: Բոլոնիայի հռչակագիրը ստորագրած բոլոր երկրների կրթության նախարարներն ընդգծել են Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում հավատարմագրման կամ որակի ապահովման համակարգեր ներդնելու անհրաժեշտությունը (Եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու նախարարների կոնֆերանսի կոմյունիկե, 2003), [1, էջ 12-13], միաժամանակ այդ երկրներում որակի արտաքին ապահովումը պարտադիր գործընթաց է:

ՀՀ կրթության համակարգում ընդունված է կրթության որակի այն սահմանումը, որը բնութագրում է որակը «որպես համապատասխանություն հայտարարված նպատակներին» [1, էջ 14-15]: Որակի այս սահմանումն ընդունված է վերլուծաբանների և բարձրագույն կրթության քաղաքականություն մշակողների մեծամասնության կողմից: Որակի այս սահմանումով որակը կարող ենք բնորոշել որպես նախապայման, առանց որի այս կամ այն գործառությունն իմաստ չունի:

ՀՀ մասնագիտական կրթական համակարգում կրթության որակի ապահովումն ու վերահսկողությունն իրականացվում է երեք գործընթացների միջոցով.

- կրթական ծրագրերի իրականացման լիցենզիայի տրամադրում:
- որակի ներքին ապահովում մասնագիտական կրթական ուսումնական հաստատությունում,
- որակի արտաքին ապահովում՝ պետական հավատարմագրում:

ՀՀ Կառավարության 2008 թ. նոյեմբերի 27-ի թիվ 1486-Ն որոշմամբ ստեղծվել է «Որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամը, որն անկախ կառույց է, իրականացնում է որակի ապահովում նախնական, միջին մասնագիտական ու բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ինստիտուցիոնալ ու ծրագրային հավատարմագրումների միջոցով, և որի նպատակն է աջակցել մասնագիտական ուսումնական հաստատություններին՝ ստեղծելու ՀՀ օրենսդրությանը համահունչ որակի մշակույթ:

Ուսումնական հաստատության և նրա բոլոր գործընթացների որակը շարունակաբար բարելավելու համար ՀՀ-ն որդեգրել է մի մոտեցում, որի հիմքում ընկած է գործընթացների պարբերաբար բարելավման՝ Դեմինգի [7] հանրահայտ Պ-Ի-Գ-Բ շրջափուլը, որի հիմնական քայլերն են.

• Պ (պլանավորում). այս փուլում իրականացվում է գործընթացների պլանավորում՝ հիմնվելով խնդիրների վերհանման արդյունքում հավաքված տվյալների վրա այդ խնդիրներին հնարավոր լուծումներ տալու նպատակով,

- Ի (իրականացում). այս փուլում իրականացվում են նախանշված պլանները, սովորաբար բոլոր մշակումները նախապես փորձարկվում են,
- Գ (գնահատում). այս փուլում գնահատվում և վերլուծվում է իրականացված գործընթացների որակը, ինչպես նաև ստուգվում է արդյունքների համապատասխանությունը նախանշված նպատակներին ու ձեռքբերումներին,
- Բ (բարելավում). այս փուլում, հիմք ընդունելով «ստուգման» փուլի արդյունքները, կատարվում են բարելավմանը միտված մշակումներ ու համապատասխան պլանավորում:

Հայաստանում մասնագիտական կրթության որակի ապահովման համակարգը ներառում է գործողությունների երկու մակարդակ:

1.«Քաղաքական» մակարդակ, որը ենթադրում է կրթության ոլորտի շահակիցների մասնակցություն հավատարմագրման չափանիշների և ընթացակարգերի մշակման ու պարբերաբար վերանայման գործընթացներին, ինչպես նաև հետագա քննարկումներին՝ այդ չափանիշները մեկնաբանելու համար: Հայաստանի դեպքում այս քննարկումների համակարգողը որակի ապահովման անկախ կառույցն է՝ «Որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամը, որը ծառայում է որպես կենտրոնական «հարթակ» ՀՀ մասնագիտական կրթության շահակիցների շփման համար:

2.«Ընթացակարգային» մակարդակ, երբ պետք է երաշխավորվի որակի արտաքին ապահովման կառույցի լիարժեք անկախությունը հավատարմագրման յուրաքանչյուր գործընթացում: Եթե ՀՀ Կառավարությունը կամ որևէ այլ շահագրգիռ կողմ անհրաժեշտ է համարում փոփոխություններ կատարել հավատարմագրման կարգի կամ չափանիշների մեջ, ապա դա կարելի է անել միայն որակի ապահովման շրջանակի քաղաքական մակարդակում: Չափանիշները կամ ընթացակարգերը կարող են փոխվել տեղի ունեցող հավատարմագրման գործընթացների ընթացքում: Մակայն, որպես կանոն, այդ փոփոխությունները չեն կարող հետադարձ ազդեցություն ունենալ արդեն իսկ գործընթացում գտնվող ուսումնական հաստատության վրա, եթե իրավական ակտով այլ բան սահմանված չէ [1, էջ 16-17]:

Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ՀՀ շրջանակը հիմնված է Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում որակի ապահովման հետևյալ չորս սկզբունքների վրա.

- մասնագիտական ուսումնական հաստատություններն են կրում հիմնական պատասխանատվությունն իրենց տրամադրած կրթության որակի և նրա ապահովման համար,
- որակի ապահովումն արձագանքում է բարձրագույն կրթության համակարգերի, ուսումնական հաստատությունների, կրթական ծրագրերի և ուսանողների բազմազանությանը,
- որակի ապահովումն աջակցում է որակի մշակույթի ձևավորմանը,
- որակի ապահովումը հաշվի է առնում ուսանողների, բոլոր այլ շահակիցների և հանրության կարիքներն ու սպասելիքները:

Միաժամանակ Հայաստանի մասնագիտական կրթության համար մշակված որակի ապահովման ամբողջական շրջանակն ընդգրկում է չորս տարբեր գործընթացներ.

- մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի ներքին ապահովում,
- մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի արտաքին ապահովում,
- որակի արտաքին ապահովման կառույցի ճանաչում միջազգային կազմակերպությունների կողմից, կրթության ոլորտում տրամադրվող ծառայությունների որակի վերաբերյալ տեղեկատվության ապահովում,
- կրթության ոլորտում տրամադրվող ծառայությունների որակի վերաբերյալ տեղեկատվության ապահովում [1, էջ 18]:

ՀՀ կրթության համակարգում ընդունված մոտեցման համաձայն՝ որակի արտաքին գնահատման գործընթացներում որոշվում է, թե որքանով են հաստատության տրամադրած կրթական ծառայությունները կամ ուսանողի ձեռք բերած կրթական վերջնարդյունքները համապատասխանում սահմանված նպատակներին: Որակի արտաքին գնահատում իրականացնող կառույցը հատուկ ուշադրություն է դարձնում ուսումնական հաստատության սահմանած նպատակների համապատասխանությանը ՀՀ Կառավարության կողմից հաստատված որակի ապահովման չափանիշներին ու ոլորտի զարգացման գերակա ուղղություններին, ինչպես նաև հասարակության պահանջներին: Այս մոտեցումը ենթադրում է, որ, առաջին հերթին, պետք է սահմանվեն մասնագիտական կրթության նպատակներն ու խնդիրները, իսկ կրթության արդյունքներն ու ծառայությունները պետք է բավարարեն շահակիցների կողմից հստակորեն ձևակերպված կարիքներն ու պահանջները:

Մասնագիտական կրթության նպատակները հաստատության առաքելության մեջ ներկայացվում են ընդհանրական տեսքով և մասնավորեցվում են ակադեմիական մակարդակում՝ մասնագիտության կրթական ծրագրի նպատակների ու ակնկալվող ուսումնառության արդյունքներում:

Ուսումնական հաստատությունը ներկայացնում է, թե ինչպես է իրականացնում իր առաքելությունը և արտաքին գնահատողին հիմնավորում է իրականացման արդյունավետությունը, իսկ արտաքին գնահատողները հավաստում են արդյունքները շահակիցներին:

Մասնագիտական կրթության որակը սերտորեն առնչվում է դասավանդման արդյունավետությանն ու գործունակությանը, որոնք էլ կապված են կրթական ծրագրերի նպատակներին ու խնդիրների իրականացման համար կիրառվող ռեսուրսներին: Նպատակների համապատասխանությունը գնահատելիս որակի արտաքին ապահովման կառույցը հատուկ ուշադրություն է դարձնում նպատակների համապատասխանությանը Որակավորումների ազգային շրջանակին, պետական կրթական չափորոշիչներին ու գերակա ուղղություններին, ինչպես նաև աշխատաշուկայի պահանջներին: Վերլուծվում է նաև, թե որքանով են նպատակներն իրականացվել, և ինչ չափով է երաշխավորված գործընթացների շարունակականությունը:

Մասնագիտական կրթության որակի հավաստումը որակի ապահովման և շարունակական բարելավման գործընթաց է՝ մասնագիտական կրթությունն ուսանողների, շահակիցների և ամբողջ հասարակության կարիքներին համապատասխանեցնելու համար:

Որակի ապահովումը հետապնդում է երկու հիմնական նպատակ՝ հաշվետվողականություն ու բարելավում: Այդ նպատակների իրականացումը նպաստում է ուսումնական հաստատության գործունեության նկատմամբ վստահության ձևավորմանը:



Որակի արտաքին ապահովումը ՀՀ-ում իրականացվում է հաստատության որակի ներքին ապահովման գործընթացներին համահունչ՝ պահպանելով հաստատության ինքնավարությունը: Բացի դրանից՝ որակի արտաքին ապահովումը հիմնված է հաստատության որակի ներքին ապահովման համակարգի կողմից վեր հանված տեղեկատվության վրա:

Բուհում որակի ապահովման համակարգի ստեղծման հիմնական նպատակը կրթական ծառայությունների մատուցման շուկայում բուհի մրցունակության ապահովումն է, բարձրորակ ուսումնական գործընթացի ապահովման միջոցով միջազգային ասպարեզ դուրս գալը և մասնագետների պատրաստման որակի ապահովումը: Միաժամանակ դա անհրաժեշտ է Բոլոնյան գործընթացի անդամ լինելու առումով, որովհետև դրա ուղղություններից մեկը որակի ապահովման միասնական դաշտի ստեղծումն է:

Որակի ապահովման մեխանիզմների ու ձևերի ստեղծումը մեծ հաշվով բուհի ներքին խնդիրն է, և այդ ուղղությամբ հետագա աշխատանքի կազմակերպումն ու իրականացումը թողնվում են բուհին:

Ինչպես նշում է Ա. Լիվանդովսկայան, «բուհի միջուկը, որը բնորոշում է ուսուցման որակը, կադրային ներուժն է, որի պրոֆեսիոնալիզմից, ուսուցման ժամանակակից մեթոդների ու միջոցների տիրապետումից ևս կախված է կրթական ծառայությունների որակը» [4, էջ 155]:

Մասնագիտական ուսումնական հաստատություններն ինքնավերլուծություն իրականացնելիս, իսկ արտաքին փորձագետները գնահատելիս էլնում են այն ընդհանուր սկզբունքից, որ ուսումնական հաստատությունում կառավարման գործընթացները պետք է միտված լինեն կրթական, հետազոտական ու հասարակությանը մատուցվող ծառայությունների շարունակական բարելավմանը և հետապնդեն հետևյալ նպատակները.

1) ձևավորել և զարգացնել որակի մշակույթ,

2) ձևավորել կազմակերպական մշակույթ, որը կնպաստի շրջանավարտների մոտ փոխանցելի գիտելիքների ու հմտությունների ձևավորմանը՝ հարափոփոխ միջավայրին համապատասխան,

3) բարձրացնել մասնագիտական ուսումնական հաստատության գործունեության արդյունավետությունը և աջակցել հաստատության հաշվետվողականությանը,

4) նպաստել որակավորման աստիճանների համադրելիությանը, մրցունակությանն ու մատուցվող ծառայությունների թափանցիկությանը ազգային և միջազգային մակարդակներում [1, էջ 27-28]:

Որակի ներքին ապահովման համակարգի հիմնական առաքելությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շարունակական բարելավման ապահովումն է: Շարունակական բարելավման գործընթացը կարող է իրականանալ բոլոր հնարավոր ներգրավված կողմերի ստանձնած պարտավորության շնորհիվ՝ միաժամանակ երաշխավորելով մասնակիցների կարողությունների հզորացում, ինչը տեղի է ունենում աշխատակազմի շարունակական զարգացման միջոցով [2, էջ 13]:

Որակի ապահովման ներքին համակարգը սահմանում է համապատասխան ընթացակարգեր, որոնք միտված են կրթական ծրագրերի դասավանդման, ուսանողների ուսումնառության և գնահատման պայմաններն ու մեթոդները, ուսումնական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպմանն անհրաժեշտ մարդկային, նյութական ռեսուրսները, կառավարման միջոցներն ու գործիքակազմն ապահովելուն:

Կարող ենք փաստել, որ կրթական գործընթացի որակի հիմնական պատասխանատուն ու ապահովողը ուսումնական հաստատություններն են, և ՀՀ բուհերի կառուցվածքային համակարգում ներկայումս գործում են ինքնուրույն կառուցվածքային ստորաբաժանում հանդիսացող որակի ապահովման կենտրոններ, որոնց նպատակը համալսարանում որակի ներքին ապահովման մեխանիզմների գործադրումն ու որակի շարունակական բարելավման մշակույթի խթանումն է, ինչպես նաև որակի կառավարման գործընթացի համակարգման իրականացումը:

Լինելով Բոլոնյան գործընթացի համահիմնադիր երկիր՝ Իտալիան ակտիվորեն մասնակցում է Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի ձևավորման գործընթացին՝ բարեհաջող իրականացնելով միջազգայնացման ռազմավարություն, միաժամանակ պահպանում է ազգային կրթության առանձնահատկությունները: Իտալիայի համար բարձրագույն կրթության կրթական ծրագրերի որակն ազգային առաջնահերթություն է:

Ըստ Ջ. Ռոջերոյի՝ Իտալիան միակ երկրին է, որն անմիջապես սկսել է ներդնել Բոլոնյան գործընթացի դրույթները՝ առանց նախնական փորձարկումների [5]:

Է. Մինելլին, Գ. Ռեբորան, Մ. Տուրբին Իտալիայի կրթության համակարգում որակի գնահատման համակարգի ձևավորման սկիզբ են համարում 1994 թվականը, երբ երկրի կառավարության կողմից ընդունվել է օրենք, որի համաձայն՝ որակի ապահովման գործընթացը համակարգելու նպատակով յուրաքանչյուր բուհ պետք է ստեղծեր որակի ապահովման ներքին խմբեր (Nucleo di valutazione) [3]: Պայմանավորված համալսարանների ինքնավարության աճով՝ իտալական բարձրագույն կրթության որակի գնահատման համակարգը հիմնվում է ինքնագնահատման վրա: Սկսած 1996 թվականից՝ Իտալիայի յուրաքանչյուր բուհում ստեղծվել է որակի գնահատման դեպարտամենտ, որն ինքնուրույն վերահսկում է կրթական ծրագրերի որակի գնահատման գործընթացները:

Կրթության որակի վերահսկման համալսարանական ստորաբաժանումների գործունեության համար Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարության կողմից ստեղծվել է բարձրագույն կրթության համակարգի գնահատման Ազգային ինստիտուտը (INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione), որի խնդիրներից են որակի գնահատման միասնական մեթոդների ու գործընթացների մշակումը, համալսարանների գործունեության որակի ամենամյա մշտադիտարկումը՝ հատուկ մշակված ցուցիչներով, համալսարանների կողմից ամեն տարի տրամադրվող կրթական ծրագրերի որակի գնահատման հաշվետվությունների վերլուծությունը և դրանց հիման վրա ազգային հաշվետվության նախագծի մշակումը, գիտական աստիճան ստանալուն միտված կրթական նոր ծրագրերի ներմուծման առաջարկների մշակումը: Ինչպես համալսարանների, այնպես էլ գիտահետազոտական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող հետազոտական նախագծերի որակը վերահսկվում է Հետազոտական գործունեության որակի գնահատման կոմիտեի կողմից:

1999 թ. ստեղծվել է հատուկ՝ Բարձրագույն կրթության համակարգի գնահատման ազգային կոմիտե միջնորդ կազմակերպությունը (CNVSU), որի խնդիրը իտալական բարձրագույն կրթության մակարդակի՝ համաեվրոպական չափանիշներին համապատասխանության ստուգումն է, համալսարանների արտաքին գնահատման և ինքնագնահատման մեթոդների ընդհանուր չափանիշների որոշումը, գնահատման մեթոդաբանության տարածումը, բարձրագույն կրթության համակարգի արդյունքների գնահատման ամենամյա հաշվետվության պատրաստումը, փորձարարության խրախուսումը, գնահատման ոլորտում մեթոդաբանության և պրակտիկայի կիրառումն ու տա-

րածումը և այլն: 1999 թ. հոկտեմբերի 19-ի թիվ 370 օրենքով հստակեցվել են արդեն գործող գնահատման խմբերի գործառույթները և հաստատվել նոր ձևավորվող բարձրագույն կրթության որակի համակարգի՝ Ազգային կոմիտեի (Comitato Nazionale di Valutazione di Valutazione del Sistema Universitario, CNVSU)՝ որպես Կրթության, համալսարանների և գիտական հետազոտությունների նախարարության խորհրդատվական կոմիտեի ստեղծումը:

2006-2009 թթ. ընթացքում կառույցները միավորվել են՝ ձևավորելով մեկ անկախ՝ Համալսարանների ու հետազոտական ինստիտուտների գնահատման ազգային գործակալություն (Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, ANVUR), որի առաքելությունը բարձրագույն կրթության և հաստատությունների հետազոտական գործունեության որակի անկախ գնահատումն է, այդ թվում՝ միջազգային հետազոտությունների շրջանակում, այն պատասխանատվություն է կրում այն բոլոր բուհերի ու գիտահետազոտական հաստատությունների գործունեության որակի արտաքին գնահատման համար, որոնք ստանում են տարեկան պլանի վրա հիմնված պետական ֆինանսավորում համալսարաններում և հետազոտական հաստատություններում ներքին գնահատման գործընթացների համակարգման ու վերահսկման, հետազոտությունների և նորարարությունների խթանմանն ու ֆինանսավորմանն ուղղված պետական ծրագրերի արդյունավետության գնահատման համար:

ANVUR-ի գնահատման արդյունքները նաև հիմք են բուհերին ու գիտական կազմակերպություններին պետական ֆինանսավորում տրամադրելու համար: Կրթության որակի գնահատման գործընթացին մասնակցում են նաև պետական այլ մարմիններ, մասնավորապես.

- Համալսարանների ազգային խորհուրդը (Consiglio Universitario Nazionale, CUN), որը ներկայացնում է համալսարանների շահերը Իտալիայի կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարությունում:
- Իտալական համալսարանների ռեկտորների համաժողովը (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, CRUI), որը համալսարանական ինքնավարությունը ներկայացնող մամին է, որի առաքելությունն է պետության ու համալսարանների գործունեության համակարգումը բարձրագույն կրթության համակարգի առանցքային այնպիսի խնդիրների լուծման գործում, ինչպիսիք են աջակցությունը համալսարանների ինքնավարությանը, եվրոպական կրթական տարածք ինտեգրմանը, համալսարաններում նորարարությունների ներմուծմանը և այլն:
- Իտալական համալսարանների որակի գնահատման ազգային կոմիտեն (Coordinamento Nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane, CONVUI) մարմին է, որը միավորում է ներհամալսարանական որակի գնահատման խմբերը (NVA (Nucleo di valutazione)), համակարգում է դրանց գործունեությունը, գնահատման խմբերին թույլ է տալիս փոխանակվել փորձով ու կոնսուլիդացված տեսակետ արտահայտել կրթության որակի պատասխանատու այլ մարմինների հետ փոխգործակցելիս:
- Ազգային ուսանողական խորհուրդը (Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari, CNSU) խորհրդատվական մարմին է, որի գործունեությունն ուղղված է Իտալիայի համալսարաններում կրթության որակի ու պայմանների վերաբերյալ ուսանողության կարծիքի ընդհանրացմանը և ստացված տեղեկատվությունը նախարարություն հասցնելուն:

Մինչև Բոլոնյան բարեփոխումները բարձրագույն կրթության որակն ապահովվում էր կրթական ծրագրերի խիստ կանոնակարգմամբ: Կանոնակարգվում էին անգամ կրթական ծրագրի անվանումն ու առանձին դասընթացների բովանդակությունը: Նպատակն ամբողջ երկրում կրթական ծրագրերի ստանդարտիզացումն էր, ինչը թույլ էր տալիս դրանք չհավատարմագրել: Ստանդարտիզացված ծրագիրն ինքնին համարվում էր նախարարության կողմից հավատարմագրված [6, 94-95]:

Մասնագիտացված կամ ըստ կրթական ծրագրերի հավատարմագրման համակարգը, որը ենթադրում էր ոչ թե հաստատության, այլ առանձին կրթական ծրագրի հավատարմագրում, Բտալիայում սկսել է իրականացվել 2001 թվականից: Եթե կրթական ծրագրի գնահատումը դրական է, ապա հավատարմագրման ժամկետն ինքնաբերաբար երկարաձգվում է մինչև ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ավարտը: Հակառակ դեպքում հավատարմագրումը չեղյալ է հայտարարվում, իսկ ծրագիրը դադարում է գործել նախարարի հրամանով:

Հավատարմագրման CNVSU համակարգը ստեղծվել է հավատարմագրման՝ որպես հաստատության կամ ծրագրի որակի հավատարմագրման պաշտոնապես հրապարակված հաստատում, որը հետևում է համաձայնեցված չափանիշներին համապատասխանության պարբերական գնահատմանը: Հավատարմագրման մոդելը հիմնվում է արտաքին օգտվողների պահանջներին (fitness of purpose) կրթական ծրագրերի նպատակների համապատասխանության որոշման և կրթական ծրագրերի՝ այդ նպատակներին (Finocchetti) հասնելու վրա: Բտալիայում կրթական բոլոր ծրագրերը պայմանականորեն բաժանվում են, այսպես կոչված, դասերի (42 դաս՝ բակալավրի աստիճանի համար, 104 դաս՝ մագիստրոսի աստիճանի համար): Յուրաքանչյուր դասի կրթական ծրագրերի իրականացման պայմաններին ներկայացվող ինստիտուցիոնալ խնդիրներն ու նվազագույն պահանջները որոշվում են պետական նորմատիվ փաստաթղթերով: Այդպիսով՝ պետությունը սահմանում է CNVSU-ի կողմից յուրաքանչյուր դասի կրթական ծրագրերի համար մշակված նվազագույն չափորոշիչները [6, 95-96]:

Ստորև ներկայացնում ենք Հայաստանի Հանրապետության և Բտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի որակի ապահովման գործընթացների նմանություններն ու տարբերությունները աղյուսակներով:

**Աղյուսակ 1. ՀՀ և Բտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի որակի ապահովման գործընթացի նմանությունները**

| Հայաստան   | Բտալիա |
|--|--------|
| <b>Նմանություններ</b>  |        |
| 1. Կրթության որակի նկատմամբ իրականացվում է պետական վերահսկողություն                      |        |
| 2. Երկու երկրներն էլ հիմնվում են որակի ապահովման եվրոպական չափանիշների և ուղենիշների վրա |        |
| 3. Ունեն որակի ապահովման ազգային կառույցներ  |        |
| 4. Ունեն որակի ապահովման ազգային շրջանակներ  |        |
| 5. Բուհերում գործում են որակի ապահովման և գնահատման ստորաբաժանումներ՝ ՈԱԿ-ներ:           |        |

**Աղյուսակ 2. ՀՀ և Բտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի որակի ապահովման գործընթացի տարբերությունները**

| Հայաստան | Բտալիա |
|----------|--------|
|----------|--------|

| <b>Տարբերություններ</b>  |  |
|--|--|
| 1. Բուհի պետական հավատարմագրումը պարտադիր է:   | 1. Հավատարմագրումն իրականացվում է ըստ կրթական ծրագրերի:  |
| 2. Բուհերի ֆինանսավորումն ուղղակիորեն կախված չէ ՈԱԱԿ-ի գնահատականից:                     | 2. ANVUR-ի գնահատման արդյունքները հիմք են հանդիսանում բուհերին ու գիտական կազմակերպություններին պետական ֆինանսավորում տրամադրելու համար: |
| 3. Որակի արտաքին գնահատման համար պատասխանատու է ՈԱԱԿ-ը:                                  | 3. Որակի գնահատման համար պատասխանատու են մի շարք կառույցներ (աշխատանքում ներկայացված են):  |
| 4. Որակի ներքին գնահատման համար պատասխանատու է բուհը՝ ի դեմս համապատասխան ստորաբաժանման: | 4. Որակի ներքին գնահատման համար պատասխանատու է ANVUR-ը:  |

### **Եզրակացություն**

Ուսումնասիրելով Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի որակի ապահովման առանձնահատկությունները՝ կարող ենք ասել, որ երկու երկրներում էլ բարեփոխումների շրջանակում ձևավորվել են որակի ապահովման ու վերահսկման, բարձրագույն կրթության որակի շարունակական բարելավմանը նպաստող համապատասխան կառույցներ՝ հստակորեն սահմանված գործառույթներով, առկա են որակի ապահովման հստակ մեխանիզմներ: Միաժամանակ լինելով Բոլոնյան գործընթացի անդամ-պետություններ՝ այնուամենայնիվ, որակի ապահովման գործընթացում ունեն նաև որոշակի տարբերություններ: Նմանություններն ու տարբերությունները ներկայացրել ենք աղյուսակների տեսքով:

### **FEATURES OF THE QUALITY ASSURANCE PROCESS OF HIGHER EDUCATION IN ARMENIA AND ITALY: COMPARATIVE ANALYSIS**

**Safaryan Kristine**  
*PhD student*  
*Yerevan State University,*  
*Republic of Armenia*  
*kristine.safaryan@ysu.am*

### **Summary**

The purpose of the article is to analyze the specific features of the quality assurance process in the higher education systems of Armenia and Italy, identifying the similarities and differences.

The quality assurance framework for higher professional education in both Armenia and Italy is based on the principles of quality assurance of the European Higher Education Area, and each country has clearly defined different processes that cover the entire quality assurance framework.

One of the most important achievements in the framework of higher education reforms is the new approach to the quality assurance process, when the quality assurance mechanisms of education were reviewed and introduced in both countries in accordance with the standards in force in the European Higher Education Area.

Within the framework of reforms in the field of higher education in Armenia and Italy, appropriate quality assurance and control structures have been formed, contributing to the continuous improvement of the quality of higher education with clearly defined functions.

The article examines and presents the standards established in both countries, as well as similarities and differences.

**Keywords:** *Higher education system of Armenia, higher education system of Italy, higher education, quality of education, quality assurance process of higher education.*

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ И ИТАЛИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Сафарян Кристине

Соискатель

Ереванский государственный университет,

Республика Армения

cristine.safaryan@ysu.am

## Аннотация

Цель статьи – проанализировать особенности процесса обеспечения качества образования в системах высшего образования Армении и Италии, выявить сходства и различия.

Система обеспечения качества высшего профессионального образования как в Армении, так и в Италии основана на принципах обеспечения качества высшего образования на Европейском пространстве. Но каждая страна четко определяет различные процессы, которые охватывают всю структуру обеспечения качества местных систем высшего образования.

Одним из наиболее важных достижений, реализованных в рамках реформ высшего образования, является новый подход к процессу обеспечения качества, когда его механизмы обеспечения качества образования были пересмотрены и внедрены в обеих странах с четким стандартами, установленным для системы высшего образования на Европейском пространстве.

В статье рассмотрены и представлены стандарты, установленные в обеих странах, а также сходства и различия.

**Ключевые слова:** система высшего образования Армении, система высшего образования Италии, высшее образование, качество образования, процесс обеспечения качества высшего образования.

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, Երևան, 2022, 109 էջ:

2. Մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի ներքին ապահովման համակարգի ձևափոխման ուղեցույց, Երևան, 2011:

3. Minelli Eliana, Minelli, Reboria Gianfranco, Turri Matteo. The fifteen year evaluation experience in Italian universities with its crisis factors and a desire for Europe // Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice: a Selection of Papers from the 2 European Quality Assurance Forum. 15-17 November 2007. Belgium: European University Association, 2008.

4. Ливандовская Антонина. Внешняя и внутренняя среда вуза: влияние на качество образования [текст] / Ливандовская А. // Высшее образование в России. – 2006. – №7.

5. Роджеро Джиджи. Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета // Неприкосновенный запас. №3 (77), 2011.

6. Ягудина Лилия. Оценка качества высшего образования в Италии, Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. 9 (137).

7. <https://www.feedough.com/deming-cycle-pdca-cycle/>.

8. <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>

Получено: 24.09.2024

Рассмотрено: 25.10.2024

Принято: 28.10.2024

Received: 24.09.2024

Reviewed: 25.10.2024

Accepted: 28.10.2024



© The Author(s) 2024

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

UDC 378.1(55)  
DOI 10.46991/educ-21st-century.v6.i2.175

**ԻՐԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Համիդդեգա Կամիար**

*Երևանի պետական համալսարանի մանկավարժության  
ամբիոնի ասպիրանտ,  
Հայաստանի Հանրապետություն  
«Էլեկտրիկ խոշոր շարդ» կազմակերպության մարդկային  
ռեսուրսների զարգացման կառավարիչ,  
Իրանի Իսլամական Հանրապետություն,  
Kamyarhr@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2343-5459>*

**Ամփոփում**

**Համառոտ ներածական:** Բարձրագույն կրթությունը յուրաքանչյուր երկրում ունի առանձնահատուկ դեր հասարակության կրթագիտական, տեխնոլոգիական, մշակութային, սոցիալ-տնտեսական զարգացման գործընթացում. այն մեծապես ազդեցություն է գործում նաև տվյալ երկրի կրթության համակարգի այլ մակարդակների ու ձևաչափերի, ինչպես օրինակ՝ ոչ ֆորմալ, ցկյանս (շարունակական) ու մեծահասակների կրթության վրա: Մեծահասակների կրթությունը հիմնված է այն գլխավոր մտտեցման վրա, որ ուսումնառությունը չի սահմանափակվում կրթության որոշակի աստիճանով, այլ շարունակական գործընթաց է:

**Հետազոտության նպատակն է** հանգամանորեն ուսումնասիրել և վերլուծել Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման առանձնահատկություններն ու մարտահրավերները, ինչպես նաև նրա նշանակությունը մեծահասակների կրթության գործում:

**Հետազոտության գիտական նորույթն** այն է, որ համալիր կերպով վերլուծվել են Իրանի կրթության համակարգի ներկա վիճակը, քաղաքականությունը և կառավարման առանձնահատկությունները, բացերն ու մարտահրավերները, ինչպես նաև այդ համատեքստում վեր են հանվել ու գնահատվել մեծահասակների կրթության խնդիրներն ու թերություններն Իրանում:

**Հիմնախնդիրն ուսումնասիրել են** նաև Աբթահի Մեյեդ Հոսեյնը, Բադերիմոդաղամ Նասերը, Իսազադեի Էբրահիմը, Ղուրջան Նադերդոլին, Նաֆիսի Աբդոլիոսեյնը, որոնց տեսակետները նույնպես դեր են խաղացել Իրանի բարձրագույն կրթության զարգացման գործում:

**Բանալի բառեր** Իրանի բարձրագույն կրթություն, կրթության կառավարում, համակարգ, շարունակական կրթություն, համալսարան, մարտահրավերներ, զարգացում, բարեփոխումներ:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը**

Իրանի համալսարանները, ինչպես աշխարհի մյուս երկրների բուհերը, ծանրակշիռ առաքելություն ու հանձնառություններ ունեն երկրի տարաբնույթ խնդիրների լուծման և զարգացման նպատակով մասնագիտական կադրերի պատրաստման ուղղությամբ: Տարբեր նպատակներ ու պարտականություններ են վերագրվում բարձրագույն կրթությանը, որոնցից գլխավորներն են.

- գիտությունների մակարդակի բարձրացում և զարգացում,

- պահանջվող աշխատուժի և մարդկային ռեսուրսների, մասնագետ կադրերի պատրաստում տարբեր ոլորտներում,
- նորարարության ու ստեղծարարության միջավայրի և ենթահողի նախապատրաստում ու արմատավորում,
- ընդունակ և ստեղծագործ ուժերի բացահայտում, ուղղորդում և կրթում,
- բարձրագույն կրթության արդիականացում՝ գիտատեխնիկական համաշխարհային զարգացմանը համընթաց ու համաքայլ,
- հասարակության մեջ մշակութային ցանկալի հենքի ձևավորում, ուղղորդում, առաջնորդում [1, էջ 32 և 33]:

**Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարումը**

● *Նախարարություններ*

Իրանում բարձրագույն կրթության համակարգը կառավարվում է երկու նախարարությունների՝ Գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիաների նախարարության և Առողջապահության, բուժման ու բժշկագիտական նախարարության կողմից: Նախարարությունների գլխավոր պարտականություններն են.

**Ա.**կրթական տարբեր մակարդակների ու գիտահետազոտական աշխատանքների համար գլխավոր նպատակների, ընդհանուր ուղեգծերի սահմանումը, մշակումն ու համակարգումը,

**Բ.**բուհերի կրթական և հետազոտական ծրագրերի գլխավոր դրույթների սահմանումը,

**Գ.**բուհերի ու հետազոտական կենտրոնների կրթական և հետազոտական չափորոշիչների սահմանումը,

**Դ.**բուհերի և հետազոտական կենտրոնների կազմակերպչական ու վարչական կանոնադրության համակարգում, գիտխորհուրդների անդամների և այլ կադրերի աշխատանքի ընդունման և նշանակումների կանոնադրության սահմանում,

**Ե.**բարձրագույն կրթության և գիտահետազոտական ոլորտներին անհրաժեշտ մասնագիտական կադրերի պատրաստում,

**Զ.**պետպատվերով սովորող ուսանողների արտասահմանում սովորելու և կրթության հարցերի կարգավորում և կառավարում, արտասահմանում կրթություն ստացած ուսանողների վերադարձի և աշխատանքային հարցերի կանոնակարգում,

**Է.**գիտահետազոտական աշխատանքների խթանում, հովանավորում և տարածում,

**Ը.**բուհերի և հետազոտական կենտրոնների գործունեության կառավարում, վերահսկում և գնահատում,

**Թ.**արտասահմանյան դիպլոմների փոխձանաչման և համագործության չափանիշների ու դրույթների սահմանում և տնօրինում,

**Ճ.**բուհերի կամ հետազոտական կենտրոնների հիմնադրման և բացման թույլտվության կամ գործունեության կասեցման մասին որոշում,

**Ի.**գիտական և կրթական միջազգային համագործակցությունների ընդլայնում և վերահսկում: [7, էջ 1]

● *«Մշակութային հեղափոխության գերագույն խորհուրդ»*

Մշակութային հեղափոխության գերագույն խորհուրդն Իրանի բարձրագույն կրթության քաղաքականության և ծրագրամշակման ամենաբարձր կառույցն է, որտեղ քննվում ու որոշվում են երկրի գիտական համընդհանուր դրվածքը, մշակութային կառուցվածքը և կրթության համակարգի բարեփոխումներն ու միտումները:



● **«Ծրագրամշակման գերագույն խորհուրդ»**

Այս խորհրդի պարտականությունն է մշակել և պատրաստել բարձրագույն կրթության օրենքները և կանոնադրությունները: Խորհուրդն ունի ծրագրամշակման խմբեր, մասնագիտական կոմիտեներ, մշտական հանձնախմբեր և 470 մշտական անդամներ: Մասնագիտական խմբերի ու հանձնաժողովների անդամների մեծ մասը կազմում են համալսարանների գիտաշխատողները և բարձրագույն կրթության կամ ծրագրման մասնագետները: [8, էջ 1]

● **Համալսարաններ**

Համալսարանները կառավարվում են պատկան հոգաբարձության կողմից: 1988 թվականի մարտի 13-ին ընդունված «Համալսարանների և գիտահետազոտական կենտրոնների հոգաբարձության խորհուրդների կազմման մասին» օրենքի համաձայն, բուհերի հոգաբարձությունն ունի հետևյալ կազմը՝ նախարար, ռեկտոր, գիտական, մշակութային, հասարակական և տեղական վաստակավոր գործիչներ, բուհական կյանքում մեծ ներդրումն ունեցող անձինք (4-6 անդամ), ովքեր նշանակվում են Հանրապետության նախագահի կողմից՝ նախարարի առաջարկությամբ և Մշակութային հեղափոխության գերագույն խորհրդի հավանությամբ, Ծրագրամշակման և բյուջեի նախագահը կամ նախագահի ներկայացուցիչը: Համալսարանի հոգաբարձության ղեկավարը կամ Բարձրագույն կրթության նախարարն է, կամ էլ Առողջապահության նախարարը (եթե տվյալ համալսարանը բժշկական ոլորտից է), իսկ հոգաբարձության քարտուղարը հանդիսանում է համալսարանի ռեկտորը:

Հոգաբարձության գլխավոր պարտականություններն ու լիազորություններն են.

**Ա.** Ներքին կանոնադրության հաստատում:

**Բ.** Համալսարանի կազմակերպչական ու կառուցվածքային խնդիրների հաստատում, համալսարանների ու նրանց ենթակառույցների կառավարման եղանակների սահմանում:

**Գ.** Համալսարանի ռեկտորի կողմից առաջարկված բյուջեի հաստատում: [9, էջ 1]

**Իրանի բարձրագույն կրթության աստիճանները**

Բարձրագույն կրթությունն Իրանում գլխավորապես ներառում է համալսարանական կրթությունը, որը կազմված է հետևյալ աստիճաններից՝ փորձագիտական, բակալավրիատ, մագիստրատուրա և ասպիրանտուրա: Համալսարանի որևէ ճյուղում սովորելու համար դիմորդները պետք է մասնակցեն ընդունելության միասնական քննություններին և ընդունվելուց հետո ներգրավվեն որևէ համալսարան, տեխնիկական ինստիտուտ և որոշակի ժամանակահատվածում վերցնեն որոշակի քանակությամբ առարկաներ, հավաքեն որոշակի միավորներ և ստանան համապատասխան որակավորում:

**Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգում աշխատող բուհերը**

**Ա. Պետական հաստիճան**

Մասնագետներ պատրաստելու պարտականությունն Իրանում հիմնականում դրված է Գիտությունների, հետազոտությունների և տեխնոլոգիայի նախարարության ուսերին, սակայն դրան զուգահեռ մյուս նախարարություններն ու կառավարական կառույցները ևս որոշակի չափով մասնակցում են այս գործընթացին: Ներկայումս ուրիշ նախարարությունները ևս կարող են իրենց մասնագետ կադրերի պատրաստման ու համալրման նպատակով հիմնադրել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ, որոնք գործում են Բարձրագույն կրթության նախարարության ենթակայության տակ: Օրինակ՝ Կրթության նախարարությունը հիմնադրել է բուհ՝ «Ուսուցիչների կրթության կենտրոն» անվամբ: Արտաքին գործոց, Հեռահաղորդակցության, Ճանապարհաշինու-

թյան և այլ նախարարությունները ևս իրենց հերթին ունեն տվյալ բնագավառների բու-  
հեր, որոնք մասնագետ կադրեր են պատրաստում այդ նախարարությունների համար:  
Նախարարություններին կցված բուհերի շրջանավարտներին, այլ բուհերի շրջանա-  
վարտների պես տրվում է պետական նմուշի դիպլոմ, և ըստ ստացած կրթության աս-  
տիճանների, շնորհվում՝ «փորձագետի», «բակալավրի», «մագիստրոսի» կրթական աս-  
տիճաններ և «դոկտորի» գիտական աստիճան:

### Բ. Ոչ պետական հատված

Ընդառաջելով հասարակության օրեցօր մեծացող պահանջարկին և նաև պետու-  
թյան ֆինանսական բեռը թեթևացնելու նպատակով՝ հիմնվել են մի շարք ոչ-պետական  
բուհեր, որոնք են.

#### ▪ *Բսլամական Ազատ Համալսարան*

1982 թվականին իր գործունեությունն սկսեց Բսլամական հեղափոխությունից հե-  
տո կյանքի կոչված առաջին ոչ պետական համալսարանը, որը կոչվում է «Բսլամական  
Ազատ Համալսարան»: Իր հիմնադրման առաջին իսկ տարիներին այս համալսարանը,  
օգտվելով բարերարների և գործարարների հատկացված հնարավորություններից (տա-  
րածքներ, շենքեր, սարքավորումներ և այլն), արագորեն ընդլայնվեց և այժմ իր գործու-  
նեությունը ծավալում է ամբողջ Իրանում:

#### ▪ *Ոչ պետական և ոչ շահադիտական բուհեր*

Ազատ համալսարանի հաջողված փորձը, երիտասարդության օրեցօր աճող  
ձգտումը ստանալ բարձրագույն կրթություն և մասնավոր հատվածի հետաքրքրություն-  
ները կրթության ոլորտի հանդեպ այն նախադրյալներն էին, որոնց հիման վրա Մշա-  
կության հեղափոխության գերագույն խորհուրդը 1986-ին վավերացրեց ոչ պետական,  
ոչ շահադիտական համալսարանների և բուհերի հիմնադրման օրինագիծը:

#### ▪ *Հեռակա կրթություն իրականացնող բուհեր*

1988 թ. բացվեց հեռակա կրթություն իրականացնող համալսարանը՝ «Փայամ նու-  
րը», որը տարբեր պատճառներով ստացիոնար կրթության հնարավորություն չունեցող  
անձանց հնարավորություն է տալիս շարունակելու ուսումը: Մա հերթական քայլ էր  
բարձրագույն կրթությունը երկրի բոլոր կողմերում տարածելու ու հասարակության գի-  
տական-մշակութային մակարդակը բարձրացնելու ուղղությամբ, որը միաժամանակ  
աշխատանքի նոր հնարավորություն էր ստեղծում դասախոսական կազմի համար:  
«Փայամ նուր» համալսարանի ուսումնական ծրագրերը ձևավորվում են հասարակա-  
կան արագընթաց փոփոխություններին համաքայլ: Իրականացնելով հեռակա կրթու-  
թյուն՝ համալսարանը մշակում է ուսումնական յուրահատուկ ծրագրեր, կիրառում հա-  
տուկ մեթոդներ (ուսումնական ինքնուսույց ձեռնարկներ, տեսաֆիլմեր, տեսահոլովակ-  
ներ, ուսուցման գրավոր-նամակագրական ձևեր, առկա դասարաններ՝ սովորողների  
ներկայությամբ՝ նրանց հարցերին ու խնդիրներին պատասխանելու համար) [4, էջ 52]:

#### **Բարձրագույն կրթության կապը մեծահասակների կրթության հետ**

Իրանի բարձրագույն կրթության և մեծահասակների կրթության փոխառնչությունը  
բարդ ու բազմակողմ կապ է, որն ազդեցություն է կրում երկրի սոցիալ-տնտեսական ու  
մշակութային զարգացումներից:

Ամբողջ աշխարհում մեծահասակների կրթությունն անցյալում ավելի շուտ դի-  
տարկվում էր բարոյական ու փիլիսոփայական տեսանկյուններից, սակայն 19-րդ դա-  
րից սկսած՝ ավելի շատ շեշտադրվեցին սոցիալ-տնտեսական ու մշակութային զար-  
գացման առաջնահերթություններն ու դրանց ուղղությամբ մեծահասակների ներգավ-  
ման անհրաժեշտությունը, քանի որ մեծահասակները հասարակության այն շերտն են,

որ գործնականում մասնակից են սոցիալ-տնտեսական և մշակութային տարբեր աշխատանքներում, հետևաբար բավարար գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ չունենալու դեպքում չեն կարողանա ցանկալի արդյունավետություն գրանցել, ինչը բացասաբար կազդի հասարակության զարգացման վրա: Կրթության ու ուսումնառության առումով ակտիվ և սովորող մեծահասակների պակասը կյանքընդոտի տվյալ հասարակության մարդկային ներուժի զարգացմանը: Այսպիսով՝ մեծահասակների կրթությունը, նրանց ունակությունների ռեալիզացումը, շարունակական կրթությունը ժամանակակից աշխարհի, այդ թվում՝ նաև Իրանի կարիքներից ու գերակայություններից են, որոնց պետք է արձագանքի նաև բարձրագույն կրթության համակարգը՝ մշակելով համապատասխան հայեցակարգեր, մոտեցումներ ու ծրագրեր [3, էջ 19]:

Ընդհանուր առմամբ, բարձրագույն կրթության գլխավոր գործառույթներից մեկը մասնագետ կադրերի ու մարդկային ռեսուրսների պատրաստումն է երկրի համակողմանի զարգացման և շուկայի պահանջների բավարարման ուղղությամբ:

### **Իրանի բարձրագույն կրթության մարտահրավերները**

Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգն իր նպատակների ու ծրագրերի իրականացման ուղղությամբ դիմագրավում է մի շարք խնդիրների ու մարտահրավերների: Դրանք են.

- բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման, քաղաքականությունների սահմանման միատարրության բացը:

Ն. Բադերիմոդադանը նշում է. «Ներկայումս համալսարաններին ու բուհերին վերագրվող առաքելության, նրանց գործառույթների վերաբերյալ մոտեցումները, կառավարման ու ղեկավարման համակարգը միատարր չեն Իրանում, ինչը հանգեցնում է չհամակարգված կառավարման ու խառնաշփոթի [2, էջ 57]:

- Ներդաշնակության բացը, տարբեր կառույցների պարտականությունների անհստակությունը, խաչաձևումը:

Ներկայումս Իրանի բարձրագույն կրթության կառավարման գլխավոր մարտահրավերներից մեկն էլ տարբեր կառույցների գործունեությունների միջև ներդաշնակության պակասն է, գուզահեռ կրկնվող աշխատանքները, տարբեր կառույցների պարտականությունների խաչաձևումը:

- Կենտրոնացված կառավարում:

Խիստ կենտրոնացված կառավարումը սահմանափակում է համալսարանների ինքնուրույնությունը, ինքնավարությունը, գործունեության ճկունությունը, նրանց լիազորությունների ու հնարավորությունների դաշտը:

- Արդյունաբերության հետ կապի, փոխգործակցության բացակայությունը:

Ինչպես իրավացիորեն նշում է Մ. Մոդադասնոդեհը, «բուհերի գիտական հետազոտությունները բավարար չափով չեն պատասխանում հասարակության, աշխատաշուկայի, արդյունաբերության և տնտեսական ճյուղերի պահանջներին ու կարիքներին, հետևաբար գիտական արդյունքները բավարար չափով գործառնական բնույթ չեն ստանում, չեն իրացվում [5, էջ 90]:

- Վերահսկման և գնահատման համակարգի թերությունները:

Վերահսկման ու գնահատման համակարգը մեծ կարևորություն ունի բարձրագույն կրթության արդյունավետ կառավարման և զարգացման համար: Իրանում արմատավորված չէ վերահսկման, մշտադիտարկման և գնահատման մշակույթը, արդյունքում բարձրագույն կրթության համակարգի տարբեր աշխատանքների հեռահար նշանակությունն ու ազդեցությունը փոքրանում է [6, էջ 104]:

## Եզրակացություն

Հաշվի առնելով Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման առանձնահատկությունները, բացերն ու մարտահրավերները՝ պետք է իրականացվեն խորքային բարեփոխումներ, վերանայվեն կրթական ծրագրերը՝ առավել նպաստավոր պայմաններ ստեղծելով շարունակական կրթության համար:

## FEATURES OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN IRAN

**Hamidreza Kamiar**

*PhD student at the Chair of Pedagogy of Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*Human Resource Development Manager, Electric Khodro Sargh Organization,*

*Islamic Republic of Iran*

*Kamyarhr@gmail.com*

### Summary

**Brief introduction.** Higher education in every country has a special place and role in the process of educational, technological, cultural, socio-economic development of the society, it greatly influences other levels and formats of the education system of the given country, such as informal, lifelong (continuous) and adult education. Adult education is based on the main approach that learning is not limited to a certain level of education, but is a continuous process.

**The purpose of the article** is to thoroughly study and analyze the management features and challenges of Iran's higher education system, as well as its importance in adult education.

The methods used by us are: the study of sources and documents, data analysis.

**The scientific novelty** of the research is that the current state of Iran's education system, policies and curricula, gaps and challenges were comprehensively analyzed, and in that context, the problems and shortcomings of adult education in Iran were highlighted and evaluated.

**The main problem has also been studied** by Abtahi Seyed Hossein, Bagherimoghadam Nasser, Isazadeh Ebrahim, Ghurchian Nadergholi, Nafisi Abdulhossein, whose views also played a role in the development of higher education in Iran, also studied the basic problem.

**Keywords:** *Iranian higher education, education management, system, continuing education, university, challenges, development, reforms.*

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИРАНЕ

**Хамидреза Камияр**

*Аспирант кафедры педагогики Ереванского государственного университета,*

*Республика Армения,*

*Менеджер по развитию человеческих ресурсов, Electric Khodro Sargh Organization,*

*Исламская Республика Иран*

*Kamyarhr@gmail.com*

### Аннотация

**Краткое введение.** Высшее образование в каждой стране занимает особое место и играет важную роль в процессе образовательного, технологического, культурного, социально-экономического развития общества. Оно существенно влияет на другие уровни и форматы системы образования данной страны, такие как неформальное, непрерывное образование взрослых. Образование взрослых основано на базовом подходе, согласно которому обучение не ограничивается определенным уровнем образования, а представляет собой непрерывный процесс.

**Цель данной статьи** – тщательно изучить и проанализировать особенности управления системой высшего образования Ирана и определить проблемы в ней, а также ее значение в образовании взрослых.

Используемые нами методы: изучение источников и документов, анализ данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что нынешнее состояние иранской системы образования, ее политики и учебных программ, ее недостатки были проанализированы всесторонне, и в этом контексте были выделены и оценены проблемы и недостатки образования взрослых в Иране.

Эту проблему изучали также Абтахи Сейед Хосейн, Багеримогадам Насер, Исазаде Эбрагим, Гурчиан Надерголи, Нафиси Абдул-Хосейн, чьи взгляды сыграли значительную роль в развитии высшего образования в Иране.

**Ключевые слова:** иранское высшее образование, управление образованием, система, непрерывное образование, университет, проблемы, развитие, реформы.

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբթահի Ս. և Թորայյան Մ., Բարձրագույն կրթության նպատակների իրականացման քննումը՝ երկրի քսանամյա հեռանկարների փաստաթղթի հիման վրա, աստիճանակարգային վերլուծության գործընթացի մեթոդով, (АНР) Հետազոտություն կրթության համակարգերում 17 (60) էջ 94-108, Թեհրան, 2010:

2. Բաղերիմոզադամ Ն., «Իրանի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման դիպլոմատիկա», Հանրային քաղաքականության մշակման գիտահետազոտական հանդես, 4-րդ շրջան, 4-րդ համար, Թեհրան, էջ 55-74, 2018:

3. Էբրահիմզադեհ Ի., Մեծահասակների կրթությունը, «Փայամ Նուր» հրատարակչություն, Թեհրան, 1984:

4. Ղուրբյան Ն. և համահեղինակներ, Բարձրագույն կրթության հանրագիտարան, Պարսկերենի ընդարձակ հանրագիտարան, Թեհրան, 2004:

5. Մոդադասնոդեհ Մ., Համալսարան-արդյունաբերություն համագործակցության մարտահրավերների հետազոտում, Նորարար կառավարման գիտական հանդես, 8-րդ տարի, 2019(1) համար, էջ 89-106, Թեհրան, 2019:

6. Ռիզի Փ., Իրանի բարձրագույն կրթության գնահատման և վերահսկման ազգային համակարգի քննում, 17 (6) համար, էջ 94-108, Թեհրան, 2023:

7. <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/100613>, Մշակութային հեղափոխության գերագույն խորհուրդ, Բարձրագույն կրթության վերաբերյալ Մշակութային հեղափոխության բարձրագույն խորհրդի որոշումների վերանայում, Իրանի իսլամական մեջլիսի հետազոտական կենտրոնի կայքէջ:

8. <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/100299>, Մշակութային հեղափոխության գերագույն խորհուրդ, Օրագրամշակման գերագույն խորհրդի պարտականությունները, Իրանի իսլամական մեջլիսի հետազոտությունների կենտրոնի կայքէջ:

9. <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/99996>, Մշակութային հեղափոխության գերագույն խորհուրդ, «Համալսարանների, գիտահետազոտական կենտրոնների հոգաբարձության խորհուրդների կազմման մասին» օրենք, Իրանի իսլամական մեջլիսի կայքէջ:

*Получено:* 22. 09.2024

*Рассмотрено:* 25. 10.2024

*Принято:* 28. 10.2024

*Received:* 22.09.2024

*Reviewed:* 25.10.2024

*Accepted:* 28.10.2024



© The Author(s) 2024

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

## EVOLUTION OF INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN PORTUGAL

**Cardim Sofia**

*Adjunct Professor, PhD in Economics,*

*Post-Graduated in Special Education*

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia,*

*5300-253 Bragança,*

*Portugal*

*sofiacardim@ipb.pt*

<https://orcid.org/0000-0002-7506-5111>

**Fernandes Ana**

*PhD Student in Education*

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior,*

*Estrada do Sineiro, s/n 6200-209 Covilhã,*

*Portugal*

*ana.maia.fernandes@ubi.pt*

<https://orcid.org/0000-0002-1448-4419>

### Summary

Inclusive education in Portugal has undergone significant transformation over recent decades, driven by shifts in social, political, and legal frameworks that reflect a growing commitment to human rights and equal access to education. The movement from a historically segregated model to an integrated approach, catalysed by the Salamanca Declaration of 1994, has been pivotal in shaping contemporary educational practices. This study analyses how Portuguese policies on special needs education have evolved from the 1970s to the present and examines their implementation in practice in compulsory education. The primary objectives are to analyse the impact of key legislative changes, particularly Decree-Law 3/2008 and Decree-Law 54/2018, on the inclusivity of the education system and to assess how these policies have been operationalized in schools. The findings reveal that while significant progress has been made in integrating students with special needs into mainstream education, challenges remain in achieving uniform implementation and in ensuring that all educational professionals are adequately prepared to support diverse learning needs. The shift towards a more flexible and personalized educational approach, as mandated by recent legislation and inspired by the Salamanca principles, marks a crucial step towards a more inclusive education system.

**Keywords:** *Special education, inclusive education, Portugal, Salamanca Declaration, Decree-Law 3/2008, Decree-Law 54/2018, paradigms, change, inclusion, equity.*

**Introduction.** Portugal joined the European Union on 1 January 1986. This accession brought significant changes to the education system, promoting inclusion and improving special needs education. With access to European funds, the country could invest in programmes and infrastructure that favoured integrating students with special educational needs, ensuring a more inclusive and equitable school environment. In addition, the exchange of good practices and collaboration with other member states has contributed to teacher training and developing more effective educational policies. The transition from a segregated model, centred on special education as something separate from the mainstream education system, to an inclusive model, in which all students are integrated into mainstream education, is the result of a long transformation journey. This has not been a linear or homogenous process, although the change in policies and mentalities that has made education a more inclusive space is recognised as positive, notwithstanding slowly.

As in many other countries, with regard to compulsory education, inclusive education in Portugal was historically organised in a segregated way. Until the end of the 20th century, the predominant idea was that children with special educational needs should attend separate schools or classes to receive the appropriate education. The creation of specialised institutions, often run by private organisations or associations, was seen as the primary response to the needs of these students.

The Salamanca Declaration, adopted in 1994, was a crucial milestone in the promotion of inclusive education in Portugal, emphasising the need to integrate students with special educational needs into mainstream schools, as before this time, many students with special needs were educated in segregated institutions, which often resulted in their social and educational exclusion. The Declaration encouraged a significant transformation, creating and implementing policies to adapt the education system to meet the diversity of students' needs.

In this context, Decree-Law 3/2008 of 7 January was an important step in formalising inclusive education in Portugal, laying the foundations for the development and coordination between different professionals and educational services. Subsequently, Decree-Law 54/2018 of 6 July reinforced and updated these principles, promoting a more inclusive and equitable approach. This decree introduced significant changes by ensuring that all students, regardless of their specific needs, have access to an adapted curriculum and appropriate resources.

**The research question.** Given the above, the research question is, “How have Portuguese policies on special needs education evolved from the 1970s to the present, and how are they being implemented?”

**Methodology.** In order to answer the problem question, the researchers opted for a qualitative methodology consisting of an empirical study of documentary analysis whose primary sources are the decree-laws adopted in Portugal, to understand the evolution of inclusive education paradigms, policies and practices introduced since the Salamanca Declaration. Therefore, a thorough analysis will be carried out of the legal diplomas that have shaped inclusive education policy in Portugal, specifically Decree-Law 3/2008 and Decree-Law 54/2018. This analysis will focus on the interpretation and application of these pieces of legislation, examining how each has contributed to structuring and improving inclusive education. The methodology will include reviewing the legal texts, comparing the provisions of the two decrees, and assessing the changes in educational practices.

**Findings.** Since the end of the 1970s, the Portuguese education system has been characterised by introducing and applying diverse legislation to transform education increasingly inclusive [1, p. 25]. The introduction of the Basic Law of the Education System, introduced by Law no. 46/1986, of 14 October, at the end of the 1980s, allowed for the establishment of a new general framework for the education system, considering, according to its article 2, no. 1, that *all Portuguese have the right to education and culture, under the terms of the Constitution of the Portuguese Republic*. Article 17 (Scope and objectives of special education) of the same law states that, according to paragraph 1, *Special education is aimed at the socio-educational recovery and integration of individuals with specific educational needs due to physical and mental disabilities*; and under paragraph 2, that *Special education includes activities aimed at students and actions aimed at families, educators and communities*.

The first training course for Special Education Teachers was created in 1941; however, the process of real inclusion of children and young people with disabilities and neurodivergent in the Portuguese education system was well behind when compared to other European countries [9, p. 4]. In the 1980s and 1990s, it was not yet common to find children or young people with disabilities in Portuguese schools since the emergence of the Cooperative(s) for the Education and Rehabilitation of Handicapped Children (*Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas* [CERCI]), many institutions were created that welcomed people with these characteristics. However, it was also common for a large number of school dropouts, children and young people who could not keep up with the pace of learning set by the class and who did not

progress as expected in their learning. It is also important to mention that many of these children and young people came from families with low socio-economic resources, often without the necessary knowledge to establish more direct contact with the school and without a holistic vision of its importance.

As a follow-up to the conference held in Spain (Salamanca) in 1994 by the United Nations Organisation, attended by 92 countries and 25 international organisations, a declaration was drawn up, known as the Salamanca Declaration. This conference was essential, as fundamental dimensions, principles and guidelines for promoting inclusive education were debated and defined, and it is considered an important milestone in this field. The approach provided by the Salamanca declaration included three main dimensions that could be observed in Figure 1.



**Figure 1.**<sup>1</sup>

Some of the main aspects of the Salamanca Declaration relate to the fundamental right to education, the opportunity to achieve acceptable levels of learning, the recognition that each child is unique, with their own characteristics, interests, abilities and learning needs, and it is proposed that education systems should be able to include planning adapted to the diversity of characteristics and needs experienced by school-age children and young people.

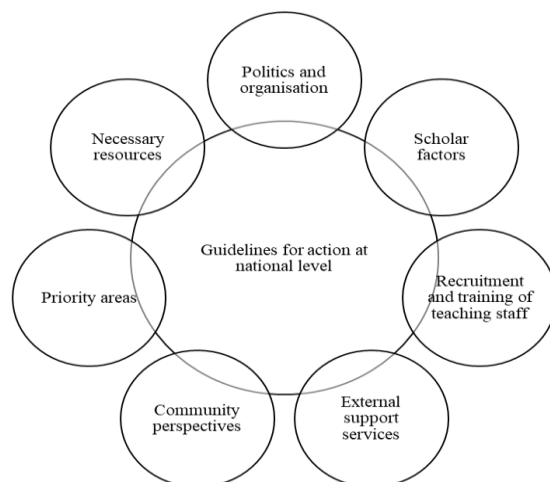
The Salamanca Declaration argues that education should be inclusive, maintaining that all children, regardless of their difficulties or special needs, have the right to attend mainstream schools. Inclusion is considered fundamental to promoting equality and equity in access to education. The document emphasises that schools must adapt their learning environments to meet students' needs, including curriculum adjustments, teaching methods, and pedagogical resources [10].

In addition, the Declaration emphasises the importance of training and capacity building for teachers and education professionals to adequately deal with diversity and meet the special needs of students. Collaboration between schools, families and communities is also highlighted as essential to the success of inclusive education and is seen as a crucial strategy for developing effective educational practices [10]. The Salamanca Declaration can be better perceived in Figure 2.

---

<sup>1</sup> [10].  
184





**Figure 2.<sup>1</sup>**

Finally, the Declaration suggests that governments must adopt policies and legislation that promote integration and guarantee the right to education for all students, reinforcing the need for a government commitment to inclusive education.

Lately, the implementation of Decree-Law 3/2008, of January 3rd, highlights the need for implementing a *flexible education system guided by an integrated global policy that responds to the diverse characteristics and needs of all students, which includes the integration of children and young people with special educational needs within a quality policy focused on the educational success of all students*. This law marked a turning point in the perception and awareness of all those involved in the educational process—families, parents, teachers, psychologists, therapists, specialists, medical teams, and other education professionals—regarding the importance of adopting a more integrated, holistic approach, where all stakeholders play an active role [7, p. 421].

The decree emphasized that including students with special needs should not be treated as a separate issue but as part of the broader aim to enhance the overall quality of education. This approach acknowledges that each student is unique and that education must adapt to accommodate different learning styles, challenges, and abilities. It also stresses the importance of collaboration between professionals from various fields, ensuring students receive academic, social and medical support.

Through the implementation of this law, a greater emphasis was placed on the role of families and external professionals in supporting the educational process. It encouraged multidisciplinary teams to work closely with schools, enabling them to create personalized learning plans and interventions that foster the development and success of every student, especially those with special needs. This shift toward a more inclusive and collaborative framework is crucial for fostering an educational environment where all students, regardless of their abilities or challenges, can succeed.

A referral process was initiated when learning difficulties were identified in a child or adolescent, followed by a detailed assessment. This process aimed to determine the nature and extent of the student's difficulties. The special education team, who worked with the psychology and medical services, was responsible for conducting this assessment. Together, they drew up a Technical-Pedagogical Report (*Relatório Técnico Pedagógico* [RTP]), an essential document for identifying the reasons behind the student's special needs and the specific type of support required. This analysis was based on the International Classification of Functioning (*Classificação*

---

<sup>1</sup> [10].

*Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde* [CIF]), a globally recognised tool for assessing a person's level of functionality and participation in different life contexts.

In addition to identifying difficulties, the special education team determined the specialised support and adaptations needed in teaching and learning. This included adjustments to the curriculum and teaching methodology to ensure the student could participate fully in school life. This specialised support could range from an assistant in the classroom to implementing differentiated teaching strategies in a separate classroom or a mix of both strategies, depending on the student's needs.

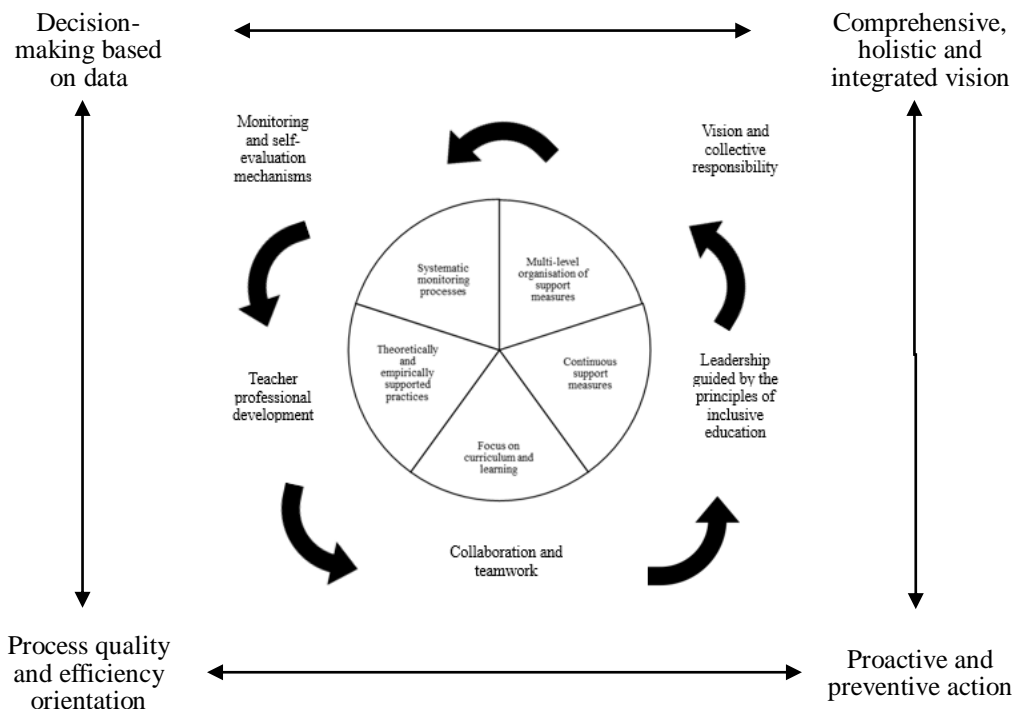
The decree also provided for the drawing up of two crucial documents: the Individual Educational Programme (*Plano Educativo Individual* [PEI]) and the Individual Transition Plan (*Plano Individual de Transição* [PIT]). The PEI defined personalised learning objectives and goals for the student. At the same time, the PIT played a key role in preparing the student for the transition to adult life, including entry into the labour market, post-school training or other activities considered adequate to the student's profile. These documents remain central to current educational legislation, demonstrating their relevance and continuity.

At the time, many schools had multi-disability units, spaces dedicated to catering for students with more severe disabilities. In many cases, these students had scarcely contact with their regular classes, which limited their full inclusion in the school environment. The practice was to keep these students in separate environments, focusing on specialised care, which, although necessary, ended up isolating them from their peers.

For students with specific learning difficulties, such as those known (at that time) as DYS (dyslexia, dysgraphia, dysorthographia and dyscalculia), the approach varied. They often received support from a special education teacher, who could work in a separate room or within the class itself, working closely with the head teacher. This intervention aimed to offer targeted support without the student being completely removed from the mainstream environment, thus promoting greater inclusion and continuity of learning within the classroom context. This specialised support was aimed at overcoming difficulties in the reading, writing, and calculation processes and maintaining a normal school path. These students were often accompanied by other health professionals and therapists, such as psychologists, speech therapists, occupational therapists or others.

Although this cannot yet be considered an inclusive model, it has already operated in a logic of integration, paving the way for the legislation that would be introduced in 2018, as well as the educational practices inherent to it. Over the years, these strategies have proved fundamental in ensuring that students with special educational needs can access quality, inclusive education, respect their particularities and promote their all-round development. The conception of adapted learning environments and the use of personalised individual plans have allowed the Portuguese education system to evolve to respond more effectively to the diverse needs of all students. With Decree-Law 54/2018, these practices were consolidated and expanded, reinforcing the commitment to inclusion by introducing more comprehensive and specific measures to guarantee equity and continuous support for all students.

Subsequently, with the publication of Decree-Law 54/2018 of 6 July (which establishes the current legal framework for inclusive education), the guiding principles in Article 3 are universal educability, equity, inclusion, personalisation, flexibility, self-determination, parental involvement and minimal interference. The various dimensions that make up this model and the establishment of relationships, are shaped like observed in Figure 3.



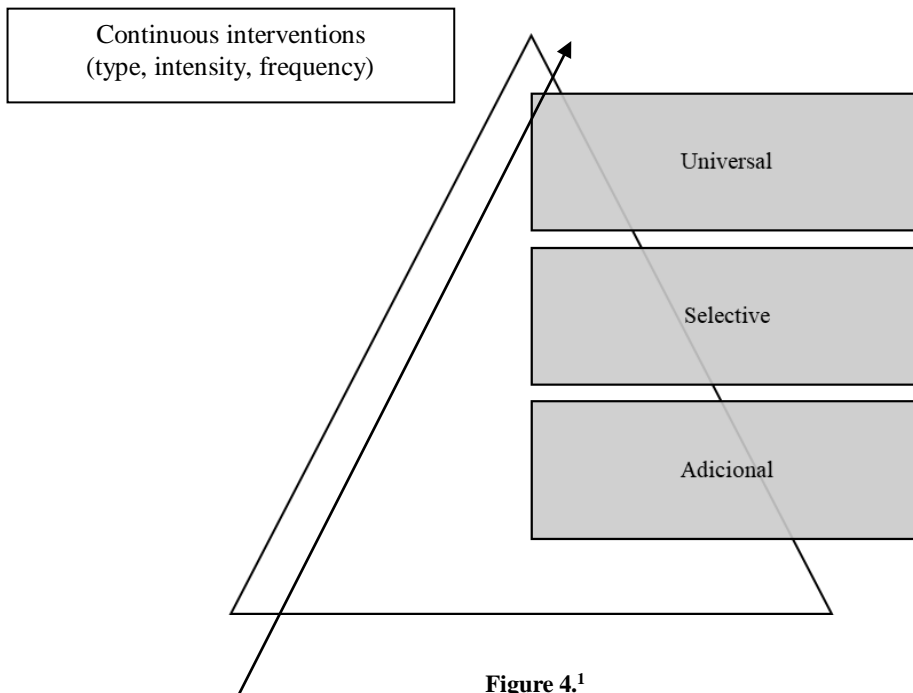
**Figure 3.<sup>1</sup>**

This law has transformed schools more flexible, allowing for better optimisation and management of available resources, as it sets out a series of principles, practices and conditions for the operationalisation of inclusive education that result from theoretical and methodological choices, namely the multi-level approach and universal learning design. The principles underlying the multi-level approach are as follows: i) a comprehensive, holistic and integrated vision; ii) a proactive and preventive action; iii) an orientation towards the quality and effectiveness of processes; and iv) a structuring decision-making processes according to data.

Based on the fundamental principles of the multi-level approach, it is essential to recognise its main distinguishing features. The multilevel structure organises learning support measures staggered, allowing for continuous adaptation of interventions according to the needs of the students. This model establishes a continuum of learning support that focuses on the curriculum and learning process, prioritising practices that are theoretically and empirically grounded. It also emphasises the importance of systematic monitoring processes to evaluate and adjust interventions. The organisation by levels of intervention, which vary in type, intensity and frequency, is adjusted based on the student's response, ensuring a personalised and effective approach to meeting their educational needs.

These approaches must be considered in an integrated, articulated and flexible way and are guides to support schools' actions in the schools in the operationalisation of the diploma at the community, school and classroom levels. Promoting a multi-level approach to education, the basic model assumed in the Figure 4.

<sup>1</sup> [4, p.19].



**Figure 4.<sup>1</sup>**

A multi-level approach has been made possible for children and adolescents, integrating three sets of measures, universal, selective, and additional, which can be implemented successively to promote a teaching and learning process appropriate for the child. The Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education was also created, comprising various (fixed and variable) school members who played a key role in defining the implementation of measures for each student. Also noteworthy is the publication of the Practice Support Manual, which has greatly helped schools and professionals to implement the diploma.

Still, this is not a perfect model, but rather a process that promotes greater openness and flexibility among the professionals accompanying children and young people, promoting more significant interaction in contact with families. However, there is also greater accountability on their part since, in some cases, there is a resignation from their responsibilities.

As for the special education teachers, they are increasingly taking on the role of facilitators, firstly by strengthening ties with the students they support, as these are essential for working directly with the student, but also by establishing a link between all those involved in the process [5, p. 3].

In the Primary School, children spend all their time with their class, and support is often given in the classroom. This support, provided by a special education teacher, is often distributed to other pupils when requested, often proving to be a kind of support for the head teacher. In this way, students do not feel different from their peers, and, as a rule, at this level of education, children always appreciate special attention from a teacher, as it makes them feel special.

At the Middle School of Basic Education and Secondary Level, the schools have great flexibility in the way support is distributed, which can be direct or indirect, depending on the resources available, the profile of the students and the classes they are in. However, when it is direct, it is often channelled to the subjects of Portuguese and Maths. At these levels of education, the special education teacher often takes on the role of facilitator of the process since it is their responsibility not only to provide support to the student to the class director but also to assist, for

<sup>1</sup> [4, p.21].

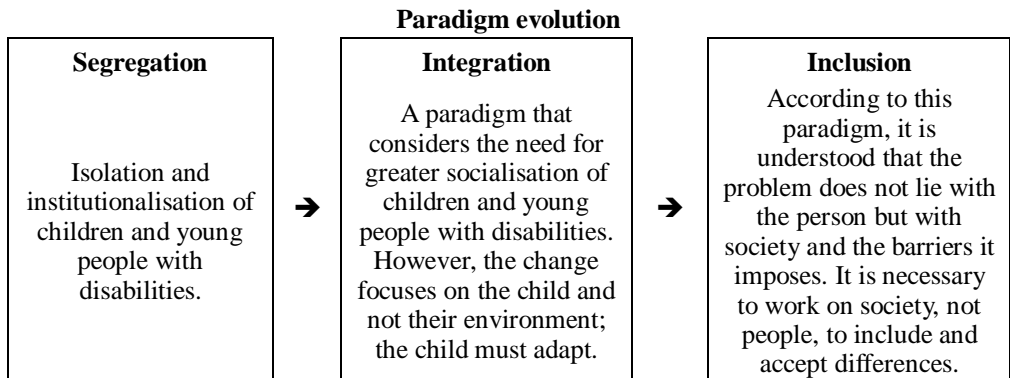
example, in adapting materials (e.g. assessment materials for dyslexic students) and in drawing up the documentation that will form part of the student's file.

There are also reference schools for blind or deaf students, which bring together a set of even more specific resources (material, human, etc.) to work on these areas. However, this offer is still small, given the geographical dispersion of the students who attend them, who sometimes have to travel more than 150 kilometers a day to attend a school adapted to their needs.

As for the other teachers who accompany the students (i.e. subject teachers), there is still a long journey to go [2, p. 23; 3, p.736], especially in the case of Secondary-level education, where some teachers still lack knowledge about how to proceed to promote more inclusive teaching. The issue of national exams, access to and attendance at higher education, and the integration of students after compulsory schooling into society will not be addressed here, as these dimensions deserve further analysis and reflection.

After an initial period of uncertainty on the part of the schools (2018-2019 school year), the definition of new working methodologies made it possible to realise the need to establish a more holistic approach and to understand that a paradigm shift was needed. At the same time, in a society that wants to be increasingly inclusive and sees difference as usual, we need to learn to live with differences. Before being professionals, people are human beings who will be better if they know how to embrace differences. For example, a doctor will certainly be a better human if he or she has lived with differences as a child or young person.

**Concluding remarks.** The conclusion is that, although there is still a long way to go, since the introduction of Decree-Law 54/2018 of 6 July, there has been significant progress in the inclusion of all students in school, with the school adapting and making itself more flexible to the individual characteristics of each student and not the other way around (adapting the student to the school, and not the opposite, as in previous paradigms) [8, p. 5]. The trajectory of inclusive education in Portugal, with regard to compulsory education, reveals a profound and significant transformation, reflecting a paradigm shift from a segregated model to a more integrated and equitable approach, as shown in Figure 5.



**Figure 5.**<sup>1</sup>

The process began with the Salamanca Declaration in 1994, which established the fundamental principles of inclusive education, encouraging the integration of students with special educational needs into mainstream schools [2, p. 282]. This crucial moment triggered a series of legislative and practical changes. Decree-Law 3/2008 played a key role in formalising and structuring inclusive practices, introducing measures for drawing up Individual Education Plans and coordination between professionals and educational services.

<sup>1</sup> Self-elaboration.

With the publication of Decree-Law 54/2018, inclusive education in Portugal was consolidated and improved by introducing more comprehensive and specific measures. This decree highlighted the importance of a holistic approach, emphasising the need to adapt the curriculum and educational resources to meet the diverse needs of students and promoting the flexibility and personalisation of teaching. Despite notable advances, significant challenges remain, including the uniform implementation of inclusive practices in all schools and regions and the ongoing training of education professionals to deal with diversity. The paradigm shift observed since 2018 has allowed schools to become more flexible and adaptive to students' characteristics rather than requiring students to fit into the rigid standards of the education system. This progress is a crucial step towards true inclusion, where diversity is valued and every student has the opportunity to reach their full potential. As society moves towards greater acceptance of differences, the education system must continue to evolve, embracing diversity and promoting an educational environment where all students, regardless of their needs or challenges, can thrive and integrate fully.

**ՆԵՐԱՌԱՎԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԷՎՈՒՈՒՑԻԱՆ  
ՊՈՐՏՈՒԳԱԼԻԱՅՈՒՄ**

**Քարդիմ Առֆյա**

*տնտ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,*

*հետբուհական կրթություն՝ հատուկ մանկավարժություն մասնագիտությամբ,  
Բրազանսայի պոլիտեխնիկական ինստիտուտ,*

*Պորտուգալիա  
sofiacardim@ipb.pt*

**Տերնանդես Անա**

*մանկ. գիտ. դոկտոր*

*Սոցիոլոգիայի և հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ,  
Բեյրա ինտերիոր համալսարան, Կովիլյան,*

*Պորտուգալիա  
ana.maia.fernandes@ubi.pt*

**Անփոփում**

Ներառական կրթությունը Պորտուգալիայում զգալի վերափոխումների է ենթարկվել վերջին տասնամյակների ընթացքում՝ պայմանավորված սոցիալական, քաղաքական ու իրավական շրջանակների փոփոխություններով, որոնք պայմանավորված են մարդու իրավունքների ու կրթության հավասարության և հասանելիության աճով: Եարժույթը պատմականորեն առանձնացված մոդելից դեպի ինտեգրված մոտեցում, որն ամրագրված է 1994 թվականի Սալամանկայի հռչակագրով, առանցքային է եղել ժամանակակից կրթական պրակտիկայի ձևավորման գործում: Այս հետազոտությունը ուսումնասիրում է, թե ինչպես է զարգացել Պորտուգալիայի՝ հատուկ կարիքներով անձանց կրթական քաղաքականությունը 1970-ականներից մինչ օրս, և այն ուսումնասիրում է դրանց իրականացումը գործնականում: Առաջնային նպատակներն են վերլուծել հիմնական օրենսդրական փոփոխությունների, մասնավորապես 3/2008 և 54/2018 հրամանագրերի ազդեցությունը կրթական համակարգի ներառականության վրա և գնահատել, թե ինչպես են այդ փոփոխությունները ներդրվել դպրոցներում: Արդյունքները ցույց են տալիս, որ թեև զգալի առաջընթաց է արձանագրվել հատուկ կարիքներով ուսանողներին հիմնական կրթության մեջ ինտեգրելու հարցում, այնուամենայնիվ առկա են մարտահրավերներ: Ավելի ձկուն և անհատականացված կրթական մոտեցման անցումը, ինչպես պահանջվում է օրենսդրության փոփոխությամբ, կարևոր քայլ է դեպի ներառական կրթություն:

*Բանալի բառեր՝ հատուկ կրթություն, ներառական կրթություն, Պորտուգալիա, Սալամանկայի հռչակագիր, 3/2008 հրամանագիր, օրենք 54/2018, հարաբույցներ, փոփոխություն, ներառում, հավասարություն:*

## ЭВОЛЮЦИЯ ПОЛИТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОРТУГАЛИИ

**Кардим София**

*доктор экономических наук, профессор,  
Послевузовское образование по специальности «Специальная педагогика»,  
Политехнический институт Брагансы,  
Португалия  
softiacardim@ipb.pt*

**Фернандес Ана**

*доктор педагогических наук  
Факультет социологии и гуманитарных наук,  
Университет Бейра Интерьер, Ковилья,  
Португалия  
ana.maia.fernandes@ubi.pt*

### Аннотация

За последние десятилетия инклюзивное образование в Португалии претерпело значительные преобразования, обусловленные изменениями в социальной, политической и правовой сферах, отражающие растущую приверженность к вопросу защиты прав человека и политике доступного образования. Движение от исторически сложившейся сегрегационной модели к интегрированному подходу, катализатором которого стала Саламанкская декларация 1994 г., сыграло решающую роль в формировании современной образовательной практики. В данном исследовании рассматривается эволюция португальской политики в области образования детей с особыми потребностями с 1970-х годов по настоящее время, а также практическая реализация этой политики. Основная цель – проанализировать влияние ключевых изменений в законодательстве, в частности влияние закона 3/2008 и закона 54/2018, на инклюзивность системы образования и оценить, как эта политика реализуется в школах. Результаты исследования показывают, что, несмотря на значительный прогресс, достигнутый в интеграции учащихся с особыми потребностями в общеобразовательную систему, все еще существует ряд вызовов, связанных с ее реализацией и надлежащей подготовкой всех специалистов в области образования для поддержки различных образовательных потребностей. Переход к более гибкому и индивидуализированному подходу к образованию, предусмотренный недавними изменениями в законодательстве и вдохновленный принципами Саламанки, знаменует собой важный шаг на пути к созданию более инклюзивной системы образования.

**Ключевые слова:** специальное образование, инклюзивное образование, Португалия, Саламанкская декларация, закон 3/2008, закон 54/2018, парадигмы, изменения, инклюзия, справедливость.

### References

1. Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25-41.
2. Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 281-296.
3. Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Adam Alcocer, A. L. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
4. Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
5. Fernandes, P. R. D. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. D. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125.
6. Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J. A. (2021). Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 53, 11-30.
7. Morgado, E. M. G., Silva, L. L. F. D., Conceição, M. B. L., Cardoso, M. A., & Rodrigues, J. B. (2018). Evolução Conceptual da Educação Especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Cadernos Educação Tecnologia e Sociedade*, 11(3), 416-426.
8. Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and inclusion: setting the tone for an inclusive school. *Education Sciences*, 13(2), 129.
9. Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(01), 03-20.

10. UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

*Получено: 21.09.2024*

*Received: 21.09.2024*

*Рассмотрено: 15.10.2024*

*Reviewed: 15.10.2024*

*Принято: 23.10.2024*

*Accepted: 23.10.2024*



© The Author(s) 2024

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



**ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՐԿՆԵՐՈՒ ԴԵՐՆ ՈՒ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹԻՒՆԸ  
ՍՓԻՌՈՔԻ ՄԷՁ (ՍՈՒՐԻՄ). ՑԵՏՀԱՅԵԱՑՔ ՎԵՐԼՈՒՐՈՒԹԻՒՆ**

**Ֆիշենկճեան Անի**

*պատմական գիտություններու թեկնածու,*

*ՀՀ ԳԱԱ պատմության ինստիտուտ,*

*Սփիւռքի եւ Հայկական գաղթօճախներու պատմության բաժին,*

*Հայաստանի Հանրապետություն*

*fishenkjianani@gmail.com*

<https://orcid.org/0009-0000-0476-8816>

**Անվիպում**

Սուրիոյ հայ համայնքի կազմաւորման օրերուն բարեբախտութիւն էր վերապրող սերունդին մէջ գտնել մանկավարժական բարձրագոյն կրթութիւն ստացած կամ երկրին մէջ մանկավարժական ծառայութիւն մատուցած ուսուցիչներ՝ Պոլսոյ Կեդրոնական վարժարանէն, Պերպերեանէն, Կարնոյ Սանասարեանէն, Արմաշի դպրեւանքէն, Մայր Աթոռի Գեորգ ճեմարանէն եւ այլն: Իսկ անոնց բացակայութեամբ համայնքը, այս պարագային, հետամուտ պիտի ըլլար վերապրող կրթական մշակներ փնտռելու եւ անոնց վերաբերեալ հոգատար գտնուիլ:

Մերձաւոր Արեւելքի հայկական համայնքները աշխարհագրակաօրէն մօտ եղած են պատմական հայրենիքին: Արեւելքի հայկական համայնքներու պատմութիւնը հետազօտողները յանգած են այն եզրակացութեան, որ Արեւելքի երկիրներու մէջ ապաստանած հայորդիները կը տարբերին այլ ցամաքամասերու վրայ ապրող հայերէ, որովհետեւ անոնք առաւել նախանձախնդիր եղած են ազգային ինքնութեան պահպանման յատկանիշներով՝ կրօն, լեզու, պատմական յիշողութիւն, մշակոյթ եւ այլն: Իսկ այդ համայնքներու մէջ հայագիտական կեդրոններու առկայութիւնը անառարկելի ճշմարտութիւն էր, որով կ'իմաստաւորուէր տարուած գործունէութիւնը:

Սանկավարժական փորձագէտներու պատրաստումը դրականօրէն լուծուեցաւ (1938 թ.) համայնքի ազգային իշխանութեան եւ մտաւորականներու կողմէ՝ ստեղծելով ուսուցչական միութիւն, որ կը կոչուէր Հալէպահայերու ուսուցչական միութիւն: Համայնքի ղեկավարները նպատակ ունէին ոչ միայն բարելավելու մանկավարժներու մտաւոր կարողութիւնները, այլեւ ընդհանրացնելու ազգային կրթութիւնը ծնողների համագործակցութեամբ եւ խորացնելու հանրութեան հետաքրքրութիւնը ազգային կրթութեան նկատմամբ, ինչպէս նաեւ հոգալու նոր սերունդի մտաւորական պատրաստելու մասին, բարոյական եւ ֆիզիկական աճի օգտագործմամբ նորագոյն մանկավարժական ընկալումը: Այս միութիւնը գործեց մէկ տասնամեակէ աւելի. 1960-ական թուականներուն Սուրիոյ մէջ պետական սենտիքայի ստեղծումով դարձաւ պետական հսկողութեան ներքոյ:

Յօդուածը կ'ուսումնասիրէ հիմնական դրոյթները Սուրիոյ Հալէպի հայ համայնքի մանկավարժական փորձագէտներու կարեւորութեան եւ դասաւանդման մասնագիտական խնդիրներուն:

Հակառակ կատարուող աշխատանքներուն՝ հայկական վարժարաններու ամենամեծ խնդիրներէն մէկը մնաց ու կը մնայ ուսուցիչներու ոչ բաւարար մեթոտական զինուածութիւնը, որովհետեւ Սուրիոյ մէջ երկար տարիներ չէր եղած ուսուցչական կատրեր պատրաստող հայագիտական կեդրոն, ինչպիսին կար Պէյրութի մէջ՝ Համազգայինի հայագիտական բարձրագոյն հիմնարկը՝ բանասիրական եւ պատմագիտական բաժիններով: 1996 թ. միայն սկսաւ գործել Հա-

մագգային Սուրիոյ շրջանային վարչութեան Հալէպի հայագիտական կեդրոնը, որ փորձեց լրացնել բացը:

Արհեստավարժ հայ ուսուցիչներու ներկայութիւնը նպաստեց արեւմտահայերէնի պահպանմանն ու զարգացմանը: Հայ ուսուցիչներու ջանքերով հայ սերունդը բարգաւաճեցաւ ու վերածնաւ դպրոցներէն ներս եւ դուրս:

***Բանայի բառեր՝ Մփիւռք, հայագիտական դասընթացք, մանկավարժ, ուսուցիչ, մեթոտական, փորձառութիւն, դաստիարակութիւն:***

### **Համառօտ ներածութիւն:**

Հայագիտութեան ուսման նպաստող հիմնարկներու կամ դասընթացքներու կազմակերպումը Մփիւռքի շուրջ 100ամեայ պատմութեան մէջ փնտռուած անհրաժեշտութիւն եւ իրագործելի առաջադրանք եղած է:

Մփիւռքի ձեւաւորման օրերուն Ազգային եւ Միութենական դպրոցներուն համար բարիք եղաւ վերապրող սերունդի ներկայացուցիչներուն ուսուցչական պաշտօն վարելը: Անոնք ոչ միայն ուսուցիչներ էին, այլեւ տնօրէններ, խմբագիրներ եւ հանրային գործիչներ: Վերապրողներու սերունդէն ետք, որոնց օրով Արեւելքի համայնքները օժտուեցան նախակրթարան, միջնակարգ եւ երկրորդական դպրոցական ցանցերով, մանկավարժ ուսուցիչի անհրաժեշտութիւնն ու առաջադրանքը միշտ ալ հրապարակային քննարկման առարկայ դարձան: Բայց համայնքէն ներս հայ ուսուցիչ-մանկավարժի կարիքը տարուէ տարի կը մեծնար: Շրջան մը այդ կարիքը եկան բաւարարելու Անթիլիասի դպրեվանքի, Երուսաղէմի Ժառանգաւորաց, Վենետիկի Սուրատ-Ռաֆայէլեան վարժարանի, Կիպրոսի Մելգոնեան կրթական հաստատութեան, Պէյրութի հայ ձեմարանի եւ երկրորդական վարժարաններու հայագիտական բաժանմունքներէն շրջանաւարտները: Պէյրութի ֆրանսական համալսարանը եւ Հայկազեան Գոլէճը այդ գետնի վրայ ակնկալութիւններ ստեղծեցին: Սակայն Առաջինի հայագիտական ամպիոնը ներկայիս, դժբախտաբար, չի գործեր, իսկ Հայկազեան համալսարանի հայագիտականին կը գործէ առանց մնայուն ուսանողի:

Յօդուածը կ'անդրադառնայ Սուրիոյ, յատկապէս, հալէպահայ համայնքի մանկավարժական փորձագէտներու պատրաստութեան կարեւորութեան եւ դասաւանդման մասնագիտական խնդիրներուն:

Մփիւռքի հայ համայնքներու համար մանկավարժական անձնակազմեր (կադրեր) եւ համայնքային գործիչներ պատրաստելը յոյժ կարեւոր եւ խիստ անհրաժեշտ էր եւ է, որովհետեւ այդ կեդրոններու առկայութիւնն ու դերակատարութիւնը մեծ նշանակութիւն ունէին, ունին եւ պիտի ունենան Մփիւռքի այս կամ այն համայնքի կենսունակութեան ապահովումին:

**Հետազօտութեան հիմնախնդիրը:** 2011 թ. Սուրիոյ մէջ սկիզբ առած քաղաքացիական պատերազմի հետեւանքով հայ համայնքի զաւակները տեղաշարժի ենթարկուեցան: Ոմանք գաղթեցին Սուրիոյ այլ մարզեր, իսկ մեծ հատուածը դէպի Լիբանան, Հայաստան, Եւրոպա, Աւստրալիա եւ ԱՄՆ: Գաղթող հասարակ քաղաքացիին կողքին գաղթեց, քաղաքական գործիչը, համայնքի ղեկավարը եւ մասնագէտ մանկավարժը: Արաբերէն առարկաներ դասաւանդող նախկին ուսուցիչի պաշտօնը համալրեց նոր շրջանաւարտը, սակայն հայկական վարժարաններէն ներս մայրենի լեզուի, գրականութեան մանկավարժ ուսուցիչի կարիքը դարձաւ խիստ հրամայական:

Հակառակ այն իրողութեան, որ 1996 թուականէն սկսեալ Հալէպի մէջ սկիզբ առած է Համագգային Հալէպի հայագիտական քառամեայ դասընթացքը եւ իր երկու տաս-

նամեայ գործունեութեամբ ունեցած է շուրջ երեք տասնեակ շրջանաւարտներ, բայց եւ այնպէս չկրցաւ լրացնել այն բացը, որու հետեւանքով այսօր համայնքը կանգնած է անել կացութեան առջեւ:

**Հիմնախնդիրին առնչուող արդիական այլ հետազոտութիւններու եւ հրատարակութիւններու կարճ վերլուծութիւնը:** Թեմային վերաբերեալ, յատկապէս համայնքի կրթական օճախներէն ներս առկայ մանկավարժական եւ մեթոտաբանական հիմնախնդիրներուն առաւել չափով անդրադարձած է Դոկտ. Նագիկ Յարութիւնեանի «Լիբանանի և Միքիայի հայկական դպրոցները» մենագրութիւնը [8]: Հեղինակը քաջածանօթ է երկու համայնքներու դպրոցավարական աշխատանքներուն, գիտաքննական վերլուծութեան ենթարկած է համայնքներէն ներս կատարուած մանկավարժական աշխատանքը, խօսած է նաեւ Սուրիոյ տարբեր շրջաններու հայկական կրթարաններու հիմնադրութեան, գործունեութեանց եւ պետական սահմանափակումներու մասին, միաժամանակ քննած է տուեալ համայնքներու մանկավարժական-մեթոտաբանական խնդիրները, հայագիտական առարկաներու մատուցման եղանակները, դասագիրքերու մեթոտաբանութիւնը, ու հայագիտական դասընթացքներու կարեւորութիւնն ու բացթողումները: Ն. Յարութիւնեանի աշխատութիւնը սկզբնաղբիւր է թեմայի վերաբերեալ, որովհետեւ հեղինակը իր հետազոտական աշխատանքը կատարած է այդ համայնքներ այցելութեան ընթացքին եւ որպէս մանկավարժ, իր դիտարկումները այժմէական են, որովհետեւ Սուրիոյ տասնամեայ (2011-էն մինչ օրս) պատերազմը համայնքը կանգնեցուցած է նոյն եւ նոր հիմնախնդիրներու առջեւ: Թեմայի ուսումնասիրութեան սկզբնաղբիւր է Յակոբ Չոլաքեանի «Սուրիոյ դպրոցներու պատմութեան» երկհատոր [12, 13] աշխատութիւնը. հեղինակը մանրամասն կը պատմէ գաղթական հայոց տեղաբաշխման, հայկական բնակավայրերու կրթական գործի ստեղծման, թեմական եւ մշակութային կեանքի պատմութիւնը: Չոլաքեան դպրոցներու պատմութեան աշխատութեամբ կը ներկայացնէ Սուրիոյ անկախութենէն ետք եւ տարբեր տարեշրջաններու պետական սահմանափակումները կրթական ոլորտէն ներս նաեւ, հայագիտական առարկաներու դասաւանդման արգելքներու, որոնք կը խոչընդոտէին հայապահպանման գործի յառաջընթացին: Հետազոտական կարեւոր աշխատանք է Արտերկրի հայագիտական կեդրոններու նուիրուած աշխատութիւնը [14], ուր հեղինակները քննութեան առարկայ կը դարձնեն աշխարհի չորս տարածաշրջաններու՝ Ամերիկա, Եւրոպա, յետխորհրդային երկիրներու եւ Մերձաւոր Արեւելքի հայագիտական կեդրոններու դերի կարեւորութեան հայ համայնքի կեանքին եւ անդրադարձ կը կատարեն անոնց արդի խնդիրներուն, գործունեութեան հիմնական ուղղութիւններուն եւ ներուժի գնահատման: Ոչ պակաս աղբիւր է տուեալ թեմայի ուսումնասիրութեան համար Սփիւռքի հայալեզու մամուլը («Նոր Փիւնիկ», «Արեւելք», «Ազդակ», «Եփրատ», «Յառաջ», «Աւետիք», «Օշական» պարբերաթերթ եւ այլն):

**Յօդուածի նպատակը:** Յօդուածին նպատակն է ակադեմական կառոյցներու մանկավարժ-մեթոտաբան հետազոտողներուն նիւթ հայթայթել Միջին Արեւելքի երկիրներու, յատկապէս Սուրիոյ մէջ հայագիտական առարկաներու ուսուցման գործընթացին, տուեալ երկրի պետական կրթական համակարգէն ներս հայագիտական առարկաներու սահմանափակման, ուսուցման մեթոտաբանութեան, առկայ ծրագիրներուն եւ ամէնէն կարեւորը հայագիտական առարկաներ դասաւանդող մասնագէտ մանկավարժ անձնակազմեր պատրաստելու առնչութեամբ տարուած աշխատանքներուն եւ անոնց գնահատման:

Հայկական համայնքներու պատմութիւնը հետազոտողները ճիշդ վերլուծութիւն կատարած են Մերձաւոր Արեւելքի հայկական համայնքներու առկայութեան եւ գոյա-

տեման վերաբերեալ: Ըստ մասնագէտներու՝ Մերձատր Արեւելքի հայկական համայնքները ընկալուած են «արեւմտահայ մշակութային-լեզուական, քաղաքակրթական «կողի» [14, էջ 102], կրողները եւ այդտեղ է, որ անաղարտ պահպանուած են վերոնշեալները:

**Հետազոտութեան նորոյթը:** Սուրիոյ հայ համայնքի հայագիտական առարկաներ դասաւանդող ուսուցիչներու մասնագիտացման գերխնդիրը (հիմնահարցը) չէ վրիպած սփիւռքահայ մտաւորականութեան տեսադաշտէն, քանի որ յետեղեռնեան տարիներուն սուրիահայ համայնքէն ներս սակաւ էին նախաեղեռնէնէն վերապրող մանկավարժները, ուստի ուսուցիչներու կրթական-մասնագիտական կարողութիւններու կատարելագործման նպատակով 1925 թ. կը ձեռնարկուի Սուրիահայ ուսուցչական միութեան կազմակերպումը, որուն նպատակն էր նպաստել Սուրիոյ հայութեան կրթական գործի բարձրացման: Սակայն Հալէպի մէջ միայն 1930ականներուն հանդէս կու գան առաւել կազմակերպուած Ուսուցչական միութիւն մը՝ Հալէպահայ ուսուցչական միութիւն անուանումով, որ պիտի գործէր մինչեւ 1950 թ. վերջը:

Ընդհանուր առմամբ մասնագէտ ուսուցիչի պակասը միշտ ալ զգալի եղած է Մերձատր Արեւելքի հայ համայնքներէն ներս ու մինչ օրս կը շարունակէ առաջնահերթը մնալ: Այդ պայմանաւորուած էր ոչ միայն կրթական-մասնագիտական, այլեւ շաղկապուած ընկերատնտեսական պայմաններով:

**Հիմնական նիւթի շարադրանքը: Կրթամանկավարժական գործունէութեան անհրաժեշտութիւնը Սփիւռքի (Սուրիոյ) մէջ**

**ա) 1920-1960 թթ.**

Սուրիոյ, ի մասնաւորի Հալէպի, հայ համայնքի կազմաւորման օրերուն ազգային եւ յարանուանական կրթօճախներէն ներս մանկավարժ-մասնագէտ, յատկապէս ՀԱՅ ուսուցիչի պահանջքը առաջնահերթ էր, որովհետեւ «ուսուցիչների մասնագիտական որակից, կրթական մակարդակից եւ նաեւ մեթոտական զինուածութիւնից» էր կախեալ «ուսուցման գործընթացի արդիւնաւետութիւնը եւ կրթութեան որակը» [8, էջ 37]: Սակայն հայ հմուտ մանկավարժի առկայութեան պարագային ալ ուսուցիչը չէր խրախուսուէր ու գնահատուէր ոչ միայն հայ հասարակութեան, այլեւ համայնքի պատասխանատու մարմիններու կողմէ: Նիւթապէս ու բարոյապէս արհամարհուած ասպարէզի նուիրեալները, մտաւորական ուսուցիչները, յաճախ ապրած ու ստեղծագործած են համեստ պայմաններու մէջ, յատկապէս յետեղեռնեան շրջանին: Նոր Փիւնիկ՝ «Գնահատենք ուսուցիչները» իմբագրականով կարծարժէ ուսուցիչի դերի ու հեղինակութեան հարցը. կ'արձանագրէ, որ ընկերութեան այս խաւը, «...անկախ շրջապատի տնտեսական վիճակէն, անարժէք առարկայ մը ճանչցուած է, ենթակայ ամէն կարգի թաղական եւ հոգաբարձուական մարմինի քմահաճ կարգադրութիւններուն» [9, էջ 1]:

1925 թուականէն ետք երկրէն ներս տիրող անորոշութեան, տնտեսական տագնապին առընթեր, կաւելնար ուսուցիչներու մասնագիտացումի եւ վարձատրումի հիմնախնդիրները, որոնք համայնքի ձեւաւորման օրերէն մտաւորականութեան ուշադրութիւնը հրաւիրած էր իր վրայ: Ուստի նորահաստատ համայնքի եւ հայկական բնակավայրերու ուսուցիչներու կրթական-մասնագիտական կարողութիւններու կատարելագործման առնչութեամբ կը ձեռնարկուի Սուրիահայ ուսուցչական միութեան մը յառաջացման: Վերջինիս նպատակն էր նպաստել «Սուրիոյ հայ ժողովուրդի կրթական գործին բարձրացման» [3, էջ 1]: Այս միութիւնը, սակայն, երկար կեանք չ'ունենար, որովհետեւ սկզբնական աշխատանքները կը կատարուին «կատարեալ ամլութեան» մէջ, որ կը յանգեցնէ կազմալուծուած վիճակի [10, էջ 2]:

1930-ական թթ. հետզհետեւ աճող դպրոցներու հետ կ'աւելնար հայ ուսուցիչներու թիւը, որ անհրաժեշտութիւն կը դառնար մասնագիտօրէն կամակերպուիլը: Հայ ուսուցիչին այս անբաղձալի գոյավիճակը բարուքելու եւ համեմատաբար աւելի բարեկեցիկ կեանք մը ապահովելու առաջադրանքէն թելադրուած՝ 1938-ի սկզբնական ամիսներուն փորձեր կը կատարուին ուսուցչական միութիւն մը յառաջացնելու: Մպրիլին կայացած երկրորդ հանդիպման ընթացքին 40-է աւելի ուսուցիչ-ուսուցչուհիներու ներկայութեամբ կը քննարկուի նախապէս պատրաստուած ծրագիր-կանոնագիրը, «որ միաձայնութեամբ վաւերացուեցաւ, քանի մը թեթեւ սրբագրութիւններէ վերջ» [«Ազգակ» օրաթերթ, 1, էջ 2]: 1938 թ. ծնունդ առած Հալէպահայ ուսուցչական միութիւնը կը գործէ մինչեւ 1963 թուականը: Այս կը նշանակէ որ քսանական թուականներու մասնագիտացման հիմնախնդիրը չէր կորսնցներ իր արդիականութիւնը կրթական-մասնագիտական եւ հասարակական-տնտեսական բնագաւառներու մէջ: Հալէպահայ ուսուցչական միութիւնը պարբերաբար հաւաքներ կազմակերպած էր մանկավարժական, հոգեբանական եւ տարբեր դասանիւթերու եւ կարգերու մեթոտական դասախօսութիւններ, մանկավարժական փորձեր փոխանակելու համար [5, թ. 1]:

Մակայն Մուրիոյ անկախութեան տարիներուն երկրի կրթութեան նախարարութեան կողմէ նամակ մը կ'առաքուի յարանուանական եւ մասնաւոր վարժարաններու ղեկավարութեան, որով կը շեշտուէր ազգային դաստիարակութեան կարեւորութիւնը եւ կ'ուզէր գայն իրականացնել՝ իրագործելով «երկրի եւ պետական, եւ մասնաւոր դպրոցներուն մէջ: «Պետական լեզուն արաբերէնն էր, հետեւաբար ուսման լեզուն պէտք է արաբերէն ըլլար, նոյնպէս եւ դպրոցական բոլոր դիւանական թուղթերը պէտք է արաբերէն ըլլային» [11, էջ 249]:

Դպրոցներու ծրագրային փոփոխութեան առիթով Ուսուցչական միութիւնը կը դառնայ հրատարակչական մարմին՝ սուրիահայ ուսանողին համար պատրաստելով արաբերէնի, պատմութեան եւ աշխարհագրութեան մատչելի դասագիրքեր, որոնք բարձր կը գնահատուին ու կը վաւերացուին «Մուրիական լուսաւորութեան նախարարութեան կողմէ 1952-ի թիւ 1953 հրամանագրով» [6, թ. 29/28-30]:

1947 թ. Ազգային իշխանութեան նախաձեռնութեամբ եւ թեմի Առաջնորդի՝ Զարեհ Եպս. Փայասլեանի հովանաւորութեամբ Հալէպի մէջ դանիացի բարերարուհի՝ Քարէն Եփփէ երբեմնի այրիանոցի տեղ կը հիմնադրուի Ազգային Քարէն Եփփէ ճեմարանը, որով պիտի լուծուէր բարձրագոյն կրթութիւն ստանալու հարցը: Նախակրթարաններէն շրջանաւարտներու մեծ մասը հնարաւորութիւնը պիտի ունենար միջին եւ աւագ կրթութիւնը ստանալու այդ կառոյցէն ներս: Ճեմարանը 50-ական թուականներուն կը ներառէր Հայագիտական բաժանմունքը, ուր, բացի պետական կրթական ծրագիրէն, այս բաժանմունքը առաւել շեշտը կը դնէ հայագիտական առարկաներու աւանդամբ: Խորապէս կ'ուսումնասիրուէր Հայաստանի աշխարհագրութիւն, հայոց պատմութիւն, մատենագրութիւն, գրականութիւն, իմաստասիրութիւն, ընկերաբանութիւն, մանկավարժութիւն, հոգեբանութիւն, եկեղեցական պատմութիւն, արաբերէն, ֆրանսերէն եւ անգլերէն [2, էջ 363]: Հայագիտական բաժանմունքին կը հետեւէին ոչ միայն Հալէպի նախակրթարաններէն շրջանաւարտները, այլ կը ներգրաւուին Մուրիոյ հայկական գաւառներէն եւ հայաշատ կեդրոններէն եկող երիտասարդներ, բայց անոնցմէ ոչ բոլորը ընթացաւարտ ըլլալէ ետք կը վերադառնային իրենց ծննդավայրերը եւ կը լրացնէին այն բացը, որուն կարիքը ունէր հայկական գաւառներու կրթարաններու ուսուցչական կազմերը, այլ խօսքով՝ անոնք կը համալրէին տեղի ուսուցչական կազմերը: Այսպիսով՝ ճեմարանը իր առաքելութեամբ պիտի հանդիսանար այն կեդրոնը, ուրկէ շրջանաւարտ-

ները պիտի վարէին ուսուցիչի, ազգային գործիչի, խմբագիրի եւ այլ պաշտօններ ոչ միայն համայնքէն ներս, այլեւ ողջ Սփիւռքի տարբեր համայնքներու զանազան կառոյցներէն ներս:

1950-ական թուականներու վերջը Հալէպի ՀԲԸՄ Լազար Նաճարեան Գալուստ Կիւլպէնկեանն ու Կիլիկեան ճեմարաններու առկայութիւնը նաեւ պիտի լրացնէր համայնքի եւ շրջաններու վարժարաններու կարիքը իր շրջանաւարտներով:

1960-ին կը կազմուի Մուրիացի Արաբ Ուսուցիչներու Մենտիքան, որ կը ստանայ պետական վաւերացում՝ ընդգրկելով համայնքային եւ պետական վարժարաններու բովանդակ ուսուցչութիւնը, նաեւ մեր ազգային վարժարաններունը [6, թ. 29]:

Դամասկոսահայ խումբ մը ուսանողներու ջանքերով 1966 թ. կը հիմնադրուի Հայ համալսարանականներու միութիւնը իր մասնաճիւղերով: Միութեան նպատակը եղած է միատրել տարբեր կուսակցութիւններու պատկանող ուսումնառու երիտասարդութիւնը՝ ընդգրկելով զանոնք համատեղ եւ արդիւնաւետ աշխատանքի [7, թ. 28-29]:

1958 թ. Երեւանի համալսարան կ'ընդունուին արտասահմանեան ուսանողներու առաջին խումբը: 1960-ական թուականներէն սկսեալ, ինչպէս վերը նշեցինք, սուրիահայ երիտասարդ-երիտասարդուհիներ իրենց ուսումը կըրցած էին կատարելագործել Հայաստանի տարբեր համալսարաններէն (ԲՈՒՀ-երէն) ներս՝ Երեւանի պետական համալսարան, բժշկական ինստիտուտ, Աբովեանի անուան պետական մանկավարժական համալսարան, «Պոլիտեխնիկական» ինստիտուտ [8, էջ 244]: Անոնք հայրենի բարձրագոյն հաստատութիւններէն ներս կը հետեւէին իրենց ցանկացած մասնագիտութեան. ընթացաւարտ ըլլալէն ետք Մուրիա կը վերադառնային՝ իրենց ողջ գիտելիքն ու կարողութիւնը ի սպաս դնելու հայմայնքի վարժարաններէն ներս աշակերտած երեխաներուն հայեցի կրթութիւն եւ դաստիարակութիւն՝ նպաստելով հայապահպանման գործին [8, էջ 22]:

Հալէպահայ ուսուցչական միութեան վարչութիւնը Խորհրդային Հայաստանի արտասահմանեան երկիրներու հետ բարեկամութեան եւ մշակութային կապի Կոմիտէի տիկին Բերսաբէ Գրիգորեանովին ուղղած պաշտօնական նամակով հայրենի կառավարութենէն յաճախ խնդրած է հրաւիրել սփիւռքահայ ուսուցիչները, որպէսզի տեսնեն Մայր հայրենիք՝ Սովետական Հայաստանը, եւ ներշնչուին անոր հսկայ նուաճումներով: 1962-ի օգոստոսին, Ուսուցիչներու կատարելագործման կոմիտէի եւ Բարեկամութեան կոմիտէի նախաձեռնութեամբ, Երեւան կը հրաւիրուի սփիւռքահայ ուսուցիչներու առաջին խումբը՝ բաղկացած տնօրէններէ եւ հայոց լեզուի դասատուներէ [6, թ. 30]:

#### **բ) 1960-ական թուականէն ցայսօր**

1964 թ. յունիսին կը հիմնադրուի Սփիւռքահայութեան հետ մշակութային կապի կոմիտէն: Կոմիտէի հիմնական խնդիրներէն էր նաեւ սփիւռքահայ ուսուցիչներու վերապատրաստման ծրագիրի իրականացումը: Ուստի Սփիւռքահայութեան հետ մշակութային կապի կոմիտէն համագործակցաբար ՀՀ լուսատրութեան նախարարութեան ուսուցիչներու կատարելագործման ինստիտուտի հետ, կ'ընդունէ «սփիւռքահայ ուսուցիչներու մասնագիտական, հոգեբանական-մանկավարժական եւ մեթոտական» վերապատրաստման դասընթացքներ [8, 22-23]: 1966 թ. Օգոստոս-օգոստեմբեր ամիսներուն, հինգերորդ անգամ, եօթը երկիրներէն, Մուրիայէն նաեւ, 29 սփիւռքահայ ուսուցիչներ եւ 30 օրով՝ սփիւռքահայ 80 երեխաներ կ'այցելէն Հայաստան [15, էջ 139]:

Հայրենիք-Սփիւռք յարաբերութիւններու իրականացուող ճանապարհին, սակայն, յաճախ խոչընդոտներ կը յայտնուէին, որոնցմով կը թերագնահատուէր կոմիտէի գործունէութիւնը: Օրինակ՝ Հայրենիքէն ներս ուսուցիչներու վերաորակաւորման դասըն-

թացքին ուսուցիչներու նշանակումը վստահուած էր Հալէպահայ ուսուցչաց միութեան վարչութեան: Բայց վերջինս իր հայեցողութեամբ էր որ Հայաստան կ'ուղարկէր հայ ուսուցիչը, ինչ որ համայնքէն ներս կը ստեղծէր անախորժութիւններ: Սփիւռքի կոմիտէի նախագահի տեղակալ Ա. Մարտիրոսեան իր ափսոսանքը կ'արտայայտէ, երբ կ'ըմանայ որ Հայաստան հրաւիրուող սփիւռքահայ ուսուցիչներու ընտրութիւնը երբեմն քմահաճօրէն կը կատարուէր: Ան կը յստակեցնէ, որ կոմիտէի նպատակն է «ամեն տարի հետեւողականօրէն Հայաստան» հրաւիրուին սփիւռքահայ ուսուցիչներ. ցանկութիւն կը յայտնէ որ համայնքի բոլոր ուսուցիչներու հնարաւորութիւն տրուի այլեւեւ Հայրենիք, յատկապէս անոնք, որոնք «երկարամեայ փորձով եւ հմտութեամբ արժանի են դարձել մանկավարժի բարձր կոչմանը» [15, էջ 139]: Երկարամեայ փորձ եւ հմտութիւն ունեցող ուսուցիչներէն շատ քիչեր հետեւողական աշխատանքով կը փորձէին զբաղիլ ինքնագարգացմամբ: Ոմանք ալ կը շարունակէին իրենց հնացած գիտելիքները փոխանցել նոր սերունդին. իսկ որոշ տոկոս մըն ալ տակաւին ասագ դպրոցէ մը ընթացաւարտ, արդէն ներգրաւուած էր ուսուցչական պաշտօնին:

Ասկէ բացի՝ ներկուսակցական, ներհամայնքային պայքարը խոր արմատներ ձգած էր դեռ քսանական թուականներէն սկսեալ՝ համայնքի ձեւաւորման ժամանակահատուածին [12, էջ 151-158], ու մինչ օրս կը շարունակուի: Ահաւասիկ այս բոլորը եւ այլ հիմնախնդիրներ իրենց ներագոյեցութեամբ կը խոչընդոտէին մանկավարժական գործունէութեան Սուրիոյ հայ համայնքէն ներս:

Այնուամենայնիւ, Սուրիոյ թեմերէն ներս՝ Բերիոյ թեմ, Դամասկոսի թեմ եւ Ճեզիրէի առաջնորդական փոխանորդութիւնը, տասնեակ տարիներ ճիգ չինայեց հետեւողական աշխատանքով, դասախօսութիւններով նպաստել մանկավարժներու գիտելիքներու ամրագրումին: Կրթական համակարգող մարմինի բացակայութիւնը, դասագիրքերու ժամանակավրէպ ըլլալը կամ տարբեր դասագիրքերով դասաւանդումը մեծ մասամբ չխանգարեց հայաստեղծման գործին, այստեղ հիմնական խոչընդոտը հայագիտական առարկաներու դասաւանդումն էր ոչ մասնագէտներու կողմէ եւ դասաւանդման մեթոտաբանութեան անհրաժեշտութիւնն էր, որ կը բացակայէր հայկական կրթարաններէն ներս՝ ի տարբերութիւն Սուրիոյ պետական կրթական համակարգին, որ անդադար վերաորակաւորման ծրագիրներով, մանկավարժական դասամատուցման մեթոտաբանութեամբ կը փորձէր նորարարութիւն մտցնել կրթութեան ոլորտէն ներս: Սփիւռքի, Սուրիոյ մէջ, «.....հայկական վարժարաններու ամենամեծ խնդիրներէն մէկը կը մնայ ուսուցիչներու ոչ բաւարար մեթոտական զինուածութիւնը» [8, էջ 251]:

Սփիւռքի բոլոր կառոյցներու, մանաւանդ կրթական համակարգին, մամուլի մէջ եւ ամենուրեք մշտական կարիք մըն էր հայագիտական, մասնաւորաբար հայերէնի, արեւմտահայերէնի, բաւարար հմտութիւն ունեցող անձնակազմերու գոյութիւնը: Ասիկա ակելի քան, քառասնամեակէ մը ի վեր տագնապի չափանիշներու հասած իրողութիւն մըն է: Ահա այդ պայմաններէն թելադրուած ակելի գործնապաշտ նպատակներով վերջին քառասնամեակին սկսան գործել, գործեցին ու կը գործեն շարք մը հայագիտական մեծ մասով քառամեայ դասընթացքներ:

\*\*\*\*\*

Սուրիոյ մէջ հայագիտական գիտելիքներու եւ մանկավարժներու պատրաստելու առաջադրանքէն թելադրուած հայ երիտասարդներ իրենց բարձրագոյն ուսումը կատարելագործելու նպատակով կը մեկնէին Լիբանան՝ սանը դառնալու Մեծի տանն Կիլիկիոյ կաթողիկոսութեան դպրեվանքին, Հայկազեան հայագիտական հասամալսարանի

հայագիտական բաժանմունքին եւ համազգայինի հայագիտական բարձրագոյն հիմնարկի դասընթացքներուն (նաեւ ուսանողուհիներ): Վերջինիս ընթացքը տեւեց մինչեւ 1970-ական թուականներ, Լիբանանի քաղաքացիական երկրորդ պատերազմ, ուր ժամանակաւոր կանգ առաւ դասընթացքը:

1981-1982 տարեշրջանին Հալէպի 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 շրջանաւարտուիներ: Կը դասաւանդուի հայոց լեզու, գրաբար, հայոց պատմութիւն, մատենագրութիւն, գրականութիւն եւ այլն: Մասնակցողները դասընթացքի աւարտին կը ստանային համապատասխան վկայականներ [16, էջ 216; 218; 230; 270; 286; 300; 326; 422; 427; 453]:

1980-ական թուականներուն եւս Հալէպէն խումբ մը ուսանողուհիներ իրենց հայագիտական ուսումը ստանալու մտադրութեամբ կը մեկնին Լիբանան՝ հետեւելու Պէյրութի Համազգային հայագիտական բարձրագոյն հիմնարկի դասընթացքներուն: Անոնք Հալէպ վերադառնալով նոր աւիշ կը հաղորդեն համայնքի ազգային, կրթական, հոգեմտաւոր եւ մշակութային կեանքին: Սակայն երկար կեանք պիտի չունենար անոնցմէ ոմանց արտագաղթի պատճառով:

1990-ական թուականներուն անհատական նախաձեռնութեամբ՝ հայագիտական ուսում ստանալու մտադրութեամբ, կրկին խումբ մը ուսանողներ կը մեկնին Լիբանան՝ հետեւելու Համազգայինի հայագիտական բարձրագոյն հիմնարկի եռամեայ դասընթացքներուն, ուր լիբանանահայ դասախօսական կազմի կողքին, հիմնարկի դասընթացքներուն իրենց մասնագիտական փորձառութիւնը կը փոխանցեն հայրենի գիտնականները:

Յետագային հիմնարկի շրջանաւարտներէն ոմանք մեկնելով հայրենիք իրենց ուսումը կատարելագործեցին Երեւանի պետական համալսարանէն ներս՝ համաձայն այն յուշագրին, որ ստորագրուած էր Երեւանի պետական համալսարանի եւ Համազգային կեդրոնական վարչութեան ներկայացուցիչներու միջեւ: Անոնցմէ ոմանք վերադարձան ծննդավայր (Հալէպ, Դամասկոս, Գամիշլի եւ այլն). վաստակաշատ մանկավարժները, գործելով հայկական վարժարաններէն ներս, իրենց «մասնագիտական բարձր գիտելիքներուն կը զուգակցեն մանկավարժական վարպետութիւն, հմտութիւնն ու փորձառութիւնը» [8, էջ 38]:

1990-ական թուականներու կիսուն Սուրիոյ Համազգային շրջանային վարչութեան նախաձեռնութեամբ եւ Համազգայինի Կեդրոնական վարչութեան հովանաւորութեամբ սկիզբ կ'առնէ Համազգայինի Հալէպի հայագիտական եռամեայ, ապա՝ քառամեայ դասընթացքը (յետայսու՝ ՀՀԴ) 1 նոյեմբեր 1996ին: Համայնքէն ներս դասընթացքի ծնունդը փնտռուած անհրաժեշտութիւն եւ իրագործելի հրամայական էր: Դասընթացքի ծրագիրը կը միտեր՝ ա) համայնքէն ներս մշակութային կեանքը աշխուժացնելու հեռանկարով ենթահող պատրաստել, բ) յազուրդ տալ հայագիտական նիւթերու նկատմամբ հակում ունեցող ուսանողներուն, գ) եւ համայնքին կրթարաններէն ներս պատրաստել հայերէնաւանդ մանկավարժներ եւ զարկ տալ որակաւոր ուժի պատրաստութեան [4, էջ 39]:

Ուսանողներու հայագիտական գիտելիքները խորացնելու եւ դասընթացքին մանկավարժական թեքում տալու հեռանկարով՝ համախորհուրդ Հայաստանի Համազգայինի երեւանեան գրասենեակին վարչութեան հետ Հալէպ կը հրաւիրուին հայրենի դասախօսներ, որոնք իրենց մասնագիտական դասընթացքներով հանդէս կու գան ուսանողութեան: Հայագիտականի ուսանողութեան դասաւանդուած է՝ գրաբար, մատենագրու-



թին, աշուղական գրականություն, հայոց պատմություն, մանկավարժություն, մանկավարժութեան մեթոտիկա, հոգեբանություն, իսկ տեղաբնակ դասախօսներու կողմէ կ՝աւանդուէր՝ հայոց լեզու, գուսանական գրականություն, բանահիւսութիւն, գրականություն, հայ դպրոցի եւ մանկավարժութեան պատմություն, աշխարհագրություն, հայոց պատմություն, աղբիւրագիտություն, հայ ձեռագրաց պատմություն եւ այլն [4, էջ 41-42]:

1996-2011 թթ. Համազգայինի հայագիտական դասընթացքը ունեցաւ շրջանաւարտներ, որոնցմէ շատեր արդէն լծուած են ուսուցչական ասպարէզ, իսկ ոմանք ալ, մեկնելով հայրենիք, իրենց ուսումը կատարելագործեցին Երեւանի պետական համալսարանի եւ Խաչատուր Աբովեանի պետական մանկավարժական համալսարանին մէջ:

Սակայն 2011-ին Սուրիոյ մէջ սկիզբ առած պատերազմի հետեւանքով տարուէ տարի կը նկատենք հայ բնակչութեան թիւի նոսրացում, հետեւաբար աշակերտութեան թիւի նուազում, եւ մասնագէտ ուսուցիչներու բացակայություն, հակառակ համայնքէն ներս գործող հայագիտական դասընթացքին:

Արդ, Սփիւռքի մայր համայնք համարուող Հալէպ քաղաքը, աւելի քան հարիւրամեայ պատմութեան ընթացքին միշտ ձգտած է հայապահպան բազմապիսի աշխատանքներ տանելու նոր սերունդը փրկելով ուժացումէ: Սակայն ճանապարհին կանգնած քաղաքական, տնտեսական, ներազգային հարցերը միշտ ալ շեղած են ղեկավարութիւնը եւ խոչընդոտ հանդիսացած իրագործուելիք ծրագիրներուն իրականացման: Սփիւռքի հայագիտական կեդրոնի գոյատեւումը կ՝առնչուէր, սակայն, մանկավարժ ուսուցիչներ պատրաստելու այն կարեւոր հանգամանքին, որուն կարիքը այսօր եւս առաւել քան երբեւիցէ անհրաժեշտ է:

Գաղտնիք չէ, որ Սուրիոյ մէջ գործող եւ Լիբանանի մէջ ներկայիս դադրած Համազգայինի հայագիտական կեդրոնները, չունէին պետական ճանաչում եւ աջակցութիւնը, դեռ աւելին, Հակառակ հայ-արաբական դարաւոր քաղաքական, տնտեսական, կրթամշակութային շփումներուն՝ արաբական աշխարհի ակադեմական շրջանակներուն մէջ հայագիտութիւնը զարգացած չէր: Արաբական երկիրներու, այս պարագային Սուրիոյ, (95/ համալսարաններէն ներս հայագիտական ամպիոններ կամ կառոյցներ չեն եղած, պէտք է ըսել, որ հալէպահայ համալսարանական միութիւնը փորձեր կատարեր է Դամասկոսէն ներս: Եղած են անհատ հայագէտներ, որոնք իրականացուցած են հայագիտական հետազոտութիւններ՝ Նիզար Խալիլի եւ Մարուան Մուտաուարը [14, էջ 94]:

Հայաստանի անկախացումէն ետք, ՀՀ դիւանագիտական ջանքերու շնորհիւ, քաղաքներ կը ձեռնարկուին լրացնելու այդ բացը, որ կար արաբական երկիրներու հայագիտութեան ակադեմական կառոյցներէն ներս:

Սուրիոյ ՀՀ դեսպանութեան ջանքերով 2008 թ. Հալէպի պետական համալսարանէն ներս կը բացուի Հայոց լեզուի (արեւելահայերէնի) ուսուցման կեդրոն [14, էջ 95]: Պատերազմէն առաջ յառաջացած այս ամպիոնը ընդհանրապէս չէ գործած եւ եթէ գործած է, ապա միջպետական կապերու շնորհիւ արեւելահայերէնի ուսուցում եղած է: Այդ հարցի վերաբերեալ մեր տեղեկութիւնները այնքան աղօտ են, որ զայն վերապահութեամբ կը փոխանցենք:

**Եզրակացութիւն:** Մերձաւոր Արեւելքի երկիրներու մէջ, ինչպիսիւն Սուրիան, հայագիտական կեդրոնի մը հիմնումը անհրաժեշտութիւն էր, քանի որ Մերձաւոր Արեւելքի համայնքները կը տարբերէին Սփիւռքի միւս համայնքներէն շեշտակի հայեցի դաստիարակութեամբ: Յետեղեռնեան տարիներուն այդ համայնքներուն մէջ, մանաւանդ վե-

րապրողները առաւել նախանձախնդիր եղած են ազգային ինքնութեան պահպանման՝ կառչած մնալով լեզուին, կրօնին, մշակոյթին, պատմական յիշողութեան եւ այլն:

Սուրիոյ մէջ երկար տարիներ մինչեւ 1996 թուականը, ուսուցչական ասպարեզին նուիրեալ անհատներ պատրաստող մնայուն հայագիտական կեդրոն գոյութիւն չէ եղած: Հայերէնի ուսուցչակազմ պատրաստելու մնայուն, լուրջ, ներշնչող քաղաքականութիւն մը եւ գործելակերպ մը չէ ստեղծուած: Համայնքի ուսումնական հարցերով զբաղած է թեմի Ուսումնական Խորհուրդը, ուր ոչ բոլորը մանկավարժներ, ուսուցիչներ էին: Կարճ ժամկետով Խորհուրդը ունեցած է ուսումնական հարցերով քննիչ, որու գլխատր պարտականութիւնը ոչ թէ մանկավարժներ պատրաստել էր, այլ Սուրիոյ, յատկապէս շրջաններու եւ գիւղական բնակավայրերու կրթական աշխատանքները համակարգողն էր: Ուսուցիչներու վերապատրաստման աշխատանքներ միշտ եղած են սուրիահայ դպրոցական շրջանակներուն մէջ: 1967-էն ետք այդ պարտականութիւնը որպէս օրէնք կը կատարէր երկրի կրթական նախարարութիւնը:

Հայագիտական ամպիոններէ կամ դասընթացքներէ (Պէրյուօ, Հալէպ, Երեւան) շրջանաւարտներու ամենափոքր տոկոսը կը նուիրուէր կրթական ասպարեզ իբրեւ ուսուցիչ: Ոմանք կը հեռանային, իսկ նախակրթարանները շատ քիչ տոկոսով կ'գտուին անոնցմէ:

Հակառակ տարուած աշխատանքներուն՝ միշտ ալ ուսուցման եւ դասագիրքերու մեթոտական հարցերը դարձած են ու կը դառնան այժմէական:

## **THE ROLE AND NECESSITY OF HIGHER CENTERS OF ARMENIAN STUDIES IN DIASPORA (SYRIA). RETROSPECTIVE ANALYSIS**

**Fishenkjian Ani**

*Institute of History, NAS of the RA*

*Republic of Armenia*

*fishenkjianani@gmail.com*

### **Summary**

In the early years of the Armenian community of Syria, we were fortunate to have educators with advanced pedagogical training or experience playing educational roles. They came from institutions such as the Berberian Central College of Constantinople, the Sanasarian College of Karin (Erzurum), the Armash Seminary near Constantinople and the Gevorgian Seminary of the Mother See Holy Etchmiadzin. However, as these educators in time became less available, it became clear that the community needed to seek out and support new educational professionals.

Armenian communities in the Middle East, being near their historical homeland, have demonstrated a strong commitment to preserving their national identity, religion, language, historical memory, and culture. The presence of Armenian studies centers in these communities has been instrumental in comprehending and safeguarding the Armenian heritage.

In 1938, the initiative to train pedagogical experts met with a positive response from the national authority and intellectuals of the Armenian community in Syria, leading to the establishment of the Aleppo Armenian Teachers' Union. This union aimed to enhance the intellectual capabilities of educators, promote national education, foster public interest in national education and ensure the intellectual development of the new generation through the latest pedagogical practices.

Nevertheless, one of the significant challenges confronted by the elementary schools in Syria was the inadequacy of methodical training for teachers due to the absence of Armenian studies centers for teacher training. This concern was only addressed in 1996 with the establishment of the Aleppo Armenian Studies Center by the Hamazkayin's Syrian Regional Administration which sought to bridge this gap.

The presence of proficient Armenian teachers has played a crucial role in the preservation and advancement of the Western Armenian language. Through their dedication, the Armenian generation has thrived and flourished both within and beyond the realms of educational institutions.

**Keywords:** *Diaspora, Aleppo, Armenology course, teacher, lecturer, methodology, experience, education.*

# РОЛЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ ДИАСПОРАЛЬНЫХ АРМОНОВЕДЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (СИРИЯ): РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Фишенкджян Ани

Институт истории НАН РА

Республика Армения

fishenkjanani@gmail.com

## Аннотация

В период формирования армянской общины в Сирии считалось особым везением, если среди выжившего поколения находились специалисты с высшим педагогическим образованием либо заслуженные педагоги из Центральной гимназии Константинополя, гимназий Берберяна, Карно Санасаряна, церковной школы Дпреванка, духовной семинарии Геворкяна при Первопрестольном Эчмиадзине и т.п.

При отсутствии соответствующих специалистов армянская община, в данном случае сирийская, была вынуждена заниматься поиском педагогических кадров среди членов общины и обеспечивать им комфортные условия.

Не является секретом тот факт, что армянская диаспора Ближнего Востока находилась в географической близости от своей исторической родины.

Исследователи истории ближневосточной армянской диаспоры пришли к выводу о том, что отличие осевших в странах Востока армян от своих соотечественников в других странах состоит в том, что первые в большей степени привержены сохранению своей национальной идентичности, включая религию, язык, историческую память, культуру и т.д.

Функционирующие в этих диаспорах арменистические центры в очередной раз подтверждали эту непреложную истину.

Вопрос подготовки педагогических кадров был решен в 1938 г., когда благодаря усилиям национального руководства армянской общины в Сирии был создан Учительский союз армян Алеппо.

Руководство общины задавалось целью не только развить общеобразовательный уровень педагогов, но и выработать единое видение национального образования при содействии родительского коллектива, а также повысить интерес общества к национальному образованию.

Упомянутый союз просуществовал более одного десятилетия, до тех пор пока в 1960-м г. в Сирии не был создан государственный консорциум, после чего указанный союз перешел под юрисдикцию государства.

Данная статья является попыткой ретроспективного анализа основных тезисов, касающихся вопроса актуальности и необходимости педагогических кадров в национальных школах армянской диаспоры в Сирии и в особенности, в Алеппо, а также методологических проблем, с которыми по сей день сталкиваются указанные школы.

Несмотря на проведенную ранее работу, наиболее серьезным вызовом для армянских школ продолжает оставаться проблема методологической переподготовки педагогических кадров по причине отсутствия в течение длительного времени специализированного арменистического центра в Сирии.

И лишь начиная с 1996 г. в Алеппо начал функционировать арменистический центр при Сирийском общенациональном территориальном управлении.

Тем не менее, диаспоральные арменистические образовательные заведения в дальнейшем не были переквалифицированы в вузы с академическим преподаванием, либо в обычные архивные учреждения, а выполняли объединительную миссию для многих профессионалов, благодаря чему сотни молодых армян были воспитаны в духе преданности и верности национальным и духовно-нравственным идеям.

**Ключевые слова:** Диаспора, Алеппо, курс арменоведения, педагог, преподаватель, методика, опыт, образование.

## Օգտագործուած գրականութեան ցանկ

1. «Ազգակ» օրաթերթ, 12 Ապրիլ 1938, Պէրրուր:

2. Գեորգեան Կարօ, Ամենուն Տարեգիրք, Բ. տարի, 1955, Պէյրուօ-Լիբանան, «Սուրիոյ հայ գաղութը»:
3. Ծրագիր-կանոնագիր Հայ Ուսուցչական Միութեան Սիրիոյ, 1925. ա տ.:
4. Հալէպի Համազգայինի Հայագիտական դասընթացքը, «Շաւիղ» պարբերագիրք, Դ., Հալէպ, 2003:
5. Հայաստանի ազգային արխիւ (յետայսու՝ ՀԱԱ, ֆ. 1421, ց. 3, գ. 3, թ. 1):
6. ՀԱԱ, ֆ. 875, ց. 13, գ. 227, թ. 28-30:
7. ՀԱԱ, ֆ. 875, ց. 16, գ. 170, թ. 28-29:
8. Հարությունյան Նազիկ, Լիբանանի և Սիրիայի հայկական դպրոցները, Երևան, 2002:
9. «Նոր Փիւնիկ», Եռօրեայ թերթ, 6 Մայիս 1925, Պէյրուօ:
10. «Նոր Փիւնիկ», Եռօրեայ թերթ, 27 Փետրուար 1926:
11. Չոլաքեան Յ., 1923-2013 Տարեգրութիւն Հայ Աւետարանական Բեթէլ վարժարանի, Հալէպ, 2016:
12. Չոլաքեան Յակոբ, Սուրիահայ դպրոցի պատմութիւն, Ա. հատոր, Երևան, 2021:
13. Չոլաքեան Յակոբ, Սուրիահայ դպրոցի պատմութիւն, Բ. հատոր, Երևան, 2021:
14. Սիմավորյան Արիստակէս, Հովյան Վահրամ, Ղանալանյան Տիգրան, Արտերկրի հայագիտական կենտրոնները. ներուժի գնահատում, Երևան, «Նորավանք», 2014:
15. Ֆիշենկճեան Ա., Սուրիոյ հայ համայնքի պատմութիւնը 1946-1970թթ., Երևան, 2018:
16. Ֆիշենկճեան Ա., Միխիթարեան հայրերու կրթական գործունէութիւնը Հալէպի մէջ, «Կրթությունը 21-րդ դարում», թիվ 1(7), 2022, Երևան:

*Получено: 13.09.2024*

*Received: 13. 09.2024*

*Рассмотрено: 21.09.2024*

*Reviewed: 21.09.2024*

*Принято: 27.10.2024*

*Accepted: 27.10.2024*



© The Author(s) 2024

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

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

Հատոր 6, Համար 2, 2024  
Երևան

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

Том 6, Номер 2, 2024  
Ереван

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

Volume 6, Issue 2, 2024  
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Մեսրոպ Մաշտոցի դիմանկարն է  
(հեղինակ՝ Ստեփանոս Ներսիսյան):*

*На обложке журнала изображен портрет Месропа Маштоца  
(Автор – Степанос Нерсисян).*

*On the cover of the journal is a portrait of Mesrop Mashtots  
(Author: Stepanos Nersisyan).*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալաբյանի  
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 29.11.2024:  
Չափսը՝ 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>: Տպ. մամուլը՝ 12.75:  
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն  
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1  
[www.publishing.am](http://www.publishing.am)