

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

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

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես

Թիվ 2(4), 2020
Երևան

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

Номер 2(4), 2020
Ереван

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

No 2(4), 2020
Yerevan

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

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

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



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

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

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

Հանդեսի խմբագրական խորհրդի կազմը՝

Գլխավոր խմբագիր՝

Հարությունյան Ն. Կ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ

Գլխավոր խմբագրի տեղակալ՝

Մարդոյան Ռ. Ա. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ

Խմբագրակազմ՝

Ազարյան Ռ. Ն. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Բերմուս Ա. Գ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Դոնի Ռոստովի
Հարավային դաշնային համալսարան, ՌԴ

Գրիգորյան Ա. Կ. ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ

Գևորգյան Պ. Հ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՎՊՀ, ՀՀ

Ժուկ Ա. Ի. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Բելառուսի
պետական մանկ. համալսարան, Բելառուս

Լոդատկո Ե. Ա. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի

ազգային համալսարան, Ուկրաինա

Խառաձե Ե. Մ. մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ջավախիշվիլու
անվան Թբիլիսիի պետական համալսարան,
Վրաստան

Կարապետյան Ի. Կ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Կոնդրաշովա Լ. Վ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի

ազգային համալսարան, Ուկրաինա

Հոպֆներ Յ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Գրացի

համալսարան, Ավստրիա

Մադալինսկա-Միչալսկ Ի. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Վարշավայի

համալսարան, Լեհաստան

Պետրոսյան Հ. Հ. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

Պլաչինդա Տ. Մ. մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ազգային
ավիացիոն համալսարան, ք. Կրասնովոդնե, Ուկրաինա

Պոդինովա Լ. Ս. մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՄՄՊՀ, ՌԴ

Սիմոնյան Ա. Հ. պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՀ ԳԱԱ թղթ.
անդամ, ԵՊՀ, ՀՀ

Редакционный совет научного журнала:

Главный редактор:

Арутюнян Н.К. доктор пед. наук, проф., ЕГУ, РА

Заместитель главного редактора:

Мардоян Р.А. доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА

Члены редакционного совета:

Азарян Р.Н. доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА

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

Геворгян П.Г. доктор пед. наук, проф., ВГУ, РА

Григорян А.К. канд. физ.-мат. наук, доцент, ЕГУ, РА

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

Карапетян И.К. доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА

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

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

Мадалинска-Мичалак И. доктор пед. наук, проф., Варшавский университет, Польша

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

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

Подымова Л.С. доктор пед. наук, проф., МПГУ, РФ

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

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

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

Editorial board of the scientific review:

Editor-in-Chief:

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

Deputy Chief Editor:

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

Members of Editorial Board:

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

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

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

Grigoryan A. K. PhD, Associate Professor, Yerevan State University, RA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Address of the editorial office:
Armenia, 0025,
Yerevan, Abovyan str., 52a,
Center of Pedagogy and Education Development of YSU.

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Тел.: (060) 71-06-16

Tel: (060) 71-06-16

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

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

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

Էլ. փոստ՝
education21@yasu.am

Эл.почта:
education21@yasu.am

E-mail:
education21@yasu.am

Տպաքանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
01.11.2020
Հանձնված է տպագրության՝
01.12.2020

Число печати: 100
Включено в раздел:
01.11.2020
Сдано в печать:
01.12.2020

Printout: 100
Submitted to the section:
01.11.2020
Submitted to the printing:
01.12.2020

Խմբագրությունը կարող է հրապարակել նյութեր՝ համախոս չլինելով հեղինակների տեսակետներին:

Редакция может публиковать материалы, не соглашаясь с мнением авторов.

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

Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝

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

Սույն համարի գրախոսները՝

Ազարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Աթայան Կ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ. ԵՊՀ, ՀՀ
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Գյուլբուդաղյան Վ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Գևորգյան Պ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՎՊՀ, ՀՀ
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հակոբյան Ե.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Հակոբյան Գ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Կ.	կենսաբ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Մ.	բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Մխիթարյան Զ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Չատինյան Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

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

Ответственный секретарь журнала:

Айрапетян Лусине

Канд. пед. наук, ассистент,

Ереванский государственный университет, РА

Рецензенты данного выпуска:

Аветисян М.	канд. пед. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Азарян Р.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Атаян К.	доктор пед. наук, проф., ЕГУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Акопян Г.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Акопян Е.	доктор пед. наук, проф., ГИФКСА, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Геворкян П.	доктор пед. наук, проф., ВГУ, РА
Гюльбудагян В.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Мардоян Р.	доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА
Мхитарян З.	преподаватель, ЕГУ, РА
Оганнисян А.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Оганнисян К.	канд. биол. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Оганнисян М.	канд. фил. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Петросян Г.	доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Чатинян А.	доктор пед. наук, проф., ГИФКСА, РА

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

Secretary of the Journal:

Lusine Hayrapetyan,
PhD, Assistant,
Yerevan State University, RA

The Reviewers of this volume:

Ashikyan A.	PhD, Associate Prof, YSU, RA
Atayan K.	Doctor of Sciences, Prof., YSU, RA
Avetisyan M.	PhD, Assistant , YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Chatinyan A.	Doctor of Sciences, Prof., ASIPCS, RA
Ghazaryan A.	PhD, Associate Prof., YSU, RA
Gevorkyan P.	Doctor of Sciences, Prof., VSU, RA
Gyulbudakhyan V.	PhD, Associate Prof., YSU, RA
Hakobyan G.	PhD, Associate Prof., ASPU, RA
Hakobyan E.	Doctor of Sciences, Prof., ASIPCS, RA
Hayrapetyan L.	PhD, Assistant, YSU, RA
Hovhannisyan A.	PhD, Associate Prof., ASPU, RA
Hovhannisyan K.	PhD, Assistant, YSU, RA
Hovhannisyan M.	PhD, Assistant, YSU, RA
Karapetyan I.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Mkhitaryan Z.	Lecturer, YSU, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

ԲԱԺԻՆ 1. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	14
РАЗДЕЛ 1: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ	14
SECTION 1: TEACHING AND UPBRINGING	14
Բարբարյան Մեսրոպ	
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԿԱՐԾԻՔԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ	14
Խաչատրյան Ռոբերտ, Մովսիսյան Տաթև	
ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԵՎ ԱԶԳԱՅԻՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ ՀԱՄԱԴՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ	25
Հակոբյան Արմեն	
ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ ՀԱՆՈՒՆ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ	41
Акопян Елена, Ковалева Анна	
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	52
Алисов Евгений , Юровская Наталья	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИМИТАЦИОННАЯ ИГРА КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ.....	59
Геворкян Паргев, Геворкян Армине	
ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	70
Казарян Фрунз	
ТЕЛЕСНАЯ КУЛЬТУРА И ТЕЛЕСНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА	75
Перерва Виктория	
СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ	80
Narutyunyan Mariam, Mikayelyan Araksya	
THE ROLE OF HUMOUR IN TEACHING ORAL SPEECH	91

ԲԱԺԻՆ 2. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ	97
РАЗДЕЛ 2: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	97
SECTION 2:TEACHING METHODOICS	97
Արզումանյան Արմենուհի	
ԳՈՒՍ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	97
ԲԱԺԻՆ 3. ՀԱՄԵՄԱՍԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	106
РАЗДЕЛ 3: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	106
SECTION 3: COMPARATIVE PEDAGOGY	106
Հարությունյան Նազիկ	
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՍԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	106
Аветисян Мери	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРЕЦИИ И ГЕРМАНИИ	116
Григорян Александр	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ АККРЕДИТАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	123
ԲԱԺԻՆ 4. ՀՍՏՈՒՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	134
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	134
SECTION4: SPECIAL PEDAGOGY	134
Азарян Кристина	
ОПТИКО-ГРАФИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ В ПИСЬМЕ СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	134
Азарян Роберт, Баласанян Гаяне	
УРОВЕНЬ ИНФОРМИРОВАННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО ДОМА В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	141

Барсегян Арман	
РЕГУЛИРОВАНИЕ НАГРУЗКИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	149
Денискина Венера	
ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	154
Меликян Лусине	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ БЛИЗОРУКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	159
Мкртчян Марина	
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ, СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ В РАССМАТРИВАЕМЫХ ВОПРОСАХ	166
ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՏՐՈՊՈԼՈԳԻԱ.....	172
РАЗДЕЛ 5: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ.....	172
SECTION 5: PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY.....	172
Ղազարյան Արևիկ	
ԹՎԱՅԻՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ-ԱՆՏՐՈՊՈԼՈԳԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ	172
ԲԱԺԻՆ 6. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՈԼՈԳԻԱ	181
РАЗДЕЛ 6: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВАЛЕОЛОГИЯ.....	181
SECTION 6: PEDAGOGICAL VALEOLOGY	181
Աշիկյան Արմենուհի	
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՌՈՂՋԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ԵՎ ԳԵՐՀՈԳՆԱԾՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ	181
Мардоян Рузанна	
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВАЛЕОЛОГИИ.....	191
ԲԱԺԻՆ 7. ԱՐՎԵՍՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ.....	198
РАЗДЕЛ 7: АРТ-ПЕДАГОГИКА	198
SECTION 7: ART PEDAGOGY	198
Հայրապետյան Լուսինե	
ՏԻԿՆԻԿԱԹԵՐԱՊԻԱՆ՝ ՈՐՊԵՍ ԵՐԵԽԱՅԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑ	198

ԲԱԺԻՆ 8. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ	210
РАЗДЕЛ 8: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	210
SECTION 8: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES	210
Ալեքսանյան Աննա	
ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՆԵՐԴՐՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	210
ԲԱԺԻՆ 9. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱ Ն ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	219
РАЗДЕЛ 9: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	219
SECTION 9: EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	219
Блашко Юлия	
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	219
ԲԱԺԻՆ 10. ՀԱՅ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸ ՄՓՅՈՒՈՔՈՒՄ	229
РАЗДЕЛ 10: АРМЯНСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДИАСПОРЕ	229
SECTION 10: ARMENIAN EDUCATION IN THE DIASPORA	229
Եզանեան Գայիանէ, Քիլերճեան Պէթրի	
ՀԱԼԷՊԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՔԱՐԷՆ ԵՓՓԷ ՃԵՄԱՐԱՆԻ ԴԵՐԸ ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՀԱՅԱՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԳՈՐԾԻՆ ՄԷՋ.....	229

ԲԱԺԻՆ 1. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 1: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ
SECTION 1: TEACHING AND UPBRINGING

**ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԿԱՐԾԻՔԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ
ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ**

Բարբարյան Մերոպ
*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Հոդվածում ներկայացված են ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների հարցման արդյունքները: Դրանց վերլուծությունը բացահայտեց մեր հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում ֆիզիկական դաստիարակության իրականացմանը և «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի արդյունավետ դասավանդմանը խոչընդոտող մի շարք հիմնախնդիրներ:

Հիմնախնդիրը: Ներկայումս դիտարկվում է դպրոցահասակ երեխաների առողջության վիճակի բացասական դինամիկա՝ կրտսեր դասարաններից մինչև ավագ դպրոց, նրանց ֆիզիկական պատրաստվածության անբավարար մակարդակ, հետաքրքրության և կայուն դրդապատճառների բացակայություն սիստեմատիկ ֆիզկուլտուրային պարապմունքների նկատմամբ: Այս պարագայում դպրոցական ֆիզիկական դաստիարակությունն իր գլխավոր բաղադրամասով՝ «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայով, միտված է հաղթահարելու նշված խնդիրները: Սակայն այդ գործընթացի արդյունավետ իրականացմանը խոչընդոտում են մի շարք հիմնախնդիրներ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Այսօր ֆիզկուլտուրային կրթության զարգացման հիմնախնդիրը պայմանավորված է դպրոցականների բազային, հիմնարար ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպմամբ, իսկ դրա որակի գլխավոր ձեռքբերումը՝ անձի ֆիզիկական առողջության ձևավորմամբ: Վերջին տարիներին, ինչպես արտերկրում [5, 10], այնպես էլ մեր հանրապետությունում [3, 4, 8], դիտարկվում են դպրոցականների առողջության ցուցանիշների բացասական

միտում և նրանց ֆիզիկական զարգացման ու ֆիզիկական պատրաստվածության մակարդակի նվազում: Մտահոգիչ տվյալներ են արձանագրված նաև «Հայաստանի դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի 2013-2014 թթ. ազգային հետազոտության վերլուծություն» զեկույցում [1]: Այս հանգամանքը անմիջականորեն ազդում է նախազորակոչային և զորակոչային տարիքի տղաների առողջության և ֆիզիկական պատրաստվածության վրա, ինչի մասին խոսել է նաև պաշտպանության նախկին նախարար Վ. Սարգսյանը՝ նշելով. «Հայաստանում առողջական խնդիրների պատճառով բանակից տարկետում ստացող զինվորների քանակը մտահոգիչ է» [2]:

Ստեղծված իրավիճակը պայմանավորված է նաև կրթության համակարգի, մասնավորապես տարբեր մակարդակներում ֆիզկուլտուրային կրթության իրականացմամբ: Ցավոք սրտի, շատ դպրոցներում ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման որակը չի համապատասխանում երեխաների ժամանակակից պահանջներին, հետաքրքրություններին և պահանջմունքներին [4, 7]: Միևնույն ժամանակ արդեն երկար տարիներ խիստ քննադատության է ենթարկվում «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի անցկացման դաս-դասարանային ձևը, քանի որ, ինչպես գտնում են որոշ հեղինակներ, այն չի ապահովում սովորողների շարժողական ակտիվության անհրաժեշտ և բավարար մակարդակ [6]:

Հանրակրթական դպրոցներում ֆիզիկական դաստիարակության իրականացման վրա ազդող և դեռևս չլուծված խնդիրներից են նաև ժամանակակից և եղած մարզադահլիճների վերակառուցման ու նորոգման բացակայությունը, դպրոցական առարկայական ծրագրերի աճող պահանջները, որոնք սահմանափակում են դպրոցականների շարժողական ակտիվությունը, ինչպես նաև ուսուցիչների ցածր վարձատրությունը:

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Մեր հետազոտության նպատակն է վեր հանել Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետ իրականացմանը խոչընդոտող հիմնախնդիրները:

Հետազոտության նորույթը: Վեր են հանվել ժամանակակից պայմաններում մեր հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում ֆիզիկական դաստիարակության իրականացման, «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասավանդման հիմնական խնդիրները:

Բանալի բառեր: Հանրակրթական դպրոց, ֆիզիկական դաստիարակություն, «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկա, հիմնախնդիրներ:

Հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրվել է մեր հանրապետության ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների կարծիքը ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետ իրականացմանը խոչընդոտող հիմնախնդիրների վերաբերյալ: Հարցաթերթիկների միջոցով թղթային և առցանց տարբերակով՝ Google ձևաթղթի միջոցով, կազմակերպվել է հարցում, որին մասնակցել են հինգ մարզերի (Կոտայք, Շիրակ, Սյունիք, Արարատ, Արմավիր) և Երևան քաղաքի 32 դպրոցների 58 ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչներ: Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների միջին տարիքը կազմել է 38, մանկավարժական ստաժը՝ 13,5 տարի: Նրանց մեծամասնությունը՝ շուրջ 81 տոկոս, ունեն բարձրագույն մանկավարժական կրթություն, 9,6 տոկոսը՝ մանկավարժության մագիստրոսի աստիճան, 5,8 տոկոսը՝ միջին մասնագիտական կրթություն, 3,8 տոկոսը՝ միջնակարգ:

Դպրոցում ֆիզիկական դաստիարակության իրականացման և «Ֆիզիկական կուլտուրայի» դասերի անցկացման համար անհրաժեշտ են որոշակի պայմաններ և նյութատեխնիկական ապահովում: Ուսումնասիրված դպրոցների 71 տոկոսը, ըստ ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների, ունի դահլիճների ու հանդերձարանների վերանորոգման կարիք, և միայն 21 տոկոսի դեպքում է նշվում, որ դպրոցներում դրանք վերանորոգված են: Դպրոցների մեծ մասը՝ շուրջ 80 տոկոս, ունի նոր և ժամանակակից մարզագույքի կարիք:

Անկասկած, դպրոցի պայմանները և մարզագույքը իրենց ազդեցությունն են թողնում «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի ուսումնական նյութի ամբողջ ծավալով իրականացման վրա. եթե պայմանները բավարար են, ապա նախատեսված ուսումնական նյութը կանցկացվի ամբողջությամբ: Սակայն ուսումնասիրված դպրոցների պայմաններն ու գույքը ուսուցիչներին հնարավորություն չեն տալիս ամբողջ ծավալով իրականացնելու չափորոշչի և ծրագրի պահանջները: Դա առավելապես անդրադառնում է ընտրովի ուսումնական նյութի, մարմնամարզական վարժությունների և աթլետիկական վարժությունների անցկացման վրա: Պայմանների մատչելիության առումով ուսումնասիրված դպրոցներում առավել հարմար է շարժախաղերի, վոլեյբոլի, բասկետբոլի և ֆուտբոլի անցկացումը:

Ֆիզիկական կուլտուրայի դասի անցկացման արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև դահլիճում դասարանների քանակով և աշակերտների թվով: Եթե նույն դասաժամին դահլիճում դաս են անում երկու դասարան, այն էլ՝ տարբեր դասարաններ, ապա արդյունավետություն ապահովելը շատ

դժվար կլինի: Պարզվեց, որ 36 տոկոս դեպքերում հաճախ միաժամանակ նույն դահլիճում դաս են անում երկու դասարան, իսկ 8 տոկոս դեպքերում միշտ այդպես է լինում: Պատասխանների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ հիմնականում այն դպրոցներում, որտեղ չորս հարյուրից ավել աշակերտներ կան, հաճախ կամ միշտ նույն դասաժամին դահլիճում դաս է անում երկու դասարան: Այս իրավիճակը կարող է կապված լինել դպրոցի պայմանների, պլանավորման ու դասացուցակի կազմման որոշակի խնդիրների կամ տվյալ աշակերտների թվի համար դպրոցի պայմանների անհամապատասխանության հետ:

Դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության համակարգայնությունը (սիստեմայնությունը) ապահովելու համար կարևոր կազմակերպչական ձևեր են արտադասարանական պարապմունքները: Պարզվեց, որ միայն ուսումնասիրված դպրոցների 37 տոկոսն է արտադասարանական պարապմունքները կազմակերպում սիստեմատիկ ձևով, դպրոցների 29 տոկոսի դեպքում դրանք ունեն էպիզոդիկ բնույթ, իսկ դպրոցների 34 տոկոսը, կարելի է ասել, ընդհանրապես չի կազմակերպում արտադասարանական պարապմունքներ:

Հարցման վերլուծության ընթացքում արձանագրվեց դրական երևույթ. «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի չափորոշի և ծրագրի «Ընտրովի ուսումնական նյութ» բաժնում ընդգրկված բոլոր ձևերը տարբեր դպրոցներում կիրառվում էին. լողն ու դահուկային պատրաստությունը՝ մեկական դպրոցում (Մասիս և Ծաղկաձոր քաղաքներում համապատասխանաբար), ըմբշամարտն ու ուժային պատրաստությունն անցկացնում է դպրոցների 4 տոկոսը: Այլ դեպքերում ընտրովի ուսումնական նյութին հատկացվող ժամերը ուսուցիչները հիմնականում լրացնում են ծրագրի այլ բաժիններով: Կարծում ենք՝ այսպիսի իրավիճակը, երբ ընտրովի ուսումնական նյութին հատկացվող ժամերը լրացվում են ծրագրի այլ բաժիններով, անհրաժեշտություն է առաջացնում կա՛մ ընդլայնելու «Ընտրովի ուսումնական նյութ» բաժնի մարզաձևերի քանակը, կա՛մ ծրագրում տալու առավել շատ կիրառվող ձևերի խորացված նյութ: Ենթադրում ենք՝ որոշ դպրոցներում ընտրովի ուսումնական նյութի ժամերը շախմատով կամ գիտելիքների հիմունքներով լրացնելը կարող է պայմանավորված լինել համապատասխան պայմանների բացակայությամբ (օրինակ, ինչպես նշել են ուսուցիչները. «Ձմռանը դահլիճում ցուրտ է»), սակայն դա այնքան էլ նպատակահարմար չէ, քանի որ պետք է ձգտել առնվազն ապահովել աշակերտների նվազագույն շարժողական ակտիվություն:

Ուսուցիչների կեսից ավելին՝ 56 տոկոսը, կարծում է, որ շաբաթական 3 դասաժամը բավարար է՝ լուծելու դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության խնդիրները, 36 տոկոսի կարծիքով այդքան դասաժամերով այն լիարժեք իրականացնել հնարավոր չէ: Չնայած հետազոտության ընթացքում արձանագրված մի շարք խնդիրներին, որոնք ազդում են ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետ իրականացման վրա, այնուամենայնիվ ուսուցիչների մեծամասնությունը՝ 80 տոկոսը, գտնում է, որ «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկան այս պայմաններում էլ հնարավորություն է տալիս լուծելու ֆիզիկական դաստիարակության հիմնական խնդիրները՝ առողջարարական, կրթական և դաստիարակչական: Նրանց կարծիքով ստեղծված իրավիճակում էլ այն դեռ ոչ միայն կրթական կարևոր առարկա է, այլև աշակերտների առողջության պահպանման միջոցներից մեկը:

Հարցման ընթացքում պարզեցինք նաև ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների կարծիքը «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի նոր ծրագիր մշակելու կամ գործող ծրագիրը լրամշակելու վերաբերյալ: Ուսուցիչների շուրջ կեսը կարծում է, որ նոր ծրագիր մշակելու անհրաժեշտություն չկա, մյուս կեսի կարծիքներն էլ գրեթե հավասարապես բաժանվում են երկու խմբի, որից մեկը գտնում է, որ անպայմանորեն պետք է մշակել նոր ծրագիր, մյուսն առաջ է քաշում եղած ծրագիրը լրամշակելու անհրաժեշտությունը: «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի չափորոշիչը և ծրագրը մշակվել են 13 տարի առաջ՝ 2007 թվականին, իսկ 2012 թվականին կատարվել են աննշան փոփոխություններ: Մեր կարծիքով էլ անհրաժեշտություն կա այն թարմացնելու, լրամշակելու և գիտահետազոտական որոնումների արդյունքում առավել համապատասխանացնելու մեր հանրապետությունում ստեղծված ներկայիս վիճակին:

Հետազոտությունից հետո հողվածը պատրաստելիս արդեն համընդհանուր քննարկման ներկայացվեց «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի նոր ծրագրի նախագիծը, որի կառուցվածքը, բովանդակությունը, կիրառված մոտեցումները առանձին քննարկման և վերլուծության առարկա են:

Ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչների հետ զրույցներում նրանք նշում են, որ իրենց աշխատանքը բարդացել է, և դասերի անցկացման ընթացքում առաջ են եկել մի շարք խնդիրներ՝ պայմանավորված դասարանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (ԿԱՊԿՈՒ) աշակերտների առկայությամբ: Պետք է նշենք, որ ուսուցիչները չեն դժգոհում, այլ բարձրաձայնում են իրենց մտահոգությունն առ այն, որ ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչը միայնակ ի վիճակի չէ ապահովել արդյունավետ և անվտանգ դասի անցկացում ԿԱՊԿՈՒ ա-

շակերտների ու մնացած աշակերտների հետ միաժամանակյա աշխատանքի ընթացքում: Որպես «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասի անցկացման արդյունավետության վրա ազդող գործոն կարևոր էր պարզել, թե ինչ խնդիրներ են առաջանում ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների հետ աշխատանքում: Հարցման ընթացքում պարզվեց, որ ուսումնասիրված դպրոցներում (69 տոկոս) սովորում են ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներ: Պետք է նշել, որ հարցված ուսուցիչներից միայն մեկն է նշել, որ ուսուցչի օգնականը օգնում է դասերի ժամանակ, մնացած դեպքերում ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչը միայնակ է անցկացնում դասերը: Հարցման արդյունքում հնարավոր եղավ պարզել այն հիմնական խնդիրներն ու մեթոդական դժվարությունները, որոնք հանդիպում են դասերի անցկացման ժամանակ: Հիմնական դժվարությունները կապված են ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ֆիզիկական ու մտավոր կարողությունների, նրանց սոցիալական հմտությունների, պայմանների ֆիզիկական մատչելիության և անհատական մոտեցման, անվտանգության ապահովման հետ: Սրանք խնդիրներ են, որոնք անմիջականորեն ազդում են «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասերի պլանավորման, անցկացման, դրանց արդյունավետության վրա:

Իրենց պատասխաններում ուսուցիչները, հընթացս նաև նշված խնդիրների հաղթահարման, իրենց տեսակետներն են արտահայտել, մասնավորապես ցուցաբերել անհատական մոտեցում, ունենալ առանձին ծրագրեր և «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասերի անհատական պլանավորում, նրանց հետ դասերի անցկացում հատուկ պատրաստված կամ վերապատրաստված մասնագետների կողմից, անհատական աշխատանքի համար համապատասխան վարձատրություն:

Ինչպես նշել էին ուսուցիչները, որոշ դեպքերում այդ երեխաների ծնողները նախընտրում են, որ իրենց երեխաները չմասնակցեն «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասերին:

Հարցման վերլուծությունն ի հայտ բերեց նաև ուսումնասիրված դպրոցներում բժշկական հատուկ խմբում ընդգրկված աշակերտների մոտավոր թիվը՝ յուրաքանչյուր դպրոցում մինչև 11 աշակերտ: Այս խմբում ընդգրկված աշակերտները ազատվում են «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասերից, սակայն նրանց հետ ֆիզկուլտուրային պարապմունքները պետք է կազմակերպվեն հատուկ խմբերի ծրագրով, ինչը ուսումնասիրված ոչ մի դպրոցում չի իրականացվում:

Մասնագիտական գործունեության հիմնական մոտիվացիաներից են մասնագիտության մեջ կայանալու ներքին ձգտումը և նյութական որոշակի ա-

պահովվածության հասնելը: Հարցված ուսուցիչների միայն 11 տոկոսն է իր կատարած աշխատանքի դիմաց վարձատրությունը համարում բավարար, 27 տոկոսը՝ մասամբ բավարար, և մնացածը կարծում է, որ բավարար չէ: Նրանց կեսից ավելին նշել է, որ ավելի բարձր վարձատրության դեպքում իրենց կատարած աշխատանքի արդյունավետությունը ավելի բարձր կլիներ, 23 տոկոսը դժվարացել է պատասխանել այս հարցին: Դրական իրողություն է, որ նրանց մի մասի համար (21 տոկոս) վարձատրության չափը կարևոր չէ՝ աշխատանքի բարձր արդյունավետությունն ապահովելու համար:

Հարցաթերթիկի վերջում ուսուցիչներն հնարավորություն ունեին նշելու իրենց դիտարկումները արժարժված հարցերի վերաբերյալ, և այդ դիտարկումներն հիմնականում վերաբերում էին առարկայի դասավանդմանն առնչվող խնդիրներին, և նրանց կողմից ներկայացվել են տարբեր առաջարկություններ: Այդ դիտարկումները կներկայացնենք խմբավորված՝ առաջարկություններ և խնդիրներ բաժիններով (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1

Ուսուցիչների դիտարկումները՝ արժարժված հարցերի վերաբերյալ

ԽՆԴԻՐՆԵՐ	ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
Զմռան ամիսներին դահլիճների չջեռուցվելը	Ծրագրում, բացի մարզախաղերից, նաև այլ մարզաձևերի ներառում
Դահլիճում երկու դասարանի միաժամանակ դաս անելը	15 տարվա աշխատանքից հետո ուսուցիչների թոշակի անցնելու անհրաժեշտություն
Պայմանների և մարզագույքի անբավարար վիճակը	Դպրոցում շաբաթը մեկ օր ֆիզկուլտուրային մասսայական միջոցառումների պարտադիր անցկացում
«Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասերի նկատմամբ դրական դրդապատճառների բացակայությունը	Առարկայի ծրագրի լրամշակում կամ նոր ծրագրի մշակում
Վարձատրության չափը	«Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի շրջանակներում ընտրած մարզաձևի անցկացում, ավագ դասարաններում մարզաձևի ընտրության հնարավորություն
Դասարաններում աշակերտների մեծ թիվը	2-4-րդ դասարաններում շախմատին հատկացված ֆիզկուլտուրայի դասաժամերի վերադարձ
-	Դպրոցներում ֆիզկուլտուրային-մարզական միջոցառումների թվի ավելացում

-	Դասարաններում աշակերտների թվի նվազեցում
-	1 դրույքաչափում ներառված դասաժամերի փոփոխություն՝ 22 ժամը դարձնել 18
-	Գնահատման մոտեցումների վերանայում

Դասարաններում աշակերտների թվի նվազեցումը, ինչին մենք ևս համակարծիք ենք, նույնպես կարող է դրական ազդեցություն ունենալ հանրակրթական բոլոր առարկաների, այդ թվում՝ նաև «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասավանդման արդյունավետության բարձրացման վրա: Նշենք, օրինակ, Ֆինլանդիայում տարրական և միջին դասարաններում աշակերտների միջին թիվը 20-ն է, ավագ դասարաններում՝ 19-ը: Իսկ «Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության» երկրներում (OECD) այդ թիվը համապատասխանաբար միջինը կազմում է 21 [9]: Մեր հանրապետության դպրոցներում աշակերտների թիվը կարգավորվում է Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող պետական ուսումնական հաստատության դասարանների կազմավորման կարգով, ըստ որի՝ տարրական և միջին դպրոցի յուրաքանչյուր դասարանում սովորողների առավելագույն թիվը 35 է, ավագ դպրոցում՝ 30, և սովորաբար դասարանները համալրվում են նշված առավելագույն թվերին մոտ: Մեջբերված երկրների հետ համեմատած՝ տեսնում ենք, որ մեզ մոտ այդ թիվը նկատելիորեն բարձր է:

Եզրակացություն: Անցկացված հետազոտությունն ու գրականության աղբյուրների վերլուծությունը ի հայտ բերեցին մի շարք հիմնախնդիրներ. մասնագետները որպես դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության իրականացման հիմնական խնդիրներ նշում են՝ դպրոցականների կայուն հետաքրքրության բացակայություն ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի նկատմամբ, դպրոցականների առողջության և ֆիզիկական պատրաստվածության ցածր մակարդակ, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ցածր արդյունավետություն և ուսումնական օրվա ռեժիմում ֆիզկուլտուրային-առողջարարական միջոցառումների չիրականացում, մեր հանրապետության դպրոցների անբավարար նյութատեխնիկական ապահովվածություն, ուսուցիչների ցածր վարձատրություն: Նշված խնդիրները առաջացել են ոչ մեկ օրում, և երբեմն էլ դրանց վիճակը աստիճանաբար ավելի է վատթարանում: Հանրակրթական դպրոցներում այդ խնդիրների արդյունավետ լուծումը կախված է կազմակերպչական, գիտա-

մերժողական, կադրային և նյութատեխնիկական ապահովումից, ինչպես նաև համապատասխան ֆինանսական ներդրումներից:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Սարգսյան Ս. Գ., Մելքունովա Մ. Վ., Մովսեսյան Ե. Ս., Բաբլոյան Ա. Ս., Հայաստանի դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի 2013-2014 թթ. ազգային հետազոտության վերլուծություն, Երևան, «Արարկիր» բժշկական համալիր, Երեխաների և դեռահասների առողջության ինստիտուտ, 2016, 96 էջ:
2. Հայաստանում առողջական խնդիրների պատճառով բանակից տարկետում ստացող զինվորների քանակը անհանգստացրել է նախարարին, 2016 թ., <http://newsarmenia.am/am/news/armenia/-Hayastanum-aroghjakan-khndirner-patjarov-/>:
3. Акоюн Е. С., Тер-Маргарян Н. Г., Онтогенез подвижности позвоночника школьников, Научовий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Випуск 4(29) 13. Київ, 2013, с. 20-26.
4. Акоюн С. А., Варданян Г. А., Анализ состояния здоровья студентов вуза (Армянский государственный экономический университет), Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары: ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА, 2016, с. 174-178.
5. Замятина М. Р., Проблемы и перспективы развития физической культуры в России // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: «Бук», 2015, с. 108-110.
6. Курамшин, Ю. Ф., Проблемы модернизации физического воспитания учащейся молодежи, Здоровье – основа человеческого потенциала-проблемы и пути их решения, СПб.: Изд-во: СПбГПУ, 2011, Т. 6, № 1, с. 353-354.
7. Латыпов И. К., Здоровье детей и проблемы физического воспитания школьников // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта, 2009, № 10, с. 102-105.
8. Тер-Маргарян Н. Г., Исследование подвижности позвоночника школьников и методика ее совершенствования.- Автореф. дисс.к.п.н., Ереван, 2007, 21 с.
9. Average group sizes in basic education in Finland below the OECD average, <https://www.oph.fi/en/news/2019/average-group-sizes-basic-education-finland-below-oecd-average>.
10. Teaching America’s kids a healthy lifestyle: physical education in public schools, 2014, <https://www.heart.org/-/media/files/get-involved/advocacy/teaching-americas-kids-a-healthy-lifestyle-physical-education-in-public-schools.pdf?la=en>.

МНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ О ПРОБЛЕМАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Барбарян Месроп

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
Армения*

Аннотация

В статье представлены результаты анкетирования учителей физической культуры. Анализ результатов выявил ряд проблем, препятствующих реализации физического

воспитания в общеобразовательных школах республики Армения и эффективному преподаванию предмета «Физическая культура».

Проблема. В настоящее время наблюдается отрицательная динамика состояния здоровья детей школьного возраста от младших до старших классов, недостаточный уровень их физической подготовленности, отсутствие интереса и устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой. В данном случае школьное физическое воспитание, основным компонентом которого является предмет «Физическая культура», направлено на преодоление указанных проблем. Однако эффективной реализации этого процесса препятствует ряд проблем.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, физическое воспитание, школьный предмет «Физическая культура», проблемы.

Список использованной литературы

1. Саргсян С. Г., Мелкумова В., Мовсесян Е., Баблоян А. С., Поведение здоровья детей школьного возраста в Армении в 2013-2014 гг. Национальный анализ исследований, Ереван. Медицинский комплекс «Арабкир» - институт здоровья детей и подростков, 2016, 96 с.
2. <http://newsarmenia.am/am/news/armenia/-Hayastanum-aroghjakan-khndirner-patjarov/>
3. Акопян Е. С., Тер-Маргарян Н. Г., Онтогенез подвижности позвоночника школьников, Научный часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Випуск 4(29) 13. Київ, 2013, с. 20-26.
4. Акопян С. А., Варданян Г. А., Анализ состояния здоровья студентов вуза (Армянский государственный экономический университет), Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары: ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА, 2016, с. 174-178.
5. Замятина М. Р., Проблемы и перспективы развития физической культуры в России // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015, с. 108-110.
6. Латыпов И. К., Здоровье детей и проблемы физического воспитания школьников // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта, 2009, № 10, с. 101-105.
7. Курамшин, Ю. Ф., Проблемы модернизации физического воспитания учащейся молодежи, Здоровье – основа человеческого потенциала – проблемы и пути их решения, СПб.: Изд-во: СПбГПУ, 2011, Т. 6, № 1, с. 353-354.
8. Тер-Маргарян Н. Г., Исследование подвижности позвоночника школьников и методика ее совершенствования. Автореф. дисс.к.п.н., Ереван, 2007, 21с.
9. www.oepi.fi/en/news/2019/average-group-sizes-basic-education-finland-below-oecd-average
10. www.heart.org/-/media/files/get-involved/advocacy/teaching-americas-kids-a-healthy-lifestyle-physical-education-in-public-schools.pdf?la=en

TEACHERS' OPINION ABOUT THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

Barbaryan Mesrop

*Armenian State Institute of Physical Culture and Sport
Armenia*

Summary

The article presents the results of a survey of the teachers of physical education. The analysis revealed a number of problems hindering the implementation of physical education in the general

education of the Republic of Armenia and the effective teaching of "Physical Culture" school subject

The problem. Currently, the negative dynamics of the health status, insufficient level of physical fitness, lack of interest and stable motivation for systematic physical training of school-age children are observed, from primary to high school. In this case, school physical education, with its main component of "Physical Culture", is aimed to overcome the abovementioned problems. However, the effective implementation of this process is hampered by a number of issues.

Keywords: General education, physical education, school subject "Physical culture", problems.

References:

1. Sargsyan S. G., Melkumova M. V, Movsesyan E. M, Babloyan A. S., The analysis of the 2013/2014 national research "Health behavior in school-aged children in Armenia.- Yerevan: "Arabkir" Joint Medical Center - Institute of Child and Adolescent Health, 2016, 96 p.
2. The Minister is concerned about the number of inductees receiving deferrals from the army due to health problems in Armenia, 2016, <http://newsarmenia.am/am/news/armenia/-Hayastanum-aroghjakan-khndirner-patjarov-/>.
3. Hakobyan E. S., Ter-Margaryan N.G., Ontogeny of spine mobility of schoolchildren, Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Series 15. Scientific pedagogical problems of physical cultura. Edition 4(29) 13.Kiev, 2013, pp. 20-26.
4. Hakobyan S. A., Vardanyan G. A., Analysis of the health status of students (Armenian State University of Economics), Actual problems of physical culture and sports in modern socio-economic conditions: Materials of the International scientific-practical conference, Cheboksary: Chuvash State Agrarian University, 2016, pp. 174-178.
5. Zamyatina M. R., Problems and prospects for the development of physical culture in Russia, Innovative pedagogical technologies: Materials of the II international scientific conference (Kazan, May 2015), Kazan: Buk, 2015, pp. 108-110.
6. Kuramshin Yu. F., Problems of modernization of physical education of students, Health is the Basis of Human Potential: Problems and Solutions.- SPb.: Publishing house SPbPU, 2011, V. 6, № 1, pp. 353-354.
7. Latipov I. K., Children's health and problems of physical education of schoolchildren, Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sports, 2009, № 10, pp. 102-105.
8. Ter-Margaryan N. G., The study of the mobility of the spine of schoolchildren and the method of its improvement. Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Yerevan, 2007, 21 p.
9. Average group sizes in basic education in Finland below the OECD average, <https://www.oph.fi/en/news/2019/average-group-sizes-basic-education-finland-below-oecd-average>.
10. Teaching America's kids a healthy lifestyle: physical education in public schools, 2014, <https://www.heart.org/-/media/files/get-involved/advocacy/teaching-americas-kids-a-healthy-lifestyle-physical-education-in-public-schools.pdf?la=en>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 23.09.2020

Принято к публикации: 05.10.2020

Рецензент: доктор пед. наук, проф. Ашот Чатинян

The material was submitted and sent to review: 23.09.2020

Was accepted for publication: 05.10.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ashot Chatinyan

ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԵՎ ԱԶԳԱՅԻՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ
ՀԱՄԱԴՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Խաչատրյան Ռոբերտ

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Մովսիսյան Տաթև

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածություն: Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) գրավչության բարձրացման գործում շարունակում են արդիական մնալ կրթության որակի ապահովմանն առնչվող հիմնախնդիրները, մասնավորապես ԵԲԿՏ անդամ երկրներում եվրոպական չափանիշներին համապատասխան որակի ներքին և արտաքին ապահովման գործընթացների իրականացումը՝ միևնույն ժամանակ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր երկրի ազգային (պետական) մոտեցումները: Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում որակի ապահովումն առանցքային կարևորություն ունեցող ուղղություններից է այն միտված է խթանելու մասնագիտական որակավորումների փոխճանաչումն ու դյուրացնելու ակադեմիական շարժունությունը՝ այդպիսով նպատակ ունենալով համադրելի դարձնել ԵԲԿՏ անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերը, բարձրացնել որակի ապահովման համակարգերի հաշվետվողականությունն ու թափանցիկությունը, արդյունավետությունն ու մրցունակությունը, ինչպես նաև ապահովել նշված համակարգերի ճանաչելիությունը:

Հաշվի առնելով բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգերի արդյունավետ գործառման և հետագա կատարելագործման հարցերում ԵԲԿՏ գործիքներից մեկի՝ Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչների ու ուղենիշների (ՈԱԵՉՈԻ)¹ առանցքային դերակատարությունը՝ սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են 2005 և 2015 թթ. ՈԱԵՉՈԻ առանձնահատկությունները, ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների համադրելիությունը 2015 թ. ՈԱԵՉՈԻ-ին:

Բանալի բառեր: Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ), ԵԲԿՏ գործիքներ, ՈԱԵՉՈԻ, ՀՀ որակի ապահովման չափանիշներ և չափորոշիչներ, ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում:

¹ Անգլերեն համարժեքը՝ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG):

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրը ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների վերանայման, ինչպես նաև ՈԱԵԶՈՒ պահանջներին համապատասխան որակի ներքին ու արտաքին ապահովման գործընթացների հետևողական իրականացման անհրաժեշտությունն է:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: ՈԱԵԶՈՒ-ն կրթության որակի ապահովման չափորոշիչների, ուղենիշների² և ընթացակարգերի խորհրդատվական փաստաթուղթ է, որի նպատակն է ուղղորդել կրթության ոլորտի համապատասխան սուբյեկտներին (մասնագիտական կրթական հաստատություններին և որակի ապահովման գործակալություններին) ԵԲԿՏ անդամ երկրներում որակի ներքին ու արտաքին ապահովման համակարգերի ստեղծման, ներդրման, արդյունավետ գործառնման, գնահատման և հետագա բարելավման հարցերում: Բացի ուղղորդող փաստաթուղթ լինելուց՝ ներկայումս որակի ապահովման գործակալությունների համար ՈԱԵԶՈՒ-ի կիրառումը պարտադիր պահանջ է Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիային (ENQA) անդամակցելու և Որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական գրանցամատյանում (EQAR) գրանցվելու համար՝ առավել թափանցիկ դարձնելու որակի ապահովման (հավատարմագրման) գործընթացները:

ՈԱԵԶՈՒ-ն ընդունվել է 2005 թ.՝ Բերգենում կայացած նախարարական գագաթնաժողովի ժամանակ, E4 խմբի³ ներկայացրած առաջարկությունների հիման վրա՝ հետագայում դառնալով Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտում բազմաբովանդակ փոփոխությունների իրականացման առաջնորդ գործոն:

² Որակի ապահովման համատեքստում չափորոշիչները պահանջների և/կամ պայմանների որոշակի ակնկալվող մակարդակներին վերաբերող ձևակերպումներ են, որոնց համեմատությամբ գնահատվում և ձեռք է բերվում մասնագիտական հաստատության կամ կրթական ծրագրի անհրաժեշտ որակը՝ հավատարմագրվելու կամ արտոնագիր ստանալու նպատակով [13, 89]: Ուղենիշները բացատրում են, թե ինչու են չափորոշիչները կարևոր, և նկարագրում են, թե ինչպես պետք է իրականացվեն պահանջները: Ուղենիշները սահմանում են որակի ապահովման գործընթացներում ներգրավված հիմնական դերակատարների համար հաշվի առնվող համապատասխան տիրույթի լավագույն փորձը [14]:

³ E4 խմբի կազմում են Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիան (ENQA), Եվրոպական ուսանողական միությունը (ESU), Բարձրագույն կրթական հաստատությունների եվրոպական ասոցիացիան (EURASHE) և Համալսարանների եվրոպական ասոցիացիան (EUA):

Հարկ է նշել, որ ՈԱԵԶՈՒ-ն արտացոլում է Եվրոպական համալսարանների միության (ԵՀՄ) հիմնարար փաստաթղթերից մեկի՝ Գրացի հոչակագրի (2003 թ.) հիմնադրությունը: Վերջինիս համաձայն՝ որակի ապահովումը Բոլոնիայի գործընթացի թիրախային նպատակներից է, որի իրականացման հիմնական պատասխանատուները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն են [11, 9]: Հարկ է նշել, որ սույն ձևակերպմամբ վերահաստատվում է բուհերի՝ որպես ոլորտում առկա խնդիրներին նորարար լուծումներ առաջարկող, ինչպես նաև պետության, տնտեսության և այլ բնագավառների հետագա զարգացման ու կատարելագործման հարցերում էական նշանակություն ունեցող կառույցների կարևորությունը: Ուստի, որակի ապահովման գործընթացների հետևողական և շրջափոխյին իրականացումը բուհերի համար պետք է լինի ռազմավարական առաջնահերթություն որակի ապահովման համակարգերի արդյունավետ գործառնման և հետագա զարգացման համար:

Գրացի հոչակագրի դրույթների համաձայն՝ որակի ապահովման եվրոպական ուղղվածության նպատակը փոխվստահության խթանումն ու բուհերի գործունեության թափանցիկության բարելավումն է՝ միաժամանակ հարգելով յուրաքանչյուր երկրի պետական մոտեցումների և մասնագիտական ոլորտների բազմազանությունը [11, 9]: Այսինքն՝ որակի ապահովման գործընթացները, բարձրագույն կրթության տարբեր համակարգերի առանձնահատկություններով հանդերձ, պետք է հիմնված լինեն այնպիսի հիմնարար սկզբունքների վրա (օրինակ՝ փոխվստահություն, թափանցիկություն ու հաշվետվողականություն), որոնց կիրառմամբ հնարավոր կլինի մշտապես նպաստել բուհերի գործունեության շարունակական բարելավմանը, դրանց ինքնավարության ապահովմանը, բուհերում որակի մշակույթի ձևավորմանը, ամրապնդմանը, տարածմանն ու զարգացմանը և, ընդհանուր առմամբ, բուհերի միջազգայնացման գործընթացի հնարավոր դյուրացմանը:

Այսպիսով՝ ՈԱԵԶՈՒ-ն մշակվել է՝ հիմնվելով Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների ազգային (պետական) կրթության համակարգերի առաջնահերթությունների, այդ համակարգերում մասնագիտական կրթական հաստատությունների և որակի ապահովման գործակալությունների ինքնավարության կարևորության ու տարբեր մասնագիտությունների կրթական ծրագրերին ներկայացվող պահանջների տարբերությունների վրա [10], ինչը նշանակում է, որ որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներն ու ուղենիշները կիրառելի են ԵԲԿՏ անդամ բոլոր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերում՝ անկախ կրթական հաստատությունների կազմակերպաիրավական ձևից, կա-

ռուցվածքից, գործունեությունից, ծավալից և ոլորտային առանձնահատկություններից:

2005-2012 թթ. ընկած ժամանակահատվածում հետևելով ԵԲԿՏ անդամ երկրների կրթական ոլորտում տեղի ունեցող դինամիկ զարգացումներին և բարձրագույն կրթության համակարգերի առջև ծառայած նոր մարտահրավերներին՝ նախարարական հերթական գագաթնաժողովի (2012 թ., Բուխարեստ) ժամանակ քննարկվեց ԵԲԿՏ-ում որակի ապահովման գործընթացների կատարելագործման հարցը: Որակի ապահովման գործընթացներն առավել թիրախային դարձնելու նպատակով կարևորվեց բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական համակարգին ներկայացվող պահանջների վերանայումը, քանի որ որակի ապահովումն անհրաժեշտ էր ԵԲԿՏ-ում փոխվստահություն ձևավորելու և ԵԲԿՏ-ի գրավչության բարձրացման ուղղությամբ անդրսահմանային կրթության որակն ապահովելու համար [12]: Հաշվի առնելով նշվածը՝ կրթության նախարարների հանձնարարությամբ 2012 թվականից մեկնարկեցին (Բուխարեստի կոմյունիկե) ՈԱԵԶՈՒ-ի վերանայման աշխատանքները, որի վերջնական տարբերակն ընդունվեց 2015 թ. Երևանում (Երևանի կոմյունիկե)՝ դառնալով բուհերի և որակի ապահովման գործակալությունների միջազգայնացման ու կրթության արդիականացման առանցքային գործիքներից մեկը:

Անդրադառնալով ՈԱԵԶՈՒ-ին ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների համապատասխանությանը և ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում ՈԱԵԶՈՒ-ի կիրառմանը՝ պետք է նշել, որ ուսումնասիրության համաձայն՝ չափանիշներն ու չափորոշիչները տեսականորեն համադրելի են (բացառությամբ որակավորումների ճանաչմանը վերաբերող չափանիշների): Այդուհանդերձ, ոլորտային վերլուծությունների ուսումնասիրության արդյունքները [1], [3, 22], [4], [7] փաստում են, որ որակի ներքին ու արտաքին ապահովման գործընթացները գործնականում լիովին չեն իրականացվում 2015 թ. ՈԱԵԶՈՒ-ին համապատասխան, ինչը հավանաբար պայմանավորված է նրանով, որ ՀՀ որակի ապահովման չափանիշներն ու չափորոշիչները մշակվել ու հաստատվել են 2005 թ. ՈԱԵԶՈՒ-ի հիման վրա և 2011 թվականից մինչ օրս չեն վերանայվել: Ուստի, այս համատեքստում կարևորվում են ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների վերանայման անհրաժեշտությունն ու որակի ապահովման գործընթացների համապատասխանությունը 2015 թ. ՈԱԵԶՈՒ-ի պահանջներին՝ հաշվի առնելով նաև ազգային և եվրոպական մակարդակներում տեղի ունեցող վերջին զարգացումները:

Հողվածի նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է մասնագիտական գրականության ու ոլորտային հիմնարար փաստաթղթերի վերլուծության հիման վրա ներկայացնել ՈԱԵԶՈՒ-ի և ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների ու չափորոշիչների համադրման առանձնահատկությունները ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում:

Գիտական նորույթը: Նորովի լուսաբանվել է ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի բարելավման անհրաժեշտությունը ոլորտի միջազգայնացման և ԵԲԿՏ-ին ինտեգրման գործընթացների տեսանկյուններից:

Ուսումնասիրելով և համեմատելով 2005 և 2015 թթ. ՈԱԵԶՈՒ-ները [10], [14]՝ հարկ է ընդգծել, որ ՈԱԵԶՈՒ-ի վերանայված տարբերակով առավել արժևորվել և վերաիմաստավորվել է բարձրագույն կրթությունը. գործող չափանիշները (պահանջները/չափորոշիչները) առաջարկում են մասնագիտական կրթական հաստատություններին որդեգրել և կիրառել բարձրագույն կրթության բովանդակության արդիականացմանը միտված նոր մոտեցումներ, ինչպիսիք են՝

- ուսանողակենտրոն ուսուցումը,
- մասնագիտական որակավորումների փոխճանաչումը,
- որակի ապահովման գործընթացների շարունակական կատարելագործումը,
- վերջնարդյունքահենք կրթական ծրագրերի համապատասխանությունը ԵԲԿՏ որակավորումների շրջանակին (ԵԲԿՏ ՈՇ), Որակավորումների եվրոպական շրջանակին (ՈԵՇ), իսկ պետական մակարդակում՝ Որակավորումների ազգային շրջանակին (ՈԱՇ),
- բարձրագույն կրթության համակարգերի բազմազանությունը,
- հետազոտության և ուսումնական գործընթացների փոխկապվածությունը,
- դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման ժամանակակից մեթոդների կիրառումը,
- որակի ապահովման տեսանկյունից խրախուսման հստակ մեխանիզմների միջոցով պրոֆեսորադասախոսական կազմի (ՊԴ կազմ) կատարելագործմանն ուղղված միջոցառումների կազմակերպումն ու իրականացումը,
- ուսումնական գործընթացների արդյունավետ կազմակերպման նպատակով մարդկային, ֆինանսական, նյութական, կրթական համապատասխան և այլն ռեսուրսներով ապահովվածությունը,

- ուսամնառողներին խորհրդատվական և օժանդակման լրացուցիչ ծառայությունների տրամադրումը,
- ուսումնառողների առաջընթացին նպաստող միջոցառումների կազմակերպումը և իրականացումը,
- որակի ապահովման գործընթացներում կրթության ոլորտի առանցքային շահակիցների ներգրավման անհրաժեշտությունը,
- որակի ապահովման գործակալությունների անկախ գործելառձի խրախուսումը,
- կրթական հաստատությունների և որակի ապահովման գործակալությունների հաշվետվողականության և թափանցիկության բարձրացումը:

Ի լրումն վերոնշյալի՝ 2015 թ. ընդունված ՈԱԵԶՈԻ-ում առավել հստակեցվել են չափորոշիչների և ուղենիշների նպատակները: 2005 թ. ՈԱԵԶՈԻ-ում կարևորվում էին բուհերի զարգացման խրախուսումը, որակի մշակույթի ձևավորման հարցում բուհերին և որակի ապահովման գործակալություններին ուղղորդումը, բարձրագույն կրթության գործընթացների և դրանց արդյունքների մասին բուհերի շահակիցներին իրազեկումը, ինչպես նաև ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման միասնական շրջանակի ստեղծումը [10]: Վերանայված տարբերակում գերակա նպատակներ են սահմանվել.

ա) եվրոպական, ազգային և ինստիտուցիոնալ մակարդակներում որակի ապահովման համակարգերի համար միասնական շրջանակի մշակումը,

բ) ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության որակի բարելավման ապահովումը,

գ) փոխադարձ վստահության խթանումը՝ ազգային ու միջազգային մակարդակներում որակավորումների ճանաչման և շարժունության նպատակով,

դ) ԵԲԿՏ-ում որակի ապահովման գործընթացների վերաբերյալ տեղեկության տրամադրումը [14]:

Կրթական բարեփոխումներով պայմանավորված՝ վերանայված ՈԱԵԶՈԻ-ն հիմնվում է ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության որակի ներքին և արտաքին ապահովման չորս հիմնարար սկզբունքների վրա: Դրանք են.

1. բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները պատասխանատու են իրենց մատուցած ծառայությունների որակի համար,
2. որակի ապահովումն արձագանքում է բարձրագույն կրթության համակարգերի, բուհերի, կրթական ծրագրերի և ուսանողների բազմազանությունը,
3. որակի ապահովումը խրախուսում է որակի մշակույթի զարգացումը,

4. որակի ապահովումը հաշվի է առնում ուսումնառողների, բոլոր շահակիցների և հասարակության պահանջմունքներն ու սպասելիքները [15, 81]:

ՈԱԵԶՈՒ-ն բաղկացած է *երեք կառուցամասերից*, որոնք փոխկապակցված են և կազմում են ԵԲԿՏ անդամ երկրների որակի ապահովման շրջանակների հենքը:

1. *Չափորոշիչներ և ուղենիշներ՝ որակի ներքին ապահովման համար*, որոնց շրջանակում ուսումնասիրվում են՝ ա) մասնագիտական կրթական հաստատության որդեգրած որակի ապահովման ռազմավարությունները, քաղաքականությունները, վերջիններիս համահունչ իրականացվող փոխկապակցված գործընթացները, ինչպես նաև այդ գործընթացներում հաստատության առանցքային շահակիցների ներգրավվածությունը, բ) ԵԲԿՏ որակավորումների շրջանակին (ԵԲԿՏ ՈՇ), Որակավորումների եվրոպական շրջանակին (ՈԵՇ), իսկ պետական մակարդակում՝ Որակավորումների ազգային շրջանակին (ՈԱՇ) համապատասխան վերջնարդյունքահենք կրթական ծրագրերի պլանավորման, մշակման, հաստատման, շարունակական մշտադիտարկման և բարելավման աշխատանքները, գ) կրթական հաստատությունում ուսանողակենտրոն ուսուցումը խթանող դասավանդման (ուսուցման), ուսումնառության մեթոդների կիրառման արդյունավետությունը և գնահատման համակարգի օբյեկտիվ գործառման հնարավորությունները, դ) ուսումնառողների ընդունելության, ակադեմիական առաջընթացի, մասնագիտական որակավորումների ճանաչման և հավաստման գործընթացները, ե) ՊԴ կազմի մասնագիտական զարգացման և շարունակակական կատարելագործմանն ուղղված միջոցառումների հնարավորությունները, զ) կրթական ծրագրերի իրականացման նպատակով հատկացված ֆինանսական, մարդկային, նյութական, կրթական համապատասխան և այլ ռեսուրսների բաշխումն ու կիրառումը, է) ուսումնառողներին տրամադրվող խորհրդատվական ու ուղղորդման լրացուցիչ աշխատանքների հետևողական իրականացումը՝ ըստ ուսանողական համակազմի (առկա և հեռակա ուսուցման համակարգերում սովորողներ, օտարերկրյա և հատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսումնառողներ) թիրախային կարիքների, ը) կրթական հաստատությունում տեղեկությունների հավաքագրման, վերլուծման, կիրառման ու փաստաթղթավորման գործընթացների կառավարումը և դրանց արդյունքների վերաբերյալ հավաստի, հասանելի և թարմ տեղեկատվության տրամադրումը, թ) կրթական հաստատությունում որակի ներքին ապահովման համակարգի արդյունավետ գործառումը:

2. *Չափորոշիչներ և ուղենիշներ՝ որակի արտաքին ապահովման համար*, որոնց ուղղորդմամբ հստակեցվում են որակի արտաքին ապահովման (հավատարմագրման)⁴ գործընթացների իրականացման շրջանակները, մասնավորապես հավատարմագրման գործընթացների նպատակները, խնդիրները, վերջնարդյունքները, հավատարմագրման գործընթացներ իրականացնելու նպատակով անհրաժեշտ փաստաթղթային հենքը (օրինակ՝ օրենքներ, կարգեր, ուղեցույցներ), արտաքին գնահատման մոտեցումները, հավատարմագրման գործընթացների արժեքները, ինչպես նաև գործընթացներին առնչվող այլ հարցեր՝ հիմնված բարձրագույն կրթության ոլորտի տարբեր շահակիցների համատեղ կարծիքների ու ակնկալիքների վրա:

3. *Չափորոշիչներ և ուղենիշներ՝ որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների համար*, որոնցով միջազգային փորձագետներից բաղկացած աշխատանքային խմբերը գնահատում են որակի ապահովման գործակալությունների գործունեությունը, մասնավորապես՝ ա) որակի ապահովման գործընթացների իրականացման համապատասխանությունը գործակալությունների սահմանած փաստաթղթերին, բ) պետության կողմից որակի ապահովման գործակալությունների պաշտոնապես ճանաչումը, գ) որակի ապահովման գործակալությունների անկախ գործելառճը, դ) որակի ապահովման (հավատարմագրման) գործընթացների արդյունավետությունը, այդ թվում՝ ազգային ու միջազգային համատեքստերում որակի ապահովման քաղաքականությունների և փոխկապակցված գործընթացների բարելավման նպատակով իրականացված ոլորտային վերլուծությունները, ե) գործակալությունների աշխատանքն արդյունավետ իրականացնելու նպատակով հատկացված ֆինանսական, մարդկային ու նյութական ռեսուրսները, զ) գործակալությունների որակի ներքին ապահովման համակարգի գործառման փաստացի իրավիճակն ու համակարգի շարունակական բարելավմանն ուղղված միջոցառումները:

Հաշվի առնելով այն, որ ՈԱԵԶՈՒ-ն ԵԲԿՏ անդամ երկրներում որակի ապահովման ազգային համակարգեր ձևավորելու նպատակով պաշտոնական փաստաթուղթ է, սույն հոդվածի շրջանակում ուսումնասիրվել են ՀՀ որակի ապահովման չափանիշները դրանց նպատակի, կիրառելիության ու ՈԱԵԶՈՒ-ին համադրելիության տեսանկյուններից:

⁴ Հավատարմագրումը բարձրագույն կրթության որակի բարելավման մեխանիզմ է և հավաստում է կրթական հաստատության առանցքային շահակիցներին (բուհի ուսանողներին, աշխատակազմին, գործատուներին, հանրությանը), որ մատուցվող կրթությունն արժանահավատ է, իսկ կրթության որակը՝ ճանաչելի պետության կողմից [2, 143]:

ՀՀ որակի ապահովման չափանիշներ և չափորոշիչներ⁵

ՀՀ-ում որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների մշակման լիազոր մարմինը «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամն է (ՈԱԱԿ): ՈԱԱԿ-ի մշակած որակի ապահովման չափանիշներն ու չափորոշիչները հաստատվել են ՀՀ կառավարության 2011 թ. հունիսի 30-ի N 959-Ն որոշմամբ⁶ և գործում են մինչև օրս: ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների նպատակն է աջակցել մասնագիտական կրթական հաստատություններին՝ ստեղծելու ՀՀ օրենսդրությանն ու ՈԱԵԶՈԻ-ին համապատասխան որակի ներքին ապահովման համակարգեր [9, 22]: ՀՀ որակի ապահովման չափանիշները հնարավորություն են տալիս մասնագիտական կրթական հաստատություններին ինստիտուցիոնալ և ծրագրային մակարդակներում իրականացնելու ինքնավերլուծություններ և բացահայտելու հաստատության և/կամ նրա առանձին կրթական ծրագրերի խնդիրները, խոչընդոտներն ու հետագայում բարելավման կարիք ունեցող տիրույթները:

Հաշվի առնելով ՀՀ կառավարության և կրթության ոլորտի առանցքային սուբյեկտների⁷՝ բարձրագույն կրթության համակարգի միջազգայնացմանն ուղղված ջանքերը, մասնավորապես միջազգային չափանիշներին համապատասխան որակի ապահովման գործընթացների իրականացումը՝ սույն հոդվածում ուսումնասիրվել է ՀՀ որակի ապահովման (հավատարմագրման) չափանիշների համադրելիությունը ՈԱԵԶՈԻ-ին և դրանց ազդեցությունը ՀՀ որակի ապահովման համակարգի վրա (տե՛ս Աղյուսակ 1):

⁵ ՀՀ որակի ապահովման համատեքստում *չափանիշները* հատուկ առանձնացված ձևակերպումներ են, որոնք վերստուգելի տերմիններով սահմանում են հաստատության գործունեության կամ իրականացվող կրթական ծրագրերի բնութագրերը: *Չափորոշիչները* ձևակերպումներ են, որոնք սահմանում են յուրաքանչյուր չափանիշին համապատասխանելու չափը անաչառ գնահատելու համար անհրաժեշտ պայմանները [8, 28]:

⁶ ՀՀ մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին, ՀՀ կառավարության որոշում, 30.05.2011 թ., N 959-Ն՝ <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=-69860>:

⁷ Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն (ԿԳՄՍ), Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն (ՈԱԱԿ), Մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ, Ակադեմիական փոխձևանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն (ԱՓՇՏԱԿ):

**ՀՀ որակի ապահովման (հավատարմագրման) չափանիշների համադրումը
ՈԱԵԶՈՒ-ին, Մաս 1-ին**

ՈԱԵԶՈՒ Մաս 1 Որակի ներքին ապահովում	ՀՀ որակի ապահովման չափանիշներ և չափորոշիչներ	
	Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշներ և չափորոշիչներ	Ծրագրային հավատարմագրման չափանիշներ և չափորոշիչներ
1.1 Որակի ապահովման քաղաքականություն և գործընթացներ	1. Առաքելությունը և նպատակը (1.1, 1.2, 1.3) 2. Կառավարումը և վարչարարությունը (2.1, 2.2, 2.3) 4. Ուսանողներ (4.8) 5. Պրոֆեսորադասախոսական և ուսումնասօժանդակ կազմ (5.7) 7. Ենթակառուցվածքը և ռեսուրսները (7.7) 10. Որակի ներքին ապահովում (10.1, 10.2, 10.3, 10.4)	7. Որակի ապահովումը (7.1, 7.2, 7.4) 3. Դասավանդումը և ուսումնառությունը (3.3)
1.2 Կրթական ծրագրերի մշակում և հաստատում	3. Մասնագիտությունների կրթական ծրագրեր (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 6. Հետազոտությունը և զարգացումը (6.5)	1. Մասնագիտության կրթական ծրագիրը (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7) 5. Հետազոտական և ստեղծագործական գործունեությունը (5.1, 5.2, 5.3, 5.4)
1.3 Ուսանողակենտրոն ուսումնառություն, ուսուցում և գնահատում	3. Մասնագիտությունների կրթական ծրագրերը (3.2, 3.3) 4. Ուսանողները (4.2, 4.6)	3. Դասավանդումը և ուսումնառությունը (3.1, 3.2) 4. Ուսանողների գնահատումը (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5)
1.4 Ուսանողների ընդունելություն, առաջադիմություն, ճանաչում և հավաստագրում	4. Ուսանողները (4.1, 4.2, 4.5, 4.6) 3. Մասնագիտությունների կրթական ծրագրերը (3.4) Ճանաչման և հավաստման գործընթացներն առանձին չափանիշներով/չափորոշիչներով սահմանված չեն	1. Մասնագիտության կրթական ծրագիրը (1.5) Ճանաչման և հավաստման գործընթացներն առանձին չափանիշներով/չափորոշիչներով սահմանված չեն
1.5 Դասախոսական կազմ	5. Պրոֆեսորադասախոսական և ուսումնասօժանդակ կազմը (5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6)	2. Դասախոսական կազմը (2.1, 2.2, 2.3, 2.4)
1.6 Ուսումնառության ռեսուրսներ և ուսանողներին աջակցություն	2. Կառավարումը և վարչարարությունը (2.1) 4. Ուսանողները (4.2, 4.3,	6. Կրթական միջավայրը (6.1, 6.2, 6.3)

	4.4, 4.5, 4.7) 7. Ենթակառուցվածքները և ռեսուրսները (7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.6)	
1.7 Տեղեկատվության կառավարում	2. Կառավարումը և վար- չարարությունը (2.4, 2.6, 2.7) 3. Մասնագիտությունների կրթական ծրագրեր (3.5) 4. Ուսանողները (4.2, 4.8) 5. Պրոֆեսորադասախո- սական և ուսումնաօժան- դակ կազմ (5.3) 7. Ենթակառուցվածքը և ռեսուրսները (7.5, 7.7) 8. Հասարակական պա- տասխանատվությունը (8.3) 10. Որակի ներքին ապա- հովման համակարգը (10.5, 10.6)	2. Դասախոսական կազմը (2.2) 3. Դասավանդումը և ուսում- նառությունը (3.3) 7. Որակի ապահովումը (7.1, 7.3, 7.5)
1.8 Հանրային տեղե- կատվություն	8. Հասարակական պա- տասխանատվությունը (8.1, 8.2, 8.3, 8.4) 10. Որակի ներքին ապա- հովման համակարգը (10.6)	-
1.9 Կրթական ծրագրե- րի շարունակական մշտադիտարկում և պարբերական վերա- նայում	3. Մասնագիտությունների կրթական ծրագրերը (3.4) 4. Ուսանողներ (4.2)	1. Մասնագիտության կրթա- կան ծրագիրը (1.5, 1.6, 1.7)
1.10 Շրջափուլային որակի արտաքին ապահովում	10. Որակի ներքին ապա- հովման համակարգը (10.5, 10.6)	-

Աղյուսակ 1-ից կարելի է ենթադրել, որ ՀՀ որակի ապահովման չափանիշները հիմնականում համադրելի են ՈԱԵԶՈԻ-ին, հետևաբար նշված չափանիշներով իրականացված հավատարմագրման գործընթացները նպատակաուղղված են ՀՀ մասնագիտական կրթական հաստատություններում մշակված փաստաթղթերով գործընթացների հետևողական իրականացմանը, կրթական հաստատությունների հաշվետվողականության և թափանցիկության ապահովմանը, որակի ապահովման մշակույթի ձևավորմանը, ազգային և միջազգային մակարդակներում կրթական հաստատությունների միջև համա-

գործակցության ամրապնդմանը և այլն: Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ ՀՀ բուհերի միջազգայնացման տեսանկյունից գործող չափանիշները և չափորոշիչները գործնականում լիովին չեն արտացոլում դրույթներ և/կամ պահանջներ, օրինակ՝ ՀՀ բուհերում ԵԲԿՏ գործիքների (Որակավորումների ազգային շրջանակ (ՈԱՇ), եվրոպական նմուշի դիպլոմի հավելված, Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգ (ԿՓԵՀ), Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներ և ուղենիշներ (ՈԱԵՉՈԻ)) համակարգային կիրառման վերաբերյալ, մինչդեռ ներկայումս եվրոպական մակարդակում իրականացվող որակի ապահովման գործընթացներում խիստ կարևորություն է տրվում կրթական հաստատություններում վերոնշյալ գործիքների արդյունավետ կիրառմանը, քանի որ դրանք նպաստում են ԵԲԿՏ-ում ակադեմիական շարժունության ընդլայնմանը, որակավորումների փոխձանաչմանը, ինչպես նաև կրթության համակարգի թափանցիկության և հաշվետվողականության բարձրացմանը:

Սույն հետազոտության շրջանակում մի շարք փաստաթղթերի (օրինակ՝ տարբեր տարիների ոլորտային վերլուծություններ, գիտական հոդվածներ, հավատարմագրված բուհերի ինքնավերլուծություններ և ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման զեկույցներ [1], [3, 22], [4], [5], [7]) ուսումնասիրության արդյունքում վեր հանված խնդիրները (բուհերի ինքնավարության և կրթական գործընթացների հաշվետվողականության ու թափանցիկության բարձրացման, որակավորումների փոխձանաչման, ակադեմիական շարժունության ընդլայնման, որակի ապահովման գործընթացների իրականացման և հետագա կատարելագործման, շնորհվող որակավորումների արժանահավատության, բուհերի գործունեության ցուցանիշների չափելիության ապահովման, կրթական վերջնարդյունքների՝ ՀՀ ՈԱՇ-ԵԲԿՏ ՈՇՈԵՇ բնութագրիչների ոչ լիարժեք համաձայնեցման և համապատասխանության, ԿՓԵՀ-ի և եվրոպական նմուշի դիպլոմի հավելվածի անարդյունավետ կիրառման և այլն) փաստում են, որ 2015 թ. ՈԱԵՉՈԻ-ին համապատասխան որակի ապահովման գործընթացների իրականացումը դեռևս շարունակում է մնալ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի հիմնական մարտահրավերներից մեկը:

Բացի այդ, քանի որ 2015 թվականից ՈԱԱԿ-ն ընդլայնել է իր գործունեության շրջանակը՝ հավատարմագրման ենթակա կրթական հաստատությունների ցանկում ներառելով նաև հատուկ ոլորտների (օրինակ՝ ռազմական, ոստիկանական, արտակարգ իրավիճակների, բժշկական, մշակութային) մասնագիտական կրթական հաստատություններին, անհրաժեշտություն է առաջանում հավատարմագրման գործող չափանիշների հիման վրա մշակելու նշված

ուլորտներին հատուկ չափանիշներ, որոնց պահանջները հնարավորություն կտան անաչառ գնահատելու նմանատիպ կրթական հաստատությունների գործունեությունը՝ հաշվի առնելով այդ հաստատությունների կառավարման և դրանց կրթական ծրագրերի ոլորտային առանձնահատկությունները:

Հարկ է նաև նշել, որ սույն հոդվածում ներկայացված կրթական խնդիրների հաղթահարման հարցում առանցքային դերակատարություն ունեն ՀՀ կառավարությունը և վերջինիս կողմից իրականացվող միջոցառումները: Թեպետ 2019 թ. ՀՀ կառավարության ծրագրի [5] «Կրթություն և գիտություն» բաժնում առանձին ներկայացվում են ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումների հիմնական ուղղությունները, ուշագրավ է, որ ծրագրի կատարման ընթացքի և արդյունքների մասին զեկույցում [6, 22] արձանագրված չէ որևէ դրույթ՝ կապված նշված ուղղություններով աշխատանքների կատարման այն արդյունքների մասին, որոնք լիովին միտված կլինեն ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացների բարելավմանը: Ծրագրում միայն նշված է, որ հաշվետու տարում «մոտ 10 %-ով ավելացել է ներգնա շարժունության ցուցանիշը, ստեղծվել է Բարձրագույն կրթության միջազգայնացման ազգային հարթակը՝ Studyinarmenia.am, ու մշակվել են միջազգայնացման ցուցիչները և գործիքակազմը» [6, 22]:

ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների/չափորոշիչների վերանայման անհրաժեշտությունը պայմանավորված է նաև այն հանգամանքով, որ ՀՀ բուհերի մեծ մասն արդեն անցում է կատարել հավատարմագրման 2-րդ շրջափուլ: 1-ին և 2-րդ փուլերում հավատարմագրված նույն բուհերի ինքնավերլուծությունների և փորձագիտական զեկույցների համեմատական ուսումնասիրության արդյունքները ևս վկայում են, որ գործող չափանիշները/չափորոշիչները և արտաքին գնահատման մեթոդաբանությունը թույլ չեն տալիս լիարժեք բացահայտել մասնագիտական կրթական հաստատությունների ոլորտային առանձնահատկությունները և դրանց կրթական ծրագրերի ուժեղ ու թույլ կողմերը:

Եզրակացություն: Ամփոփելով վերլուծության արդյունքները՝ հարկ է նշել, որ սույն հոդվածում ներկայացված խնդիրների հաղթահարման համատեքստում առավել քան երբևէ կարևորվում է խորքային վերլուծությունների հիման վրա պետական և ինստիտուցիոնալ մակարդակներում որդեգրած քաղաքականությունների, ռազմավարությունների, հատկապես ՀՀ որակի ապահովման չափանիշների/չափորոշիչների վերանայման անհրաժեշտությունը: Նշվածը բացատրվում է նրանով, որ ՀՀ որակի ապահովման չափանիշները/չափորոշիչներն իրենց նպատակին չեն ծառայում, ինչպես նաև չեն համապատասխանում

2015 թ. ՈԱԵԶՈԻ-ի նպատակներին ու չեն արտացոլում որակի ապահովման ոլորտի ներկայիս զարգացումները: Ինչպես արդեն նշվել է, գործող չափանիշների/չափորոշիչների հիմնական նպատակը որակի ապահովման համակարգ ներդնելու ուղղությամբ բուհերին ուղղորդելն է, մինչդեռ ներկայումս ՀՀ բուհերը գտնվում են որակի ներքին ապահովման համակարգերի զարգացման և որակի մշակույթի ամրապնդման փուլերում: Այսինքն՝ գործող որակի ապահովման չափանիշներն ու չափորոշիչներն իրականում չեն արտացոլում ՀՀ որակի ապահովման համակարգի զարգացմանը միտված հստակ պահանջներ՝ այդպիսով խոչընդոտելով նաև ոլորտի միջազգայնացմանը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բուրադյան Ա., Սարգսյան Յու., Հայաստանի բարձրագույն կրթության բարեփոխումների առկա վիճակը և հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում. Ջեկույց, Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Երևան, «Փրինթինֆո», 2012:
2. Խաչատրյան Ռ., Մովսիսյան Ս., Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգ. հավատարմագրումը որպես որակի արտաքին ապահովման մեխանիզմ, «Բանբեր», 2(51), Երևան, «Լինգվա», 2020, էջ 143:
3. Խաչատրյան Ռ., Մովսիսյան Ս., ՀՀ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ին ինտեգրման համատեքստում, «Կրթությունը 21-րդ դարում», 1(3), Երևան, 2020, էջ 22:
4. Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան, Արցախի պետական համալսարան, Բարձրագույն կրթություն. հիմնախնդիրներ և հեռանկարներ. Աշխատաժողովի նյութեր, Երևան, «Տնտեսագետ» հրատարակչություն, 2017:
5. ՀՀ կառավարության ծրագիրը հաստատելու մասին որոշում, (08.02.2019), N 65 – Ա: <https://www.gov.am/files/docs/3133.pdf>:
6. ՀՀ կառավարության 2019 թվականի փետրվարի 8-ի N 65-Ա որոշմամբ հավանության արժանացած՝ ՀՀ կառավարության ծրագրի 2019 թվականի կատարման ընթացքի և արդյունքների մասին զեկույց, 2020, էջ 22: <https://www.gov.am/files/docs/3932.pdf>:
7. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, ՀՀ բուհերի համակարգային խնդիրները. հավատարմագրում անցած ՄՈԻՀ-երի փորձագիտական զեկույցների համեմատական վերլուծություն, Երևան, 2018:
8. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, Երևան, 2015, էջ 28:
9. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, ՀՀ մասնագիտական կրթության համակարգում որակի ապահովման ուղենիշներ, չափանիշներ և չափորոշիչներ (աշխատանքային նյութեր), Երևան, 2010, էջ 22:
10. European Association for Quality Assurance in Higher Education. ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, 3rd edition, 2009.
11. European University Association. Graz Declaration 2003 Forward from Berlin: the Role of the Universities, 2003, p. 9.

12. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué, 2012.

13. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. 1st edit. Bucharest, 2007, p. 89.

14. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Belgium, 2015.

15. Бутакова М. М., Соколова О. Н., Кузнецова О. В., Менеджмент в организациях профессионального образования: учебное пособие. Москва: КноРус, 2019, с. 81.

ОСОБЕННОСТИ СОЧЕТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ЕВРОПЕЙСКИХ КРИТЕРИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА

Хачатрян Роберт

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Мовсисян Татев

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Аннотация

В статье представлены особенности Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества высшего образования, сопоставимость стандартов обеспечения качества Республики Армения с ESG 2015, а также проблемы применения этих стандартов в системе высшего образования РА. Для решения проблем, представленных в статье, необходимо пересмотреть политику и стратегии, принятые на государственном и институциональном уровнях, особенно стандарты и критерии обеспечения качества Республики Армения с учетом развития, происходящего в государственной и международной образовательной сферах.

Ключевые слова: Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), инструменты ЕПВО, критерии и стандарты обеспечения качества, институциональная аккредитация.

Список использованной литературы

1. Будагян А., Саргсян Ю., Текущее состояние и перспективы реформ высшего образования в Армении в контексте Болонского процесса: Доклад. Национальный центр стратегических исследований высшего образования, Ереван, Принтинфо, 2012.

2. Хачатрян Р., Мовсисян Т., Система обеспечения качества высшего образования: аккредитация как механизм внешнего обеспечения качества, Вестник 2 (51), Ереван, Лингва, 2020, с. 143.

3. Хачатрян Р., Мовсисян Т., Проблемы институциональной аккредитации вузов РА в контексте интеграции в ЕПВО, «Образование в XXI веке» 1 (3), Ереван, 2020, с. 22.

4. Армянский государственный экономический университет, Арцахский государственный университет, Материалы семинара «Высшее образование. Проблемы и перспективы», Ереван, Изд-во «Тнтсагет», 2017.

5. Постановление об утверждении программы Правительства РА (08.02.2019), N 65 – А, <https://www.gov.am/files/docs/3133.pdf>.

6. Отчет об итогах реализации программы Правительства РА на 2019 г., 2020, с. 22, <https://www.gov.am/files/docs/3932.pdf>.

7. Национальный центр обеспечения качества профессионального образования, Системные проблемы вузов РА. Сравнительный анализ экспертных докладов профессиональных учебных заведений, прошедших аккредитацию, Ереван, 2018.

8. Национальный центр обеспечения качества профессионального образования, Пособие по экспертизе профессионального образования РА, Ереван, 2015, с. 28.

9. Национальный центр обеспечения качества профессионального образования, Рекомендации, стандарты и критерии обеспечения качества в системе профессионального образования РА (рабочие материалы), Ереван, 2010, с. 20.

10. Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования, Хельсинки, 3-е изд., 2009.

11. Ассоциация европейских университетов, Грацкая декларация 2003, Вперед из Берлина: роль университетов, 2003, с. 9.

12. Максимальное использование нашего потенциала: консолидация Европейского пространства высшего образования: Бухарестское Коммюнике, 2012.

13. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Обеспечение качества и аккредитация: Словарь основных терминов и определений. 1-е ред., Бухарест, 2007, с. 89.

14. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), Бельгия, 2015.

15. Бутакова М. М., Соколова О. Н., Кузнецова О. В., Менеджмент в организациях профессионального образования: учебное пособие. Москва: КноРус, 2019, с. 81.

PECULIARITIES OF ALIGNING THE NATIONAL AND EUROPEAN CRITERIA OF QUALITY ASSURANCE IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF THE RA

Khachatryan Robert

Brusov State University, Armenia

Movsisyan Tatev

Brusov State University, Armenia

Summary

The article presents the features of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), the alignment of the quality assurance standards of the RA with those of ESG 2015, as well as the problems of applying those standards in the higher education system of the RA. To overcome the problems presented in the article, the need to review the policies and strategies adopted at the state and institutional levels, especially the criteria and standards for quality assurance of the Republic of Armenia, is emphasized while taking into account the development taking place in the state and international educational spheres.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA), EHEA tools, criteria and standards of quality assurance, institutional accreditation.

References:

1. Budaghyan A., Sargsyan Y. The Current State and Perspectives of Higher Education Reforms of Armenia in the Context of the Bologna Process: Report. National Center for Strategic Research in Higher Education, Yerevan, Printinfo, 2012.

2. Khachatryan R., Movsisyan T. Higher Education Quality Assurance System: Accreditation As a Mechanism for External Quality Assurance. Bulletin 2(51), Yerevan, Lingua, 2020, p. 143.

3. Khachatryan R., Movsisyan T. Problems of the Institutional Accreditation of Higher Education Institutions of the RA in the Context of Their Integration into the EHEA. "Education in the 21st Century" 1(3), Yerevan, 2020, p. 22.

4. Armenian State University of Economics, Artsakh State University, Higher Education: Problems and Perspectives: Materials of the Seminar, Yerevan, Tntesaget publishing house, 2017.

5. Decision on approval of the RA Government program (08.02.2019), N65 – A, <https://www.gov.am/files/docs/3133.pdf>.

6. Report on the Process and Results of the Implementation of RA Government Program for 2019, 2020, p. 22, <https://www.gov.am/files/docs/3932.pdf>.

7. National Center for Professional Education Quality Assurance. System problems of Armenian HEIs: Comparative Analysis of the Expert-panel reports of Accredited Higher Education Institutions, Yerevan, 2018.

8. National Center for Professional Education Quality Assurance. Accreditation Manual. Yerevan, 2015, p. 28.

9. National Center for Professional Education Quality Assurance. Guidelines, Criteria and Standards for Quality Assurance in the Armenian Tertiary Education (Working Papers), Yerevan, 2010, p. 22.

10. European Association for Quality Assurance in Higher Education. ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, 3rd edition, 2009.

11. European University Association. Graz Declaration 2003 Forward from Berlin: the Role of the Universities, 2003, p. 9.

12. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué, 2012.

13. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. 1st edit. Bucharest, 2007, p. 89.

14. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Belgium, 2015.

15. Butakova M., Sokolova O., Kuznetsova O., Management in Professional Education Organizations: Manual. Moscow, KnoRus, 2019, p. 81.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 22.09.2020

Принято к публикации: 02.10.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Армении Ашикян

The material was submitted and sent to review: 22.09.2020

Was accepted for publication: 02.10.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Armenuhi Ashikyan

ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ ՀԱՆՈՒՆ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ

Հակոբյան Արմեն

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Ներկայումս մարդու առողջության պահպանման, վերականգնման և ամրապնդման հիմնախնդիրները, լինելով բազմակողմանի, բավականին բարդ ու կարևոր ժամանակաշրջանում դարձել են առավել հրատապ, արդիական և գտնվում են տարբեր մասնագետների, այդ թվում՝ նաև ֆիզիկական կուլտուրայի ոլորտի ուշադրության կենտրոնում:

Առողջության բարելավման գործընթացում իր ուրույն և կարևորագույն տեղն է գրավում ֆիզիկական դաստիարակությունը: Նրա տարբեր միջոցների՝ ֆիզիկական վարժությունների ազդեցության ներքո բարելավվում է առողջությունը: Ցավով պետք է արձանագրենք, որ ներկա ժամանակաշրջանում երեխաների առողջության բարելավման խնդիրների լուծումը ֆիզիկական դաստիարակության միջոցների կիրառմամբ կրթական համակարգում և ընտանիքում չի գտնվում պատշաճ մակարդակի վրա:

Բանալի բառեր: Առողջություն, բժիկ-օրթոպեդ, կեցվածքի շեղումներ, բուժական լող, մարզիչ, բուժական ֆիզկուլտուրա, ծնող:

Հիմնախնդիրը: Մատաղ սերնդի առողջության պահպանումը, ամրապնդումը և վերականգնումը ժամանակակից կրթական համակարգի բոլոր մակարդակներում՝ նախակրթական, հանրակրթական, հաստուկ կրթական, ներառական, և լրացուցիչ կրթական հիմնարկներում (մանկապատանեկան մարզադպրոցներ), նաև ընտանիքում առավել արդիական են, քանզի ներկա ժամանակաշրջանում նկատվում է աճող սերնդի առողջության վատթարացման միտում: Այս իրողությունը բնորոշ է մի շարք երկրների, այդ թվում՝ նաև Հայաստանի Հանրապետության կրթական հաստատություններում սովորողներին: Հետևաբար այս խնդիրը լուրջ ահագանգ է և «մարտահրավեր» նրանց, ովքեր մտահոգված են նշված խնդրով և պարտավոր են լուծել այն:

Հիմնախնդրին առնչվող այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրի մանրակրկիտ վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բարձրացված հարցը բավականին մտահոգիչ է բազմաթիվ երկրների համար: Այսպես, օրինակ, Ռուսաստանի Դաշնության (ՌԴ) հանրակրթական դպրոցներում ուսուցանելու ժամանակահատվածում՝ առաջինից մինչև ավարտական դասարան, առողջ երեխաների թիվը նվազում է չորս անգամ: Համաձայն մի շարք հեղինակների տվյալների [3, 10-14]՝ ՌԴ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սովորելու ընթացքում հենաշարժողական համակարգում մի քանի անգամ ավելանում են խախտումները, և այս արատը հիվանդությունների շարքում զբաղեցնում է առաջին տեղը:

Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական դպրոցի երեխաների առողջական վիճակը, այդ թվում՝ նաև հենաշարժողական համակարգի խնդիրների տեսանկյունից, նույնպես բարվոք վիճակում չէ:

Ըստ ԵՊԲՀ մասնագետների՝ հայաստանցի դպրոցականների միայն 28 %-ին կարելի է համարել բացարձակ առողջ. երեխաների գրեթե կեսը տառապում է խրոնիկական հիվանդություններով, 39-44 %-ն ունի ֆունկցիոնալ շեղումներ:

Վերջիններիս շարքում առաջին տեղն են զբաղեցնում ոսկրամկանային համա-
կարգի հիվանդությունները [5, 251-252]:

Երեխաների առողջության հսկման, շտկման և բարելավման խնդիրները ոչ
միայն առողջապահական և կրթական հաստատությունների ներկայացուցիչ-
ների, այլ նաև ծնողների պարտականությունն է: Առանց այս «եռյակի» համա-
գործակցության՝ «բժիշկ-ուսուցիչ կամ մարզիչ-ծնող», հնարավոր չէ հասնել
բաղձալի հաջողությունների երեխայի առողջության բարելավման, կյանքի
որակի բարձրացման գործում:

Հաշվի առնելով ծնողների կարևոր դերը քննարկվող խնդրի լուծման գոր-
ծում՝ ՀՀ երեխաների իրավունքների պաշտպանության ազգային ծրագրի 2004-
2015 թթ. նպատակներից մեկն է ծնողների առողջապահական կրթման ապա-
հովույնը, ծնողների կրթության կազմակերպումը [2, 10-16]: Հարկ է նշել, որ այս
խնդիրը չի կորցրել իր արդիականությունը նաև այսօր:

Ամփոփելով վերը նշվածը՝ ցավով պետք է արձանագրենք, որ «բժիշկ-մար-
զիչ (ուսուցիչ)-ծնող» եռյակի համագործակցությունը գործնականում դեռևս չի
ձևավորվել, ինչն էլ անհրաժեշտություն է առաջացնում հիմնավորելու այդ
միասնության կարևորությունը և գործունեության արդյունավետությունը: Հա-
րաբերաբար լիարժեք ֆիզիկական առողջությունը կարող է ձեռք բերվել միայն
այն դեպքում, երբ առողջության վերականգնման ու պահպանման գործընթացը
իրականացվում է միաժամանակ և՛ կրթական հաստատություններում, մաս-
նավորապես զանգվածային սպորտի կենտրոններում, և՛ ընտանիքում: Վերջին-
ներիս սերտ համագործակցության արդյունավետությունը պայմանավորված է
ծնողների, մարզիչների, ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչների գիտելիքների և
գործնական կարողությունների բարձր մակարդակով: Եվ այս ամենի հիմքում
պետք է ընկած լինեն բուժական ֆիզկուլտուրայի, մասնավորապես բուժական
լողի և շտկող մարմնամարզության տարրերը:

Հողվածի նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է մշակել զանգ-
վածային լողի կենտրոնների մարզիչների ու ընտանիքների անդամների միջև
համագործակցության մեխանիզմներ՝ հիմնված ֆիզիկական վարժությունների
կիրառման վրա և ուղղված հենաշարժողական համակարգի շեղումների
շտկմանը:

Հետազոտության նորույթը: Երեխաների հենաշարժողական համակարգի
շեղումները շտկելու նպատակով մշակվել են համատեղ գործունեության մե-
խանիզմներ՝ բժիշկների, մարզիչների ու ծնողների միջև՝ կիրառելով բուժական
լողի ու շտկող մարմնամարզության տարրերը:

Հիմնական նյութի շարադրումը: Մարզիչների և ծնողների միջև համագործակցության եզրեր մշակելու նպատակով անհրաժեշտություն առաջացավ պարզելու, թե որքանով են նրանք պատրաստ իրենց գիտելիքների ու գործնական կարողությունների տեսանկյունից արդյունավետորեն շտկել երեխաների հենաշարժողական համակարգում առաջ եկած շեղումները: Համապատասխան գիտելիքների և գործնական կարողությունների մակարդակը պարզաբանելու նպատակով իրականացվել է սոցիոլոգիական հարցում թվով 50 ծնողների, որոնց երեխաները հաճախում էին լողի պարապմունքների, ինչպես նաև Երևանի մի շարք լողավազանների 18 մարզիչների շրջանում: Վերջիններիս մարզչական ստաժը նվազագույնը կազմում էր 6 տարի:

Վերլուծելով լողի պարապմունքներին հաճախող երեխաների ծնողների հարցաթերթիկային հարցման տվյալները՝ մենք եկանք այն եզրահանգման, որ ոչ բոլոր ծնողներն են կարող օբյեկտիվորեն և լիարժեք գնահատել իրենց երեխաների հենաշարժողական համակարգի, մասնավորապես կեցվածքի վիճակը: Դրա մասին է վկայում այն հանգամանքը, որ լողի պարապմունքների հաճախող երեխաների 48 %-ի մոտ առկա էին կեցվածքի շեղումներ: Մինչդեռ հարցվածների միայն 8 %-ն էր իր երեխայի կեցվածքը գնահատել վատ, այն էլ նրանցից ոմանք այդ եզրահանգմանն էին եկել բժշկական ախտորոշումից հետո: Իսկ ծնողների գերակշիռ մասը՝ 70 %-ը, գտնում է, որ իր երեխայի հենաշարժողական համակարգը լավ կամ բավարար վիճակում է, 22 %-ը դժվարացել է գնահատել երեխայի կեցվածքի վիճակը:

Այն հանգամանքը, որ ծնողները չեն կարողանում օբյեկտիվորեն գնահատել երեխայի հենաշարժողական համակարգի վիճակը, ըստ երևույթին, բացատրվում է նրանով, որ նրանց գրեթե կեսից ավելին՝ 58 %-ը, խախտումները չեն համարում ուսումնասիրվող համակարգում առողջության վատթարացման ցուցանիշ: Եվ քանի որ նրանք ունեն այդպիսի դիրքորոշում, ապա զարմանալի չէ նաև այն փաստը, որ ծնողների 46 %-ը ուշադրություն չի դարձնում և չի հսկում, թե ինչ վիճակում է գտնվում երեխայի կեցվածքը: Օտոնների 28 %-ը կեցվածքի վիճակը գնահատում է ըստ երեխայի մարմնի արտաքին տեսքի, իսկ մյուսները դժվարացել են պատասխանել հարցին, թե ինչպես կարելի է գնահատել երեխայի կեցվածքի վիճակը: Հարցվածների 32 %-ը նշել էր, որ կկարողանա ինքնուրույն լուծել առաջ եկած խնդիրները: Սակայն այս խմբի ծնողների միայն 31 %-ը կարողացավ ճիշտ նկարագրել այն վարժությունները, որոնք գործնականում կիրառվում են կեցվածքի շեղումները շտկելու նպատակով:

Գոհացուցիչ չէին նաև լողի մարզիչների պատասխաններն ուսումնասիրվող հարցերի վերաբերյալ, չնայած որ նրանք ունեն աշխատանքային մեծ ստաժ:

Մարզիչների 89 %-ը նշել էր, որ կեցվածքի շեղումները շտկելու նպատակով լողի պարապմունքներին երեխաներին հանձնարարում են լողալ բրաս լողաձևով՝ կատարելով երկարացված ջրասահում: Նշենք, որ տվյալ վարժության կիրառումը համապատասխանում է գիտամեթոդական գրականությունում տեղ գտած երաշխավորագրերին, սակայն միայն այդ վարժության հանձնարարումը երեխաներին, ինչը լայն տարածում ունի պրակտիկայում, դեռևս բավարար չէ: Անհրաժեշտ է նշել, որ նման մոտեցումը արդյունավետ չէ, քանզի կիրառվող լողաձևի և վարժությունների բովանդակությունը պայմանավորված է հենաշարժողական համակարգի խախտման տարատեսակով:

Ելնելով վերը նշվածից՝ անհրաժեշտություն առաջացավ բարելավելու ծնողների և մարզիչների գիտելիքների, գործնական կարողությունների պաշարը: Տվյալ խնդիրը լուծելու համար մեր կողմից մշակվել են վարժությունների համալիրներ, մեթոդական ցուցումներ, որոնք կազմվել են՝ ըստ գրականությունում տեղ գտած երաշխավորագրերի և տրվել ծնողներին ու մարզիչներին: Բացի դրանից՝ նրանց հետ իրականացվել են սեմինար պարապմունքներ՝ արձավող խնդիրների շուրջ, իսկ անհրաժեշտության դեպքում պարապմունքների ընթացքում իրականացվել է խորհրդատվություն:

Տվյալ միջոցառումները կյանքի կոչելուց հետո մեր կողմից իրականացվել է կես տարի տևողությամբ մանկավարժական գիտափորձ մի խումբ երեխաների (11-12 տարեկան) հետ, որոնց մոտ հայտնաբերվել էին կեցվածքի՝ այս կամ այն աստիճանի կամ ձևի շեղումներ: Վերջիններս բաժանվել էին երկու խմբի՝ փորձարարական և ստուգողական, յուրաքանչյուրում՝ 10-ական հոգի, որոնք ունեին միննույն խախտումները: 6-ական երեխայի մոտ արձանագրվել էր կլոր (կուրվիկ) մեջք, 3-ական երեխայի մոտ՝ կրծքային, 1-ական երեխայի մոտ՝ գոտկային աջակողմյան հատվածի՝ առաջին աստիճանի սկոլիոզ՝ բացահայտված բժշկների կողմից:

Չարկ է նշել, որ վերջիններս էին խորհուրդ տվել հաճախել լողի պարապմունքների՝ սկոլիոզը շտկելու նպատակով: Անհրաժեշտ է հավելել, որ համաձայն սեփական երկարատև աշխատանքային փորձի՝ դիտարկումների և մարզիչների հետ հարցազրույցների, որոնք հանձն են առել աշխատել վատառողջ երեխաների, այդ թվում՝ կեցվածքի շեղումներ ունեցողների հետ, ծնողներից մեծ մասամբ չեն պահանջում ներկայացնել հիվանդության վերաբերյալ բժշկի

տրված ախտորոշումը: Մարզիչները հիմնվում են միայն ծնողների ներկայացրած տեղեկության վրա, որը շատ մեծ հավանականությամբ կարող է լինել ոչ լիարժեք և նույնիսկ ոչ ճշգրիտ: Վերջինս էլ այն պատճառներից մեկն է, որ մարզիչների մեծամասնությունը չի ցուցաբերում անհատական մոտեցում՝ չկիրառելով վարժությունների բազմազանությունից այն անհրաժեշտը, որը պետք է կիրառվի կեցվածքի խախտման յուրաքանչյուր տարատեսակի դեպքում: Ուստի մեր համոզմամբ բժիշկ-մասնագետը, որը խորհուրդ է տալիս և ուղղորդում է երեխային լողավազան, ծնողին պետք է զգուշացնի նման խնդրի մասին, որ ընտրի «ճիշտ» արհեստավարժ մարզիչ-մասնագետի: Հակառակ դեպքում կեցվածքի շտկման արդյունավետությունը կլինի ցածր, և այն շտկելու համար մարզչից կպահանջվի երկար ժամանակ: Սա ևս մեկ անգամ ապացուցում է, որ «բժիշկ-մարզիչ-ծնող» եռյակի միջև համագործակցության եզրերի ստեղծումը անհրաժեշտություն է: Այստեղ կարևոր է նաև, որ երեխան գիտակցաբար մոտենա այն ամենին, ինչն իրականացնելու է նշված «եռյակը»՝ շեղումները շտկելու նպատակով:

Ստուգողական խմբում լողի պարապմունքները ընթանում էին ըստ պրակտիկայում տեղ գտած մոտեցման՝ կիրառելով բրաս կրծքի վրա լողաձևը և հաշվի չառնելով հիմնականում յուրաքանչյուրի ախտանիշը, չցուցաբերելով անհատական մոտեցում:

Փորձարարական խմբում պարապմունքները լողավազանում ընթանում էին ըստ մեր կողմից մշակված ծրագրի, որում հաշվի էին առնված գիտամեթոդական գրականությունում առկա երաշխավորագրերը [6, 246-257; 7, 25-30]: Բացի դրանից՝ փորձարարական խմբի երեխաներն այն օրերին, երբ չէին զբաղվում բուժական լողով, տանը ծնողների հսկողությամբ կատարում էին մեր կողմից առաջարկված շտկող վարժություններ բուժական ֆիզկուլտուրայից [4, 104-119; 7, 34-37; 8, 52-61]:

Հավելենք, որ փորձարարական խմբի երեխաները պահպանում և կատարում էին նաև բժիշկ-օրթոպեդի կողմից տրված խորհուրդները՝ կապված օրվա օրթոպեդիկ ռեժիմի հետ:

Լողավազանում պարապմունքներն անցկացնելիս պահպանվում էին համապատասխան պահանջներ. հաշվի էին առնվում ողնաշարի դեֆորմացիայի աստիճանն ու հատվածը, կեցվածքի շեղումը այս կամ այն հարթությունում:

Կեցվածքի տարբեր շեղումների շտկման ժամանակ կիրառվում էին տարբեր լողաձևեր, օրինակ՝ կլոր ներս ընկած մեջք ունեցողներին հանձնարարվում էր լողալ կլոր մեջքի վրա՝ ձեռքերի միաժամանակյա թիավարումներով: Սկո-

լիոզի առկայության դեպքում լայնորեն կիրառվում էր ոչ միայն բրաս լողաձևը՝ երկարացված ջրասահումով, այլև լող կրծքի վրա՝ միայն ոտքերով կրող լողաձևով, լող ասի՝ մետրիկ՝ ելման դրություններով: Առանձնահատուկ տեղ էր հատկացվում լողին կորեկցիայի (շտկող) դիրքում, որը կազմում էր ամբողջ պարապմունքի ծավալի 40-50 %-ը: Կորեկցիայի ելման դրությունը ընտրվում է խիստ անհատական՝ կախված սկոլիոզի ձևից:

Տնային պայմաններում կատարվող վարժությունները ունեին ընդհանուր, շտկող և շնչառական բնույթ: Շտկող (հատուկ) վարժությունները, որոնք, ըստ կատարման ձևի, համաչափ, անհամաչափ և դետորսիոն վարժություններ էին, որոնք արտացոլված են գրական երաշխավորագրերում [1, 50-58]: Պարապմունքների սկզբում կատարվում էին վարժություններ ճիշտ կեցվածքի պահման մշակման համար, այնուհետև՝ վարժություններ՝ ուղղված «մկանային սեղմիրանի» ամրապնդման վրա, որից հետո՝ շտկող վարժություններ՝ գուգորդվող ընդհանուր զարգացնող և շնչառական վարժություններով:

Կիրառված վարժությունների արդյունավետության գնահատման նպատակով մանկավարժական գիտափորձի ավարտին իրականացվեցին սոմատոսկոպիկ ուսումնասիրություններ: Վերլուծությունների արդյունքում բացահայտվեց, որ փորձարարական խմբում կիրառվող վարժությունները էական ազդեցություն են թողել երեխաների ողնաշարի շեղումները շտկելու ուղղությամբ: Այսպես, աջակողմյան կրծքային և գոտկային սկոլիոզ ունեցող չորս երեխաներից ոչ մեկի մոտ չէր արձանագրվել նման ախտորոշում: Նույնը, ծնողների հավաստմամբ, արձանագրվել էր նաև բժիշկների կողմից:

Ստուգողական խմբի երեխաների մոտ պատկերը այլ էր. դրական տեղաշարժ արձանագրվել էր մեկ երեխայի մոտ. աջակողմյան կրծքային սկոլիոզը լիովին շտկվել էր, և աննշան փոփոխություն տեղի էր ունեցել նաև մեկ երեխայի մոտ, մնացած երկուսի մոտ՝ ոչ մի դրական տեղաշարժ:

Կլոր (կուրվիկ) կեցվածք ունեցող երեխաների գնման արդյունքում բացահայտվեց, որ փորձարարական խմբի մասնակիցների ողնաշարում առաջ եկած շեղումները լիովին շտկվել էին, իսկ ստուգողականում նման արդյունք արձանագրվել էր 6 հոգուց միայն երկուսի մոտ:

Եզրակացություններ և առաջարկություններ: Կեցվածքի շեղումները, որոնք արդի ժամանակաշրջանի մատաղ սերնդի առողջության վատթարացման հիմնախնդիրներից են, պետք է լինեն «բժիշկ-մարզիչ-ծնող» եռյակի ուշադրության կենտրոնում, որպեսզի համատեղ գործնական ջանքերով կարողանան լուծել այս հիմնախնդիրը: Նման համագործակցության արդյունավե-

տությունը հիմնավորվել է մեր կողմից իրականացված մանկավարժական գիտափորձի արդյունքների վրա: Համաձայն գիտափորձի տվյալների՝ փորձարարական խմբի բոլոր երեխաների կեցվածքի շեղումները մեր կողմից մշակված և կիրառված ծրագրի շնորհիվ լիովին շտկվել են: Նման լիարժեք արդյունք չի արձանագրվել ստուգողական խմբի երեխաների մոտ, որոնց հենաշարժողական համակարգի շեղումների շտկումը իրականացվում էր՝ համաձայն այն եղանակների, որոնք դեռևս կիրառվում են պրակտիկայում:

Մեր կողմից առաջարկվող «եռյակի» գործունեության արդյունավետությունը պատշաճ հիմքերի վրա դնելու և գործնականում կիրառելու համար անհրաժեշտ է բարձրացնել ծնողների տեսական գիտելիքների և գործնական կարողությունների մակարդակը բարձրացված խնդրի շուրջ: Նման արդյունքի կարելի է հասնել, եթե վերջիններս պետական մակարդակով պարբերաբար իրագեկվեն հատուկ հեռուստահաղորդումների շրջանակում: Հանրակրթական և մարզային մանկապատանեկան կենտրոններում ծնողների համար պետք է նաև կազմակերպվեն մեթոդական, խորհրդատվական «անկյուններ» այդ խնդիրների շուրջ: Նպատակահարմար է մշակել համապատասխան մեթոդական ձեռնարկներ՝ հագեցած խորհուրդներով, վարժությունների համալիրներով, մեթոդական ցուցումներով, և հարստացնել այդ «անկյունները», որտեղ ծնողները և այլ շահագրգիռ անձինք կարող են բարձրացնել իրենց ֆիզկուլտուրային-առողջարարական կրթվածությունը, գիտելիքների և հմտությունների մակարդակը:

Անհրաժեշտ է նաև համապատասխան աշխատանքներ իրականացնել լողի մարզիչների շրջանում, մասնավորապես կազմակերպել վերապատրաստման դասընթացներ, ֆիզիկական կուլտուրայի բարձրագույն և միջին կրթական հաստատությունների ուսումնական պլաններում դասավանդվող առարկաների շրջանակում տեղ հատկացնել տեսական և գործնական պարապմունքներին՝ բարձրացված խնդրի շուրջ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հակոբյան Ա. Լ., Բուժական ֆիզկուլտուրայի և բուժական լողի կիրառման առանձնահատկությունները կրթական համակարգում, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2017, էջ 50-58:

2. Հայաստանի Հանրապետությունում երեխայի իրավունքների պաշտպանության ազգային ծրագիր. 2004-2015, ՅՈՒՆԻՍԵՖ, Երևան, 2005, էջ 10-16:

3. Баранов А. А., Намазова-Баранова Л. С., Альбицкий В. Ю. и др., Состояние и проблемы здоровья подростков России / Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины, 2014, N6, с. 10-14 // Актуальные проблемы состояния здоровья детей в

Российской Федерации, Т. В. Косенкова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: congress-ph.ru>htdocs>upload>vich>may>prez.

4. Велитченко В. К., Физкультура для ослабленных детей, Москва: Физкультура и спорт, 2000, с. 104-119.

5. Мкртчян С. А., Заболеваемость школьников г. Еревана по данным профилактических медицинских осмотров // Материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине, Москва: Издатель Научный центр здоровья детей РАМИ, 2012, с. 251-252.

6. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание, Учебное пособие, / Под ред., Н. Ж. Булгакова, С. И. Морозов, О. И. Попов и др., Москва: «Академия», 2005, с. 246-257.

7. Физическое воспитание детей со сколиозом и нарушением осанки / Под ред. Г. А. Халемского, Москва, 2001, с. 25-30, 34-37.

8. Шапкова Л. В., Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Под ред. С. П. Евсеева, Москва: «Советский спорт», 2001, с. 52-61.

СОТРУДНИЧЕСТВО ВО ИМЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Акопян Армен

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
Армения*

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности процесса коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата (ОДА), в частности, осанки у детей посредством педагогических средств и методов физического воспитания, применяемых в совместных действиях членов семьи и тренеров.

Анализ литературных источников свидетельствует, что затронутая проблема требует изыскания более действенных путей ее решения, поскольку состояние ОДА подрастающего поколения многих стран находится не на должном уровне. Исключением в этом плане не являются и школьники Армении, поскольку, по данным ЕГМУ, заболевания костно-мышечной системы детей занимают одно из первых мест в ряде функциональных нарушений.

Одним из путей эффективного решения данной проблемы является объединение совместных усилий врача-ортопеда, родителей детей, имеющих нарушения в ОДА, и тренеров по плаванию. Для решения поставленной проблемы возникла необходимость осуществления ряда мер, направленных на повышение уровня теоретической и методической подготовленности, умений родителей и тренеров по коррекции нарушений осанки.

С этой целью в рамках педагогического эксперимента были проведены семинарские занятия по вопросам коррекции нарушений осанки. Родителям были представлены программы занятий по лечебной физкультуре в домашних условиях, а тренерам – комплексы упражнений по лечебному плаванию, направленные на коррекцию осанки.

Разработанные программы апробировались в полугодном педагогическом эксперименте с 10-ью детьми 11-12 лет (экспериментальной группы) с нарушениями осанки, осуществленном как в домашних условиях, так и в бассейне. С 10-ью детьми контрольной группы того же возраста, имеющих аналогичные нарушения в ОДА, занятия проводились лишь по плаванию в соответствии с укоренившимися в практике действиями без учета

диагноза врача и многих методических рекомендаций, отраженных в научно-методической литературе.

Анализ данных по окончании исследования не выявил у детей экспериментальной группы нарушений осанки, в контрольной же группе лишь у половины исследуемых не было отмечено коррекции нарушений осанки.

Полученные экспериментальные результаты свидетельствуют об эффективности совместных действий родителей и тренеров по плаванию в деле коррекции нарушений осанки. Для осуществления подобного сотрудничества необходимо в подобных случаях проводить образовательные занятия с родителями и тренерами по плаванию по вопросам коррекции нарушений осанки в рамках соответствующих организаций.

Ключевые слова: здоровье, врач-ортопед, нарушения осанки, лечебное плавание, тренер, лечебная физкультура, родители.

Список использованной литературы

1. Акопян А. Л., Особенности применения лечебной физкультуры и лечебного плавания в образовательной системе, Учебно-методическое пособие, Ереван, 2017, с. 50-58.
2. Национальная программа защиты прав ребёнка в Республике Армения, 2004-2015, ЮНИСЕФ, Ереван, 2005, с. 10-16
3. Баранов А. А., Намазова-Баранова Л. С., Альбицкий В. Ю. и др., Состояние и проблемы здоровья подростков России / Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины, 2014, №6, с. 10-14 // Актуальные проблемы состояния здоровья детей в Российской Федерации, Т. В. Косенкова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: congress-ph.ru>htdocs>upload>vich>may>prez.
4. Велитченко В. К., Физкультура для ослабленных детей, Москва: Физкультура и спорт, 2000, с. 104-119.
5. Мкртчян С. А., Заболеваемость школьников г. Еревана по данным профилактических медицинских осмотров // Материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине, Москва: Издатель Научный центр здоровья детей РАМИ, 2012, с. 251-252.
6. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание, Учебное пособие / Под ред. Н. Ж. Булгакова, С. И. Морозов, О. И. Попов и др., Москва: «Академия», 2005, с. 246-257.
7. Физическое воспитание детей со сколиозом и нарушением осанки / Под ред. Г. А. Халемского, Москва, 2001, с. 25-30, 34-37.
8. Шапкова Л. В., Средства адаптивной физической культуры: Методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Под ред. С. П. Евсеева, Москва: «Советский спорт», 2001, с. 52-61.

COOPERATION FOR THE CHILDREN'S HEALTH

Hakobyan Armen

*Armenian State Institute of Physical Culture and Sport,
Armenia*

Summary

The article addresses issues of enhancing effectiveness of the process of correcting of musculoskeletal disorders (MSD), in particular, children's posture through pedagogical means and methods of physical education used in joint actions of family members and coaches.

The analysis of literature sources shows that the problem raised requires finding of more effective ways for solving the touched issue, since the state of MSD of the younger generation in many countries is not at the proper level. Armenian schoolchildren are no exception in this regard, since according to YSMU, diseases of the musculoskeletal system of children are among the first in the number of functional disorders.

One of the ways to effectively solve this problem is to combine joint efforts of an orthopaedist, parents of children with MSD and swimming coaches. To solve this problem, it became necessary to implement a number of measures aimed at improving the level of theoretical and methodological readiness, skills of parents and coaches to correct posture disorders.

For this purpose, as part of a pedagogical experiment, seminars on the correction of posture disorders were held. Parents were presented with programs of physical therapy classes at home, and coaches were presented with sets of exercises for therapeutic swimming aimed at posture correction.

The developed programs were tested in a six-month pedagogical experiment carried out both at home and in the pool with 10 children aged 11-12 years with posture disorders. With 10 children of a control group of the same age with similar MSD, only swimming sessions in accordance with established practices were held, without taking into account the doctor's diagnosis and number of methodological recommendations reflected in the scientific and methodological literature.

Analysis of data at the end of the study did not reveal any postural disorders in children of the experimental group, while in the control group only half of them did not have any correction of postural disorders.

The obtained experimental results indicate the effectiveness of joint actions of parents and swimming coaches in correcting posture disorders. To implement such cooperation it is necessary to conduct educational sessions with parents and swimming coaches aimed at correction of posture disorders within the relevant organizations.

Keywords: health, orthopedist, posture disorders, therapeutic swimming, coach, physical therapy, parents.

References:

1. Hakobyan A. L. Peculiarities of the use of therapeutic physical culture and therapeutic swimming in the educational system. Educational-methodical manual, Yerevan, 2017, pp. 50-58.
2. National Program for the Protection of Children's Rights in the Republic of Armenia UNICEF. Yerevan, 2005, pp. 10-16.
3. Baranov A. A., Namazova-Baranova L. S., Albitsky V. Yu., et al., The state and health problems of adolescents in Russia / Problems of social hygiene, health care and history of medicine, 2014, N 6, FROM. 10-14 // Actual problems of the health status of children in the Russian Federation, T. V. Kosenkova. [Electronic source] Access mode: congress-ph.ru>htdocs>upload>vich>may>prez.
4. Velitchenko V. K., Physical education for weakened children. Moscow: Physical culture and sports. 2000, pp. 104-119.
5. Mkrtychyan S. A., The morbidity of schoolchildren in Yerevan according to preventive medical examinations // Materials of the 3rd All-Russian Congress with international participation on school and university medicine, Moscow: Publisher Scientific Center of Children's Health RAMI, 2012, pp. 251-252.

6. Healthy, therapeutic and adaptive swimming, study guide, / Bulgakova H. J., Morozov S. I., Popov O. I., and atc. Moscow, 2005, pp. 246-257.

7. Physical education of children with scoliosis and impaired posture / Under the editorship of, G. A. Khalemsky, Moscow, 2001, pp. 25-30, 34-37.

8. Shapkova L. V. Means of adaptive physical culture: physical culture and recreation on Methodical recommendations for developing activities for children with intellectual disabilities / Ed., S. P. Evseev., Moscow: «Soviet sport», 2001, pp. 52-61.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.08.2020

Принято к публикации: 03.09.2020

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 20.08.2020

Was accepted for publication: 03.09.2020

Reviewer: PhD, Assistant Karine Hovhannisyian

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Акопян Елена

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
Армения*

Ковалева Анна

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
Армения*

Краткое введение. Культура движений является важной составной частью общей культуры личности, способствует организации активности движений, осознанию сути движений, раскрытию потенциала личности. Культура движения, как феномен общей культуры уникальна.

Ключевые слова: культура движения, физическая культура, система образования, физическое воспитание, «школа» движений.

Проблема. Что же характеризует культуру движений человека? Умение управлять движениями? Их внешняя красота? Умение из нескольких возможных вариантов движений выбрать лучший? Каковы критерии оценки культуры движения? Это неполный перечень вопросов, волнующий специалистов различных областей наук, изучающих двигательную деятельность человека.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Изучение содержания понятия «культура движений» в современной науке рассматривается как многогранное явление: осознание индивидом сути движения, понимание природы этого движения, владение специфическими навыками движений. В литературе представлены различные подходы к объяснению феномена «культура движения». По мнению Б.В. Евстафьева (1985), культуру движений следует определять через категорию деятельности, а последнюю целесообразно рассматривать в качестве процесса использования ценностей физической культуры в различных видах человеческой деятельности, как отражение гармонии духовного и физического развития человека [3].

Физическая культура как один из основных видов собственно культуры человека, направленная на оптимизацию физического состояния и развития индивида в единстве с его психическим развитием на основе рационализации и эффективного использования собственной двигательной активности, рассматривается в трех аспектах: деятельностном (культура как способ деятельности), предметно-ценностном (культура как совокупность материальных и духовных ценностей) и результативном (культура как результат воплощения ее ценностей в самом человеке) [8, 19-20].

Основываясь на вышесказанном, культуру движения как компонент физической культуры правомерно рассматривать как отражение всех ее сторон.

Как отмечает Т. С. Телепина (2013), это более чем просто физическое совершенствование человека, это еще и созидательное отношение к собственной личности с определяющей ролью приобретаемых им в процессе жизнедеятельности духовных ценностей [11, 159].

В.Б. Коренберг под двигательной культурой предлагает понимать область культуры, обобщающую вопросы, связанные с осуществлением любой двигательной активности, оцениваемой с позиций целесообразности и эстетичности, а также с обучением эффективному осуществлению этой активности. [6].

Интересно мнение ученых-биомехаников, которые рассматривают двигательную культуру с точки зрения целесообразности движения и ее оптимизации [2, 12]. По Н. А. Бернштейну, эффективность движения определяется тем, насколько успешно решается задача, поставленная перед данным движением, экономичность движений – умением решить конкретную двигательную задачу с минимумом энергозатрат [2]. В.Л. Уткин отмечает, что разнообразные бытовые и трудовые движения также могут характеризоваться определенным уровнем двигательной культуры [12].

Как отмечают М.Я. Сараф., В.И. Столяров, движения, сформированные на высоком уровне двигательной культуры, граничат с искусством и передают внутреннее состояние духа людей, их переживания, чувства, настроения посредством внешней формы. А форма отражает существенные, глубинные свойства [6, 26-27].

Эстетическая сторона движений выступает не просто как сопутствующий, а как структурный элемент физической культуры и является необходимым условием развития чувства понимания красоты движений, формирования культуры движений и проявляется в хорошей осанке, лёгкости и грациозности движений, гармоничности пропорций, красивом теле [9].

Г.А. Кучеренко к компонентам культуры движения относит: осанку, позы, походку, координированность и пластику движений, жесты и мимику. Человек, хорошо владеющий своим телом, как правило, имеет красивую осанку, его походка отличается лёгкостью, раскованностью. Культуру движений характеризует точность и согласованность двигательных действий, чистота исполнения, ритмичность и пластичность движений, гармоничность сочетания движений с музыкой и их выразительность [7].

Пластику как компонент культуры движения Н.А. Бернштейн рассматривал в виде определенного по рисунку и ритму движение человеческого тела, отражающее его духовный и внутренний мир [2].

Таким образом, на основании анализа научно-методической литературы стало возможным выделение культуры движения как составной части общей культуры личности, а ее формирование – неотъемлемым компонентом физического воспитания. Представленные в литературе данные раскрывают некоторые аспекты формирования культуры движения в различных звеньях системы образования – дошкольных учреждениях, общеобразовательной школе, ВУЗ-е [4, 7, 9, 11]. Вместе с тем следует обозначить круг вопросов, нуждающихся в конкретизации и дальнейшей разработке. В частности, недостаточно изучены условия и методы направленного формирования культуры движения как единого процесса в системе физического воспитания.

Цель исследования. Провести теоретический анализ содержания понятия культуры движения и изучить условия ее формирования в процессе физического воспитания.

Новизна исследования заключается в том, что показаны организационно-педагогические условия формирования культуры движения в процессе физического воспитания.

Изложение основного материала.

Как известно, физическое воспитание обладает широкими возможностями для формирования личности. Роль формирования культуры движения в гармоничном развитии личности находится в тесной связи со всеми ее структурными компонентами.

Культура движений начинается с их разнообразия. Чем больше видов и способов движений, их сочетаний в арсенале человека, тем осознаннее и богаче его деятельность, тем в большей степени движения становятся для него орудием самовыражения, общения с окружающими людьми, ориентировки в окружающем мире.

Именно широкий арсенал двигательных умений и навыков, сформированных в процессе физического воспитания, и должный уровень развития двигательных способностей являются важным условием владения культурой движения.

Формирование культуры движений основано на последовательности и этапности совершенствования двигательных умений и навыков, при обязательном обеспечении всесторонней физической подготовки. Это позволило нам выделить три уровня формирования культуры движения: базовый, оптимальный и высокий (рисунок 1). Они характеризуют не только степень владения разнообразными двигательными действиями, но и как бы обозначают тот конечный результат, которого следует достичь в процессе физического воспитания на различных ступенях системы образования.



Рисунок 1. Уровни формирования культуры движения

В дошкольном и младшем школьном возрасте создаются все предпосылки для овладения основными движениями, накопления значительного потенциала фундаментальных двигательных умений, с тем, чтобы в будущем на этой основе можно было легко освоить более сложные движения и действия, в том числе и спортивные. Овладение основными движениями базируется на формировании у ребенка умения соразмерять свои усилия с конкретной задачей, согласовывать движения разных участков тела с различными усилиями, координируя их работу во времени и пространстве.

Говоря о критериях высокой культуры движений ребенка, прежде всего, нужно иметь в виду формирование у него способности успешно решать самые разнообразные двигательные задачи.

Именно в этом возрасте значимым является овладение «школой» движений, что признается необходимым условием формирования культуры движения [1]. В нее входят:

- «школа» передвижений,
- «школа» прыжков,
- «школа» метаний,
- «школа» мяча,
- «школа» акробатики,
- «школа» спины.

Следует отметить, что представленные «школы» движения и составляют основу программы по физическому воспитанию в дошкольных учреждениях и предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе. Их преемственность отражена также в программных материалах по физическому воспитанию средних специальных учебных заведений и ВУЗ-ов.

Усвоение программного материала основной школы должно обеспечить базовый уровень владения культурой движения.

Согласно мнению Е.А. Земскова (1997), владение рациональной техникой бега, прыжков, метаний, накопление большого арсенала разнообразных гимнастических и акробатических упражнений, умение ловко и точно бросить и поймать мяч, поднять и перенести тяжелый предмет, умение плавать, передвигаться на лыжах, освоение и закрепление правильной осанки – все это и составляет основу культуры движений школьника [5].

Общеобразовательная школа должна способствовать развитию в ребенке умения управлять движениями, целесообразно применять их в дальнейшей деятельности. [11, 160].

Физическое воспитание в старшей школе, средних специальных учебных заведениях, ВУЗ-ах должно обеспечить должный уровень общей физической подготовки и совершенствование двигательных умений и навыков. Формирование профессионально значимых двигательных навыков, наряду с профессионально-прикладной физической подготовкой, осуществляемой в ВУЗ-ах, является необходимым условием профессионального мастерства будущего специалиста. Результатом процесса физического воспитания на этом этапе является достижение оптимального уровня культуры движения. Вступая во взрослую жизнь, молодой человек должен иметь не только всестороннюю физическую подготовку, высокую работоспособность, но и владеть оптимальным уровнем культуры движений.

Высокий уровень сформированности культуры движения характерен в спорте и области искусств. В первую очередь это отражено в совершенной технике исполнения и выраженной художественной ценности движений. Последняя проявляется в зрелищности и артистичности: выразительности, эмоциональности, актерском мастерстве, выраженных как в мимике, так и в движениях тела, рук, ног,

положении головы; уверенности; контакте со зрителем; оригинальности движений, элементов, соединений, музыки, всей композиции; сюжетном замысле.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения.

Формирование культуры движения следует рассматривать и как задачу, и как результат процесса физического воспитания.

Анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме позволил выделить ряд вопросов, остающихся недостаточно изученными. Дальнейшие исследования будут направлены на определение критериев оценки уровня формирования культуры движения, разработку путей ее направленного развития в процессе физического воспитания.

Список использованной литературы

1. Бальсевич В.К. Что нужно знать о движении человека: лекция // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 1997, № 2, с. 46-50.
2. Бернштейн Н. А., О построении движений. Медгиз, М., 1947, 254 с.
3. Евстафьев Б. В., Анализ основных понятий в теории физической культуры, Л.: ВИФК, 1985, 118 с.
4. Завадич В. Н., Культура движений как проявление взаимодействия физического и эстетического воспитания на уроках физической культуры // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт, 2013, Вип. 112 (3), с. 201-203.
5. Земсков Е. А., Откуда что берется (о формировании осанки и походки у человека), Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 1997, №1, с. 52-57.
6. Коренберг В. Б., Заметки о культуре движений // Гимнастика, М., 1974, с. 12-18.
7. Кучеренко Г. А., Двигательная культура младшего школьника и её влияние на личностное развитие в учебной деятельности Автореф дис.... канд пед наук. 2005, 21 с.
8. Матвеев Л. П., Теория и методика физической культуры, 3-е изд., перераб. И доп., М.: «Физкультура и спорт», СпортАкадемПресс, 2008, 544 с.
9. Медведева Е. С., Формирование культуры движений у студенток высших учебных заведений. Автореф дис. ... канд пед наук, 1998, 20 с.
10. Сараф М. Я., Столяров В. И Введение в эстетику спорта. / М. Я. Сараф, М.: ФиС, 1984, 104 с.
11. Телепина Т. С., Терентьева О. С., Двигательная культура школьника: ее основные компоненты и условия формирования // Вестник Тамбовского Государственного Университета. Вып.8 (124), 2013, с. 158-161.
12. Уткин В. Л., Культура движения (Основы оптимизации), М.: «Знание», 1984, 64 с.

FORMATION OF A CULTURE OF MOTION IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION

Hakobyan Elena

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

Kovalyova Anna

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Armenia

Summary

The article presents a theoretical analysis of the content of the concept of the culture of movement, which in modern science is presented as a multifaceted phenomenon. As a

phenomenon of general culture, the culture of movement is considered as a process of using the values of physical culture in various types of human motor activity.

The culture of movement, as a component of physical culture, is presented as a reflection of all its aspects.

The formation of a culture of movement should be considered both as a task and as a result of the process of physical education.

There are three levels of movement culture formation: basic, optimal and high.

The analysis of scientific and methodological literature on the problem under study made it possible to single out a number of issues that remain insufficiently studied. Further research will be aimed at determining the criteria for assessing the level of formation of the culture of movement, the development of ways of its directed development in the process of physical education.

Keywords: culture of movement, physical culture, education system, physical education, “school” of movements.

References:

1. Balsevich V. K., What you need to know about human movement: lecture // Physical culture: upbringing, education, training, 1997, No. 2, pp. 46-50.
2. Bernstein N. A., About building movements, Medgiz. M., 1947, 254 p.
3. B. V. Evstafiev Analysis of the basic concepts in the theory of physical culture, L.: VIFK, 1985, 118 p.
4. Zavadich V. N., Culture of movements as a manifestation of the interaction of physical and aesthetic education at physical education lessons // Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Ser.: Pedagogical sciences. Physical education and sports..., 2013, edit. 112(3), pp. 201-203.
5. Zemskov E. A., Where does that come from (about the formation of posture and gait in humans). Physical culture: upbringing, education, training, 1997, №1, pp. 52-57.
6. Korenberg V. B., Notes on the culture of movements // Gymnastics, M., 1974, pp. 12-18.
7. G. A. Kucherenko, Motor culture of primary schoolchildren and its influence on personal development and educational activity. abstract. dis. ... cand. ped. Sciences, 2005
8. Matveev L. P., Theory and methodology of physical education, 3rd ed., Rev. and add. - M Physical culture and sport, SportAcademPress, 2008, 544 p.
9. E. S. Medvedeva, Formation of a culture of movements among female students of higher educational institutions. Abstract dis. ... Candidate of Pedagogy, 1998, 20 p.
10. Saraf M.Ya., Stolyarov V. I., Introduction to the aesthetics of sports. / M.Ya. Saraf, M.: PhC, 1984, 104 p.
11. Telepina T. S. Terentyeva O. S., Motor culture of a schoolchild: its main components and conditions of formation // Bulletin of the Tambov State University. Issue 8 (124), 2013, pp. 158-161.
12. Utkin V. L., Culture of motion (Basics of optimization), M: «Knowledge», 1984, 64 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 01.10.2020

Принято к публикации: 16.10.2020

Рецензент: доктор пед. наук, проф. Камо Атаян

The material was submitted and sent to review: 01.10.2020

Was accepted for publication: 16.10.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Kamo Atayan

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИМИТАЦИОННАЯ ИГРА КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Алисов Евгений

Московский городской педагогический университет, Россия

Юровская Наталья

Центр развития ребенка, Россия

Краткое введение. Интеллектуальная готовность является необходимым условием комплексной готовности ребенка к школьному обучению. Дидактическая имитационная игра может быть связана с предстоящей учебной деятельностью и поведением детей, т.к. благодаря имитации моделируются те или иные ситуации взаимодействия учителя и младших школьников, а также детей друг с другом, потенциально способствующие их интеллектуальному развитию.

Ключевые слова: интеллектуальная готовность к школе, дидактическая имитационная игра, имитация, предметно-игровая среда.

Проблема: какова эффективность дидактической имитационной игры как современного метода формирования интеллектуальной готовности детей к школе?

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Проблемой готовности детей к школе занимались: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, Н.В. Нижегородцева, Н.Г. Салмина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.

Интеллектуальная готовность является значимым компонентом общей готовности детей к школе [3, 17]. Л.С. Выготский одним из первых четко сформулировал мысль, что интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка, поступающего в школу, должны быть сформированы представления об окружающем мире – знание существенных признаков объектов, понимание их содержания и связи между ними, развит словарный запас; ребенок в своей речи должен использовать прямую и косвенную речь, употреблять простые и сложные предложения.

Условия реализации образовательных программ инициируют поиск эффективных методов обучения [1, 277]. В соответствии с основными положениями теорий Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, формирование интеллектуальной готовности дошкольников к школе будет эффективнее в контексте ведущего для этого возрастного периода вида деятельности – игры, которая позволяет детям почувствовать себя активными, самостоятельными, способными решать постоянно усложняющиеся задачи, быстро адаптироваться к школе и к учебной деятельности.

По словам С.Л. Новоселовой, в игре находят выражение основные потребности ребенка-дошкольника. Ребенок берет на себя роль, стремясь подражать тем взрослым, образы которых сохранились в его опыте. Играя, он действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства. В отличие от повседневной жизни, где его постоянно учат, оберегают, в игре ребенок «может все». Таким образом, ребенок, как указывал К.Д. Ушинский, «пробует свои силы, проживая ту жизнь, которая ему предстоит в будущем».

Дидактические игры, как отмечает А.Н. Леонтьев, относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных способностей, представляющих собой основу обучения в школе [2, 85].

Имитационные игры (согласно классификации П.Ф. Лесгафта) – это игры подражательного характера, предполагающие отражение реальных поступков, процессов и явлений, увиденных детьми в реальной жизни.

Цель исследования: экспериментально проверить (в современных условиях дошкольной образовательной организации) эффективность дидактической имитационной игры как метода формирования интеллектуальной готовности детей к школе.

Новизна исследования. Выявлены особенности методического сопровождения формирования интеллектуальной готовности детей к школе в дидактической имитационной игре; разработан комплекс дидактических имитационных игр, использование которого потенциально способствует повышению интеллектуальной готовности детей к школе.

Изложение основного материала. Рассматривая психолого-педагогические аспекты проблемы формирования готовности к школе, выделяют психологическую, социально-личностную, физиологическую и интеллектуальную готовность. Особое значение отдается интеллектуальной готовности детей к школе, поиску наиболее эффективных способов ее формирования в рамках образовательного процесса. В психолого-педагогической литературе под интеллектуальной готовностью детей к школе понимается определенный кругозор, запас конкретных знаний, понимание основных закономерностей, развитая любознательность, желание узнавать новое.

Для формирования интеллектуальной готовности детей к школе допускается использование элементов учебной деятельности. Задача педагогов в работе по формированию интеллектуальной готовности детей к школе заключается в том, чтобы грамотно организовать образовательный процесс [5, 5], интегрируя разнообразные виды детской деятельности и, соответственно, формы и приемы, в которых они осуществляются, между собой.

В основе дидактической имитационной игры лежит воображаемая, специально созданная ситуация, которая заключается в том, чтобы ребенок взял на себя роль и

выполнил ее в организованной игровой обстановке. Обучающая задача дидактической имитационной игры реализуется с помощью игровых действий, которые выполняют дети. Старшие дошкольники в процессе проигрывания разнообразных ситуаций, приближенных к жизни, «проживают» эти ситуации, изучая их специфическим способом [4, 54] в непосредственном действии.

Дидактические имитационные игры способствуют раскрепощению ребенка, созданию атмосферы свободы, уверенности в себе; формированию навыков межличностного общения, творческого самовыражения, которые важны для обучения в школе. В дидактической имитационной игре ребенка привлекает не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть.

Дидактические имитационные игры обладают рядом определенных достоинств, которые важны для формирования и развития интеллектуального компонента готовности к школьному обучению, а именно:

- 1) незатейливый и простой характер игровых цепочек;
- 2) проигрывание простых ситуаций не вызывает у ребенка трудностей и напряжения в процессе освоения игрового опыта;
- 3) как правило, применяемое стихотворное сопровождение игровых действий позволяет многократно использовать одни и те же движения, каждый раз в соответствии с новой ролью (рифмованные строчки легко запоминаются, помогают поддерживать постоянный интерес и вызывают желание играть снова и снова);
- 4) использование звуковых, цветовых, тактильных и зрительных стимулов дает возможность для накопления богатого сенсорного опыта в процессе взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, способствует сосредоточению на переживаемых эмоциях.

В ходе проведенного эксперимента диагностика уровня интеллектуальной готовности детей к школьному обучению осуществлялась в соответствии разработанным критериально-диагностический инструментарием (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Критериально-диагностический инструментарий оценки интеллектуальной готовности детей к школе

Критерии интеллектуальной готовности	Показатели интеллектуальной готовности	Методики определения интеллектуальной готовности
Осведомленность – наличие определенного круга представлений об окружающем мире	Знание существенных признаков объектов	«Найди «семью» Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко
	Понимание содержания существенных признаков объектов	«Что здесь лишнее?» Р.С. Немова
	Понимание связей между основными признаками объектов	«Последовательные картинки» Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко

Развитие мыслительных операций	Умение наблюдать	«Найди такую же картинку» Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко
	Умение сравнивать	«Самое непохожее» Л.А. Венгера
	Умение классифицировать	«Подбери пару» Р.С. Немова
Речевое развитие	Использование прямой и косвенной речи	«Назови, что это?» Е.А. Стребелева
	Употребление простых и сложных предложений	«Расскажи по картинке» Р.С. Немова
	Словарный запас	«Назови слова» Р.С. Немова

На констатирующем этапе проведенного эксперимента был определен уровень интеллектуальной готовности старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп по всем показателям/критериям, а также общий уровень. Эмпирические данные представлены на рисунках 1-4.

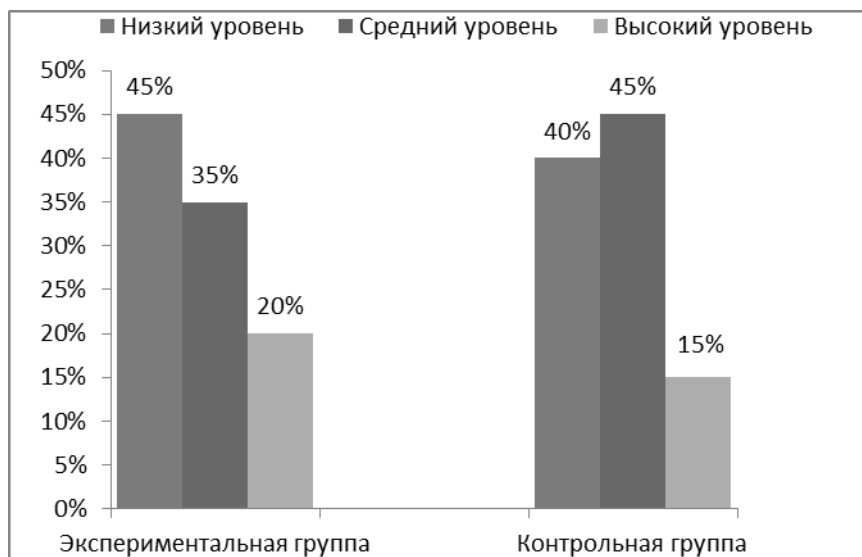


Рисунок 1. Уровень интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе по критерию осведомленности на констатирующем этапе.

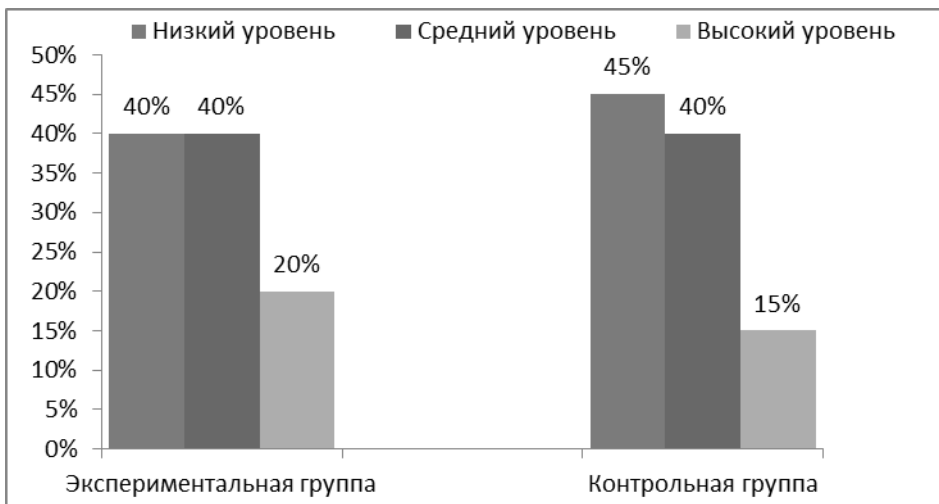


Рисунок 2. Уровень интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе по критерию развития мыслительных операций на констатирующем этапе.

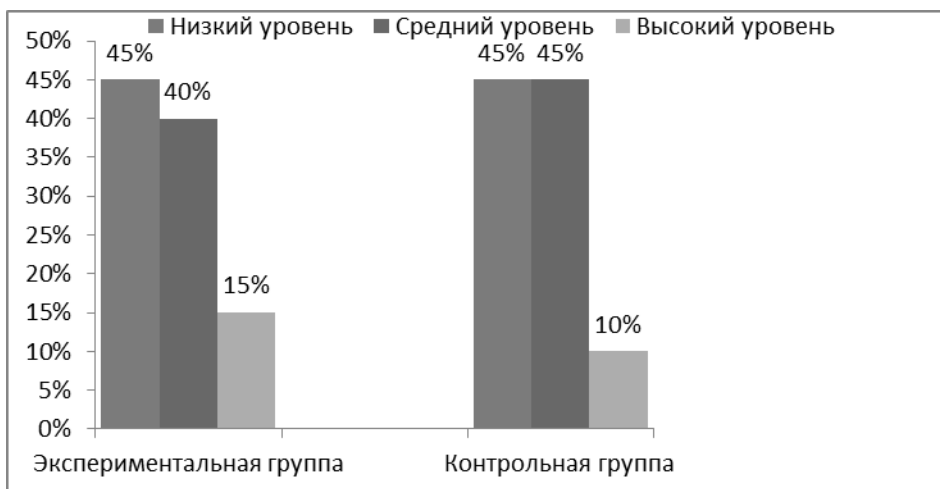


Рисунок 3. Уровень интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе по критерию речевого развития на констатирующем этапе.

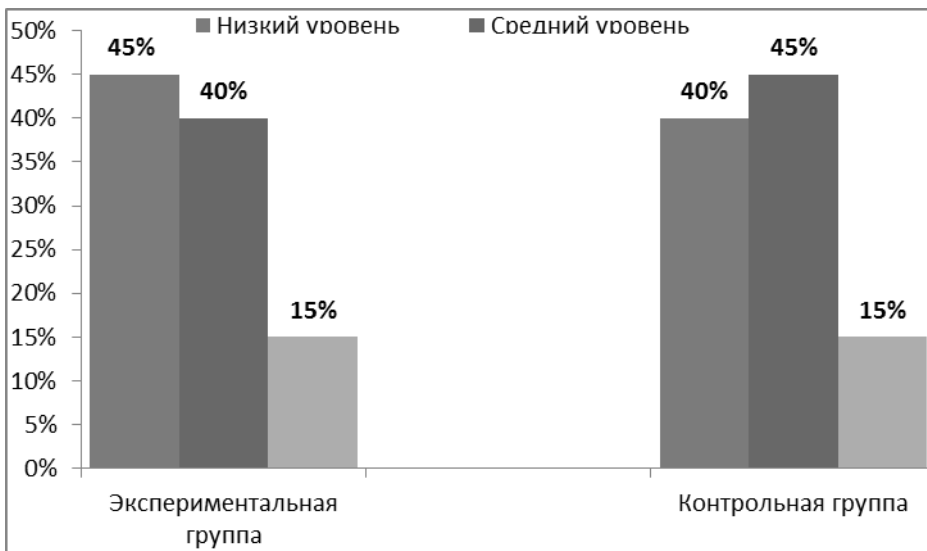


Рисунок 4. Общий уровень интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе на констатирующем этапе.

Как видно из представленных рисунков, у детей старшего дошкольного возраста преобладают низкий и средний уровни интеллектуальной готовности к школе (достоверных различий в интеллектуальной готовности между показателями трех критериев не выявлено). Эмпирические данные подтверждают необходимость организации целенаправленной работы по ее повышению.

Основными направлениями организации игровой деятельности старших дошкольников в процессе формирования интеллектуальной готовности их к школе с использованием дидактической имитационной игры выступили следующие направления:

1. *Формирование насыщенной предметно-игровой среды, необходимой для разнообразных игровых действий.*

Предметно-игровая среда наполнялась не только обучающими материалами, но также содержала: настольно-печатные игры, лото, домино, дидактический материал, центр ряженья, муляжи, предметы-заместители, детскую мебель, маты, мягкие модули и др. Кроме того, среди игровой атрибутики значительное место занимали детские поделки, используемые в играх (деньги, кошельки из бумаги, таблетки, бланки для рецептов и мн. др.). Использование детских поделок повышает у детей интерес к игре.

Для дидактических имитационных игр использовались красочные и эстетические атрибуты. Для освоения детьми ролевых действий использовались костюмы (фартук для мамы, белый халат для врача, фуражка для полицейского и т.д.). Пространство игровой комнаты было организовано таким образом, чтобы позволить детям свободно перемещаться, одновременно играть несколькими

группам, чтобы в случае необходимости любой ребенок мог уединиться для индивидуальной игры.

2. Обеспечение связи игровых сюжетов с реальной жизнью.

В организованных дидактических имитационных играх дети много фантазировали, не просто копируя поведение взрослых в конкретных жизненных ситуациях, а показывая свой вариант действий в условиях вымышленных обстоятельств. Дети перевоплощались по игровому замыслу: становились артистами, учеными в лаборатории, хирургами, модельерами и т.д. Развитие игрового сюжета происходило с учетом возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников.

Например, дидактическая имитационная игра «Кто потрудился?» была направлена на формирование способностей детей выделять общие и существенные признаки предметов по месту их производства, расширять, уточнять знания детей о труде взрослых; воспитывать интерес к труду взрослых, уважение к нему. Игра началась с того, что мы разделили детей на две команды: «Фермеры» и «Рабочие». Дети одели заранее подготовленные, соответствующие образу, костюмы. На столе у воспитателя были разложены картинки с изображениями предметов. Давалось задание сгруппировать предметы по месту их производства (фабрика или ферма).

В игре «Зимние запасы» мы формировали умение детей правильно классифицировать пищу зверей, подбирать зверю соответствующие запасы на зиму. В этой игре группа детей получала роли лесных зверей (медведь, еж, лиса, волк, лось, заяц, кабан). Выбирался «Лесник», который должен был правильно выбрать зимний запас каждому зверю, а также продумать, в каком месте можно устроить склад продуктов на зиму. Дети старались войти в образ; если «Лесник» из предложенных продуктов выбирал неподходящий, дети могли сердито воспроизводить звуки, соответствующие образу.

3. Учет гендерных особенностей детей (как в аспекте организации игровых действий, так и в аспекте интеллектуального развития).

Направление подразумевало включение ребенка в гендерную позицию субъекта игровой деятельности, с целью воспитания его как будущего мужчины или женщины. Были организованы совместные игры мальчиков и девочек, чтобы формировалось представление о важности взаимодействия мужчин и женщин в быту, о профессионализме, независимо от половой принадлежности.

Девочкам нравится моделировать роль матери, хозяйки дома, традиционно женские профессии (медсестра, няня, воспитатель, сотрудник столовой). Для игр девочкам требовалось дополнительное пространство и достаточное количество кукол и атрибутов к ним (коляски, кровати, посуда, одежда). У девочек раньше формируются речевые навыки, запас слов, при решении математических задач они используют, чаще, чем мальчики, вербальные средства.

Мальчики в дидактических имитационных играх воспроизводят мужскую модель поведения: защита населения (игры военной тематики, в полицейских, пожарных), строительство, занятия с техникой и транспортом. У мальчиков лучше развиты пространственно-визуальные навыки, пространственное мышление формируется уже к шести годам, они хорошо работают с картами, схемами, математическими формулами, способны составлять развитый внутренний план действий.

Например, в игре «Профессии детского сада» мальчики брали на себя роли: плотника, сантехника, дворника, в то время как девочки определяли для себя роли воспитателя, медсестры, логопеда и т.д.

При проведении дидактических имитационных игр воспитатель должен следовать следующим принципам:

1) реализация последовательности освоения детьми игровых действий от простых к более сложным;

2) организация сотрудничества педагога с детьми в процессе игры, создание в группе эмоционально-положительной обстановки, позволяющей обеспечить взрослому доступ к детской игре, не мешая свободе, самостоятельности и активности детей;

3) руководство игрой от непосредственного обучения игровым навыкам в начале игровых занятий – к активизации играющих при самостоятельной организации игры – в конце;

4) ориентация детей и на выполнение игрового действия, и на пояснение его смыслового содержания партнеру (при необходимости).

В целом, испытуемые с интересом выполняли предложенные им задания. За время проведения формирующего этапа эксперимента был установлен положительный эмоционально-психологический контакт со старшими дошкольниками.

На контрольном этапе эксперимента была выявлена динамика интеллектуальной готовности старших дошкольников к школе по всем показателям/критериям, а также общему уровню. Эмпирические данные представлены на рисунках 5-7.

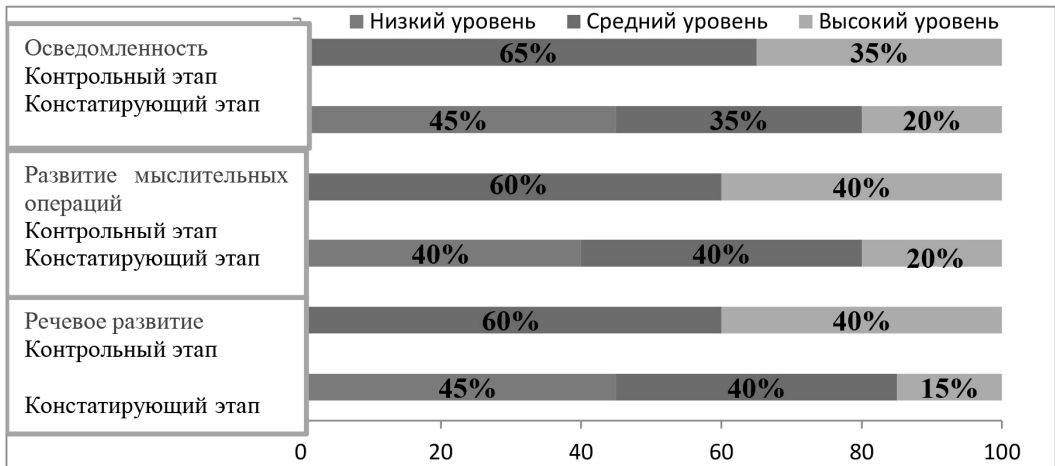


Рисунок 5. Динамика уровня интеллектуальной готовности старших дошкольников экспериментальной группы, достигнутая в ходе эксперимента (по критериям).

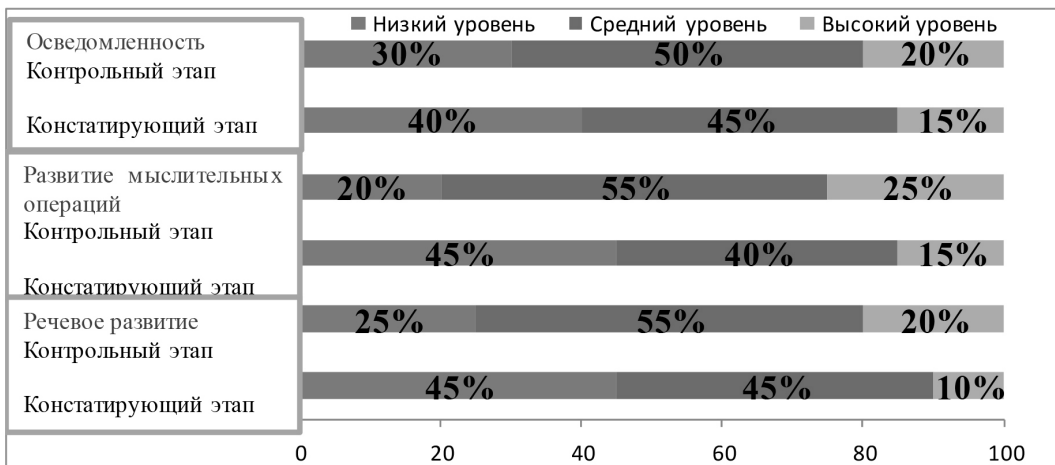


Рисунок 6. Динамика уровня интеллектуальной готовности старших дошкольников контрольной группы, достигнутая в ходе эксперимента (по критериям).

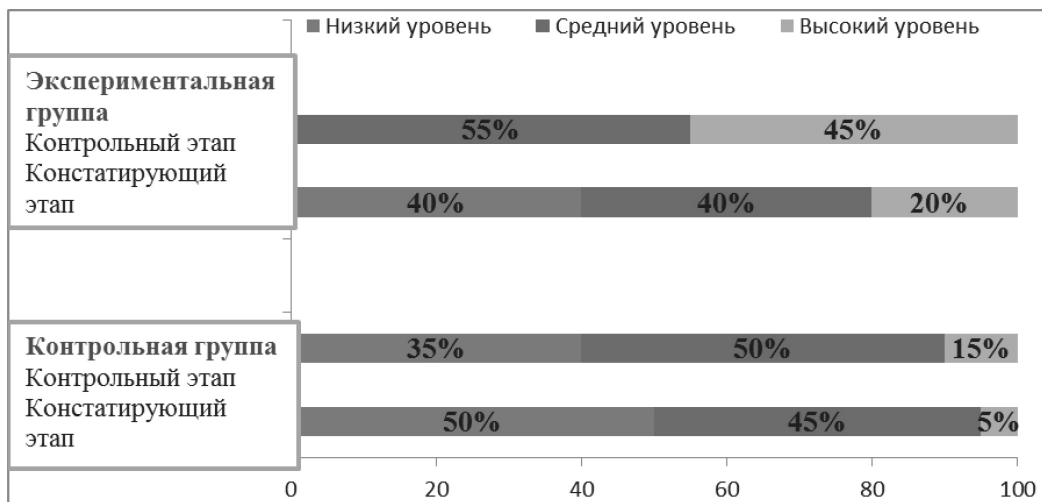


Рисунок 7. Динамика общего уровня интеллектуальной готовности старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп, достигнутая в ходе эксперимента.

Как видно из представленных рисунков, у детей экспериментальной группы достигнута выраженная динамика уровня интеллектуальной готовности к школе (различия в интеллектуальной готовности между детьми экспериментальной и контрольной групп достоверны по всем критериям).

Выводы. Проведенное исследование показало, что дидактическая имитационная игра будет являться эффективным методом формирования интеллектуальной готовности детей к школе, если обеспечивается:

- 1) формирование насыщенной предметно-игровой среды, необходимой для разнообразных игровых действий;
- 2) связь игровых сюжетов с реальной жизнью;
- 3) учет гендерных особенностей детей (как в аспекте организации игровых действий, так и в аспекте интеллектуального развития).

Список использованной литературы

1. Аверин С. А., Алисов Е. А., Муродходжаева Н. С., Носков И. А., Цаплина О. В., Осипенко Л. Е., Информационные технологии в образовании: формирование компетенций будущего. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 2018, 7, 4.7, 276-282.
2. Антюхина А. В., Дидактические игры и их роль в старшем дошкольном возрасте. М.: «Просвещение», 2015.
3. Балабекян Е. С., Проблема готовности детей к обучению в школе. М.: «Педагогика», 2017.
4. Иванова Е. В., Алисов Е. А., Формирование готовности воспитателей дошкольной образовательной организации к планированию образовательного процесса в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, 2019, 18, с. 4, 53-57.

5. Савенков А. И., Алисов Е. А., Кривова В. А., Цаплина О. В., Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. М.: МГПУ, 2016.

DIDACTIC SIMULATION GAME AS A MODERN METHOD OF SHAPING CHILDREN'S INTELLECTUAL READINESS FOR SCHOOL

Alisov Evgenii

Moscow City Pedagogical University, Russia

Natalya P. Yurovskaya

Moscow, Russia

Summary

In the article, intellectual readiness is considered as a prerequisite for the child's integrated readiness for school education. The didactic simulation game is associated with the upcoming educational activities and behavior of children, since through imitation certain situations of interaction between the teacher and junior schoolchildren, as well as children with each other, potentially contributing to their intellectual development, are simulated.

Intellectual readiness of children for school means a certain outlook, a reserve of specific knowledge, an understanding of the main laws, developed curiosity, a desire to learn new things. For the formation of intellectual readiness of children for school, the use of elements of educational activity is allowed. The task of teachers in the work on the formation of intellectual readiness of children for school is to competently organize the educational process, integrating various types of children's activities and, accordingly, the forms and techniques in which they are carried out among themselves.

At the heart of the didactic imitation game is an imaginary, specially created situation, which consists in the child taking on the role and fulfilling it in an organized gaming environment. The teaching task of a didactic simulation game is realized using game actions performed by children. Senior preschoolers, in the process of playing various situations close to life, "live" these situations, studying them in a specific way in direct action.

A didactic simulation game will be an effective method of forming children's intellectual readiness for school, if:

- 1) forming a rich object-game environment necessary for a variety of game activities;
- 2) the connection of game plots with real life;
- 3) taking into account the gender characteristics of children (both in the aspect of organizing gaming activities and in the aspect of intellectual development).

References:

1. Averin, S. A., Alisov, E. A., Murodhodzhaeva, N. S., Noskov, I. A., Caplina, O. V., Osipenko, L. E., *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: formirovanie kompetencij budushchego* [Information Technologies in Education: Forming the Competences of the Future]. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 2018, 7, 4.7, 276-282.

2. Antyuhina, A. V., *Didakticheskie igry i ih rol' v starshem doshkol'nom vozraste* [Didactic games and their role in early childhood]. М.: Prosveshchenie, 2015 (In Russ.).

3. Balabekyan, E. S., *Problema gotovnosti detej k obucheniyu v shkole* [The problem of children's readiness for school]. М.: Pedagogika, 2017 (In Russ.).

4. Ivanova, E. V., Alisov, E. A., *Formirovanie gotovnosti vospitatelej doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii k planirovaniyu obrazovatel'nogo processa v rabote s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami* [Formation of readiness of pre-school educational organization teachers to plan the educational process in working with children with special educational needs]. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, 2019, 18, 4, 53-57 (In Russ.).

5. Savenkov, A. I., Alisov, E. A., Krivova, V. A., Caplina, O. V., *Organizaciya issledovatel'skogo i proektnogo obucheniya v usloviyah preemstvennosti stupenej obshchego*

obrazovaniya [Organization of research and design training in conditions of continuity of general education levels]. M.: MGPU, 2016 (In Russ.).

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2020

Принято к публикации: 04.09.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 25.09.2020

Was accepted for publication: 04.09.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Greta Hakobyan

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Геворкян Паргев,

Геворкян Армине

*Ванадзорский государственным
университет имени Ов. Туманяна, Армения*

Краткое введение. В статье анализируются результаты изучения состояния здоровьесберегающего обучения в современной школе. Установлено, что превышение допустимой учебной нагрузки и несоблюдение необходимых санитарно-гигиенических норм приводит к переутомлению детей и ухудшению их здоровья. На основе изучения состояния здоровьесберегающего обучения сделаны выводы и проведён теоретический анализ результатов исследования.

Проблема. Известно, что чрезмерная учебная (умственная) нагрузка в школьном возрасте приводит к переутомлению и нарушению здоровья детей, что является следствием дисбаланса между интересами обучения и здоровья подрастающего поколения.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой «Здоровье» важнейшая общечеловеческая и педагогическая ценность. Наука о здоровье – «валеология» – зародилась в 80-х годах XX века благодаря известному ученому, врачу И. И. Брехману. С тех пор термин стал общепринятым, а наука «валеология» получила широкое признание. Её разработкой занимались многие известные ученые, как, например Э. Н. Вайнер, А. А. Дубровский, Г. К. Зайцев, В. П. Казначеев, Н. Н. Куиндиск, В. И. Петрушин, Р. А. Мардоян, Т. М. Резер, Г. А. Халемский, Ю. В. Науменко и др. Они рассматривали как общие проблемы валеологии, так и вопросы организации учебно-воспитательного процесса с позиций сохранения здоровья учащихся, исходя из того, что система непрерывного образования содержит все необходимые предпосылки для формирования у

человека ответственного, ценностного отношения к своему здоровью. К сожалению, практика показывает, что у учащихся проявляется отрицательная динамика: среди старшеклассников проблемы со здоровьем имеют намного больше учеников, чем первоклассники. Чем это определяется? Этому и посвящается наша статья. В этом и заключается её актуальность.

Цель: выявить факторы отрицательно влияющие на здоровье учащихся и разработать ряд рекомендаций.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для сохранения здоровья школьников, так и выявленными недостатками в работе общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: валеология, здоровье, ценность, нагрузка, ученик, учитель, учебник, работоспособность.

В целом, социологическому исследованию (опросам, беседам и анкетированию) подверглись медицинские работники и учителя 3-х школ г. Ванadzора (50 человек).

Средний стаж работы в школе у медработников (мед. сестры) – 23 года. У учителей этот показатель составляет 21.2 года. Считаем необходимым отметить, что стаж работы свыше 30 лет имеют 23.4% опрошенных, от 25-и до 30-и – 10.5%, от 10-и до 25-и – 51%, а до 5-и лет – 14.9%. По уровню образования респонденты распределились следующим образом: 91.5% имели высшее образование, 4 – неоконченное высшее (8.5%).

Анализируя ответы медицинских работников, мы пришли к выводу, что они не соответствуют своей должности, так как не имели представление о санитарных нормах, изложенных в приказе министра здравоохранения от 12.05.2017 года, не смогли сформировать понятие «здоровье». По их мнению, здоровье – это нормальное физическое состояние человека.

А по определению ВОЗ, здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие у него болезней и физических дефектов.

Фактически медработники здоровье рассматривают в узком смысле, тогда как, по нашему мнению, будучи школьными работниками должны рассматривать в широком смысле, как это отмечено выше.

К сожалению, медицинские работники не имели ни малейшего представления о здоровьесберегающем обучении в организации которого немалую роль должны сыграть именно они.

Анализируя ответы учителей, мы пришли к следующим выводам:

- свыше 71% учителей неправильно охарактеризовали понятие «здоровье».

Некоторые на вопрос – «Как вы охарактеризуете понятие «здоровье»?», ответили: «В здоровом теле – здоровый дух». Это известное изречение подчёрки-

вает, что под здоровьем понимается не только физическое, но и душевное благополучие.

На вопрос – «Вам известны понятия «здоровьесберегающее обучение» и «здоровьесформирующее обучение»», положительно ответили всего 29.7% опрошенных, но никто из них не объяснил их сущности.

На вопрос: «В вашей школе соблюдаются санитарногигиенические нормы?» большинство респондентов (82.9%) дали положительный ответ, а на вопрос «Какие санитарногигиенические нормы вам известны?» большинство (91.4%) фактически отделались формальной отпиской: «нормы личной гигиены» и ничего конкретного.

На вопрос – «Есть ли в вашем ученическом коллективе дети с сколеотическими отклонениями?» – медработники 3-х школ указали 6 человек, а педагоги – 60. Удивительно, не правда ли? Эти цифры далеки от реальности. По некоторым данным в школах Санкт-Петербурга это число доходит до 80%.

Данные, полученные на вопрос «Какой процент ваших учеников имеет отклонения в здоровье?», ошеломляют: разброс от 2% до 80%. По нашим данным, в РА в I классе проблемы со здоровьем имеют 30% детей, а в IV уже 70%.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в наших школах положение со здоровьесбережением учащихся тревожное, так как ни медицинские работники, ни учителя не владеют проблемой.

Палитра причин будет сравнительно полной, если к вышеприведенным данным добавить следующее:

- учащиеся перегружены учебными занятиями. Нормы нагрузки, утвержденные Министерством здравоохранения, и так вызывают сомнения, но и они нарушаются в сторону повышения.

Классы	По приказу Министерства здравоохранения		По учебному плану
	При 6 дневной неделе	При 5 дневной неделе	При 5 дневной неделе
1	22	20	20
2-4	25	22	24, 26, 28
5	31	28	29
6	32	29	31
7	34	31	34
8-9	35	32	35, 35
10-12	36	33	34, 34, 34

Как видно из приведенной таблицы во всех классах кроме первого наблюдается превышение нагрузки. Особо перегружены учащиеся 2-4-х классов, где разрыв составляет от 2-х до 6-и часов;

- расписание занятий составляется без учета многих факторов (не учитываются кривые работоспособности, оптимальное время умственной активности, коэффициенты сложности учебных предметов и т.д.);

- перегруженность домашними заданиями. Если в советский период временные рамки домашних заданий регламентировались уставом, то в наше время эта работа пущена на самотек. Эту работу никто не координирует и каждый преподаватель задаёт задания без учета нагрузки по другим предметам;

- большинство учебников вызывают нарекания не только с содержательной, но и с санитарно-гигиенической стороны.

Всё перечисленное ведет к умственной перегрузке, переутомлению учащихся, что отрицательно сказывается на их работоспособности.

Результаты ранее проведенных нами исследований показали, что параметры умственной работоспособности меняются в течение учебного дня, недели, полугодия. И в большинстве случаев эти изменения не в пределах физиологических норм. К сожалению, эти переменные не учитываются при организации учебно-воспитательного процесса.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что не только большинство опрошенных учителей, но и медицинские работники школ не имеют представления о здоровьесберегающем обучении.

Выделим основные причины:

- медицинские работники в школах – это в основном медсёстры общего профиля, и не компетентные в деле организации здоровьесберегающего и здоровьесформирующего обучения

- учителя решают свои проблемы: добиться высокого уровня усвоения предмета, обеспечить высокий процент успеваемости и т.п., а здоровье вне поля их зрения;

- недостаток специальной литературы на армянском языке, отсутствие специальных семинаров и, к сожалению, недостаточное внимание руководителей учебных заведений к этой важной, если не сказать важнейшей, проблеме;

- слабый контроль: как внутренний, так и внешний.

Считаем необходимым:

- медицинских работников для школ подготавливать по специальной программе;

- переподготовить работающих медработников;

- в систему подготовки и переподготовки учителей в обязательном порядке включить курсы по валеологии (общая валеология, педагогическая валеология), по основам школьной гигиены и др.;

- упорядочить учебную нагрузку школьников.

Список использованной литературы

1. «Голос Армении» 2013, 19 января, N 3, с. 4.
2. Исследовательская группа ВОЗ по проблемам молодёжи в свете «Стратегии достижения здоровья для всех» к 2000 г., М., 1987.

3. Науменко Ю. В., Здоровьесберегающая деятельность школы, «Педагогика», 2005, N 6, с. 37-44.

4. «Կրթություն», 31.07.2019, էջ 13:

5. «Հանրակրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններին ներկայացվող պահանջներ», ՀՀ առողջապահության նախարարի հրաման, 12.05.2017 թ.:

PROBLEMS OF HEALTH-PRESERVING EDUCATION IN MODERN SCHOOLS

Gevorgyan Pargev

Gevorgyan Armine

Vanadzor State University after H. Tumanyan RA

Summary

It is known that excessive learning (mental) load at school age leads to overwork and impairs children's health, as there is an imbalance between the interests of education and the health of the young generation.

The system of continuous education contains all the necessary prerequisites for the formation of a responsible, value-based attitude towards their health. Unfortunately, facts show negative dynamics: there are many more children with health issues among high school students than among first-graders. Thus, in the Republic of Armenia, in the first grade only 30 percent of children had health problems, whereas in the sixth grade - 70 percent.

The article analyzes the results of the state of health-preserving education in modern schools, draws appropriate conclusions and offers a number of recommendations. The results of the studies indicate that not only the majority of the interviewed teachers, but also the medical workers of schools have no idea about health-preserving education.

Let's highlight the main reasons:

- medical workers in schools are mainly general nurses and are incompetent in organizing health-promoting and health-forming education;

- teachers solve their problems: to achieve a high-level subject proficiency, to ensure a high-level academic performance, etc., whereas the health of students is out of their concern;

- there is no enough literature in the Armenian language on the subject, there is no special seminars and, unfortunately, there is insufficient attention of the heads of educational institutions towards this important, not to say the most important, issue;

- there is weak control, both internal and external.

We consider it necessary:

- to train medical workers for schools according to a special program;

- retrain current workers;

- to include courses in valeology (general valeology, pedagogical valeology), the basics of school hygiene, etc. in the program of training and retraining of teachers,

- to regulate the studyload of schoolchildren.

Keywords: valeology, health, value, load, student, teacher, textbook, performance

References:

1. "Golos Armenii" 2013, January 19, N 3, p. 4.

2. Strategies for achieving health for all , 2000, Moscow, 1987.
3. Naumenko Yu. V., Health-promoting activities in schools, "Pedagogy", 2005. N. 6, pp. 37-44.
4. "Education", 31.07.2019, p. 13.
5. Order of the RA Minister of health dated 12.05.2017 "Requirements for educational institutions implementing General education programs".

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 07.09.2020

Принято к публикации: 20.09.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 07.09.2020

Was accepted for publication: 20.09.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Arevik Khazaryan

ТЕЛЕСНАЯ КУЛЬТУРА И ТЕЛЕСНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Казарян Фрунз

Государственный институт физической культуры и спорта, Армения

Краткое введение. В данной статье, опираясь на научно-методические литературные источники, анализируются ценностные ориентиры формирования телесности человека, вопросы телесной культуры, телесного воспитания и образования. Освещены некоторые методики и технологии, программы и концепции телесной культуры и телесного воспитания.

Ключевые слова: тело, телосложение, двигательная культура, телесное воспитание, телесное образование.

Проблема. Известно, что большинство людей отличаются друг от друга внешностью, антропометрическими признаками, цветом кожи, разрезом глаз и другими особенностями телосложения. В культуру тела входит многое, начиная с чистки зубов и стрижки ногтей и кончая формированием тела. Для измерения границ телесности используются такие категории как красивый-уродливый, молодой-старый, мужской-женский, толстый-худой, высокорослый-низкорослый и т.п.

Со дня рождения человеку свойственны различные телодвижения в виде двигательных рефлексов, дыхания, питания, обмена веществ и других.

Чтобы улучшить зрение человечество изобрело очки, бинокль, микроскоп, телескоп. Чтобы слышать и даже видеть друг друга изобрели телефон, смартфон, планшет. Чтобы быть физически совершенным изобрели разнообразные физические упражнения и телодвижения.

Сегодня телесное заняло прочное место в публичном пространстве. Активная позиция человека в отношении своего тела и физического совершенства конкретизируется в различных типах поведения, тело активно участвует в различного рода демонстрациях, играх и конкурсах. Например, некоторые с целью оптимального ухода за телом сознательно и целенаправленно занимаются фитнесом, аэробикой, бодибилдингом, танцами, йогой, шейпингом, делают татуировку, пирсинг, пластические операции, посещают солярии, сауны, массажные. К ценностям ориентирам формирования тела следует отнести сохранение и укрепление здоровья, развитие мускулатуры, оптимальную подготовку к потребностям воинской службы, восстановление утраченных функций организма, формирование культуры движений, телосложения. Такие подходы должны сопрягаться с развитием интеллекта, мышления, памяти, творческих способностей, эстетических и нравственных качеств.

Физическое воспитание и спортивная подготовка относятся к тем областям, в которых как нигде проявляется человеческая телесность в ее культурологическом аспекте. В этом отношении заслуживают внимания работы целого ряда авторов [1,3,10 и др.].

Цель и методы исследования. Основной целью данного исследования является освещение сущности и содержания феномена телесности человека сквозь призму процесса физического воспитания и спортивной подготовки. В работе использованы методы описательно-аналитического и теоретического исследования и контент-анализ.

Новизна исследования. Обсуждены и обобщены педагогические, философские и социологические вопросы телесной культуры и телесного воспитания человека.

Изложение основного материала. Экскурс в прошлое позволяет отметить, что греки были первыми, кто поднял вопрос о человеческом теле, культуре тела, формировании телосложения как особой культурной ценности. Так, выдающийся философ античности Платон [7] к телесным благам относил телосложение, телесные способности. Не случайно, что древние греки обосновали теорию «арете» человеческого тела, теорию его совершенствования. Тогда о красивом теле человека говорили не меньше, чем о знаменитом философе, полководце, олимпийском чемпионе.

Феномены физического воспитания, физической культуры, спортивной подготовки, другие двигательные проявления неизбежно имеют дело с телесностью человека, основным средством которых являются телесные, т.е. физические упражнения (Д. Меркуриалис, 1568; G.U. Vieht, 1795; Я.Г. Гуревич, 1886; Ш. Уссинг 1899; С.К. Архангельский, 1911; К. Weile, 1926 и мн. др.). Говоря о физическом воспитании, имелось ввиду телесное воспитание, формирование телосложения, экономичность движений, укрепление здоровья, гармоническое развитие функций

организма человека, – иначе физическое воспитание приравнивалось к телесному воспитанию (Н.И. Новиков, 1793; П.Ф. Лесгафт, 1876; Ж. Демени, 1899; Г.А. Дюперрон, 1927; А.Я. Герд, 1928 и др.), По мнению И. Голубевой (2017), телесные упражнения в такой терминологии использовались и в античном мире, и в эпоху Возрождения.

Известный немецкий философ Нового времени Г.Ф.В. Гегель говорил, что «тело человека можно сформировать с помощью физических упражнений, греки сперва формировали прекрасные формы тела, а затем выражали их в мраморе». Законом телесной жизни великие мыслители считали физические упражнения (М. Налбандян, И.Г. Песталоцци, Л. Толстой, Х. Абовян и др.).

Анализ исторической научно-методической литературы свидетельствует, что в практике физического воспитания использовались такие термины как «телесные движения», «телесные качества», «телесные способности», «телесное воспитание», «телесное образование» (Н.И. Новиков, И.Г. Песталоцци, Б.П. Волочнев, Ж. Демени, Х.В. Гуфеланд, П.Ф. Лесгафт и др.).

В последующем при обсуждении человеческой телесности получили распространение термины «культура тела», «телесная культура», «человеческая телесность», «психология телесности», стали рассматриваться такие вопросы как тело как ценность, тело и сексология, телесное сознание, этнические особенности отношения к телу (В.А. Подорога, 1995; И.М. Быховская, 1997; В.П. Зинченко, 2007 и др.).

Сегодня в Европе реализуется методика так называемой персональной работы с телом, позволяющая познать свою телесность [4].

Небезынтересно, что в учебных планах средневековых школ и университетов Армении наряду с языками, математикой, логикой и другими дисциплинами существовали и такие, как «Закаливание тела» (Ш. Восканян, 2009) и «телосложение» (Ц. Симонян, 2006). Последняя дисциплина вбирала в себя правила формирования телосложения, элементы антропологии, морфологии, гигиены тела.

Известно, что и культура неизбежно имеет дело с телесностью человека [5, 9]. С этой точки зрения интересно рассмотреть понятия о физическом и телесном образовании и воспитании. Это важно потому, что человеческая телесность особенно проявляется в физическом воспитании, спортивной подготовке, оздоровительной физической культуре.

Классики общей педагогики и физического воспитания, кроме того, использовали термин «физическое образование» (в сегодняшнем понимании – физкультурное), подразумевая «телесное образование» как прочную составную часть образования человека вообще (И.Г. Песталоцци, П.Ф. Лесгафт, С.И. Гессен). Так, И.Г. Песталоцци (1873) писал, что «телесное образование» должно использоваться детьми как народный дух гимнастики, в разнообразных движениях и играх ребенка осуществляется образование всех частей его тела [6, 44].

Другой классик педагогики прошлого века С.И. Гессен считал, что физическое образование – это сочетание нравственного, художественного и научного образования в применении к телу [2, 359].

В повседневной жизни, в различных видах двигательной деятельности, а тем более в процессе жизненного воспитания и спортивной подготовки особое значение имеет умение владеть своим телом, управлять его движениями. Эта позиция известна со времен основателя русской системы физического воспитания П.Ф. Лесгафта (1837-1909гг.).

В этом отношении английские авторы М. Ванниер и М. Фостер (M. Vannier a. M. Foster, 1959) справедливо отмечают, что «знать как использовать своё тело – значит жить, неудача в использовании этого знания приносит смерть» [10, 111]. А французский ученый М. Мосс (M. Mauss, 1934) в управлении движениями выделяет такие категории как возраст, пол, двигательные способности.

Некоторые рассуждения о дефиниции «телесная культура» появились на страницах периодической печати в 1990-х гг. Термин был предложен И.М. Быховской (1993, 1997), которая провела подробный анализ человеческой телесности. Под телесной культурой В.И. Столяров [8] понимает «соматическую культуру».

Того же мнения придерживается ряд других авторов (Ф.И. Собянин и Д.В. Щербин, 2012; З. Кравчик, 1984; А. Kloskowska, 1964 и др.), считая что основными элементами соматической культуры являются культура здоровья, культура движений, культура телосложения. В ряде стран используется категория «культура тела»: в Германии-Körperkultur, в Чехии-Telesna kultura, в Англии-Culture of the Body, в Польше – Telesna Wichova.

И наконец, в последние годы во многих странах мира обсуждаются конкретные инновационные программы, новые технологии, телесно-ориентированные методики, танцевально-двигательная терапия, биоэнергетическая стимуляция тела, синтетический массаж, специальное питание. Предлагается концепция «комплексного физического воспитания», включающая в себя три основных элемента: телесное воспитание, физкультурно-двигательное воспитание и спортивное воспитание [8].

Выводы. Таким образом, на рубеже XX-XXI вв. радикально меняется отношение к телу. Никогда еще наука не продвигалась так глубоко в тайны строения тела. Сегодня в мировой практике выделяются три уровня представления человека о своем теле. Первый – схема тела как функциональная модель, ответственная за ориентацию в пространстве и положение тела. Второй уровень – это концепция тела, отражающая осознание человеком ценности своего тела, его отдельных частей, двигательных способностей. Третий уровень – это образ тела, как результат отражения телесных и двигательных способностей, который оценивается со стороны окружающих. Эти уровни, естественно, являются регулятором поведения человека, направленного на достижение определенных жизненных целей, двига-

тельного совершенствования, достижения высоких спортивных результатов. Воспитание телесной культуры должно предусматривать повышение требований к специалистам, работающим с телесными функциями человека – учителям физической культуры, тренерам по спорту, врачам, хореографам, балетмейстерам, кинезистам, методистам лечебной физкультуры.

В конце-концов, телесное воспитание – весьма гуманистическое явление. Оно отвечает задачам современной социально-экономической политики, а также системе обучения, воспитания, образования и соответствует критериям гармонии и красоты.

Список использованной литературы

1. Быховская И. М., Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность, М.: РИО ГЦОЛИФК, 1993, 168 с.
2. Гессен С. И., Основы педагогики (введение в прикладную философию. – Берлин: 1923 (пер. с нем.), М.: «Школа-пресс», 1995, 447 с.
3. Лубышева Л.И. Интерпретация Олимпизма в базовых смыслах спортивной культуры // Теория и практика ФК, 2014, №8, с. 97.
4. Обухов Я. Л., Духовные «Гималаи» Европы // «Человек», 1993, №3, с. 89.
5. Оленкин Ю. В., Диалектика духовного и телесного в физической культуре, Чебоксары: 2008, 311с.
6. Песталоцци И. Г., О телосложении как подготовке к опыту проведения элементарной гимнастики в последовательном ряде физических упражнений, Издание И. Р. Сейфарга-Бранденбург, 1873, с. 44.
7. Платон Античные мыслители об искусстве, М.: «Госиздат», 1938, с. 40-41, 56.
8. Столяров В. И., Философия спорта и телесности человека, М.: Университетская книга, 2011, 766 с.
9. Octavio P. El ogro filantropico: historia y politica, Barcelona: 1979.
10. Vannier M., Foster M. Teaching Physical Education in Elementary Schools – London, 1959, p. 111.

BODILY CULTURE AND BODILY EDUCATION OF HUMAN

Ghazaryan Frunz

*Armenian State Institute of Physical Culture and Sport,
Armenia*

Summary

Today, the corporeal has taken a solid place in public space. The active position of a person in relation to his body and physical perfection is concretized in different types of behavior, the body actively participates in various kinds of demonstrations, games, and competitions. For example, some people are consciously engaged in fitness, aerobics, bodybuilding, dancing, yoga, shaping, making tattoo, piercing, doing plastic surgery, visiting solarium, saunas, and massage centers for the optimal body care. The values of body formation should include health preservation and strengthening, muscle development, optimal preparation for the needs of military service, the recovery of the lost body functions, the formation of movement culture, physique. Such approaches must go hand in hand with the development of intelligence, memory, thinking, creativity, aesthetic and moral qualities.

Physical education and sports training refer to those areas in which, like nowhere else, human corporeality is manifested in its cultural aspect.

The primary purpose of this research is to highlight the essence and content of the phenomenon of bodily culture and bodily education of human through the prism of physical education and sports training process. The article discusses and summarizes the values for the formation of human corporeality, issues of bodily culture and bodily education relying on pedagogical, philosophical, sociological literature sources. Some methods and techniques, programs and concepts of bodily culture and bodily education are highlighted.

Keywords: Body, Physique, Movement culture, Bodily education.

References:

1. Bykhovskaya I. M., Human Corporeality in the Sociocultural Dimension: Traditions and Modernity, Moscow, 1993, 168 p.
2. Hesse S. I., Fundamentals of Pedagogy /translation from German/, Moscow, 1995, 447 p.
3. Lubysheva L. I. Interpretation of Olympism in Basic Senses of Sports Culture// Theory and Practices of Physical Culture, 2014, №8, 97 p.
4. Obukhov Ya. L., Spiritual “Himalayas” of Europe // Human, 1993, №3, 89 p.
5. Alenkin Yu. V., Dialectic of Spiritual and Bodily in Physical Culture, Cheboksary: 2008, 311 p.
6. Pestalozzi J. H., The Physique as a Preparation for the Experience of Conducting Elementary Gymnastics in a Sequential Complex of Physical Exercises, Brandenburg, 1873, 44 p.
7. Plato Ancient Thinkers about Art, M.: Gosizdat, 1938, 40-41 p. 56.
8. Stolyarov V. I., The Philosophy of Sport and Human Corporality, M.: University book, 2011, 766 p.
9. Octavio P., El ogro filantropico: historia y politica, Barcelona: 1979, 211 p.
10. Vannier M., Foster M. Teaching Physical Education in Elementary Schools, London, 1959, 11 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.08.2020

Принято к публикации: 03.09.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Ашот Чатинян

The material was submitted and sent to review: 25.08.2020

Was accepted for publication: 03.09.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ashot Chatinyan

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Перерва Виктория

*Криворожский государственный педагогический университет,
Украина*

Аннотация. Профессионально-терминологическая компетентность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности будущего педагога. Правильность, логичность, уместность употребления профессиональных терминов отличает компетентного учителя-предметника. Термин является унифицированным интернациональным обозначением определенного объекта, явления, процесса и

обеспечивает информативность речи, адекватное восприятие основного смысла. Биологическая терминосистема содержит в себе номенклатурную подсистему. Компетентный учитель биологии в ходе профессиональной деятельности оперирует как терминами, так и номенами, которые составляют основу биологической номенклатуры.

Целью статьи является определение роли и возможности поэтапного изучения терминологических элементов, номенов, эпонимов и акронимов в ходе терминологической подготовки учителя биологии при изучении учебных дисциплин цикла профессиональной подготовки. Обозначены основные составляющие терминологической системы будущего учителя биологии. Представлена характеристика и классификация терминологических элементов, номенов, эпонимов, акронимов. В результате теоретического анализа и апробации методики формирования профессионально-терминологической компетентности будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки установлено: 1) эффективность терминологической подготовки студентов-биологов обеспечивается последовательностью и систематичностью; 2) оптимальную поэтапную последовательность усвоения биологической терминологической и номенклатурной систем можно выразить в виде цепи «терминологический элемент + номен – акроним – эпоним». Доступной, достаточно простой, но эффективной формой терминологической работы является составление тематического терминологического словаря, который может быть представлен как в рукописной, так и в электронной форме и включает сокращенные и расширенные дефиниции терминов и (или) терминологических элементов.

Одним из главных заданий терминологической подготовки будущих педагогов является изучение семантики и этимологии терминов (в том числе эпонимов и акронимов) и номенов, которая основывается на знаниях латинского языка. Становление активного индивидуального терминологического словаря студента-биолога обуславливает дальнейшее успешное овладение учебными дисциплинами цикла профессиональной подготовки, понимания международной научной терминологии и бинарной номенклатуры. Овладение комплексом знаний семантики и этимологии греко-латинских терминологических элементов развивает логическое мышление, повышает языковую культуру и способствует расширению мировоззрения студента-биолога.

Ключевые слова: профессионально-терминологическая компетентность; терминосистема; номенклатура; термин; номен; эпоним; акроним; профессиональная подготовка; будущий учитель биологии.

Постановка проблемы. Ведущая роль в установлении эффективной коммуникации принадлежит терминологии, которая является как источником получения информации, так и инструментом освоения специальности. Именно правильность и полнота использования профессиональной терминологии является определяющим фактором формирования профессионально-терминологической компетентности

будущего учителя биологии. Следует отметить, что освоение терминологии неразрывно связано с активным использованием биологической номенклатуры. Так как биологическая терминология и номенклатура имеют греко-латинские корни, то освоение основных терминологических элементов создаст надежный фундамент для формирования активного терминологического словаря будущего квалифицированного специалиста.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием наработок относительно выявления специфики терминологической подготовки студентов как основы профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии.

Несмотря на разработанность проблемы научной терминологии и терминосистемы, вне поля зрения исследователей остаются вопросы последовательности и составляющих становления биологической номенклатуры и терминологии будущего учителя биологии в ходе профессиональной подготовки.

Анализ актуальных исследований. Проблема профессиональной компетентности разработана в диссертационных исследованиях М. Бирки, Г. Зайчук, О. Кучай, О. Чекан, Н. Юдзиенок и др. Роль и формирование терминологической компетентности будущего специалиста рассмотрены в работах Г. Бондаренко, Т. Бутенко, О. Гриджук, Т. Денищич, Е. Огар, Л. Ритыковой, Т. Симоненко, Т. Стасюк и др. Проблему профессионально-терминологической компетентности в процессе изучения профессиональных дисциплин разрабатывали Л. Барановская, Н. Бордовская, В. Борщовецкая, Н. Бородина, Н. Бутылов, Л. Викторова, И. Власюк, А. Дёмин, Ж. Ермолаева, Е. Кошкина, Н. Чурилова и др.

Остановимся на выявлении сущности понятий «терминология», «терминосистема», «термин», «номенклатура», «номен». Терминология – совокупность единиц, слов, словосочетаний специальной номинации педагогической (предметной) области деятельности, изоморфная система ее понятий, и обслуживающая коммуникативные потребности студентов в профессиональном общении; терминосистема – профессиональная терминология, в которой представлены ее системные свойства; термин – элемент терминологии (терминосистемы), представляющий собой совокупность всех вариантов этого знака, или выражающих специальное понятие. В центре внимания студентов оказывается изучение системности этих понятий и отображение отношений между ними [8].

Соотношение понятий «термин» и «номен» является дискуссионным. Вопрос определения роли и соотношения номенклатуры и терминосистемы рассматривается преимущественно в контексте изучения гуманитарных дисциплин. Но эта же проблема выявления разграничения, соотношения и функционирования терминологической и номенклатурной систем актуальна для биологии, ведь компетентность учителя биологии определяет не только правильность и грамотность оперирования

профессиональной терминологии, но и знания и активное использование бинарной номенклатуры, которая является международной и универсальной.

Таким образом, терминосистема является системой терминов, которые выражают понятия одной отрасли знаний. В каждой терминологической системе образуются определенные группы, для которых общим является их принадлежность классу предметов, процессов, свойств и т.п. Суперанская А., Подольская Н., Васильева Н. выделяют следующие термины [12]:

1) термины-слова (они выражаются одним словом);

2) термины-словосочетания, среди которых различают:

– свободные словосочетания (например, первичная меристема, растительная формация, экологический фактор), где каждый из компонентов является термином, который может вступать в двустороннюю связь;

– связанные словосочетания, где отдельно взятые компоненты не могут быть терминами, а в таком сочетании образуют термин-словосочетание (жизненный цикл, мертвая вода, живая вода и т.д.).

Цель статьи – выявить особенности поэтапного изучения терминоэлементов, номенов, эпонимов и акронимов в ходе терминологической подготовки учителя биологии при изучении учебных дисциплин цикла профессиональной подготовки.

Новизна исследования заключается в выявлении взаимосвязей терминов – терминоэлемента, термина-номена, термина-эпонима и акронима и процессом становления профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии.

Изложение основного материала. Исходя из специфики изучения латинского языка как основы биологической терминологии, особое внимание уделяется этимологии и семантике терминов, изучению греко-латинских терминоэлементов. Терминологическая подготовка студентов-биологов должна быть последовательной и систематической. Считаем оптимальным последовательное усвоение Терминоэлемент+Акроним-Номен-Эпоним (рис. 1).



Рис. 1. Основные составляющие биологической терминосистемы (суффиксы аббревиация) – не могу исправить, т.к. ошибки в картинке)

Исходным определяющим этапом изучения терминов является составление терминологического словаря основных терминологических элементов. Терминологический элемент – это регулярно повторяющийся в серии терминов компонент, за которым закреплено специализированное значение. Он может выражаться в латинской транскрипции или транскрипции на другие языки, например, русский [15]. Терминологические элементы греко-латинского происхождения составляют интернациональный «золотой фонд» биологической и медицинской терминологии [15].

Ботаника имеет множество межпредметных связей, преимущественно с дисциплинами естественнонаучного цикла: почвоведением, физиологией растений, экологией, биосферологией и др. Рассмотрим специфику становления активного, т.е. такого, который используется и совершенствуется, индивидуального терминологического словаря студента-биолога на примере изучения ботанических дисциплин. Учебная дисциплина «Ботаника с основами геоботаники» включает модули по изучению анатомии и морфологии, систематики растений и геоботаники.

При изучении первого модуля «Анатомия и морфология растений» студенты сталкиваются со множеством новых терминов, поэтому одной из форм работы предусмотрено составление терминологического тематического словаря. Тематический словарь может быть представлен как в рукописной, так и электронной форме, включать сокращенные и расширенные дефиниции терминов.

Основное внимание уделяется анализу терминологических элементов, таких как:

- 1) числительные: количественные и порядковые;
- 2) терминологические элементы, обозначающие определенные качественные характеристики объекта: размер, форму, цвет, запах и т.п.;
- 3) аффиксальные терминологические элементы: приставки, суффиксы;
- 4) термины-номены: фитономены, зоономены и пр.;
- 5) термины-эпонимы и топонимы;
- 6) сокращения терминов: акронимы и аббревиации.

Проблема анализа содержания и значения терминологических и номенклатурных единиц в системе предметных знаний будущих учителей биологии нами были рассмотрены в предыдущих работах [1], [8].

В процессе изучения модуля «Систематика растений» первоочередным является освоение номенклатурной системы, продолжает быть актуальной также акцентуация на семантическом анализе терминов и номенов, их этимологии. Постепенное привлечение студентов к изучению семантики и этимологии терминологических элементов создает предпосылки для повышения уровня учебной мотивации, позволяет разнообразить формы работы со студентами и служит основой для формирования устойчивой терминологической системы будущего учителя биологии.

Номены. Основой профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии является овладение терминосистемой и биологической

номенклатурой. Единицей терминосистемы является термин, что означает определенное абстрактное понятие и категории; единицей номенклатуры – номен, специальные термины-названия, которые означают единичные, конкретные понятия. Номенклатура рассматривается как составляющая терминосистемы, либо как промежуточное звено между терминами и собственными словами. Биологическая номенклатура имеет свою специфику – представлена номенами (в том числе видовыми биноменами), которые соответствуют уровням условного деления системы органического мира на таксоны.

Следует отметить, что номенклатура обеспечивает однозначность номенов в биологических исследованиях. Мы придерживаемся позиции, что номенклатура является специфической частью биологической терминологии. Общими составляющими и смысловыми элементами как для терминологии, так и номенклатуры, являются терминологические элементы.

Основным предназначением спецкурса «Латынь. Ботаническая терминология» является освоение системой терминологических элементов (преимущественно греко-латинского происхождения).

Эпонимы – термины с компонентами-именами собственными, которые являются неотъемлемой основой таксономических единиц (преимущественно родовых) живого, а также биологических процессов и структур.

В морфологии (а также анатомии, гистологии, цитологии и т.д.) и биологической систематике эпонимы употребляются давно и постоянно. Сознательное использование терминов-эпонимов в педагогической деятельности способствует профессиональному становлению, повышает интеллектуальный уровень педагога.

Использование эпонимов в научной литературе и в профессиональной коммуникации делает текст более содержательным, лаконичным и информативным, облегчает формулировку основной мысли.

Среди разных определений эпонимов, можно выделить следующее: эпоним – это бог или человек (стихия), в честь которого получили название объект, процесс. В науке эпонимы образуют названия феномена, положения или метода именем ученого, который впервые сделал открытие или формулировку. «Эпонимия» характеризуется как «образование новых слов на основе имен собственных» [11, 716]. Таким образом, под эпонимами понимают все имена собственные, которые перешли в разряд общих названий. Эпонимический анализ в ходе лабораторно-практического курса «Ботаника с основами геоботаники» позволяет повысить интерес, мотивацию, ведь довольно часто название скрывает захватывающую историю открытия определенного явления или объекта.

Исследованию эпонимов посвящены работы многих исследователей: М. Блау [2], Н. Гончарова [3], В. Губина [4], С. Денисова [5], С. Королева [7], В. Рязанцева [9], Р. Самусева [10], Г. Топорова [13], Л. Чурилова [14]. Значительная часть

эпонимов-родовых названий растений образована от имен ученых, путешественников.

Эпонимы классифицируют на:

1. Эпонимы разных отраслей науки: 1) географические; 2) физические; 3) биологические; 4) отраслей искусства.
2. Эпонимы профессиональных отраслей: 1) медицинские (например, анатомические); 2) кулинарные; 3) дизайнерские; 4) ветеринарные и др.
3. Спортивные эпонимы: 1) футбольные; 2) гимнастические; 3) атлетические; 4) хоккейные и пр.
4. Эпонимы-названия продуктов питания и напитков.
5. Эпонимы-названия представителей флоры и фауны.
6. Эпонимы-названия технических средств (например, транспорта, оборудования, оружия).

В биологической терминологии и номенклатуре достаточно широко употребляются эпонимы для обозначения таксономических единиц систематики растений, животных, грибов и прокариотических организмов. Соответственно, они являются и частью униномиальных (надвидовых) и биномиальных (видовых) таксонов. Эпонимы скрывают определенную часть истории, вклад выдающихся личностей, на что следует систематически обращать внимание в учебном процессе. Например, ботаник А.Л. Тахтаджян известен рядом своих работ, в том числе посвященных эволюционной морфологии и филогении высших растений. Неоценимый вклад в развитие ботаники можно проиллюстрировать и тем фактом, что большое число, преимущественно монотипных, родов растений носят его имя: *Takhtajania* Baranova & J.-F.Leroy – Тахтаджяния; *Takhtajaniantha* Nazarova – Тахтаджянианта; *Takhtajiananthus* A.B.De – Тахтаджяниантус; *Takhtajaniella* V.E.Avet – Тахтаджяниелла; *Takhtajanodoxa* Snigirevskaya – Тахтаджянодокса (ископаемое растение). А также его имя входит в состав видовых названий множества растений: вымерших – *Cinnamomum takhtajanii* Guryev (Коричник Тахтаджяна); *Epimedium takhtajanii* Kutuzkina (Эпимедиум Тахтаджяна); *Lepidostrobos takhtajanii* Snigirevskaya (Лепидостробус Тахтаджяна); *Magnolia takhtajanii* Pneva (Магнолия Тахтаджяна); *Marsdenia takhtajanii* Stephyrtza (Марсдения Тахтаджяна); *Protodrynaria takhtajanii* Vikulin et A.Bobrov (Протодринария Тахтаджяна); *Pseudoctenis takhtajanii* Gomolitzky (Псевдоктенис Тахтаджяна); и еще несколько десятков современных растений.

Так как эпонимами преимущественно являются имена известных деятелей, то они не несут, подобно номенам, информацию о внешнем виде либо определенные характеристики объекта (в нашем случае растения). Согласно М. Дзюба, эпонимные термины обозначают общее специальное понятие, без обозначения каких-либо параметров, а также соотносятся с категориями – общими фундаментальными понятиями, которые свойственны всем видам теоретического мышления [6].

Акроним (аббревиация). Сложные термины, состоящие из нескольких слов (в том числе и числительных) несколько усложняют процесс речи, поэтому часто сокращаются в виде аббревиатур. Этот процесс носит название аббревиации, которая значительно упрощает как устную, так и письменную речь, представляет собой сконцентрированную информацию о сути понятия, которое определяет. Следует отметить, что использование аббревиаций возможно при условии общего понимания (унификации) и легкого произнесения.

В биологии, как и в других отраслях научного знания, довольно часто используются аббревиатуры: акронимы и буквенные сокращения.

Рассмотрим сущность, виды и представленность аббревиаций и акронимов в биологической терминосистеме. **Буквенные аббревиатуры** – это сокращение многокомпонентных словосочетаний в одно произносимое слово путем составления инициальных букв терминологических элементов. Это наиболее продуктивный способ образования акронимии в биологической терминологии. Их произношение соответствует алфавитному чтению букв: например, САМ-метаболизм Crassulacean Acid Metabolism, что обозначает реакции фотосинтеза темновой фазы по типу толстянковых (суккулентов). Аббревиация англоязычная, но приобрела интернациональный характер. Разновидностью буквенных аббревиатур можно выделить **сокращенные образования** – такая модель образуется в результате слияния двух основ, образуя новое слово. Например, известны сокращения длинных названий молекул, в частности ДНК – дезоксирибонуклеиновой кислоты, РНК – рибонуклеиновой кислоты, АТФ – аденозинтрифосфорной кислоты, НАДФ – никотинамид-адениндинуклеотид фосфат, ЭПС – эндоплазматическая сеть и др.

Акронимы-омонимы – акронимы, образованные из инициальных букв слов терминологического словосочетания, сходные по звучанию и написанию с известными общими словами. Это один из продуктивных и интересных способов образования сокращений, которые являются омонимами, поэтому определяющую роль имеет контекст. Например, ХТО – химико-техническая обработка (кто (укр.) = кто (рус.)), ХОК – хвилиний (укр. минутный) объем крови, ЦПМ – цитоплазматическая мембрана.

Буквенно-цифровые аббревиатуры – акронимы, образованные по сокращению и цифры, при этом образуется новое слово. Например, летальная доза, при которой умирает 50% особей – ЛД₅₀; 100% особей – ЛД₁₀₀; фотосистема, что поглощает волны длиной 680 нм – ФС₆₈₀ и др.

Сокращенные образования – такая модель образуется в результате слияния двух основ, образуя новое слово и широко используется в морфологии растений. Например, непарноперистосложный, пальчаторассеченный, двоякопильчатый лист и др.

Составные аббревиатуры – термины-аббревиатуры, образованные путем сложения начальных слогов словосочетания и представляет собой в произношении

одно единственное слово. Например, IgA иммуноглобулин А. В частности, единственная буква аббревиации определяет тип, структуру и биологическое значение рибонуклеиновых кислот: транспортной (тРНК), информационной (иРНК), рибосомной (рРНК), а также матричной и проматричной РНК (мРНК и промРНК).

Все типы таких аббревиатур представляют собой самостоятельные термины и обогащают биологическую терминологическую систему. Этому способствует общее значение сокращений, возможность чтения их по нормам звуковой системы языка, регулярное использование.

Для оптимизации профессиональной подготовки учителей биологии актуальным является создание тематического словаря биологической акронимов и аббревиаций.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Одним из главных заданий терминологической подготовки будущих педагогов является изучение семантики и этимологии терминов (в том числе эпонимов и акронимов), номенов, и предполагает знания греко-латинских терминоэлементов. Становление активного индивидуального терминологического словаря студента-биолога обуславливает дальнейшее успешное овладение другими учебными дисциплинами цикла профессиональной подготовки, понимание международной научной терминологии и бинарной номенклатуры. Овладение комплексом знаний семантики и этимологии греко-латинских терминоэлементов развивает логическое мышление, повышает языковую культуру и способствует расширению мировоззрения студента-биолога.

Перспективами дальнейших исследований является апробация и усовершенствование электронных учебных курсов и спецкурсов в контексте составляющих терминологической подготовки: по изучению истории (в том числе антропонимов), правил составления фитономенов (терминоэлементы, эпонимы и акронимы), этимологии и семантики терминоэлементов.

Список использованной литературы

1. Lavrentieva O., Pererva V., Krupskiy O., Britchenko I., Shabanov S., Issues of shaping the students' professional and terminological competence in science area of expertise in the sustainable development era. E3S Web of Conferences. FDP Sciences, France. Volume 166, (2020). Doi: 10.1051/e3sconf/202016610031.
2. Блау М. Г., Судьба эпонимов. 300 историй происхождения слов. М.: «Энас», 2010, 272 с.
3. Гончаров Н. И., Иллюстрированный словарь эпонимов в морфологии Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2009, 504 с.
4. Губин В. Н., Эпонимы в кардиологии, ангиологии и ревматологии: Справочник. СПб.: «Фолиант», 541 с.
5. Денисов С. Д., Пивченко П. Г., Эпонимы в анатомии. Минск.: БГМУ, 2012. 85 с.
6. Дзюба М. М., Епоніми в українській науковій термінології : автореф. дис. ... канд. філол. Наук, Луцьк, 2011, 20 с.
7. Королев С. Б., Словарь-справочник терминов, эпонимов, симптомов и синдромов в травматологии и ортопедии Н. Новгород, 2007, 260 с

8. Перерва В. В., Терминологическая и номенклатурная системы профессиональной подготовки будущего учителя биологии. Образование в XXI веке: Международный научно-методический рецензированный журнал. Ереван: издательство ЕГУ-YSU Press, 2020, №1 (3), с. 236-247.

9. Рязанцев В. Д., Имена и названия: словарь эпонимов: имена собственные, перешедшие в названия; образование терминов и понятий; происхождение имен нарицательных; слова, употребляемые в переносном смысле, М.: «Современник», 1998, 285 с.

10. Самусев Р. П., Гончаров Н. И., Эпонимы в морфологии. М.: «Медицина», 1989, 352 с.

11. Старичёнок В. Д., Большой лингвистический словарь. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008, 816 с.

12. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В., Общая терминология: Вопросы теории, М.: ЛИБРОКОМ, 2012, 248 с.

13. Топоров Г. Н., Эпонимические термины в клинической анатомии человека: Словарь К.: «Выща школа», 1988, 160 с.

14. Чурилов Л. П., Толковый словарь избранных медицинских терминов (эпонимы и образные выражения), СПб.: ЭЛБИ, 2010, 336 с.

15. Штунь А. И., Латинский язык для медиков: конспект лекций, М.: «Эксмо», 2008, 160 с.

COMPONENTS OF FUTURE BIOLOGY TEACHER'S TERMINOLOGICAL SYSTEM

Pererva Victoria

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Ukraine

Summary

Professional and terminology competence is an integral part of the future teacher's professional competence. The correctness, logic, appropriateness of the use of professional terms are distinguishes a competent teacher. After all, the term is a unified international designation of a certain object, phenomenon, process and provides informative speech, adequate perception of the basic meaning. The biological terminology system include a nomenclature subsystem. A competent biology teacher in the course of his professional activity operates with both terms and nomens, which form the basis of the biological nomenclature. *The purpose* of the research is to identify the role and possibility of step-by-step study of terminological elements, nomens, eponyms and acronyms during the terminological professional training of a biology teacher. The main components of future biology teacher's terminology system are indicated. The characteristic and classification of term elements, nomens, eponyms, acronyms are given. As a result of theoretical analysis and testing of the method of formation of professional and terminological competence of future biology teachers professional training it is established: 1) the effectiveness of terminological training of students is ensured by consistency and regularity; 2) the optimal step-by-step sequence of learning of biological terminology and nomenclature systems can be expressed in the form of a chain "terminoelement + nomen – acronym – eponym". An accessible, fairly simple and effective form of terminological work is the compilation of a thematic terminological dictionary, which can be presented in both handwritten and electronic form and includes short and extended definitions of terms and (or) terminological elements. One of the main tasks of future teachers terminological training is to study the semantics and etymology of terms (including eponyms and acronyms) and nomens, which are based on Latin. The formation of an active individual terminological dictionary of a student determines the further successful mastering the disciplines of professional training, understanding international scientific terminology and binary nomenclature. Mastering the complex knowledge of semantics and etymology of Greco-Latin terminoelements develops logic, enhances language culture and helps to expand the worldview of a biology student.

Keywords: professional and terminological competence; terminology; nomenclature; term; nomen; eponym; acronym; professional training; future biology teacher.

References:

1. Lavrentieva O., Pererva V., Krupskiy O., Britchenko, I., Shabanov, S. Issues of shaping the students' professional and terminological competence in science area of expertise in the sustainable development era. E3S Web of Conferences. FDP Sciences, France. Volume 166, (2020). Doi: 10.1051/e3sconf/202016610031 [in English].
2. Blau M. G., The fate of the eponyms. 300 stories of the origin of words, M.: Enas, 2010.272 p. [in Russian].
3. Goncharov N.I. Illustrated Dictionary of Eponyms in Morphology Volgograd: Volgograd State Medical University, 2009, 504 p. [in Russian].
4. Gubin V. N., Eponyms in Cardiology, Angiology and Rheumatology: A Handbook. SPb.: Foliant, 2003, 541 p. [in Russian].
5. Denisov S. D., Pivchenko P.G. Eponyms in Anatomy. Minsk: BSMU, 2012, 85 p. [in Russian].
6. Dziuba MM Eponyms in Ukrainian scientific terminology: extended abstract of candidate's thesis. Lutsk, 2011, 20 p. [in Ukrainian].
7. Korolev S.B. Dictionary-reference book of terms, eponyms, symptoms and syndromes in traumatology and orthopedics. N. Novgorod, 2007, 260 p. [in Russian].
8. Pererva V. V., Terminological and nomenclature systems of professional training of the future biology teacher. Education in the XXI century: International Scientific-Methodological Review. Yerevan: YSU-YSU Press, 2020, №.1 (3), pp. 236-247 [in Russian].
9. Ryazantsev V. D., Names and titles: dictionary of eponyms: proper names that have passed into titles; formation of terms and concepts; the origin of common nouns; words used in a figurative sense. Moscow: «Sovremennik», 1998, 285 p. [in Russian].
10. Samusev R. P., Goncharov N.I. Eponyms in morphology. M.: «Medicine», 1989.352 p. [in Russian].
11. Starichenok V. D., Comprehensive linguistic dictionary. Rostov-on-Don: Phoenix, 2008. 816 p. [in Russian].
12. Superanskaya A.V., Podolskaya N. V., Vasilyeva N. V., General terminology: Questions of theory, M.: LIBROKOM, 2012, 248 p. [in Russian].
13. Toporov G. N., Eponymous terms in human clinical anatomy: Dictionary of Kiev: High school, 1988, 160 p. [in Russian].
14. Churilov LP, Explanatory dictionary of selected medical terms (eponyms and figurative expressions), SPb.: ELBI, 2010, 336 p. [in Russian].
15. Shtun A. I., Latin for Physicians: Lecture Notes, M.: «Eksmo», 2008.160 p. [in Russian].

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 01.09.2020

Принято к публикации: 15.09.2020

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 01.09.2020

Was accepted for publication: 15.09.2020

Reviewer: PhD, Assistant Karine Hovhannisyan

THE ROLE OF HUMOUR IN TEACHING ORAL SPEECH

Harutyunyan Mariam

Shirak State University, Armenia

Mikayelyan Araksya

Gyumri Language House, Armenia

It is of utmost importance for English teachers to help students to enhance speaking abilities. Humour has always been seen as enhancement to classroom teaching and learning. Over time, the problem of humour caught the attention of many thinkers. In language teaching, a teacher can easily see that the learners are often motivated greatly when humour is used in classroom. Teachers' effective use of humor is generally viewed as a positive factor in the classroom and it is often identified as a teaching technique for developing a positive learning environment. In the present article the role of humour is shown in promoting speaking through some elements of humour.

Keywords: humour, foreign language teaching, puns, puzzles and jokes, increasing motivation, teaching technique.

Increasing globalization as never before has created a great need for people who can communicate in foreign languages. Now when the countries enter the worldwide community, the role of a foreign language is undoubtedly enormous becoming a must for every person. More and more attention is paid to acquiring a foreign language.

Ellis in her book of Second Language Acquisition (1997) states that a foreign language promotes the level of general cultural rise, develops creative-educational thinking and has a positive effect on emotional sphere, memory and imagination. And according to Krashen (The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom, 1983) if we use humour in the classroom, we shall be able to facilitate the learners' motivation in developing speaking skills, lower the students' affective filter, making the lessons more active and effective as well.

The aim of the article is to show the effectiveness of humour as a means of developing speaking skills in the classroom.

The topicality of the article is predetermined by the fact that humour is not only a means of developing speaking skills, but also is an important way of developing their language thinking thus having an important role in foreign language teaching.

One of the best ways to help learners to speak is to put them in "*safe*" situations in class where they are inspired and encouraged to try using language from their "*store*". These would mainly be activities that teach "*new*" language, rather they would allow learners to try out language than they already understand and have "*learned*", but not yet made part of their active personal repertoire.

Generally speaking, teachers are likely to want to create activities in which learners feel less worried about speaking, less under pressure, less nervous about trying thing out (*Baker and Westrup, 2003*).

Students need to be involved in lessons which use a variety of activities. Teachers should encourage and support their students, and if possible, the texts and materials used for teaching should be relevant to students' needs and to their daily lives.

As a matter of a fact it is important for English teachers to find effective pedagogical techniques to help enhance students' speaking abilities. Furthermore, realizing that speaking is very important for language learners, it is essential for English teachers to encourage the students to speak.

Humor has been seen as enhancement to classroom teaching and learning. In language teaching, a teacher can easily see that the students are often motivated differently, largely as a result of the different thinking and reasons for learning a language. While someone may learn a foreign language, because he/she may like the culture of the country where the language is spoken or just for the like of the language, others may learn a language because they want to acquire an additional language to make them bilingual and more competitive on the job market. In general, there are many reasons why people learn languages though majority accept the fact that languages are learnt mainly for communication purposes.

Current methodologies in foreign language teaching are not only based on communication alone, but also on the culture of the people where that particular language is spoken. Culture in this context is defined differently by researchers (*Csajbok-Twerefou, 2010*). We understand culture in this context as a summary of geographical location, language(s), political and social life, etiquette, traditions etc. of a nation.

Jokes, anecdotes and funny stories often describing traditions, habits or norms of inhabitants of a particular country are national in nature. Also, many countries have their funny characters, such as Moricka in Hungary or Vovka in Russia around which jokes are created. In many situations, national humour often underlines the weakness of the state; humour of subcultures makes jokes on the weakness of the subculture etc.

Jokes and anecdotes of a culture or nation may be used in language teaching classes because they are humorous and describe the everyday life of the native speakers of the studied language very well. *Ginman and Ungern-Sternberg (2003:73)* observed that "humour can be used to lighten up the class and to provide variety" and therefore advisable to use them in all levels of language teaching.

Used in literature, medicine and psychology, also in leadership, humor has a special role in the classroom being considered as an effective and appreciated tool for teaching. Studies on this issue (*Herbert. P., Cornett, C. etc.*) indicate the importance of using humor in the process of capturing and maintaining students' attention, in creating a positive relationship between teachers and students, in reducing stress and tension in the classroom, facilitating learning and supporting a good retention, developing creativity and

streamlining teaching in general. Therefore, when students observe that the class is organized in a humorous way, that is students and teachers laugh together, those who are often shy to talk will relax and laugh as well. Students in a “lightened” atmosphere will forget about their problem of being afraid to talk in class. While laughing, they have already “contributed”, they have done the first step, stop thinking about their worries and will be able to speak without any fears.

No longer, the teacher can control the students by following behavioristic approach and it is high time that we look for other humanistic approaches, where the classrooms are more lively, interactive, enjoyable and interesting. Most effective teachers are those who engage their students in creative and interesting ways. One way to engage students is to incorporate humor in teaching and hence teachers should consider incorporating little laughter into their lectures.

Humor can play an important role in today’s classrooms as it has a humanizing effect on the image of the teacher. It has physiological, psychological, social and cognitive (educational) benefits. Some of these physiological benefits include muscle relaxation, stimulated circulation, improved respiration, and exercise of lung and chest muscles, increased production of body’s natural pain killers called endorphins, as well as lowered pulse rate and blood pressure (Berk, 1998).

Humor is a major psychological tool that can help students cope with fear and stress, enhance their sense of well-being, boost self-image, self-esteem, self-confidence, as well as alleviate anxiety and depression.

Humor may be injected in various phases of the teaching process. It can be used as an ‘ice breaker’ or to reduce stress and facilitate creativity. Humorous examples, test items or test instructions can reduce anxiety on intellectually demanding tasks. Starting each lesson with humor helps students relax and creates a positive atmosphere. Humorous breaks during a lesson promote learning by allowing the brain a ‘breather’ to process and integrate lesson material. Short, simple jokes are most appropriate for the introduction and transitions while longer pieces are best at the end of the lesson. Ideas for using humor may be taken from a variety of sources. Studies show that humor becomes most effective when it is appropriate to the situation, especially when the jokes or anecdotes used directly related to the class at hand. Humor in the classroom can take many forms like *jokes, puzzles, puns, funny stories, humorous comments* and other humorous items like *magical tricks* (Duffy & Jones, 1995).

The idea for the need to pay greater attention to training of teachers in the spirit of ethics of appeal to humanizing strategies of teaching in general, using artfully humor in teaching is one of the most representatives.

Studies conducted on the topic under discussion (Duffy & Jones, 1995) indicate other benefits of using humor in the classroom, such as:

- retrieving information from previous lessons,
- retaining information more easily,

- humor being a smart way to stimulate children for knowledge,
- as a catalyst between students and teacher
- as an energizer of the intellect.

Usually, the teacher calls to *jokes, funny analogies, puns, allusions, comic or irony, and also teasing, even sarcasm or ridicule*. Unusual or unconventional associations, role-plays, gender stereotypes, appeal to fantasy / imagination etc. are also ways of building humor in the classroom. Funny questions addressed even in the oral examinations or tests may be used by the teacher to relax and alleviate the atmosphere.

It is important for the humor not to have humiliating, derogatory, caustic shades, not to affect in any way those involved.

Humor can create pleasant experiences to students if the teacher knows to use a quality humor.

The school and its teachers must prepare the students to face real life (Nagy, 2013). In our opinion, the appeal to the sense of humor, in many situations, can be an effective way to meet the challenges of life. In this context, the intervention must be done in two ways:

➤ on the one hand the training of teachers should pay attention to the subject of initiation in using humor in teaching, of course respecting the rules and rigors of ethics of education,

➤ on the other hand, to encourage the pupils / students' sense of humor, to cultivate quality, intelligent and meaningful humor.

In our opinion, the formation and use of humor practicing skills in working with students, can be used in the training, sessions for creating humorous situations; they can focus on building humorous analogies in the contents to teach, to create explanations that call to humorous metaphors, thinking of emphasis and associations that shock, and amuse at the same time, finding puns or building anecdotal stories etc. All of them have a strong emotional charge and a much more force to transmit than in classical teaching methods. Equally suitable would be the initiation in some acting techniques- that focus on training gestural expressiveness, bodily expressiveness, in the end, the expressiveness of all types of communication.

Of course, the teacher must adapt humor to the students' age, the educational context and the content to study. To train students for humor means forming the free spirit, making them think outside the patterns, encourage them to try with more courageous new things, perceived from different points of view, not to standardize them but to develop their creativity.

Humor has the fundamental effect of humanizing; on one hand, humanization of teaching and, through it, on the other hand, humanizing the educational actors who respond with admiration to this fruitful challenge.

It is worth mentioning that humour should be used in foreign language classes as teaching material, especially at the intermediate and advanced levels and should be one of

the goals of the teaching and learning processes. This is due largely to the motivational role that it plays in the teaching process. The type of humour to be used in the teaching process depends on the level, age, culture of the learners as well as the pedagogical goals.

Thus, in language learning environments, the use of humour can not only serve as a means of amusement but it is a matter of rehearsal which entails not necessarily fun but a means of developing linguistic skills. We support the idea that humour used in the classroom makes learning more interactive and helps students develop speaking skills easily that cannot be taught in a traditional lesson format. It is a tool to be used in the classroom. When used correctly it increases students' enjoyment and strengthens their understanding of concepts.

References:

1. Baker Joanna, Heather Wenstrup, Essential Speaking Skills, London, 2003, 178 p.
2. Berk Laura, Development Through the Lifespan, Boston 1998, 864 p.
3. Duffy Donna, Jones Janet, Teaching Within the Rhythms of the Semester, New York, 1995, 288 p.
4. Garner R. L., Humor In Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead To Aha!, New York, 2006, 210 p.
5. Herbert P., Humor in the Classroom: Theories, Functions, and Guidelines, Chicago, 1991, 24 p.
6. Krashen S. D., & Terrell T. D., The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom, New York, 1983, 191 p.
7. Rod Ellis, Second Language Acquisition, Oxford, 1997, 158 p.
8. Thornbury Scott, How to Teach Speaking, London, 2005, 156 p.

РОЛЬ ЮМОРА В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ

Арутюнян Мариам

Ширакский Государственный Университет, Армения

Микаелян Аракся

Гюмрийский Языковой Дом, Армения

Аннотация

Юмор всегда рассматривался как улучшение преподавания и обучения в классе. Со временем проблема юмора привлекла внимание многих мыслителей. В преподавании языка учитель может легко увидеть, что ученики часто мотивированы, когда юмор используется в классе. Эффективное использование юмора учителями обычно рассматривается как положительный фактор в классе, и часто определяется как метод обучения для развития позитивной учебной среды. В данной работе показана роль юмора в продвижении речи через элементы юмора.

Современные методики обучения иностранным языкам основаны не только на общении, но и на культуре людей, говорящих на этом конкретном языке. Культура в этом контексте определяется исследователями по-разному. Мы понимаем культуру в этом контексте как совокупность географического положения, языков, политической и общественной жизни, этикета, традиций. Анекдоты, часто описывающие традиции, привычки или нормы жителей той или иной страны, носят национальный характер. Также во многих странах есть свои забавные персонажи, такие как Морица в Венгрии или Вовка в России, вокруг которых рождаются анекдоты.

Стоит отметить, что юмор следует использовать на уроках иностранного языка в качестве учебного материала, особенно на среднем и продвинутом уровнях, и он должен

быть одной из целей процесса преподавания и обучения. Во многом это связано с мотивационной ролью, которую он играет в учебном процессе. Тип юмора, который будет использоваться в процессе обучения, зависит от уровня, возраста, культуры учащихся, а также от педагогических целей.

Важно, чтобы юмор не имел унижительных оттенков, никоим образом не влиял на учащихся. Юмор может доставить учащимся приятные впечатления, если учитель умеет использовать качественный юмор.

Таким образом, в среде изучения языка использование юмора может служить не только средством развлечения, но и средством развития языковых навыков.

Ключевые слова: юмор, обучение иностранному языку, забавные истории и шутки, анекдоты повышение мотивации, эксперимент, способ обучения, забавные персонажи.

Список использованной литературы

1. Бейкер Джоанна, Хизер Wenstrup, необходимые разговорные навыки, Лондон, 2003, 178 р.
2. Лаура Берк, Развитие через продолжительность жизни, Бостон, 1998, 864 с.
3. Даффи Донна, Джонс Джанет, Преподавание в ритмах семестра, Нью-Йорк, 1995, 288 с.
4. Гарнер Р. Л., Юмор в педагогике: как Ха-ха может привести к Ага!, Нью-Йорк, 2006, 210 с.
5. Герберт С., Юмор на занятиях: теории, функции, и принципы, Чикаго, 1991, с. 24.
6. Крашен С. Д., Террелл Т. Д., Естественный подход: овладение языком в классе, Нью-Йорк, 1983, 191 с.
7. Род Эллис, Приобретение второго языка, Оксфорд, 1997, 158 с.
8. Торнбери Скотт, Как научить говорить, Лондон, 2005, 156 с.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 07.09.2020

Принято к публикации: 15.10.2020

Рецензент: преподаватель З. Мхитарян

The material was submitted and sent to review: 07.09.2020

Was accepted for publication: 15.10.2020

Reviewer: lecturer Z. Mkhitaryan

ԲԱԺԻՆ 2. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ
РАЗДЕЛ 2: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
SECTION 2: TEACHING METHODICS

**ԳՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Արզումանյան Արմենուհի
Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան

Համառոտ ներածական: «ԳՈՒՄ ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները» վերտառությամբ հոդվածում փորձել ենք ցույց տալ մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումները՝ կախված ուսուցանվող նյութի բնույթից և աշակերտների տարիքային խմբից: Մեթոդի կիրառման ինքնատիպ յուրահատկությունները տեսանելի ենք դարձրել հայ գրականության դպրոցական ծրագրում ներառված գրական երկերի վերլուծության հիման վրա:

Բանալի բառեր և բառակապակցություններ: Տեսողական հիշողություն, համեմատական-վերլուծական մտածողություն, գաղափարական խնդիրներ, պատկերակերտման միջոցներ:

Հետազոտության հիմնախնդիրն է բացահայտել ԳՈՒՄ ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում և ամփոփում, այդ ճանապարհի բացթողումների հայտնաբերում և գիտելիքների վերհիշեցում, տեսողական հիշողությամբ ուսուցանվող թեմայի ամրապնդում:

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, «Է. Ֆ. Էրերտ» 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 և այլն:

Վերոնշյալ հեղինակները փորձել են յուրովի ներկայացնել ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին բնորոշ առանձնահատկությունները, կիրառման յուրահատկությունները:

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

Հետազոտության նորույթն է ԳՈՒՄ ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումների դիտարկումը: Առաջին անգամ քննաբանվել են ուսուցանվող նյութով պայմանավորված՝ մեթոդի կիրառման տարբեր մոտեցումներ:

ԳՈՒՄ-ը (ԳԻՏԵՄ-ՈՒԶՈՒՄ ԵՄ ՍՈՎՈՐԵԼ-ՍՈՎՈՐԵՑԻ) երեք սյունակից բաղկացած մի աղյուսակ է, որը ուսուցման հետաքրքիր և արդյունավետ միջոց է [4]: ԳՈՒՄ մեթոդը կարելի է կիրառել մի քանի մոտեցմամբ:

Մոտեցում 1-ին

ԳՈՒՄ մեթոդը կարելի է կիրառել նոր նյութի մատուցման փուլում: Այս մոտեցումը պետք է կիրառել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնց բացատրությունը պահանջում է նախորդ նյութի վերհիշեցում, անցած թեմայի սեղմ ամփոփում, կարևոր երևույթների նորից բացատրություն, որը կնպաստի նոր նյութի ավելի խորքային ընկալմանը: Այսինքն՝ ԳՈՒՄ աղյուսակի առաջին սյունակում գրվում են նախորդ նյութի ամփոփման կարևորագույն դրույթները, քննարկվելիք իրողությունների բնութագրումները: Հետո երկրորդ հատվածում նշվում են այն ելակետային հարցադրումները, որոնք ամբողջացնում են նոր թեմայի գեղարվեստական արժեքը, գաղափարական հարցադրումները, կերպարային համակարգը, գրողի պատկերակերտման արվեստը: Աղյուսակի երրորդ հատվածում գրվում են վերոնշյալ հարցերի՝ ուսուցչի կողմից տրված պատասխանները, օրինակ՝ Խ. Աբովյանի «Վերք Հայաստանի» վեպի ուսուցման մատուցման նախնական փուլում ուսուցիչը ԳՈՒՄ աղյուսակի առաջին հատվածում պետք է ամբողջական դրույթներով ներկայացնի պատմական այդ ժամանակաշրջանը, աշխարհաբար և գրաբար լեզուների գրապայքարը, կլասիցիստական գրական ուղղության սկզբունքները, հետո աղյուսակի երկրորդ հատվածում առանձնացնի այն ելակետային հարցադրումները, որոնք ընդգրկված են այդ օրվա մատուցելիք նյութի սահմաններում: Ուսուցիչը պետք է աշակերտների օգնությամբ նրանց վերհիշեցնի գրական ուղ-

ղությունները, հատկապես կլասիցիստական և ռոմանտիկական ուղղությունները, որպեսզի աշակերտները կարողանան հասկանալ գրապայքարի էությունը: Ամբողջացնելով անցած նյութը՝ պետք է նշել, որ 18-րդ դարավերջի և 19-րդ դարասկզբի հայ գրականության գլխավոր ուղղությունը կլասիցիզմն էր, որը, գեղարվեստական նոր կյանք տալով պատմական անցյալի պատմամշակութային էջերին, վերածնունդ է նաև դասական լեզուն՝ գրաբարը, որը մոտ երկու դար իշխող է դառնում հայ գրական կյանքում: Սակայն գրաբարը հասկանալի չէր հասարակ ժողովրդին, որովհետև այն տարբեր էր ժողովրդի խոսակցական լեզվից՝ աշխարհաբարից: Եվ 19-րդ դարի 30-40-ական թվականներին լայն հասարակական հնչեղություն է ստանում լեզվի աշխարհականացման հարցը: Ի հակադրություն կլասիցիզմի՝ սկսվում է ձևավորվել մի ուղղություն՝ ռոմանտիզմը, որն առաջադրում է գրականության լեզվի, ոճի, բովանդակության աշխարհականացման խնդիրը՝ իր հայացքն ուղղելով դեպի ժամանակակից կյանքը: Գրական կյանքում նոր ճանապարհ բացող այս ուղղության հայտնի ներկայացուցիչներն էին Հարություն Ալամդարյանը, Մեսրոպ Թադիադյանը և հատկապես Խաչատուր Աբովյանը:

Ուսուցիչը, այսպես ամփոփելով նախորդ նյութը, ընդհանրացնելով գրական ուղղությունների նկարագիրը, ԳՈՒՄ աղյուսակի առաջին հատվածում նշում է այդ ամենը ամբողջացնող դրույթները: Հետո աղյուսակի երկրորդ հատվածում գրում է այդ դասաժամի համար նախատեսված հարցադրումները: Առաջին դասի համար ուսուցիչը պետք է առանձնացնի վեպի «Հառաջաբան»-ում արծարծված խնդիրները՝ լեզվի, բովանդակության, հերոսի հարցերը [1]: Սյունակի երկրորդ հատվածում այդ հարցերը նշելուց հետո ուսուցիչը պետք է տա դրանց պատասխանները՝ երրորդ սյունակում ամբողջացնելով վերոնշյալ հարցերի էությունը:

Մոտեցում 2-րդ

ԳՈՒՄ մեթոդը կարելի է կիրառել նաև ուսուցանվող նյութի ամփոփման փուլում: Այն կարելի է կիրառել որևէ հեղինակի ամբողջ ստեղծագործական ճանապարհը ուսումնասիրելուց հետո, օրինակ՝ Մ. Նալբանդյանի կյանքն ու գրական ստեղծագործությունները ուսուցանելուց հետո՝ նյութի ամփոփման փուլում, կարելի է կիրառել վերոնշյալ մոտեցումը: ԳՈՒՄ աղյուսակի առաջին սյունակում աշակերտները կնշեն իրենց իմացածը Նալբանդյանի գեղարվեստական արձակի, հրապարակախոսության, բանաստեղծությունների թեմատիկ տրոհումների, նալբանդյանական կենսափիլիսոփայության և ազատաբաղձության ինքնատիպ խոսքի դրսևորումների, հեղինակի պատկերակերտ-

ման առանձնահատկությունների մասին: Բոլոր աշակերտներին ներգրավելով անցած նյութի ամփոփման գործընթացին՝ ուսուցիչը կընդհանրացնի նրանց պատասխանները, և դրանք կնշվեն ԳՈՒՍ աղյուսակի առաջին սյունակում: Այնուհետև աշակերտները կբարձրաձայնեն իրենց համար ինչ-որ տեղ անհասկանալի մնացած հարցադրումները, որոնք կնշվեն երկրորդ սյունակում: Գուցե նրանց հետաքրքրեն նաև Նալբանդյանի այն ստեղծագործությունները, որոնք ուսումնական ծրագրում ներառված չեն: Այդ դեպքում ուսուցիչը կարող է խոսել Նալբանդյանի խոհափիլիսոփայական բանաստեղծությունների մասին՝ «Լուսին», «Կյանք», «Մտածություն», «Վայր ընկնող աստղեր»՝ բացատրելով Նալբանդյանի կենսափիլիսոփայության ինքնատիպ շերտերը: Ուսուցիչը կարող է վերլուծել հատկապես «Վայր ընկնող աստղեր» բանաստեղծությունը, որը դաստիարակչական մեծ նշանակություն ունի: Նալբանդյանը հոր և դստեր գրույցի միջոցով, որը ընթանում է երկնքից աստղեր ընկնելու հրաշք պահին զուգահեռ, շեշտադրում է գործի անմահության գաղափարը, բարի ու գեղեցիկ գործեր կատարելով՝ մարդկային հիշողության մեջ հավերժանալու փիլիսոփայությունը [3]: Գուցե աշակերտներին հետաքրքրի նաև այն հարցը, թե Նալբանդյանի կերպարը ինչ մարմնավորում է ստացել հայ գրականության մեջ: Ուսուցիչը կարող է նշել, որ Նալբանդյանի կերպարին անդրադարձել են շատ նկարիչներ, գրողներ: Առաջինը նրա կերպարի գրական մշակման փորձ կատարել է Պ. Դուրյանը՝ «Տարագիր ի Սիպերիա» ողբերգության մեջ պատկերելով մեծ հայորդու ողբերգական կյանքի ողիսականը: Ուսուցիչը կարող է նշել նաև Ե. Չարենցի «Անակնկալ հանդիպում Պետրոպավլովյան ամրոցում» չափածո նովելը, որտեղ ներկայացվում է Նալբանդյանի տեսիլ կերպարը Պետրոպավլովյան ամրոցում, ուր անցել են հեղինակի անազատության օրերը: Գուցե աշակերտներին հետաքրքրի՝ Նալբանդյանը թարգմանություններ կատարել է, թե ոչ: Ուսուցիչը կարող է նրանց ներկայացնել Նալբանդյանի՝ Պուշկինի, Լերմոնտովի բանաստեղծությունների թարգմանությունները՝ բացատրելով հեղինակի թարգմանական արվեստի առանձնահատկությունները:

Մոտեցում 3-րդ

ԳՈՒՍ մեթոդը կարելի է կիրառել գրականության պատմության որևէ շրջափուլի, որևէ ժամանակահատվածի, որևէ գրական շարժման, որևէ բաժնի ուսումնասիրության ամփոփման փուլում: Օրինակ՝ արևմտահայ բանաստեղծների գրական ստեղծագործությունները ուսումնասիրելուց հետո՝ ամփոփման փուլում, կարելի է կիրառել ԳՈՒՍ մեթոդը: Աշակերտները աղյուսակի առաջին սյունակում կնշեն արևմտահայ այն բոլոր բանաստեղծների անունները, որոնց

ստեղծագործությունների ուսումնասիրությունը արդեն ավարտել են: Կնշեն Պ. Դուրյանի, Սիամանթոյի, Մ. Մեծարենցի, Դ. Վարուժանի բանաստեղծական ժողովածուների անվանումները, կանդրադառնան դրանցում գետեղված բանաստեղծությունների գաղափարական հարցադրումներին, գեղարվեստական արժեքին, յուրաքանչյուր բանաստեղծի պատկերային համակարգի առանձնահատկություններին, լեզվի և ոճի հարցերին: Աշակերտները տարբեր բանաստեղծների՝ նույն թեման արծարծող ստեղծագործությունների գուգահեռ վերլուծությամբ կկատարեն ավելի հետաքրքիր գնահատումներ՝ շեշտադրելով յուրաքանչյուր բանաստեղծի գեղագիտական համակարգի ինքնատիպ շերտերը: Անցած նյութի նման խորքային վերլուծությունից հետո աշակերտները ԳՈՒՍ աղյուսակի երկրորդ սյունակում կգրեն այն հարցերը, որոնք իրենց հետաքրքրում են, և դրա պատասխանները դասագրքում գուցե և չկան: Օրինակ՝ աշակերտները կարող են հարցնել, թե ուրիշ ինչ արևմտահայ բանաստեղծներ կան, որոնց իրենք ծանոթ չեն: Ուսուցիչը կարող է նշել Ղևոնդ Ալիշանի, Մկրտիչ Պեշիկթաշյանի, Վահան Թեքեյանի, Ռուբեն Սևակի անունները, ներկայացնել նրանց բանաստեղծությունների թեմատիկ տրոհումներն ու գեղարվեստական առանձնահատկությունները:

ԳՈՒՍ մեթոդի վերոնշյալ մոտեցմամբ նյութի ուսուցումը նպաստում է առավել ընդգրկուն ու տարողունակ թեմայի համակարգված ամփոփմանը, աշակերտների համեմատական-վերլուծական մտածողության զարգացմանը:

Մոտեցում 4-րդ

ԳՈՒՍ աղյուսակը կարելի է կիրառել ոչ միայն գրատախտակի վրա նշված մեկ ընդհանուր գծապատկերով, այլև առանձին թղթիկների վրա արված անհատական գծապատկերներով: Այսինքն՝ նյութի ամփոփման փուլում ուսուցիչը կարող է աշակերտներին հանձնարարել, որ յուրաքանչյուրն իր համար առանձին թղթի վրա գծի ԳՈՒՍ աղյուսակը և անհատական լրացնի այն: Ամփոփվող նյութի մասին իր իմացած գիտելիքները համակարգելով՝ աշակերտներից յուրաքանչյուրը կլրացնի աղյուսակի առաջին սյունակը: Հետո երկրորդ սյունակում նրանցից յուրաքանչյուրը կգրի իրեն հետաքրքրող հարցերը: Վերջում ուսուցիչը կհավաքի թերթիկները և կպատասխանի նրանց հարցերին: Ուսուցիչը հարցերի պատասխանները կարող է գրել անհատական գծապատկերների վրա և անհրաժեշտության դեպքում բարձրաձայն քննարկել դասարանում: Մեթոդի մոտեցման այս ձևը փոքր-ինչ դժվար կլինի ուսուցչի համար, սակայն այն շատ արդյունավետ է: Եթե գրատախտակի վրա գծված ԳՈՒՍ աղյուսակը դասարանի բոլոր աշակերտների օգնությամբ լրացնելու ժամանակ գուցե որոշ աշակերտներ ակտիվ չլինեն և խուսափեն ընդհանուր քննարկումից (ուսուցիչը

պետք է հետևի, որ հնարավորինս բոլորը մասնակցեն դասընթացին), և ուսուցիչը չիմանա նրանց՝ անցած նյութի իմացության բացթողումները, ապա աղյուսակի անհատական լրացման դեպքում բոլորը ինքնաբերաբար կմասնակցեն քննարկմանը, և ուսուցիչը կիմանա յուրաքանչյուր աշակերտի իմացական մակարդակը և բացթողումների սահմանները: Այս մոտեցման առավելություններից մեկն էլ այն է, որ գուցե աշակերտներից որևէ մեկի գրած հարցադրումը այնքան հետաքրքիր լինի, որ գրավի մյուս աշակերտների ուշադրությունը՝ հարստացնելով նաև ընկերների գիտելիքները: Իսկ եթե ուսուցանվող նյութին առնչող, աշակերտների կողմից գրանցված հարցադրումները խիստ անձնական են, և աշակերտը չի ցանկանա, որ այդ մասին ընկերներն իմանան, այդ դեպքում ուսուցիչը իր գրած պատասխանը չպետք է բարձրաձայնի, անհրաժեշտության դեպքում կարող է անգամ առանձին աշակերտի հետ գրուցել:

ԳՈՒՍ մեթոդի այս մոտեցումը կարելի է կիրառել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որտեղ կան վիճահարույց հարցադրումներ կամ հերոսների կատարած գործողություններում ոչ բոլորի կողմից ընդունելի իրավիճակներ, որոնք կարող են բանավեճի պատճառ դառնալ: Այդպիսի ստեղծագործության՝ ամբողջ դասարանով քննարկման դեպքում գուցե ոմանք չցանկանան իրենց կարծիքը հայտնել կամ բարձրաձայնել իրենց հուզող հարցերը՝ անհանգստանալով ընկերների վերաբերմունքից: Կամ գուցե տվյալ աշակերտը իր տեսակով ավելի ինքնամփոփ է և խուսափում է ընկերների հետ տվյալ վիճահարույց նյութի քննարկումից: Այս դեպքում ԳՈՒՍ աղյուսակի անհատական գծապատկերների միջոցով բոլորը կկարողանան առանց մտավախության իրենց կարծիքները հայտնել և բարձրաձայնել իրենց մտահոգող կամ իրենց համար անընդունելի հարցադրումները: Ուսուցիչը պետք է շատ զգույշ լինի նրանց տրված հարցերին պատասխանելիս: Գուցե աշակերտների խոսքում լինեն նաև իր համար անընդունելի տեսակետներ: Այդ դեպքում ուսուցիչը պետք է շատ նրբանկատ դիտարկումներով պատասխանի նրանց հարցերին, որպեսզի չվիրավորի որևէ աշակերտի ինքնասիրությունը, չկոտրի աշակերտի ազատ մտածողության ձգտումը: Ուսուցիչը պետք է հարգի յուրաքանչյուրի կարծիքը, բայց շատ զգուշությամբ նրան բացատրի երևույթի առավել ընդունելի գնահատականները: Այս դեպքում աշակերտի մոտ չի կոտրվի իր տեսակետը հայտնելու ցանկությունը՝ մտավախություն ունենալով ուսուցչի անհանդուրժող վերաբերմունքից: Օրինակ՝ Նար-Դոսի «Սպանված աղավնի» վիպակն անցնելիս կարելի է կիրառել ԳՈՒՍ մեթոդի այս մոտեցումը: Մառայի և Թուսյանի կերպարները վերլուծելիս միանշանակ աշակերտների կողմից կլինեն տարբեր կարծիքներ, կլինեն տարբեր գնահատականներ նրանց արարքների վերաբե-

րյալ: Ումանք կմեղադրեն Սառային զավակի սպանության, Գարեգինի հանդեպ նման վերաբերմունքի, Թուսյանի հանդեպ կույր վրիժառության, երկրորդ զավակի ճակատագրի հանդեպ անտարբերության համար: Ումանք կարդարացնեն Սառային՝ պատճառաբանելով նրա վիրավորված ինքնասիրությունն ու արժանապատվությունը, շրջապատի կարծիքի վճռորոշ գործոնը, Թուսյանի սառնասիրտ ու անպարկեշտ վերաբերմունքը: Ումանք կմեղադրեն Թուսյանին երիտասարդ աղջկա հանդեպ նման անպատասխանատու վերաբերմունքի, նրա՝ կյանքի ու մարդկային հարաբերությունների ոչ սովորական և ընդունելի հայացքների համար [2]: Ումանք կարդարացնեն Թուսյանին՝ նշելով, որ նա ոչ մի կնոջ բռնությամբ չէր տիրել, անգամ դաժանորեն ծեծել էր տնօրենին աշակերտի հանդեպ ոտնձգությունների համար, ուներ իրեն մեկ անգամ տրված կյանքը վայելելու իր անհատական տեսակետի իրավունքը, որովհետև յուրաքանչյուրն ինքն է տնօրինում իր կյանքը: Եթե ընդհանուր քննարկման ժամանակ աշակերտներից ոմանք զերծ կմնան իրենց կարծիքը բարձրաձայնելուց, ապա անհատական խոսքում ազատորեն կհնչեցնեն իրենց՝ գուցե շատերի համար անընդունելի տեսակետը: Ուսուցիչը, յուրաքանչյուրի տեսակետը հարգելով, նրանց մեջ պետք է սերմանի մարդու և հասարակության հարաբերությունների, մարդկային նկարագրի պահպանման ճիշտ արժեքներ:

Այսպիսով՝ **ԳՈՒՍ** ուսուցման ժամանակակից մեթոդի ուսումնասիրության արդյունքում կատարեցինք հետևյալ եզրահանգումները. մեթոդի կիրառումը կնպաստի աշակերտի ազատ մտածողության և ինքնուրույն կարծիք կազմելու, սեփական դիտարկումներով երևույթը գնահատելու հմտությունների ձևավորմանը, թեմայի առավել խորքային իմացությանը, աշակերտների համեմատական-վերլուծական մտածողության զարգացմանը, աշակերտի տեսողական հիշողության միջոցով նյութի ամրապնդմանը, անցած նյութի՝ ելակետային դրոյթներով ամբողջացնելու և բացթողումները լրացնելու հմտությունների ձևավորմանը [5]:

Ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածության, ուսուցման ժամանակակից մեթոդների իմացությամբ և դրանք ճիշտ կիրառելու հմտությամբ է պայմանավորված ոչ միայն աշակերտի կրթվածության ցուցանիշը, այլև նրա արժեհամակարգի ձևավորումն ու մարդկային դրական որակների ձեռքբերումը: Ուսուցման ժամանակակից մեթոդները, ձևերն ու տեսակները հնարավորություն են տալիս ապահովելու ուսուցչի առջև դրված այս խնդիրները: Ուստի ուսուցիչը պետք է քաջատեղյակ լինի ուսուցման ժամանակակից մեթոդներին և կարողանա դրանք ճիշտ կիրառել:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Արոյան Խ., Վերք Հայաստանի, Թիֆլիս, 1858:
2. Նար-Ռոս, Երկերի ժողովածու, հ. 3, Երևան, 1968:
3. Նալբանդյան Մ., Երկեր, Երևան, 1985:
4. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, Վանաձոր, 2008:
5. Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Ս. Խաչատրյան, «Է. Ֆ. Էրերտ» հիմնադրամ, Հայաստան, 2020:

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ГУС (ЗХУ)

Арзуманян Арменуи
ЕГУ, Армения

Аннотация

Целью статьи является определить особенности применения современных методов обучения ГУС, показать преимущества метода как интересного вида обучения, а также возможность более глубокого анализа воспроизведения знаний, выявление и закрепление пробелов в знаниях предыдущих материалов, и закрепление темы, усвоенной зрительной памятью.

Цель исследования – раскрыть сущность вышеупомянутого метода с помощью интересных наблюдений, принципы обучения материалу этим методом, а также указать и обосновать преимущества, обусловленные соответствующими особенностями этого метода обучения и показать особенности, вытекающие из цели обучения.

Новизна исследования заключается в наблюдении различных подходов к применению современного метода обучения ГУС. Различные подходы к применению метода, благодаря изучаемому материалу, были рассмотрены с интересными акцентами.

В этой статье мы постарались показать различные подходы к применению метода в зависимости от характера изучаемого материала. Мы сделали оригинальные черты метода видимыми на основе анализа литературных произведений, включенных в школьную программу по армянской литературе.

Принципы обучения материала этим методом, уникальные способы объяснения основных проблем литературного произведения, идеологические вопросы были подчеркнуты интересными наблюдениями.

В статье рассматриваются следующие подходы к использованию современного метода обучения ГУС.

Метод может быть использован на этапе представления нового материала, который находится на этапе подведения итогов изучения авторской работы, таблица GUS может использоваться не только с одной общей диаграммой на доске, но также и с отдельными диаграммами, сделанными на отдельных работах.

Представление и краткое изложение материала, преподаваемого в различных подходах к методу ГУС, способствует более глубокому пониманию темы, развитию у студентов сравнительно-аналитического мышления студентов, укреплению материала посредством зрительной памяти студента, развитию навыков заполнения пробелов переданного материала и свободного мышления у студента с помощью собственных наблюдений.

Ключевые слова и словосочетания: зрительная память, сравнительно-аналитическое мышление, идеологические проблемы, образность.

Список использованной литературы:

1. Абовян Х., Раны Армении, Тбилиси (Грузия), 1858.
2. Нар-Дос, Сборник стихов, т. 3, Ереван, 1968.

3. Налбандян М., Стихи, Ереван, 1985.
4. Современные методы обучения, приемы, упражнения, Лорийское отделение КАИ, Ванадзор, 2008
5. Эффективные педагогические навыки, С. Хачатрян, Фонд Эр-Фрберта, Армения, 2020.

FEATURES OF THE MODERN METHOD OF TEACHING GUS (KWL)

Arzumanyan Armenui

YSU, Armenia

Summary

The purpose of the article is to emphasize the features of using modern methods of teaching GUS, to show the advantages of the method as an interesting type of training, as well as the possibility of a deeper analysis of the reproduction of knowledge, identifying and fixing gaps in the knowledge of previous materials, and fixing the topic learned by visual memory.

The purpose of the study is to reveal the essence of the above-mentioned method with the help of interesting observations, the principles of teaching material by this method, and specify and substantiate the advantages of the relevant features of this learning method and to show the features derived from the training objectives.

In this article, we have tried to show different approaches to applying the method, depending on the nature of the material being studied. We made the original features of the method visible based on the analysis of literary works included in the school curriculum of Armenian literature.

The principles of teaching the material by this method, unique ways of explaining the main problems of a literary work, and ideological questions were highlighted by interesting observations.

The article considers the following approaches to using the modern method of teaching GUS.

The method can be used at the stage of presenting new material, which is at the stage of summarizing the study of the author's work. The GUS table can be used not only with one General diagram on the Board, but also with separate diagrams made on individual works.

Performance and a summary of the material taught in the different approaches to the method of GUS, promotes deeper understanding of the topic, the development of comparative and analytical thinking of students, strengthening the material through the visual memory of the student, and develop skills to fill in the gaps the transferred material and free thinking of student with his own observations.

Keywords and phrases: visual memory, comparative-analytical thinking, ideological problems, imagery.

References:

1. Abovyan Kh., "Wounds Of Armenia", Tbilisi (Georgia), 1858.
2. Nar-Dos, Collection of poems, vol. 3, Yerevan, 1968.
3. Nalbandian M., Poems, Yerevan, 1985.
4. Modern teaching methods, techniques, exercises, Lori Department of KAI, Vanadzor, 2008.
5. Effective teaching skills, S. Khachatryan, er-Frberta Foundation, Armenia, 2020.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 31.07.2020

Принято к публикации: 30.08.2020

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Вагаршак Гюлбудагян

The material was submitted and sent to review: 31.07.2020

Was accepted for publication: 30.08.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Vagarshak Gyulbudaghyan

ԲԱԺԻՆ 3. ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 3: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SECTION 3: COMPARATIVE PEDAGOGY

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հարությունյան Նազիկ

ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Այսօր չափազանց կարևորվում են տարբեր երկրների կրթության համակարգերի ուսումնասիրությունը, նրանց կառավարման համեմատական վերլուծությունը՝ որպես առաջավոր փորձի ուսումնասիրության կարևոր ուղի: Սույն հոդվածում տրվում է ԵՍՏՄ անդամ երկու երկրի՝ Հայաստանի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծություն բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

Հիմնախնդիրը: Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը խորապես նպաստում են աշխարհի տարբեր երկրների կրթության համակարգերի համապարփակ ուսումնասիրությունները, քանի որ դրանք լայն հնարավորություններ են ստեղծում առաջավոր փորձի ճանաչմանը և փոխանակմանը:

Հետազոտության նպատակը: Մեր հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել և համեմատական վերլուծության ենթարկել ԵՍՏՄ անդամ երկու երկրի՝ Հայաստանի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերը՝ ներկայացնելով դրանց նմանություններն ու տարբերությունները, ձեռքբերումներն ու խնդիրները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Աշխարհի տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ կան եվրոպական, ռուս և հայ մանկավարժ-գիտնականների բազմաթիվ ուսումնասիրություններ, որոնք անդրադարձել են ինչպես առանձին երկրի, այնպես էլ տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարմանը՝ տալով դրանց համեմատական վերլուծությունը: Նրանց թվում կնշեփնք՝ С. Д. Резник, В. М. Филиппов, А. Багрыч, А. Г. Бермус, А. П. Нестеров, Е. Н. Трушина, Э. А., Сериков, Ю. Н. Пак, А. М. Газалиев, Л. И. Кашук, П. Скотт,

Ն. Հարությունյան, Ա. Գրիգորյան, Յու. Սարգսյան, Ա. Բուդաղյան, Մ. Ավետիսյան և այլք: Նրանցից յուրաքանչյուրի խոսքը նորովի մոտեցում է հիմնախնդրին:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ Հայաստանում կատարվում է մեծ և համապարփակ ուսումնասիրություն՝ ԵԱՏՄ անդամ չորս երկրների՝ Հայաստանի, Ռուսաստանի Դաշնության, Բելառուսի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծություն՝ վեր հանելով նմանություններն ու տարբերությունները, ձեռքբերումներն ու խնդիրները: Սույն հոդվածում տրվում է միայն Հայաստանի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծությունը՝ ներկայացնելով նրանց նմանություններն ու տարբերությունները բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթություն, եռաստիճան համակարգ, կառավարման համակարգ, կրթական բարեփոխումներ, գնահատման համակարգ, բոլոնյան գործընթաց:

Ուսումնասիրվող երկու երկրներն էլ՝ Հայաստանն ու Ղազախստանը, նախկին Խորհրդային Միության հանրապետություններ էին, որոնք նույն սկզբունքներով ու պայմաններով ինտեգրված էին երկրի բոլոր ոլորտներում որպես մի ամբողջական համակարգ: Սա խոսում է այն մասին, որ անկախացումից հետո երկու երկրներն էլ դեռ որոշ ժամանակ շարունակում էին գործել Խորհրդային Միության թե՛ Սահմանադրության, թե՛ օրենքների շրջանակներում մինչև նորերի ընդունումը: Սակայն 90-ական թվականների վերջերին և 2000-ականի սկզբներին և՛ Հայաստանը, և՛ Ղազախստանը սկսեցին համակարգված մոտեցումներ դրսևորել իրենց երկրների կրթության համակարգերի բարեփոխումների նպատակով:

Սույն հոդվածում շեշտը դրվում է երկու երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի վրա՝ դրանց զարգացման ընթացքը ներկայացնելու և վերլուծելու նպատակով:

Համալսարանների զարգացումը պայմանավորված է միջազգային, ազգային և տարածաշրջանային մշակույթներով՝ ներառելով արժանի և գնահատող վերաբերմունքը կրթության և գիտության նկատմամբ:

Թե՛ Հայաստանի և թե՛ Ղազախստանի համար երկրի կարևորագույն խնդիրներից են կրթության համակարգի պահպանումն ու զարգացումը, նրա գիտական կառավարումը, համապատասխանեցումը միջազգային չափանիշ-

ներին և նրա մրցունակության ապահովումը միջազգային ասպարեզում: Այս ամենի իրականացումը, իհարկե, պահանջում է կրթության համակարգի լուրջ փարեփոխումներ, որին գնացել են և՛ Հայաստանը, և՛ Ղազախստանը:

«Հասարակության կրթվածության հիմնախնդիրը որոշիչ դեր ունի ազգերի ժամանակակից և սոցիալական նշանակություն ունեցող արժեքային համակարգի, հասարակության կողմնորոշվածության, մարդու կողմից իր դերի գիտակցված ընտրության համար: Բարեփոխումների նպատակը կրթության համակարգի կայուն զարգացման մեխանիզմների ստեղծումն ու մշակումն է, հասարակության պահանջներին դրա համապատասխանության և արդյունավետության ապահովումը», – գրում են Ն. Հարությունյանը և Ա. Գրիգորյանը [1; 5-6]:

Ե՛վ Հայաստանը, և՛ Ղազախստանն ակտիվորեն մասնակցում են միջազգային կրթական գործընթացներին՝ կատարելով համապատասխան քայլեր՝ բարձրագույն կրթության եվրոպական միասնական տարածք ինտեգրվելու համար:

Հայաստանի Հանրապետությունը, 2005 թվականին ստորագրելով Բերգենի կոմյունիկեն, միացավ բոլոնյան գործընթացին և պարտականություններ ստանձնեց՝ փարեփոխելու բարձրագույն կրթության համակարգը տարբեր ուղղություններով, որոնցից մենք կանգ կառնենք բուհի կառավարման հարցի վրա:

2004-2005 ուսումնական տարվանից Հայաստանի բոլոր բուհերն անցան բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա, ասպիրանտուրա (դոկտորանտուրա)՝ վերափոխելով ուսումնական պլանները, ծրագրերը, ձեռնարկները՝ հաշվի առնելով բարձրագույն կրթության եվրոպական չափորոշիչները:

2005 թվականին փոխվեց նաև բուհերի կառավարման համակարգը: Հիմք ընդունելով 2004 թվականին ընդունված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 6-րդ հոդվածը՝ 2005 թվականի մայիսին Հայաստանի բոլոր բուհերում ձևավորվեցին բուհերի կառավարման բարձրագույն մարմիններ՝ խորհուրդներ, որոնց կազմում ընդգրկվեցին ինչպես դասախոսներ և ուսանողներ (25-ական %), այնպես էլ ՀՀ կառավարության և ՀՀ ԿԳ նախարարության ներկայացուցիչներ (նույնպես 25-ական %):

Համալսարանական խորհուրդը համագործակցային և կոլեգիալ մարմին է: Ոչ միայն բուհի դասախոսները, այլև ուսանողները, պետությունը և տնտեսության ու հասարակության ներկայացուցիչներն իրենց մասնակցությունն են րե-

րում բուհի կառավարման հարցերում: Խորհրդում հարցերը քննարկվում են, և որոշումներն ընդունվում միասնաբար՝ ձայների պարզ մեծամասնությամբ:

Համալսարանական խորհուրդը մրցութային կարգով ընտրում է բուհի ռեկտորին, որը՝ որպես գործադիր մարմին, տարին մեկ հաշվետվություն է տալիս խորհրդին: Ըստ բուհի կառավարման նոր համակարգի՝ համալսարանների սրվեցին որոշ ինքնավարություն և ակադեմիական ազատություններ, սակայն պետության ձեռքին մնացին վերահսկողական մեծ լիազորություններ, որոնցով պետությունը ներգործում է բուհերի ազատ գործունեության վրա (ֆինանսավորում, լիցենզավորում, հավատարմագրում, վերահսկողություն, կառավարման գործընթացին մասնակցություն):

Բուհի կառավարման նոր համակարգը փոխեց ներհամալսարանական կառավարման սկզբունքները, գործառույթները, մեթոդներն ու ոճերը: Այսինքն՝ տեղի ունեցավ անցում ուղղահայաց՝ կենտրոնաձիգ-վարչահրամայական կառավարումից դեպի հորիզոնական՝ կենտրոնախույս-ժողովրդավարական կառավարում:

Համաշխարհային բանկի փորձագետ Ֆիլիպ Ալտբախը գրում է. «Բուհերի կառավարման ապակենտրոնացումն ու ժողովրդավարացումը ենթադրում են՝ ռեկտորների ընտրություն բուհի կառավարման կոլեգիալ մարմնում, ֆինանսական, կադրային ինքնավարություն և ակադեմիական ազատություններ» [7; 336]:

2014 թվականից փոխվեց Հայաստանի բոլոր բուհերի կազմակերպական-իրավական ձևը, և բուհերը դարձան հիմնադրամներ: Համալսարաններում ձևավորվեցին հոգաբարձուների խորհուրդներ, որոնք բուհերի կառավարման բարձրագույն մարմիններ են: Նրանց կառուցվածքը նման է համալսարանական խորհուրդների կառուցվածքին: Համալսարանների հոգաբարձուների խորհուրդների կառուցվածքը պահպանված է առ այսօր՝ մինչև «Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ նոր օրենքի ընդունումը, որտեղ կան փոփոխություններ բուհերի հոգաբարձուների խորհուրդների կառուցվածքի և լիազորությունների վերաբերյալ:

Համալսարանների հիմնադրամներ դառնալը մեծացրեց ուսանողների ինքնավարությունը և ակտիվ մասնակցությունը բուհի կառավարման համակարգում: Նրանք ներառված են ոչ միայն հոգաբարձուների խորհրդում (25 %), այլև բուհի գիտական խորհրդում (25 %) և ֆակուլտետների ու կենտրոնների գիտական խորհուրդներում (25 %):

Եթե համեմատական տանենք Հայաստանի մինչ 2005 թվականի բուհերի կառավարման հին համակարգի և նորի միջև, ապա ակնառու է տարբերությունը թե՛ բուհի ինքնավարության, ակադեմիական ազատությունների, թե՛ լիազորությունների առումով: Եվ հարց է առաջանում՝ Հայաստանի բուհերի կառավարման այս նոր համակարգը բարձրագույն կրթության կառավարման աշխարհում գործող որ մոդելին է ավելի հարում կամ ամբողջովին համապատասխանում: Պատասխանը միանշանակ է: Հայաստանի որդեգրած բարձրագույն կրթության կառավարման նոր համակարգը տեղավորվում է բարձրագույն կրթության կառավարման Մայրցամաքային եվրոպական մոդելի շրջանակներում՝ որոշ չափով ադերսվելով Հումբոլդտյան մոդելին:

Իսկ ինչպիսի՞ն է Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգը:

Ղազախստանի կրթության համակարգն անցած դարի 90-ական թվականներին զարգանում էր հին մեթոդաբանական բազայի պայմաններում, արդյունքում անկում էր ապրում կրթության որակը: Սակայն երկրի տնտեսական զարգացմանը զուգահեռ կառավարությունն ուշադրություն դարձրեց կրթության որակին: Եվ կրթության որակը բարելավվելու և այն երկրի պահանջներին ու միջազգային չափորոշիչներին համապատասխանեցելու համար սկսվեցին բարեփոխումները կրթության համակարգում:

ԱՊՀ բոլոր երկրներից Ղազախստանն իրականացրեց առավել ռադիկալ ռեֆորմներ բարձրագույն կրթության համակարգում: 2007 թվականին այն ուներ հետևյալ կառուցվածքը՝ բակալավիատ (4 տարի), մագիստրատուրա (2 տարի), դոկտորանտուրա (3 տարի):

2010 թվականի մարտի 11-ին (Բուդապեշտ, Հունգարիա) Ղազախստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի հռչակագրին՝ դառնալով բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի 47-րդ լիիրավ անդամը:

Յու. Պակը և Ա. Գազալիևը գրում են. «Որչա՞փ է Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգը համապատասխանում Բոլոնիայի հռչակագրի սկզբունքներին: Այսօր կարելի ամբողջական հիմնավորմամբ հաստատել, որ Ղազախստանում ձևավորվել է կրթության ազգային մոդելը՝ բավարար չափով համապատասխանեցնելով կրթության արևմտաեվրոպական և ամերիկյան համակարգերին: Դեռ ավելին, բոլոնյան գործընթացի պահանջների իրականացման որոշ հարցերում Ղազախստանն առաջ է անցել Արևմտյան Եվրոպայի շատ երկրներից [5; 28]:

Որքան էլ Ղազախստանը ջանում է իրականացնել Բոլոնիայի հռչակագրի բոլոր սկզբունքները, սակայն որոշ հարցերին տալիս է տարբեր լուծումներ՝

հաշվի առնելով իր երկրի և հասարակության պահանջները: Այսպես, ըստ Է. Ա. Մերիկովի՝ Ղազախստանի բարձրագույն կրթության համակարգի տարբերությունը արևմտավրոպականից այն է, որ բարձրագույն կրթության երկրորդ աստիճանը՝ մագիստրատուրան, բաժանված է երկու ուղղությունների՝ գիտական և ըստ պրոֆիլի: Մագիստրատուրայում պրոֆիլային ուղղության ներդրման անհրաժեշտությունը պայմանավորված է Ղազախստանի կադրերի պահանջարկներով: Տեխնիկական մասնագիտությունների գծով պրոֆիլային մագիստրոսների պատրաստումն առավել համապատասխանում է տեխնոլոգիական արտադրության պահանջարկներին, քան գիտության մագիստրոսների պատրաստումը: Միևնույն ժամանակ դոկտորանտուրայի երկու ուղղության բաժանումը՝ PhD և ըստ պրոֆիլների, ըստ Մերիկովի, դիտվում է սխալ, քանի որ նրանց կրթական ծրագրերը պարտադիր բաղադրիչում ամբողջովին համընկնում են, և տարբերությունը միայն գիտական հետազոտությունների ընտրության և ուղղության բաղադրիչում է [6;118]:

Իսկ ի՞նչ փոփոխությունների է ենթարկվել Ղազախստանի բուհերի կառավարման համակարգը նրանց ինքնավարության, ակադեմիական ազատությունների և լիազորությունների ավելացման համատեքստում:

Ղազախստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարումը բարելավելու և այն զարգացած երկրների միջազգային պրակտիկային համապատասխանեցնելու նպատակով որոշվեց բոլոր բուհերում ձևավորել կառավարման խորհուրդներ, որոնց կազմում ընդգրկվեցին դրսից շահագրգիռ անձինք: Խորհուրդների կազմը հաստատում է Նախարարությունը: Կառավարման խորհուրդներն ընտրում են բուհերի ռեկտորներին, գնահատում նրանց գործունեությունը, հաստատում բուհերի ռազմավարական ծրագիրը և բյուջեն, աջակցում բուհերին կառավարության և հասարակության հետ համագործակցություն իրականացնելու ճանապարհով:

«Պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների Խորհուրդները զբաղվում են ոչ միայն կենտրոնացված քաղաքականության վերահսկողության իրականացմամբ, նրանք բուհերում ստեղծում են բազմազանության և նորարարությունների տարածք՝ ինստիտուցիոնալ առաքելությունների լայն շրջանակներում» [4; 323]:

Ըստ Է. Մերիկովի մեկնաբանման՝ «բուհի ինքնավարությունը նախ և առաջ բուհի ինքնակառավարումն է և ինքնուրույնությունը կադրերի ընտրության, ուսումնական, գիտական, ֆինանսատնտեսական և այլ գործունեություն իրականացնելիս՝ բուհի օրենսդրությանն ու կանոնադրությանը համապատասխա-

նացնելով: Մյուս կողմից ինքնավարությունը բուհի պատասխանատվությունն է պետության և հասարակության առջև. ապրել հասարակության մեջ և լինել նրանից ազատ հնարավոր չէ» [6; 123]:

Եվ այստեղ պետք է տանք միննույն հարցը՝ Ղազախստանի բուհերի կառավարման նոր համակարգը բարձրագույն կրթության կառավարման աշխարհում գործող որ մոդելին է ավելի հարում կամ ամբողջովին համապատասխանում: Պատասխանը միանշանակ նույնն է. Ղազախստանի որդեգրած բարձրագույն կրթության կառավարման նոր համակարգը համապատասխանում է բարձրագույն կրթության կառավարման Մայրցամաքային եվրոպական մոդելին՝ որոշ չափով ադերսվելով Հումբոլդտյան մոդելին:

Մեկնաբանելով Հայաստանի և Ղազախստանի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերը՝ համեմատական վերլուծությամբ ներկայացնենք այդ համակարգերի նմանություններն ու տարբերությունները:

Նմանությունները

- Թե՛ Հայաստանը, և թե՛ Ղազախստանը նախկին Խորհրդային Միության հանրապետություններ են եղել, որոնք նույն սկզբունքներով ու պայմաններով ինտեգրված էին երկրի բոլոր ոլորտներում որպես մի ամբողջական համակարգ:
- Որպես բարձրագույն կրթության զարգացման ճանապարհ՝ երկու երկրներն էլ ընտրել են բարեփոխումները, որոնց անցկացման գործընթացում, իրականացնելով Բոլոնիայի հոչակագրի սկզբունքները, պահպանել են ազգային հենքը:
- Երկու երկրների բուհերում էլ գործում են բուհերի կառավարման բարձրագույն մարմիններ՝ հոգաբարձուների խորհուրդներ, որոնք իրենց ներդրումն են բերում բուհերի զարգացման գործին:
- Չնայած և՛ Հայաստանը, և՛ Ղազախստանն ընտրեցին բուհերի զարգացման ժողովրդավարական ուղին, սակայն երկու երկրներում էլ չափազանց մեծ է պետության մասնակցությունն ու վերահսկողությունը բուհերի գիտակրթական գործունեությանը՝ դրանով թուլացնելով բուհերի ինքնավարությունն ու ակադեմիական ազատությունները:

Տարբերությունները

- Երկու պետություններն էլ, մտահոգվելով իրենց երկրների բարձրագույն կրթության զարգացմամբ, միացել են Բոլոնիայի հոչակագրին. Հայաս-

տանը՝ 2005 թվականին, իսկ Ղազախստանը՝ 2010 թվականին՝ ինտեգրվելով բարձրագույն կրթության եվրոպական միասնական տարածք:

- Ի տարբերություն Հայաստանի՝ Ղազախստանում բարձրագույն կրթության երկրորդ աստիճանը՝ մագիստրատուրան, բաժանված է երկու ուղղությունների՝ գիտական և ըստ պրոֆիլների:
- Ի տարբերություն Հայաստանի, որտեղ բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանը ասպիրանտուրան է, Ղազախստանում՝ դոկտորանտուրան, որն էլ բաժանված է երկու ուղղության՝ PhD և ըստ պրոֆիլների:
- Տարբեր են երկու երկրների բուհերում գնահատման համակարգերը:
- Տարբեր են երկու երկրների բուհերում գործող հոգաբարձուների խորհուրդների կազմը. Հայաստանում խորհուրդների աշխատանքներին մասնակցում են և՛ դասախոսները, և՛ ուսանողները, և՛ կառավարության ու լիազոր մարմնի ներկայացուցիչները: Իսկ Ղազախստանում խորհուրդները ձևավորվում են դրսի նշանավոր մարդկանցից, որոնց առաջարկում է կառավարությունը:

Ամփոփելով վերլուծությունը՝ ուզում ենք փաստել, որ այսօր՝ 21-րդ դարում, բարձրագույն կրթությունը վերածվել է տնտեսության զարգացման հզոր գործոնի, որն ապահովում է հասարակության զարգացման վճռորոշ ռեսուրսի՝ մարդկային կապիտալի վերարտադրությունը:

Եզրակացություն: Ուսումնասիրության արդյունքները հանգեցրին այն եզրակացության, որ տարբեր երկրների կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ ցանկացած ուսումնասիրություն իր ներդրումն է բերում Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը՝ բացահայտելով տարբեր երկրների առաջավոր փորձը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն., Գրիգորյան Ա., Կրթության զարգացման և որակավորման խնդիրները, «Մանկավարժական միտք», Երևան, 2013, 1-2:
2. Սարգսյան Յու., Բուրադյան Ա., Բոլոնիայի գործընթացը Հայաստանում. Ուղեցույց, Երևան, «Անտարես», 2008, 74 էջ:
3. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) /Научное издание под ред. В. И. Байденко, Астана, НКАОКО, 2010.
4. Обзор национальной политики в области образования: высшее образование в Казахстане 2017, редакторы: Алима Ибрашева, Аида Ахметжанова, Астана, 2017.
5. Пак Ю. Н., Газалиев А. М., Болонский процесс и казахстанские реалии. Монография, Караганда; Изд-во КарГТУ, 2012, с. 28.

6. Сериков Э. А., Система высшего технического образования в Казахстане: движение по спирали, монография, Алматы, 2015, 276 с.

7. Philip G., Altbach and Jamil Salmi (Ed.) The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities. Washington: The World Bank, 2011, 339 p.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ АРМЕНИИ И КАЗАХСТАНА

Арутюнян Назик

ЕГУ, Армения

Аннотация

Сегодня в мире чрезвычайно актуальны исследования, содержащие сравнительный анализ систем управления образованием разных стран. Данные исследования имеют высокую ценность, а также решают две важные задачи: познавательную и обмен опытом. Исследования, представленные в статье, однозначно способствуют развитию сравнительной педагогики. В статье проведён сравнительный анализ систем управления высшим образованием двух стран-членов ЕАЭС – Армении и Казахстана. Представлены сходства и различия, достижения, а также проблемы этих систем. В частности, в статье представлены реформы, осуществлённые как в системе управления высшим образованием Армении, так и Казахстана в контексте Болонского процесса. В статье проанализирована трёхступенчатая система высшего образования, система управления, а также система оценивания в двух странах. Согласно результатам исследования, в системе высшего образования Армении и Казахстана необходимы серьёзные реформы как в вопросах улучшения качества образования, так и в вопросах демократизации управления.

Ключевые слова: высшее образование, трёхступенчатая система образования, система управления, образовательные реформы, Болонский процесс.

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н., Григорян А., Проблемы развития образования и квалификации, Педагогическая мысль, Ереван, 2013, №1-2.
2. Саргсян Ю., Будагян А., Болонский процесс в Армении, Ереван, 2008.
3. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) /Научное издание под ред. В. И. Байденко, Астана, НКАОКО, 2010.
4. Обзор национальной политики в области образования: высшее образование в Казахстане 2017, редакторы: Алима Ибрашева, Аида Ахметжанова, Астана, 2017.
5. Пак Ю. Н., Газалиев А. М., Болонский процесс и казахстанские реалии. Монография, Караганда; Изд-во КарГТУ, 2012, с. 28.
6. Сериков Э. А., Система высшего технического образования в Казахстане: движение по спирали, Монография, Алматы, 2015, 276 с.
7. Филипп Г., Алтбах и Джамил Салми, Путь к академическому превосходству, Вашингтон, 2011, 339 с.

COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN ARMENIA AND KAZAKHSTAN

Harutyunyan Nazik

Yerevan State University, Armenia

Summary

The comparative analysis of higher education management in different countries has become extremely relevant and highly valuable in the world today. These studies address two important issues: i.e. the exchange of cognitive and advanced experience and definite contribution to the development of Comparative Pedagogy. Furthermore, the article compares the higher education management of the two EAEU member states: i.e. Armenia and Kazakhstan as well as presents similarities and differences, achievements and problems of the management system. In particular, reforms that are implemented both in Armenia and Kazakhstan in the context of the Bologna Process are presented in the article. The present article conducts a comparative analysis of Three Degree Education System, Management System and Assessment System.

Keywords: Higher Education, Management System, Educational Reforms, Three Degree Education System, Assessment System,.

References:

1. Harutyunyan N., Grigoryan A., Problems of Education Development and Qualification, Pedagogical Thought, Yerevan, 2013, №1-2.
2. Sargsyan Y., Budaghyan A., The Bologna Process in Armenia, Yerevan, 2008.
3. The Bologna Process: Conceptional-methodological Problems of Higher Education quality. Editor V. I. Baydenko, Astana, 2010.
4. Review of National Politics in the Field of Education: Higher Education in Kazakhstan 2017, Editors: Alima Ibrasheva, Aida Akhmetjanova, Astana, 2017.
5. Pak U. N., Gazaliev A.M., The Bologna Process and Kazakhstani Realities, Monograph,
6. Serikov E. A., The System of Higher Technical Education in Kazakhstan. Monograph, Almaty, 2015.
7. Philip G., Altbach and Jamil Salmi (Ed.) The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities. Washington: The World Bank, 2011.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.08.2020

Принято к публикации: 27.08.2020

Рецензент: канд. пед. наук, ассистент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 20.08.2020

Was accepted for publication: 27.08.2020

Reviewer: PhD, Assistant Mary Avetisyan

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГРЕЦИИ И ГЕРМАНИИ

Аветисян Мери

Ереванский государственный университет,
Армения

Краткое введение. Европейское высшее образование является одной из самых высококотируемых форм образования, рейтинг которого увеличивается с каждым годом. В данной статье на примере двух стран – Греции и Германии – показан различный подход к их системам высшего образования для подготовки квалифицированных специалистов в науке и культуре.

Ключевые слова: система высшего образования, органы управления образованием, финансирование, оценивание, поступление, структура высшего образования.

Проблема. Сравнительный анализ управления системой высшего образования Греции и Германии способствует выявлению их оптимальных сторон с возможностью применения полученных результатов на практике.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Изучением вопросов, касающихся систем высшего образования различных стран, а также проведением их сравнительного анализа занимались такие педагоги-ученые как Н. Арутюнян, С. Вардумян, К. Салимова, Н.Додде, А. Борисенкова, Х. Бруххойзер, И. Цивунина и др.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Целью данного исследования является проведение сравнительного анализа управления системами высшего образования Греции и Германии.

Новизна исследования. Новизна исследования заключается во всестороннем сравнительном анализе управления системой высшего образования Греции и Германии с целью показать их сходства и отличия в виде таблиц.

Управление и структура системы высшего образования Греции.

Греция, как страна с древним и богатым историческим развитием, привлекает многих абитуриентов для получения высшего образования с высоким академическим показателем.

Одним из правительственных ведомств Греции, отвечающим за управление системой образования страны и надзор за религиями, с 2019 г. является Министерство образования и по делам религии. Оно контролирует обучение в греческих университетах [7].

Высшим административным органом внутреннего управления в университете является Сенат, состоящий из ректора и вице-ректоров, деканов различных факуль-

тетов, председателей различных школ университета, представителей адъюнкт-профессоров и старших преподавателей, представителей специального лабораторного преподавательского состава и администрации, а также представителей от студентов и аспирантов от каждого факультета.

Следующий административный орган – это Совет ректора, куда входят ректор с вице-ректора, представители студентов и административных органов (см. табл.1).

С учетом того, что в соответствии с греческой конституцией образование играет важную роль в развитии страны, являясь надежным гарантом для улучшения социального благосостояния ее граждан, финансирование образования, в том числе и высшего, является обязанностью государства. Образование на всех уровнях, предлагаемых государством, является бесплатным [3, 158-159].

Для иностранных студентов в Греции существуют некоторые привилегии. Здесь иностранные студенты могут практически бесплатно или за символическую сумму получить высшее образование и диплом европейского образца, признанный любой страной мира [10].

В системе высшего образования Греции действуют учебные заведения университетского типа (их 18 в стране), вузы технического типа (таких 14) и негосударственные университеты, обычно спонсируемые филиалами зарубежных вузов. Эти категории отличаются сроками и размером оплаты обучения, а также уровнем подготовки студентов. Государственные университеты отличаются широким профилем и наиболее престижны, технологические университеты более узкоспециализированы в определенной области, а негосударственные университеты своей высокой платой за обучение. Все вузы контролируются Министерством образования и по делам религии [9]. В этой стране студенты имеют возможность выбрать любую желаемую профессию, так как здесь предлагается широкий выбор вузов.

Одной из особенностей греческих вузов является отсутствие вступительных экзаменов и осуществление конкурсного отбора на основании среднего балла аттестата. Документы для поступления подаются в Министерство образования и по делам религии Греции [6]. Главным требованием для поступления в греческие вузы является предъявление аттестата о полном среднем образовании (аттестат об окончании лица) и знание греческого языка, подтвержденного сертификатом языкового центра. Для абитуриентов, не владеющих греческим языком, существуют особые платные курсы, причем все это время за ними сохраняется студенческое место (см. табл. 2).

Высшее образование в Греции делится на три ступени: базовый курс по специальности – бакалавриат, вторая ступень специализации – магистратура и высший исследовательский курс – докторантура (см. табл.4). Студенты любой ступени могут претендовать на получение степеней и работать неполный рабочий день. В

греческих вузах действует 10-балльная шкала оценки знаний, с проходным баллом, равным 5 (см. табл.3) [8].

Все вузы Греции используют систему накопления кредитов. Однако, в отличие от Германии, перевод кредитов из одного университета в другой при этой системе весьма затруднен, а для международных переводов строго ограничен [5, 90].

Преподавание в вузах Греции ведется в основном на греческом языке, но есть специализации, при которых используется английский язык (английская филология, лингвистика, международные отношения и т.д.). Проведение научно-исследовательских работ осуществляется преподавателями университетов, а также независимыми неуниверситетскими исследовательскими центрами, которые сотрудничают с университетами [3, 158-159].

Таким образом, специалисты с греческими дипломами успешно находят свое профессиональное место в европейских странах. У них появляются большие возможности для продолжения продуктивной научной деятельности в исследовательских областях и в сфере преподавания Греции и в других странах.

Управление и структура системы высшего образования Германии.

Высшее образование в Германии является одним из наиболее популярных на образовательном рынке, отличающимся внешним единством и внутренним многообразием. В отличие от Греции, в Германии управление системой высшего образования более децентрализовано. Здесь три управленческих уровня имеют различные законодательные, исполнительные, координирующие и финансово-бюджетные функции – четкое взаимодействие функций федераций, земель и местных органов власти [1, 88] (см. табл.1). Основными проблемами высшей школы занимаются Постоянная конференция министров образования и культуры земель и Конференция ректоров учебных заведений, являющиеся руководящими органами системы образования Германии. На уровне земель руководство образовательным процессом осуществляют земельные профильные Министерства во главе с министрами или сенаторами. В каждой из земель действует свой закон об образовании. Специальные земельные законы, находящиеся в компетенции земель, регулируют основные принципы и цели организации высшего образования, а именно: плата за обучение, организационные вопросы, управление и т.д. Деятельность же вузов контролируется федерацией, полномочия которой ограничены конституцией. Таким образом, землям принадлежит львиная доля законодательных полномочий, а управление образованием практически полностью находится в исключительном ведении земель и муниципалитетов. В Германии наибольшую ответственность за образование и подавляющую часть его финансирования несут субъекты федерации. В нынешних условиях центральные органы управления передают многие свои полномочия и функции различным территориальным властям и органам управления образованием. В условиях децентрализации немецкие вузы получают все большую автономию в решении финансовых вопросов и в управ-

лении собственными ресурсами. Эта тенденция постепенно распространяется и на основные фонды вузов, которые пока остаются преимущественно собственностью земель. В сочетании с новыми моделями финансирования в Германии сегодня вводятся новые методы мониторинга и обеспечения финансовой прозрачности деятельности вузов [4, 10].

Органы управления образованием в разных землях Германии представлены в различных организационных формах. Чаще всего структурно они имеют три иерархических уровня: верхний (земельное Министерство образования), средний (районные управления) и нижний (местные школьные администрации). В некоторых землях и землях-городах имеются только два уровня управления – верхний и средний или верхний и нижний.

Можно выделить некоторые общие тенденции и направления модернизации местных органов управления образованием: консолидация местных органов, существенная переориентация общей направленности деятельности и функций местных органов с оперативного на стратегическое, перспективное управление, развитие образовательных учреждений и систем образования, переориентация функций и методов инспектирования, модификация функций и структур местных органов образования вслед за изменениями в национальной образовательной политике и расширение полномочий местных органов образования.

Как в Греции, так и в Германии установлены общие стандартные правила поступления в вуз, куда принимаются учащиеся, успешно закончившие выпускные классы средней школы. В отличие от Греции, где полной средней школой является лицей, с получением аттестата зрелости, в вузы Германии принимают выпускников гимназии или общей школы по программе гимназии, получивших документ о полном среднем образовании - диплом ABITUR (см. табл. 2).

Германский университет состоит из 2-х этапов (см. табл.4). В отличие от греческих вузов, в Германии вузам предоставлено право выбора подготовки студентов как по классическому, так и по новому европейскому варианту подготовки бакалавров и магистров [2, 19-21]. Неотделимой частью высшего образования Германии, как и Греции, является наличие в ней кредитной системы. В отличие от Греции, в университетах Германии принята 6-балльная система оценивания знаний (см. табл. 3).

Негосударственным учебным заведениям Германии характерны высокое качество и плата за обучение, атмосфера «избранности» и возможность установления связей, обеспечивающих карьеру в будущем. Большинство из них находятся в ведомстве католических общин. Прогрессивное развитие системы высшего образования Германии с постоянной её модернизацией приводит к успешному разрешению проблем, связанных с управлением образования.

Обобщая вышеуказанные данные, представим результаты сравнительного анализа управления системой высшего образования Греции и Германии, в виде таблиц 1, 2, 3, 4.

Таблица 1.

Сравнительный анализ управления и финансирования систем высшего образования Греции и Германии

Греция	Германия
Внешние органы управления	
Центральное управление: Министерство образования и по делам религии	Центральное управление: 1. Министерство образования и культуры 2. Постоянная Конференция министров образования и культуры земель
Районное управление: региональные органы управления образованием	Районное управление: Земельные профильные Министерства
Местное управление: вуз	Местное управление: вуз Конференция или совет ректоров вузов
Внутренние органы управления	
Сенат университета Совет ректора Ректор Генеральная ассамблея Студенческий союз Деканы факультетов Заведующие департаментами	Ректор или президент вуза Ученый совет Студенческий совет Деканы факультетов Заведующие кафедрами
Финансирование	
Государственный бюджет, негосударственные фонды, частные платежи	Государственный бюджет, земли, немецкое сообщество содействия исследованиям и частные лица

Таблица 2.

Сравнительный анализ поступления в вузы Греции и Германии

Греция	Германия
Аттестат зрелости о полном среднем образовании	Диплом ABITUR или конкурсный отбор по результатам вступительных экзаменов.
Обязательное знание греческого языка, как для греков так и для иностранцев	Обязательное знание немецкого языка, как для немцев так и для иностранцев

Таблица 3.

**Сравнительный анализ системы оценивания высшего образования
Греция и Германии**

Греция	Германия
<p><i>10-балльная система оценивания:</i> 4,9 балла – неудовлетворительно 5,0-6,9 баллов – удовлетворительно 7-8,4 баллов – хорошо 8,5-10 баллов – отлично</p>	<p><i>6-балльная система оценивания:</i> 6 баллов – очень плохо 5 баллов – неудовлетворительно 4 балл – удовлетворительно 3 балла – средний 2 балла – хорошо 1 балл – отлично</p>

Таблица 4.

Сравнительный анализ структуры систем высшего образования Греции и Германии

Греция	Германия
Учебные заведения: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
Образовательные ступени	
1. Бакалавриат – 4-5 лет (диплом степени бакалавра - Ptychio) 2. Магистратура – 1-3 года (диплом степени магистра - Metaptychiakón) 3. Докторантура – 3 года (степень доктора наук - Didaktoriko)	1. Базовый этап – 3-4 семестра (степень лиценциата - Voldiplom) 2. Основной – 4-6 семестров (степень магистра – Magister Artium) 3. Докторантура – 3-4 года (степень доктора – Dokorate)

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. В результате проведенного сравнительного анализа особенностей подхода к системам высшего образования Греции и Германии были выявлены положительные стороны, что дает возможность использования их на практике другими странами для дальнейшего развития и совершенствования высшего образования.

Список использованной литературы

1. Борисенков В. П., Писарева Л. И., Педагогика – 6, научно-теоретический журнал, Российская академия образования, М., «Педагогика», 1996, 108 с.
2. Бруххойзер Х. П., О ходе Болонского процесса в университетах Германии // Гуманизация образования, 2008, N 1, 30 с.
3. Салимова К. А., Додде Н. Л., Педагогика народов мира: история и современность, учебное пособие для высших учебных заведений, М., «Педагогическое общество России», 2001, 568 с.
4. Центр ОЭСР – ВШЭ. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Германии, М., 2004, «МАКС Пресс», 12 с.
5. Վարդուկյան Ա., Հովհաննիսյան Ա., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, «Նոյյան տալան», Երևան, 2005, 312 էջ:

6. Высшее образование в Греции: качество и доступность. Retrieved 10/09/2020, from https://tranio.ru/articles/vyshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost_5442/.

7. Министерство образования и по делам религии (Греция). Retrieved 12/09/2020, from https://ru.qwe.wiki/wiki/Ministry_of_Education_Research_and_Religious_Affairs.

8. Образование в Греции. Retrieved 10/09/2020, from https://www.unipage.net/-ru/education_greece.

9. Особенности системы высшего образования. Retrieved 10/09/2020, from <http://znanie.info/portal/ie-education/8.html>.

10. Университеты Греции. Retrieved 10/09/2020, from https://www.unipage.net/ru/-universities_greece.

COMPARATIVE ANALYSIS OF MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN GREECE AND GERMANY

Avetisyan Mary

Yerevan State University, Armenia

Summary

This article, based on the example of two countries - Greece and Germany, shows a different approach to their higher education systems for the preparation of qualified specialists in science and culture.

Greece, as a country with an ancient and rich historical heritage, attracts many applicants for higher education with high academic records.

External governing bodies of higher education in Greece include: central government - the Ministry of Education and Religious Affairs of Greece, district government - regional education authorities, local government - higher education institution. Internal governing bodies include: the University's Senate, the Rector's Council, the Rector, the General Assembly, the Student's Union, Deans of faculties, Heads of departments

In Germany, the external governing bodies of higher education are: the central government - the Ministry of Education and Culture, the Permanent Conference of the Ministers of Education and Culture of the Lands, regional bodies - the Regional Special Ministries, the local government - the university, the Conference or the Council of Rectors of German universities. Internal governing bodies are: the rector or president of the university, the Academic Council, the Student Council, deans of faculties, heads of departments.

In Greece, higher education is financed by the state budget, non-state funds, as well as through private payments. In Germany, funding for higher education is provided by the state budget, the states, the Germany Union of Research Assistance and private individuals.

For admission to Greek universities, an applicant must provide a certificate of completion of secondary education, and for German universities - ABITUR diploma or competitive selection based on the results of entry exams. For admission to universities in Greece, knowledge of the Greek language is mandatory both for Greeks and for foreigners. The Germany language is mandatory for Germany universities also both for Germans and foreigners.

Greek universities have a 10-point grading system, and German universities have a 6-point grading system.

In Greek universities, training takes place in three stages: bachelor's degree - 4-5 years, master's - 1-3 years, doctoral studies - 3 years. In German universities - basic - 3-4 semesters, main - 4-6 semesters, doctoral studies - 3-4 years.

Thus, European higher education is one of the most highly rated forms of education, the rating of which is increasing every year.

Keywords: higher education system, education system bodies, financing, grading, admission, structure of higher education.

References:

1. Borisenkov VP, Pisareva LI, Pedagogy - 6, scientific and theoretical journal, Russian Academy of Education, M., «Pedagogy», 1996, 108 p.
2. Bruhhuiser H. P., On the progress of the Bologna process in universities of Germany // Humanization of education, 2008, N1, 30 p.
3. Salimova K. A., Dodde N. L., Pedagogy of the peoples of the world: history and modernity, textbook for higher educational institutions, M., "Pedagogical Society of Russia", 2001, 568 p.
4. OECD Center - HSE. Overview of OECD Higher Education Systems. The system of higher education in Germany, M., 2004, "MAX Press", 12 p.
5. Vardumyan S., Hovhannisyan A., Varella G., Modern pedagogical approaches. Specialized education and Development, Handbook for Teachers and Education Specialists, «Noyan Tapan», Yerevan, 2005, 312 p.
6. Higher education in Greece: quality and availability. Retrieved 10/09/2020, from https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost_5442/.
7. Ministry of Education and Religious Affairs (Greece). Retrieved 12/09/2020, from https://ru.qwe.wiki/wiki/Ministry_of_Education_Research_and_Religious_Affairs.
8. Education in Greece. Retrieved 10/09/2020, from https://www.unipage.net/ru/education_greece.
9. Features of the higher education system. Retrieved 10/09/2020, from <http://znanie.info/portal/ie-education/8.html>.
10. Universities of Greece. Retrieved 10/09/2020, from https://www.unipage.net/ru/universities_greece.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.09.2020

Принято к публикации: 31.10.2020

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Вагаршак Гюлбудаян

The material was submitted and sent to review: 20.09.2020

Was accepted for publication: 31.10.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Vagarshak Gyulbudaghyan

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ АККРЕДИТАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Григорян Александр

ЕГУ, Армения

Краткое введение. Одним из основных механизмов гарантии качества высшего образования является аккредитация учебных заведений и/или их образовательных программ. Аккредитация также является механизмом управления в системе образования.

В статье рассматриваются системы аккредитации высшего образования Республики Армения (РА) и Российской Федерации (РФ). Проанализированы эволюция и перспективы развития систем аккредитации высшего образования РА и РФ, проведен сравнительный анализ.

Ключевые слова: высшее образование, государственная аккредитация, гарантия качества, аккредитационные агентства, европейские стандарты гарантии качества, институциональная аккредитация, программная аккредитация.

Проблема. Массификация высшего образования и стремительный рост числа частных высших учебных заведений в начале 90-х годов на постсоветском пространстве привели к необходимости создания механизмов оценки качества, внедрения института аккредитации. Развитие систем аккредитации на постсоветском пространстве рассматривается в контексте интеграционных процессов в сфере высшего образования.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросам аккредитации высшего образования РА и РФ посвящены исследования Ю.Л. Саргсяна, А.С. Будагяна, Р.В. Топчяна, С. Караханян, Г.Н. Мотовой, Е.Н. Геворгян, В.Г. Наводнова, Е.М. Ефимовой, М.В. Петропавловского, Л.С. Измайловой, В.Ж. Куклина и др.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Целью данного исследования является выявление сходств и отличий развития систем аккредитации в сфере высшего образования РА и РФ.

Новизна исследования. Новизна исследования заключается в проведении сравнительного анализа систем аккредитации высшего образования двух стран ЕАЭС: РА и РФ.

Система аккредитации образовательной деятельности РА.

После провозглашения независимости 21 сентября 1991 г. страна вступила в сложный переходный период, которому была свойственна стихийность развития системы высшего образования. Переход от плановой экономики к рыночным отношениям открыл перед системой высшего образования новые перспективы, в то же время возник целый ряд проблем и вызовов. В частности, в Армении, как и во всем мире, в системе высшего образования начали проявляться такие тенденции, как общедоступность и технологический прогресс. В эти годы для удовлетворения растущего спроса на высшее образование открылось большое число негосударственных вузов... В этот период в государственных вузах обучение стало вестись и на платной основе. [8, 289]

Массификация высшего образования без обеспечения соответствующими ресурсами имела негативное влияние на качество обучения и, как следствие, возникла необходимость внедрения на государственном уровне механизмов оценки качества. Государственная аккредитация как форма оценки качества высшего

образования в то время уже активно развивалась, в том числе, и на постсоветском пространстве.

Начало формирования системы государственной аккредитации профессионального образования РА было заложено с принятием закона «Об образовании» (14.04.1999). Основы первой модели аккредитации были регламентированы положением «О государственной аккредитации среднеспециальных и высших учебных заведений и их специальностей», утвержденного решением правительства РА от 7.07.2000.

На первом этапе становления системы государственной аккредитации (2000-2007 гг.) была выбрана модель программной аккредитации: государственной аккредитации подлежали специальности вузов, а вуз считался прошедшим аккредитацию, если 75 процентов специальностей были аккредитованы. В основе процесса государственной аккредитации ставилось соответствие качества подготовки специалистов государственным образовательным стандартам.

Процесс прохождения государственной аккредитации на этом этапе предполагал проведение самоисследования, экспертную оценку со стороны выбранной вузом организации, имеющей необходимую квалификацию и двухлетний мониторинг итоговой аттестации выпускников вуза, причем 60% положительных результатов считалось достаточным условием. Аккредитация филиалов проводилась в составе вуза.

На первом этапе государственная аккредитация вузов была реализована службой лицензирования и аккредитации министерства образования и науки РА. Решения по лицензированию и государственной аккредитации были в компетенции одной и той же государственной структуры. Апелляция на решения по государственной аккредитации предполагалась только в судебном порядке.

В начале двухтысячных государственную аккредитацию прошли только частные вузы, хотя соответствующее требование относилось также и к государственным. С момента получения свидетельства о государственной аккредитации частным вузам разрешалась выдача диплома государственного образца, что являлось для них основным стимулом и, к сожалению, было основной целью на данном этапе. Отметим также, что на первом этапе государственная аккредитация была бессрочной.

Закон РА «Об образовании» рассматривал возможность проведения также общественной аккредитации, но данная практика не получила развития.

После принятия закона РА «О высшем и поствузовском профессиональном образовании» (14.12.2004) и присоединения к Болонскому процессу в 2005 году, реформы в системе высшего образования РА вступили в новый этап. Одним из основных направлений реформ было создание системы гарантии качества, соответствующей европейским стандартам и рекомендациям (ESG), разработанных в 2005 году Европейской Ассоциацией Гарантии Качества в высшем образовании

(ENQA). Новая редакция документа [9] была утверждена на министерском саммите Болонского процесса в 2015 году в Ереване.

Началом второго этапа развития системы аккредитации в РА можно считать создание аккредитационного агентства «Национальный центр обеспечения качества профессионального образования» (НЦОК) по решению правительства от 27.11.2008. НЦОК имеет юридический статус фонда. Органом управления НЦОК являются Попечительский совет, утверждаемый руководителем правительства РА, и директор, избираемый Попечительским советом. С момента создания НЦОК начались работы по разработке новой модели государственной аккредитации профессионального образования, которая нашла место в утвержденном решением правительства РА от 30.06.2011 положениях «О государственной аккредитации учебных заведений, осуществляющих профессиональные образовательные программы, и их специальностей» и «Критерии аккредитации профессионального образования», действующим по настоящее время.

Новый порядок аккредитации в качестве основного процесса обеспечения качества определяет обязательное институциональное (вузовское) и добровольное (за исключением медицинских специальностей) программное (специальное) аккредитирование. Институциональное аккредитирование носит циклический характер и является обязательным условием процесса программного аккредитирования... Для прохождения институциональной или программной аккредитации вузы РА, кроме НЦОК, могут обратиться и в международные аккредитующие организации, зарегистрированные в Европейском реестре обеспечения качества высшего образования (EQAR), а также являющиеся полноправными членами ENQA. [8, 294-295]

Процессы институциональной и программной аккредитации организует и реализует НЦОК. Процедура аккредитации состоит из трех основных этапов:

- подача заявки и представление самоанализа,
- экспертный визит и экспертная оценка,
- принятие решения Аккредитационной комиссией.

Отметим, что самоанализ проводится согласно утвержденному формату и представляется на армянском и английском языках, ввиду обязательного присутствия иностранного эксперта. Длительность экспертного визита установлена в 3-7 дней. На основании заявки вуза филиалы проходят аккредитацию на общих основаниях, по отдельному графику.

Решение по аккредитации может быть одним из следующих:

- предоставление институциональной аккредитации сроком на 4 или 6 лет (5 лет при программной аккредитации);
- предоставление условной аккредитации сроком на 2 года (1 год при программной аккредитации и не более двух подобных решений подряд);
- отказ в аккредитации.

Заметим, что при отказе от институциональной аккредитации учебное заведение лишается государственного финансирования. Апелляция на решения государственной аккредитации представляется в Попечительский совет НЦОК в двухнедельный срок или рассматривается в судебном порядке. Решение по аккредитации НЦОК представляет в министерство образования, науки, культуры и спорта с целью выдачи свидетельства о государственной аккредитации. Отметим также, что НЦОК ведет учет государственного реестра аккредитации.

В процессе обязательной институциональной аккредитации приняли участие, в основном, государственные вузы. На сегодняшний день, 27 армянских вузов получили свидетельства об институциональной аккредитации сроком на 4 года и лишь флагман системы высшего образования РА – Ереванский государственный университет – на 6 лет. Отметим также, что Национальный политехнический университет Армении и Национальный университет архитектуры и строительства Армении прошли международную институциональную аккредитацию.

НЦОК активно вовлечен в процессы интернационализации и имеет членство в различных международных сетях:

- Международная сеть агентств гарантии качества в высшем образовании (INQAANE, 2011 г.)
- Сеть агентств гарантии качества Центральной и Восточной Европы (CEENQA, 2017 г.)
- Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA, 2017 г.).

Также с 2017 года НЦОК внесен в Европейский реестр гарантии качества высшего образования (EQAR) сроком на 5 лет.

Последние годы активно обсуждаются возможные изменения в законодательстве РА по высшему образованию. В настоящее время проходит обсуждение проекта закона РА «О высшем образовании и науке», предполагающего ряд принципиальных изменений в области высшего образования. Проект закона предусматривает обязательность как институциональной, так и программной аккредитации.

Система аккредитации образовательной деятельности РФ.

Первые годы после распада советской системы образования характеризуются резким увеличением числа вузов и их дифференциацией, как по организационно-правовой форме, так и по статусу. Это произошло из-за сокращения государственного финансирования сферы образования и науки. Законодательное регулирование системы образования должно было решить задачу сохранения единого образовательного пространства РФ.

Государственная аккредитация образовательной деятельности в РФ впервые была отмечена в законе РФ «Об образовании» (10.06.1992). В 1995 году Государственный комитет по высшей школе создал Управление лицензирования, аккредитации и нострификации и «Научно-информационный центр государствен-

ной аккредитации» в форме государственного научного учреждения в г. Йошкар-Ола. Подготовка к первому этапу государственной аккредитации в РФ была обобщена принятием Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (22.08.1996 г.).

В 1997 году состоялось первое заседание Аккредитационной коллегии Министерства образования РФ и первые 27 вузов прошли государственную аккредитацию. На первом этапе государственная аккредитация устанавливала также статус вуза (институт, академия, университет). Для негосударственных вузов основным стимулом являлась выдача диплома государственного образца после успешного прохождения государственной аккредитации.

Сама процедура государственной аккредитации проводилась в институциональной форме один раз в пять лет. Это была оценка вуза в целом, включавшая внешнюю экспертизу учебной, научной, воспитательной работы, научно-педагогических кадров, учебных ресурсов, возможности продолжения образования в аспирантуре и ДПО, и проводилась экспертной комиссией в составе до 10 человек. Она предполагала также процедуру ежегодного сбора информации в определенном формате по всем направлениям деятельности вуза. Эта информация сравнивалась с результатами деятельности других вузов и критериями аккредитации. Показатели и критерии аккредитации устанавливались в отношении деятельности вуза в целом (а не отдельных образовательных программ), а именно: спектр и объем образовательной деятельности (количество образовательных программ и их разнообразие по уровням и спектру наук), контингент студентов (количество и дифференциация по уровням подготовки и спектру наук), квалификация научно-преподавательского состава (наличие ученых степеней и научных званий), объем и результативность научной и методической деятельности (наличие грантов, проектов, монографий, учебников и статей). [6, 11]

В феврале 2001 года был опубликован первый реестр аккредитованных вузов РФ. Научно-информационный центр государственной аккредитации в марте 2002 года переименовывается в Информационно-методический центр государственной аккредитации, а через три года в федеральное государственное учреждение «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» (далее Росаккредагентство). В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 31.12.2004 года Росаккредагентство передано в ведение Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (далее Рособрнадзор). С июня 2011 года Росаккредагентство получает статус федерального государственного бюджетного учреждения и переводится в Москву, с сохранением филиала в Йошкар-Оле. Заявленной целью деятельности Росаккредагентства является содействие в обеспечении полномочий Рособрнадзора по государственной аккредитации образовательной деятельности.

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, имея к тому времени сложившуюся государственную систему гарантии качества. В это же время

открываются первые независимые аккредитационные агентства: в 2002 г. Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России (АЦ АИОР), в 2004 г. Агентство по контролю качества и развитию карьеры (АККОРК). В 2006 году создаётся Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, а в 2009 году Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации (Нацаккредцентр).

Процессы интернационализации, порождённые Болонским процессом, нашли отражение и в развитии системы аккредитации. Росаккредагентство в сентябре 2009 года получает статус полноправного членства в ENQA, подтверждённый в мае 2017 года. Отметим, что соответствующий статус получает также Нацаккредцентр в июне 2014 года с подтверждением в 2019 году и АККОРК в 2015 году, статус которого в данный момент находится в процессе подтверждения. АККОРК и Нацаккредцентр на данный момент внесены также в EQAR.

Итак, на первом этапе государственная аккредитация в РФ (1997-2012 гг.) носила институциональный характер с установлением соответствующего статуса вуза. Хотя законодательно была определена также общественная аккредитация, но широкого развития она не получила ввиду её добровольности и отсутствия привилегий.

Нормативно правовыми источниками осуществления процессов государственной аккредитации на втором этапе являются Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012) и «Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности», утвержденное постановлением Правительства РФ от 18.11.2013 года.

С принятием нового Федерального закона были нормативно зафиксированы следующие механизмы:

- государственная аккредитация образовательной деятельности;
- профессионально-общественная аккредитация;
- общественная аккредитация;
- независимая оценка качества;
- мониторинг.

С 2013 года в России был осуществлён переход от институциональной аккредитации вузов к программной аккредитации. Государственная аккредитация реализуется на основе анализа информации о реализации образовательных программ и внешней экспертизы, в рамках которой проводится оценка соответствия аккредитуемой образовательной программы требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Аккредитационная экспертиза осуществляется экспертными группами, состоящими из аккредитованных экспертов, с выездом в образовательную организацию. Имеется практика участия иностранных экспертов, но данное условие не является обязательным. Экспертный отчёт рассматривается

на заседании Аккредитационной коллегии. При положительном решении вузу выдается свидетельство о государственной аккредитации сроком на 6 лет.

Профессионально-общественная аккредитация также проводится на программном уровне, но при внешней оценке опирается на требования профессиональных стандартов. Результаты реализации образовательных программ анализируются с учётом требований работодателей и трудоустройства выпускников. И лишь общественная аккредитация, в основном, является институциональной оценкой деятельности образовательной организации. Заметим, что в последние годы российские вузы всё чаще проходят общественную и профессионально-общественную аккредитацию, что учитывается при проведении государственной аккредитации. Законодательство предусматривает возможность прохождения аккредитации вуза в международных и иностранных организациях.

Отметим также, что независимую оценку качества деятельности образовательной организации инициирует общественный совет при государственном органе в сфере образования. Результаты независимой оценки качества подготовки обучающихся учитываются при государственной аккредитации. Мониторинг эффективности учреждений высшего образования ежегодно проводится федеральными государственными органами и органами исполнительной власти, осуществляющими управление в сфере образования. Технология мониторинга основана на методах сбора и систематизации информации. По результатам мониторинга рассматривается целесообразность дальнейшей деятельности «неэффективных» образовательных учреждений.

Действующая система аккредитации РФ позволила провести определённую оптимизацию системы высшего образования, избавив её от некачественных образовательных учреждений. Однако в последние годы активно обсуждаются дальнейшие перспективы развития системы аккредитации РФ. Отметим работу [4], в которой рассматриваются проблемы действующей системы государственной аккредитации и представлены предложения по её реформированию.

Сравнительный анализ.

Обобщая практику аккредитации в системе высшего образования РА и РФ, отметим основные отличия:

1. Армянское аккредитационное агентство НЦОК является функционально независимым. Государственную аккредитацию в РФ проводят Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки или органы исполнительной власти субъектов РФ. Росаккредагентство является государственной структурой.

2. Действующая в РА модель государственной аккредитации функционирует в форме обязательной институциональной аккредитации и добровольной программной аккредитации, в то время как в РФ практикуется программная аккредитация. Различаются также сроки действия государственной аккредитации. Если в

РФ это 6 лет, то в РА возможные сроки 4 или 6 лет, а также институт условной аккредитации на 2 года.

3. В отличие от РА, где функционирует только институт государственной аккредитации с единственным аккредитационным агентством НЦОК, в РФ развиты также институты общественной и профессионально-общественной аккредитации, а наиболее известные соответствующие аккредитационные агентства АККОРК и Нацаккредцентр представлены наряду с Росаккредагентством в ENQA и внесены, в отличие от последнего, в реестр EQAR. Отметим, что НЦОК также имеет членство в ENQA и внесён в реестр EQAR.

4. Имеются многочисленные различия в порядке проведения аккредитационной экспертизы. Также в РФ не предусмотрен институт апелляции на решения государственной аккредитации.

5. В основе системы аккредитации высшего образования РА ставится соответствие ESG. Иная ситуация в модели государственной аккредитации РФ, что подтверждается в анализе работы. [10] Ни по содержанию, ни по методам оценки, ни по инфраструктуре государственная аккредитация в РФ не учитывает ESG. [5, с. 22]

Заключение.

В процессах интернационализации национальных систем аккредитации наиболее активную роль играет Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA), координирующая работу по созданию систем гарантии качества высшего образования в рамках Болонского процесса.

Попытка подобной интеграции на постсоветском пространстве была предпринята в 2004 году: была учреждена Евразийская сеть обеспечения качества образования (ЕСОКО), не получившая дальнейшего развития. Отметим, что и в рамках ЕАЭС также не наблюдается действий по интеграции в области высшего образования.

Развитие систем аккредитации высшего образования РА и РФ происходит, в основном, в соответствии с принципами государственной образовательной политики. Хотя системы гарантии качества РА и РФ различаются по формам организации соответствующих структур и по выбранным моделям аккредитации, соглашение о сотрудничестве и взаимодействии между Росаккредагентством и НЦОК, подписанное в июне 2016 года, может послужить основой для дальнейшей гармонизации систем аккредитации РА и РФ.

Список использованной литературы

1. Մարգարյան Յու. Լ., Բուդաղյան Ա. Ս., ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի համապատասխանեցումը Եվրոպական (ENQA) ստանդարտներին և ուղենիշներին, Երևան, 2008, 42 էջ:

2. Аветисян П. С., Заславская М. И., Галикян Г. Э., Геворкян Н. М., Арутюнян М. Л., Мовсисян М. С., Аветисян А. Г., Матевосян Б. Г., Модернизация системы высшего образования Армении в контексте интеграционных процессов, Ереван, 2017, 231 с.
3. Караханян С., Топчян Р. В., Требования к высшему образованию Армении: гарантия качества как определяющий фактор содействия релевантности социально-экономическим и культурным потребностям, Российский и европейский опыт в обеспечении качества профессионального образования, Москва, 2015, с. 22-35.
4. Куклин В. Ж., Аккредитация в российской системе высшего образования: варианты реформирования, Москва, 2019, 69 с.
5. Мотова Г. Н., Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России, Высшее образование в России, 2017, №10, с. 13-25.
6. Мотова Г. Н., Наводнов В. Г., От институциональной аккредитации к мониторингу эффективности, Высшее образование в России, 2018, №4, с. 9-21.
7. Наводнов В. Г., Мотова Г. Н., Практика аккредитации в системе высшего образования России, Высшее образование в России, 2015, №5, с. 12-20.
8. Симонян А. Г., Григорян А. К., Будагян А. С., Достижения и вызовы в системе высшего образования Армении, Университеты в евразийском образовательном пространстве, Москва, 2017, с. 287-300.
9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels, 2015.
10. Tomas C., Kelo M., ESG 2015-2018 ENQA Agency reports: thematic analysis, Brussels, 2020, 24 p.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE HIGHER EDUCATION ACCREDITATION SYSTEMS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA AND THE RUSSIAN FEDERATION

Grigoryan Aleksandr

Yerevan State University, Armenia

Summary

The article touches upon the accreditation systems for higher education of the Republic of Armenia (RA) and the Russian Federation (RF). Evolutions and development perspectives of the accreditation system of RA and RF have been analyzed, and a comparative analysis has been conducted.

Generalizing the practice of accreditation in the system of higher education in RA and RF, we note the basic differences:

1. Armenian accreditation agency - National Center for Professional Education Quality Assurance (ANQA) is functionally independent. Russian accreditation agency - National Accreditation Agency (NAA) is a governmental structure.

2. The model of state accreditation operating in the RA functions in the form of mandatory institutional accreditation and voluntary program accreditation, whereas the Russian Federation is practicing program accreditation.

3. In contrast to the Republic of Armenia, where only the institute of state accreditation operates with the only accreditation agency ANQA, in the Russian Federation, the institutes of public and professional-public accreditation are also developed, and the most famous corresponding accreditation agencies, The Agency for Quality Assurance in Higher Education and Career Development (AKKORK) and the National Accreditation Center are introduced along with NAA in European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) and are included, in contrast to the NAA, into the register, The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Note that ANQA also has membership in ENQA and is included in the EQAR register.

4. There are numerous differences in the procedure for conducting an accreditation expertise. The RF does not provide the institution of appeal against decisions of state accreditation either.

5. The higher education accreditation system of the RA is based on the compliance with Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). The situation is different in the model of state accreditation of the Russian Federation.

Although the quality assurance systems of the RA and the Russian Federation differ in the forms of organization of the respective structures and in the chosen models of accreditation, the agreement on cooperation and interaction between NAA and ANQA signed in June 2016 can serve as a basis for further harmonization of the accreditation systems of the RA and the RF.

Keywords: higher education, state accreditation, quality assurance of education, accreditation agencies, European standards for quality assurance, institutional accreditation, program accreditation.

References:

1. Sargsyan Yu. L., Budagyan A. S., The Alignment of the System of Higher Education Quality Assurance of the Republic of Armenia to the European Standards and Guidelines, Yerevan, 2008, 42 p.
2. Avetisyan P. S., Zaslavskaya M. I., Galikyan G. E., Gevorkyan N. M., Harutyunyan M. L., Movsisyan M. S., Avetisyan A. G., Matevosyan B. G., Modernization of Higher Education System of Armenia in the Context of Integration Processes, Yerevan, 2017, 231 p.
3. Karakhanyan S., Topchyan R. V., Demands on Armenian Higher Education: Quality Assurance as a Driver for Promoting Relevance to Socio-Economic and Cultural Needs, Russian and European Experience in Quality Assurance in Higher Education: towards integration, Moscow, pp. 163-174.
4. Kuklin V. Z., Accreditation in Russian Higher Education System: reform options, Moscow, 2019, 69 p.
5. Motova G. N., Evolution of Accreditation System in Russian Higher Education, Higher Education in Russia, 2017, №10 (216), pp. 13-25.
6. Motova G. N., Navodnov V. G., From Institutional Accreditation to Monitoring of Effectiveness, Higher Education in Russia, 2018, №4, pp. 9-21.
7. Navodnov V. G., Motova G. N., Development of Accreditation in Russian Higher Education: History and Future, Higher Education in Russia, 2015, №5, pp. 12-20.
8. Simonyan A. G., Grigoryan A. K., Budagyan A. S., Achievements and Challenges in Armenian Higher Education System, Universities in Eurasian Education Area, Moscow, 2017, pp. 287-300.
9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels, 2015.
10. Tomas C., Kelo M., ESG 2015-2018 ENQA Agency Reports: thematic analysis, Brussels, 2020, 24 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.09.2020

Принято к публикации: 18.09.2020

Рецензент: канд. пед. наук, ассистент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 10.09.2020

Was accepted for publication: 18.09.2020

Reviewer: PhD, Assistant Lusine Hayrapetyan

ԲԱԺԻՆ 4. ՀՍՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY

**ОПТИКО-ГРАФИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ В ПИСЬМЕ СЛАБОВИДЯЩИХ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Азарян Кристина

*Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна, Армения*

Краткое введение. В статье раскрываются основные опτικο-графические нарушения в письме слабовидящих младших школьников. Известно, что формирование и развитие графических умений и навыков письма у слабовидящих детей следует начинать с первого класса, поскольку в последующих классах исправлять или устранять эти нарушения письма значительно труднее. И от того, насколько информированы учителя начальных классов об опτικο-графических нарушениях письма слабовидящих учащихся, средствах, методах и условиях их профилактики и коррекции зависит успех проведения всей этой работы. Это и определяет необходимость изучения опτικο-графических нарушений письма у слабовидящих младших школьников и разработки специальных подходов для профилактики и коррекции этих нарушений.

Проблема. Известно, что слабовидение значительно затрудняет игровую, двигательную, познавательную, учебную, трудовую и другие виды деятельности, их ориентировку в макро- и микропространстве. Поэтому роль зрения в акте письма трудно переоценить. При формировании и развитии у слабовидящих учащихся графических умений и навыков зрительный контроль играет важную роль в соблюдении графических норм, правил и условий письма. В связи с чем изучение опτικο-графических нарушений письма у слабовидящих младших школьников станет основой для разработки специальных педагогических подходов и условий их применения для организации и проведения работ по профилактике и коррекции графических нарушений письма у слабовидящих младших школьников.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе формирования и развития умений и навыков письма у слабовидящих младших школьников неизмеримо возрастает роль информированности учителей начальных классов в вопросах опτικο-графических нарушений письма у этих детей, организации и проведения мероприятий по их профилактике и коррекции [10; 3; 5; 2; 1]. Однако недостаточная информированность учителей начальных классов в вопросах опτικο-графических нарушений письма у слабови-

дящих учащихся, в подборе специальных средств, методов и условий их применения для профилактики и коррекции этих нарушений значительно затрудняет эффективную организацию и проведение в ней этой работы. Поэтому рассматриваемая эта проблема находится в центре внимания тифлопедагогов и тифлопсихологов.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения оптико-графических нарушений письма у слабовидящих учащихся и разработки педагогических подходов и определения условий их применения для профилактики и коррекции этих нарушений письма [4; 6;14; 9; 8].

Однако эта проблема теоретически и практически недостаточно разработана. Вышеизложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – изучить оптико-графические нарушения письма у слабовидящих младших школьников.

Ключевые слова: слабовидящий ребенок, учащиеся начальных классов, оптико-графические нарушения письма, профилактика, коррекция, учитель, зрительное восприятие, средства, методы, педагогические подходы.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью рассматриваемой проблемы для профилактики и коррекции оптико-графических нарушений письма у слабовидящих младших школьников, так и недостаточной изученностью и разработанностью специальных педагогических подходов и условий их применения для эффективного решения этой проблемы.

Итак, изучение специальной научно-методической литературы и ознакомление с опытом работы учителей начальных классов по организации и проведению работ по профилактике и коррекции оптико-графических нарушений письма у слабовидящих учащихся показывает, что недостаточная их информированность в этих вопросах значительно затрудняет эффективную постановку этой работы в общеобразовательных школах (специальной для детей с нарушением зрения, интегративной и массовой). Поэтому основная направленность настоящего исследования состоит в изучении и определении основных оптико-графических нарушений письма у слабовидящих учащихся начальных классов и выделении круга вопросов, относительно которых должны быть информированы учителя начальных классов для организации и проведения работ по профилактике и коррекции этих нарушений письма у слабовидящих учащихся. С этой целью нами изучена и проанализирована специальная литература по исследуемой проблеме, изучены письменные работы слабовидящих учащихся I- IV в аспекте выявления оптико-графических нарушений письма .

Анализ полученного в исследовании материала показывает большое разнообразие ошибок и недочетов письма слабовидящих младших школьников. К наиболее характерным нарушениям письма, связанным с непосредственным

влиянием недостатков зрительного восприятия, относятся нарушения графических норм письма и неправильное расположение материала на странице. Среди других нарушений графических норм преобладают отклонения, выражающиеся в неправильном расположении элементов и букв по отношению друг к другу в строке. Наиболее характерные недостатки в расположении материала на странице касаются незаконченного заполнения части страницы, чаще всего правой.

Сравнение письма слабовидящих учащихся с письмом детей, имеющих нормальное зрение, показывает, что подобные отклонения у детей с нарушением зрения значительно более распространены. Так, отклонения от строки (вытянутости строки вверх, вниз или косо ее расположение) отмечается в письме 98% слабовидящих младших школьников и 27% детей с нормальным зрением. При этом у 39,7% детей с нормальным зрением наличие ошибочности минимальная [1, 127], в то время как у основной части слабовидящих школьников (68%) оно колеблется в больших пределах. Разброс количества ошибочности у слабовидящих учащихся значительно больший, чем у детей, имеющих нормальное зрение. Недостаток, выражающийся в неправильном расположении элементов и букв по отношению друг к другу и строке, имеет большую распространенность у слабовидящих младших школьников с наиболее глубокими, в пределах слабовидения, нарушениями зрения.

В первую очередь, это объясняется ролью зрения в акте письма. Как показано в целом ряде исследований [4; 9; 11 и др.], зрительный компонент в акте письма принимает значительное участие, но на разных этапах его формирования имеет неодинаковое значение. На высоком уровне развития графических навыков зрительный контроль, наряду с контролем движений пишущей руки, играет важную роль в соблюдении графических норм письма. В письме же начинающих зрительные представления выступают в качестве основной опоры. Высокая степень слабовидения у детей является существенным тормозом в овладении графическими навыками письма. Она затрудняет формирование наглядных представлений зрительных графических норм письма, вследствие этого слабовидящие дети часто не видят недостатки в своем письме, а потому не могут их предупредить.

Как известно, для формирования этих навыков письма необходимо соблюдение определенных правил и условий выполнения зрительной работы: ученик должен сидеть прямо, не склоняясь низко над тетрадь, руки должны быть на парте, а тетрадь должна лежать наклонно так, чтобы страница нижним углом приходилась на середину груди пишущего. Очень важно, чтобы свет падал с левой стороны.

Трудности зрительного восприятия у слабовидящих младших школьников ставят их перед необходимостью применения различных приемов и способов письма, не способствующих выработке правильных графических навыков. Более того, часто самостоятельно выбранные детьми приемы не позволяют оптимально использовать имеющиеся у них возможности.

Особый интерес в плане настоящего исследования представляют собой довольно распространенные в изученных письменных работах слабовидящих младших школьников отклонения в изображении букв, слогов, слов, связанные с недоучетом какого-либо из существенных признаков их графического изображения. По характеру нарушений их можно классифицировать следующим образом.

К первой группе мы отнесли ошибки, заключающиеся в том, что слабовидящие учащиеся путают пространственное расположение букв, слогов, слов или отдельных ее элементов, в результате чего они графически искажаются. Наиболее распространенными в этой группе являются перемещения правосторонней обращенности буквы, а еще чаще – элемента ее, в левостороннюю или, наоборот, в правостороннюю. Очень часто встречались ошибки, когда отдельные буквы, слоги или слова перемещались вверх или вниз строки.

Вторую, и довольно многочисленную группу ошибок письма, объясняющихся затруднениями в дифференцировке букв, составили взаимозамены их на основе сходства элементов. Чаще других поэтому смешивались U-U, P-p, Ч-Ч, Ф-Ф и др.

Третья группа включает в себя ошибки, отражающие нарушение количественной характеристики структуры букв, при которых элемент буквы либо пропускается, либо пишется лишний. У слабовидящих учащихся первого класса число этих ошибок в сравнении с учащимися II-IV классов наибольшее. Пропуски чаще всего встречаются в буквах, имеющих сходные элементы. Так, например, вместо U пишется U, вместо Ъ пишется Ё, вместо Г пишется Ф и т.д. Лишние элементы чаще всего слабовидящими учащимися пишутся в буквах, имеющих несколько сходных элементов (например, ш, ц, ъ). Отмечены также взаимозамены букв на основе лишнего написания или недописания элемента букв. Значительное количество нарушений в написании букв слабовидящими учащимися начальных классов выражается в искажении их конфигураций, которое происходит за счет недоучета как количества элементов буквы, так и их пространственного расположения.

Для слабовидящих детей определение пространственного расположения и взаимоотношения составляющих буквы элементов еще более осложняется тем обстоятельством, что многие буквы графически сходны между собой, а это требует добавочной и очень тонкой дифференцировки, что для этих детей, в связи со слабым зрением, несколько усложнено. Поэтому у этих учащихся отмечается значительное распространение графических ошибок в их письме и наиболее грубые искажения букв, такие, которые почти не встречаются в письме детей с нормальным зрением.

Трудности в пространственной ориентации у слабовидящих младших школьников, допускающих графические ошибки в письме, обнаруживаются и во многих других видах деятельности, особенно в арифметике и рисовании. Так, сравни-

тельный анализ работ у слабовидящих учащихся первого класса по арифметике и письму показывает, что дети, проявившие затруднения в усвоении букв, допускают ошибки и в определении цифровых знаков, сходных графически, но различающихся по пространственному направлению (например, 6 и 9, 3 и 8, 5 и 6 и др.).

Сопоставление письма учащихся начальных классов, характеризующегося разной степенью выраженности графических ошибок, показало, что в письме детей с крайне низкой в пределах слабовидения остротой зрения и нарушениями других функций глаза проявления данных отклонений в письме наиболее часты. Однако отмечались и случаи, когда при низких офтальмологических данных дети либо вовсе не испытывали затруднений в усвоении начертаний букв, либо эти затруднения были незначительны, в то время как дети, имеющие в пределах слабовидения лучшее состояние зрения, допускали большее количество смещений и искажений букв при письме. Определяющим фактором здесь явился уровень форсированности навыков зрительного анализа у учащихся.

Слабовидящие дети имеют большие возможности компенсации нарушения зрения, но требуют специального руководства. В первую очередь им необходимо помочь приобрести умения, навыки и опыт, позволяющие наилучшим образом использовать имеющееся зрение, а именно:

- определить для себя наиболее удобное положение корпуса, головы, рук при зрительной работе за столом;
- сориентироваться в границе удаленности рассматриваемого объекта;
- выбрать приспособительные движения для более полного объема восприятия;
- последовательно рассмотреть объект, приобрести умение охватывать вниманием части, расположенных в разных полях зрения;
- тренировать зрительный анализатор в различении пространственных признаков и отношений, в процессе которого ребенок будет обучаться анализу, формированию пространственных представлений, навыкам количественного и пространственного различения.

Это позволит значительно повысить уровень сформированности навыка зрительного восприятия у слабовидящих детей, что станет основой успешного усвоения ими графической стороны букв.

В связи с вышеизложенным нами разрабатываются специальные педагогические подходы, примерная программа и условия их применения для профилактики и коррекции оптико-графических нарушениях письма у слабовидящих младших школьников.

Список использованной литературы

1. Ազարյան Ռ. Ն., Տեսողության խանգարում ունեցող անձանց կրթության կազմակերպման հիմունքներ/ Հատուկ մանկավարժություն: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար, Երևան, 2016, էջ 125-189:
2. Մկրտչյան Հ. Ռ., Թույլ տեսող կրտսեր դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկողական աշխատանքների օպտիմալացումը/ մանկ. գիտ. թեկնածու ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 2005, 18 էջ:
3. Алимova Л. М., Опыт работы по выявлению нарушений устной и письменной речи у учащихся общеобразовательных школ//Дефектология, М., 1980, N2, с. 61-63.
4. Ананьев Б. Г., Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Известия. АПН РСФСР, вып. 70, 1955, с. 165-169.
5. Бондаренко А. И., Пути преодоления нарушений письма в процессе обучения родному языку. Автореф. Дисс.канд. пед. наук, М., 1980, с. 17.
6. Грушевская М. С., Результаты массового изучения письма младших школьников// Дефектология, 1981, N3, с. 32-37.
7. Гурьянов Б. В., Психология обучения письму, М., Изд-во, АПН РСФСР, 1959, с. 89.
8. Денискина В. З., Азарян К. А., Подходы к оказанию информационной помощи родителям, воспитывающим ребенка с нарушением зрения//Образование в XXI веке», Международный научно-методический рецензированный журнал, Ереван, 2020, N1, с. 85-91.
9. Дорофеева Т. А., Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младших школьников с нарушением зрения // Дефектология, М., 2002, N1, с. 14-19.
10. Земцова М. И., Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения у детей.-Специальная педагогика, N1(121), 1967, с. 16-21.
11. Корнев А. Н., Нарушение чтения и письма у детей, СПб., 2003, с. 11-38.
12. Плаксина Л. И., Развитие зрительного восприятия//В сб. «Программы для специальных образовательных учреждений, IVвида, М., 1997, с. 44-67.
13. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения. //В кн. «Специальная педагогика»/Под ред. Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой, М., 2012, с. 121-134.
14. Kuchumava T. A., Burlakova M. K., Psycho-linguistic aspect of speech disorders in subcortex layers. // Conference 26-28. 06 Porio, 1997, pp. 78-84.

OPTICAL-GRAPHICAL DISORDERS IN THE WRITING OF VISUAL IMPAIRED PRIMARY SCHOOLERS

Azaryan Christina

*Armenian State Pedagogical University
after Kh. Abovyan, Armenia*

Summary

This article reviews the main optical-graphical disorders of writing in visually impaired primary schoolers. It is known, that visual impairment significantly complicates the playing, physical, cognitive, educational, labour and other types of activities of children, their orientation in macro and micro spaces. Therefore, the role of vision in writing can hardly be overestimated.

The visual control plays a very important role in observing graphical norms, rules and conditions of writing in the formation and development of visual skills of visually impaired

students. In this connection, the study of optical-graphical disorders in the writing of visually impaired primary schoolers will serve the basis for the development of special pedagogical approaches and terms of application for the organization and implementation of work aimed at the prevention and correction of graphical writing disorders of visually impaired primary schoolers.

It is well known, that the formation and development of graphical skills of visually impaired students is to be started from the first grade, as it is more difficult to correct or eliminate optical-graphical writing disorders in higher grades. Thus, the success of all the work depends on the informative level of primary school's teachers about graphical writing disorders of their students, the means, methods and conditions of their use for carrying out the prevention and correction works. This defines the necessity to study optical-graphical writing disorders of visually impaired primary schoolers and to develop special pedagogical approaches and conditions for the prevention and correction of these disorders.

References:

1. Azaryan R. N., The organizational foundations of education for the visually impaired persons. // *Special pedagogy*. Textbook for students of pedagogical universities. Yerevan, 2016, pp. 125-189.
2. Mkrtchyan H. R., The optimization of the corrective work of writing disorders of visually impaired primary schoolers. // *Abstracts of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences*. Yerevan, 2005, p.18.
3. Alimova L. M., The work experience in identifying disorders of oral and written speech in schoolchildren. // *Defectology*, Moscow, 1980, #2, pp. 61-63.
4. Ananiev B. G., The analysis of difficulties in the process of children mastering of reading and writing. // *Izvestiya, Academy of Pedagogical sciences, RSFSR #70*, 1955, pp. 165-169.
5. Bondarenko A. I., The ways of overcoming the writing disorders in the process of native language studying. // *Abstracts of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences*. Moscow, 1980, p. 17.
6. Grushevskaya M.S., The results of the mass study of the writing of primary schoolers. // *Defectology*, 1981, #3, pp. 32-37.
7. Guryanov B. V., *Psychology of teaching writing*. // Publishing house of Academy of Pedagogical sciences, RSFSR Moscow, 1959, p. 89.
8. Deniskina V. Z., Azaryan K. A., The approaches of providing the informational assistance to parents raising a child with visual impairments. // *Education in 21st century, International scientific and methodological peer-reviewed journal*, Yerevan, 2020, #1, pp. 85-91.
9. Dorofeeva T. A., The features of sense organs using in the educational activities of primary schoolers with visual impairments.// *Defectology*, Moscow, 2002, #1, pp. 14-19.
10. Zemtsova M. I., The features of visual perception in case of severe visual impairment in children. // *Special pedagogy*, #1 (121), 1967, pp. 16-21.
11. Korneev A. N., *Visual impairment and writing disorders in children*. Saint- Petersburg, 2003, pp. 11-38.
12. Plaksina L. I., The development of visual perception. // *The program for special educational institutions*. Moscow, 1997, pp. 44-67.
13. *Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment*. // *Special Pedagogy* / Edited by L. V. Mardakhaev, E. A. Orlova, Moscow, 2012, pp. 121-134.

14. Kuchumava T. A., Burlakova M. K., Psycho-linguistic aspect of speech disorders in subcortex layers. // Conference 26-28. 06 Porio, 1997, pp. 78-84.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.08.2020

Принято к публикации: 12.09.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 17.08.2020

Was accepted for publication: 12.09.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

УРОВЕНЬ ИНФОРМИРОВАННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО ДОМА В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Азарян Роберт

*Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна, Армения*

Баласанян Гаяне

*Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна, Армения*

Краткое введение. В статье представлены результаты исследования уровня информированности воспитателей и педагогов специализированного детского дома в вопросах развития умения и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности у детей с тяжелой степенью умственной отсталости. Установлено, что тяжелая степень умственной отсталости значительно затрудняет двигательные возможности этих детей, их ориентировку в пространстве, самостоятельность, в том числе и в сфере самообслуживания. С другой стороны, чрезмерная опека умственно отсталых детей в условиях специализированного детского дома не позволяет им быть самостоятельными в жизненно важных сферах деятельности. Вышеизложенное и определяет необходимость всестороннего глубокого изучения рассматриваемой проблемы.

Проблема. Известно, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости, воспитывающиеся в специализированном детском доме, находятся под чрезмерной опекой воспитателей, нянь и педагогов. Поэтому эти дети практически лишены самостоятельности, в связи с чем изучение уровня информированности воспитателей и педагогов в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой сте-

пенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома является весьма актуальной проблемой, теоретически и практически значимой.

Анализ актуальных исследований и публикаций. Известно, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости испытывают значительные затруднения в восприятии окружающей действительности, в самообслуживании, в самоориентировке в пространстве и во времени и т.д. (В. Г. Петрова, 1993.; А. Н. Исаев, 2003; К. А. Саруханян, 2006; Т. Ю. Азатян, 2013 и т.д.). Поэтому вся педагогическая работа, проводимая с этими детьми, имеет исключительно важное значение.

Однако известно, что воспитательная и коррекционно-развивающая работа, проводимая с детьми, будет мало эффективной, если в этом педагогическом процессе будут участвовать недостаточно информированные, теоретически и практически не подготовленные специалисты. Поэтому в специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения уровня информированности и профессиональной готовности воспитателей и педагогов к работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии (М. В. Певзнер, 1973; Е. Ю. Юшкова, 1999; М. А. Поваляева, 2002; А. Р. Маллер, В. Цикото, 2003; Ռ.Ն. Ազիրյանի 2016; А. В. Яйлоян, Г. А. Баласанян, 2020 и др.).

Изложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

Цель исследования – изучить уровень информированности воспитателей и педагогов специализированного детского дома в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: дети с тяжелой степенью умственной отсталости, самообслуживание, воспитатели, педагоги, уровень развития, специализированный детский дом.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для развития практических умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности у детей с тяжелой степенью умственной отсталости специализированного детского дома, так и недостаточной изученностью уровня информированности воспитателей и педагогов в рассматриваемых вопросах.

В процессе исследования проводились опросы, беседы и анкетирование 109 воспитателей и специальных педагогов Харбердского специализированного детского дома и специализированного детского дома «Дом ребенка» г. Гюмри. Подавляющее большинство опрошенных воспитателей и педагогов имели высшее образование, из них 63,3% – высшее специальное, 84,4% опрошенных специалистов имели стаж педагогической работы от 10 до 30 лет, причем 53,2% из них работают в этих учреждениях более 10 лет. Эти показатели свидетельствуют, что в исследовании приняли участие хорошо подготовленные специалисты с достаточным опытом и стажем педагогической работы в специализированном детском доме.

Согласно программе исследования, мы, прежде всего, стремились выяснить отношение опрошенных воспитателей и педагогов специализированного детского дома к проблеме формирования и развития у детей с тяжелой степенью умственной отсталости умений и навыков самообслуживания, как они подходят к решению этой важной проблемы. Важно было также определить объем и уровень их представлений о средствах и методах развития у данного контингента детей навыков самообслуживания в жизненно важных сферах деятельности, как бы оценили опрошенные специалисты уровень своих теоретических знаний и практических умений в вопросах воспитания и развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

Проведенное социологическое исследование позволило отметить, что подавляющее большинство (87,2%) опрошенных специалистов считают важным формирование и развитие умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома. Умение самостоятельно обслуживать себя в таких важных сферах как одевание, раздевание, пользование столовыми приборами, средствами личной гигиены и т.д., должно стать в условиях специализированного детского дома неотъемлемой частью программы подготовки этих детей к жизни.

Вместе с тем из 109 опрошенных воспитателей и специальных педагогов только 57 (52,3%) считают, что они имеют достаточный уровень информированности в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости, 25 (22,9%) их не имеют, а 27 (24,8%) специалистов затруднились ответить на этот вопрос.

Для определения степени информированности опрошенных в вопросах формирования и развития умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома им были заданы и такие вопросы, как «Знакома ли Вам специальная литература по изучаемой проблеме?», «Знакомы ли Вы с опытом работы по воспитанию самообслуживания у данного контингента детей?».

Результаты социологического опроса показали, что довольно большой процент (57,8%) воспитателей и специальных педагогов практически не знакомы со специальной методической литературой по обучению детей с тяжелой степенью умственной отсталости жизненно важным умениям и навыкам самообслуживания в различных сферах деятельности. И только 42,2% опрошенных специалистов отметили, что они знакомы с такой литературой, но правильно указать их название или авторов подавляющее большинство не смогли (рис.1).

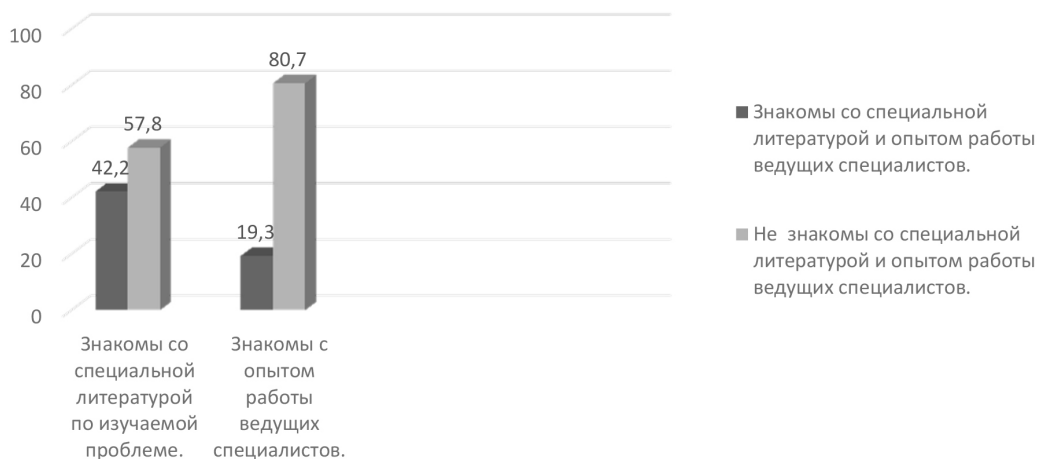


Рис. 1. Показатели оценки опрошенными воспитателями и педагогами специализированного детского дома уровня своей информированности в изучаемых вопросах.

Из рисунка наглядно видно, что подавляющее большинство (80,7%) опрошенных воспитателей и педагогов специализированного детского дома практически не знакомы с опытом работы ведущих специалистов по воспитанию и развитию умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

В беседе с опрашиваемыми специалистами специализированного детского дома выяснилось, что многие из них (45,9%) считают необходимым систематически проверять степень готовности воспитанников этих учреждений к самообслуживанию в жизненно важных сферах деятельности: игровой, личной гигиены, одевания и раздевания, пользование столовыми приборами и т.д. Тогда как 54,1% опрошенных воспитателей и педагогов или посчитали это не важным, или затруднились ответить на этот вопрос (рис.2).

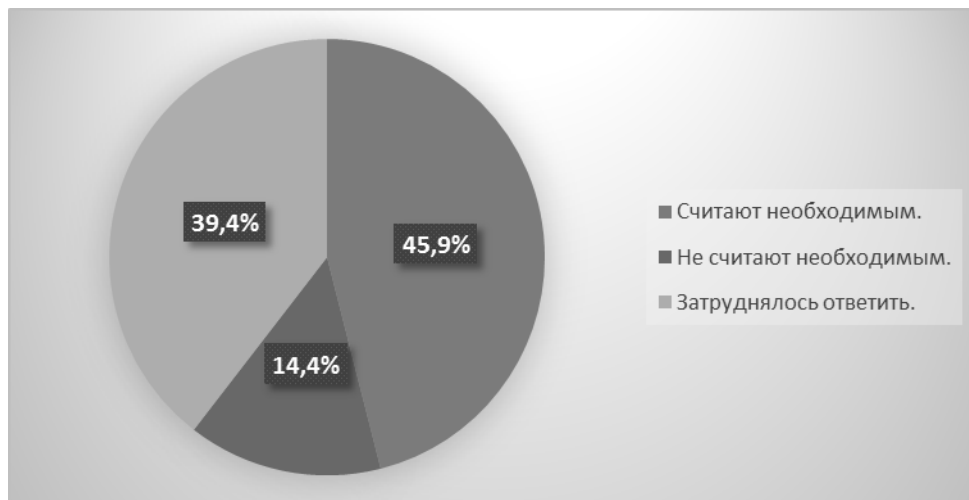


Рис. 2. Показатели отношения опрошенных воспитателей и педагогов специализированного детского дома к необходимости оценки уровня развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

Из рисунка наглядно видно, что 39,4% опрошенных воспитателей и педагогов затруднялись ответить на этот вопрос, а 14,4% специалистов не считают необходимым систематически проводить оценку уровня развития самообслуживания у этих детей.

Интересно отметить, что основной причиной в своей неопределенности в ответе на вопрос «Необходимо ли проверять степень готовности к самообслуживанию у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома?» они считают:

- постоянную чрезмерную опеку этих детей в условиях специализированного детского дома;
- неразработанность примерной программы по развитию самообслуживания у данного контингента детей в условиях специализированного детского дома;
- отсутствие специальной методической литературы по рассматриваемым вопросам, критериев оценки уровня развития самообслуживания в различных сферах деятельности у этих детей.

Итак, проведенное социологическое исследование по изучению уровня информированности воспитателей и педагогов специализированного детского дома в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости показало, что с одной стороны подавляющее большинство из них считают важным решение этой проблемы, с другой – явно видна их недостаточная информированность в рассматриваемых вопросах. А используемые ими на практике подходы, применение специальных средств и методов для развития умений и

навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости осуществляется, в основном, опираясь на личный опыт и знания, а не на современные методические разработки и передовой опыт ведущих специалистов.

В подтверждение сказанному можно отметить то, что откровенное признание опрошенных воспитателей и педагогов специализированного детского дома о том, что они почти не участвовали в мероприятиях, способствующих повышению уровня информированности в изучаемых вопросах. В этом аспекте не проводятся специальные консультации, семинары, «круглые столы» и другие мероприятия по вопросам воспитания и развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома.

Результаты проведенных исследований позволили определить основные направления организации и проведения работ по расширению уровня информированности, приобретения теоретических знаний и практических умений и навыков у специалистов специализированного детского дома в вопросах формирования и развития самообслуживания в различных сферах деятельности у детей с тяжелой степенью умственной отсталости. К ним, прежде всего, относятся:

- разработка примерной программы, методических рекомендаций, практических модельных ситуаций для развития умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома;
- разработка примерных критериев для оценки уровня готовности детей с тяжелой степенью умственной отсталости в самообслуживании в жизненно важных сферах деятельности;
- подготовка программ организации и проведения специальных консультаций, семинаров, «круглых столов» и других мероприятий, направленных на расширение уровня информированности воспитателей и педагогов в вопросах развития самообслуживания у данного контингента детей в условиях специализированного детского дома.

Таким образом, становится очевидным, что хорошая информированность воспитателей и специальных педагогов в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости и создание благоприятных условий для организации и проведения этой работы в условиях специализированного детского дома станет основой подготовки этих детей к самостоятельности по мере их возможности.

Список использованной литературы

1. Ազարյան Ռ. Ն., Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթադաստիարակչական գործընթացի բովանդակությունն ու առանձնահատկությունները: Հատուկ մանկավարժություն, դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար, Երևան, 2016, էջ 190-229:

2. Азатян Т. Ю., Развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых детей. Монография, Ереван, 2013, 178 с.
3. Дети с нарушениями интеллектуального развития // В кн. В. А. Титова «Дефектология» конспект лекций, М., 2014, с. 249-260.
4. Исаев А. Н., Умственная отсталость у детей и подростков, Санкт-Петербург, 2003, 173 с.
5. Маллер А. Р., Цикото В., Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, М., 2003, 315 с.
6. Поваляева М. А., Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов.- Ростов-на -Дону, Изд-во «Феникс», 2002, с. 153-168.
7. Саркисян А. С., Изучение практики воспитания самообслуживания у детей с легкой умеренной степенью умственной отсталости в условиях школьного обучения.// В журнале «Педагогическая мысль», Ереван, 2018, N2, с. 68-73.
8. Сарухян К. А., Развитие умений и навыков самообслуживания у учащихся специальной (вспомогательной) школы // «Педагогическая мысль», Ереван, 2006, N 3-4, с. 168-175.
9. Энциклопедия специального образования./ Под редакцией Р. Н. Азаряна, Ереван, 2012, с. 312.
10. Юшкова Е. Ю., Трудоспособность как одна из категорий ограниченной жизнедеятельности при олигофрении в зависимости от типа дефекта//Медико-социальная экспертиза и реабилитация, М., 1999, N3, с. 14-17.
11. Яйлоян А. В., Баласанян Г. А., Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости //Международный научно-методический рецензированный журнал. «Образование в XXI веке», Ереван, 2020, N1(3), с. 96-100.

THE LEVEL OF AWARENESS OF EDUCATORS AND TEACHERS OF A SPECIALIZED ORPHANAGE IN THE ISSUES OF DEVELOPING SELF-CARE SKILLS TO CHILDREN WITH SEVERE MENTAL RETARDATION

Azaryan Robert

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia

Balasanian Gayane

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia

Summary

The article presents the results of a study of the level of awareness of educators and teachers of a specialized orphanage about the development of self-care skills in various fields of activity of children with severe mental retardation.

The surveys, interviews and questionnaires have shown that the overwhelming majority (87.2%) of the interviewed specialists consider it important to form and develop the skills and abilities of self-care in children with severe mental retardation in a specialized orphanage. On the other hand, only 52.3% of interviewees believe that they have a sufficient level of awareness in the issues studied, 69.2% of the surveyed educators and teachers are not familiar in practice with the special methodological literature and the work experience of leading specialists about the development of self-care in this group of children. Therefore, in the practice of educating the skills and abilities of self-care skills in various fields of activity while working with children, the interviewed educators and special teachers rely on personal experience and knowledge, but not on modern methodological developments and the advanced experience of leading specialists.

The results of this research made it possible to determine the main directions of organizational works for expanding the level and awareness, the acquisition of theoretical knowledge and practical skills and abilities by educators and teachers of a specialized orphanage

aimed at the formation and development of self-care skills of children with a severe mental retardation.

References:

1. Azaryan R. N., The content and features of the educational process of children with mental development disorders. Special pedagogy, textbook for pedagogical universities. Yerevan, 2016, pp. 190-229.
2. Azatyan T. Yu., Development of space orientation of children with mental retardation. Monography, Yerevan, 2013, p.178.
3. Titova V. A., Children with intellectual development disorders. Defectology, Lecture notes, Moscow, 2014, pp. 249-260.
4. Isaev D. N., Mental retardation in children and teenagers. St. Petersburg, 2003, p. 173.
5. Maller A. R., Tsikoto G. V., Upbringing and training of children with severe intellectual disabilities. Manual for the students of pedagogical universities, 2003, Moscow, p. 315.
6. Povalyaeva M. A., Correctional pedagogy, Interaction of specialists. Rostov-on-Don, 2002, pp. 153-168.
7. Sargsyan H. S., Study practices of self-care education of children with easy and moderate levels of mental disorders in terms of schooling. "Pedagogical thought", Yerevan, 2018, #2, pp. 68-73.
8. Sarukhanyan K. A., Development of self-care skills in children of special school, "Pedagogical thought", Yerevan, 2006, # 3-4, pp. 168-175.
9. Special educational encyclopedia, Edited by R.N. Azaryan. Yerevan, 2002, p.312.
10. Yushkova E. Yu., Work capacity as one of the categories of vital activity limitation in oligophrenia, depending on the type of defect. "The methodical-social expertise and rehabilitation", Moscow, 1999, #3, pp. 14-17.
11. Yayloyan A. V., Balasanyan G. A., Clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation. International scientific-methodological journal "Education in the XXI century", Yerevan, 2020, # 1 (3), pp. 96-100.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 18.08.2020

Принято к публикации: 30.08.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арменуи Ашикян

The material was submitted and sent to review: 18.08.2020

Was accepted for publication: 30.08.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Armenuhi Ashikyan

РЕГУЛИРОВАНИЕ НАГРУЗКИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Барсегян Арман

*Ванадзорский государственный
университет им. О. Туманяна. Армения*

Краткое введение. В статье рассматриваются основные факторы, признаки и показатели утомления, которые должны учитываться при организации и проведении занятий по физическому воспитанию со студентами, имеющими нарушения зрения. Поскольку, различные формы и степень нарушения зрения, психофизические особенности развития этих студентов определяют важность и необходимость применения защитных средств и мобилизации резервных ресурсов.

Проблема. Установлено, что нарушение зрения значительно затрудняет двигательные возможности студентов, их ориентировку в пространстве, освоение учебного материала программы физического воспитания. Поэтому с целью профилактики дальнейших нарушений зрения у студентов на учебных занятиях по физическому воспитанию должны учитываться пол студентов, форма и степень нарушения зрения, наличие сопутствующих заболеваний, физическая подготовленность и множества других факторов. Вышеизложенное и определяет изучаемую проблему весьма актуальной, теоретически и практически значимой.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

В общей системе оздоровительной и коррекционно-развивающей работы, проводимой со студентами, имеющими нарушения зрения, неизмеримо возрастает роль и значение физического воспитания, которая должна обеспечить укрепление их здоровья, физическое развитие, ориентировку в пространстве, успешное освоение учебного материала программы физического воспитания (М. Н. Тарасенко, 1976; А. А. Барсегян, 2008; В. П. Ермаков, 2010; Х. А. Тевосян, 2015; Р. Н. Азарян, 2016 и др.).

Однако глубокие или частичные нарушения зрения у студентов значительно затрудняют организацию и проведение учебных занятий по физическому воспитанию, их участие в физкультурно-спортивных мероприятиях. Поэтому изыскание эффективных путей организации и проведения занятий по физическому воспитанию с ними всегда находилось в центре внимания специалистов.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения проблемы применения защитных средств и мобилизации резервных ресурсов при построении занятий по физическому воспитанию студентов с нарушением зрения (М. Н. Тарасенко, 1976; А. Г. Литвак, 1989; Ю. Ф. Курамшин, 1998; А. А. Барсегян, 2008; Х. А. Тевосян, 2015 и др.).

Изложенное и определяет теоретическую и практическую значимость настоящего исследования.

Цель исследования – определить основные положения регулирования нагрузки в процессе физического воспитания студентов с нарушениями зрения.

Ключевые слова: студенты, нарушение зрения, физическое воспитание, физическая нагрузка, формы и степень нарушения зрения, регулирование нагрузки.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для активного включения студентов с нарушением зрения в занятия физическим воспитанием, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных подходов и положений регулирования нагрузки в процессе физического воспитания этих студентов.

Известно, что специфическое развитие школьников и студентов с депривацией зрения, обусловленного нарушением зрительного анализатора, проходит на фоне активации защитных средств и мобилизации резервных ресурсов [3].

В связи с этим целенаправленное использование и сочетание физических и специальных упражнений поможет создать благоприятные условия для освоения студентами основных движений и учебного материала программы по физическому воспитанию. При этом должны учитываться следующие аспекты: охрана имеющегося зрения, особенность индивидуального развития, облегченный режим зрительной нагрузки, умелое чередование физической нагрузки и отдыха, использование специальных методов и приемов в обучении студентов с нарушением зрения учебному материалу по программе физического воспитания.

Нагрузка – это определенная величина воздействия физических упражнений на организм занимающихся, а также степень преодолеваемых при этом объективных и субъективных трудностей [5]. В работе со студентами, имеющими нарушения зрения, обязательно должны учитываться последовательность нарастания физической нагрузки [7]. Целесообразно, чтобы пик кривой физиологической нагрузки был или в середине занятия или за 10-12 минут до его окончания. Учитывая, что студенты с нарушением зрения устают быстрее и после нагрузки восстанавливаются дольше, чем нормально развивающиеся студенты, пауза для отдыха между физическими упражнениями им предлагается длиннее. Причем, чем интенсивнее физическая нагрузка, тем больше должна быть пауза [2].

Не следует увлекаться такими статическими упражнениями, которые сопровождаются натуживанием и задержкой дыхания, так как вследствие этого поднимается внутриглазное давление. Занятия с поднятием тяжести также способствуют увеличению внутриглазного давления. Повышение внутриглазного давления наблюдается при скоростных кратковременных нагрузках, таких, как бег максимальной интенсивности, продолжительностью пять секунд [1]. Необходимо помнить, что при миопии, глаукоме, опухоли имеется тенденция к увеличению

внутриглазного давления. Это следует учитывать при регулировании физической нагрузки для студентов с данными заболеваниями.

Е. И. Сухиненко установила, что циклические физические упражнения (ходьба, бег, плавание) умеренной интенсивности (ЧСС 100-140 ударов в минуту) оказывают благоприятное воздействие на гемодинамику и аккомодационную способность глаза, повышение работоспособности цилиарной мышцы. При повышении интенсивности (180 ударов/мин. и выше), во время выполнения упражнений на гимнастических снарядах, акробатических упражнений, прыжков со скакалкой, отмечается выраженная ишемия (местное обескровливание) и ухудшение работоспособности цилиарной мышцы глаза [6].

Е. И. Ливадо отмечает, что физические упражнения в сочетании со специальными упражнениями для цилиарной мышцы оказывают положительное влияние на функции миопического глаза. Регулирование физической нагрузки студентов с депривацией зрения, безусловно зависит от множества факторов. Представляем некоторые из них:

- возраст и пол студента;
- степень нарушения зрительных функций;
- время потери зрения (есть ли запас ранее сформированных представлений);
- состояние нервной системы;
- наличие сопутствующих заболеваний, психических нарушений;
- наличие предыдущего сенсорного опыта;
- наличие навыка пространственной ориентировки;
- способ восприятия учебного материала по физическому воспитанию;
- физическая подготовленность студентов[6].

Дозированная нагрузка и дифференцированный подход с учетом зрительного нарушения предусматривают некоторые ограничения: резкие наклоны, прыжки, упражнения с отягощением, акробатические упражнения (кувырки, стойки на руках, висы вниз головой), статические упражнения, упражнения с сотрясением тела и наклонным положением головы, упражнения высокой интенсивности, длительные мышечные напряжения и пр. Ограничения имеют место при следующих заболеваниях: увеит (хориоретинит), глаукома, свежая травма оболочек глазных яблок, дегенерация или отслойка сетчатки, дистрофия роговицы, гемофтальм, опухоль, катаракта, афакия, миопия высокой степени (с осложнением на глазном дне), в раннем послеоперационном периоде после замены хрусталика (первые полгода), синдром Морфана, синдром Вагнера.

При наличии этих заболеваний противопоказаны следующие виды спорта: прыжки в воду, тяжелая атлетика, бокс, борьба, хоккей, футбол, баскетбол (разрешается выполнять лишь элементы футбола, баскетбола, хоккея), велоспорт, горнолыжный спорт, мотоспорт. Занятия этими видами спорта могут привести к отслойке сетчатки, кровоизлияниям на глазном дне и прочим осложнениям. Слабая

степень миопии не является препятствием для занятий физической культурой и спортом. Занятия по таким видам спорта как плавание, лыжный спорт (лыжные гонки), легкая атлетика, настольный теннис, художественная гимнастика, конный спорт, туризм, шашки, шахматы и др. Проводятся без ограничений. Выбор любого вида спорта, а также упражнений для занятий целесообразно согласовать с офтальмологом.

Принимается во внимание, что при сходящемся косоглазии полезны упражнения, предусматривающие броски мяча вверх; при расходящемся косоглазии броски мяча вниз. При любой работе с мячом (метание вдаль, в цель, броски вверх, вниз и пр.) рекомендуется проследить его движение. После броска зрительный анализатор как бы продолжает путь мяча, при этом постоянно изменяется аккомодация хрусталика, улучшается восприятие постоянно меняющихся пространственных отношений. Это способствует расширению поля зрения, выработке глазомера, точности движений.

Помимо учебных занятий по физическому воспитанию, студентам с депривацией зрения, весьма полезно посещение бассейна, участие в физкультурно-спортивных мероприятиях, а также соблюдение режима дня.

В процессе занятий физическим воспитанием преподаватель должен учитывать вид нарушения зрения, причины его возникновения [6], [1], вести наблюдения за самочувствием студентов, особенно имеющих нарушения в развитии. Для учета внешних его признаков, рекомендуется пользоваться следующими признаками и степенью утомления студентов, имеющих нарушения зрения:

- Цвет кожи: небольшое покраснение, значительное покраснение; резкое значительное покраснение;
- Дыхание: учащенное; неровное учащенное дыхание; периодически наступающее через рот; непрерывное дыхание через рот; глубокие вдохи сменяются беспрерывным дыханием (отдышкой);
- Движение: бодрая походка; неуравновешенный шаг; покачивание тела; резкие покачивания тела; появление некоординированных движений;
- Внимание: хорошее безошибочное выполнение указаний; неточности в выполнении команд; ошибки при перемене направлений; замедленное выполнение команд; воспринимается только громкая команда;
- Самочувствие: нет никаких жалоб; жалобы на усталость, боль в ногах, сердцебиение, отдышку; жалобы на головную боль, тошноту и рвоту.

Использование предлагаемых методических рекомендаций, несомненно облегчит работу педагогов в этом направлении, а также позволит улучшить условия восприятия учебного материала по физическому воспитанию студентами с ограниченными зрительными возможностями, избежать дальнейших нарушений в их развитии, и будет способствовать эффективному обучению в вузе и активной жизни.

Список использованной литературы

1. Азарян Р. Н., Виды нарушений зрения и причины возникновения// «Специальная педагогика». Учебник для студентов педагогических вузов.- Ереван, 2016, с. 136-141.
2. Барсегян А. А., Организация и содержание физического воспитания студентов специального учебного отделения. Методическое пособие, Ереван, 2008, с. 18.
3. Демирчоглян Г. Г., Как сохранить и улучшить зрение.. Д. «Сталкер», 1997.
4. Ермаков В. П., Специальное образование лиц с нарушением зрения. В кн. «Специальная педагогика»/ Под. ред. Н. М. Назаровой, М., 2010, с. 279-300.
5. Курамшин Ю. Ф., Методы обучения двигательным действиям и развитию физических качеств: теория и технические применения. //Учебное пособие. СПб., 1998, с. 245.
6. Литвак А. Г., Тифлопсихология, М., «Просвещение»,1985.
7. Тарасенко М. Н., Пономарева В. В., Физическое воспитание студентов вузов в специальном учебном отделении. Учебное пособие для высших учебных заведений, М., «Высшая школа», 1976, с. 150.
8. Тевосян Х. А., Организация занятий по физическому воспитанию студентов специального медицинского отделения. Учебно-методическое пособие. Ереван, 2015, с. 55.

THE REGULATION OF PHYSICAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Barseghyan Arman

Vanadzor State University after

H. Tumanyan, Armenia

Summary

This article reveals the basic factors, signs and indicators of tiredness to be obligatory considered in the process of organizing and conducting physical activities with students with different types of visual impairment. As the different forms and degrees of visual impairment, psychophysical peculiarities of development, lack of development of motor skills and orientations in space of those students determine the importance and necessity of using protective means and mobilizing stand-by resources at gym classes.

It has been established, that the deep and partial visual impairment significantly impede the motor possibilities of students, their orientation in macro and micro-spaces, understanding the teaching material of physical education program and participating in the physical and sport activities. Therefore, in order to prevent injuries and further visual impairments in students during physical activities in school, university and gyms, we have to take into account the gender, form and degree of visual impairment, the availability of concomitant diseases, secondary developmental deviations, the level of physical preparedness of students and many other factors.

This will serve as the basis for health strengthening in students with different types of visual impairment. The abovementioned points define the relevant, theoretical and practical significance of the present research theme

References:

1. Azaryan R. N., The types and reasons of visual impairment.// Special pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities. Yerevan, 2016, pp. 136-141.
2. Barseghyan A. A., The organization and content of physical education of students of a special educational department// Methodological guide, Yerevan, 2008, p. 18.
3. Demirchoglyan G. G., How to maintain and improve vision // Stalker, 1997.
4. Ermakov V.P., The special education of visually impaired persons.// Special pedagogy, edited by N. M. Nazarova, Moscow, 2010, pp. 279-300.
5. Kuramshin Yu. F., The methods of teaching motor actions and the development of physical qualities.// Textbook, Saint-Petersburg, 1998, p. 245.
6. Litvak A.G. Typhlo-psychology, Moscow, 1985.

7. Tarasenko M. N., Ponomareva V.V., The physical education of students in special educational departments.// “High school”,1976, p. 150.

8. Tevosyan H. A., The organization of physical activity for students of a special educational department. Yerevan, 2005, p. 55.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 22.09.2020

Принято к публикации: 05.10.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 22.09.2020

Was accepted for publication: 05.10.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Arusyak Hovhannisyann

ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Денискина Венера

*Московский государственный
педагогический университет, Россия*

Краткое введение. В статье раскрываются основные проблемы семьи, воспитывающей ребенка, имеющего отклонения в развитии. Известно, что воспитание, обучение и развитие ребенка начинается в семье. Однако решение этих задач значительно затруднено в семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. И оттого, насколько информированы родители о психофизических особенностях развития ребенка, проблемах семьи в его воспитании и зависит успех организации и проведения всей работы с этим ребенком. Это и определяет необходимость рассмотрения проблемы семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

Проблема. Известно, что главная задача и конечная цель воспитания подрастающего поколения – это подготовка активного и сознательного члена общества. И именно семье отводится большая роль в осуществлении и реализации этой задачи. Однако семьям, воспитывающим ребенка с отклонениями в развитии, решение этих задач значительно затруднено. Поэтому изучение проблем семьи, воспитывающей ребенка с психофизическими отклонениями развития имеет важное теоретическое и практическое значение.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

В общей системе обучения, воспитания и развития ребенка с отклонениями в развитии неизмеримо возрастает роль семьи и информированности родителей в этих вопросах [4; 7; 8; 1 и др.]. В специальной научно-методической литературе

подчеркивается важность изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка, имеющего различные отклонения в развитии, оказания информационной помощи родителям в вопросах воспитания, обучения и развития этих детей в условиях семьи [1; 4; 5; 7; 2 и др.]. Однако недостаточная изученность проблемы семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития, значительно затрудняет эффективное решение многих вопросов этой проблемы.

Изложенное выше и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определить основные проблемы семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: семья, ребенок с отклонениями в развитии, родители, воспитание, обучение, развитие ребенка, трудности в воспитании, проблемы семьи, информированность родителей.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, так и недостаточной изученностью многих вопросов той проблемы, имеющих большое значение для эффективной организации и проведения работ по воспитанию, обучению и развитию этих детей в условиях семьи.

Изучение специальной научно-методической литературы и ознакомление с опытом воспитания детей, имеющих различные отклонения в развитии в различных семьях показывают, что от уровня общей и психолого-педагогической культуры родителей, их информированности о характере и степени нарушений в развитии у ребенка, взаимоотношений в семье и многих других вопросов зависит успех воспитательной, коррекционно-развивающей и лечебно-оздоровительной работы, а также подготовка этих детей к школе.

В связи с изложенным основная направленность настоящего исследования заключается в определении основных проблем семьи, воспитывающей ребенка, имеющего отклонения в развитии. С этой целью нами изучена и проанализирована специальная научно-методическая литература по проблеме исследования, проведены социологический опрос и беседы с родителями этих семей.

Установлено, что независимо от сроков и тяжести заболевания или отклонения в развитии ребенка, в семье нарушается весь уклад жизни. Американский исследователь Торнбалл в своем изучении семьи, воспитывающего ребенка с нарушениями психофизического развития, выделил несколько важных этапов и стадий, проходящих семьей в этот период [8]:

Первый период – рождение ребенка, ознакомление с диагнозом, эмоциональное привыкание, информирование других членов семьи;

Второй период – дошкольный и школьный возраст, формирование у родителей личностной точки зрения по вопросам обучения, воспитания и развития ребенка, выбор форм обучения (специализированного, интегративного, частного и др.);

Третий период – подростковый возраст – примирение с хроническим течением заболевания. Трудности в определении и планировании будущей занятости и профессиональной подготовки ребенка;

Четвертый период – признание и привыкание к семейной ответственности. Проблемы по принятию решения о подходящем месте проживания повзрослевшего ребенка, специфических трудностях процесса его социализации;

Пятый период – пост-родительский период, этап перестройки взаимоотношений между супругами. Построение новых форм взаимоотношений со специалистами по месту нового проживания ребенка.

В специальной научно-методической литературе сегодня большое внимание уделяется изучению детско-родительских отношений в семье, определению модели отношения родителей к детям. [5, 6]. Родители детей с отклонениями в развитии сталкиваются с большим количеством проблем. В первую очередь, это достаточно выраженное состояние фрустрации в связи с рождением в семье ребенка, имеющего проблемы в развитии. Они испытывают большие психологические трудности. Все это приводит к своеобразному нарушенному отношению родителей к таким детям, игнорированию их или чрезмерной опеке, что затрудняет выбор и определение правильных путей и организации лечебно-оздоровительной и коррекционно-развивающей работы.

Несогласие с установленным диагнозом ребенку приводит к тому, что родители в поисках желаемой «правды» начинают консультироваться у разных других специалистов, теряя массу времени. Эта потеря времени отрицательно сказывается на психике родителей, которые постоянно слышат факты, подтверждающие установленный ребенку диагноз.

Большая проблема, стоящая перед семьей – необходимость проведения специализированного психологического консультирования родителей с целью преодоления их психо-эмоционального истощения и утомления. Большое значение имеет организация и проведение различных мероприятий, направленных на формирование и развитие информированности родителей в вопросах подбора и проведения средств, методов и условий их применения для проведения в условиях семьи оздоровительно-укрепляющей, коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Приведем некоторые наиболее часто встречающиеся модели родительского отношения к факту рождения в семье ребенка с нарушениями развития и варианты их поведения:

- как правило, родители отказываются или не желают принять диагноз ребенка, игнорируют или избегают консультации со специалистами или, наоборот, отдают предпочтение тем специалистам, которые называют «удобные», «приемлемые» варианты диагноза;
- родители часто неадекватно относятся к формам лечения или реабилитации проблемного ребенка и обращаются к нетрадиционным, так называемым «исправляющим» нарушения развития ребенка;

- иногда родители, принимая медицинское лечение ребенка, игнорируют оказание психологической, коррекционно-развивающей педагогической помощи ребенку, считая ее второстепенной и малоэффективной;
- в других случаях родители игнорируют лечебное и медикаментозное лечение ребенка и признают только систему психологической и специальной педагогической помощи;
- родители стараются скрывать фактическое состояние развития ребенка, что значительно затрудняет решение многих вопросов общения со сверстниками, родственниками, окружающими;
- зачастую родители или как бы игнорируют ребенка с отклонениями в развитии, или чрезмерно опекают его, все делают сами за него, и только незначительная часть родителей правильно организуют воспитательную работу, и ребенка обучают практическим умениям и навыкам;
- с ростом и развитием «проблемного» ребенка его родители и семья сталкиваются со все более возросшим количеством навыков и разнообразных проблем, связанных с обучением и развитием, а в дальнейшем с социализацией и трудоустройством ребенка.

Таким образом, становится очевидным, что с появлением в семье ребенка с отклонениями в развитии, практически все родители встают перед достаточно тяжелым выбором в определении стратегии проведения комплекса лечебно-оздоровительных и коррекционно-развивающих мероприятий. Определение возможных путей развития ребенка, имеющего различные отклонения в развитии, зависит от множества разнообразных факторов, но, несомненно, главную роль играет своевременное профессиональное консультирование родителей ребенка, в том числе и фактор психологической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития.

Список использованной литературы

1. Специальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов // Под ред. Р. Н. Азарян, А. В. Авакяна, Ереван, 2016, с. 320.
2. Лисина М. И., Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни // В кн.: Хрестоматия по детской психологии от младенца до подростка, М., МПСИ., 2005, с. 47-56.
3. Мамайчук И. И., Психологическая помощь детям с проблемами в развитии, Речь, 2002.
4. Мостюкова Е. М., Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии, М., «Гуманист» изд-е (Центр «Владос»), 2003, с. 175.
5. Мишина Т. М., Психологические исследования супружеских отношений при неврозах // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / Под ред. Магер В. К. и Зачепинского Р. А., Л., 2003.
6. Спиваковская А. С., Двенадцать диалогов о психологии преобразования себя и своей жизни, М., «Беато-Пресс», 2006.
7. Ткачева В. В., Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование, М., «Гном-Пресс», 2008, с. 205.

PROBLEMS OF A FAMILY, RAISING A CHILD WITH SPECIAL NEEDS

Deniskina Venera

Moscow Pedagogical State University, Russia

Summary

The present article reveals the main problems of parenting a child with developmental disabilities. It is known, that the upbringing, education and development of a child starts in the family. However, the solution of these essential tasks is significantly complicated in a family raising a child with various developmental disabilities.

The success of this study depends on how well parents are informed about the psychophysical characteristics of the child's development; about using the means, methods and conditions for organizing and conducting therapeutic, recreational and core-developmental activities in a family.

This defines the necessity to study the problem of a family raising a child with developmental disabilities.

In the general system of upbringing and educating a child with special needs, the role of the family and the awareness of parents in these matters is immeasurably increasing. The special scientific and methodological literature emphasizes the importance of studying the problem of parenting a child with developmental disabilities, providing informational assistance to parents in raising those children in a family environment. However, insufficient knowledge of the problem of a family raising a child with developmental disabilities significantly complicates the effective solution of many issues of this problem. The foregoing defines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

References:

1. Special pedagogy. A textbook for students of pedagogical universities. // Ed. R. N. Azaryan, A. V. Avakyan, Yerevan, 2016, S. 320.
2. Lisina MI Communication with adults in children of the first 7 years of life. // In the book: Reader on child psychology from infant to adolescent, M., MPSI., 2005, S. 47-56.
3. Mamaichuk II Psychological assistance to children with developmental problems, Speech, 2002.
4. Mostyukova E. M., Family education of children with developmental disabilities, M., Humanist publishing house, Center "Vlados", 2003, S. 175.
5. Mishina TM Psychological research of matrimonial relations with neuroses. // Family psychotherapy for nervous and mental illnesses. / Ed. Mager V. K. and Zachepinsky R. A., L., 2003.
6. Spivakovskaya A. S. Twelve Dialogues about the Psychology of Transformation of Oneself and One's Life, M., "Beato-Press", 2006.
7. Tkacheva V. V., Family of a child with developmental disabilities. Diagnostics and consulting, M., "Gnome-Press", 2008, S. 205.
8. Tumbull H. R., Families, Professionals, and Exceptionality, Columbus O. H. Merrill. 1986, 176 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.08.2020

Принято к публикации: 05.09.2020

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Анна Алексанян

The material was submitted and sent to review: 20.08.2020

Was accepted for publication: 05. 09.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Anna Aleksanyan

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ БЛИЗОРУКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Меликян Лусине

Ширакский Государственный Университет

им. В. Налбандяна, Армения

Краткое введение. В статье представлены теоретические подходы, педагогические условия и практические пути профилактики близорукости у младших школьников. Известно, что близорукость часто развивается у детей в школьном возрасте, когда ребенок не соблюдает нормы, правила, условия и требования к зрительной работе во время чтения, письма, просмотра телепередач, занятий на компьютере и т. д. Это и определяет необходимость разработки теоретических подходов, педагогических условий и практических путей профилактики близорукости у младших школьников, что станет основой для сохранения хорошего зрения на долгие годы.

Проблема. Известно, что учащиеся начальных классов при выполнении многих видов зрительной работы (учебные занятия, подготовка домашних заданий, просмотр телепередач, игры и занятия на компьютере и т. д.) часто не соблюдают нормы, правила и режим зрительной работы и отдыха глаз, что приводит к появлению близорукости у них (А.Н. Дымшиц, 1963; Э. Е. Аветисов, 1975; 2002; Ռ.Ն. Ազարյան, 1994; E.Ntul, M. Tgaoge, 2013; P. H.Azaryan, L. Melikyan, 2020 и др.). К сожалению, многие учителя и родители не обращают внимания на условия проведения зрительной работы ребенка, а зачастую не имеют должной информации о правилах и требованиях к соблюдению зрительной работы и отдыха глаз ребенка. Поэтому разработка теоретических подходов, педагогических условий и практических путей для профилактики близорукости у младших школьников станет основой успешного решения этой проблемы и сохранения хорошего зрения у детей.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Литературные данные и практика работы свидетельствуют, что в общей системе развития ребенка неизмеримо возрастает роль школы в вопросах укрепления здоровья ребенка, формирования личности и профилактики близорукости (Б. В. Сермеев, 1971; P. H. Azaryan, 1994, 2008; И. Л. Фельфильфан, 2004; Л. В. Мардахаева, Е. А. Орлова, 2012; Н. Б. Мирская, 2016 и др.). Однако в период обучения в школе несоблюдение учащимися норм, правил, условий и требований к правильной организации и проведению зрительной работы и отдыха глаз приводит к возникновению близорукости у детей. Поэтому изучение многих вопросов этой

проблемы всегда находится в центре внимания врачей, психологов и специальных педагогов.

В специальной научно-методической литературе отмечается важность профилактики близорукости у учащихся начальных классов (Л. А. Дымшиц, 1963; А, Н. Гнеушева, 1982; Э. Е. Аветисов, 2002; Р. Н. Азарян, 2004; E.Ntul, M. Tgaoge, 2013; В. З. Денискина, 2016 и др.). Однако многие вопросы этой важной проблемы на сегодняшний день недостаточно разработаны, что и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определить теоретические подходы, педагогические условия и практические пути профилактики близорукости у младших школьников.

Ключевые слова: близорукость, младшие школьники, профилактика близорукости, теоретические подходы, педагогические условия, зрительная работа, специальная педагогика.

Новизна настоящего исследования определяется как теоретической и практической значимостью рассматриваемой проблемы, так и недостаточной изученностью и разработанностью теоретических подходов, педагогических условий и практических путей организации и проведения работ по профилактике близорукости у младших школьников.

Итак, изучение специальной научно-методической литературы свидетельствует, что охрана зрения у детей и профилактика близорукости – это сложная и целостная педагогическая система, состоящая из многих взаимосвязанных частей, объединенных в различные формы, методы, подходы, реализуемые в условиях школы и семьи. От правильного педагогического подхода к соблюдению правил, требований и условий зрительной работы и отдыха глаз учащимися начальных классов во многом зависит сохранение у них хорошего зрения и профилактика близорукости. Эта работа, прежде всего, должна быть направлена:

- на обеспечение нормальных для зрительной работы учащихся условий естественного и искусственного освещения помещений и рабочего стола;
- на воспитание у младших школьников привычки соблюдать правила, требования и условия зрительной работы и отдыха глаз при выполнении учебной работы, просмотра телепередач, игр и занятий на компьютере и т.д.;
- на развитие уровня информированности учителей, воспитателей начальных классов и родителей в вопросах профилактики близорукости у учащихся.

Общую систему профилактики близорукости у учащихся начальных классов условно можно представить в следующих основных блоках (рис. 1). Фундаментом этой системы составляют идейные, теоретико-методические, программно-нормативные основы и организационные формы.

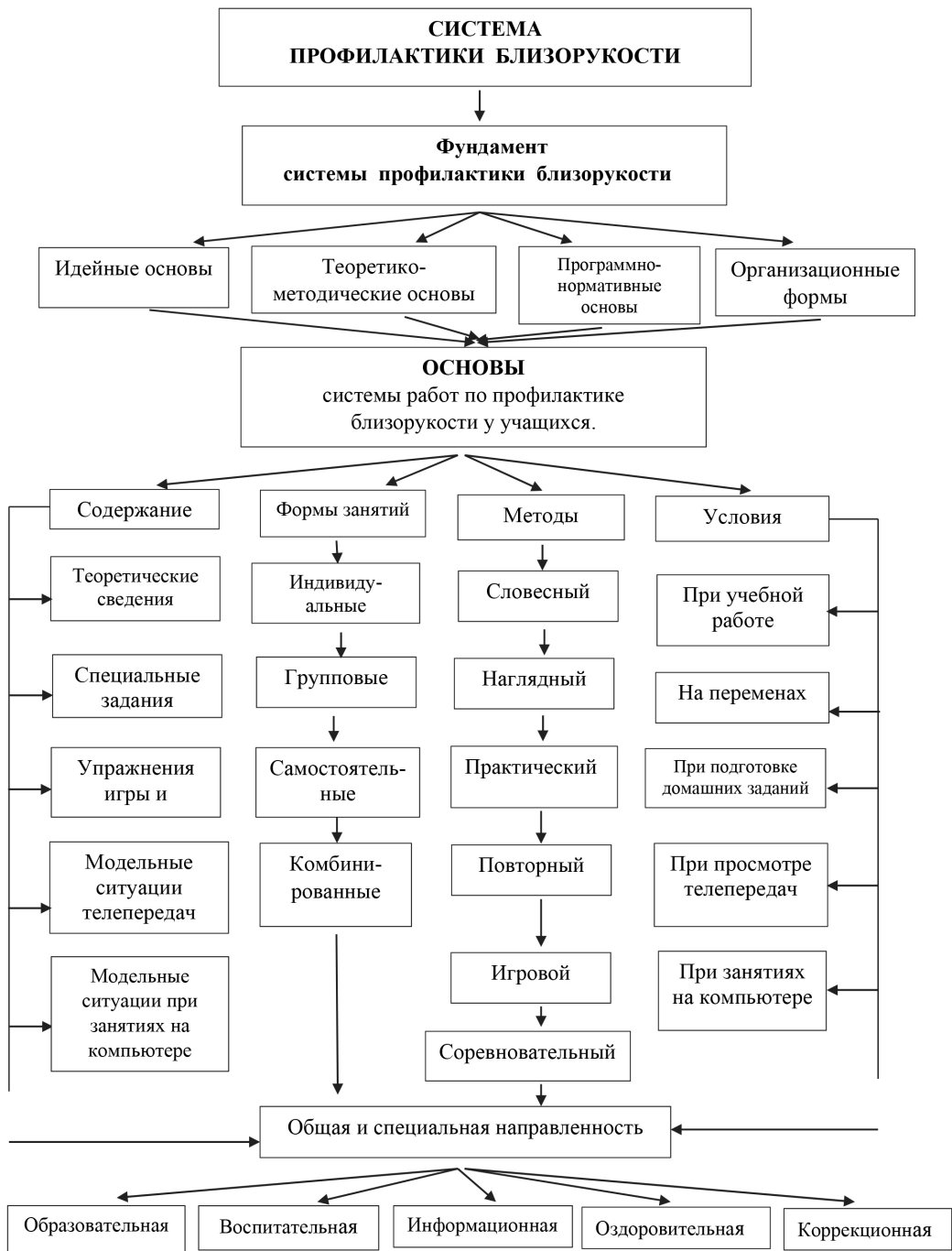


Рис 1. Схематическое изображение системы профилактики близорукости у учащихся начальных классов.

Из рисунка видно, что основой системы работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов являются содержание, формы, методы и условия ее организации и проведения. В содержание планируемой работы были включены как формирование теоретических сведений и знаний у учителей и воспитателей по профилактике близорукости у учащихся, так и развитие практических умений по правильному построению, проведению и контролю этих работ.

Объем теоретических сведений и знаний составляют вопросы, информация и материалы, касающиеся многих аспектов профилактики, правил, норм, требований и условий их соблюдения. Это прежде всего сведения о правильном положении корпуса, головы, рук, ног при зрительной работе ученика за столом, во время игры и занятий за компьютером, просмотре телепередач, соблюдении режима зрительной работы и отдыха глаз, приемах и способах снятия зрительного утомления.

В программу развития у младших школьников, практических умений и навыков профилактики близорукости нами подобраны, разработаны и систематизированы специальные упражнения, задания, игры, составлены модельные ситуации по их применению в различных видах деятельности: во время игры, учебной работы (конструирование, рисование, чтение и др.), занятий за компьютером и т.д.

Основными формами работ с учащимися начальных классов были индивидуальные, групповые, самостоятельные и смешанные занятия, проводимые с помощью и контролем учителя. Основу метода обучения составляют словесный (объяснение, разъяснение, показ), наглядный (рисунки, картинки, примеры детей, кинокольцовки), повторный (в различных ситуациях), игровой и соревновательный (кто правильнее и точнее выполнит задание или условия зрительной работы).

Из представленной системы работ по профилактике близорукости у младших школьников видно, что в ее основе лежит оздоровительная, образовательная, воспитательная, информационная и коррекционная направленность как общая, так и специальная.

Разработанная система педагогических и организационных мер по профилактике близорукости у учащихся начальных классов предусматривает широкую программу обучения мер, формирование теоретических сведений и практических умений, закрепление приобретенных навыков по охране зрения у детей. Она включает в себя также работу и по оценке исходного уровня развития у младших школьников умений соблюдать основные требования и условия зрительной работы и отдыха глаз и выполнение их для профилактики близорукости и сохранения хорошего зрения (Рис.2).



Рис. 2. Схематическое изображение системы педагогических и организационных мер по профилактике близорукости у младших школьников.

Из рисунка видно, что представленная система педагогических и организационных мер по профилактике близорукости у учащихся начальных классов направлена и на формирование интереса и положительного отношения этих детей к проводимым мероприятиям, на развитие теоретических сведений и практических умений в выполнении норм, требований, правил и условий зрительной работы и отдыха глаз в различных видах деятельности: во время игры, чтения, письма, рисования, занятий за компьютером и т.д. Это, в целом, будет содействовать становлению осознанного навыка соблюдения правильного режима, норм, правил и условий зрительной работы, информированности и подготовленности этих учащихся в вопросах профилактики близорукости.

На основании сказанного нами разработана примерная педагогическая модель профилактики близорукости у младших школьников, включающая цели и задачи, содержание, формы, методы, условия, контроль и ожидаемые результаты. В основу этой педагогической модели положены дидактические принципы (научность, последовательность, гармоническое развитие личности, систематичность, доступность, учет индивидуальных возможностей и др.), содействующие дифференцированному и индивидуальному подходу к учащимся начальных классов в процессе проведения педагогической работы по профилактике близорукости.

Центральной частью рекомендованной нами общей системы профилактики близорукости у младших школьников являются педагогические условия и содержание работ по их проведению. Основными звеньями этой системы являются:

- установление хорошего освещения: рациональное сочетание естественного и искусственного света; правильное направление источника света при зрительной работе за столом, при просмотре телепередач, при занятиях на компьютере; при зрительной работе и отдыхе глаз;
- установление рационального режима зрительной работы и отдыха глаз в различных видах деятельности: в играх с мелкими предметами, при учебной работе, подготовке домашних заданий, занятий на компьютере, просмотре телепередач и т.д.;
- соблюдение правил и требований к зрительной работе за столом: положение корпуса, головы, рук, расстояние от глаз до книги или тетради и т.д.;
- условия занятия на компьютере и просмотре телепередач: установление правильного освещения в помещении, должного расстояния от экрана до глаз, режима занятий и отдыха глаз;
- соблюдение гигиены глаз, рук, лица: воспитание привычки часто мыть руки, лицо, глаза; режима пребывания на свежем воздухе; правильное ношение очков;
- устранение вредных привычек при зрительной работе: чрезмерный наклон головы над книгой или тетрадью, прищуривание одного или обоих глаз, чтение лежа или полулежа, одновременное выполнение зрительной работы и просмотра телепередач и т.д.;
- укрепление здоровья: воспитание интереса к выполнению физических упражнений, прогулки, игры, занятия на свежем воздухе, выполнение закаляющих мероприятий и др.

Представленные педагогические условия и содержание работ по профилактике близорукости у младших школьников будет способствовать как формированию теоретических сведений, так и развитию у них практических умений и навыков рационального использования зрения, соблюдения режима зрительной работы и отдыха глаз, норм, правил, требований и условий к зрительной работе на уроках, при подготовке домашних заданий, во время игр и занятий за компьютером и т.д. Это будет способствовать рациональному использованию зрения, снятию зрительного напряжения и утомления глаз, что станет основой профилактики близорукости у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Ազարյան Ռ. Ն., Ինչպես պահպանել և լավացնել երեխայի տեսողությունը, Երևան, 1994, 54 էջ:

2. Հատուկ մանկավարժություն, դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար /Ռ. Ն. Ազարյանի, Ա. Վ. Ավագյանի խմբագրությամբ, Երևան, 2016, էջ 125-189:

3. Аветисов Э. С., Охрана зрения у детей, М.: «Медицина», 1975, 272 с.

4. Аветисов Э. С., Близорукость, М.: «Медицина», 2002, 288 с.

5. Азарян Р. Н., Зрение ребенка. Методическое пособие, Ереван, 2008, 48 с.

6. Азарян Р. Н, Меликян Л. Г., Профилактика близорукости у детей в условиях семьи. Международный научно-методический рецензированный журнал «Образование в XXI веке», Ереван. 2020, N1, с. 79-85.

7. Дымшиц Л. А., Профилактика близорукости у детей, Л.: «Медицина», 1963, с. 75.

8. Мирская Н. Б., Профилактика и коррекция функциональных нарушений и заболевания органа зрения у детей и подростков, М.: Изд-во «Флинта», 2016, с 272.

9. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения./В кн. Специальная педагогика. Под ред. Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой, М., 2012, с. 121-134.

10. Фельдфильфанн И. Л., Близорукости у детей и взрослых. Книга ПЛЮС, М., 2004, с. 104.

11. Ntuli E., Traore M., A study of Ghananian, Early Childhood Teacher's perceptions about inclusiv Education/ The journal of the international Association of Special Education, 2013, Vol. 14, Ni, pp. 50-58.

THE THEORETICAL APPROACHES, PEDAGOGICAL TERMS AND PRACTICAL WAYS OF PREVENTING MYOPIA IN PRIMARY SCHOOLERS

Melikyan Lusine

Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia

Summary

This article presents the theoretical approaches, pedagogical terms and practical ways to the organization and prevention of myopia in primary schoolers. It is commonly known, that myopia is often observed at school age, when a child does not follow the rules, regulations, and requirements set for the protection of vision and visual work during games, drawing, viewing pictures and drawings, computer activities, etc. This determines the necessity of versatile and deep studying of this issue and developing of theoretical approaches, pedagogical terms and practical ways for prevention of myopia in primary schoolers.

The literary data and work experience indicate that the role of the school is immeasurably increasing in the general system of a child development, in strengthening the health of pupils, shaping the personality and preventing myopia. Unfortunately, may teachers do not pay needed attention to the conditions of conducting the child's visual work, and often do not have the necessary information about the rules and standards of visual work and rest of the child's eyes.

Therefore, the study of many aspects of this problem and the development of theoretical approaches, pedagogical terms and practical ways for the organization and prevention of myopia in primary schoolers will be the basis for a successful solution of this problem and maintaining good vision in children.

References:

1. Azaryan R. N., How to maintain and improve a child's vision, Yerevan, 1994, p. 54

2. Special pedagogy, textbook for pedagogical universities, edited by Azaryan R.N., Yerevan, 2016, pp. 125-189.

3. Avetisov S. E., Vision protection in children, M., Medicine, 1975, p. 272.

4. Azaryan R. N., Child's Vision, Methodological guide, Yerevan, 2008, p. 48.

5. Avetisov S. E., Myopia, M, Medicine, 2002, p. 288.

6. Azaryan R. N., Melikyan L., The prevention of myopia in children in the family. International scientific-methodological journal "Education in the XXI century", Yerevan, 2020, # 1, pp. 79-85.
7. Dymshits L. A., Prevention of myopia in children, Medicine, 1963, p. 175.
8. Mirskaya N. B., Prevention and correction of functional disorders and diseases of the organ of vision in children and adolescents, M., 2016, p. 272.
9. Ferfilfayn I. L., Myopia in children and adults, M., 2004, p. 104.
10. Ntuli E., Traore M., A Study of Ghanaian Early Childhood Teachers' Perceptions about Inclusive Education, The journal of the international association of special education, 2013, Vol. 14, n. 1, pp. 50-58.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 28.08.2020

Принято к публикации: 06.09.2020

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 28.08.2020

Was accepted for publication: 06.09.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Arevik Khazaryan

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ, СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ В РАССМАТРИВАЕМЫХ ВОПРОСАХ

Мкртчян Марина

*Армянский государственный педагогический
университет им Х. Абовяна, Армения*

Краткое введение. В статье раскрывается важность изучения уровня информированности учителей различных типов школ (специальной, интегративной, массовой), студентов и магистрантов педагогических вузов (будущих педагогов) в рассматриваемых вопросах, в частности, в вопросах формирования и развития геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения. Поскольку оттого, насколько информированы учителя, студенты и магистранты педагогических вузов об особенностях, средствах и методах для решения этих вопросов, зависит успех проведения всей этой работы.

Проблема. Известно, что нарушение зрения значительно затрудняет игровую, познавательную, учебную и другие виды деятельности детей. Незрячие и слабовидящие дети отличаются пассивностью, замкнутостью, недостаточной активностью [5; 6; 8; 9; 1]. Поэтому изучение многих аспектов рассматриваемой проблемы и разработка подходов для повышения уровня информированности учителей, студентов и магистрантов – будущих педагогов в рассматриваемых вопросах, в частности, в вопросах формирования геометрических представлений и понятий у детей с

нарушением зрения станет основой совершенствования постановки этой работы в рассматриваемых типах школ.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

В общей системе обучения, воспитания и развития незрячих и слабовидящих детей неизмеримо возрастает роль информированности учителей, студентов и магистрантов педагогических вузов (будущих педагогов) в вопросах организации учебной, воспитательной, коррекционно-развивающей и других видов работы с этими детьми [3; 5; 7; 8; 2 и др.]. Однако недостаточная информированность учителей в подборе средств, методов и условий их применения значительно затрудняет эффективную организацию и проведение всей учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы с этими детьми, в частности формирование геометрических представлений и понятий у незрячих и слабовидящих учащихся.

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность оказания информированной помощи учителям, работающим с этими детьми в вопросах обучения, воспитания и развития, в том числе в вопросах формирования и развития геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения и изыскания эффективных путей ее решения (Р. А. Мареев, Л. И. Плаксина, Т. А. Дорофеева, В. С. Денискина, Р. Н. Азарян, и др.). Однако эта проблема теоретически и практически недостаточно разработана.

Изложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – разработать примерное содержание специальной анкеты для социологического исследования уровня информированности учителей в вопросах формирования геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: незрячие, слабовидящие, дети с нарушением зрения, учителя, студенты, магистранты, геометрические представления и понятия, формирование и развитие, социологический опрос.

Новизна настоящего исследования определяется важностью разработки содержания примерной социологической анкеты опроса учителей в вопросах формирования геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения, поскольку информированность учителей в этих вопросах во многом зависит от эффективности проведения этой работы. Новизна исследования определяется также недостаточной разработанностью содержания этих социологических анкет и применением их на практике.

Известно, что в связи с современными проблемами исследований в специальной педагогике, в частности в тифлопедагогике, особую значимость приобретает изучение уровня информированности в тех или иных вопросах учителей и воспитателей специальной школы для детей с нарушением зрения, массовой школы и школы, осуществляющей интегрированное обучение. При этом очень важно также

изучение уровня информированности в рассматриваемых вопросах у старшекурсников и магистрантов педагогических вузов-будущих педагогов.

В качестве примера рассмотрим проблему изучения уровня информированности учителей в вопросах формирования геометрических представлений и понятий у незрячих и слабовидящих детей. Значимость этой проблемы в первую очередь связана с тем, что сегодня учащиеся с нарушением зрения посещают не только специальные школы, но и обучаются вместе с нормально видящими детьми в массовой и интегративной школе.

Поэтому определение уровня информированности учителей в изучаемых вопросах, в частности в вопросах формирования представлений о геометрических фигурах, их признаках и свойствах у детей с нарушением зрения, имеет исключительное важное практическое значение.

С учетом изложенного выше, по специально разработанным анкетам должно быть организовано и проведено социологическое исследование по изучению уровня информированности учителей указанных типов школ, старшекурсников и магистрантов будущих педагогов в вопросах формирования представлений о геометрических фигурах, их признаках и свойствах у детей с нарушением зрения. Приводим примерный перечень вопросов, которые могут быть включены в социологические анкеты:

1. Ваш возраст _____;
2. Образование: высшее, высшее специальное, незаконченное высшее, среднее (подчеркнуть);
3. Стаж работы: общий _____, педагогический _____, в специальной (или интегративной) школе _____;
4. В классе, где Вы преподаете, есть дети с нарушением зрения: да, нет, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);
5. Если есть, то укажите степень нарушения зрения у них: незрячие _____, с остаточным зрением _____, слабовидящие _____, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);
6. Считаете ли Вы важным формирование геометрических представлений и понятий у незрячих детей: да, нет, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);
7. Считаете ли Вы, что формирование геометрических представлений и понятий следует проводить только у слабовидящих детей и детей, имеющих остаточное зрение: да, нет, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);
8. Как бы оценили постановку работы в Вашей школе по формированию геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения: отлично, хорошо, удовлетворительно, не удовлетворительно, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);

9. Лично Вы проводите работу по формированию геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения: да, нет, не считаю необходимым (подчеркнуть);

10. Если проводите эту работу, как бы Вы оценили её: отлично, хорошо, удовлетворительно, не удовлетворительно, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);

11. Считаете ли Вы, что имеете достаточный уровень информированности в рассматриваемых вопросах: да, нет, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);

12. Знакома ли Вам специальная литература по формированию геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения: да, нет (подчеркнуть);

13. Если знакомы, то укажите 1-2-е работы и ее авторов: _____;

14. Считаете ли Вы, что необходимо разработать методические рекомендации в помощь учителю в вопросах формирования геометрических представлений и понятий у незрячих и слабовидящих детей: да, нет, затрудняюсь ответить (подчеркнуть);

15. Участвуете ли Вы в мероприятиях по развитию профессиональных навыков в изучаемых вопросах: да, нет (подчеркнуть);

16. Если не участвуете, то укажите причины: не проводятся такие мероприятия, нет времени, не считаю важным (подчеркнуть), другие причины _____;

17. Ваши предложения для улучшения постановки работы в школах по формированию геометрических представлений и понятий у незрячих и слабовидящих детей: _____.

В анкеты социологического опроса студентов и магистрантов будущих педагогов кроме представленных вопросов могут быть включены и такие примерные вопросы, как: «Считаете ли Вы, что получили достаточные знания в вопросах формирования геометрических представлений и понятий у детей с нарушением зрения; в период школьной педагогической практики. Вы сталкивались с этими вопросами; хотели бы Вы после окончания вуза работать с этими детьми в специальной школе, школе, осуществляющей интегративное обучение и другие вопросы».

На основе разработанных социологических анкет и проведенного исследования можно получить интересный материал, который позволит оценить уровень информированности учителей, студентов и магистрантов будущих педагогов в изучаемых вопросах, выявить положительные и отрицательные стороны постановки этой работы в рассматриваемых типах школ, определить основные направления разработки специальных подходов совершенствования работ по формированию геометрических представлений и понятий у незрячих и слабовидящих учащихся.

Список использованной литературы

1. Ազարյան Ռ. Ն., Տեսողության խանգարում ունեցող անձանց կրթության կազմակերպման հիմունքներ, Հասուն մանկավարժություն: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար, Երևան, 2016, էջ 125-189:
2. Азарян Р. Н., Мкртчян М. А. Социологическое исследование уровня информированности учителей в вопросах формирования геометрических представлений у детей с нарушением зрения // Научно-методический журнал «Проблемы специального образования», Ереван, 2014, № 1, с. 21-26.
3. Гальперин П. Я., Психология мышления и учения о поэтапном, формировании умственных действий // Использование мышления в советской психологии, М., 1966, с. 236-239.
4. Дорофеева Т. А., Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младших школьников с нарушением зрения // Дефектология, М., 2002, N1, с. 14-19.
5. Земцова М. И., Учителю о детях с нарушением зрения, М., 1973, с. 185.
6. Литвак А. Г., Тифлопсихология, М.: «Просвещение», 1985.
7. Мареева Р. А., Воспитание и обучение слепых детей, М., 1979.
8. Солнцева Л. И., Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста, М., 1980. с. 75-80.
9. Zejls M., Social Campaigns in visually impaired People in Poland. Warszawa Academy of Special Education Press, 2007, pp. 180-194.

ABOUT THE PROBLEM OF STUDYING THE AWARENESS OF TEACHERS, STUDENTS AND UNDERGRADUATES IN THE ISSUES UNDER CONSIDERATION

Mkrtchyan Marina

*Armenian State Pedagogical University
after Khachatur Abovyan, Armenia*

Summary

The present article reveals the possibility of studying the awareness of teachers of various types of schools (special, integrated, mass), students and undergraduates of pedagogical universities (future teachers) in the issues under consideration, particularly, related to the formation and development of geometric conceptions and definitions in children with visual impairments. The success of this study depends on the level of awareness of teachers of mentioned schools, students and undergraduates of pedagogical universities about the peculiarities of the development of those children, the means, methods and conditions for their application to address these issues.

It is known, that visual impairment significantly complicates the playing, physical, cognitive, educational, labor and other types of activities of those children.

Blind and visually impaired students are characterized by passivity, introversion, insufficient activity. Therefore, the study of many aspects of the considered problem and the development of approaches to the development of the level of awareness of teachers, students and undergraduates of pedagogical universities in the issues under consideration, particularly, related to the formation and development of geometric ideas and concepts in children with visual impairments and the development of approaches to expanding the level of awareness in these issues will serve as the basis for improving the formulation of this work in the types of schools under consideration.

In the special scientific and methodological literature, the importance of studying this problem is emphasized; however, it is insufficiently developed in theoretical and practical aspects that in its turn defines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

References:

1. Azaryan R. N., The organizational foundations of education for the visually impaired persons. // Special pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities. Yerevan, 2016, pp. 125-189.
 2. Azaryan R. N., Mkrtychyan M. A., Sociological investigation of the level of teachers' awareness in the formation of geometric representations in children with visual impairments // Scientific and methodological journal "Problems of Special Education", Yerevan, 2014, N 1, pp. 21-26.
 3. Halperin P. Ya., Psychology of thinking and doctrine of the phased formation of mental actions // Use of thinking in Soviet psychology, M., 1966, pp. 236-239.
 4. Dorofeeva T. A., The features of sense organs using in the educational activities of primary schoolers with visual impairments. // Defectology, Moscow, 2002, #1, pp. 14-19.
 5. Zemtsova MI, Teacher about children with impaired vision. M., 1973, p. 185.
 6. Litvak A. G., Typhlo-psychology, M., 1985.
 7. Mareeva R. A., Education and training of blind children, M., 1979.
 8. Solntseva L. I., Childhood Typhlo-psychology, M., 1980, pp. 75-80.
- Zejis M. Social Campaigns in visually impaired People in Poland. Warszawa Academy of Special Education Press, 2007, pp. 180-194.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 08.09.2020

Принято к публикации: 26.09.2020

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Анна Алексанян

The material was submitted and sent to review: 08.09.2020

Was accepted for publication: 26.09.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Anna Aleksanyan

ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՏՐՈՊՈԼՈԳԻԱ
РАЗДЕЛ 5: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ
SECTION 5: PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

**ԹՎԱՅԻՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ-ԱՆՏՐՈՊՈԼՈԳԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ**

Ղազարյան Արևիկ

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Ժամանակակից անտրոպոլոգների կարծիքով մարդկության ֆիլոգենետիկական զարգացման ծրագրի և անձի օնոտգենետիկական զարգացման ծրագրում որոշակի անհրաժեշտ համապատասխանեցում է ենթադրվում, որը պայմանավորված է նորագույն տեխնիկայով և բարձր տեխնոլոգիաներով, հաղորդակցման առցանց մոդելներով, ժամանցի վիրտուալ կազմակերպմամբ, առանց որոնց ներկայումս հնարավոր չէ մարդու սոցիալականացումը: Տարբեր ոլորտի մասնագետներ բազմիցս վերլուծել և հիմնավոր փաստարկել են համակարգչի վնասակար ներգործության մասին մարդու զարգացման տարբեր՝ կենսաբանական, սոցիալական, մտավոր և հոգևոր մակարդակների վրա, սակայն օրեցօր ավելանում է մարդու կախվածությունը համակարգչից, և գործունեության տարբեր տեսակներ՝ խաղ, ուսում, աշխատանք, անգամ կառավարում, իրականացվում է վիրտուալ իրականության մեջ: Նոր ուղղության՝ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների կարծիքով ժամանակն է խոսելու սովորողի համակարգչային սոցիալականացման՝ որպես մարդու ընդհանուր սոցիալականացման գործընթացի բաղադրիչի մասին, և մանկավարժական անտրոպոլոգիայի ուսումնասիրության օբյեկտը դիտարկելու մարդ+տեխնիկական (ռուսական հիբրիդային մոդել) կամ մարդ+արհեստական միջավայրը (ամերիկյան հիբրիդային մոդել):

Բանալի բառեր: Թվային մանկավարժ անտրոպոլոգ, համակարգչային սոցիալականացում, տեխնոանտրոպոլոգիա, անտրոպոտեխնոմորֆիզմ, վիրտուալ զարգացման քարտեզ:

Հիմնախնդիր: Թվային մանկավարժական անտրոպոլոգիական ուղղության արագընթաց զարգացումը՝ տեխնոանտրոպոլոգիայի հիմքով, հանգեցնում է նոր՝ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտացման ձևավոր-

ման, որը պետք է ունենա համապատասխան մասնագիտական կոմպետեն-
ցիաներ, ապահովի սովորողների համակարգչային սոցիալականացումը՝ մշա-
կելով սովորողի վիրտուալ անհատական զարգացման քարտեզները:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարա-
կությունների վերլուծություն:** Թվային անտրոպոլոգիական մանկավարժու-
թյան ձևավորման նախադրյալները դիտարկվում են այն ժամանակից սկսած,
երբ տեխնիկական և հատկապես բջջային հեռախոսն ու համակարգիչը ներխուժե-
ցին մարդու գործունեության տարբեր ոլորտներ: Անտրոպոցենտրիկ մոտեցումը
գերակայեց, սակայն ժամանակի ընթացքում անհրաժեշտություն առաջացավ
նեյրոգենետիկական մակարդակում ուղեղի «խնայողական» ռեժիմով աշխա-
տանքը համալրելու մարդու՝ իր իսկ կողմից ստեղծված վիրտուալ իրականու-
թյամբ, տարբեր ոլորտներում նորագույն, բարձր տեխնոլոգիաների կիրառ-
մամբ, որոնք արհեստական ինտելեկտի ստեղծման հրամայական են: Ներկա
փուլի մարտահրավերները, վերարժեքավորումը, հասարակության, սոցիալա-
կան շերտերի տարբեր պահանջները, սոցիալական ցանցերը, հաղորդակցա-
կան մոդելներն իրենց կնիքն են թողնում մարդկանց սոցիալականացման ըն-
թացքում կենսաբանական և սոցիալ-մշակութային ծրագրերի զարգացման,
հետևաբար նաև մարդկային փոխհարաբերությունների վրա: Բնություն-մարդ-
հասարակություն-մշակույթ-կրթություն մեգահամակարգի ենթահամակարգե-
րում պարտադիր միջնորդ-կցորդ հանդես է գալիս «արհեստական», վիրտուալ
միջավայրը: Այս է պատճառը, որ նախորդ դարից սկսած՝ անտրոպոլոգիական
միջազգային ֆորումներում առաջարկվում է խոսել *մարդ+արհեստական միջա-
վայր հիբրիդի* (ամերիկյան մոդել) մասին, որը բժշկական, փիլիոսոփայական,
հոգեբանական, սոմատիկ, անգամ կրոնական անտրոպոտեխնոմորֆիզմի
պատճառ և հետևանք է հանդիսանալու: Անտրոպոլոգները կանխատեսում են
համակարգչային սոցիալականացման մասին՝ նշելով, որ կիրքերմարդը մարդու
մարմինն է (գենետիկական, սոմատիկ, նեյրոֆիզիոլոգիական, անատոմիական
կազմվածքով)՝ գումարած տեխնիկական միջոցները, գործիքակազմը վիրտուալ
իրականության մեջ: Փաստորեն, մարդու եռահամաչափությունը մարմին,
միտք և հոգի դիալեկտիկայում վերջին երկուսի վրա երբեմն անկանխատեսելի
ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական ներգործություն կարող է ունենալ
վիրտուալ իրականությունը: Իրական կյանքում ծագող և անլուծելի խնդիրները
մարդուն հրահրում են վիրտուալ իրականության ընտրության, որը, ինչպես
փաստում են հոգեբանական անտրոպոլոգիայի մասնագետները, հոգեբանա-
կան պաշտպանական ռեֆլեքսիա է: Առայժմ գերակա խնդիրներից մեկը այդ

ընթացքում կենսաբանական պահանջումները բավարարման խնդիրն է, որը մասնագետների կարծիքով նույնպես ենթադրվում է, որ ժամանակի ընթացքում կլուծվի: Առավել բարդ և մտահոգիչ է բանական մարդու՝ իրեն վերարտադրելու կարողության և, *ինչու չէ, նաև ցանկության խնդիրը*: Եվ ինչպես մասնագետներն են (Վ. Ալեքսեև, Յ. Չեսնով, Ս. Սոկոլովսկի, Վ. Կրուպկին) պնդում, եթե վերորոշվարկյալն անխուսափելի է, ապա գոնե այն պետք է հնարավորինս կառավարելի դարձնել, նկատի ունենալ ռիսկերը: Հիմնախնդրի քննարկումներն ակտիվացել են. վերջին՝ 2018 թ. միջազգային անտրոպոլոգիական ֆորումում ներկայացվել են Դ. Միլլերի, Խ. Խոբստ, Ս. Պոնտի, Է. Խոլիի, Գ. Բեյթսոնի, Ս. Սոկոլովսկու, Վ. Կրուպկինի ուսումնասիրությունները:

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել թվային մանկավարժանտրոպոլոգի մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորման պայմանների անհրաժեշտությունը տեսական մակարդակում և պրակտիկայում:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնավորվում է հետազոտության դրույթը՝ ըստ որի՝ թվային մանկավարժական անտրոպոլոգիական ուղղության արագընթաց զարգացումը ենթադրում է նոր մասնագիտացման ձևավորման՝ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների, որոնք, ունենալով համապատասխան կոմպետենցիաներ, ընդհանուր սոցիալականացման համատեքստում կիրականացնեն սովորողների համակարգչային սոցիալականացումը: Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգները (Ս. Պոնտի, Է. Խոլիի, Գ. Բեյթսոն, Դ. Միլլեր, Ս. Սոկոլովսկի, Վ. Կրուպկին) կանխատեսում են, որ մանկավարժական անտրոպոլոգիայի ուսումնասիրության օբյեկտը կլինի կիբերմարդը, իսկ առարկան՝ համակարգչային սոցիալականացումը, քանի որ արհեստական ինտելեկտի ստեղծման անհրաժեշտությունն ու անխուսափելիությունը էվոլյուցիայի ընթացքում նույնպես պատահական չեն:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ժամանակը ցուցիչային ինդիկատոր է: Այն որոշում է դարաշրջանի ձեռքբերումները՝ իր կնիքը թողնելով դրանց վրա և մարտահրավերներ ներկայացնում նոր ինովացիաների: Իրավիճակի փոփոխությունը հանգեցրել է իրականության ընկալման նոր ձևաչափերի՝ աշխարհընկալման վիրտուալ իրականության, որի ընթացքում մարդկության կուտակած սոցիալական փորձը, համապատասխան կարողություններն ու հմտությունները վերանայման կարիք ունեն՝ դրանք համապատասխանեցնելով ժամանակի պահանջներին (օրինակ՝ Covid 19-ի ընթացքում): Տեխնոանտրոպոլոգիական մեթոդաբանական հիմքով գերարագ զարգացող մանկավարժական

անտրոպոլոգիայի նոր ուղղություններից մեկը՝ թվային մանկավարժական անտրոպոլոգիան ենթադրում է կրթական հարացույցի փոփոխություն: Անձնակողմնորոշիչ ձևավորող կրթական հարացույցում առաջարկվում են թե՛ սովորեցնող և թե՛ սովորող սուբյեկտները (ըստ Դ. Միլլերի, Ս. Սոկոլովսկու, Վ. Կրուպկինի, Մ. Կոժնիկովայի) դիտարկել *մարդ+արհեստական միջավայր հիբրիդով՝ որպես մեկ գործառական միավոր*, ուր էվոլյուցիայի ֆունդամենտալ միավորը մարդ+տեխնիկական է, որը որպես արդյունք և հետևանք է վիրտուալ իրականության: Մարդը համակարգչային սոցիալականացման արդյունքում ենթարկվում է անտրոպոտեխնոմորֆիզմի: Ինովացիա է թվային մանկավարժական անտրոպոլոգի գործունեությունը, որը սկզբում ձևավորվել է ոչ ֆորմալ առցանց հարթակում (ԱՄՆ, Անգլիա, այժմ՝ նաև ՌԴ) մարդկանց կողմնորոշելու, վիրտուալ իրականության մեջ իրավիճակները կանխատեսելու և աջակցելու նախատրամադրվածությամբ: 2000 թվականից սկսած (նախադրյալներն ավելի շուտ)՝ տարբեր երկրների միջգիտական աղերսային քննարկումները միջազգային անտրոպոլոգիական ֆորումներում (հիմնականում ԱՄՆ, Անգլիա, Գերմանիա և ՌԴ) և կանխատեսումները փաստեցին, որ արհեստական ինտելեկտի և համակարգչային սոցիալականացման պայմաններում կա անհրաժեշտություն նոր թվային անտրոպոլոգի մասնագիտացման [3, 7, 4,75]:

Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտական գործունեությունը պետք է ծավալվի երկու հիմնական ուղղությամբ՝ *սոցիալական-հումանիստական* և *ազատ-հումանիստական*:

Սոցիալական-հումանիստական – սոցիալական ճանաչողության հիմքով անհրաժեշտ է հումանացնել անձի սոցիալականացման գործընթացը: Այս ուղղության ներկայացուցիչներն (Ա. Բարնս, Ս. Միտչել, Պ. Բուրտ) առաջարկում են զարգացնել սովորողների ինքնագիտակցման և ինքնաիրացման որակները:

Ազատ-հումանիստական – անհրաժեշտ է ազատ միջավայրի (այդ թվում՝ նաև արհեստական) այնպիսի պայմանների ստեղծումը, որը կհանգեցնի սպոնտան զարգացմանը, ազատ ստեղծագործական աշխատանքի: Ուղղության կարգախոսն է «ազատ կենդանի մարդ»՝ ազատ մտքով, զգացմունքներով, կամքով (Ն. Բոգատիր, Ի. Մորոզով, Մ. Կոժնիկովա):

Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտական գործունեության հիմքում պետք է դրվեն երկու հիմնական՝ 1. ամբողջական ուսումնասիրությունների և 2. զարգացման ընթացքում փոփոխությունների գրանցման և պարբերաբար վերլուծության սկզբունքները (մեր կողմից համադրվել և համակարգ-

ված ներկայացվել են ամերիկյան և ռուսական անտրոպոլոգների մոտեցումները):

1. *Ամբողջական ուսումնասիրությունների սկզբունք* – հնարավորություն է տալիս որպես մեթոդաբանական հիմք դիտարկելու մանկավարժական անտրոպոլոգիայի ձեռքբերումները, որն իր հերթին նույնպես համակարգում է տարբեր գիտությունների գիտելիքները, նորարարություններն ու նորամուծությունները: Տրամաբանորեն պետք է լրացնեն իրականությունը և վիրտուալ աշխարհը:

2. *Չարգացման ընթացքում փոփոխությունների գրանցում և պարբերաբար վերլուծության սկզբունք* – զարգացումը հանգեցնում է քանակական և որակական փոփոխությունների՝ տարիքային, անհատական, հոգեբանական, սեռային առանձնահատկություններին համապատասխան, որոնք արտահայտվում են սոցիալականացման ընթացքում: Եթե այս սկզբունքը չի հաշվառվում, խախտվում են մանկավարժական անտրոպոլոգիայի հիմքերը, քանի որ այդ փոփոխություններով են պայմանավորված ինչպես մարդ տեսակի, այնպես էլ անհատական զարգացման գոյի էվոլյուցիան: Մոլորողների վիրտուալ ներկայությունը, մասնակցությունն այդ միջավայրին կարգավորվում է անհատական քարտեզագրման ընթացքով, որի ժամանակ անտրոպոլոգ մանկավարժը նախապես ուսումնասիրում է այն վիրտուալ տիրույթը, որը ինքը պետք է կառավարի: Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտական գործունեությունը անտրոպոլոգիական տարբեր դպրոցներում տարբեր է: Եթե ամերիկյան դպրոցն ընդունում է հիբրիդային մոդելը [7,14], ապա գերմանական անտրոպոլոգիական դպրոցում ձևավորված հայեցակարգերին համապատասխան՝ Բ. Համաննը [1,11] առաջարկում է ժամանակակից անտրոպոլոգիական հիմնախնդիրները լուծել ըստ տարբեր ոլորտների՝ 1. մարդու դիտարկումը բջջաբանական, կենսաբանական և մորֆոլոգիական տեսակետներից, 2. պոստմոդեռնիստական մտածողության ուսումնասիրում, 3. նեյրոգիտական գիտելիքների կարևորում: Եթե գերմանական անտրոպոլոգիական դպրոցում կարևորվում են անտրոպոլոգիական գիտելիքները՝ որպես աշխարհայացքի ձևավորման, աշխարհընկալման, կյանքի ընթացքում հարմարման մեխանիզմներ, որոշ դեպքերում նաև գործիքներ կիրառելու հնարավորություն, ապա ռուսական անտրոպոլոգիական դպրոցի առանձնահատկությունը պայմանավորված է նրանով, որ այստեղ քննարկվող մանկավարժական անտրոպոլոգիական հիմնախնդիրներն առավել շատ ուսումնասիրվում են բնություն-մարդ-մշակույթ-

կրթություն համակարգում՝ տեխնոանտրոպոլոգիական մեթոդաբանական հիմքով:

Վիրտուալ իրականության մեջ կարևորվում են հաղորդակցական մոդելները, արժեքային համակարգը, որոնք հնարավորություն են տալիս թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգին դիտարկելու ընդհանուրի, հատուկի, եզակիի դիալեկտիկական միասնությունը:

Ռուս անտրոպոլոգիական մտքում թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգը կարող է դիտարկել հետևյալ առանձնահատկությունները [6,35].

- վիրտուալ իրականության մեջ նույնպես կրթությունը դիտարկվում է որպես մարդկային գոյի անհրաժեշտ բաղադրիչ՝ մարդու գոյատևման և զարգացման նպատակաուղիված պայման,
- մարդկային էությունից ելնելով՝ համակարգչային սոցիալականացման ընթացքում անհատական քարտեզագրման մեջ ընտրվում և մշակութային համապատասխան շերտում ձևավորվում են կրթության նպատակներն ու միջոցները, այս դեպքում կրթության մեթոդաբանական հիմքը անտրոպոլոգիական փիլիսոփայությունն է, անտրոպոլոգիական դաստիարակության վեկտորալ ուղղվածությունը տանում է արժեքային համակարգից մշակույթ,
- միջգիտական և մանկավարժական գիտությունների համակարգում երջանկության, կյանքի իմաստի, հավերժության, ազատության, վիրտուալ անտրոպոլոգիական կրթական տարածք հասկացություններն ընկալվում են յուրովի՝ նայած, թե թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգն ինչպիսի վեկտորյալ ուղղորդում է քարտեզագրել, որտեղ սովորողի վիրտուալ «ես»-ը չի երկատվում իրական կյանքից:

Այսպիսով՝ թվային մանկավարժ անտրոպոլոգի մասնագիտական կոմպլեքտենցիաների ձևավորման պայմաններն են՝ 1. ոչ ֆորմալ պրակտիկ գործունեությունից անցում ֆորմալ մասնագիտական գործունեության, 2. համապատասխան որակավորմամբ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների պատրաստում, 3. թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների գործունեության ոլորտների ճշգրտում, 4. մասնագիտական գործունեության գործառույթների հստակեցում, 5. թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների իրավունքների և պարտականությունների սահմանում՝ համապատասխան իրավա-նորմատիվային փաստաթղթերի հիման վրա, 6. թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների կողմից թույլատրելի գործիքակազմի կիրառում, 7. թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգ-

ների ատեստավորում՝ մասնագիտական կոմպետենցիաների կատարելագործման համապատասխանեցմամբ :

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Bruno Hamann, Pädagogische Anthropologie, Peter Lang, 2005, pp. 11-137.
2. Соколовский С. В., Антропология живого и неживого: случай тела и техники Антропологический форум, 2018, N 38, с. 83-96.
3. Соколовский С. В., Киберчеловечество как предмет антропологии, журнал Сибирские исторические исследования, 2018, N3, 7.
4. Соколовский С. В., Человек 2.0 в фокусе антропологии, журнал «Сибирские исторические исследования», 2018, N3, 75.
5. Крупкин В., Социокультурная материальность в антропологии Д. Миллера, журнал Социологии и социальной антропологии, 2017, т. XX, N 1.
6. Богатырь Н., Сетевой анализ в антропологии, М., 2015, 35 с.
7. Кожевникова М., Гибриды и химеры человека и животного в науке, Инновации в антропологии, М., 2015, 14 с.

УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦИФРОВОГО ПЕДАГОГА-АНТРОПОЛОГА

Казарян Аревик

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

По мнению современных антропологов, в программах филогенетического развития человечества и онтогенетического развития личности существует определенное необходимое соответствие, обусловленное виртуальной реальностью, новейшей техникой и высокими технологиями, моделями онлайн-общения, виртуальной организацией развлечений, без которых в настоящем невозможно представить социализацию человека. Согласно новому направлению, а именно, по мнению цифровых педагогов-антропологов необходимо представить компьютерную социализацию учащегося как компонент процесса общей социализации человека, а также рассмотреть объект изучения педагогической антропологии и соответствующую образовательную парадигму.

Проблема. Стремительное развитие цифрового педагогического антропологического направления, на основе техноантропологии, приводит к развитию новой специализации, а именно, цифрового педагога-антрополога. Он должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями, обеспечивать компьютерную социализацию учащихся, разрабатывая виртуальные карты их индивидуального развития.

Новизна исследования. Обосновано положение исследования, согласно которому стремительное развитие цифрового педагогического антропологического направления предполагает формирование новой специализации – цифровых педагогов-антропологов, которые, обладая соответствующими профессиональными компетенциями, проведут компьютерную социализацию учащихся в контексте общей социализации. Согласно прогнозам цифровых педагогов-антропологов, объектом изучения педагогической антропологии станет кибер-человек, а предметом – компьютерная социализация.

Профессиональная деятельность цифрового педагога-антрополога должна развиваться по двум основным направлениям: социально-гуманистическому и свободно-гуманистическому. В основу его деятельности должны входить два важных принципа:

1. принцип целостного исследования,
2. принцип регистрации изменений и регулярного анализа в процессе развития.

К условиям формирования профессиональных компетенций цифрового педагога-

антрополога относятся:

1. переход от неформальной практической деятельности к формальной профессиональной теоретической и практической деятельности,
2. соответствующая квалификация – подготовка цифровых педагогов-антропологов,
3. уточнение сфер деятельности цифровых педагогов-антропологов,
4. конкретизирование функций профессиональной деятельности,
5. определение прав и обязанностей цифровых педагогов-антропологов на основании соответствующих нормативно-юридических документов,
6. использование цифровыми педагогами-антропологами ряда допустимых педагогических инструментов,
7. аттестация цифровых педагогов-антропологов в соответствии с повышением профессиональных компетенций.

Список использованной литературы

1. Bruno Hamann, *Pädagogische Anthropologie*, Peter Lang, 2005, 11-137.
2. Соколовский С. В., Антропология живого и неживого: случай тела и техники // Антропологический форум, 2018, N 38, с. 83-96.
3. Соколовский С. В., Киберчеловечество как предмет антропологии // Журнал Сибирские исторические исследования, 2018, N3, 7.
4. Соколовский С. В., Человек 2.0 в фокусе антропологии // Журнал Сибирские исторические исследования, 2018, N3, 75.
5. Крупкин В., Социокультурная материальность в антропологии Д. Миллера // Журнал Социологии и социальной антропологии, 2017, т. XX, N 1.
6. Богатырь Н., Сетевой анализ в антропологии, М., 2015, 35 с.
7. Кожевникова М., Гибриды и химеры человека и животного в науке // Инновации в антропологии, М., 2015, 14 с.

CONDITIONS FOR DESIGNING THE SPECIAL COMPETENCES OF DIGITAL PEDAGOGUE-ANTHROPOLOGIST

Ghazaryan Arevik
YSU, Armenia

Summary

According to modern anthropologists, the program of phylogenetic development of mankind's and the ontogenetic development of the individual presupposes a certain necessary adaptation, which is conditioned by virtual reality, the latest technology, high technologies, online communication models, virtual organization leisure time. Without the mentioned points the socialization of the person is impossible. According to digital pedagogical anthropologists, it is time to talk about the computer socialization of the learner, as a component of the general human socialization process, to review the object of study of pedagogical anthropology, and the corresponding educational paradigm.

The problem. The rapid development of the digital pedagogical anthropological field on the basis of techno anthropology leads to the development of a new specialization of digital pedagogical anthropologist. The professional must have appropriate professional competencies, ensure the computer socialization of the learners, developing the virtual individual development maps of the learner.

The novelty of the research. The research provision is substantiated, according to which the rapid development of digital pedagogical anthropological direction presupposes the formation of a new specialization - digital pedagogical anthropologists, who, having relevant professional competencies, will carry out computer socialization of students in the context of general socialization. Digital pedagogical anthropologists predict that the object of study of pedagogical anthropology will be the cyber human, and the subject - computer socialization.

The professional activity of a digital pedagogical anthropologist should be developed in two main directions: social-humanistic and free-humanistic. The activities should be based on two main principles: 1. complete research 2. principles of recording changes and regular analysis during the development process.

The conditions for developing the professional competencies of a digital pedagogical anthropologist are:

1. Transition from non-formal practical activity to formal professional theoretical-practical activity
2. With appropriate qualification: training of digital pedagogical anthropologists
3. Specification of the fields of activity of digital pedagogical anthropologists,
4. Clarification of the functions of professional activity,
5. Definition of rights and responsibilities of digital pedagogical anthropologists on the basis of relevant normative documents
6. Use by digital educators-anthropologists of a range of valid pedagogical tools,
7. Certification of digital educators-anthropologists in accordance with the improvement of professional competencies.

References:

1. Bruno Hamann, Pädagogische Anthropologie, Peter Lang, 2005, pp. 11-137.
2. Sokolovskiy S. V., Anthropology of the Living and the Dead: The Case of Human Body and Technics. Antropologicheskij Forum. # 38, pp. 83-96.
3. Sokolovskiy S. V., Cyber-humanity as an object in anthropology, Siberian historical research Journal, 2018 N3
4. Sokolovskiy S. V., Human 2.0 in the anthropological focus, Siberian historical research Journal, 2018, N3.
5. Krupkin V., Socio-cultural material in anthropology of D. Miller, Sociology and social anthropology Journal, 2017, t. XX, N1.
6. Bogatir N., Network analysis in anthropology, M., 2015, 35 p.
7. Kozhevnikova M., Hybrids and chimeras of humans and animals in science, Innovations in anthropology, M., 2015, 14 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 02.10.2020

Принято к публикации: 20.10.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Паргев Геворгян

The material was submitted and sent to review: 02.10.2020

Was accepted for publication: 20.10,2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Pargev Gevorgyan

ԲԱԺԻՆ 6. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՈԼՈԳԻԱ
РАЗДЕЛ 6: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВАЛЕОЛОГИЯ
SECTION 6: PEDAGOGICAL VALEOLOGY

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՌՈՂՋԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ
ԱՇԽԱՏՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՉՐԱՑՄԱՆ ԵՎ ԳԵՐՀՈԳՆԱԾՈՒԹՅԱՆ
ԿԱՆԽԱՐԳԵԼՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Աշիկյան Արմենուհի

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածական: 21-րդ դարի գիտատեխնիկական խոշոր հայտնագործությունները, ՏՏ-ների աննախադեպ զարգացումն ու հասարակական կյանքի անքակտելի բաղադրիչ լինելը, թվում է, թե պիտի նպաստեին, որ մարդկությունն առավել քաղաքակրթված ու բարեկիր դառնա: Մակայն իրականում մարդն իր առաջընթացի ու զարգացման ճանապարհին բախվել է իր կյանքը, առողջությունը, բնականոն կենսակերպը խաթարող և սպառնալիք հանդիսացող մի շարք խնդիրների ու մարտահրավերների, որոնք ուշադրության են արժանի և հրատապ լուծում են պահանջում: Մանկավարժական առողջագիտությունը (մանկավարժական վալեոլոգիան)՝ որպես առողջագիտության ուղղություններից մեկը, զբաղվում է հենց վերոնշյալ հիմնախնդրի լուսաբանմամբ՝ ուսումնասիրելով մարդու ուսուցման և դաստիարակության հիմնահարցերը առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ: Այն դիտարկվում է որպես մեծագույն արժեքներից մեկը, որն անհրաժեշտ է պահպանել ու բարելավել կյանքի առաջին իսկ օրերից: Սովորողների առողջության պահպանումն ու ամրապնդումը, առողջ մարդ կրթելն ու դաստիարակելը մանկավարժական վալեոլոգիայի կարևորագույն հիմնախնդիրներից են:

Հանգուցային բառեր: Առողջ ապրելակերպ, մանկավարժական առողջագիտություն, վալեոլոգիական մշակույթ, վալեոլոգիական դաստիարակություն, վալեոլոգիական վարքագիծ, շարժողական ակտիվություն, հիգիենայի կանոններ:

Հիմնախնդիրը: Մերօրյա պայմաններում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացումը, բարդացված ուսումնական ծրագրերը, ուսումնական գերբեռնվածությունը հաճախ հանգեցնում են սովորողների առողջության վատթա-

րացմանը, երբեմն նույնիսկ ուսման նկատմամբ հետաքրքրության նվազմանը: Հաշվի առնելով վերոհիշյալ խնդիրը՝ սույն հոդվածում կարևորվում է երիտասարդ սերնդի առողջության պահպանման հարցը՝ որպես հասարակության առաջընթացի և ամուր պետության գրավական:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ խոր և համապարփակ ուսումնասիրությունները (Чумаков Б. Н., Вайнер Э. Н., Петрушин В. И., Куинджи Н. Н., Казначеев Б. П., Мардожан Р. А. և ուրիշներ) փաստում են, որ նշված հիմնախնդիրը քննության առարկա է եղել բոլոր ժամանակներում: Այսօր նույնպես այն արդիական հնչեղություն ունի և պահանջում է ժամանակաշրջանին բնորոշ նորովի մոտեցում:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հիմք ընդունելով հիմնախնդրի վերաբերյալ տարբեր հեղինակների ուսումնասիրությունները՝ հոդվածում կարևորվում է մանկավարժական առողջագիտության դերը սովորողների առողջության պահպանման, աշխատունակության բարձրացման գործում՝ որպես ուսուցման արդյունավետ գործընթացի ապահովման, հասարակության առաջընթացի և պետության զարգացման գրավական:

Հետազոտության նորույթը: Սույն հոդվածի շրջանակներում նորովի է մեկնաբանվել մանկավարժական առողջագիտության դերը սովորողների աշխատունակության բարձրացման, առողջության պահպանման ու ամրապնդման գործում և հիմնավորվել է կրթօջախներում համապատասխան պայմանների առկայության ու կատարելագործման անհրաժեշտությունը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Յուրաքանչյուր դարաշրջան առանձնանում է իրեն բնորոշ զարգացումներով, խնդիրներով ու մարտահրավերներով: Այսօր մարդկության և յուրաքանչյուր ազգի առաջ ծառացած է առողջության պահպանման բարդ և կարևորագույն խնդիրը: Հայտնի է, որ մարդու առողջության վիճակը պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝ ժառանգական, սոցիալ-տնտեսական, բնապահպանական, առողջապահական, ինչպես նաև կախված է սոցիալական ապահովության և կրթական համակարգերի գործունեությունից: Սակայն գիտական հետազոտությունները վկայում են, որ մարդու առողջությունը էականորեն պայմանավորված է ապրելակերպից (Ս. Գ. Գոլևա, Տ. Ա. Գոնչարով, Գ. Ա. Կուրայև և այլք): Ի՞նչ ենք հասկանում՝ «առողջ ապրելակերպ» ասելով: Վերջինս կարելի է բնութագրել որպես մարդկանց ակտիվ գործունեություն, որն ուղղված է առողջության պահպանմանն ու բարելավմանը,

որը նպաստում է մարդու վարքագծի ձևավորմանը կենցաղում, աշխատանքում, հասարակության և բնության մեջ:

Ժամանակակից պայմաններում մարդու կենսակերպը չի համապատասխանում կենսաբանական այն ռիթմին, որը ձևավորվել է էվոլյուցիայի ընթացքում: Հետևաբար, մարդը չի կարողանում արագորեն հարմարվել շրջակա միջավայրում տեղի ունեցող բնական և սոցիալական փոփոխություններին, որոնք էլ օրգանիզմի օրգան-համակարգերի գործունեության խանգարումների և հիվանդությունների առաջացման պատճառ են դառնում: Այլ խոսքով՝ «առողջ ապրելակերպը» ենթադրում է հավասարակշռության ապահովում, օրգանիզմի դիմադրողականության բարձրացում և բարելավում՝ դիմակայելու անբախտ պատճառներին: Հետևապես առողջ ապրելակերպն արտացոլում է հասարակության առաջընթացի մշակույթի մակարդակը, մարդու օրգանիզմի հարմարման հնարավորությունները: Այս ամենի ուսումնասիրմամբ է զբաղվում «Վալեոլոգիա» գիտությունը: «Վալեոլոգիա» եզրույթը (լատ. valeo-առողջություն և logos-գիտություն բառերից) գիտական շրջանառության մեջ է մտել 20-րդ դարի 80-ական թվականներին ռուս ականավոր գիտնական Ի. Ի. Բրեխմանի կողմից, որից հետո եզրույթը ստացավ համընդհանուր կիրառություն, իսկ վալեոլոգիան՝ որպես գիտություն՝ լայն ճանաչողություն: Վալեոլոգիայի՝ որպես գիտության զարգացման գործում իրենց ուրույն ներդրումն ունեն նաև այնպիսի գիտնականներ, ինչպիսիք են՝ Է. Ն. Վայները [2], Վ. Ի. Պետրուշինը, Ն. Ո. Պետրուշինան [8], Լ. Ս. Նագավկինան, Ն. Ն. Կուինջին [3] և ուրիշներ, որոնցից յուրաքանչյուրը յուրովի է մեկնաբանել «վալեոլոգիա» եզրույթը և գիտության դերն ու նշանակությունը հասարակության կյանքում՝ այն դիտարկելով որպես առողջագիտության պահպանման և զարգացման մեթոդների, միջոցների գիտական հայեցակարգային համալիր:

Մանկավարժական առողջագիտությունը (մանկավարժական վալեոլոգիան)՝ որպես առողջագիտության ուղղություններից մեկը, ուսումնասիրում է մարդու ուսուցման և դաստիարակության հիմնահարցերը առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ, որն էականորեն ուղղված է ֆիզիկական և հոգևոր պահանջմունքների բավարարմանը, անձի համակողմանի զարգացմանը սոցիալականացման համատեքստում: Այն դիտարկվում է որպես մեծագույն արժեքներից մեկը, որն անհրաժեշտ է պահպանել ու բարելավել կյանքի առաջին իսկ օրերից: Մանկավարժական վալեոլոգիան հնարավորություն է ընձեռում գիտակցելու առողջությունն իբրև արժեք՝ դաստիարակության և ուսուցման տեսանկյունից, ձևավորելու առողջապահական կողմնորոշիչ հարաբերություններ՝ որպես

անձի ինքնաիրացման անհրաժեշտ պայման: Մանկավարժական վալեոլոգիան՝ որպես գիտական սինթետիկ բնագավառ, թույլ է տալիս ձևավորել մանկավարժական այնպիսի արժեքներ, ինչպիսիք են՝ առողջությունը, առողջ ապրելակերպը և այլն: Ուստի անհրաժեշտ է հանգամանորեն ուսումնասիրել այս գիտաճյուղի նպատակը, խնդիրները, բովանդակային բնութագրիչները, որոնք ունեն բավականաչափ խորքային պատմական ակունքներ:

Այսօր գոյություն ունեն մանկավարժական մի շարք գործոններ, որոնք ուսումնական գործունեության ընթացքում բացասաբար են անդրադառնում սովորողների առողջության վրա: Դրանք են՝

- ✓ յուրացման համար նոր տեղեկատվության մեծ ծավալը,
- ✓ տեսողական զգայարանի գերձանրաբեռնվածությունը,
- ✓ սնման և քնի ռեժիմի խանգարումները,
- ✓ ուսումնական հաստատություններում սովորողների առողջության ապահովման համար անհրաժեշտ պայմանների բացակայությունը (կահույք, լուսավորում, օդափոխիչ և այլն) [1],
- ✓ սթրեսները ուսուցման գործընթացում,
- ✓ սովորողների ուսումնական բեռնվածության ծավալի ավելացումն ու ուսումնական ծրագրերի գերձանրաբեռնվածությունը,
- ✓ որոշ դասագրքերի անհամապատասխանությունը սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին,
- ✓ ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման անհամապատասխանությունը սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկություններին,
- ✓ ուսուցման գործընթացում անբարենպաստ մթնոլորտի առկայությունը և այլն:

Արդյունքում, եթե ուսումնական տարվա կամ կիսամյակի սկզբում սովորողների զգալի մասը դրսևորում է բարձր աշխատունակություն՝ այն պահպանելով միառժամանակ (կայուն աշխատունակություն), ապա քննաշրջանի կամ տարեվերջյան ստուգումների ընթացքում աշխատունակությունն աստիճանաբար ընկնում է (հոգնածության դրսևորում), և սովորողների մեծամասնությունն արդեն գերհոգնած է: Ընդ որում, այս երևույթը համընդհանուր բնույթ ունի և բնորոշ է ինչպես բոլոր պետություններին, այնպես էլ՝ բոլոր սովորողներին: Հետևապես սովորողների առողջության ամրապնդումը հասարակական, յուրաքանչյուր մարդու և, ամենաառաջնայինը, մանկավարժի խնդիրն է: Այս ամենը ենթադրում է ապահովել և ստեղծել սովորողների առողջության պահպան-

ման ու ամրապնդման համար համապատասխան պայմաններ: Վերջիններիս ապահովման համար անհրաժեշտ է պահպանել մի շարք կանոններ:

- ❖ Կրթօջախներում սովորողների հիգիենայի նվազագույն կանոնների պահպանում (լսարանի մաքրություն, հաճախակի օդափոխություն, բնական լույսի ապահովում):

Սովորողների առողջության պահպանման կարևորագույն գործոններից է կրթօջախներում հիգիենայի նվազագույն պայմանների ապահովումը: Այսօր, բարեբախտաբար, հիմնականում պատշաճ ուշադրություն է դարձվում լսարանների մաքրությանը, լուսավորությանն ու օդափոխությանը: Վերոնշյալ բարենպաստ պայմանները նպաստում են ոչ միայն սովորողների առողջության պահպանմանն ու ամրապնդմանը, այլև ուսուցման գործընթացի արդյունավետության, կրթության որակի բարձրացմանը:

- ❖ Լսարանների հարմար նստարաններով ապահովում (անհարման նստարանները կարող են նպաստել ողնաշարի ախտաբանական կորացումների առաջացմանը):

Այս գործոնի ապահովումը անհրաժեշտ է տարիքային բոլոր շրջափուլերում: Յուրաքանչյուր տարիքում օրգանիզմի ցանկացած համակարգի վիճակը համապատասխանում է գենետիկական ծրագրի իրականացմանը զարգացման տվյալ շրջաբաժանման համար: Խնդիրը վտանգավոր է տարիքային բոլոր շրջաբաժանումներում՝ հանգեցնելով ախտաբանական մի շարք երևույթների (սկոլյոզներ, ողնաշարի թեքումներ, կորացումներ): Հետևապես բոլոր կրթօջախները պետք է պատշաճ ուշադրություն դարձնեն այս հարցին ևս:

- ❖ Սովորողների ֆիզիկական ակտիվության ապահովում և զարգացում (անհրաժեշտ է ֆիզիկական վարժությունների համալիր ընտրություն՝ զարգացնելու համար մկանային համակարգը),

Մարդու զարգացումն ու սոցիալականացումն ընթանում են շարժողական ակտիվությամբ, որը գենետիկորեն ծրագրված է: Մարդու օրգանիզմի բնական գործունեությունը պայմանավորված է միայն բավարար շարժողական ակտիվությամբ: Այն առավելապես նպաստում է սիրտ-անոթային, շնչառական, նյարդային, մարսողական համակարգերի արդյունավետ գործունեությանը, մեծացնում թթվածնի մատակարարումը օրգանիզմում: Ֆիզիկական վարժություններով զբաղվելն արագացնում է օրգանիզմի բնականոն զարգացումը, ապահովում օրգան-համակարգերի զարգացման բարձր մակարդակն ու գործունեությունը: Մանկավարժական առողջագիտության տեսանկյունից ֆիզիկական վարժություններն հնարավորություն են տալիս դաստիարակելու կայուն նյարդային համակարգով, ֆիզիկապես առողջ և ամուր, ուժեղ հոգով, դժվարություն-

ներն ու արգելքները հաղթահարելու կարողությամբ օժտված սերունդ: Ցանկալի է, որ ֆիզիկական վարժանքներն իրենց հաստատուն տեղն ունենան յուրաքանչյուր դասաժամի ընթացքում: Մա ենթադրում է, որ սովորեցնողը օրվա նյութը (դասի կամ դասախոսության թեման) բաշխելիս հաշվի առնի սովորողների ֆիզիկական ակտիվության հարցը: Կարելի է, առանց ուսումնական գործընթացը խաթարելու, ապահովել սովորողների շարժունակությունը (օրինակ՝ գույգերով տեղափոխումը, իմբային հանձնարարություններով ակտիվության ապահովումը, մտքի վարժանքները և այլն): Արդյունավետ է նաև բացօթյա դասերի կազմակերպումը, որտեղ սովորողը անկաշկանդ է և հնարավորություն ունի լիարժեք շարժվելու: Ցանկալի կլիներ, ելնելով ուսումնական հաստատության հնարավորություններից, բոլոր կրթական հաստատություններում ստեղծվեին նմանատիպ լսարան-դասարաններ, որտեղ պարբերաբար կիրականացվեին օրվա ընթացքում կոնկրետ դասաժամեր: Հասկանալի պատճառներով այն նյութական մեծ ռեսուրսներ է պահանջում, բայց եթե ուզում ենք ունենալ առողջ սերունդ, ապա պետք է մտածենք այս ուղղությամբ:

- ❖ Ուսումնական բեռնվածության ծավալի համապատասխանեցում սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին (ուսումնառության ընթացքում ժամանակի ճիշտ պլանավորում, մտավոր գործունեության տարբեր տեսակների հաջորդականության ապահովում, աշխատանքի և հանգստի ճիշտ հերթագայություն):

Ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունն ուղիղ համեմատական է ուսումնական բեռնվածության ծավալի ճիշտ պլանավորմանն ու բաշխմանը՝ ըստ տարիքային առանձնահատկությունների: Երբեմն սովորողների մեջ նկատվում են ապահարմարվողականություն, կենսունակության, ֆիզիկական ակտիվության նվազում, կարգապահության, վարքի կանոնների խախտում, նյարդային անկայունություն, սովորելու ցանկության նվազում և այլն, որոնք հետևանք են ուսումնական գերծանրաբեռնվածության, ուսուցման գործընթացի ոչ ճիշտ պլանավորման, սովորողների ուսման և հանգստի ոչ ճիշտ հերթագայության կազմակերպման: Ուստի այս ամենը հնարավորինս նվազեցնելու նպատակով, ելնելով մանկավարժական վալեոլոգիայի պահանջներից, անհրաժեշտ է ուսումնական պլանները կազմելիս հաշվի առնել ոչ միայն շահառուների կարիքները, այլև տարիքային առանձնահատկությունները, առողջության հիմնախնդիրը: «Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության» (ԱՀԿ) ընդունած բնորոշմամբ «... առողջությունը ֆիզիկական, հոգեկան և սոցիալական կատարյալ բարեկեցության վիճակ է, այլ ոչ թե միայն հիվանդությունների ու ֆիզիկական թերությունների բացակայություն»[7]: Ուստի այս խնդիրը

նույնպես կարևորվում է և համապատասխան լուծում ու վերաբերմունք է պահանջում:

- ❖ Քննաշրջանում սովորողների կողմից մտավոր աշխատանքի հիգիենայի կանոնների պահպանում (քուն, առողջ սնունդ, մաքուր օդ, ֆիզիկական վարժություններ), որոնց բացակայությունը կարող է մեծ վնաս հասցնել սովորողների առողջությանը:

Այս կանոնը նախորդի տրամաբանական շարունակությունն է. քննաշրջանում սովորողների կողմից աշխատանքի և հանգստի ճիշտ կազմակերպում, օրվա ռեժիմի պահպանում, մտավոր և ֆիզիկական վարժանքների իրականացում, որոնց պարբերականությունն ու կանոնավոր հերթագայությունը կկանխեն հնարավոր բարդությունները, կնպաստեն սովորողների առողջության պահպանմանը:

- ❖ Վնասակար սովորույթների բացակայություն (ալկոհոլ, թմրանյութ):

Գաղտնիք չէ, որ 21-րդ դարում առողջությանը սպառնացող վտանգ են դարձել ալկոհոլի և ծխախոտի չարաշահումը, թմրանյութերը, որոնց օգտագործումը վերջին տարիներին լայն տարածում է գտել հատկապես երիտասարդների շրջանում: Այն մեծագույն չարիք է ժամանակակից սերնդի համար: Պատճառները, թերևս, տարբեր են, բայց գոյություն ունեն դրանց կանխարգելման համընդհանուր միջոցներ և իրականացման ուղիներ, որոնցից են, օրինակ, մանկավարժական, հոգեբանական, սանիտարահիգիենիկ, առողջապահական ուղղությունները, որոնց համալիր գործունեության արդյունքում միայն կարելի է հասնել արդյունքի: Այսպես, մանկավարժական կանխարգելումը վնասակար սովորույթների բացահայտումը, դրանց բացասական հետևանքների լուսաբանումն ու դաստիարակությունն է կրթօջախում, առողջ սերնդի մոտ առողջ կենսակերպի ձևավորումը:

Հոգեբանական ուղղությունը անհատական հոգեբանամանկավարժական ուղղորդված ներգործությունն է խնդիր ունեցող երիտասարդների հետ:

Առողջապահական ուղղությունը խնդիրը կարգավորող համապատասխան ծառայությունների կատարելագործումն ու զարգացումն է: Ի վերջո, մեր խնդիրն է ոչ թե սովորողներին տեղեկատվություն հաղորդել վնասակար սովորույթների մասին, այլ բացահայտել դրանց հետևանքներն աճող սերնդի անձի ձևավորման և զարգացման գործում, ներկայացնել դրանց կանխարգելման ուղիները: Այստեղ տեղին է նշել հետևյալ ասացվածքը. «Փող ես կորցրել՝ ոչինչ չես կորցրել, ժամանակ ես կորցրել՝ շատ բան ես կորցրել, առողջությունդ ես կորցրել՝ ամեն ինչ ես կորցրել»:

- ❖ Մանկավարժական գործընթացում սովորող-սովորեցնող միջանձնային փոխհարաբերություններում բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտի ապահովում:

Ցանկացած մանկավարժական կոլեկտիվում, այդ թվում՝ նաև սովորող-սովորեցնող փոխհարաբերություններում, չափազանց կարևորվում են բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտի առկայությունն ու պահպանումը: Հաջողված է մանկավարժական այն գործընթացը, ուր առկա է առողջ մթնոլորտ, համագործակցություն, փոխզիջում, ապրումակցում, փոխըմբռնում, մանկավարժական տակտ, հաղորդակցման կուլտուրա և այլն: Սրանք այն կարևորագույն պայմաններն են, որոնք նպաստում են ոչ միայն կրթության որակի բարձրացմանը, այլև ապահովում սովորող-սովորեցնող փոխհարաբերություններում առողջության պահպանմանը:

- ❖ Մանկավարժական վալեոլոգիական գիտելիքների ուսուցանում և տեխնոլոգիաների կիրառման ուղղությամբ մասնագետների պատրաստվածության ապահովում [8]:

Այսօր և՛ դպրոցական, և՛ բուհական ուսումնական պլաններում տեղ են գտել համապատասխանաբար «Առողջ ապրելակերպ» և «Մանկավարժական վալեոլոգիա» առարկաները: Սա նշանակում է, որ վալեոլոգիական գիտելիքների ուսուցանումը կարևոր նախապայման է առողջ սերունդ ունենալու գործում: Այս հարցում կարևորվում է նաև համապատասխան մասնագետների առկայությունը, վերապատրաստման գործընթացների կազմակերպումը, նրանց՝ առողջագիտության վերաբերյալ ժամանակակից գիտելիքներով զինումը:

- ❖ Սոցիալական տարբեր ինստիտուտների հետ համագործակցության ապահովում սովորողների առողջության, առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման և պահպանման նպատակով:

Եվ վերջապես, առանց սերտ համագործակցության, առանց շահագրգիռ մարմինների մասնակցության և մասնագիտական միջամտության չենք կարող ակնկալել արդյունավետություն: Դրա վառ օրինակը իրավիճակային կտրուկ փոփոխությունն է (Covid-19 համավարակը), ուր խնդիրը կարող ենք կարգավորել միայն համատեղ ուժերով, սոցիալական տարբեր ինստիտուտների համագործակցության արդյունքում:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ ուսումնասիրության արդյունքները հանգեցրին այն եզրակացության, որ սովորողների առողջության պահպանման գործում նշանակալից դեր ունեն կանոնակարգված ռեժիմը, հանգստի ճիշտ կազմակերպումն ու շարժողական ակտիվությունը: Իսկ այդ ամենն իրականացնե-

լու համար անհրաժեշտ է սովորողների մեջ ձևավորել վալեոլոգիական մշակույթ և պահանջմունք: Միայն առողջ, մտավոր ու ֆիզիկական բարձր աշխատունակություն, հոգեբանորեն կայուն սերունդն է ընդունակ հաղթահարելու կրթական գործընթացի և կյանքի դժվարությունները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Մինասյան Ս. Մ., Աղալյան Օ. Բ., Առողջագիտություն, Երևան, 2008:
2. Вайнер Э. Н., Валеология: Учеб. для вузов, 2-е изд., М., 2002.
3. Куинджи Н. Н., Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Метод. пособие, М., 2001.
4. Казначеев Б. П., Основы общей валеологии, М., Воронеж, 1997.
5. Мардоян Р. А., Педагогическая аксиология, Гюмри, Эльдorado, 2012.
6. Митяева А. М., Здоровьесберегающие педагогические технологии: Учеб. пособие для вузов, 2-е изд., М., 2010.
7. Найн А. А., Сериков С. Г., Проблема здоровья участников образовательного процесса, Педагогика, №6, М., 1998.
8. Петрушин В. И., Петрушина Н. В., Валеология: Учеб. пособие, М., 2000.
9. Чумаков Б. Н., Валеология: курс лекций, изд. 2-е, М., 2001.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВАЛЕОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ ТРУДОСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ИХ УТОМЛЕНИЯ

Ашикян Арменуи

Ереванский государственный университет, Армения
Аннотация

Великие научные и технические открытия XXI века, беспрецедентное развитие информационных технологий и их неотъемлемая часть в общественной жизни, похоже, способствовали тому, что человечество стало более цивилизованным и процветающим. Однако в действительности на пути своего прогресса и развития человек столкнулся с рядом проблем и требований, которые угрожают его нормальной жизни, заслуживают внимания и требуют безотлагательного решения. Педагогическая наука о здоровье (педагогическая валеология), как одно из направлений науки о здоровье, занимается освещением указанной проблемы, изучением вопросов образования и воспитания человека в условиях ведения здорового образа жизни. Это считается одной из величайших ценностей, которую необходимо поддерживать и улучшать с самых первых дней жизни. Сохранение и укрепление здоровья учащихся и воспитание здорового человека – одна из важнейших задач педагогической валеологии, так как прогресс и сила государства и общества обусловлены здоровьем каждого из его членов, что будет способствовать прогрессу, развитию и обогащению интеллектуального потенциала. В современном мире быстрое развитие информационных технологий, усложнение учебных программ и перенаселенность часто приводят к ухудшению здоровья учащихся, а иногда даже к снижению интереса к учебе.

В связи с упомянутой проблемой в данной статье мы использовали сохранение здоровья молодого поколения как гарант сильного государства и прогресса общества.

Список использованной литературы

1. Минасян С. М., Адамян Ц. И., Валеология, Ереван, 2008.
2. Вайнер Г. Н., Валеология: Учеб. для вузов, 2-е изд., М., 2002.
3. Валеология: Формирование школ здоровья: Метод. пособие, М., 2001.
4. Казначеев Б. П., Основы общей валеологии, М., Воронеж, 1997.
5. Мардоян Р. А., Педагогическая аксиология, Гюмри, Эльдorado, 2012.

6. Митиева А. М., Здоровье и педагогические технологии: Обучение. Пособие для вузов, 2-е изд., М., 2010.
7. Наин А. А., Сериков С. Г., Проблема здорового партисипативного образовательного процесса // Педагогика, №6, М., 1998.
8. Петрушин В. И., Петрусина Н. В., Валеология: Учеб. для вузов, М., 2000.
9. Чумаков Б. Н., Валеология: Курсовое занятие, изд. 2-е, М., 2001.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL VALEOLOGY IN IMPROVING THE WORKING CAPACITY OF STUDENTS AND PREVENTING THEIR FATIGUE

Ashikyan Armenuhi

Yerevan state University, Armenia

Summary

The great scientific and technical discoveries of the 21st century, the unprecedented development of information technologies and their integral part of public life, seem to have contributed to the fact that humanity has become more civilized and prosperous. However, in reality, on the way of their progress and development, people have faced a number of problems and challenges that threaten their normal life, deserve attention and require urgent solutions. Pedagogical science of health (pedagogical valeology), as one of the directions of health science, deals with the coverage of the above-mentioned problem, studying the issues of education and upbringing of a person with a healthy lifestyle. This is considered one of the greatest values that must be maintained and improved from the very first days of life. The preservation and strengthening of students' health, education and upbringing of a healthy person is one of the most important tasks of pedagogical valeology, since the progress and strength of the state and society are determined by the health of each of its members, which will contribute to the progress, development and enrichment of intellectual potential.

In the modern world, rapid development of information technologies, increasing complexity of educational programs and overcrowding often lead to poor health of students, and sometimes even to a decrease in interest in learning.

In connection with the above-mentioned problem, in this article we used the problem of preserving the health of the younger generation as a guarantee of a strong state and the progress of society.

References:

1. Minasyan S. M., Adamyan Ts. I., Valeology, Yerevan, 2008.
2. Weiner G. N., Valeology: Training. For universities, 2nd ed. Moscow, 2002.
3. Valeology: Formation of health schools: Method. Manual, M., 2001.
4. Kaznachejev B. P., Fundamentals of General valeology, Moscow, Voronezh, 1997.
5. Mardoyan R. A., Pedagogical axiology, Gyumri, Eldorado, 2012.
6. Mityaeva A. M., Health and pedagogical technologies: Training. The manual for high schools. 2nd ed., Moscow, 2010.
7. Nain A. A., Serikov S. G., The Problem of healthy participatory educational process // Pedagogy, No. 6, Moscow, 1998.
8. Petrushin V. I., Petrushina N. V., Valeology: Training. Manual, Moscow, 2000.
9. Chumakov B. N., Valeology: Coursework, 2nd ed., Moscow, 2001

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.09.2020

Принято к публикации: 27.09.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 10.09.2020

Was accepted for publication: 27.09. 2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВАЛЕОЛОГИИ

Мардоян Рузанна

*Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна
Армения*

Введение. В новых социальных условиях развития общества, в период изменения условий и качества жизни на Планете из-за пандемии, еще актуальнее, приоритетнее становится ценность Здоровья, о котором, по утверждению В. Франкла, человек думает тогда, когда болеет, теряет здоровье [8], или когда есть реальная угроза его здоровью и жизни. Приоритетность здоровья и человеческой жизни актуализирует проблему поиска путей сохранения, укрепления здоровья населения, что предполагает комплекс мер: социально-экономических, культурных и др., в том числе, конечно, педагогических. Вот почему необходимо уделять особое внимание дальнейшему развитию педагогической валеологии, валеологическому образованию будущих учителей, которым предстоит в процессе своей профессиональной деятельности, формировать у учащихся ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих. Здоровье определяет особое позитивное мировосприятие, модель поведения, качество жизни, деятельности и общения: «Здоровье – не все, но все без здоровья ничто» (афоризм Сократа).

Ключевые слова: валеология, педагогическая валеология, антропология, здоровье, здоровый образ жизни, валеологическое образование, воспитание.

Проблема. Изучение теоретических основ педагогической валеологии: психологической, аксиологической и др. В данной статье – антропологической основы.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. По проблемам педагогической валеологии существуют различные исследования, которые посвящены: валеологическим основам педагогической деятельности (Л. С. Нагавкина, Л. Г. Татарникова); средствам формирования здоровья у школьников (Н. Н. Куинджи и др.); валеологизации образования (З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша); педагогическим основам обеспечения здоровья учащихся и учителей (Г. К. Зайцева) и др. Однако исследований по проблеме антропологических основ педагогической валеологии почти нет.

Цель. Цель данного исследования – изучение антропологической основы педагогической валеологии, способствующей более глубокому осмыслению, пониманию значения здоровья в жизни человека, общества; комплексному подходу к понятию здоровья; определению путей дальнейшего развития данной научной отрасли.

Новизна. Изучение антропологической основы педагогической валеологии, как теоретической основы научной отрасли, проводится в Армении впервые.

Педагогическая валеология – относительно новое направление в валеологии, суть которого – обучать здоровью с самого раннего возраста [2]. Педагогическая валеология в последнее время развивается наиболее интенсивно, что можно объяснить следующими обстоятельствами:

- потребностью общества в срочных мерах по оздоровлению человека с возможностью наиболее быстрой отдачи;
- относительной дешевизной введения и реализации валеологической программы в образовательный процесс для лиц социально необеспеченных и др.;
- тенденцией в обществе выглядеть красиво, молодо и др.

Анализируя публикации по данной проблеме, мы выделили основные задачи, стоящие перед педагогической валеологией:

- реализация мер, направленных на защиту здоровья ребенка;
- разработка комплекса мер по охране и укреплению здоровья школьников в процессе образования;
- изучение механизмов валеологической диагностики, профилактики;
- координация работы социальных институтов, ведущих деятельность по укреплению здоровья школьников;
- оказание педагогической, методической помощи семье в сохранении, укреплении здоровья детей;
- приучение школьников к валеологической культуре и др.

Научными предпосылками формирования этой научной отрасли стали научные разработки в различных областях науки, обогащающие эту интегрированную науку. И одной из таких научных основ, по-нашему мнению, является антропология. «Современное общество стремительно движется к антропоцентричности – к состоянию, в котором социальные процессы, структуры общечеловеческой жизни вырастают из самого человека и замыкаются в нем, где вся социальная вселенная вращается вокруг человека» [3, с. 17]. Антропоцентризм, как видим, признает приоритет интересов, прав, ценностей человека, что, несомненно, распространяется и на право человека быть здоровым, на главную ценность в его жизни – здоровье.

О необходимости антропологических исследований относительно воспитания и образования человека писали В. Б. Куликов, Ю. И. Салов, И. А. Бирич и др. Идеи антропологизации педагогики проявляются уже в трудах Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского и др.

Труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» является антропологической философией, где автор исследует наиболее эффективные пути воспитания, основанные на антропологии. Автор антропологический подход перенес в педагогику и требовал неделимости его телесной и духовной природы, единства умственного, нравственного воспитания с физическим и с обеспечением здоровья [7]. К. Д. Ушинский справедливо полагал,

что здоровье – условие и цель воспитания, что физическое, нравственное и умственное воспитание осуществляются не отдельно, а вместе со здоровьем.

Созданная на прочных философских основаниях антропологическая концепция К. Д. Ушинского включала в себя и проблему системного подхода в любой науке при изучении человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего его изучать тоже во всех отношениях» [7, с. 11]. Антропологизированный системный подход в педагогической валеологии имеет огромную роль в сохранении и укреплении здоровья. К. Д. Ушинский придавал огромное значение антропологическим знаниям для учителя в его деятельности. Он предлагал для формирования таких знаний открывать специальные факультеты, называя их антропологическими [7].

Благодаря антропологическим взглядам К. Д. Ушинского появились новые области познания. Его идеи стимулировали появление таких научных дисциплин, как возрастная и педагогическая психология, гигиена воспитания и др., которые, несомненно, имеют свое влияние на решение задач педагогической валеологии, валеологического воспитания и др.

Антропологические идеи, теории, по мнению многих ученых, необходимы для эффективной деятельности педагогов. Так П. Ф. Каптерев убежден, что каждый педагог должен быть антропологом, не ограничивать свои знания только знаниями по педагогике. Знать физиологию, биологию и другие науки, чтобы способствовать всестороннему развитию личности учащихся [1]. Бесспорно, что это в большей мере относится и к педагогической валеологии.

Воспитание личности П. Ф. Лесгафт тоже рассматривал с антропологических позиций. И с этих позиций он разработал научно обоснованную теорию физического образования, концепцию врачебно-педагогического контроля в физическом образовании, системы физических упражнений с учетом педагогических задач, требований теории семейного воспитания [5]. Опираясь на знания физиологии, психологии и философии, Лесгафт П.Ф. сделал вывод, что целью воспитания и образования должно стать всестороннее развитие человеческого организма. В решении этой задачи он большую роль придавал антропологии, как науке, которая изучает условия, необходимые для его правильного развития. По мнению Лесгафта П. Ф. основой педагогики должна быть антропология [5]. Эти антропологические разработки могут быть успешно использованы при создании здорового образа жизни в семье, валеологизации образовательного пространства в школе, валеологического сопровождения учителем учащихся и др.

Анализ проблем, сущности валеологического образования и валеологического воспитания с точки зрения антропологии позволил нам определить **валеологическое образование** как непрерывный процесс, направленный на формирование системы научных знаний из различных областей науки об индивидуальном здоро-

вье, здоровье окружающих, формировании на их основе поведения и деятельности по сохранению, укреплению здоровья.

Валеологическое воспитание определяем как непрерывный процесс формирования ценностно-ориентированных установок на здоровье, на ЗОЖ, необходимых для обеспечения психического, духовного и физического здоровья в единстве.

Рассмотрим эти виды здоровья с точки зрения антропологии. Прежде всего отметим, что в специальной литературе существуют различные определения здоровья, но наиболее полным, на наш взгляд, является следующее: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов» [4, с. 4].

В педагогической валеологии различают:

– физическое здоровье – многоаспектное явление, определяется рядом факторов, среди них особую роль играют генотип, фенотип. Которые и характеризуют особенности природы человека и влияют на формирование валеологической культуры, выбора профессии и др.;

– психическое здоровье – тесно связано с физическим, потому что организм человека – это единая система, где все связано, взаимообусловлено. Для психически здорового человека характерны: положительные эмоции, положительное отношение к себе, жизни, окружающим и др. Для корректировки психического состояния человека требуется самопознание, самоанализ и др.;

– духовное здоровье – необходимо для очеловечивания человека. А. Маслоу считает, что духовное здоровье человека состоит из двух частей: стремления человека развить свой потенциал через самоактуализацию и стремления к гуманистическим ценностям [6].

Анализ видов здоровья на основе антропологического подхода подчеркивает их тесную связь, цельность, единство познания и самопознания человека на пути сохранения, укрепления своего здоровья. Целью валеологических мер является сохранение, укрепление всех видов здоровья, формирование внутреннего резерва для преодоления трудностей без стрессов, без ущерба здоровью, нарушения внутренней гармонии. Применение антропоцентричности, антропологической идеи «все вращается вокруг человека» [3, с. 17], несомненно, способствует решению этих задач.

Антропологизация валеологии позволяет, с одной стороны, формировать ценность здоровья, жизни и ценность человека, которая, по мнению В. Я. Стоюнина, ученого-антрополога, раскрывается на основе научных данных о природе человека, главных аспектов бытия человека и др. [1], и с другой стороны, помогает обозначить системность различных педагогических действий, характерных для валеологической деятельности учителя в школе, которая включает в себя: валеологическое сопровождение учащихся, валеологическое образование, развитие и др. Так, например, антропологизация валеологического сопровождения учащихся позволяет

ему осуществить на базе интегрированных знаний о ребенке как целостном существе, а также отстаивает единство следующих видов деятельности: медико-социальной, психолого-педагогической поддержки, валеологического мониторинга и других, направленных на создание безопасных для здоровья учащихся условий существования в образовательном учреждении.

Изучение специальной литературы по проблеме позволило выделить антропоориентированные педагогические требования к учителю:

- уважительное, ценностное отношение к ребенку, его здоровью, жизни;
- развитие ребенка согласно синергетике;
- оказание помощи в накоплении индивидуального опыта;
- создание благоприятных внешних условий существования и развития ребенка (питание, одежда, движение и др.) и т.д. [3].

Содержание взаимодействия учителя и учащихся для решения задач педагогической валеологии должно быть направлено на сохранение, укрепление всех видов здоровья учащихся, учителей. Такое взаимодействие, по нашему мнению, должно быть основано на следующих антропоориентированных педагогических установках:

- углубление индивидуализации образования с учетом индивидуального здоровья ребенка;
- ориентация образования на сохранение, укрепление здоровья субъектов образовательного процесса;
- ценностная ориентация учебно-воспитательного процесса на формирование здоровья, здорового образа жизни;
- интегрированность знаний о ребенке как целостном существе в процессе валеологического образования, воспитания.

Думаем, что применение этих требований в педагогической валеологии будет способствовать эффективному осуществлению валеологического образования, обучения, воспитания, в результате чего и будет сформирована валеологическая культура человека, которую можно представить, как систему знаний различных наук о своих генетических, физиологических, психологических и других возможностях; действенный способ самопознания, самоанализа; методов и средств контроля, сохранения своего здоровья и здоровья окружающих.

Вывод. Для эффективного решения задач педагогической валеологии по укреплению, сохранению здоровья необходимы интегрированные знания о человеке из различных областей науки, в частности антропологические знания. Они станут прочной теоретической основой педагогической валеологии, усилят осмысленность человеком ценности жизни, здоровья.

Перспективы дальнейших исследований. Изучение других теоретических основ педагогической валеологии и разработка антропоориентированной техно-

логии преподавания «Педагогической валеологии» будущим учителям на основе проведенных исследований.

Список использованной литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в.-начала XX века/ Сост. П. А. Лебедев, М., Педагогика, 1990, 603 с.
2. Брехман И. И., Валеология – наука о здоровье. 2-е изд., М.: ФиС, 1990, 416 с.
3. Коджаспирова Г. М., Педагогическая антропология: учебное пособие, М.: «Гардарики», 2005, 287 с.
4. Куинджи Н. Н., Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие, М.: «Аспект Пресс», 2001, 139 с.
5. Лесгафт П. Ф., Избранные педагогические сочинения. М.: «Педагогика», 1988, 400 с.
6. Маслоу А., Психология бытия / Пер. с английского М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997, 300 с. (Серия «Актуальная психология»).
7. Ушинский К. Д., Педагогические сочинения: в 6 т., т. 5, М.: «Педагогика», 1990, 528 с.
8. Франкл В., Человек в поисках смысла, М., «Прогресс», 1990, 252 с.

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL VALEOLOGY

Mardoyan Ruzanna

Shirak State University, Armenia, Gyumri

Summary

In the new conditions of the society development, during a pandemic, the value of health becomes more relevant. Pedagogical valeology deals with the preservation and strengthening of health. Therefore, it became necessary to study the problems, tasks of pedagogical valeology and effective ways to solve them. For this aim, we have studied the anthropological foundations of this scientific field.

The purpose of this research was to study the anthropological basis of pedagogical valeology, which, in our opinion, contributes to a deeper understanding of the importance of health in human life, to determine the ways of further development of this scientific field. This problem is being studied for the first time in Armenia.

V. B. Kulikov, Yu. I. Salov and others wrote about the need for anthropological research in pedagogy. J. J. Rousseau, K.D. Ushinsky, and others also refer to this problem. They paid special attention to the systemic approach in anthropology, which very important in maintaining health.

The ideas of P.F. Kapterev, P.F. Lesgaft are also important for pedagogical valeology. P.F. Kapterev believed that every teacher should have anthropological knowledge, know physiology, biology and other sciences in order to contribute to the all-round development of the personality. P.F. Lesgaft created a system of physical exercises, the concept of medical pedagogical control in physical education, the use of which in pedagogical valeology will undoubtedly preserve and strengthen the health of students.

Analysis of the problems, the content of valeological education from the point of view of anthropology made it possible to define valeological education as an unlimited process for the formation of integrated knowledge about health.

The anthropological approach in pedagogical valeology emphasizes the unity, integrity of all types of human health: physical, mental, spiritual.

Anthropologization of pedagogical valeology forms the value of health, the systematic nature of pedagogical actions to preserve and strengthen health: valeological support, education, development, etc.

On the basis of the study, it was concluded that for the effective solution of the problems of pedagogical valeology to strengthen, maintain health, anthropological knowledge is needed, which will become a solid theoretical basis for this scientific field.

Keywords: valeology, pedagogical valeology, anthropology, health, healthy lifestyle, valeological education, upbringing.

References:

1. Anthology of pedagogical thought in Russia in the second half of the XIX century. - early XX century / Comp. P. A. Lebedev, M., Pedagogy, 1990, 603 p.
2. Brekhman I. I., Valeology - the science of health. 2nd ed., M.: FiS, 1990, 416 p.
3. Kodzhaspirova G. M., Pedagogical anthropology: textbook, M.: "Gardariki", 2005, 287 p.
4. Kuindzhi N. N., Valeology: Ways of shaping the health of schoolchildren: Methodological guide, M.: Aspect Press, 2001, 139 p.
5. Lesgaft P. F., Selected pedagogical works, M.: "Pedagogy", 1988, 400 p.
6. Maslow A., Psychology of life / translated from English M.: "Refl-book", K.: "Vakler", 1997, 300 p. (Series «Actual Psychology»).
7. Ushinsky K. D., Pedagogical works: in 6 volumes. Vol. 5, M.: Pedagogy, 1990, 528 p.
8. Frankl V., Man in search of meaning, M., "Progress", 1990, 252 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 22.09.2020

Принято к публикации: 27.10.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 22.09.2020

Was accepted for publication: 27.10.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

ԲԱԺԻՆ 7. ԱՐՎԵՍՏԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 7: АРТ- ПЕДАГОГИКА
SECTION 7: ART PEDAGOGY

ՏԻԿՆԻԿԱԹԵՐԱՊԻԱՆ՝ ՈՐՊԵՍ ԵՐԵԽԱՅԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ
ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ԼՈՒԾՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑ

Հայրապետյան Լուսինե

*Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Մեր օրերում լայն կիրառություն ստացած արվեստաբուժության արտոտեխնոլոգիաներից մեկն է տիկնիկաթերապիան, որը արվեստի մանկավարժության մեջ նոր իմաստավորմամբ է բացահայտում տիկնիկների ֆենոմենը երեխայի սոցիալականացման գործընթացում: Դրա տարբեր տեսակներ առանձնանում են ոչ միայն իրենց կատարման եղանակներով, այլև երեխայի հետ տարվող աշխատանքերի ուղղվածությամբ՝ շտկողական, ինֆորմատիվ, կարգավորիչ և այլն: Տիկնիկաթերապիան հաճախ ներհյուսվում է իմագոթերապիային և դրամաթերապիային, որտեղ ևս անձի ձևավորման կարևոր հարցերից մեկը՝ նրա կերպարի ուսումնասիրությունը, դառնում է առաջնային: Տիկնիկաթերապիան նախատեսված է բոլոր տարիքային խմբերի երեխաների համար, սակայն տարբեր տարիքային խմբի երեխաների համար դրա դերը, նշանակությունն ու ազդեցությունը, կատարած գործառույթները տարբեր են: Այս հետաքրքիր արտոտեխնոլոգիան իրականացվում է անհատական և խմբային ձևերով:

Հիմնախնդրին առնչվող հետազոտությունների ուսումնասիրությունը: Հայրենական գրականության մեջ տիկնիկի ֆենոմենի մասին ուսումնասիրություններ կան միայն ավանդական տոների, ծիսական արարողակարգերի ուսումնասիրությունների մեջ: Մանկավարժական տեսանկյունից մասնագիտական գրականության մեջ տիկնիկի դերակատարությունը անձի խաղային գործունեությունը կազմակերպելու և սոցիալական փոխհարաբերություններ կառուցելու գործում դեռևս խորությամբ ներկայացված չէ. քիչ են ուսումնասիրությունները, որոնցում վերլուծված են երեխայի և տիկնիկի միջև առաջացած դերային վարքի դրսևորման, հուզական կապի ձևավորման մանկավարժական

նպատակները, դրանց օգտագործման տեղն ու ձևը մանկավարժական գործընթացում: Սակայն կա հարուստ փորձ, որի ուսումնասիրության և մեկտեղման դեպքում կարելի է տիկնիկով խաղը վերածել թերապևտիկ՝ առողջապահական, շտկողական, վերականգնողական գործունեության, որը շահավետ կլինի երեխայի՝ խաղից ուսում գործունեության ձևի անցման դժվարությունների, առաջացած կոնֆլիկտների լուծման տեսանկյունից, ինչպես նաև ավելի հասուն տարիքում իր սեռային դերի գիտակցման, դրա ինքնիրացման համար սցենարների մշակման առումով: Տիկնիկաթերապիայի մասին իրենց աշխատություններում և ուսումնասիրություններում ժամանակակից մանկավարժության մեջ հետաքրքիր ուսումնասիրություններ ունեն և գաղափարներ են առաջադրել Վ. Լեբեդևան, Ս. Ուսովան, Ա. Տատարինցևան, Տ. Շիտովը, Ի. Մեդվեդևը, Լ. Գրեբեշնիկովան և ուրիշներ, որոնց ուսումնասիրություններին անդրադարձել ենք մեր հոդվածի շրջանակներում:

Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել տիկնիկաթերապիան՝ որպես երեխայի սոցիալականացման խնդիրների լուծման մանկավարժական միջոց:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ ուսումնասիրվել և վերլուծվել է տիկնիկաթերապիայի նշանակությունը երեխայի սոցիալականացման մի շարք խնդիրների լուծման՝ դերային վարքի ձևավորման, շտկման, հոգեհուզական կարգավորման տեսանկյունից:

Բանալի բառեր: Տիկնիկաթերապիա, իմագոթերապիա, սոցիալական կարգավիճակ, սոցիալական դեր, հոգեհուզական ոլորտի խանգարումներ, դերային վարք, սոցիալական վարք, տիկնիկային թատրոն, կերպարային տիկնիկ, պահանջվող, սուբյեկտիվ, խաղարկային դերեր, ներառական թատրոն:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Երեխայի անձի ձևավորման գործոններն ու պայմանները ուղղակիորեն առնչվում են նրա սոցիալական բնութագրին, որը ձևավորվում է մարդու կենսաաբանական կառուցվածքի հիմքով և ենթարկվում սոցիալական միջավայրի ազդեցությանը: Անձնավորության բոլոր հատկանիշները՝ խոսք, գիտակցություն, կամք, աշխատանքային կարողություններ, աշխարհայացք, բարոյական, գեղագիտական հայացքներ, գիտելիքներ և այլն, կարող են ձևով բերվել միայն սոցիալական միջավայրում: Սակայն երեխաների սոցիալականացման դժվարությունների հաղթահարման համար երբեմն հարկ է լինում ձեռնարկել մի շարք միջոցներ, որոնք, մասնավորապես, վերաբերում են երեխայի սոցիալական վարքի ձևավորմանն ու տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված հոգեհուզական դրսևորումներ:

րին: Այս տեսանկյունից խաղը՝ որպես երեխայի առաջնային գործունեության ձևերից մեկը, մեծ դերակատարություն ունի երեխայի կյանքում: Այն տարբեր տարիքի երեխաների մոտ ձեռք է բերում նոր տարրեր, հարստանում իրավիճակային բովանդակությամբ, որի օգնությամբ երեխան հուզական լիցքաթափում է ապրում, ինչպես նաև կենցաղային, սոցիալական, զգայական նոր փորձ ձեռք բերում, որը շատ կարևոր է նրա անձի ձևավորման գործում: Խաղային այդպիսի կարևոր «գործիք» կարելի է համարել տիկնիկը, որը կարող է նշանակալից դեր կատարել երեխայի անձնային և հասարակական վարքի ձևավորման տեսանկյունից սոցիալական դերերի փորձարկման շնորհիվ:

Դեռևս հնագույն ժամանակներից տիկնիկներին վերագրվել են հատկություններ, որոնք բնութագրել են մարդու կերպարային նույնականացման հարցը: Հին հայկական ավանդական սովորություններում տիկնիկն աղջկա օժիտի անբաժանելի մասն է կազմել, որի հետ տիկնիկի տիրուհին շատ զգույշ պետք է վարվեր: Հայրական տնից տարած մոր կամ տատիկի ձեռքով պատրաստած կտորե տիկնիկը փոխարինում էր ավագ խորհրդատուներին՝ տատիկ, մայր, դառնում հոգեհարազատ զրուցակից: Այն համարվում էր շնչավոր էակ, որը տեսնում ու լսում է իր տիրուհուն, ապրումակցում նրան: Տիկնիկը կարծես թե պատրաստում է աղջկան սոցիալական նոր կարգավիճակներին ու դերերին, որոնք պիտի ստանձնի նա նոր միջավայրում:

Տարբեր ժողովուրդների բանահյուսության մեջ նկատելի են նաև տիկնիկներ, որոնք, անկախ երեխայի սեռից, կարողանում են կենդանանալ, փայտաշեն, կտորե տիկնիկներից վերածվել մարդու և ապրել տիկնիկի կյանք՝ մարդեղենացված: Դրանց թվում են, օրինակ, երեխաների շատ սիրելի Բուրաստինոն կամ Պինոկիոն և այլն:

Տիկնիկի հետ երեխայի կապը սկսվում է վաղ տարիքից, և դրա հետ խաղը դերային բնույթ ունի, որում արտացոլվում են հիմնականում ընտանիքը, դրանում գտնվող անձանց և նրանց փոխկապակցված կարգավիճակների ու դերերի ամբողջությունը: Երբեմն խաղում ներառվում են ոչ միայն ներընտանեկան, այլև միջընտանեկան դերեր: Դերային մոտեցման լիարժեք իրագործման համար անհրաժեշտ է նախ պարզել խաղի ընթացքում տիկնիկի տիրոջ ստանձնած սոցիալական կարգավիճակը և դրանից բխող դերի էությունը: Սոցիալական կարգավիճակը թույլ է տալիս խաղի ընթացքում «բեմադրել» տվյալ սոցիալական դերը, որի պատկերացումը երեխան ունի իրական կյանքի օրինակով իրեն շրջապատող մեծերի շնորհիվ: Այսպիսով՝ պարզ է դառնում, որ երեխայի վարքի և դրա դրսևորումների պատճառների, ինչպես նաև այլ տարեկիցների

կամ մեծերի հետ ունեցած հարաբերությունների կառուցման մշակույթի, փոխ-հարաբերվելու ձևի նկարագրությունն ուղղակիորեն ներմուծված է տիկնիկի հետ խաղում: Տիկնիկի համար երեխայի ստանձնած սոցիալական դերերն ուղղակի կապ ունեն տվյալ դերին բնորոշ իրավունքների և պարտականությունների կատարման հետ: Այս առումով բավական ուշաբժան է երեխայի դիրքորոշումն իր ստանձնած դերի կատարման առումով:

Մանկիկային տարիքում տիկնիկը անբաժանելի մասն է կազմում տուն-տունիկ, բժիշկ-բժիշկ և նման սցենարներով պարզ խաղերի համար, բայց եթե մի փոքր ուշադրություն դարձնենք այդ մանկական խաղերին, կտեսնենք, որ խաղի ընթացքում տիկնիկի հանդեպ ամեն երեխա ցուցաբերում է իր մոտեցումը՝ դրանով խաղը վերածելով անհատական ստեղծագործության [6]: Ավելի ուշ երեխայի ցանկացած լուրջ գործողություն դառնում է ներկայացում՝ դերախաղի ձևով, այսինքն՝ երեխաների դեպքում խաղը, թատրոնն ու մանկական կյանքը միախառնվում են մի կետում: Երկուսից չորս տարեկան երեխաների դեպքում տիկնիկի հետ նրանք պարզապես ապրում են իրենց կյանքը՝ անգիտակցաբար խաղալով և կրելով, նաև տիկնիկին վերագրելով որոշակի դերեր: Այս տարիքում երեխան, որը փորձում է մուտք գործել սոցիալական դաշտ, սկսում է երկխոսել իր մայրիկի, հայրիկի, սեփական խաղալիքների, տիկնիկների հետ, և հենց այս տարիքում է կարևորվում տիկնիկի դերը՝ որպես միջնորդի, որն օգնում է երեխային լինել առավել արդյունավետ հաղորդակցվող:

Եթե ուշադրություն դարձնենք երեխայի տիկնիկով խաղին, ապա հստակ կտեսնենք, որ երեխան ստանձնում է իրեն հայտնի դերը և դրան համապատասխան պարտականությունների շրջանակում սկսում է կրկնօրինակել արդեն իրեն ծանոթ վարքի մոդելը՝ մոր, քույրիկի, հարազատ որևէ մեկի օրինակով: Երեխան կատարում է գործողություններ, որոնք մեկը մյուսին փոխկապակցված են, կարելի է ասել, մտածված, պլանավորված: Այս տեսանկյունից տիկնիկի հետ խաղի պլանավորման և նախատեսման համար հնարավոր է լուծել երեխայի կյանքում բազմաթիվ վարքակարգավորման խնդիրներ՝ խաղի ժամանակ տիկնիկի միջնորդությամբ երեխայի ստանձնած սոցիալական դերը նախապես սցենարավորելով և կարգավորելով, նրանից ունեցած սպասումներին՝ էքսպեկտացիաներին համապատասխան՝ երեխային օրինակելի վարքի նորմեր սովորեցնելով, որոնք ինչ-ինչ պատճառով չեն դրսևորվում կամ բացակայում են նրա վարքից: Երեխայի խնդիրը ախտորոշելուց հետո պետք է հստակեցնել, թե տիկնիկի միջնորդությունը որտեղ և ինչ չափով է պահանջվելու, սցենարի ինչ տարբերակներ են մշակվելու շտկողական գործողությունների

իրականացման համար: Ըստ այդմ՝ կարելի է կոնֆլիկտային, հուզական խանգարումներով, վարքի շեղումներով երեխաների հետ տարվող շտկողական աշխատանքներում տիկնիկի կիրառությամբ թերապիայի կազմակերպումը զարգացնել երեք ուղղությամբ.

1. երեխային և տիկնիկին վերագրել **պահանջվող** դերեր, որտեղ նրանք ունեն հարազատական փոխհարաբերություններ միմյանց հետ, և սցենար մշակել, թե ինչպիսի վարք է նրանց սպասվում միմյանց հանդեպ փոխհարաբերությունների կառուցման ժամանակ,

2. երեխայի տիկնիկին վերագրել **սուբյեկտիվ** դեր, որտեղ նա է երեխայի «ներկայացուցիչը» և խոսում է առաջին դեմքով երեխայի անունից,

3. երեխային և տիկնիկին վերագրել **խաղարկվող** դերեր, որոնք առավելագույն չափով կհամապատասխանեն տվյալ երեխային: Օրինակ, եթե երեխան սիրում է բժշկական գործիքով խաղաղ, իրեն վերագրեն բժշկի դեր, իսկ տիկնիկը կլինի նրա հիվանդը:

Հետաքրքիր է, որ տիկնիկաթերապիայի խաղային տեխնոլոգիայում դերին վերաբերող իրավունքներն ու պարտականությունները կարգավորելու, երեխայի վարքը շտկելու համար տարբեր մանիպուլատիվ ձևեր են նկարագրում, որտեղ ոչ միայն երեխային կարելի է վերագրել տարբեր դերեր, այլև տիկնիկը կարող է ևս լինել երեխա, ընկերուհի, տատիկ, մայր, ընդհուպ մինչև երեխայի երևակայության աշխարհում ծնված հեքիաթի հերոս և այլն:

Ուսումնասիրելով երեխայի վարքի պատճառականությունը՝ առհասարակ կարելի է նկատել, որ դրանում բազմաթիվ դրսևորումներ հիմնականում պայմանավորված են երեխայի տարիքային առանձնահատկություններով, տարիքային ճգնաժամերով և խառնվածքի յուրահատկությամբ, միջավայրի գործոնով [1, 279]:

Արվեստի մանկավարժության մեջ տիկնիկաթերապիային վերագրում են առանձնահատուկ ֆենոմեն, որը երեխայի սոցիալականացման խնդիրների լուծման ելքերը տիկնիկի միջնորդությամբ գտնելն է, կարգավորելը ոչ միայն արդեն պատրաստի սցենարներով, այլև երեխայի օգնությամբ այն անհատական-դիդակտիկ նշանակությամբ տվյալ խնդրի համար ստանալով:

Երբ տիկնիկով խաղը կազմակերպվում է խմբի համար, և երբ այն սկսվում է, երեխաները միմյանցից ունենում են սպասումներ, ինչպես նաև յուրաքանչյուր երեխա ինքն իրենից ևս ունի սպասումներ: Երեխան սկսում է սպասումներ ունենալ նաև իր տիկնիկից՝ մի դեպքում իր հետ հարմարման, մյուս դեպքում՝ իրեն և մյուսներին լսելու, որոշ դեպքերում՝ վարքի կարգավորման, հա-

ջորդիվ՝ խորհուրդ վերցնելու համար: Կրկնօրինակելով իրեն շրջապատողների վարքը, երեխան հաճախ իրավիճակից դուրս է բերում վարքի նոր օրինաչափություններ, որոնք անձամբ իրենն են [5]: Հատկապես այս հանգամանքը օգնում է, որ երեխան ճիշտ ըմբռնի իրեն շրջապատող սոցիալական միջավայրում մարդկանց միջև եղած միջանձնային հարաբերությունները, այդ թվում՝ հատկապես ներընտանեկան դերերի կառուցվածքը, քանի որ ընտանիքում է տեղի ունենում նրա սոցիալականացման առաջին փորձը: Երեխան հաճախ կարող է դատողություններ անել տիկնիկի վարքային դրսևորումների մասին, խրատել, խորհուրդ տալ նրան, գնահատել նրա արարքը՝ ներկայացնելով նոր վարքի պահանջներ՝ այսպիսով նաև ներկայացնելով իր խնդիրն ու դրա լուծման մեխանիզմները: Ընդ որում՝ տիկնիկն այստեղ հանդես է գալիս իբրև խորհրդանիշ, որին երեխան կարող է վերագրել նաև հակազդելու սցենար:

Այսպիսով՝ տիկնիկաթերապիայի սցենարի մեջ պետք է առկա լինի ակնկալիքների երեք ուղղություն՝ ակնկալիք տվյալ դերից, որը վերագրելու ենք երեխային, ակնկալիք տիկնիկից, ակնկալիք նրանց շրջապատողներից և նույն հաջորդականությամբ հակառակը՝ երեխայի ակնկալիքը խաղից, տիկնիկից և իրեն շրջապատողներից: Երեխայի վարքի շտկման կամ կարգավորման գործառույթներ իրականացնելու համար տիկնիկաթերապիա կազմակերպելիս անհրաժեշտ է խորությամբ ուսումնասիրել և վերլուծել խնդիրը, դուրս բերել փոփոխությունների ենթակա խնդիրները և սցենարը կառուցել դրանց հիման վրա, որտեղ կարևոր կլինի փոփոխությունների խորության աստիճանը՝ ամբողջական, թե մասնակիորեն, չափը, կոնկրետությունը, հստակությունը, հասանելիության աստիճանը և այլն:

Տիկնիկաթերապիան կարելի է անցկացնել ինչպես առանձին, միայն տվյալ երեխայի և տիկնիկի համար նախատեսված սցենարով, այնպես էլ խմբային սցենարով, որտեղ համանման խնդիրները տիպավորվել և սցենարային լուծում են գտել երեխայի և տիկնիկի փոխհարաբերությունների կառուցման, դրա վերանայման և շտկման տեսանկյունից: Տիկնիկաթերապիայի իրականացման համար կարևոր են մի քանի ասպեկտներ՝ սցենարը և երեխան՝ որպես դրա կատարող, մյուս մասնակիցները, նրանց ստանձնած դերերը, ինչպես նաև խաղը ներկայացնելու մասշտաբայնությունը. միայն իր համար է երեխան խաղում, թե հանդիսատես կա: Տիկնիկաթերապիան հաճախ ներառում է իմագոթերապիայի և դրամաթերապիայի տարրեր, որոնցում ևս անձի անհատական և հասարակական վարքի ձևավորման, որոշ դեպքերում շտկման աշխատանքները կատարվում են դերախաղի օգնությամբ: Հետաքրքիր է նաև տիկնիկի պատ-

րաստման աշխատանքը տիկնիկաթերապիայում, երբ երեխան ազատորեն կարողանում է հորինել, գծագրել, նկարել, թղթերից, կտորներից, թելերից պատրաստել այն տիկնիկը, որի հետ կցանկանար զրուցել:

Դիտարկենք տիկնիկաթերապիայի իրականացման մի քանի տարբերակներ:

1. Տիկնիկաթերապիայի էքսպրեսիվ-նախագծային արտտեխնոլոգիա: Այս ձևաչափում կարևոր է տիկնիկին շնչավորող միջոցը՝ երեխայի ձեռքը, որտեղ յուրաքանչյուր մատին վերագրվում է որևէ դեր, և դրան համապատասխան՝ գունավոր թղթերից պատրաստվում են տիկնիկի կերպարներ, որոնք պետք է երեխան հագցնի մատներին և թղթե տիկնիկները խաղացնելու օգնությամբ պատմություններ հորինի: Այս տիկնիկաթերապիայի տեխնոլոգիան կարծես նպատակ ունի երեխայի մեկ ավի մեջ տեղափոխել «ամեն ինչ քո ձեռքերում է» բանաձևը:

2. «Խամաճիկները խաղում են իմ դերը»: Այս տեխնոլոգիայի հիմքում դրված է այն միտքը, որ երեխան պետք է փափուկ ծեփամածիկի կամ կտորների, թելերի, այլ նյութերի միջոցով պատրաստի իր կերպարային տիկնիկը, որի վերջույթներին ամրացված թելերով պետք է սեփական կերպարի դերը վերագրել նրան և խաղացնել: Տեղի է ունենում կերպարային նույնականացում: Տիկնիկի մեջ ոչինչ չենք կարող փոխել, եթե երեխան չի ցանկանում դա փոխել իր ներսում: Խամաճիկ-տիկնիկը նոր գաղափար է մուտքագրում երեխայի մեջ, որ նա զբաղված է ինքնակերտմամբ, ինքնաուսումնասիրմամբ և այլն [3, 102]:

3. Արքետիպային տիկնիկներ: Դրանք միջնորդ են հանդիսանում երեխայի համար՝ հաղթահարելու դիմացինի հետ շփվելու վախը, ամաչկոտությունը, հուզականությունը: Դրանք կարծես օգնականներ են, որոնց միջնորդությամբ երեխան հաղորդակցական նոր փորձ է ձեռք բերում, ազատվում լարվածությունից, ներքին կաշկանդվածությունից և այլն: Այս տիկնիկների նշանակությունը հատկապես կարևոր է երեխայի հետ զրույցի ընթացքում դուրս բերված խնդրի լուծման տեսանկյունից: Կարելի է գրել նպատակը, օրինակ՝ «Ես այլևս չեմ վախենում մթից» կամ «Խոսելիս էլ չեմ կարմրի», տեղադրել փոքրիկ տուփի մեջ և թաքցնել այս «նվիրական» ցանկությունը կտորե տիկնիկի մարմնում:

Դեռահասության տարիքում երեխայի անձի ձևավորման և զարգացման բուն գործընթացների առաջ բերած խնդիրները երբեմն անտեսված են մնում՝ հետագայում վերաձևավորվելով լուրջ խնդիրների: Այս տարիքային խմբի համար տիկնիկաթերապիայի բացառիկ ձևերից է տիկնիկային թատրոնը: Այստեղ երեխաներն են հորինում տիկնիկները և հատուկ նրանց համար գրում սցենար-

ներ, ներկայացում պատրաստում: Այն ամենը, ինչ կթաքցնեն կամ չեն բարձրաձայնի այս տարիքային խմբի ներկայացուցիչները, վստահում են տիկնիկներին և հնչեցնում բեմից: Այսպիսով՝ երեխաները միաժամանակ արտահայտում են իրենց հույզերը՝ միահյուսելով հեքիաթը իրականության հետ: Տիկնիկաթերապիայի այս ձևաչափը տարբերվում է սովորական տիկնիկային թատրոնից նրանով, որ այստեղ գրվում են հատուկ իրավիճակին բնորոշ սցենարներ երեխաների կողմից, որը մեծ կարևորություն ունի ոչ միայն շտկողավերականգնողական գործառույթներ իրականացնելու համար, այլև երեխայի ազատ մտքի ձևավորման հարցում: Տիկնիկային թատրոնը երեխային հնարավորություն է տալիս ազատվելու իրեն կաշկանդող բարդություններից և ինքնադրսևորվելու: Այստեղ լավագույն տարբերակ կարող է լինել ինտերակտիվ թատրոնը [4, 18]:

Տիկնիկաթերապիայի թատերական ձևաչափը իր բնույթով հնարավորություն է տալիս համատեղելու արվեստի մի քանի ճյուղեր՝ երաժշտություն, նկարչություն, պար, գրականություն, դերասանություն, որն էլ իր հերթին բոլոր կողմերից ազդեցություն է թողնում երեխայի սոցիալականացման վրա: Երեխաների համար թատերական գործողություններին մասնակից լինելը հնարավորություն է տալիս ոչ միայն տարբեր դերերում հանդես գալու, այլև պատկերացնելու իրեն տարբեր միջավայրերում [2, 125]:

Այսօր գոյություն ունեն տիկնիկաթերապիայի ներառական ձևաչափեր, տիկնիկային թատրոնի հատուկ տեսակներ, որոնց մասնակցում են ֆիզիկական և մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխաներ: Արվեստաբուժության նմանօրինակ ներառական ճյուղերում, ինչպիսին է տիկնիկաթերապիան, իբրև փոփոխությունների, երեխաների ունեցած խնդիրների լուծման հարթակ՝ օգտագործվում է թատրոնի բեմը՝ որպես ինքնատիպ մանկավարժական միջավայր, ուր կենսաբանորեն առողջ երեխաների կողքին միաժամանակ ներկայանում են տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաներ: Մեկ ներկայացման շրջանակներում նրանց միավորում են ընդհանուր արժեքները, համախմբվում են և ստեղծում իրենց ուրույն, համատեղ աշխարհը:

Տիկնիկաթերապիան օգնում է զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաներին լուծել մի շարք խնդիրներ, ինչպիսին կարող են լինել թերարժեքության բարդույթը, կոնֆլիկտայնությունը, սթրեսակայունությունը և այլն:

Տիկնիկաթերապիան երեխային հնարավորություն է տալիս բացահայտելու ինքն իրեն, փոխելու վերաբերմունքն իր և իրեն շրջապատող մարդկանց հանդեպ:

Տիկնիկի հետ խաղը երեխայի համար սոցիալական հասունացման ուղի է:

Երեխայի գործունեության գլխավոր շարժառիթը մեծերի կյանք մտնելու, ներթափանցելու ցանկությունն է: Տիկնիկաթերապիայի ժամանակ դերային-սյուժետային խաղի միջոցով երեխան պարզում է իր տեղը մեծերի հարաբերություններում: Խաղը իր և մեծերի դիրքերը համեմատելու հնարավորություն է ընձեռում: Դերային-սյուժետային խաղի միջոցով երեխայի մոտ ձևավորվում է կամաձին վարք: Նա սովորում է որոշակի իրադրության մեջ իր վարքը ենթարկել շրջապատի պահանջներին, զարգանում է երեխայի արդյունավետ գործունեությունը: Խաղի ընթացքում երեխան, հասկանալով, որ ինքը փոքր է, փորձում է կատարել մեծի դեր: Սակայն դրա արդյունքում երեխայի մոտ ձևավորվում է մեծ դառնալու, հասարակայնորեն արժեքավոր դեր կատարելու շարժառիթը:

Տիկնիկաթերապիայի միջոցով երեխաները հաղթահարում են ներփակվածությունը, ամաչկոտությունը, նույնիսկ կակազելը և խոսքային արգելակվածությունը, որոնք կարող են բերել սոցիալականացման դժվարությունների, վարքի կամ հոգեհուզական լուրջ խանգարումների:

Այսպիսով՝ կարող ենք եզրակացնել, որ տիկնիկաթերապիան ունի բազմակողմանի ազդեցություն երեխայի սոցիալականացման խնդիրների լուծման և կարգավորման գործում:

- Տիկնիկաթերապիան յուրահատուկ արտտեխնոլոգիա է, որի բնույթը օգնում է երեխայի և մասնագետի համատեղ ուժերով ստեղծված գործողությունների ամբողջության շնորհիվ ներազդել երեխայի վրա, նպաստել հաղորդակցման հմտությունների, շփվելու կարողությունների, մյուսներին հասկանալու և մյուսների հուզական վիճակը համարժեքորեն արձագանքելու կարողությունների զարգացմանը:
- Տիկնիկաթերապիայի ձևերից մեկը՝ տիկնիկային թատրոնը, երեխաների համար համարվում է կյանքի լավագույն դպրոց. այն հանդես է գալիս որպես շրջակա միջավայրի, կյանքի, աշխարհի մասին տեղեկատվության աղբյուր:
- Տիկնիկաթերապիայի մանկավարժական մոտեցումն ուղղված է ոչ միայն երեխայի անձի առողջապահական գործողություններին, այլև երեխայի սոցիալական հարմարմանը: Տիկնիկը երեխային հնարավորություն է տալիս կրելու այնպիսի սոցիալական դերեր, որոնք կուզենար փորձել, փոփոխել կամ որոնց կցանկանար ինչ-որ բան ասել:
- Տիկնիկաթերապիան օգնում է զարգացնել երեխայի մարդկային որակները, ձևավորել արժեքային համակարգը:

- Տիկնիկաթերապիան օգնում է երեխային ձեռք բերել հուզական և սոցիալական ինտելեկտ՝ կարգավորելով սեփական վարքը, զգացմունքները հասկանալ իրեն և շրջապատողներին:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն. և ուրիշներ, Սոցիալական մանկավարժություն, Բուհական ձեռնարկ, Երևան, 2017, ԵՊՀ հրատ.:
2. Медведева Е., Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании, М., «Юрайт», 2019, с. 272.
3. Татаринцева А., Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда, Речь, 2007, 102 с.
4. Усова Т. В. (ред.), Куклотерапия как метод реабилитации, Методическое пособие, Саратов: Изд. ГНПУ ОРЦ для детей-инвалидов, 2008, 36 с.
5. <https://psy.su/feed/5180/> Арт-терапевтическая методика «Позитивная куклотерапия», 23.09.2020.
6. <https://studfile.net/preview/2957369/page:4/>, Л. Г. Гребенщикова, Основы куклотерапии, Учебно-методическое пособие, Пермь, 2009, 20.09.2020, 18.10.2020.

PUPPET THERAPY AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR SOLVING PROBLEMS OF CHILD SOCIALIZATION

Hayrapetyan Lusine
Yerevan State University

Summary

Brief introduction: Puppet therapy is one of the most widely used art technologies in art therapy today, which reveals the phenomenon of puppets in a new sense in art pedagogy as a new pedagogical “tool” from the aspect of role behavior development, relieving emotional tension, preventing or correcting behavioral disorders. Its different types are distinguished not only by the way they are performed, but also by the direction of the work with the child: corrective, informative, regulatory, etc. Puppet therapy is often intertwined with imagotherapy and drama therapy, where one of the most important issues in the development of a person's personality- the study of his image, becomes a priority. Puppet therapy is intended for children of all ages, but for children of different ages, its role, significance and impact, the functions performed are different. This interesting art technology is implemented individually and in groups. Puppet therapy has a multifaceted effect on the regulation of child behavior and emotional disorders.

Keywords: Puppet therapy, imagotherapy social status, social role, emotional disorders, role behavior, social behavior, puppet theater, puppet show, required, subjective, feature roles, inclusive theater.

The aim of the research conducted within the framework of the article is to identify puppet therapy as an auxiliary tool used in the pedagogical process to overcome the barriers of socialization of the child and to develop role behavior.

The novelty of the research. The importance of puppet therapy in terms of development, correction and emotional regulation of the child's role behavior has been studied and analyzed.

Conclusion: Puppet therapy scenario is a set of activities created by the pedagogue together with the child, which contributes to the development of communication skills,, understanding the emotional state of others, the ability to respond adequately. It can be a great pedagogical tool in developing a child's role-playing behavior.

References:

1. Harutyunyan N. and others, Social pedagogy, Textbook, Yerevan, 2017.

2. Medvedev E., Pedagogic and art therapy in special and inclusive education, Moscow, Yurayt, 2019, p.272.
3. Tatarintseva A., Doll Therapy in the Work of a Psychologist, Teacher and Speech therapist, Speech, 2007, 102 p.
4. Usova T. V. , Doll Therapy as a method of rehabilitation, Methodological guide, Saratov: Publishing house of GNPU ORC for disabled children, 2008, 36 p.
5. <https://psy.su/feed/5180/> Art therapy technique "Positive doll therapy", 23.09.2020.
6. <https://studfile.net/preview/2957369/page:4/> , L. G. Grebenshchikova, Fundamentals of doll therapy, Educational and methodical manual, Perm, 2009, 20.09.2020, 18.10.2020.

КУКЛОТЕРАПИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ВЫЗОВОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Лусине Айрапетян

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Краткое введение. Кукольная терапия – одна из наиболее широко используемых сегодня арт-технологий в арт-терапии, которая в художественной педагогике по-новому раскрывает феномен кукол с точки зрения формирования ролевого поведения ребенка, снятия его эмоционального напряжения, предотвращения или исправления поведенческих отклонений, рассматривается как новый педагогический «инструмент». Ее виды различаются не только по способу выполнения, но и по направленности работы с ребенком – корректирующей, познавательной, нормативной и т.д. Куклотерапия часто переплетается с имаготерапией и драматерапией, где также один из важнейших вопросов формирования личности человека – изучение его образа – становится первостепенным. Куклотерапия предназначена для всех возрастных групп, но для детей разного возраста ее роль, значение и влияние, выполняемые функции различны. Эта интересная арт-технология реализуется индивидуально и в группах.

Ключевые слова: куклотерапия, имаготерапия, социальный статус, социальная роль, психические расстройства, ролевое поведение, социальное поведение, кукольный театр, кукольный спектакль, кукла-образ, обязательные, субъективные, игровые роли, инклюзивный театр.

Куклотерапия имеет разностороннее влияние на регуляцию эмоциональных расстройств и поведения ребенка.

Целью исследования, проведенного в рамках статьи, является выявление куклотерапии как вспомогательного средства, используемого в педагогическом процессе для формирования ролевого поведения и преодоления барьеров на пути социализации ребенка.

Новизна исследования. Изучено и проанализировано значение куклотерапии с точки зрения формирования, коррекции и эмоциональной регуляции ролевого поведения ребенка.

Выводы. Сценарий куклотерапии – это комплекс мероприятий, созданный педагогом совместно с ребенком, который способствует развитию его коммуникативных навыков, пониманию эмоционального состояния окружающих, способности адекватно реагировать на них.

Куклотерапия может стать отличным педагогическим инструментом в формировании ролевого поведения ребенка.

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н. и другие, Социальная педагогика, вузовское пособие, Ереван, 2017.
2. Медведева Е., Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании, М., Юрайт, 2019, с. 272.

3. Татаринцева А., Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда, Речь, 2007, 102 с.
4. Усова Т.В. (ред.), Куклотерапия как метод реабилитации, Методическое пособие, Саратов: Изд. ГНПУ ОРЦ для детей-инвалидов, 2008, 36 с.
5. <https://psy.su/feed/5180/> Арт-терапевтическая методика «Позитивная куклотерапия», 23.09.2020.
6. <https://studfile.net/preview/2957369/page:4/>, Л.Г. Гребенщикова, Основы куклотерапии, Учебно-методическое пособие, Пермь, 2009, 20.09.2020, 18.10.2020.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2020

Принято к публикации: 16.10.2020

Рецензент: канд. пед. наук, ассистент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 25.09.2020

Was accepted for publication: 16.10. 2020

Reviewer: PhD, Assistant Mary Avetisyan

ԲԱԺԻՆ 8. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ
РАЗДЕЛ 8: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ
SECTION 8: EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ
ՆԵՐԴՐՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ալեքսանյան Աննա

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Բարձրագույն կրթության կառավարման ոլորտի արդի մարտահրավերների ժամանակային ու տարածական պայմանավորվածությունները ցույց են տալիս, որ այդ նույն մարտահրավերները հնարավոր է դիմագրավել միասնական լուծումներով, որոնք չեն հակասում կրթության ոլորտի զարգացման միջազգային միտումներին: Կրթության ոլորտի միասնական լուծումների որոնման արդյունավետությունն ապացուցվում է արդեն մեկ տասնամյակ ի վեր, ինչպես նաև պարզ է դառնում, որ միասնականության և միավորման հիմքում կարող են լինել ինչպես տարածական, այնպես էլ տնտեսական, քաղաքական, մշակութային և այլն գործոններ: Հենց նման գործոնների համախումբն էլ ընկած է ԵՄՏՄ ձևավորման հիմում: ԵՄՏՄ անդամ երկրների համագործակցությունը կրթության ոլորտում նոր հեռանկարներ ունի, այդ համագործակցության ոչ բոլոր կողմերն են բացահայտված ու գործող արդի շրջանում:

Առանձնահատուկ նշանակություն ունի ԵՄՏՄ անդամ երկրների տարբեր մշակույթներ ներկայացնող հասարակությունների կրթական ավանդույթների ուսումնասիրությունը և նոր երկխոսությունների ուրվագծումը: Այս տեսանկյունից կարևոր է հատկապես ոչ միայն ՌԴ կրթության ոլորտի ուսումնասիրությունը, որը ՀՀ կրթության ոլորտի համար ամբողջովին բաց է համագործակցության համար, այլև Ղազախստանի կրթության ոլորտի ուսումնասիրությունը, որը կարևոր է նոր կրթամշակութային փոխներգործությունների բացահայտման տեսանկյունից:

Հիմնախնդիրը: ԵՄՏՄ անդամ երկրների համագործակցությունը դեռևս վերջնական հաջողությունների չի հասել կրթության ոլորտում, ինչի համար անհրաժեշտ են նոր հետազոտություններ:

Եթե առավել հստակ են ՀՀ և ՌԴ համագործակցության շրջանակները, դրանց հիմքում ընկած գործոններն ու հեռանկարները, ապա նույնը դժվար է ասել Ղազախստանի պարագայում: Որպես ԵԱՏՄ անդամ երկրներ, բացի մասնավոր համագործակցության օրինակներից կրթության ոլորտում, բարձրագույն կրթության կառավարման ոլորտում դեռևս ընդլայնված ու հստակեցված չեն համագործակցության ուղիները մասնավորապես Ղազախստանի և ՀՀ-ի միջև:

Սույն հետազոտությունը միտված է նպաստելու ԵԱՏՄ անդամ երկրների կրթության կառավարման ոլորտում համագործակցության ուղիների որոնմանը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Կրթության կառավարման, կրթության միասնական տարածքների վերաբերյալ կան ուսումնասիրություններ, որոնք վերաբերում են ոչ այնքան հետխորհրդային երկրներին, որքան եվրոպական փորձին: Այսպես՝ կան բազմաբովանդակ հետազոտություններ եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի մասին [5]: Կան հետազոտություններ, որոնք առնչվում են ոչ թե կոնկրետ ԵԱՏՄ անդամ երկրների կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծություններին, այլ դրանց տարբեր կողմերին: Այսպես, կան հետազոտություններ, որոնք վեր են հանում համալսարանական կրթության առանձնահատկությունները [3] և դրա արդիականացման խնդիրները [2]:

Հողվածի նպատակը: Սույն հետազոտության նպատակն է վեր հանել ԵԱՏՄ անդամ երկրներից Ղազախստանի բարձրագույն կրթության ոլորտի ներդրվածության ցուցանիշների առանձնահատկությունները հատուկ մշակված մեթոդաբանությամբ:

Հետազոտության նորույթը: Հետազոտության շրջանակներում մշակվել և ներկայացվել է ԵԱՏՄ անդամ երկրներից բարձրագույն կրթության համակարգերի համեմատական վերլուծության նոր մեթոդաբանություն, և դրա շրջանակներում առաջին անգամ դուրս են բերվել ցուցանիշներ, որոնց շնորհիվ հնարավոր է դառնում ոչ միայն փաստարկել, այլև գնահատել և վերլուծել կրթության ոլորտի կառավարման առանձնահատկությունները:

***Բանալի բառեր:** Բարձրագույն կրթություն, կրթության կառավարում, ԵԱՏՄ անդամ երկրներ, Ղազախստանի կրթության համակարգ, ներդրվածության ցուցանիշներ, կրթության զարգացում:*

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կրթության ոլորտի ներկայացվածությունը հասարակություն-պետություն-կառավարում հարաբերություններում և այդ

ներկայացվածության ցուցանիշները բավականին հարուստ տեղեկատվություն են պարունակում տվյալ կրթության համակարգի և դրա կառավարման առանձնահատկությունների վերաբերյալ: Այսպես, կրթական գործոնների ինդեքսները ներառվում և առանձին բաղադրիչ են կազմում կոնկրետ երկրների ժողովրդավարության մակարդակի որոշման ինդեքսներում՝ առողջապահական, տնտեսական, սոցիալական և քաղաքական գործոնների համեմատությամբ [1, էջ 18]: Իսկ կրթական գործոններն իրենց հերթին ձևավորվում են մարդկային զարգացման ինդեքսի կրթության բաղադրիչով (ՄՁԻ-կրթ.) և պետության կողմից արվող կրթական ծախսերով (ԿԾ): Այդ է պատճառը, որ կրթության կառավարման առանձնահատկությունների ուսումնասիրության տեսանկյունից կարևոր նշանակություն ունի դրանում մարդկանց ներգրավվածության մակարդակի, ինչպես նաև կրթության ոլորտում ներդրվածության մակարդակի ուսումնասիրությունը: Սակայն միայն այդ երկու բաղադրիչների ուսումնասիրությունը պատկերը ամբողջական չի դարձնում, քանի որ կարևոր է ոչ միայն պարզապես մարդկանց ներգրավվածությունը կրթության ոլորտում, այլև այդ ներգրավվածության որակը և արդյունքը, որոնք էլ միասին ստեղծում են կրթության ոլորտի ազդեցության ցուցանիշները:

Այսպիսով՝ կարող ենք փաստել, որ բարձրագույն կրթության ոլորտի կառավարման առանձնահատկությունների ուսումնասիրության մեթոդաբանական հիմքերում առանձնանում են **ներդրվածության** և **ազդեցության** ցուցանիշները:

Ղազախստանի բարձրագույն կրթության ոլորտի ներդրվածության ցուցանիշները: Ներդրվածության ցուցանիշների ենթաբաղադրիչային մակարդակում մեթոդաբանության մշակման ժամանակ առանձնացրել ենք հետևյալ ենթաբաղադրիչները.

- *Ղազախստանի բուհերի սովորողների թվային ցուցանիշները,*
- *բուհում կրթական ծառայությունների մատուցումն ապահովող անձնակազմի ցուցանիշները,*
- *բուհի նյութատեխնիկական ռեսուրսների բազային ցուցանիշները,*
- *բուհերում իրականացվող կրթական ծրագրերի ցուցանիշները:*

Այս բոլոր ենթաբաղադրիչային ցուցանիշների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ Ղազախստանն ունի ներդրվածության ցուցանիշի բարձր մակարդակ և բարձրագույն կրթության կառավարման զարգացած համակարգ:

Այսպես, *Ղազախստանի կրթական գործոնի ինդեքսը*, որը փոխկապակցված է *մարդկային զարգացման ինդեքսի հետ* (ՄՁԻ), դիտարկվող տարիներին ունեցել է այսպիսի պատկեր. 2015 թ.՝ 0.806, 2016 թ.՝ 0.808, 2017 թ.՝ 0.813,

2018 թ.՝ 0.817 [4]: Համեմատելով այլ տարիների հետ՝ տեսնում ենք, որ Ղազախստանը գնալով բարելավում է իր դիրքերը, այսպես՝ 1995 թ. ՄՁԻ-ն եղել է 0.664 [Գծապատկեր 1]:

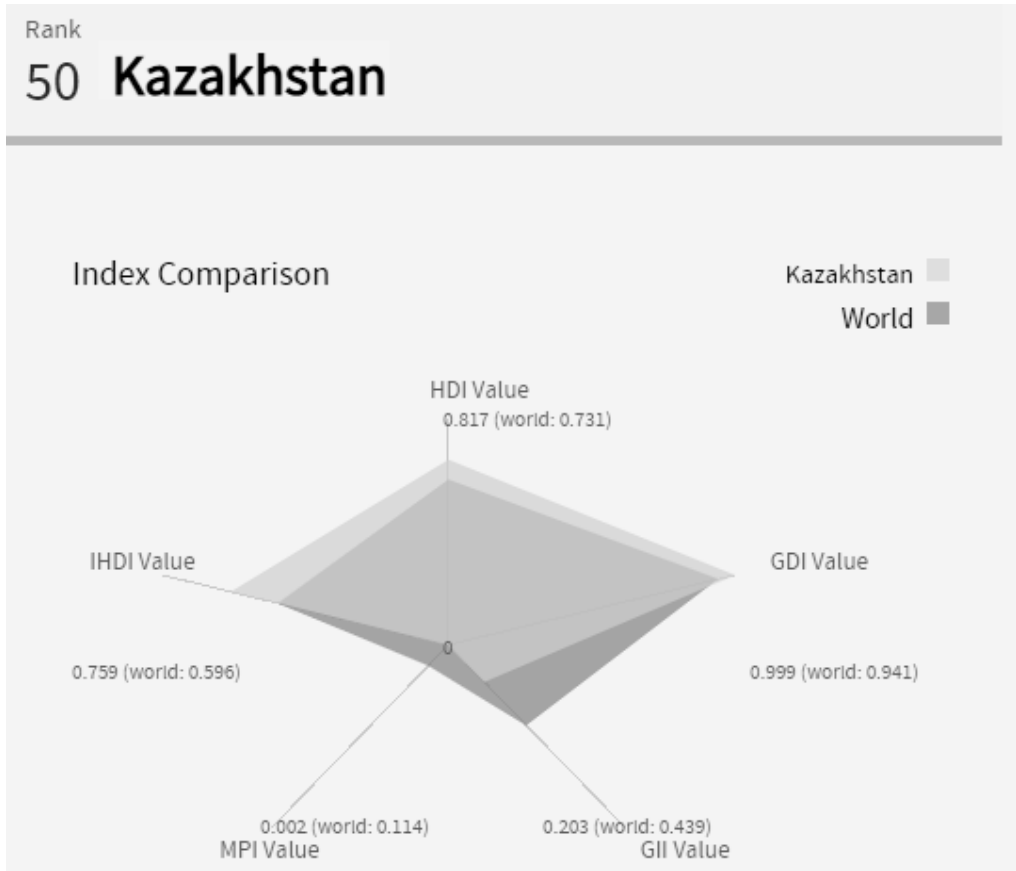
Գծապատկեր 1:

Ղազախստանում մարդկային զարգացման ինդեքսի դինամիկան [4]:



Ղազախստանը 2018 թ. դրությամբ զբաղեցնում է 50-րդ տեղը, և եթե համեմատենք դիտարկվող երկրների հետ, ապա այն հաջորդում է անմիջապես ՌԴ-ին, որը 49-րդն է, և կիսում է 50-րդ տեղը Բելառուսի հետ՝ առաջ անցնելով Հայաստանից (81-րդ) [Գծապատկեր 2]:

Գծապատկեր 2:



Կրթական գործոնի ինդեքսը դիտարկվող տարիների համար նույնպես գրանցել է աճ [4]:

Պետության կողմից ֆինանսական ներդրումները կամ **կրթական ծախսերը** կազմում են Ղազախստանի հանրապետության ՀՆԱ հետևյալ տոկոսները. 2015 թ.՝ 2.8 %, 2016 թ.՝ 3.0 %, 2017 թ.՝ 2.9 %, 2018 թ. տվյալները դեռ չկան: Համեմատության համար նշենք, որ Բելառուսի հանրապետությունում հետևյալ պատկերն է. 2015 թ.՝ 4.8 %, 2016 թ.՝ 4.9%, 2017 թ.՝ 4.8 %, 2018 թ. տվյալները դեռ չկան: ՀՀ-ում ԿԾ-ն կազմել է ՀՆԱ 2.8 %-ը և՛ 2015-ին, և՛ 2016-ին, իսկ 2017 և 2018 թվականների տվյալները բացակայում են: ՌԴ-ում ԿԾ-ն կազմել է ՀՆԱ 3.8 % 2015 թ., իսկ դրանից հետո տվյալներ ներկայացված չեն: Այսինքն՝ ԿԾ մասով Բելառուսն է գերազանցում՝ առաջ անցնելով անգամ ՌԴ-ին, որտեղ անհամեմատ ավելի բարձր է բուհերի և ուսանողության թիվը:

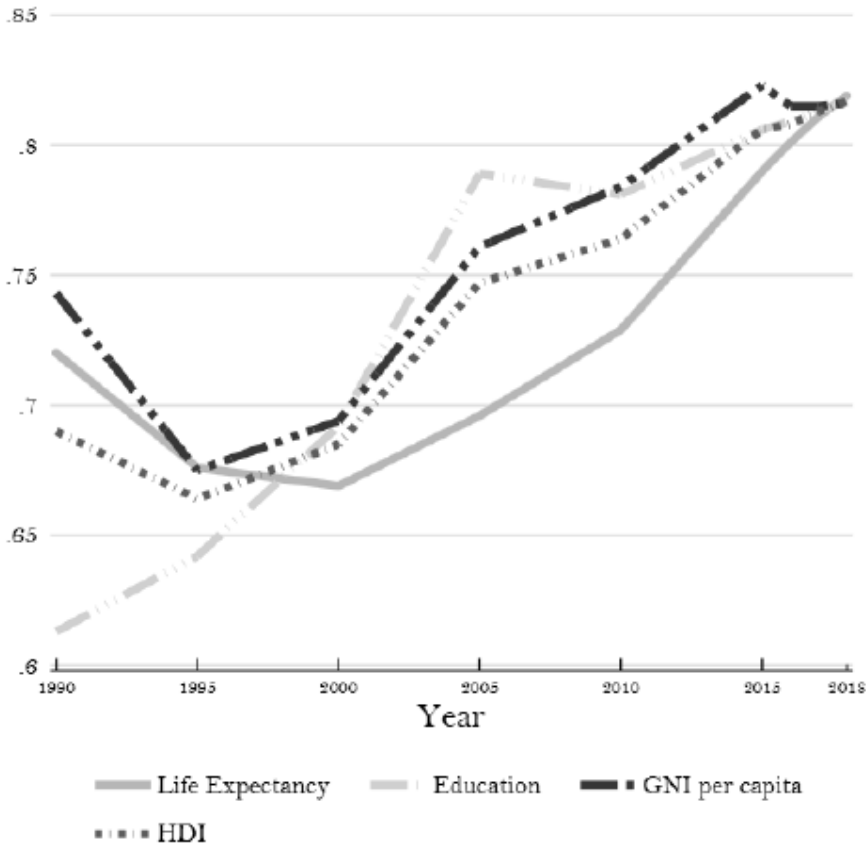
Համեմատելով Ղազախստանի ներկա ցուցանիշները 1995 թ. տվյալների հետ՝ տեսնում ենք, որ Ղազախստանի ներդրումները պակասել են, օրինակ՝ 214

1995 թ. կազմել է 4 %: Մակայն ուսումնասիրելով նաև վիճակագրական տվյալները՝ տեսնում ենք, որ կրճատվել է բուհերի քանակը, և աճել է պետական բյուջեն:

Ընդհանուր պատկերը ցույց է տալիս, որ Ղազախստանում առանձնահատուկ զարգացում է ապրում կրթության ոլորտը, որն էլ իր հերթին նպաստում է երկրում հասարակության զարգացմանը [Գծապատկեր 3]:

Գծապատկեր 3:

1990-2018 թթ. Ղախստանի ՄՁԻ բաղադրիչի ինդեքսների միտումները:



Խոստուն են նաև բուհերում *սովորողների ընդգրկվածության թվերը*, այսպես՝ 2013-2018 թթ. տվյալներով 1000 մարդու կտրվածքով երիտասարդների 53 %-ը ուսանող է դառնում և ընդգրկված է բուհերում [4]: Համեմատության մեջ հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում ընդգրկվածությունը 52 % է, ՌԴ-ում՝ 82 %, Բելառուսում՝ 82 %:

Ամփոփելով վերլուծությունը և կատարած հետազոտությունները՝ կարևոր է նշել, որ ՄՁԻ ցուցանիշների սանդղակում ՌԴ-ն զբաղեցնում է 49-րդ, Բելառուսը՝ 50-րդ, Ղազախստանը՝ 51-րդ, իսկ ՀՀ-ն՝ 81-րդ տեղը: Դա նշանակում է, որ համագործակցությունը ԵԱՏՄ անդամ երկրներում և հատկապես կրթության ոլորտում անհրաժեշտություն է և բխում է համատեղ արդյունավետ զարգացման հրամայականից:

Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ Ղազախստանի բարձրագույն կրթության ներգրավվածության ցուցանիշները համեմատաբար բարձր են, ինչը պարզ է դառնում ՄՁԻ և ԿԾ համեմատական վերլուծությունների արդյունքում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ժողովրդավարության մակարդակի ինդեքսի համեմատական վերլուծություն. Հայաստան, Վրաստան, Ադրբեջան, Բելառուս, Ղազախստան, Ուկրաինա, Մոլդովա: Խմբ. Ա. Ալեքսանյան, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 2015:

2. Модернизация системы высшего образования Армении в контексте интеграционных процессов. // Монография. Под редакцией Аветисяна П. С., Заславской М. И., Издательство РАУ, 2017.

3. Университеты в евразийском образовательном пространстве/ ред. кол.: Садовничий В. А., М.: Изд.-во Московского университета; Макс пресс, 2017, 392 с.

4. Human Development Data (1990-2018) <http://hdr.undp.org/en/data> (10.04.2020).

5. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Edited by Curaj A., Liviu M. and others, Part 1 and Part 2, Springer Open, 2015.

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВВОДА СФЕРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Алексанян Анна

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Временное и пространственное распределение текущих вызовов в области управления высшим образованием показывает, что эти вызовы могут быть решены совместными усилиями, которые не противоречат международным тенденциям развития сектора образования. Эффективность поиска общих решений в области образования доказывалась на протяжении десятилетия, поскольку также становится ясно, что пространственные, экономические, политические, культурные и другие факторы могут быть основой единства. Именно этот комплекс факторов лежит в основе формирования ЕАЭС. Сотрудничество государств-членов ЕАЭС в области образования имеет новые перспективы - не все аспекты этого сотрудничества выявлены и действуют в текущий период.

Особое значение имеет изучение образовательных традиций обществ, представляющих разные культуры государств-членов ЕАЭС, контуры новых диалогов. С этой точки зрения особенно важно не только изучение российского сектора образования, которое полностью открыто для сотрудничества в армянском секторе образования, но и изучение казахстан-

ского опыта образования, которое возможно с точки зрения выявления новых образовательных и культурных взаимодействий.

Сотрудничество стран-членов ЕАЭС пока не достигло окончательных успехов в сфере образования, что требует новых исследований.

Если объем сотрудничества между Арменией и Россией, лежащие в основе факторы и перспективы более ясны, то же самое трудно сказать о Казахстане. Как государства-члены ЕАЭС, помимо примеров частного сотрудничества в области образования, пути сотрудничества в области управления высшим образованием не были расширены и уточнены, особенно между Казахстаном и Арменией.

Данное исследование направлено на содействие поиску сотрудничества в области управления образованием в странах-членах ЕАЭС.

Целью исследования является выявление специфики показателей ввода казахстанского высшего образования из стран-членов ЕАЭС с использованием специально разработанной методики.

В рамках исследования была разработана новая методология сравнительного анализа систем высшего образования стран-участниц ЕАЭС, в рамках которой впервые были выработаны индикаторы, благодаря которым можно оценить и проанализировать особенности управления образованием.

Ключевые слова: Высшее образование, менеджмент образования, государства-члены ЕАЭС, система образования Казахстана, показатели ввода, развитие образования.

ANALYSIS OF INPUT INDICATORS OF THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION OF KAZAKHSTAN

Aleksanyan Anna
*Yerevan State University,
Armenia*

Summary

The temporal and spatial distribution of the current challenges in the field of higher education management shows that these same challenges can be solved through joint efforts that do not contradict international trends in the development of the education sector. The effectiveness of the search for common solutions in the field of education has been proven over the course of a decade, as it also becomes clear that spatial, economic, political, cultural and other factors can be the basis of unity. It is this complex of factors that underlies the formation of the EAEU. Cooperation of the EAEU member states in the field of education has new prospects - not all aspects of this cooperation have been identified and are operating in the current period.

Of particular importance is the study of the educational traditions of societies representing different cultures of the EAEU member states, the contours of new dialogues. From this point of view, it is especially important not only to study the Russian education sector, which is completely open for cooperation in the Armenian education sector, but also to study the Kazakhstani education experience, which is possible in terms of identifying new educational and cultural interactions.

Cooperation between the EAEU member states has not yet achieved final success in the field of education, which requires new research.

If the volume of cooperation between Armenia and Russia, the underlying factors and perspectives are clearer, the same is difficult to say about Kazakhstan. As EAEU member states, apart from examples of private cooperation in the field of education, the ways of cooperation in the field of higher education management have not been expanded and clarified, especially between Kazakhstan and Armenia.

This study aims to facilitate the search for cooperation in the field of education management in the EAEU member states.

The purpose of the study is to identify the specifics of the indicators of the input of Kazakhstani higher education from the EAEU member states using a specially developed methodology.

As part of the study, a new methodology for the comparative analysis of the higher education systems of the EAEU member states was developed, within the framework of which indicators were developed for the first time, thanks to which it is possible to evaluate and analyze the features of education management.

Keywords: Higher education, education management, EAEU member states, the education system of Kazakhstan, input indicators, education development.

References:

1. Comparative analysis of the level of democracy index. Armenia, Georgia, Azerbaijan, Belarus, Kazakhstan, Ukraine, Moldova. Ed. A. Aleksanyan, YSU Publishing House, Yerevan, 2015.
2. Modernization of the higher education system of Armenia in the context of integration processes. // Monograph. Edited by Avetisyan P.S., Zaslavskaya M.I., RAU Publishing House, 2017.
3. Universities in the Eurasian educational space / ed. number: Sadovnichy V. A., M.: Publishing house of Moscow University; Max Press, 2017, 392p.
4. Human Development Data (1990-2018) <http://hdr.undp.org/en/data> (10.09.2020).
5. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Edited by Curaj A., Liviu M. and others, Part 1 and Part 2, Springer Open, 2015.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.09.2020

Принято к публикации: 05.10.2020

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 26.09.2020

Was accepted for publication: 05.10.2020

Reviewer: Assoc. Prof., PhD Greta Hakobyan

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА

Блашко Юлия

Лётная академия НАУ, Украина

Краткое введение. Обеспечение безопасности полетов является важной проблемой современной гражданской авиации, в том числе и профессиональная надежность летного состава. Для авиационных специалистов деятельность в экстремальных условиях труда является обычной. В статье проанализированы взгляды ученых о дефиниции «стресс». Проанализированы понятия «профессиональный стресс», «информационный стресс», «эмоциональный стресс» и «коммуникативный стресс». Отмечена важность формирования профессиональной стрессоустойчивости у пилотов гражданской авиации. Обозначено, что на способность сохранять адекватное поведение в стрессовом состоянии и быстро реагировать в кризисных ситуациях влияет уровень формирования стрессоустойчивости, что в современных условиях приобретает особую актуальность, т.к. количество авиаперевозок увеличивается с каждым годом.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, стресс-фактор, гражданская авиация, пилот, профессиональная деятельность.

Проблема. На современном этапе развития система высшего образования Украины выдвигает высокие требования к профессиональной подготовке будущих специалистов, их осведомленности, квалифицированности и конкурентоспособности. На сегодняшний день важным является понимание того, что профессиональное образование – это не только овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и личностное развитие специалиста, раскрытие его потенциала, самореализации, а также формирование готовности к профессиональной деятельности.

Одной из основных составляющих государственной системы образования является авиационное образование. Стоит заметить, что авиационная отрасль развивается не только технологически, но и распространяется ее использование в различных сферах деятельности человека. Быстрые и глубокие изменения, которые происходят в нашем обществе, выдвигают кардинально новые требования к профессиональной подготовке будущих пилотов гражданской авиации. Профессио-

нальная подготовка является важным этапом профессионального формирования будущего авиаспециалиста, она также предусматривает развитие личностных качеств. В наше время развитие научно-технического прогресса и интенсификация трудовой деятельности требует от авиаспециалистов высокой концентрации внимания, способности работать в лимите и дефиците времени, готовности преодолевать состояние напряжения и умение решать повседневные стрессовые ситуации.

На современном рынке труда успех самореализации авиаспециалиста в профессиональной деятельности и его конкурентоспособность зависят не только от профессиональной осведомленности, но и от духовного, социального, физического, и что не менее важно, психологического состояния. Это приводит к ответственному отношению человека к своему психологическому здоровью как к одной из важнейших ценностей. Сфера деятельности будущих пилотов гражданской авиации очень широкая, привычной является деятельность в особых условиях, которая характеризуется работой в лимите и дефиците времени, оперативным принятием решений, концентрацией внимания, скоростью реакции на нестандартную ситуацию, готовностью специалиста преодолевать состояния напряжения и умение решать стрессовые ситуации, поэтому умение справляться со стрессом приобретает особое значение. Трудовая деятельность пилотов в психологическом плане является одной из самых напряженных видов трудовой активности, которая требует от специалистов высоких личностных характеристик и качеств.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Профессиональной подготовке будущих пилотов гражданской авиации посвящены исследования Д. Гандера, Р. Макарова, О. Москаленко, О. Пидлубной, Т. Плачинда, Г. Пухальської, О. Сечейко, В. Ягупова и др. Вопросам психологической подготовки, в том числе и стрессоустойчивости будущих пилотов гражданской авиации, посвящены исследования О. Галуненко, О. Керницького, Б. Покровского и др. Проблеме стрессоустойчивости человека посвящено много исследований, ученые отмечают, что стрессоустойчивость как свойство психики отображает способность человека успешно осуществлять трудовую деятельность в экстремальных условиях. Однако вопросу стрессоустойчивости будущих пилотов гражданской авиации уделено недостаточно внимания.

Целью исследования является раскрытие на основе анализа психолого-педагогической литературы сущности профессионального стресса, стрессоустойчивости и профессиональной стрессоустойчивости пилотов.

Новизна исследования. В статье впервые дано определение профессиональной стрессоустойчивости пилотов гражданской авиации.

Изложение основного материала.

В развитии современной авиации одним из главных вопросов остается уменьшение влияния человеческого фактора на возникновение аварийных ситуаций. Конечно же, полного избежания от человеческого фактора невозможно, так как невозможно и создание абсолютно надежной сложной системы.

Очень важную роль в соблюдении безопасности авиации играет человек, который берет на себя управление воздушным судном. Анализ практической деятельности пилотов, изучение научной литературы по данной проблеме позволили нам сделать вывод, что на современном этапе работа по обеспечению надежности этих специалистов должна проходить в направлении формирования профессиональной готовности, которая включает в себя профессиональную и психологическую подготовку. Важной особенностью профессиональной подготовки пилотов считаем формирование умений и навыков, устойчивых к стрессовым воздействиям. Одним из отрицательных психических состояний, которые могут формироваться под воздействием экстремальных условий профессиональной деятельности, является стресс. К заданиям психологической подготовки относится повышение устойчивости психики в условиях стресса у пилотов. Во время сильного эмоционального возбуждения в первую очередь затрудняется деятельность мышления – оценка ситуации и принятия решения. Для начала рассмотрим дефиницию – стресс.

Ученый Л. Куликов считает, что, стресс – это состояние напряжения, возникающее при несоответствии приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки, вызывающее активацию и перестройку адаптивных ресурсов психики и организма. Стрессу свойственны множественные изменения в организме и личности. Ведущей психологической характеристикой стресса выступает напряжение, которое сопровождается изменением интенсивности многих процессов в организме и психике [5, 233].

Стресс, как реакция на особую ситуацию в полёте, может вызвать как напряжение пилота, так и напряжённость. Эти состояния необходимо разграничивать. Напряжение обеспечивает мобилизацию всех ресурсов пилота, улучшение работы психических процессов, повышение уровня психологической деятельности. Напряжённость же характеризуется обратным эффектом. Это то психофизиологическое состояние личности, которое сопровождается дезорганизацией психики человека и негативным влиянием на качество деятельности [1, 23].

Зависимость между силой стресса и работоспособностью схематически можно представить в следующем виде: по мере возрастания эмоционального напряжения работоспособность и возможности человека повышаются по «сравнению со спокойным состоянием (так называемый мобилизующий эффект стресса), доходят до максимальной величины, а затем начинают падать. При этом в первую очередь затрудняются восприятие (оценка обстановки) и мышление (принятие решения), причем тем больше, чем сложнее ситуация. С увеличением напряжения появляются ошибки в выполнении отдельных операций или их пропуски, стремление перейти к наиболее простым действиям, прочно закрепленным в предыдущей практике. Иногда при этом оживают старые, но уже непригодные в данной обстановке навыки – человек действует как бы по шаблону, автоматически, подчас даже не осознавая, что он делает. При еще более сильном стрессе появляются чувство

растерянности и невозможности сосредоточиться на выполняемой деятельности, а также лишние, импульсивные движения и действия либо, наоборот, резкая скованность, заторможенность [6, 19].

Проблема стресса в процессе профессионального становления является мало изученной темой, и она вызывает большой интерес у работодателей.

Н. Самоумкина дает определение профессионального стресса и описывает его как, напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью. Различают такие разновидности профессионального стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный стресс.

В случае информационных перегрузок, когда работник не справляется с возникшей перед ним задачей и не успевает принимать важное решение в условиях жесткого ограничения во времени, возникает информационный стресс. Напряженность может усилиться, если принятие решения сопровождается высокой степенью ответственности, а также в случаях неопределенности, при недостатке необходимой информации, слишком частом или неожиданном изменении информационных параметров профессиональной деятельности.

Эмоциональный стресс может остро переживаться человеком, поскольку разрушаются глубинные установки и ценности работника, связанные с его профессией. Эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности, переживаниях унижения, вины, гнева и обиды, в случаях противоречий или разрыва деловых отношений с коллегами по работе или конфликта с руководством.

Коммуникативный стресс, связанный с реальными проблемами делового общения, проявляется в повышенной раздражительности, неумении защититься от коммуникативной агрессии, неспособности сформулировать отказ там, где это необходимо, в незнании специальных приемов защиты от манипулирования, несопадении по темпу общения [10, 115].

Профессиональный стресс является проблемой для любой отрасли человеческой деятельности, особенно для авиации, так как пилоты несут ответственность за человеческие жизни. Также он имеет свою специфику, которая включает в себя различные стресс-факторы среды трудовой деятельности.

А. Дранко выделяет следующие особенности (стресс-факторы) летного дела:

1. Высокое нервно-эмоциональное напряжение – наиболее выраженная особенность работы пилотов. Стрессогенными факторами для них является исполнение ответственных этапов в обычном полете и особенно во время возникновения разных усложнений полета (отказ или загорание двигателя, закрытие аэропорта назначения из-за метеоусловий и др.). Проявление стресса у пилотов в усложненных условиях зависит как от развития их профессионально важных и индивидуально-психологических особенностей, так и конкретной конфликтной ситуации, которая возникает во время полета;

2. Вторая особенность работы пилотов – это необычное пространственное ориентирование, нарушение которого и является причиной 22-30% аварийных ситуаций;

3. Третьей особенностью летной работы является навязанный темп работы, а на отдельных этапах и во время усложнений возникает дефицит времени. Работа в таком темпе вызывает преждевременную усталость и может привести к ошибочным действиям или решениям;

4. Четвертая особенность работы летного состава – присутствие необычных профессиональных условий деятельности, к которым относятся такие как: шум, вибрация болтанка самолета и ускорение во время выполнения разных маневров. Комплексное влияние неблагоприятных факторов содействует развитию усталости и уменьшает работоспособность экипажа;

5. Пятой особенностью является преимущество умственного труда и почти полное отсутствие физического, присутствие гипокинезии и гиподинамии. Неблагоприятные условия работы пилотов приводят к отстранению авиационного персонала от работы по состоянию здоровья и сокращения длительности жизни.

Специфичной особенностью летной деятельности пилотов является присутствие лимита и дефицита времени, в результате чего создается информационный перегруз, который негативно отображается на принятии своевременного и безошибочного решения [2].

Психологическая готовность к стрессу пропорциональна вероятности его реального возникновения и степени возможной опасности для человека. В то же время такая готовность хорошо тренируема, сравнительно легко поддается педагогическому воздействию. Поэтому для профессий, где более вероятны неожиданное усложнение обстановки и создающаяся при этом опасность для жизни, является целенаправленное формирование и укрепление такой готовности, что является одной из главных задач психологической подготовки [6, 21].

Эмоциональная устойчивость – это свойство личности, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных факторов. Эмоциональная устойчивость дополнена высокой способностью к управлению эмоциональным состоянием, что является одним из важнейших условий обеспечения здоровья, надежной деятельности, сохранения высокой психической и физической работоспособности в стрессовых условиях [9].

По мнению В. Корольчук, стрессоустойчивость – это структурно-функциональное, динамическое, интегративное свойство человека как результат трансактного процесса столкновения индивида со стрессогенным фактором, что включает процесс саморегуляции, объективную характеристику ситуации и требования к личности [4].

Л. Куликов отмечает, что психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широ-

кий круг разноуровневых явлений. Бытие личности разнопланово, что находит отражение в разных аспектах ее психологической устойчивости. На передний план выходят три аспекта психологической устойчивости:

- стойкость – способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации и постоянный (достаточно высокий) уровень настроения;

- уравновешенность – соразмерность силы реагирования, активности поведения силе раздражителя, значению события (величине положительных или отрицательных последствий, к которым он может привести).

- сопротивляемость (резистентность) – это способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора [5, 87-88].

Ссылаясь на исследования В. Корольчук можно выделить ведущие функции стрессоустойчивости, а именно определение когнитивно-феноменологичной перспективы и восстановления. Данная функция осуществляется через отдельные функции ее структурных компонентов: интегрирующую, мотивационную, копинговую, стабилизирующую. Такое функциональное взаимодействие предполагает возможное ослабление функций одних или более интенсивное проявление других, что закономерно изменяет соотношение между сильными и слабыми функциональными компонентами в структуре доминирующего типичного профиля стрессоустойчивых и нестрессоустойчивых особей. Таким образом достигается баланс, который и лежит в основе самого понятия «психологическое здоровье».

Проведя исследования, ученый приходит к выводу, что механизм стрессоустойчивости можно описать с помощью двухуровневой структуры:

- 1) первичный уровень стрессоустойчивости, в основе которого лежит биологическая составляющая: эмоциональный тонус, точность, функциональное движение, надежность, основные характеристики и особенности основных нервных процессов, уровень активации, комплекс конституционно-генетических, физиологических, эндокринных и других систем, которые обеспечивают ее адекватное и стабильное функционирование в стрессогенных условиях;

- 2) личностные характеристики, которые и есть результатом социального воздействия, опыта, обучению. Хотя первичный уровень является базисным в формировании стрессоустойчивости, решающее значение отводится личностному, социальному, поведенческому компонентам и обучению [4].

Изучив взгляды исследователей о понятии «стрессоустойчивость», *определяем его как сложное качество личности, которое дает возможность человеку адекватно воспринимать ситуацию, принимать решения под действием стресс-факторов и выполнять задания без вреда для физического и психологического здоровья.*

Т. Плачинда утверждает, что одним из профессионально важных качеств является эмоциональная устойчивость. Деятельность авиаспециалистов сопровождается нервно-эмоциональным напряжением, обусловленной пилотажной нагрузкой, функцией ожидания информационного сигнала, преодолением монотонных

факторов шума, вибрации, постоянством зрительных образов во время наблюдения за облачным небом, полета в сложных метеоусловиях и тому подобное. Следовательно, деятельность летчика-оператора справедливо считают разновидностью труда, что относится к самой высокой нервно-эмоциональной категории. В научных исследованиях доказано: чем сложнее полет, тем выше частота пульса, которая иногда достигает 180 уд./мин. Существенные изменения происходят и с физиологическими показателями: параметрами дыхания, ЭКГ, ЭМГ, ЭЭГ и т.д. [7; 8].

Профессиональную стрессоустойчивость ученая Г. Дубчак описывает как качество человека, которое определяет степень эффективности преодоления стрессовой ситуации в профессиональной деятельности. Она является многокомпонентным явлением, тесно связанным с копинг-стратегиями и зависит от ряда индивидуально-типологических особенностей личности (локус контроля, типа темперамента, эмоциональной устойчивости и др.) [3, 6].

Показателями эмоциональной устойчивости (самообладания, выдержки, хладнокровия) человека при возникновении любой угрожающей ситуации являются:

- сохранение оптимистичного настроения;
- отсутствие чувства страха, растерянности, подавленности.

При наличии эмоциональной устойчивости у человека не возникает излишнего возбуждения или апатии, скованности, угнетения умственных способностей, приводящих к нарушению координации движений, упадку сил, ухудшению самочувствия.

Эмоциональная неустойчивость характеризуется:

- преобладанием негативных эмоций;
- перевозбуждением;
- апатией;
- истощением нервной системы.

Эмоциональная устойчивость должна сочетаться с гибким управлением эмоциональным состоянием – способностью человека создавать произвольное нужное настроение, изменять уровень эмоционального возбуждения. Корректируя эмоции, можно делать их адекватными в конкретной ситуации. Это позволяет, с одной стороны, сэкономить нервную энергию, с другой – использовать эмоциональную самостимуляцию (целенаправленное повышение уровня эмоционального возбуждения для увеличения работоспособности) для полного использования своих потенциальных возможностей.

Задачей психологической подготовки будущих пилотов является повышение устойчивости психики в условиях стресса (повышение «надежности человека»). Выработка психической устойчивости к стрессу должна быть направлена на укрепление наиболее слабого звена и вестись по двум направлениям:

- подготовка заранее, еще на земле, необходимых решений и отработка необходимых действий в случае всех возможных осложнений;

- специальная тренировка мышления пилотов в принятии решений в случае внезапного изменения ситуации, то есть создание в них «привычки к непривычному». [9]

К категории лиц с высоким уровнем профессионального стресса относим работников авиационной отрасли. Адаптивные способности к стрессу, профессиональная надежность и стрессоустойчивость – это основные показатели психологической подготовленности к выполнению профессиональных задач в условиях стресса. Недостаточный уровень их развития, а также неумение регулировать свои психофизиологические состояния может привести к серьезным негативным последствиям как для деятельности, так и для психического и физического здоровья сотрудников. Избежать негативных последствий стресса можно с помощью создания согласованной системы психологического обеспечения. Исследования показали, что устойчивость к стрессу является профессионально значимым качеством пилота как будущего работника авиационной отрасли, а технология развития устойчивости к стрессу во время обучения в учреждениях высшего образования способствует их профессиональному развитию и является эффективным способом профилактики профессиональной надежности. В сегодняшних условиях и согласно с требованиями к авиации, выпускник авиационного учреждения высшего образования должен быть конкурентоспособным, высококвалифицированным, а также стрессоустойчивым как к производственным, так и к непроизводственным ситуациям.

Одной из ведущих черт профессионального мастерства летчика является устойчивость к стрессу, которая дает возможность в экстремальных условиях нормализовать действия экипажа и быть готовыми к активной деятельности для успешной эксплуатации воздушного судна. Также рассмотрев дефиницию стрессоустойчивости с разных сторон, можем сделать вывод что, *«профессиональная стрессоустойчивость пилотов» – это, личностное качество, которое дает возможность летчику адаптироваться и быть эмоционально стабильным под действием стресс-факторов и сохранять высокую эффективность во время трудовой деятельности.*

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Таким образом сформированная стрессоустойчивость обеспечивает успешное выполнение профессиональных обязанностей, сохраняет высокую работоспособность во время действия стресс-факторов, что является важным условием для профессиональной деятельности авиационных специалистов. В противоположность ей, несформированная стрессоустойчивость характеризуется неспособностью выполнять профессиональные обязанности в экстремальных ситуациях, что может приводить как к проблемам со здоровьем, так и к негативным последствиям в профессиональной деятельности.

Перспективу дальнейших исследований мы видим в разработке модели формирования стрессоустойчивости будущих пилотов гражданской авиации и внедрении ее в профессиональную подготовку будущих пилотов гражданской авиации.

Список использованной литературы

1. Галуненко О. А., Особенности психической деятельности пилотов при возникновении экстремальных ситуаций в полете. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 2018, № 1 (11), с. 19-25.
2. Дранко А. А., Педагогічні аспекти формування лідерських якостей курсантів-пілотів під час наземної підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. URL: gero.uira.edu.ua/jspui/handle/123456789/2619.
3. Дубчак Г. М., Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2018, 36 с.
4. Корольчук В. М., Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010, № 7, с. 210-218.
5. Куликов Л. В., Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие, СПб.: Питер, 2004, 464 с.
6. Покровский Б. Л., Летчику о психологи, 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 1984, 100 с.
7. Плачинда Т. С., Особливості підготовки курсантів льотних навчальних закладів з урахуванням негативних чинників майбутньої професійної діяльності. Вища школа: науково-практичне видання Міністерства освіти і науки України / ред. кол. К. М. Левківський (головний редактор) та ін. К.: «Знання», 2016, № 5, с. 57-65.
8. Плачинда Т. С., Формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців екстремальних професій, як складова підвищення ефективності їх фахової підготовки. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць / Гол. ред. Т. С. Плачинда. Кропивницький: ЛА НАУ, 2018, Вип. 4, с. 176-184.
9. Плачинда Т. С., Формування емоційної стійкості майбутніх пілотів засобами фізичної і психофізіологічної підготовки. Вісник Національного авіаційного університету: зб. наук. праць, К.: НАУ, 2011, № 2 (47), с.170-176.
10. Самоукина Н. В., Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие, Издв. ЭКМОС, 1999, 352 с.

THE ABILITY TO HANDLE STRESS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Blashko Yullia

Flight Academy of the National Aviation University, Ukraine

Summary

Scientific achievements of researchers, who have studied the problem of ability to handle stress in various fields, which made it possible to set definitions, are analyzed in the article: stress – as a special reaction of the body to extrinsic stimuli; the ability to handle stress – as a personal characteristic of resistance to negative factors; and the key definition is withdrawn – the professional pilots ability to handle stress – the personal characteristic which gives the aviation specialist an ability to adapt and be emotionally stable under the influence of stressors and maintain high efficiency during working practice.

It is pointed out that different types of occupational stress, such as informational, emotional and communicative stress have been differentiated. As for the professional activity of aviation specialists, the following negative factors are singled out: high neurotic-emotional tension; unusual spatial orientation; imposed work speed and lack of time; the presence of unusual professional conditions of activity, which include such as noise, aircraft chatter vibration and acceleration state during performing various maneuvers; the advantage of brain work and almost complete absence of physical effort, the presence of hypomobility and physical inactivation, etc.

The specific of the work of pilots lies in the special conditions of activity. In different modes of the technological process, the pilot performs his functions in the system, where control is carried out by automatic air navigation systems. The specific of the work of pilots is determined in a number of ways: 1) high speed of technological process development; 2) processing large amounts of information in a short period of time; 3) the sense of responsibility and the cost of error in working practice; 4) the rapid transition from waiting period to strenuous work; 5) the intensity of work; 6) the rapid change of meteorological conditions; 7) negotiation monotonous noise factors; 8) the constancy of visual images while observing a cloudy sky, flying in complex ones.

Summing up what has been said, aviation workers belong to the category of people with a high level of occupational stress. There are main indicators of psychological readiness to perform professional tasks under stress such as adaptive abilities to stress, professional reliability and the ability to handle stress. Therefore, the formed ability to handle stress ensures the successful performance of professional duties, maintains high efficiency during the action of stress factors, which is an important condition for the professional activity of aviation professionals. In contrast, undeveloped ability to handle stress is characterized by an inability to perform professional duties in extreme situations, which can lead to both health problems and negative consequences in professional occupation.

References:

1. Galunenko O. A., Features of pilots mental activity in the event of extreme situations in flight. Social work problems: Philosophy, Psychology, Sociology, 2018, № 1 (11), pp. 19-25.
2. Dranko A. A., Pedagogical aspects of cadet pilots leadership qualities formation during ground training. Engineering and pedagogical education problems. № 38-39, 2013, from repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/2619.
3. Dubchak G. M., Formation psychology of professional stress resistance of future specialists of socioeconomic professions. (PhD dissertation) G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (in Kiev), 2018.
4. Korolchuk V. M., Research organizational model substantiation of the personal stress resistance. Extreme and crisis psychology problems, 2010, № 7, pp. 210-218.
5. Kulikov L. V., Personality psychohygiene. Questions of psychological stability and psychoprophylaxis. Study guide, 2004.
6. Pokrovskiy B. L., About psychologists to the pilot. 2nd edition, Moscow, 1984.
7. Plachynda T. S., Special aspects of training of cadets of flight educational institutions taking into account negative factors of future professional activity. High school: scientific and practical publication of Department of Education and Science of Ukraine, № 5. 57-65, 2016.
8. Plachynda T. S. Formation of professionally important qualities in future specialists of extreme professions, as a component of increasing the efficiency of their professional training. Scientific Bulletin of the Flight Academy. Pedagogical sciences episode. Collection of research articles, № 4, 2018, pp. 176-184.
9. Plachynda T. S., Formation of future pilots emotional stability by means of physical and psychophysiological training. Scientific Bulletin of the Flight Academy: collection of research articles, 2011, № 2 (47), pp. 170-176.
10. Samoukina N. V., Psychology and pedagogy of professional activity. Study guide, 1999.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 15.08.2020

Принято к публикации: 23.09.2020

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетьян

The material was submitted and sent to review: 15.08.2020

Was accepted for publication: 23.09.2020

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

ԲԱԺԻՆ 10. ՀԱՅ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸ ՍՓՅՈՒՈՔՈՒՄ
РАЗДЕЛ 10: АРМЯНСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В
ДИАСПОРЕ
SECTION 10: ARMENIAN EDUCATION IN THE DIASPORA

ՀԱԼԷՊԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՔԱՐԷՆ ԵՓՓԷ ՃԵՄԱՐԱՆԻ
ԴԵՐԸ ՀԱՄԱՅՆՔԻ ՀԱՅԱՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԳՈՐԾԻՆ ՄԷՁ

Եզանեան Գայիանէ,
Քիլերճեան Պէթթի

*Խ. Արովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական
համալսարան, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Յետեղեռնեան Սփիւռքը աւելի քան 100 տարեկան է: Ամբողջ հարիւր տարիներու ընթացքին սփիւռքի բոլոր կրթարաններն անխտիր ջանացին իրենց ինքնութիւնը պահպանել նոր միջավայրերու մէջ նոր մարտահրաւերներու դէմ յանդիման: Անոնք ապաստանած ցամաքամասերու վրայ կառուցեցին եկեղեցի, դպրոց, մշակութային եւ միութենական հաստատութիւններ, կազմակերպութիւններ ու դարձան հայ օճախներ, ուր կերտուեցաւ յետեղեռնեան սփիւռքի հայկական համայնքներու նոր կեանքը:

Սոյն յօդուածին մէջ կը քննարկուի 1947-էն Հալէպի մէջ գործող Ազգային Քարէն Եփփէ Ճեմարանի (յետայսու՝ ԱՔԵՃ) դերը հայապահպանութեան եւ համայնքի ազգային դաստիարակութեան վերաբերեալ՝ նշելով, որ Ճեմարանը եղած է ու ցայսօր եւս կը հանդիսանայ միակ միջնակարգ-երկրորդական դպրոցը, ուր ուսանողներուն 100%-ը հայեր են:

Բանալի բառեր: Ազգային վարժարան, հայապահպանում, ազգային դաստիարակութիւն, արեւմտահայերէն, հայկական դպրոցի առաքելութիւն, համայնք:

Հիմնախնդիրը: Ճեմարանը իր 72-ամեայ գոյերթին ինչ դեր խաղացած է համայնքն ներս՝ եկեղեցիին եւ միութիւններուն հետ համագործակցաբար:

Հիմնախնդիրին առնչուող արդիական հետազոտութիւններու եւ հրատարակութիւններու կարճ վերլուծութիւն: Եթէ հնարաւորութիւն ունենանք ուսումնասիրելու հարիւրամեայ հայկական կրթօճախներու պատմութիւնը, Միջին

Արեւելքի երկիրներուն մէջ հայկական հաստատութիւնները, կառոյցները կ'անձնանան իրենց երկարատեւութեամբ:

Սփիւռքի եւ յատկապէս Հալէպի հայկական կրթարաններու կատարած դերի եւ կարեւորութեան անդրադարձող որեւէ աշխատանք անպայման անդրադարձած է Հալէպի Ազգային Քարէն Եփփէ ճեմարանի անգուգական դերին եւ կարեւորութեան գաղութի ազգային կեանքին մէջ՝ կարեւորելով անոր մարդակերտութեան եւ հայակերտութեան վսեմ գործը:

Հայրենի եւ սփիւռքի մտաւոականներ կամ գիտնականներ կամ հետազոտողներ անդրադարձած են Հալէպ գաղութի պատմութեան վերջին 100-ամեակին, անպայման վեր հանած են ԱՔԵՃ նպատակներն ու առաքելութիւնները, որ հայեցի դաստիարակութիւնն է:

Յօդուածի նպատակը: Այս աշխատութեան նպատակն է դիտել տալ Հալէպի Մայր Գաղութի մէջ սերունդներ դաստիարակած կրթական օճախին՝ Ազգ. Քարէն Եփփէ ճեմարանին: Այս կրթօճախը, հակառակ տարապայման դրութեան, կը շարունակէ իր անփոխարինելի առաքելութիւնը: Կը փրկուին նաեւ անոր տեսիլքը ունեցող եւ զայն յաջողցնող մարդկային ազնիւ ճիգին տէրերը, կը գնահատուին մշակները: Կը յառաջանայ նաեւ կարելիութիւնը, այդ տուեալներն ու տեղեկութիւնները իբրեւ աղբիւր օգտագործելով, համադրաբար յառաջացնել հալէպահայ կրթական պատմութեան վերջին եօթանասուն տարուան պատումի սպիտակ գիրքի էջերուն մէկ մասը:

Հետազօտութեան նորոյթը: Թեման արդիական է, որովհետեւ հակառակ Սուրիոյ մէջ տիրող ներկայի իրավիճակին, հակառակ կրթական համակարգի դիմագրաւած դժուարութիւններուն՝ այսօր եւս հայ համայքի ուսումնակրթական հարցերու պատասխանատուները ի գին ամէն ինչի կը փորձեն ներկայ ճգնաժամը յաղթահարել, հայկական կրթական ու մշակութային հաստատութիւնները վերականգնել, ինչպէս նաեւ ամրապնդել Սփիւռքի զօրացումին եւ հայրենիք-Սփիւռք կապերը:

Հիմնական նիւթի շարադրանքը: Այսօր, մանաւանդ սփիւռքի մէջ, դժուար է հայ մնալ. բայց ներկայիս հայեր կ'ապրին 108 տարբեր երկիրներու մէջ, որոնք օրն ի բուն պայքար կը մղեն հայը հայ պահելու հայկական կառոյցներով՝ շաբաթօրեայ եւ ամէնօրեայ դպրոցներով, մշակութային, մարզական եւ երիտասարդական միութիւններով:

Հալէպ 1920-ական թուականներուն դարձած էր Արեւմտահայաստանէն եւ յատկապէս Կիլիկիայէն գաղթած մեծ թիւով հայերու ապաստարանը: Շուրջ 40-50 հազար հայեր (անոնք, որոնք միջոց ունէին) կը տեղաւորուէին քաղաքի այն

թաղամասերուն մէջ, ուր քրիստոնէայ տարրը աւելի մեծ թիւ կը ներկայացնէր, իսկ ուրիշներ կը տեղաւորուէին հին քաղաքի խաներուն մէջ: «Սուրիահայ տարեցոյցը» 1923-ի տուեալներով Սուրիոյ մէջ հայութեան մեծագոյն կեդրոնը կը նկատէ Հալէպը:

Այսպիսով՝ յետեղեռնեան առաջին տարիներուն ջարդէն մազապուրծ վերապրող սերունդը մայրենի լեզուի իմացութիւնն ու անաղարտ պահելը համարեց հայեցի դաստիարակութիւնն ու ազգային ինքնութիւնը վառ պահող միակ ուղին: Թէեւ հայը Սուրիոյ մէջ բախեցաւ իր ազգային ինքնութիւնը կորսնցնելու եւ ձուլուելու վտանգին, սակայն Հայ եկեղեցոյ շնորհիւ կրցաւ պահպանել հոգեւոր եւ մշակոյթի աւանդները: «Օտար հողի վրայ հանգրուանելէն ետք, Սուրիոյ հայութեան առաջին քայլը եղաւ հայկական եկեղեցիները կառուցելը, որուն անմիջապէս յաջորդեց եկեղեցիներուն կից հայկական դպրոցի բացումը՝ մայրենի լեզուն պահպանելու, հայ երեխային մէջ ազգային ինքնագիտակցութեան բարձր ոգի սերմանելու եւ գիտութեան լոյսը յարատեւ պահելու համար» [5, 487]:

Սուրիոյ մէջ տասնամեակներ շարունակ հայ դպրոցի կարեւորագոյն դերը եղաւ հայոց լեզուն հաղորդակցութեան բնական միջոց դարձնել:

Սուրիահայութիւնը, դասուելով երկրի փոքրամասնութիւններու շարքին, վայելեց Սուրիոյ պետութեան եւ ժողովուրդին հիւրընկալութիւնը, իսկ կրթական ոլորտէն ներս՝ որոշ առանձնաշնորհումներ, այն ալ՝ սեփական դպրոց ունենալու հանգամանքը եւ հայերէն լեզուն որպէս ծիսական լեզու ուսուցանելու թոյլտուութիւնը. «Հայ մարդը Սուրիոյ մէջ մշտապէս յարգուած անձնաւորութիւն է՝ վաճառական, մտաւորական, թէ որեւէ մասնագիտութեան ներկայացուցիչ՝ բժիշկ, ճարտարապետ եւ այլն: Սուրիոյ բոլոր շրջաններուն մէջ հայերը յարգուած են շարք մը ոլորտներու մէջ: Պիտի նշեմ, որ շարք մը ոլորտներու մէջ հայերը յաջողութիւններու հասած են: Հետեւաբար հակահայկական որեւէ դրսեւորում չէ եղած Սուրիոյ մէջ վերջին տասնամեակներուն: Հայկական եկեղեցական, դպրոցական կեանքը համայնքը կը կազմակերպէ՝ օգտուելով պետական համապատասխան օրէնքներէն: Պետական շրջանակներն ալ, իրենց հերթին, մշտապէս ըմբռնումով մօտեցած են համայնքային կրթական խնդիրներուն: Որեւէ լուրջ բախում չէ եղած իշխանութիւններուն հետ» [4, 95]:

Քառասունական թուականներու երկրորդ կիսուն հրատապ հարց կը համարուէր երկրորդական Է-ԺԲ (7-12-րդ) կարգերու վարժարան ունենալու խնդիրը: Ֆրանսական վարժարաններու փակումով, ուր կը յաճախէին հարիւրաւոր

հայ ուսանողներ, մեծ թիւով թեկնածուներ թերաւարտ կը մնան: Քայլեր կը ձեռնարկուին երկրորդական վարժարանի մը պահանջքը լրացնելու համար:

Բանակցութիւններու նիւթ կը դառնայ Նոր Գիւղի կամ Մէյտան կոչուող թաղամասին մէջ գտնուող հանգուցեալ Օրիորդ Քարէն Եփփէ Դանիացի բարերարուհիին այրիանոց-որբանոցը: Բանակցութիւնները կը տանին հոն, ուր միջնակարգ-երկրորդական վարժարանի լաւագոյն վայրը պիտի ըլլայ Քարէն Եփփէի այրիանոցի կալուածը, որուն սեփականութիւնը ազգին պէտք է տրուի, ու դպրոցը, առ ի երախտագիտութիւն Քարէն Եփփէի մարդասիրական մեծ գործունէութեան, պիտի կոչուի իր անունով: «1947-ին ազգային իշխանութիւնները, նկատելով այրիանոց մը պահելու հետզհետէ նուազող անհրաժեշտութիւնը, կապ կը հաստատեն բարերարուհիին պարագաներուն հետ՝ այրիանոցի 10.000 քմ տարածքով կալուածը երկրորդական վարժարանի մը համար օգտագործելու նպատակով: Նորաբաց երկրորդականը անոր յիշատակին ալ կը կրէ **Քարէն Եփփէ Ազգային Ճեմարան** անունը» [2, 372-373]: Ճեմարանի պաշտօնական բացումին իր խօսքով հանդէս կու գայ թեմի Առաջնորդ հայրը, որ, անդրադառնալով օրիորդ Քարէն Եփփէի կեանքին, կ'ըսէ. «Եկաւ ան հեռաւոր Դանիայէն մեր պատմութեան մուտք օրերուն, երբ կը հալածէին մեզ բախտն ու ջարդարար թուրքը, երբ մեր բեկորները՝ աստանդական ու անտեր, ափ կ'անոնէին ասպանջական աս երկրի դուռները՝ իրենց ֆիզիկական գոյութիւնը, իրենց սրսփուն գոյութիւնը պատսպարելու համար: Ամբողջ երեսուն տարի օրիորդ Քարէն Եփփէ խառնուեցաւ մեր կեանքին, միսէն միս ու ոսկորէն ոսկոր **հա՛յ** դարձաւ, շաղախուեցաւ մեր հանրային գործունէութեան եւ օրէ օր աւելի խոր ու իրաւ ընտանութիւն մը զգաց իր եւ մեր միջեւ: Կրնամ ըսել, թէ զոհաբերեց ան իր կեանքը հայ ժողովուրդին համար, գոր կը նկատէր գերիվեր բոլոր ազգերէն, «քաղաքակրթութեան» դիմակի տակ մահ եւ սպանութիւն սփռող բոլոր ժողովուրդներէն» [2, 373]:

Ազգային Քարէն Եփփէ Ճեմարանը ունէր այլ առաւելութիւն մը. դպրոցը կը գտնուէր Հալէպի ամենէն հայաշատ թաղամասին՝ Մէյտանի կամ Նոր Գիւղի մէջ ու շրջապատուած էր Ազգային Սահակեան, Զաւարեան, Մեսրոպեան, Գերմանիկեան, Կիլիկեան, Ուսումնասիրաց եւ այլ հայկական նախակրթարաններով:

Ժամանակակիցներ կը վկայեն, որ այս գործի յաջողութեան Առաջնորդի՝ Տ. Զարեհ ծ. Վրդ. Փայապեանի կողքին կարեւոր դեր կ'ունենայ Հրաչ Փափազեան, որ ժամանակակիցներու կողմէ կը նկատուի Ճեմարանի հիմնադիրներէն մէկը:

Ազգային Քարեն Եփփե ճեմարան կրթական կառոյցը հայ վարժարան մը չեղաւ՝ բառին սովորական իմաստով, այլ հայակերտումի իր առաքելութեամբ դարձաւ աղբիւր ազգային վառ ապրումներու եւ ձգտումներու, դարբնոց՝ նոր սերունդներու հայեցի դաստիարակութեան:

Ազգային Քարեն Եփփե ճեմարանը գլխաւոր ներկայութիւն դարձաւ Սուրբիոյ հայութեան կեանքէն ներս եւ իր կարեւոր դերը ունեցաւ գաղութի կազմաւորման եւ կազմակերպչական աշխատանքներուն մէջ:

Ճեմարանը լոկ կրթական շէնք մը չէ, այլ՝ ոգի ներարկող, հաւատք ջամբող, տեսիլք փոխանցող սրբազան վայր մը դարձաւ գիտութիւն բաշխող հաստատութիւն մը ըլլալէ առաջ: «Քարեն Եփփե ազգային ճեմարանն իր գոյութեամբ նոր շրջադարձային փուլ բացեց ոչ միայն սիրիահայութեան կրթամշակութային կեանքում, այլեւ անգնահատելի ներդրում ունեցաւ հայապահպանութեան գործում» [1, էջ 256]:

Այսօր գրեթէ ամէն տեղ Սփիւռքի մէջ, կրթական ու մշակութային մարզերուն մէջ ճեմարանականներ կան իբրեւ ղեկավար, ուսուցիչ, գրող, գործօն անդամ, որ ճեմարանէն ստացած աւանդը կը բաշխեն համայն հայութեան: «Ներկայիս Քարեն Եփփե Ազգային ճեմարանը Սփիւռքի մեծագոյն միջնակարգ երկրորդական վարժարանն է» [2, էջ 256]:

Առ այդ, Հալէպի Ազգային Քարեն Եփփե ճեմարանի տնօրէնութեան թոյլատուութեամբ իրականացուցաւ ուսումնասիրութիւն մը, որուն համար նախապէս պատրաստուցաւ հարցաթերթիկ: Հարցաթերթիկին մէջ տեղադրուած են զաւակ-ծնողք յարաբերութիւններու եւ հայագիտական խնդիրներու առնչուած հարցումներ, որոնց նպատակն է կազմել ծնողք-ուսուցիչ-աշակերտ յարաբերութիւններու մասին եւ ծնողներուն տեսակետներուն շուրջ կարծիքներ ու անոր հիման վրայ մշակել համապատասխան աշխատանքային ռազմավարութիւն: Այդ արդիւնքները այսօր կը ներկայացնենք ընթացք՝ տալով որոշակի մեկնաբանութիւններ:

Հարցաթերթիկի առաջին հարցը, որ կը վերաբերէր ծնողներուն, թէ «շրջանաւարտ րտ էք Ազգային Քարեն Եփփե ճեմարանէն», անոնցմէ՝

26-ը (15.2 %) հայրը եւ մայրը շրջանաւարտ են
19-ը՝ (11.11 %) միայն հայրը շրջանաւարտ
54-ը՝ (31.57 %) միայն մայրը շրջանաւարտ
72-ը՝ (42.1 %) ոչ մէկը շրջանաւարտ

Արդիւնքներէն կեզրակացնենք, թէ մեծ թիւը ոչ շրջանաւարտ ծնողներն են, որով կը հաստատենք, թէ անոնք կա՛մ չեն ամբողջացուցած ճեմարանի վեց

տարուան ուսումնառութիւնը, կա՛մ շրջանաւարտ են այլ դպրոցներէ, սակայն անոնք իրենց զաւակին ուսման ընթացքը կը տեսնեն ճեմարանէն ներս:

Երկրորդ հարցը, թէ «ո՞րն է ընտանիքի անդամներուն հաղորդակցութեան լեզուն».

151-ը (88.3 %) տան հաղորդակցութեան լեզուն հայերէնն է
18-ը (10.52 %) հաղորդակցութեան լեզուն զուգահեռ հայերէնը եւ արաբերէնն է
2-ը (1.16 %) հաղորդակցութեան լեզուն այլ է

Առաջին հայեացքէն, անշուշտ ծնողներու այս մօտեցումը ոգեւորիչ է, եւ կը թուի՝ կարելի չէ մտահոգուիլ, որովհետեւ ծնողներուն մեծ մասը ի վերջոյ կը նշեն, որ ընտանեկան յարաբերութիւններու լեզուն հայերէնն է: Սակայն յատկանշական է, որ բազմալեզու ընտանիքներուն երեխաները լիարժէք չեն տիրապետեր ո՛չ հայերէնին, ո՛չ ալ իրենց նշած մնացած լեզուներուն:

Երրորդ հարցը, թէ «տան մէջ կա՞ն հայերէն գիրքեր, պարբերաթերթեր...»: Ծնողներէն 157-ը (91.81%) դրական պատասխանած է, իսկ 14-ը՝ (8.18%) ժխտական: Այս թիւերու վերլուծութենէն ետք զարմանալի չէ, որ հարցումին մասնակից ծնողները կը գնահատեն եւ կը կարելորեն հայոց լեզուի դասերը: Հակառակ, որ պատասխանները ոգեւորութիւն կը ներշնչեն, սակայն այսօրուան սերունդը եւ յատկապէս Սփիւռքի զաւակները որքանո՞վ կը հետաքրքրուին հայերէն լեզուով, հայ գիրով ու գրականութեամբ, անոնցմէ ո՞րքան տոկոսը այսօր նոյնիսկ կը մտածէ իր տան գրադարանէն գիրք մը կամ նոյնիսկ պարբերաթերթ մը թերթատել:

Առաւել ուշագրաւ են «Կարելոր կը նկատէ՞ք հայերէն լեզուի դասաժամերը նախակրթարանէն ետք» հարցին ծնողներու տուած պատասխանները: Հարցումին ծնողներէն 170-ը (99.41 %) կարելոր կը համարէ հայերէն լեզուի դասաժամերը, իսկ միայն մէկ ծնողք (0.58 %) զայն կարելոր չի նկատեր:

«Երկարատեւ ու յամառ բանակցութիւնների շնորհիւ հնարաւոր եղաւ ձեռք բերել հայկական դպրոցներում մայրենի լեզուի ուսուցման թույլտուութիւնը՝ այս անգամ կրթութեան բովանդակութեան մէջ ներառելով որպէս ծիսական լեզու» [2, 373]: Ճեմարանին մէջ Է-ԺԱ (7-11-րդ) կարգերու ուսանողներուն տրամադրուած է շաբաթական 4 հայերէն լեզուի եւ 2 կրօնագիտութեան դասաժամեր, իսկ երկրորդականի ԺԲ (12-րդ) կարգի ուսանողներուն տրամադրուած են 3 (գրական բաժնին), 2 (գիտական բաժնին) հայերէն լեզուի եւ 2 կրօնագիտութեան դասաժամեր՝ նկատի առած պետական միւս առարկաներու դասաբաշխումը:

Հինգերորդ հարցը առնչուած է չորրորդին. «Եթէ 4-րդ հարցին պատասխանած էք ԱՅՈ՛՛, բաւարար կը նկատէ՞ք հայերէն լեզուի դասաժամերը»: Ծնողներէն՝

132-ը (77.19%) բաւարար կը համարէ
39-ը՝ (22.80%) անբաւարար

Չորրորդ եւ հինգերորդ հարցերուն պատասխանները յոյսի նշոյլ մը կու տան, թէ Սփիւռքի մէջ տակաւին հայ ընտանիքին մօտ առաջնահերթ առարկայ է հայերէն լեզուի իմացութիւնը: Այստեղ տեղին է նշել, թէ Ազգային Քարէն Եփփիէ ճեմարանը Հալէպի միակ հայկական ճեմարանն է, որուն 100 % աշակերտութիւնը կը մասնակցի հայերէն լեզուի եւ կրօնագիտութեան դասաժամերուն, բացառիկ պարագաներու միայն այն աշակերտները, որոնք կը դժուարանան հայերէն լեզուն սորվիլ, նկատի առած, որ տեղափոխուած են այլ բնակավայրէ, ուր հայկական դպրոց չի գործեր, կամ ծնողներէն մէկը հայ չէ, եւ տան մէջ հաղորդակցական լեզուն հայերէնը չէ, անոնց կը տրամադրուի յատուկ ուշադրութիւն եւ ծրագիր:

Հարցաթերթիկին յաջորդ հարցը հետեւեալն էր. «Կը փորձէ՞ք ձեր զաւակին դաստիարակչական խնդիրները լուծել համագործակցաբար ճեմարանին տեսչութեան հետ»: Ծնողներէն՝

140-ը (81.87 %) դրական պատասխան տուած է
31-ը՝ (18.12 %) բացասական

Այս արդիւնքէն կը հաստատենք, թէ ծնողները միշտ ալ մեծ վստահութիւն ունեցած են ճեմարանի անձնակազմին նկատմամբ, կը հաւատան, որ վարչական եւ ուսուցչական կազմերը միշտ ալ իրենց կարելին կ'ընեն ամբողջացնելու ծնողքին դերը դպրոցէն ներս այն տեսանկիւնէն, որ հայ դպրոցը պարզ շէնք չէ, այլ՝ հայ ընտանիք:

Ակնյայտ է հետեւեալ հարցին՝ «Անհրաժեշտ է ներկայ ժամանակաշրջանին եւ պայմաններուն հայերէն լեզուն անադարտ պահել եւ առաջնահերթ լեզու նկատել» արդիւնքը, ուր ծնողներէն՝

132-ը (77.19 %) անհրաժեշտ կը նկատէ
39-ը՝ (22.80 %) ոչ անհրաժեշտ

Վստահ ենք, որ ծնողներու ոգեւորիչ պատասխանը բխած է այն համոզումէն, որ իւրաքանչիւր հայու գոյութիւնն ու ինքնութիւնը կը սկսի լեզուէն, եւ հայ լեզուն մշտանորոգ ու կանգուն պահելը աւելի կը վսեմացնէ անոր ինքնութիւնը, կը մաքրէ խիղճը: Հայկական Սփիւռքի ծնողներուն ուսերուն բեռը շատ աւելի ծանր է, քան հայրենի հողին վրայ ապրողինը, այն հանգամանքէն, որ Սփիւռքի

մէջ նուազ է հայրենի հողին ուժը, բայց հակառակ որ Սփիւռքի հայութիւնը իր հայրենիքին մէջ չ'ապրիր, սակայն ՀԱՅՐԵՆԻՔԸ ԱՆՈՐ ՄԷՋ ԿԱՊԸՐԻ:

Բաժնուած հարցաթերթիկին մէջ գետեղած էինք այս հարցը. «Ձեր կարծիքով ի՞նչ է հայկական դպրոցին առաքելութիւնը»: Ծնողները պատասխանած են, թէ հայ դպրոցին դերը կը համարեն «քրիստոնէայ հայեր պատրաստելը», «հայեցի եւ ազգային դաստիարակութիւն տալը», «հայ լեզուի եւ մշակոյթի պահպանումը» ու հիմնականը Սփիւռքի տարածքին «հայապահպանումը»: Ծնողներու այս մտեցումը անտարակոյս ազգանպաստ է եւ կը խօսի ծնողներու մեծամասնութեան ազգային բարձր գիտակցութեան մասին: Սակայն այս գիտակցութիւնը կեանքի վերածելու համար գործունէութիւնը որքանո՞վ ապահովուած է ծնողներուն կողմէ:

Հարցաթերթիկին վերջին հարցն էր. «Ի՞նչ կ'ակնկալէք Ազգային Քարէն Եփփէ ճեմարանէն ազգային դաստիարակութեան գծով»: Ծնողները կը հաստատեն, թէ Ազգային Քարէն Եփփէ ճեմարանը իր հիմնադրութեան օրէն 1947-էն ի վեր կը կատարէ իրեն վստահուած վսեմ առաքելութիւնը, կը պատրաստէ ապագային Սփիւռքի ղեկավարները, ան տարիներու իր նուիրումով միշտ ալ աշակերտներուն տուած է ազգային դաստիարակութիւն: Անոք կը հաւատան, որ ճեմարանը պիտի շարունակէ իր աշխատանքը ազգային դաստիարակութեան գծով:

Եզրակացություններ, հետագայ հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Հարցաթերթիկի արդիւնքներէն կը հաստատենք, որ Ազգային Քարէն Եփփէ ճեմարանը Հալէպի ու ինչու չէ Միջին Արեւելքի հայակերտման ու մարդակերտման եզակի ամրոցներէն մին է, սոյն կառոյցը կը պարտինք իր հիմնադիրներուն Դանիացի օրիորդ Քարէն Եփփէին, օրուան առաջնորդ Ջարեհ Ծ. Վրդ. Փայալեանին եւ ազգային գործիչ Հրաչ Փափագեանին: «Հոգով հայացած դանիացին մարդկային բարձր ու բացառիկ յատկանիշների մարմնացումն էր, մարդկութեան խտացումը խիղճը, որ հեռաւոր Դանիայից եկաւ Հալէպ ու իր ունեցած ամենաթանկ բանը՝ կեանքը, նուիրեց հայութեանը ու յաւերժ անմահացաւ նրանց սրտերում եւ հոգիներում» [1, 260-261]:

Եօթը տասնամեակներ շարունակ ճեմարանի երդիքին տակ հասակ առած են հազարաւոր շրջանաւարտներ: Վերջիններուն ճամբան բացին այն ուսուցիչները, որոնք իրենց կեանքը մաշեցուցին ի շահ ազնիւ նպատակի: Ինչ կը վերաբերի Հայաստան-Սփիւռք յարաբերութիւններուն, կրթական բնագաւառներուն մէջ, կարելի է ըսել, թէ գնահատելի է: Հայաստան-Սփիւռք կրթական կապերու զարգացման տեսանկիւնէն կարելոր դերակատարում ունեն, յատկապէս Հա-

յաստանի անկախացումն էտք սփիւոքահայ ուսուցիչներու վերակաւորման դասընթացքները, որուն իրենց մասնակցութիւնը բերած են Սուրիոյ հայ համայնքի ուսուցիչները 2000 թուականէն ի վեր, սփիւոքահայ աշակերտներու հայոց լեզուի, հայ գրականութեան, հայ ժողովուրդի, եկեղեցոյ եւ մշակոյթի պատմութեանց նուիրուած ողիմպիականները, ուր 2003-2011 թուականներուն (Սուրիական պատերազմի պատճառով Սուրիան հետագայ տարիներուն չկրցաւ իր մասնակցութիւնը բերել) Սուրիոյ հայկական վարժարաններու աշակերտները աշխոյժ մասնակցութիւն ցուցաբերած են, սփիւոքահայ ուսուցիչներու Համահայկական կրթական խորհրդաժողովները, որոնք կը կազմակերպուին 2004-էն սկսած, երկամեայ պարբերականութեամբ: Այս յարաբերութիւնները ուղղուած են հայապահպանութեան խնդիրներու լուծման եւ ՀՀ-ի համար կենսական նշանակութիւն ունեցող հարցերուն Սփիւոքի համակարգուած մասնակցութեամբ:

Այսօր ալ Հայաստանի հայրենակիցներու մեծ մասը կ'այրի ՀՀ սահմաններէն դուրս, եւ շատ կարեւոր է սփիւոքի հայկական գաղթօջախներու կապը մայր Հայաստանի հետ ամրապնդել: Այս տեսանկիւնէն ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարութիւնը կը կազմակերպէ սփիւոքահայ ուսուցիչներու վերապատրաստման ծրագիր: Ամրապնդելու յարաբերութիւնները հայրենիքին հետ՝ նախքան Սուրիոյ պատերազմական վիճակին ճեմարանի ուսուցիչները իրենց մասնակցութիւնը կը բերէին սփիւոքահայ ուսուցիչներու վերապատրաստման ծրագրին, իսկ աշակերտները իրենց մասնակցութիւնը կը բերէին Հայաստանի մէջ կայացած ողիմպիական մրցումներուն՝ միշտ ալ գրաւելով առաջին դիրքերը:

73 տարիներ անցած են ճեմարանի ծնունդէն, անոր հիմնադրութեան ու բարգաւաճման մէջ գործուն դեր ունեցող ազգայիններէն շատեր մեկնած են: Անոնք, սակայն, շատ խորաթափանց արմատներ հաստատած են ճեմարանի սուրբ հողին մէջ: Անոնց ցանած սերմերը աճած ու ճիւղաւորուած են, դարձած համայն հայութեան ծառայող հսկայ փաղանգ: Ճեմարանն ալ ժամանակի ընթացքին մեծցաւ, ճիւղաւորուեցաւ, բայց երբեք չլեղեցաւ իր նպատակէն, որուն համար ստեղծուած էր: Ան տարիէ տարի Սփիւոքին նուիրեց իր տղաքն ու աղջիկները՝ որպէս արեւմտահայերէնի ուսուցիչներ, ազգային գործիչներ ու ղեկավարներ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն., Լիբանանի և Սիրիայի հայկական դպրոցները, Երևան, 2002:
2. «Գեղարդ» Սուրիահայ տարեգիրք, Ե. գիրք, Հալէպ, 1996:

3. Չոլաքեան Յ., Յիսնամեակ Քարէն Եփփէ Ազգային Ճեմարանի 1947-1997, խմբագիր Մարուշ (Կիլիմեան) Չոլաքեան, Օֆսէթ տպագրութիւն, Տպ. Արեւելք, Հալէպ, 1997:

4. Փաշայան Ա., Հարությունյան Լ., Միրիայի հայ համայնք, Արդի հիմնախնդիրներ, ՀՀ ԳԱԱ արևելագիտության ինստիտուտ, ՀՀ սփյուռքի նախարարություն, Երևան, «Լուսնակն», 2011, 154 էջ, «Հարցազրույց սիրիահայ մտավորական, Քարէն Եփփէ Ճեմարանի հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչ դր. Հակոբ Չոլաքյանի հետ»:

5. Ֆիշենկճեան Ա., Սուրիոյ Հայ Համայնքի Ուսումնակրթական Հիմնահարցերը 1970-1980-ական թթ., «Հանդէս Ամսօրեայ, ՃԼԳ. Տարի, թիւ 1-12:

РОЛЬ АРМЯНСКОГО КОЛЛЕДЖА Алеппо Карен Еппе В СОХРАНЕНИИ АРМЯНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБЩИНЫ

**Еганян Гаяне,
Килерджян Бетти**

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Армения

Аннотация

Постгеноцидной Диаспоре более 100 лет. На протяжении столетия все без исключения образовательные учреждения диаспоры пытались построить свою идентичность в новых условиях. Они строили церкви, школы, культурные и профсоюзные учреждения, организации в своей среде и стали армянскими общинами, где зародилась новая жизнь армянской диаспоры, пережившей Геноцид.

В данной статье анализируется деятельность Национального колледжа Карен Еппе Джемарана в Алеппо с 1947 года по сохранению армянской идентичности и национального воспитания общины. Отметим, что Джемаран – единственная средняя школа, где 100% учащихся – армяне.

Ключевые слова: Алеппо, национальная школа, сохранение армянской идентичности, национальное воспитание, армяно-армянский, миссия армянской школы, колония.

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н., Армянские школы в Ливане и Сирии, Ереван, 2002.
2. Библиографический комитет AGBU, Алеппо, Сирийско-армянский ежегодник "Гегард", Э. Историческая книга, Алеппо, 1996.
3. Чолакян Ю., Пятьдесят лет Карен Еппе, национальный Джемаран, 1947-1997, редактор Маруш (Кулимян) Чолакян, Офсетная печать, Тр. Восток, Алеппо, 1997 год.
4. Пашаян А., Арутюнян Л., «Армянская община Сирии, актуальные проблемы», Институт востоковедения НАН РА, Министерство Диаспоры РА, Ереван, "Луснакн", 2011, 154 с.
5. Фишенкджян А., Проблемы образования армянской общины Сирии в 1970-1980 гг., "Журнал дня", JLG. Год, №1-12.

ROLE OF THE KAREN JEPPE ARMENIAN COLLEGE IN PRESERVING THE ARMENIAN IDENTITY OF THE COMMUNITY

**Kilerjian Betty,
Eganyan Gayane**

*Armenian State Pedagogical University after
Khachatur Abovyan, Armenia*

Summary

The postgenocidal diaspora is over 100 years old. For a century, all educational institutions of the diaspora, without exception, have tried to build their identity in new conditions. They built a church, a school, cultural and trade union institutions, organizations in their midst and became

Armenian communities, where a new life for the Armenian diaspora that survived the genocide was born.

This article discusses the activities of the National Karen Yeppe Jemaran in Aleppo since 1947 to preserve the Armenian identity and national education of the community, noting that Jemaran is the only secondary school where 100% of the students are Armenian.

Keywords: Aleppo, national school, preservation of Armenian identity, national education, Western Armenian, Armenian school mission, colony.

References:

1. Harutyunyan N., Armenian Schools in Lebanon and Syria, Yerevan, 2002.
2. AGBU Bibliographic Committee, Aleppo, Syrian-Armenian Yearbook "Geghard", E. Historical Book, Aleppo, 1996.
3. Cholakyan Y., Fifty years of Karen Yeppe, national Jemaran, 1947-1997, editor Marush (Kulimyan) Cholakyan, Offset printing, Tr. East, Aleppo, 1997.
4. Pashayan A., Harutyunyan L., The Armenian community of Syria, urgent problems, Institute of Oriental Studies of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, RA Ministry of Diaspora, Yerevan, "Lusnakh", 2011, 154 p.
5. Fishenkjyan A., Problems of the formation of the Armenian community of Syria in 1970-1980. "Journal of the Day", JLG. Year, # 1-12.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 16.09.2020

Принято к публикации: 31.10.2020

Рецензент: канд. фил. наук, ассистент Мери Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 16.09.2020

Was accepted for publication: 31.10.2020

Reviewer: Assistant, PhD Meri Hovhannisyana

ՍՈՒՅՆ ՀԱՄԱՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

Ալեքսանյան Աննա

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ anna.aleksanyan@ysu.am

Աշիկյան Արմենուհի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ armine-ashikian@yahoo.com

Արզումանյան Արմենուհի

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Հայ բանասիրության ֆակուլտետ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ armenuhiarzumanyan@mail.ru

Բարբարյան Մեսրոպ

Մանկ. գիտ. թեկնածու

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ,
Հայաստան

Էլ. փոստ՝ mesrop.barbaryan@sportedu.am

Եզանյան Գայանե

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան

Էլ. փոստ՝ eganyan-gayane@mail.ru

Խաչատրյան Ռոբերտ

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոն

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.com

Հարությունյան Նազիկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Հակոբյան Արմեն

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ armen.hakobyan@sportedu.am

Հայրապետյան Լուսինե

Մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ lusine.hayrapetyan@ysu.am

Ղազարյան Արևիկ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ arev.ghazaryan@ysu.am

Մովսիսյան Տաթև

Վ. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան, Հայաստան

Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.com

Քիլերճյան Պեթթի

Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,

Հայաստան

Էլ. փոստ՝ bettykilerjian@gmail.com

АВТОРЫ ДАННОГО НОМЕРА

Аветисян Мери

Кандидат педагогических наук, ассистент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: mavetisyan@ysu.am

Азарян Кристине

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Армения
Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am

Азарян Роберт

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Армения
Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am

Айрапетян Лусине

Кандидат педагогических наук, ассистент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: lusine.hayrapetyan@ysu.am

Акопян Армен

Кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: armen.hakobyan@sportedu.am

Акопян Елена

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: elenahakobyan@rambler.u

Алексян Анна

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: anna.aleksanyan@ysu.am

Алисов Евгений

Доктор педагогических наук, профессор
Московский городской педагогический университет, Россия
Эл. почта: evgenii.alisov@mail.ru

Арзуманян Арменуи

Кандидат филологических наук, доцент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: armenuhiarzumanyan@mail.ru

Арутюнян Мариам

Кандидат педагогических наук,
Ширакский государственный университет, Армения
Эл. почта: har.mariam@hotmail.ru

Арутюнян Назик

Доктор педагогических наук, профессор
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Ашикян Арменуи

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: armine_ashikian@yahoo.com

Баласанян Гаяне

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Армения
Эл. почта: aspu.am@aspu.am

Барбарян Месроп

Кандидат педагогических наук
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: mesrop.barbaryan@sportedu.am

Барсегян Арман

Кандидат педагогических наук, доцент

Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна, Армения

Эл. почта: guzanyan@mail.ru

Блашко Юлия

Аспирант

Лётная академия НАУ, Украина

Эл. почта: yullia.blashko@gmail.com

Геворкян Армине

Кандидат биологических наук, доцент,

Ванадзорский государственный университет им. Ов. Туманяна, Армения

Эл. почта: arminegevorgyan04@gmail.com

Геворкян Паргев

Доктор педагогических наук, профессор

Ванадзорский государственный университет им. Ов. Туманяна, Армения

Эл. почта: pargevorgyan007@gmail.com

Григорян Александр

Кандидат физико-математических наук, доцент

Ереванский государственный университет, Армения

Эл. почта: agrigoryan@ysu.am

Денискина Венера

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет, Россия

Эл. почта: dvenera@yandex.ru

Еганян Гаяне

Кандидат педагогических наук

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Армения

Эл. почта: eganyan-gayane@mail.ru

Казарян Аревик

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: arev.ghazaryan@ysu.am

Казарян Фрунз

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный институт физической
культуры и спорта, Армения
Эл. почта: astepanyan@aua.am

Килерджян Бетти

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Эл. почта: bettykilerjian@gmail.com

Ковалева Анна

Кафедра теории и методики физического воспитания
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: elenahakobyan@rambler.ru

Мардоян Рузанна

Доктор педагогических наук, профессор
Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения
Эл. почта: mardoyanr@mail.ru

Меликян Лусине

Соискатель кафедры педагогики
Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения
Эл. почта: info@shsu.am

Микаелян Аракся

Гюмрийский языковой дом, Армения
Эл. почта: araksyam@mail.ru

Мкртчян Марина

Преподаватель, Армянский государственный педагогический университет
Им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: mkrtchyanmarina41@aspu.am

Мовсисян Татев

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Перерва Виктория

Ассистент кафедры ботаники и экологии

Криворожский государственный педагогический университет, Украина

Эл. почта: pererva@kdpu.edu.ua

Хачатрян Роберт

Кандидат фил. наук, доцент

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Юровская Наталья

Центр развития ребенка – детский сад №71 г. Одинцово Московской области,
Москва

Эл. почта: tva2005@mail.ru, Россия

THE AUTHORS OF THIS ISSUE

Aleksanyan Anna

PhD, Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: anna.aleksanyan@ysu.am

Alisov Evgenii A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow City Pedagogical University, Russia
Email: evgenii.alisov@mail.ru,

Arzumanyan Armenui

PhD, Associate Professor, YSU, Armenia
Email: armenuhiarzumanyan@mail.ru,

Ashikyan Armenuhi

PhD, Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: armine_ashikian@yahoo.com

Avetisyan Mary

PhD, Assistant
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: mavetisyan@ysu.am

Azaryan Kristine

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am

Azaryan Robert

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am

Balasanyan Gayane

Armenian State Pedagogical
University after Kh. Abovyan
Email: aspu.am@aspu.am

Barbarian Mesrop

PhD, State Institute of Physical Culture and Sport of Armenia,
Armenia
Email:mesrop.barbaryan@sportedu.am

Barseghyan Arman

PhD, Associate Professor
Vanadzor State University after H. Tumanyan, Armenia
Email: ruzanyan@mail.ru

Blashko Yullia

Flight Academy of the National
Aviation University, Ukraine
Email:yullia.blashko@gmail.com

Deniskina Venera

PhD, Associate Professor
Moscow State Pedagogical University, Russia
Email: dvenera@yandex.ru

Ghazaryan Frunz

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Armenia
Email: astepanyan@aua.am

Grigoryan Aleksandr

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
Yerevan State University, Armenia
Email: agrigoryan@ysu.am

Harutyunyan Nazik

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Harutyunyan Mariam

PhD, Shirak State University, Armenia
Email: Har.mariam@hotmail.ru

Hakobyan Armen

PhD, Associate Professor
Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Armenia
Email: armen.hakobyan@sportedu.am

Hayrapetyan Lusine

PhD, Assistant
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: lusine.hayrapetyan@ysu.am

Kazarian Arevik

PhD, Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: arev.ghazaryan@ysu.am

Khachatryan Robert

PhD, Associate Professor,
Brusov State University, Armenia
Email: robert_khachatryan@yahoo.com

Kilerjian Betty

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: bettykilerjian@gmail.com

Kovaleva Anna

Department of theory and methods of physical education,
State Institute of Physical Culture and Sport of Armenia, Armenia
Email: elenahakobyan@rambler.ru

Mardoyan Ruzanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia
Email:mardoyanr@mail.ru

Melikyan Lusine

Shirak State University, after M. Nalbandian, Armenia.
Email: info@shsu.am

Mikayelyan Araksya

Gyumri Language House, Armenia
Email:araksyam@mail.ru

Mkrtchyan Marina

Lecturer, Armenian State Pedagogical University
after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: mkrtchyanmarina41@aspu.am

Movsisyan Tatev

Brusov State University, Armenia
Email: robert_khachatryan@yahoo.com

Pererva Victoria

Assistant of the Department of Botany and Ecology of
Krivoy Rog State Pedagogical University, Ukraine
Email: pererva@kdpu.edu.ua

Yeganyan Gayane,

PhD, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email:eganyan-gayane@mail.

Yurovskaya Natalya P.

Child Development Center - kindergarten No. 71 in Odintsovo, Moscow Region,
Russia
Email:tva2005@mail.ru

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Թիվ 2(4), 2020
Երևան

«Образование в XXI веке»
Международный научно-методический рецензированный журнал
Номер 2(4), 2020
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodological Review
No 2(4), 2020
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Թիֆլիսի Ներսիսյան
դպրոցի նկարն է:*

*На обложке журнала изображено здание
Нерсисянской школы в Тбилиси.*

*The image of the Tbilisi Nersisyan School is on
the cover page of the journal.*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալարյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 01.12.2020:
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 15.75:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am