

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

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

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես

Թիվ 1(5), 2021
Երևան

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

Номер 1(5), 2021
Ереван

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

No 1(5), 2021
Yerevan

«ԿԸԹՈՒԹՅՈՒՆԸ 21-ԸԴ ԴԱՐՈՒՄ» գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդեսն ընդգրկված է ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության ԲՈԿ-ի կողմից երաշխավորված ասենախոսությունների հիմնական արդյունքների և դրույթների հրատարակման համար ընդունելի պարբերական գիտական հրատարակությունների ցուցակում:

Международный научно-методический рецензируемый журнал «ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ» включен в перечень периодических научных публикаций, рекомендованных ВАК Министерства образования, науки, культуры и спорта РА, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций.

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



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

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

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



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

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

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

Գրիգորյան Ա. Կ.

Հարավային դաշնային համալսարան, ՌԴ

Գևորգյան Պ. Հ.

ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ

Ժուկ Ա. Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Բելառուսի

Լոդատկո Ե. Ա.

պետական մանկ. համալսարան, Բելառուս

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 ազ-

Հոպֆներ Յ.

գային համալսարան, Ուկրաինա
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Գրացի համալ-
սարան, Ավստրիա

Մադալինսկա-Միչալսկ Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Վարշավայի հա-
մալսարան, Լեհաստան

Պետրոսյան Հ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ

Պլաչինդա Տ. Մ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ազգային
ավիացիոն համալսարան, ք. Կրասնովոդնե-
կի, 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, Prof., 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, Արշակունյաց 52ա, ԵՊՀ
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն:

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

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

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Тел.: (060) 71-06-16

Tel: (060) 71-06-16

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

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

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

Էլ. փոստ՝
education21@yasu.am

Эл.почта:
education21@yasu.am

E-mail:
education21@yasu.am

Տպաքանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
17.05.2021
Հանձնված է տպագրության՝ 17.06.2021

Число печати: 100
Включено в раздел:
17.05.2021
Сдано в печать:
17.06.2021

Printout: 100
Submitted to the section:
17.05.2021
Submitted to the printing:
17.06.2021

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, դոցենտ,
Երևանի պետական համալսարան,
Հայաստան

Սույն համարի գրախոսները՝

Ազարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Ալեքսանյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ասատրյան Ս.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Արզումանյան Ա.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Խաչատրյան Ռ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ., ԲՊՀ, ՀՀ
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հակոբյան Գ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, 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
Ղուկասյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՇՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Միքայելյան Տ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Չատինյան Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ
Սահակյան Լ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՐՊԲՀ, 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

кандидат пед. наук, доцент ,

Ереванский государственный университет, РА

Авторы данного номера:

Аветисян М.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Азарян Р.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Акопян Г.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Алексян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Арзуманян А.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Асатрян С.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Гукасян Л.	канд. пед. наук, доцент, ШГУ, 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
Микаелян Т.	канд. фил. наук, доцент, АГПУ, 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
Саакян Л.	доктор пед. наук, проф., ЕГМУ, РА
Хачатрян Р.	канд. пед. наук, доцент, 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.

Executive secretary of the Journal:

Lusine Hayrapetyan,
PhD., Associate Prof.,
Yerevan State University, RA

The reviewers of this volume:

Aleksanyan A.	PhD, Associate Prof, YSU, RA
Ashikyan A.	PhD, Associate Prof, YSU, RA
Arzumanyan A.	PhD, Associate Prof, YSU, RA
Avetisyan M.	PhD, Associate Prof□, YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Asatryan S.	PhD, Associate Prof., YSU, RA
Chatinyan A.	Doctor of Sciences, Prof., ASIPCS, RA
Ghazaryan A.	PhD, Associate Prof., YSU, RA
Ghukasyan L.	PhD, Associate Prof□, SHSU, RA
Hakobyan G.	PhD, Associate Prof., ASPU, RA
Hayrapetyan L.	PhD, Associate Prof., 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
Khachatryan R.	PhD, Associate Prof, YSU, RA
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Mikaelyan T.	PhD, Associate Prof., ASPU, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Sahakyan L.	Doctor of Sciences, Prof., YSMU, 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.

ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ.....	14
РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	14
SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY	14
Արրահայնյան Անի	
ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ	14
Խաչատրյան Ռոբերտ, Մովսիսյան Տարև	
ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ	20
Слюсаренко Нина Витальевна, Кохановская Елена Викторовна	
РОЛЬ ЦИФРОВОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	33
Aleksanyan Ashot, Nemanikhina Valentina	
CIVIC EDUCATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE EURASIAN INTEGRATION OF RUSSIAN SOCIETY	41
ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	55
РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ	55
SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING	55
Անտոնյան Լիլիթ	
ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ-ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ.....	55
Ասատրյան Սամվել, Թադևոսյան Արթուր	
ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ՎԵԲԶՄԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՄԱՍԲ ՆՈՐԱՐԱՐ ԳՈՐԾԻՔ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔՈՒՄ.....	64
Եզանյան Գայանե, Քիլերճեան Պեթրի	
ՄԵԴԻԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ	71
Ղազարյան Ֆրունզ, Խաչատրյան Սաթենիկ	
ԱՇԽԱԵՐՏՆԵՐԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՌՈՂՋ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՍՈՒԲՅԵԿՏԻՎ ԳՆԱՀԱՏԱԿԱՆԸ՝ ԸՍՏ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ	80
Պետրոսյան Հայկ	
ԴԱՄԱՎԱՆԴՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐՈՖԵՍԻՈՆԱԼԻԶՄԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ.....	88
Железнова Татьяна	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	96
Карапетян Игорь Карапетович, Кузина Оксана Михайловна	
ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ.....	104
Перерва Виктория	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ	109
Hnatenko Tamara	
STAGES OF FORMATION OF BASIC CONCEPTS OF DISTANCE LEARNING	118

Lysenko Nataliia	
INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF TRAINING OF PHARMACY SPECIALISTS	125
Suntsova Alexandra	
ON DEFINING AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT	131
Vovk Olena Ivanivna	
ENHANCING LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE: THEORETICAL PREMISES AND PROCEDURE	135
Zadkova Elena, Brodova Olesia	
FORMATION OF FUTURE PILOT'S READINESS TO SOLVE PROBLEM SITUATIONS BY UPDATING COMMUNICATIVE SKILLS.....	145
ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ	154
РАЗДЕЛ 3:МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	154
SECTION 3: TEACHING METHODICS	154
Արզումանյան Արմենուհի	
ԽԻԿ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	154
Հովհաննիսյան Մերի	
ԿԱԽՅԱԼ ԴԵՐԲԱՅՆԵՐԻ (ՁԵՎԱԲԱՅՆԵՐԻ) ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ	162
ԲԱԺԻՆ 4. ՀՍՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ	172
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	172
SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY	172
Баласанян Гаяне	
РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДЕТСКОМ ДОМЕ	172
Меликян Лусине	
ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ РАБОТ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЛИЗОРУКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	177
Ягубян Ирина	
ОБОСНОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ХОЗЯЙСТВЕННО-БЫТОВЫХ И ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ГЛУБОКО УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ	182
Яйлоян Анна, Сукиасян Аида	
К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ.....	186
ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ	191
РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ	191
SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY	191
Աշիկյան Արմենուհի	
ՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՄՈՏԵՅՈՒՄ ԿՈՆՖԼԻԿՏՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆԸ.....	191

Ղազարյան Արևիկ

ԹՎԱՅԻՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ-ԱՆՏՐՈՊՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՆՈՒՅՈՒՄԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԹՅՈՒՄԸ
ԱՇԽԱՍԱՇՈՒԿԱՅԻՆՄ..... 198

Аветисян Мери

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ И ГРЕЦИИ 206

Григорян Александр Константинович

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ АККРЕДИТАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН..... 213

ԲԱԺԻՆ 6. ՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ..... 218

РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ..... 218

SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN PEDAGOGICAL THOUGHT 218

Հարմարության Լազիկ, Բարդախանյան Վիկտորիա

ԳԱՐԵԳԻՆ ԱՌԱՋԻՆ ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍԻ ՓԻԼՍՈՓՈՒԹՅԱՆ
ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐՆ ԱՆՁԻ ԻՆՔԼՍԻՎԻԶՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻՆ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԿՐՈՆԱԿԱՆ
ՄԵԿՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ..... 218

ԲԱԺԻՆ 7. ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԱՐՏԱՍԱՀՄԱՆՅԱՆ ԵՐԿՐՆԵՐՈՒՄ..... 226

РАЗДЕЛ 7: ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ..... 226

SECTION 7: EDUCATION IN THE FOREIGN COUNTRIES 226

Кузьменко Василий Васильевич, Солодовник Анастасия Александровна

ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКОГО
ТРАНСПОРТА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ
ПАНДЕМИИ..... 226

Позняк Александра, Елена Гуртовая

ТРЕБОВАНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МОЛОДЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ 234

Сафонова Татьяна Витальевна, Широкоград Ирина Ивановна,

Денискина Венера Закировна, Астахова Татьяна Александровна,

Ванина Анжела Валериевна

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ: ПРОБЛЕМЫ И
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 242

ԲԱԺԻՆ 8. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ..... 249

РАЗДЕЛ 8: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛИГИЯ..... 249

SECTION 8: PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY..... 249

Сагынбаев Эмиль Кадырбекович, Шерматова Айида Гапуровна

ВЛИЯНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
МЕХАНИЗМОВ, В ОСОБЕННОСТИ ВОЛИ, У ДЕТЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ 249

ԲԱԺԻՆ 9. ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ.....	254
РАЗДЕЛ 9:СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	254
SECTION 9: SOCIAL PEDAGOGY.....	254
Խրոպուզյան Անահիտ	
ՁԱԽԼԻԿՈՒԹՅԱՆ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ԿԵՆՍԱԳԵՆԵՏԻԿԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ.	
ԺԱՌԱՆԳԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	254
ԲԱԺԻՆ 10. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ	261
РАЗДЕЛ 10: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	261
SECTION 10: EDUCATION MANAGEMENT.....	261
Կարապետյան Սվետլանա	
ՌԻՄԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ	
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ	261

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

378(479.25)

**ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ**

Արթուրյան Անի
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Պետությունների կայուն զարգացման գործընթացում ազգավարական նշանակություն ունի բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտը, որը հասարակության ինտելեկտուալ ներուժի ու տնտեսության զարգացման հիմքն է:

Այս հոդվածում ներկայացված են Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի հիմնախնդիրները՝ հիմնված ոլորտը կարգավորող օրենսդրության վերլուծության վրա: Ուսումնասիրության ենթ ենթարկել նաև ոլորտի զարգացման հեռանկարներն ու ուղղություններն ուրվագծող, օրենքի նախագծով առաջարկվող փոփոխությունները, որոնք էականորեն կփոխեն բարձրագույն կրթության ոլորտը՝ կառուցվածքից մինչև կառավարում:

Բանալի բառեր: Բարձրագույն կրթություն, կրթության կառավարում, կրթության ֆինանսավորում, որակի ապահովում, կրթության եռաստիճան համակարգ, Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածք (ԵԲԿՏ), ընդունելության համակարգ:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրը Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի հիմնախնդիրների ուսումնասիրությունն է ու դրա հիման վրա ոլորտի զարգացման հեռանկարների վերհանումը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության համակարգի, դրա կառավարման, ֆինանսավորման, բարեփոխումների և ոլորտին առնչվող խնդիրների ուսումնասիրություն իրականացրել են նաև Ա. Բուդաղյանը, Ա. Գրիգորյանը, Ն. Հարությունյանը, Յու. Սարգսյանը և այլք:

Հոդվածի նպատակը: Հետազոտության նպատակը բարձրագույն կրթության ոլորտը համակարգող օրենքների, ենթաօրենսդրական ակտերի և առկա իրավիճակի ուսումնասիրումն ու դրա հիման վրա ոլորտի զարգացման ուղղությունների ներկայացումն է:

Հետազոտության նորույթը: Հետազոտության մեջ ուսումնասիրվել են ինչպես բարձրագույն կրթության ոլորտը համակարգող գործող օրենքներն ու իրավական ակտերը, այնպես էլ տարիներ շարունակ քննարկումների սեղանին դրված օրենսդրական փոփոխությունները՝ օրենքի նախագծի տեսքով: Ըստ այդմ՝ վեր են հանվել զարգացման ուղղությունները, դեպի որոնք գնում է ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգը:

Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն կրթության համակարգը կարգավորվում է ՀՀ Սահմանադրությամբ, «Կրթության մասին» (ընդունված՝ 14.04.1999թ.)

և «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» (ընդունված՝ 14.12.2004թ.) ՀՀ օրենքների և այլ իրավական ակտերի միջոցով:

Կրթության բնագավառում գործող օրենսդրության հիմնական խնդիրներն են ՀՀ քաղաքացիների՝ Սահմանադրությամբ ամրագրված կրթություն ստանալու իրավունքի ապահովումն ու պաշտպանությունը, դաշտը կարգավորելու համար իրավասությունների բաշխումն ու տարանջատումը պետական կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների միջև, կրթության ոլորտում իրավական երաշխիքների ու մեխանիզմների ստեղծումը, իրավաբանական ու ֆիզիկական անձանց իրավունքների, պարտականությունների, պատասխանատվության սահմանումն ու փոխհարաբերությունների իրավական կարգավորումը [2, հոդված 2]:

Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բնագավառում տարվող պետական քաղաքականության հիմքում ընկած են մի շարք սկզբունքներ, որոնք ուղղված են մարդու և քաղաքացու՝ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթություն ստանալու իրավունքի ապահովմանն ու պաշտպանությանը, կրթության մատչելիությանը, կրթական գործընթացի անընդհատությանը, հաջորդականությանը և շարունակականությանը, մրցութայնությանը, թափանցիկությանն ու հրապարակայնությանը, եվրոպական և օտարերկրյա այլ պետություններում ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական կրթության որակավորման աստիճանների համեմատելիությանը և դիպլոմների, դրանց ներդիրների ճանաչելիությունն ապահովելուն, ուսանողների միջազգային շարժունությանը նպաստելուն, բուհերի ակադեմիական ազատությունների և ինքավարության խթանմանն ու զարգացմանը, հայկական սփյուռքի համար, ինչպես նաև հայագիտության զարգացման նպատակով մասնագետների պատրաստմանն ու որակավորումների բարձրացմանը [1, հոդված 4]:

Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության հիմքում ընկած են նաև խնդիրներ, որոնք ուղղված են կրթության որակի ապահովմանը, պետության համար առաջնային դեր ունեցող բնագավառներում որակյալ մասնագետների պատրաստմանն աջակցելուն, միջազգային համագործակցության զարգացմանը, մրցունակության բարձրացմանը, միջազգային չափանիշների ներդրմանը և հավատարմագրված բուհերի իրավահավասարության ապահովմանը՝ անկախ բուհի սեփականության ձևից [1, հոդված 5]:

Եվ չնայած նրան, որ մշտապես խոսվում է բուհերի ինքնավարության ու ակադեմիական ազատությունների մասին, ՀՀ օրենսդրությամբ կարգավորվում են բուհերի գործունեության գրեթե բոլոր դաշտերը, ինչը վկայում է այն մասին, որ մեր կրթության համակարգի ինքնավարությունը կարելի է չափել օրինակ Ջոն Ֆիլդենի «Միջազգային տենդենցները համալսարանական կառավարման մեջ» աշխատության մեջ առաջարկվող կրթության կառավարման մոդելներով և, ըստ այդմ, Հայաստանի բարձրագույն կրթության կառավարման մոդելը համապատասխանում է կիսաինքնավարության մոդելին, որը ներկայացված է ստորև՝ Աղյուսակ 1-ում:

Աղյուսակ 1:

Չորս մոդելներ. վերահսկողությունից մինչև ինքնավարություն [7, էջ 9]

ԲՈՒՇԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄՈՂԵԼ	ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԸ	ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ
Պետական վերահսկողությամբ	Կարող է լինել ԿԳՆ ենթակա հիմնարկ կամ պետական սեփականություն հանդիսացող կորպորացիա:	Մալայզիա

Կիսահինքնավար	Կարող է լինել ԿԳՆ ենթակա հիմնարկ կամ պետական սեփականություն հանդիսացող կազմակերպություն, կամ որևէ այլ կանոնադրական մարմին:	Նոր Զելանդիա, Ֆրանսիա
Կիսաանկախ	Կանոնադրական մարմին, եկամուտ չհետապնդող կամ բարեգործական կազմակերպություն՝ ԿԳՆ իրավասության տակ:	Մինգապուր
Անկախ	Կանոնադրական մարմին, եկամուտ չհետապնդող կամ բարեգործական կազմակերպություն՝ առանց պետության մասնակցության ու վերահսկողության, պատասխանատու է ազգային ռազմավարության և հանրային ֆինանսավորման տեսանկյունից:	Ավստրալիա, Միացյալ Թագավորություն

ՀՀ տարածքում գործում են շուրջ 50 բուհեր, որոնց թվում՝ պետական, մասնավոր և միջպետական բուհեր, ինչպես նաև օտարերկրյա բուհերի մասնաճյուղեր: Պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները իրավաբանական անձի կարգավիճակ ունեցող հիմնադրամներ կամ ՊՈԱԿ-ներ են, որոնք, ՀՀ-ում գործող օրենքներին ու իրավական ակտերին համապատասխան, ձեռք են բերում իրենց խնդիրների իրականացման համար անհրաժեշտ իրավունքներ ու պարտականություններ, բայց սրան զուգահեռ, օրենքը չի սահմանափակում մասնավոր բուհերի իրավական կարգավիճակի հարցը:

Բարձրագույն կրթության համակարգում կարևոր դեր ունի բուհերի ընդունելության համակարգը: Հայաստանում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունելությունը իրականացվում է Հայաստանի Հանրապետության պետական և ոչ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունելության (ըստ բակալավրի կրթական ծրագրի) կարգի համաձայն: Յուրաքանչյուր բուհի գործունեության առանցքային ցուցանիշները (ԳՄՑ) չափելիս ու գնահատելիս դիտարկվում է նաև ուսանողական կազմը: Բուհի համար որակյալ կադր պատրաստելը գերխնդիր է, սակայն պետական բուհերը զրկված են ուսանողների ընդունելությունը կազմակերպելու հնարավորությունից, ուստի զրկված են կադրերն ընտրելու հնարավորությունից: Հայաստանում գործող միասնական ընդունելության քննությունների արդյունքներով բավարար միավորներ ստացած դիմորդներն ընդունվում են իրենց հայտերում նշված բուհեր, եթե հավաքել են դրանց համար անհրաժեշտ միավորները: Այսօր Հայաստանում տիրող իրավիճակը կրթության ոլորտը հետազոտողների ու շահառուների համար մտահոգիչ է այնքանով, որ պետական նվազ ֆինանսավորման պատճառով բուհերն իրենց կարիքները հոգալու ու բնականոն գործունեությունը շարունակելու համար իրենց բյուջեն հիմնականում ձևավորում են վարձավճարներով, ինչը թույլ չի տալիս բարձրացնել ընդունելության պահանջները՝ համապատասխանաբար ապահովելով ավելի որակյալ կրթություն:

Ընդունելության քննությունները ՀՀ-ում միասնական, կենտրոնացված, ներբուհական և Արարատյան բակալավրիատի քննություններն են, որոնք կազմակերպում և անցկացնում է «Գնահատման և թեստավորման կենտրոն» պետական ոչ առևտրային

կազմակերպությունը, իսկ Արարատյան բակալավրիատի քննությունները կազմակերպում և անցկացնում է «Արարատյան բակալավրիատ» ծրագրի ներդրման և իրականացման համար պատասխանատու կազմակերպությունը՝ «Այբ» կրթական հիմնադրամը՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի հետ համատեղ [4, կետ 6]:

Հայաստանում բարձրագույն կրթության առաջին աստիճանը՝ բակալավրն է (բակալավրի որակավորմամբ), երկրորդը՝ մագիստրատուրան (մագիստրոսի որակավորմամբ), իսկ ասպիրանտուրան (գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճան) և դոկտորանտուրան (գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճան) հետբուհական կրթության բաղկացուցիչ մաս են: Վերոնշյալ դրույթը, որպես օրենսդրական փոփոխություն նախատեսվում է իրականացնել օրենքի նախագծի շրջանակում և անցում կատարել եռաստիճան կրթական համակարգի, որտեղ մասնագիտության դոկտորը կլինի կրթության երրորդ աստիճանը, այս կերպ կյանքի կկոչվի Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական ուղղություններից ևս մեկը:

Բուհերում կառավարումն իրականանում է միանձնյա և կոլեգիալության սկզբունքների զուգակցմամբ՝ կառավարման մարմինների միջոցով: Բուհերի կառավարման մարմիններն են հոգաբարձուների խորհուրդը կամ խորհուրդը, բուհի գիտական խորհուրդը և գործադիր մարմինը՝ ի դեմս ռեկտորի: Բուհի կառավարման կոլեգիալ մարմնում ներկայացուցիչներ կան բուհի պրոֆեսորադասախոսական կազմից, ուսանողության ներկայացուցիչներից, հիմնադրից և պետական կառավարման լիազոր մարմնից՝ 25% համամասնությամբ: Ակնհայտ է, որ բուհերում պետության միջամտությունը շատ բարձր է, քանի որ կառավարման մարմիններին 50 % ներգրավվածություն ունեն, ինչը վկայում բուհերում պետության ունեցած վերահսկողության մասին: Այս հարցին անդրադառնում է նաև «ATHENA» («Եվրոպական հարևանության տարածաշրջանի բարձրագույն կրթական հաստատությունների ինքնավարության և կայունության խթանում») նախագիծը, որտեղ առաջարկվող գործողությունների քարտեզում խորհուրդների անկախացման համատեքստում առաջարկվում է վերանայել կազմը: Այս հարցը կարևոր փոփոխություններից է, որը տեղ է գտել նաև շրջանառվող օրենքի նախագծում, որտեղ խորհուրդների կազմի մասով առաջարկվող մոդել էր օրինակ հետևյալը՝ պրոֆեսորադասախոսական կազմ՝ 30 %, հիմնադրի և լիազոր մարմին ներկայացուցիչներ՝ 30 %, գործատուներ՝ 30 %, ուսանողության ներկայացուցիչներ 10 %: Մակայն սա ևս չի լուծում ինքնավարության խնդիրը, քանի որ և՛ գործատուների, և՛ հիմնադրի ու լիազորված մարմնի ներկայացուցիչները (կազմի 60 %-ը) պիտի ներկայացվեն կառավարության կողմից:

Բարձրագույն կրթության համակարգի, դրա կառավարման համակարգային և ինստիտուցիոնալ մոտեցումների մասին պատկերն արդեն հստակ է, սակայն ցանկացած ոլորտի կառավարման մեջ մեծ կարևորություն ունի ֆինանսավորումը, ինչը բոլոր սահմանված խնդիրների լուծման երաշխավորն է:

1988 թվականին Հայաստանում տեղի ունեցած ավերիչ երկրաշարժից հետո կրթության վրա կատարվող ծախսերի տեսակարար կշիռը կտրուկ անկում ապրեց սակայն, նույնիսկ այդ դժվար ժամանակաշրջանում կրթության ոլորտը չտուժեց ֆինանսավորման պակասից: 1990 թվականին բարձրագույն կրթության վրա կատարված պետական ծախսերը կազմում էին պետբյուջեի մոտ 4 %-ը և ՀՆԱ (համախառն ներքին արդյունք) 1.5 %-ը [6, էջ 101]:

Խորհրդային Միության փլուզումից հետո տնտեսության բոլոր ճյուղերն անմիջապես հայտնվեցին խորը ճգնաժամում: Դրան հաջորդեց Հայաստանի անկախացումը,

բայց այդ ժամանակաշրջանը Հայաստանի համար պատերազմական էր: Կրթության ոլորտին հատկացվող պետական միջոցները անկախությունից հետո 2000 թվականի կեսերից միայն սկսեցին աճել մինչև 2009 թվականի համաշխարհային տնտեսական ճգնաժամը, որից անմասն չմնաց նաև Հայաստանի տնտեսությունը: Կրթության բոլոր մակարդակների գծով ծախսերը կազմում են ՀՆԱ 3,0 %-ը՝ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (այսուհետ՝ ՏՀԶԿ) երկրների միջին ցուցանիշի մոտ կեսը: Բարձրագույն կրթության ոլորտի ընդհանուր ծախսերը կազմում են ՀՆԱ 0,9 %-ը, իսկ ՏՀԶԿ երկրներում՝ 1,5 %-ը: Հայաստանում բարձրագույն կրթությանն ուղղվող պետական միջոցները ՀՆԱ 0,3 %-ին չեն հասնում, որը էապես զիջում է ՏՀԶԿ-ի միջին 1,0 %-ին: Կրթության ոլորտին ուղղվող մասնավոր միջոցների մեջ մեծամասնություն են կազմում ուսման վարձավճարները, ինչը չափազանց բարձր է միջազգային ցուցանիշների համեմատ, բայց նույնիսկ այս դեպքում այդ միջոցները բավարար չեն ոլորտի շարունակաբար ֆինանսավորելուն: Ավելին, գիտության զարգացմանն ուղղված սահմանափակ պետական ֆինանսավորումը (ՀՆԱ 0.2 %-ը) հիմնականում հատկացվում է Գիտությունների ազգային ակադեմիային՝ սահմանափակելով համալսարանների գիտահետազոտական կարողությունները [5, էջ 4-5]:

«ATHENA» նախագծի շրջանակում ուսումնասիրված ֆինանսական ինքնավարության տեսանկյունից Հայաստանը գտնվում է միջինից բարձր խմբում՝ 93 %, ինչը դժվար է անգամ ասել՝ դրական է, թե ոչ: Քանի որ ինքնավարության այս բարձր ցուցանիշը պայմանավորված է պետության կողմից նվազ ֆինանսավորմամբ, այսինքն՝ որքան շատ լինեք պետական ֆինանսավորումը, այդքան նվազ կլինեք բուհի ինքնավարությունը ֆինանսական տեսանկյունից: Այս համատեքստում համալսարաններին իրենց ֆինանսների կառավարման գործում միջամտելը կամ սահմանափակումներ դնելը կարող է վնասակար ազդեցություն ունենալ բուհերի համար: Ներկայումս պետական ֆինանսավորումը բուհերին ներհանրամարտվում է ուսանողի թվով պայմանավորված բյուջային դրամաշնորհի միջոցով, որը կազմում է բուհերի բյուջեների միջինում 23 %-ը, իսկ մյուս մասը մեծ մասամբ գոյանում է ուսանողների կողմից վճարվող վարձավճարներից: Պետք է փաստել, որ այս պայմաններում բուհերում հաճախ տուժում է կրթության որակը [3, էջ 13-14]: Օրենքի նախագծով բուհերի ֆինանսավորման համակարգում նախատեսվում են փոփոխություններ, որոնք հնարավորություն կտան տարբերակելու բուհերն ըստ որակական ցուցիչների ևս: Բուհերը պետական բյուջեից կկարողանան ֆինանսավորվել նաև մրցակցային, նպատակային, ուսանողական ֆինանսական խրախուսման և այլ ձևերով, ինչը գործող ֆինանսավորման համակարգին կընձեռի լայն հնարավորություններ: Մինևույն ժամանակ պետք է փաստել, որ խնդիրների լուծումը պայմանավորված չէ միայն ֆինանսավորման աղբյուրների ու ձևերի քանակով. կարևոր է ֆինանսավորման ծավալը, որը, ինչպես արդեն նշեցինք, ՀՀ-ում ՀՆԱ-ի քիչ տոկոսն է կազմում:

Եզրակացություններ: Բարձրագույն կրթության համակարգի օրենսդրության և առաջարկվող օրենքի նախագծի ուսումնասիրությունից պարզ է դառնում, որ ներկայումս բարձրագույն կրթության ոլորտում նոր օրենքի նախագծով պայմանավորված զարգացման հեռանկարները ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում կփոփոխեն կառավարումը, ֆինանսավորումը, որակի ապահովման գործընթացները, կրթական աստիճանները, ուսուցման ձևերը, ուսանողական նպաստները, կրթության բովանդակությունը, և սրանք ավելի կմոտեցնեն ազգային կրթությունը ԵԲԿՏ հիմնական նպատակներին:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-62-Ն, 14.12.2004 թ.:
2. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-297, 14.04.1999թ.:
3. Համալսարանական ինքնավարությունը Հայաստանում, ATHENA, Վերլուծություն և գործողությունների քարտեզ, Հայաստան, 2012-2015:
4. ՀՀ կառավարության 2012 թվականի ապրիլի 26-ի N 597-Ն որոշման հավելված, Հայաստանի Հանրապետության պետական և ոչ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունելության (ըստ բակալավրի կրթական ծրագրի) կարգ:
5. Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, ՀՀ կառավարության 2011 թ. հունիսի 30-ի նիստի N 25 արձանագրային որոշման Հավելված N 1:
6. «Հայաստանի ազգային մրցունակության զեկույց 2010», Բարձրագույն կրթության մարտահրավերները:
7. John Fielden, Global Trends in University Governance, Education Working Paper Series, Number-9.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА

Абрамян Ани

ЕГУ, Армения

Аннотация

В процессе стабильного развития государств стратегическое значение имеет система высшего профессионального образования, являющаяся основой развития интеллектуального потенциала и экономики общества.

В данной статье представлены проблемы системы высшего профессионального образования Республики Армения, основанные на анализе регулирующей сферы законодательства. Также подверглись изучению предложенные законопроектом изменения, предопределяющие перспективы и направления развития сферы, что значительно изменит область высшего образования: от структуры до управления. Результаты проведенного анализа изложенного выше показали, что все происходящие и планируемые изменения в высшем профессиональном образовании Республики Армения направлены на полную интеграцию в Европейское пространство высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, управление образованием, финансирование образования, реформы, Болонский процесс, обеспечение качества, трёхступенчатая система, Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), система приёма.

Список использованной литературы

1. Закон РА «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», ЗР-62-Ն, 14.12.2004.
2. Закон РА «Об образовании», ЗР-297, 14.04.1999 г.
3. Университетская автономия в Армении, ATHENA, Анализ и Карта действий, Армения, 2012-2015 гг.
4. Порядок приема в государственные и негосударственные высшие учебные заведения Республики Армения (по образовательной программе бакалавриата), Приложение к постановлениям Правительства РА № 597-Н от 26 апреля 2012 г.
5. Стратегия финансирования высшего образования Республики Армения, Приложение 1 к протокольному решению Правительства РА № 25 от 30 июня 2011 г.
6. Отчет о национальной конкурентоспособности Армении, 2010, Проблемы высшего образования.
7. Саргсян Ю., Будагян А., Болонский процесс в Армении, Ереван, 2008.
8. Джон Филден, Глобальные тенденции в управлении университетами, Серия рабочих документов по образованию, номер 9.

Summary

The sphere of higher professional education being the basis of the intellectual potential of the society and the development of the economy is of strategic importance in the process of sustainable development of the states.

The present article portrays the problems of the sphere of higher professional education of the Republic of Armenia, based on the analysis of the legislation regulating the sphere. We have also studied the changes (outlining the development prospects and directions of the sphere) proposed by the draft law, which will significantly change the sphere of higher education, from structure to management. From the above study, it becomes obvious that all the ongoing and planned changes in the sphere of higher professional education in the Republic of Armenia are aimed at full integration into the European Higher Education Area.

Keywords: Higher education, education management, education financing, reforms, Bologna process, quality assurance, three-tier system, European Higher Education Area (EHEA), admissions system.

References:

1. RA Law on Higher and Postgraduate Professional Education, HO-62-N, 14.12.2004.
2. RA Law on Education, HO-297, 14.04.1999.
3. University Autonomy in Armenia, ATHENA, Analysis and Action Map, Armenia, 2012-2015.
4. Annex to the Decision N 597-N of the Government of the Republic of Armenia of April 26, 2012, procedure for admission to state-non-state higher educational institutions of the Republic of Armenia (according to the bachelor's educational program).
5. Strategy for Financing Higher Education of the Republic of Armenia, Appendix 1 to the Protocol Decision of the Government of the Republic of Armenia No. 25 dated June 30, 2011.
6. National Competitiveness Report of Armenia 2010, Challenges of Higher Education.
7. John Fielden, Global Trends in University Governance, Education Working Paper Series, Number-9.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.03.2021

Принято к публикации: 03.04.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 20.03.20201

Was accepted for publication: 03.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Arevik Khazaryan

378(479.25)

**ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ
ՇՐՋԱՆԱԿԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴԳՅԱԼՆԵՐԸ**

Խաչատրյան Ռոբերտ

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Մովսիսյան Տաթև

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածություն: Բարձրագույն կրթության ներկայիս բարեփոխումների համատեքստում առաջնահերթություն են դառնում կրթության որակի ապահովման գործընթացները: Վերջիններս նաև պայմանավորված են ԵԲԿՏ անդամ երկրներում բարձրագույն կրթության քաղաքականությունների, ռազմավարությունների ու օրենսդրական շրջանակների բազմընտրությունների առկայությամբ, բարձրագույն կրթության վերջնարդյունքների համադրելիության անհրաժեշտությամբ, ազգային և եվրո-

պական աշխատաշուկաներում տեղի ունեցող փոփոխություններով, կրթական ծառայությունների որակի նկատմամբ ոլորտի շահակիցների տարաբնույթ պահանջների ընդլայնմամբ, կրթության կառավարման գործընթացներում տեղեկատվական և հաղորդակցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացման միտումներով: ԵԲԿՏ-ում շարունակաբար տեղի ունեցող նմանատիպ գործընթացները բարձրագույն կրթության համակարգերին առաջադրում են նոր մարտահրավերներ, որոնք ընդհանուր առմամբ նպատակաուղղված են կրթական ծառայությունների մրցունակության ու կրթության ազգային համակարգերի արդյունավետության բարձրացմանը: Հաստատանի Հանրապետությունը, հետամուտ լինելով 2005 թ. իր որդեգրած միջազգային պարտավորությունների կատարմանը և մրցունակ կրթության համակարգի գործառնմանը, քայլեր է ձեռնարկում ԵԲԿՏ-ին լիարժեք ինտեգրվելու ուղղությամբ: Ուստի այս համատեքստում կարևորելով ՀՀ բարձրագույն կրթության եվրոպականացմանն ուղղված քայլերը՝ ոլորտային փաստաթղթերի և համապատասխան գործընթացների ուսումնասիրության ու վերլուծության միջոցով հնարավոր է հստակեցնել ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային շրջանակի (ՀՀ ՈԱԱՇ) ձևավորման և շրջափուլային զարգացման նախադրյալները ԵԲԿՏ-ին ինտեգրման համատեքստում:

Բանալի բառեր: Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ), բարձրագույն կրթության որակի ապահովում, որակի ապահովման եվրոպական շրջանակ, որակի ապահովման ոլորտային հիմնախնդիրներ, ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային շրջանակ:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրը ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման շրջանակի ոչ արդյունավետ գործառնման է կրթության միջազգայնացման գործընթացների հարափոփոխության համատեքստում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Բարձրագույն կրթության որակի ապահովումը, լինելով Բոլոնիայի գործընթացի թիրախային ուղղություններից մեկը, առանցքային դերակատարում ունի ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության համակարգերի թափանցիկության ու հաշվետվողականության բարձրացման, ակադեմիական շարժունության ընդլայնման, շնորհիված որակավորումների համադրելիության ու փոխձանաչման, կրթական ծառայությունների վերջնարդյունքների չափելիության ապահովման գործընթացներում [1], [2], [5]: Ընդհանուր առմամբ, որակի ապահովումը բուհերի գործունեության արդյունավետության, ինչպես նաև բուհերի կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի նկատմամբ հանրային վստահության ձեռքբերման և ամրապնդման գործընթացների գնահատումն է՝ միտված ԵԲԿՏ-ում բուհերի գրավչությանն ու վարկանիշի բարձրացմանը: Վերոնշյալի մասին են վկայում 1999-2020 թթ. բոլոր նախարարական զագաթնաժողովներում ընդունված պաշտոնական փաստաթղթերը, որակի ապահովման գործակալությունների և ոլորտի տարբեր դերակատարների մասնագետների, փորձագետների, մասնագիտացված կառույցների հետազոտությունները, բուհերի ինքնավերլուծությունները և արտաքին գնահատման զեկույցները, ինչպես նաև պետական նորմատիվային փաստաթղթերը (ներառյալ օրենքներ, ենթաօրենսդրական ակտեր, բարձրագույն կրթության ոլորտի քաղաքականություններ, ռազմավարություններ):

Հոդվածի նպատակը: Հետազոտության նպատակն է ներկայացնել ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային շրջանակի ձևավորման և զարգացման նախադրյալները ԵԲԿՏ-ին ինտեգրման համատեքստում:

Գիտական նորույթը: Նորովի մեկնաբանվել են կրթական բարեփոխումների համատեքստում ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի զարգացման փուլերը, հստակեցվել են որակի ապահովման ոլորտի հիմնախնդիրները, ներկայացվել են ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային շրջանակի սահմանումն ու նպատակները:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Հիմնվելով մասնագիտական գրականության և ոլորտային փաստաթղթերի ուսումնասիրության արդյունքների վրա՝ ՈԱ եվրոպական և հայկական շրջանակները ձևավորվել և զարգացել են տարբեր շրջափուլերով, որոնք մանրամասն ներկայացվում են ստորև:

Փուլ 1. Որակի ապահովման հարացույցի վերափոխում Եվրոպայում (մինչև 1999 թվականը)

Եվրոպայում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացները մեկնարկել են տարբեր ժամանակահատվածներում (Արևմտյան Եվրոպայում՝ 1980-ական թթ. կեսերին, իսկ Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայում՝ կոմունիզմի անկումից հետո (մոտավորապես 1989 թ.)): Ըստ այդմ՝ մինչև 1999 թվականը Եվրոպայում կիրառվում էին ՈԱ տարբեր մոտեցումներ, սակայն հատվածական բնույթ էին կրում և պայմանավորված չէին միասնական հայեցակարգային կարգավորումներով: Մասնավորապես Արևմտյան Եվրոպայում կիրառվում էր բուհերի ինքնակառավարման մոդելը, մինչդեռ Արևելյան և Կենտրոնական Եվրոպայում՝ բուհերի կառավարման կենտրոնացված և կարգադրական մոդելները: Կրթության զանգվածայնությամբ ու հատկապես կրթության կառուցվածքային բարեփոխումներով պայմանավորված՝ Եվրամիության ծրագրի (Multi-Country PHARE) շնորհիվ 1990-ական թթ. բուհերի կառավարման կենտրոնացված մոդելները վերափոխվեցին ինքնավար մոդելների՝ միննույն ժամանակ մեծ տեղ հատկացնելով բարձրագույն կրթության համակարգերում հաշվետվողականության ու թափանցիկության գործընթացների ապահովմանը [6]:

Հարկ է նշել, որ նախքան 1990 թվականը եվրոպական միայն չորս երկրներ (Դանիա, Ֆրանսիա, Սիացյալ Թագավորություն և Նիդերլանդներ) ունեին որակի արտաքին ապահովման մոդելներ: Մոդելները ներառում էին՝ ա) բուհերի ներկայացրած ինքնավերլուծությունների փորձաքննությունը, բ) փորձագիտական այցը և գ) փորձագիտական զեկույցը: Նույն ժամանակահատվածում որոշ այլ եվրոպական երկրներ (Ֆինլանդիա, Նորվեգիա) քայլեր էին ձեռնարկում ՈԱ ազգային համակարգեր ձևավորելու, մասնավորապես համապատասխան քաղաքականություններ, գնահատման չափանիշներ մշակելու և կրթության ՈԱ գործընթացների նպատակը հստակեցնելու ուղղություններով [6]:

Բոլոնիայի գործընթացի մեկնարկային փուլում մշակվեցին և ընդունվեցին կրթական բարեփոխումները կանոնակարգող կարևորագույն փաստաթղթեր՝ «**Լիսաբոնյան փոխձանաչման կոնվենցիան**» (1997թ.) և «**Սորբոնի հռչակագիրը**» (1998թ.): Վերջիններս նախատեսված էին ներդաշնակեցնելու եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերը, մասնավորապես համեմատելու որակավորումների մակարդակներն ու շնորհվող դիպլոմները, դյուրացնելու ակադեմիական շարժունությունը և աշխատանք գտնելու հնարավորությունները՝ նպատակ ունենալով բարձրացնել կրթական ծառայությունների որակը, գրավչությունն ու մրցունակությունը Եվրոպայում:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով Եվրոպայում տեղի ունեցած բարձրագույն կրթության կառուցվածքային և բովանդակային բարեփոխումները (մինչև 1999 թվականը)՝

կարելի է համարել որակի ապահովման հարացույցի վերափոխման ժամանակահատված, ինչը հիմք ծառայեց Բոլոնիայի գործընթացի մեկնարկի համար:

Փուլ 2. Որակի ապահովման փոխըմբռնելի հայեցակարգային շրջանակների մշակում (1999-2005 թթ.)

Որակի ապահովման գործընթացների կարևորությունն առավել ընդգծվել է Բոլոնիայի գործընթացի մեկնարկից ի վեր: 1999 թ. 29 եվրոպական երկրների կրթության նախարարների ստորագրած փաստաթղթում («**Բոլոնիայի հռչակագիր**») ամրագրվեցին 10 կարևորագույն սկզբունքներ, որոնք անհրաժեշտ էին մինչև 2010 թվականը բարձրագույն կրթության միասնական տարածք ստեղծելու համար: Սկզբունքներից մեկը որակի ապահովումն էր, որի միջոցով հնարավոր կլիներ աջակցել Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրներին¹, ընդլայնելու ակադեմիական շարժունությունը, համադրելի ու ճանաչելի դարձնելու բարձրագույն կրթության որակավորումները և որակի ապահովման գործընթացների արդյունքները: Ուստի ԵԲԿՏ ստեղծելու նպատակով հռչակագիրն ստորագրած երկրներին առաջադրվեց նոր խնդիր՝ «խթանել որակի ապահովման ոլորտում համագործակցությունը՝ մշակելով համադրելի չափանիշներ և մեթոդաբանություն»²:

Բարձրագույն կրթության համակարգերի համադրելիությունը, համակարգերի միջև փոխվստահության ձևավորումն ու համագործակցության ամրապնդումը, ինչպես նաև որակավորումների ճանաչման գործընթացներում ՈԱ միասնական մոտեցումների և հայեցակարգային փաստաթղթերի մշակման անհրաժեշտությունն ընդգծվեցին 2001 թ. ընդունված «**Մալամանկայի կոնվենցիայում**» և «**Պրահայի կոմյունիկեում**»: Մասնավորապես՝ «**Մալամանկայի կոնվենցիայով**» շեշտադրվեց, որ «որակի ապահովումը ԵԲԿՏ-ում վստահության ձևավորման և ամրապնդման, համակարգերի համադրելիության, շարժունության ընդլայնման, ներդաշնակության ու գրավչության բարձրացման առանցքային պայմաններից է»³, իսկ «**Պրահայի կոմյունիկեում**» խրախուսվեց որակի ապահովման ոլորտում լավագույն փորձի փոխանակումն ու հավատարմագրման մեխանիզմների և որակի ապահովման գործընթացների արդյունքների փոխադարձ ընդունումը: Ուստի որակի ապահովման ուղղությամբ ձեռքբերումներ արձանագրելու համար բարձրագույն կրթության ոլորտի առանցքային դերակատարների առջև խնդիր դրվեց ստեղծելու բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական շրջանակ՝ այդպիսով նպատակ ունենալով աջակցել ԵԲԿՏ անդամ երկրներին մշակելու և կիրառելու բարձրագույն կրթության որակի ապահովման միասնական մոտեցումներ⁴: **Որակի ապահովման եվրոպական շրջանակը** որակի ապահովման գործընթացների ընդհանրական շրջանակ է, որը փոխկապակցում է ԵԲԿՏ անդամ երկրների կրթության ազգային համակարգերը՝ ապահովելով այդ համակարգերի միջև համահունչությունը, փոխվստահությունը և ըմբռնումը: Շրջանակի առանցքային *նպատակներն են*¹ 1) բարձրացնել ԵԲԿՏ անդամ երկրների

¹ Ներկայումս Բոլոնիայի գործընթացի անդամակցում են 49 երկիր:

² «Բոլոնիայի հռչակագիր» (1999 թ.), https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf:

³ «Մալամանկայի կոնվենցիա» (2001 թ.), <http://ehea.info/cid100310/convention-of-european-higher-education-institutions.html>:

⁴ «Պրահայի կոմյունիկե» (2001 թ.),

http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf:

բարձրագույն կրթության համակարգերի թափանցիկությունը, հաշվետվողականությունը և համագործակցությունը, 2) խթանել բարձրագույն կրթության համակարգերի միջև փոխվստահությունը, ակադեմիական շարժունությունը, 3) դյուրընթեռնելի, համեմատելի դարձնել որակի ապահովման ազգային համակարգերը և նպաստել որակավորումների և կրթական վերջնարդյունքների փոխձանաչմանը, 4) բարձրացնել կրթական ծառայությունների գրավչությունը ԵԲԿՏ-ում: ՈԱ Եվրոպական շրջանակը ներառում է որակի ապահովման ոլորտի բոլոր սուբյեկտները, որակի ապահովման մեթոդաբանությունը, չափանիշներն ու ուղենիշները, ինչպես նաև հավատարմագրման գործընթացների կատարողականի գնահատման ցուցիչները: Որակի ապահովման Եվրոպական շրջանակը հիմք է ծառայում Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների որակի ապահովման ազգային շրջանակների մշակման և համակարգերի ձևավորման համար՝ պահպանելով այդ երկրների բարձրագույն կրթության ոլորտի առանձնահատկություններով պայմանավորված տարբեր մոտեցումներն ու գործընթացները:

Հաշվի առնելով 1999 թվականից ի վեր ԵԲԿՏ-ում ոլորտային ձեռքբերումներն ու խնդիրները՝ 2003 թ. Բեռլինում կրթության նախարարները կարևորեցին բուհերի ինստիտուցիոնալ ինքնավարությունը և որոշումների կայացման գործընթացներում ուսանողների՝ որպես կրթության ոլորտի առանցքային շահակիցների մասնակցությունը: Արդյունքում «**Բեռլինի հռչակագրում**» (2003 թ.) ամրագրվեց այն դրույթը, որ «բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համար անմիջական պատասխանատուն կրթական հաստատությունն է»⁵՝ դրանով իսկ վերաարժևորելով կրթական հաստատությունների դերը բարձրագույն կրթության ոլորտի և, ընդհանուր առմամբ, պետության ու տնտեսության զարգացման գործում: Այսպիսով, մինչև 2005 թվականը բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային համակարգը պետք է ներառեր. ա) որակի ապահովման ոլորտի կազմակերպությունների ու կրթական հաստատությունների պատասխանատվությունների շրջանակը, բ) ծրագրերի և/կամ հաստատությունների գնահատումը, ներառյալ ներքին և արտաքին գնահատումը, որակի ապահովման գործընթացներում ուսանողների մասնակցությունն ու արդյունքների հրապարակումը, գ) հավատարմագրման, լիցենզավորման կամ նույնաբնույթ մեխանիզմների համակարգը և դ) միջազգային համագործակցությունը և որակի ապահովման Եվրոպական ցանցերին ազգային համակարգերի անդամակցումը [տե՛ս 5]:

Փուլ 3. Որակի ապահովման գործընթացների արդյունքների փոխձանաչում (2005-2015 թթ.)

Եվրոպայում որակի ապահովման գործընթացների պաշտոնական մեկնարկը տրվել է 2005 թ., երբ Բերգենում կրթության նախարարներն ընդունեցին Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման Եվրոպական չափորոշիչներն ու ուղենիշները (ՈԱԵԶՈԻ): ՈԱԵԶՈԻ-ն ուղղորդող փաստաթուղթ է և Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրներում որակի ապահովման ազգային համակարգերի ձևավորման, գործառման, գնահատման և հետագա բարելավման մեթոդաբանական հենքն է: Ուշագրավ է, որ 2005 թվականից ի վեր ՈԱԵԶՈԻ-ն դարձել է ԵԲԿՏ-ում կրթական բարեփոխումների իրականացման առաջնիշ գործիքներից մեկը, որի կիրառման արդյունքում զգալի ձեռքբերումներ արձանագրվեցին որակի ներքին և արտաքին ապահովման համա-

⁵ «Բեռլինի կոմյունիկե» (2003 թ.), http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf:

կարգերի ներդրման ու շարունակական զարգացման, որակի ապահովման գործընթացներում ուսանողների մասնակցության և միջազգային համագործակցության ուղղություններով [4]: Այնուհետև՝ 2007 թ., Լոնդոնում կրթության նախարարները, արժևորելով E4 խմբի կազմակերպած ՈԱ առաջին համաժողովը եվրոպական համագործակցության բարձրացման և հատկապես փորձի փոխանակման նպատակով, խրախուսեցին որակի ապահովման ամենամյա համաժողովների կազմակերպումը: Ըստ նախարարների՝ նմանատիպ միջոցառումները հնարավորություն կտային նաև հետագայում ԵԲԿՏ անդամ երկրներին տեղեկանալու ոլորտի հիմնախնդիրների և հետագա զարգացման միտումների մասին: 2007 թ. նաև ստեղծվեց Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական գրանցամատյանը (EQAR)⁶, որը պաշտոնապես գործարկվեց 2008 թ. և հետագայում դարձավ Եվրոպայում բարձրագույն կրթության համակարգերի միջև թափանցիկության ապահովման գործիքներից մեկը («Լոնդոնի կոմյունիկե»)՝⁷ հասանելի դարձնելով գրանցամատյանում գրանցված որակի ապահովման գործակալությունների գործունեության և բուհերի հավատարմագրման արդյունքների վերաբերյալ տեղեկությունները:

Կրթական բարեփոխումներով պայմանավորված՝ բարձրագույն կրթության համակարգերին առաջադրված նոր մարտահրավերների⁸ հաղթահարման նպատակով անհրաժեշտություն առաջացավ նախևառաջ վերանայելու բարձրագույն կրթության ՈԱ եվրոպական համակարգին ներկայացվող պահանջները: Ուստի 2012 թվականից («Բուխարեստի կոմյունիկե»)՝⁹ սկսվեցին ՈԱԵԶՈԻ-ի վերանայման աշխատանքները, որի վերջնական տարբերակն ընդունվեց 2015թ. Երևանում կայացած նախարարական գագաթնաժողովի ժամանակ («Երևանի կոմյունիկե»)՝¹⁰:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով որակի ապահովման գործընթացների զարգացման դինամիկան և ոլորտում արձանագրված ձեռքբերումները՝ մինչև 2007 թվականը կարելի է համարել որակի ապահովման եվրոպական շրջանակի հստակեցման, մինչդեռ 2008-2015 թվականները՝ այդ շրջանակի շուրջ համախմբվելու և որակի ապահովման ազգային համակարգերն արդյունավետ գործառնելու ժամանակահատված:

2005-2015 թթ. կրթական բարեփոխումների ժամանակահատված էր նաև ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում: Նախ 2004 թ. դեկտեմբերի 14-ին ՀՀ Ազգային ժողովը Ն-167-3 որոշմամբ վավերացրեց «Լիսաբոնյան փոխձանաչման կոնվենցիան», որն իրավական հիմք հանդիսացավ 2005 թ. Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցելու և «Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն» հիմնադրամի (ԱՓՇՏԱԿ)՝ որպես շնորհված որակավորումները պաշտոնապես ձանաչող կառույցի ստեղծման համար: Այնուհետև՝ 2005 թ., պաշտոնապես

⁶ The European Quality Assurance Register for Higher Education.

⁷ «Լոնդոնի կոմյունիկե» (2007 թ.), https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf:

⁸ Նշված ժամանակահատվածում ոլորտի նոր մարտահրավերներն էին ստեղծարարությունը, ժամանակակից դասավանդման և գնահատման մեթոդների կիրառումը, որակավորումների ձանաչումը, կրթական ծրագրերի և անդրազգային կրթության որակի ապահովումը, ձեռնարկատիրական հմտությունների զարգացումը, բարձրագույն կրթության սոցիալականացումը, միջազգայնացման նպատակով նոր ռազմավարություններ մշակելու անհրաժեշտությունը, հետազոտահենք կրթության իրականացումը:

⁹ «Բուխարեստի կոմյունիկե» (2012 թ.), https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

¹⁰ «Երևանի կոմյունիկե» (2015թ.), https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf:

հաստատվեց Հայաստանի անդամակցությունը Բոլոնիայի գործընթացին («Բերգենի կոմյունիկե»), որին հաջորդեց ՀՀ կառավարության կողմից բարձրագույն կրթության միջազգայնացման և ԵԲԿՏ-ի սկզբունքների իրագործման նպատակով գործողությունների պլան-ժամանակացույցի հաստատումը (2006 թ.)¹¹: Այս համատեքստում պետք է նշել, որ մինչև 2007 թվականը որակի վերահսկման և հավատարմագրման գործընթացներն իրականացվում էին ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության (ներկայումս՝ ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն) կողմից: Նշված ժամանակահատվածում բուհերի լիցենզավորումն ու հավատարմագրումն իրականացվում էին նույն պահանջներով՝ արդյունքում բուհերին տրամադրելով անժամկետ փաստաթղթեր: Ուստի կարելի է ենթադրել, որ երկու գործընթացներն ունեին նաև նույնատիպ նպատակներ ու վերջնարդյունքներ, ինչը փաստացի խոչընդոտում էր ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի արդյունավետ գործառնանքը և ԵԲԿՏ-ի որակի ապահովման գործընթացներին Հայաստանի ինտեգրմանը:

Հետամուտ լինելով Եվրոպայում տեղի ունեցող իրադարձություններին և ուսումնասիրելով որակի ապահովման եվրոպական մոտեցումները՝ Հայաստանում աստիճանաբար ձեռնարկվեցին և իրականացվեցին բազմափուլ գործընթացներ եվրոպական չափանիշներին համապատասխան բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային շրջանակի (ՈԱԱՇ) ձևավորման ուղղությամբ: Մասնավորապես 2008 թ. ՀՀ կառավարության N 1486-Ն որոշմամբ հիմնադրվեց և 2009 թ. պաշտոնապես գործեց «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամը (ՈԱԱԿ): ՈԱ համակարգի ներդրման նպատակով ՈԱԱԿ-ի հիմնադրումից հետո մեկնարկվեցին փաստաթղթային փաթեթների մշակման աշխատանքները: Արդյունքում 2011 թ. ՀՀ կառավարության որոշումներով հաստատվեցին ՀՀ հավատարմագրման չափանիշներն (N959-Ն) ու ՈԱ գործընթացները կանոնակարգող «ՀՀ-ում մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման» կարգը (N 978-Ն), ՈԱԱԿ-ը մշակեց բուհերում որակի ներքին ապահովման համակարգի ձևավորման ուղեցույցը, ՀՀ բարձրագույն կրթության փորձագիտական ձեռնարկը և առանցքային այլ փաստաթղթեր: ՈԱԱՇ-ի մշակմանը զուգահեռ ՈԱ համակարգի ձևավորման համար գրեթե բոլոր բուհերում ստեղծվեցին առանձին կառուցվածքային ստորաբաժանումներ, երկրում աստիճանաբար իրականացվեցին որակի ապահովման մեխանիզմների մշակման ու կիրառման աշխատանքներ: Ոլորտի հիմնախնդիրներն ու հետագա զարգացումները քննարկելու նպատակով ՈԱԱԿ-ը տարբեր ձևաչափերով պարբերաբար կազմակերպեց և անցկացրեց աշխատաժողովներ, կլոր սեղան-քննարկումներ ու վերապատրաստումներ, ինչպես նաև իրականացրեց ՀՀ 11 բուհերի ինստիտուցիոնալ փորձնական հավատարմագրումներ¹²:

Ընդհանուր առմամբ **«ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային շրջանակը» (ՈԱԱՇ)** կարելի է սահմանել որպես բարձրագույն կրթության որակի ապահովման սուբյեկտների, վերջիններիս լիազորությունների ու պարտավորությունների, որակի ապահովման քաղաքականությունների ու ռազմավարությունների,

¹¹ «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության N43 արձանագրության որոշում՝ <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=36551%20>:

¹² ՈԱԱԿ, ՀՀ մասնագիտական կրթության համակարգի վերաբերյալ ՈԱԱԿ-ի 2009-2011 թթ. առաջին ամբողջական վերլուծություն, Երևան, 2012, էջ 9:

բուհերի լիցենզավորման և հավատարմագրման պետական չափանիշների, բուհերի գործունեության ու կրթական ծրագրերի ներքին և արտաքին գնահատման ու որակի ապահովմանն առնչվող բոլոր գործընթացների և մեխանիզմների ամբողջություն՝ հիմնված ՀՀ կրթության օրենսդրության, ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերի, ոլորտի դերակատարների լիազորությունների և պարտականությունների, ինչպես նաև ՈԱԵԶՈՒ-ի պահանջների վրա: Ըստ այդմ՝ ՀՀ ՈԱՄԾ-ի նպատակն է՝ 1) փոխկապակցել բարձրագույն կրթության որակի ապահովման բոլոր սուբյեկտների գործունեությունը, 2) ապահովել այդ սուբյեկտների միջև փոխվստահությունը, համագործակցությունը, թափանցիկությունն ու հաշվետվողականությունը, 3) նպաստել որակի մշակույթի տարածմանը և զարգացմանը պետական ու եվրոպական մակարդակներում և 4) ՈԱ գործընթացները համապատասխանեցնել ոլորտի շահակիցների ակնկալիքներին ու պահանջներին: Շրջանակի գործառույժն ապահովվում է այնպիսի մեխանիզմներով, ինչպիսիք են՝ կրթական ծրագրերի լիցենզավորումը, բուհերի ինքնավերլուծությունները, ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրումներն ու մշտադիտարկումները, շնորհված որակավորումների ճանաչումը: Հարկ է նաև նշել, որ ՈԱՄԾ-ը հիմնվում է որակի կառավարման համընդհանուր սկզբունքների վրա, որը հնարավորություն է տալիս ներկայացնելու որակի ներքին և արտաքին գործընթացների փոխկապակցվածությունը, ուսումնասիրելու ու գնահատելու տարբեր տիրույթներում որակի ապահովման առանցքային սուբյեկտների գործունեությունը, դուրս բերելու ոլորտում առկա խոչընդոտներն ու թերությունները և մատնանշելու դրանց բարելավմանն ուղղված քայլերը:

Թեպետ 2005-2014 թթ. Հայաստանում առաջընթաց գրանցվեցին ՈԱԵԶՈՒ-ին համապատասխան կրթության որակի ապահովման համակարգի ներդրման ու գործառույժն, բուհերում որակի մշակույթի ձևավորման ու տարածման և ՈԱՄԿ-ի միջազգային ճանաչման ուղղություններով, այնուամենայնիվ բուհերի ինքնավարության ու հաշվետվողականության ցածր մակարդակը, կրթական ծրագրերի ոչ լիովին համապատասխանեցումը Որակավորումների ազգային շրջանակի (ՈԱՄԾ)¹³ բնութագրիչներին, պրակտիկաների, գնահատման համակարգի անարդյունավետությունը և ԵԲԿՏ-ի գործիքակազմի ոչ համակարգված ու ճշգրիտ կիրառումը մնացին ոլորտի հիմնախնդիրները [1]:

Փուլ 4. ԵԲԿՏ-ում որակի մշակույթի հետագա զարգացում (2015 թվականից մինչ օրս)

ԵԲԿՏ անդամ երկրների բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգերին առաջադրված նոր մարտահրավերներին արձագանքելու, ՈԱ գործընթացները կատարելագործելու, բարձրագույն կրթությունն առավել արժևորելու և վերաիմաստավորելու նպատակներով 2015 թվականից մեկնարկեց որակի ապահովման եվրոպական գործընթացների նոր շրջափուլը: Երևանում կրթության նախարարներն ընդունեցին ՈԱԵԶՈՒ-ի վերանայված տարբերակը, որն առաջարկում էր բուհերին որդեգրել և կիրառել բարձրագույն կրթության բովանդակության արդիականացմանը միտված նոր մոտեցումներ, որոնք պետք է դրվեին ՈԱ գործընթացների հիմքում՝ այդպիսով նպատակ ունենալով բարձրացնել բարձրագույն կրթության ազգային համակարգերի մրցու-

¹³ ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը մշակվել և հաստատվել է 2011թ. (ՀՀ կառավարության N 332-Ն որոշում): Ներկայումս գործող ՈԱՄԾ-ը հաստատվել է 2016 թ. (ՀՀ կառավարության N 714-Ն որոշում):

նակությունը, թափանցիկությունն ու հաշվետվողականությունը ազգային և միջազգային մակարդակներում: Այդ մոտեցումներն էին՝ ա) կրթական գործունեության ուսանողակենտրոն ուսուցումը, բ) մասնագիտական որակավորումների փոխձանաչումը, գ) վերջնարդյունքահենք կրթական ծրագրերի համապատասխանությունը ԵԲԿՏ որակավորումների շրջանակին (ԵԲԿՏ ՈՇ)¹⁴, Որակավորումների եվրոպական շրջանակին (ՈԵՇ)¹⁵, իսկ պետական մակարդակներում՝ ՈԱՇ-ին, դ) հետազոտահենք կրթության խրախուսումը, ե) նորարարության, քննադատական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը, զ) ուսումնառողներին լրացուցիչ խորհրդատվական և օժանդակման ծառայությունների տրամադրումը, է) որակի համընդհանուր կառավարման սկզբունքների վրա հիմնված ՈԱ գործընթացների իրականացումը, ը) ՈԱ գործընթացներում կրթության ոլորտի առանցքային շահակիցների ներգրավման անհրաժեշտությունը, թ) կրթության կառավարման բոլոր գործընթացներում կրթության որակի բարելավմանը միտված տարբեր մոտեցումների կիրառումը, ժ) կրթական գործընթացների արդյունավետ կազմակերպման նպատակով բուհերի՝ համապատասխան ռեսուրսներով (մարդկային, ֆինանսական, նյութական, կրթական և այլն) ապահովվածությունը, ժա) ուսումնառողների առաջընթացին նպաստող միջոցառումների կազմակերպումը և իրականացումը, ժբ) ՈԱ գործակալությունների անկախ գործելաձևը [8]: Հետագայում ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության համակարգերի միջև վստահություն ապահովելու, հավատարմագրման գործընթացները կատարելագործելու նպատակով գործառության մեջ դրվեցին «կարճաժամկետ որակավորումներ», «որակավորումների ավտոմատ ձանաչում», «համատեղ կրթական ծրագրերի որակի ապահովում» հասկացությունները, որոնք կնպաստեին ուսանողների ու շրջանավարտների ազատ տեղաշարժմանն ու ԵԲԿՏ-ում աշխատելուն (**«Փարիզի կոմյունիկե»**)¹⁶:

2015 թվականից ի վեր ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտում ևս գրանցվել են դրական միտումներ, ինչպիսիք են, օրինակ, բոլոր պետական բուհերում որակի ներքին ապահովման համակարգերի ներդրումը և գործառումը, բոլոր բուհերում որակի մշակույթի տարածումը, ուսանողների կրթական առաջադիմության գնահատման արդյունավետության բարձրացման, պրոֆեսորադասախոսական կազմի մասնագիտական առաջընթացը խթանելու ուղղություններով միջոցառումների իրականացումը, հավատարմագրումների արդյունքների հիման վրա բուհ-աշխատաշուկա համագործակցային կապի հնարավորությունների ընդլայնումը, կրթական ծրագրերի բովանդակության վերանայումները: Այդուհանդերձ, բարձրագույն կրթության ոլորտում դեռևս առկա են առանցքային խնդիրներ որակավորումների փոխձանաչման, ակադեմիական շարժունության, կրթական ծրագրերի բովանդակության արդիականացման, բուհերի գործունեության հաշվետվողականության ու թափանցիկության, կրթական գործընթացները կազմակերպելու նպատակով համապատասխան ռեսուրսների (մարդկային, ֆինանսական, նյութատեխնիկական և այլ) առկայության ու կիրառման, ԵԲԿՏ գործիքակազմի կիրառման, որակի ներքին ապահովման գործընթացներում բուհերի շահակիցների մասնակցության, որակի արտաքին գործընթացներում փորձառու փորձագետների ներգրավման, որակի ապահովման գործընթացների

¹⁴ ԵԲԿՏ ՈՇ-ն ընդունվել է 2005 թ. Բերգենում կայացած նախարարական զագաթնաժողովում, այնուհետև վերանայվել և ընդունվել է Փարիզում 2018 թ.:

¹⁵ Որակավորումների եվրոպական շրջանակն ընդունվել է 2008 թ. Եվրախորհրդարանի կողմից:

¹⁶ «Փարիզի կոմյունիկե» (2018 թ.),

http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf:

նկատմամբ վստահության ամրապնդման և մի շարք այլ ուղղություններով, որոնք խոչընդոտում են Բոլոնիայի սկզբունքների լիարժեք իրագործմանը [2], [3]:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով ԵԲԿՏ-ում ոլորտային բարեփոխումների ընթացքը՝ ստորև բերված աղյուսակում համադրվում են ՈԱ եվրոպական և հայկական շրջանակների ստեղծումն ու շրջափուլային զարգացումը:

Որակի ապահովման եվրոպական և ազգային գործընթացների մեկնարկն ու զարգացումը ԵԲԿՏ-ում (1999-2020 թթ.)	
1999-2005 թթ.	
Եվրոպա	Հայաստան
<p>1. ՈԱ ոլորտում եվրոպական համագործակցության գործընթացների մեկնարկում և փաստաթղթերի ստեղծում,</p> <p>2. ԵԲԿՏ-ում վստահության ձևավորման և ամրապնդման, համակարգերի համադրելիության, շարժունության ընդլայնման ու կրթության գրավչության բարձրացման նպատակով ՈԱ միասնական մոտեցումների մշակման խրախուսում,</p> <p>3. Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների միջև փոխադարձ վստահության վրա հիմնված համագործակցություն, գնահատման և/կամ հավատարմագրման մեխանիզմների կիրառման լավագույն փորձի ներկայացում,</p> <p>4. Եվրոպական, ազգային և բուհերի ինստիտուցիոնալ մակարդակներում ՈԱ համակարգի կառուցվածքի նախագծում,</p> <p>5. ՈԱԵԶՈՒ-ի և ԵԲԿՏ ՈՇ-ի մշակում:</p>	<p>1. «Լիսաբոնի կոնվենցիայի» վավերացում (2004թ.) և Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցելու և ԱՓՇՏԱԿ-ի հիմնադրման նախապատրաստական փուլ,</p> <p>2. բարձրագույն կրթության ռազմավարության, քաղաքականության մշակման աշխատանքներ,</p> <p>3. լիզենզավորման և հավատարմագրման գործընթացների իրականացում կրթության ոլորտի լիազոր մարմնի կողմից:</p>
(2005-2015 թթ.)	
<p>1. ՈԱԵԶՈՒ-ի և ԵԲԿՏ ՈՇ-ի ընդունում (2005թ.),</p> <p>2. ՈԱ գրանցամատյանի հիմնադրում (2007 թ.),</p> <p>3. ՈԵՇ-ի ընդունում (2008 թ.),</p> <p>4. ՈԱԵԶՈՒ-ի կիրառում՝ որպես ՈԱ ոլորտում բարեփոխումների իրականացման և կրթության թափանցիկության գործիք,</p> <p>5. ՈԵՇ-ի մշակում և հաստատում (2008 թ.),</p> <p>6. որակի ապահովում՝ որպես շնորհված որակավորումների ճանաչման կարևորագույն մեխանիզմ,</p> <p>7. 2005 թ. ՈԱԵԶՈՒ-ի վերանայում:</p>	<p>1. Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցություն (2005 թ.),</p> <p>2. ԱՓՇՏԱԿ-ի հիմնադրում (2005 թ.),</p> <p>3. ՈԱԱԿ-ի հիմնադրում (2008 թ.),</p> <p>4. ՀՀ ՈԱ նոր չափանիշների մշակում ու հաստատում, ՈԱ գործընթացները կանոնակարգող փաստաթղթերի մշակում և հաստատում (2011 թ.),</p> <p>5. ՀՀ ՈԱՇ-ի մշակում և հաստատում (2011 թ.)</p> <p>6. ՈԱ ներքին մեխանիզմների մշակում և իրականացում, որակի մշակույթի ձևավորում և տարածում,</p> <p>7. բուհերի հավատարմագրման գործընթացների նախապատրաստական փուլ, փորձնական հավատարմագրումներ,</p> <p>8. Պետական և եվրոպական մակարդակներում համագործակցությանն ուղղված քայլեր (վերապատրաստումներ, աշխատաժողովներ, մի-</p>

	<p>ջազգային կառույցներին ՈԱԱԿ-ի անդամակցության նախապատրաստական աշխատանքներ):</p>
<p>(2015 թվականից մինչ օրս)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ՈԱԵԶՈՒ-ի վերանայված տարբերակի ընդունում և 2015 թ. ՈԱԵԶՈՒ-ին ՈԱ ազգային համակարգերի համապատասխանեցման խրախուսում, 2. համատեղ ծրագրերի ՈԱ եվրոպական մոտեցման խրախուսում, 3. դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման գործընթացների որակի բարելավումը՝ որպես ԵԲԿՏ հիմնական առաքելություն, 4. կրթական ծրագրերի որակի ապահովում, 5. կրթական ծրագրերի մշակման և ՈԱ գործընթացներում շահակիցների ներգրավում, 6. որակի ապահովման գործընթացներում որակավորումների ճանաչման, փոխադարձ վստահության և շարժունության բարձրացման հնարավորությունների խրախուսում, 7. որակավորումների ճանաչման և ՈԱ գործընթացների փոխկապակցում, 8. ԵԲԿՏ թափանցիկության գործիքների ճշգրիտ կիրառման խրախուսում: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումներ, 2. ՀՀ ՈԱԾ-ի վերանայում և հաստատում (2016 թ.), 3. ՈԱ շահակիցների միջև համագործակցություն, 4. Ոլորտային կրթական հաստատությունների ընդգրկում հավատարմագրման գործընթացներում, 5. Հավատարմագրումների պետական գրանցամատյանի ստեղծում, 6. միջազգային համագործակցային կապերի ամրապնդում, անդամակցում ՈԱ միջազգային կառույցներին, 7. ՈԱ՝ որպես բուհերի ռազմավարական առաջանահերթության սահմանում:

Աղյուսակ 1. Որակի ապահովման եվրոպական և հայկական շրջանակների ձևավորման ու զարգացման փուլերի համադրումը (1999-2020 թթ.)

Եզրակացություն: Ամփոփելով ուսումնասիրության արդյունքները՝ կարելի է փաստել, որ ԵԲԿՏ-ին ինտեգրվելու նպատակով Հայաստանը բազմափուլ և մեծածավալ աշխատանքներ է իրականացրել որակի ապահովման գործընթացներում եվրոպական մոտեցումների կիրառման ուղղությամբ: Մինևս ժամանակ հարկ է նշել, որ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգում առկա խնդիրները մեծապես պայմանավորված են կրթության օրենսդրական ու ենթաօրենսդրական կարգավորման խնդիրների, լիցենզավորման ու հավատարմագրման չափանիշների չվերանայման և որակի ապահովման գործընթացներում Բոլոնիայի գործընթացի ներկայիս զարգացումների չարտացոլման հանգամանքներով, ինչն էլ խոչընդոտում է բարձրագույն կրթության մրցունակության բարձրացումը և ԵԲԿՏ-ին ՀՀ ամբողջական ինտեգրումը: Հետևաբար դեռևս համալիր միջազգային պետք է նախաձեռնվեն և իրականացվեն՝ որակի ապահովման գործընթացները նպատակային իրականացնելու ու այդ գործընթացներում ներկայիս իրողություններն արտացոլելու համար: Ինչ վերաբերում է որակի ապահովման եվրոպական շրջանակի և ՈԱԱԾ-ի ուսումնասիրությանը, ապա պետք է նշել, որ ուսումնասիրված շրջանակներն ունեն համանման նպատակներ և անցել են զարգացման բավականին երկար ժամանակահատված: Որակի ապահովման եվրոպական շրջանակը կիրառվում է լավագույնս միավորելու, թափանցիկ և վստահելի դարձնելու Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների որակի ապահովմանը:

հովման համակարգերը, մինչդեռ որակի ապահովման ազգային շրջանակը՝ ներկայացնելու բարձրագույն կրթության համակարգի առանձնահատկություններն ու ապահովելու կրթության ոլորտի առանցքային սուբյեկտների գործունեության փոխկապակցվածությունը:

Այսպիսով, ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտի գերակա նպատակներն իրականացնելու, պետական և եվրոպական մակարդակներում որակի ապահովման գործընթացների նկատմամբ վստահության մակարդակը բարձրացնելու և, ընդհանուր առմամբ, որակի ապահովման ազգային շրջանակը գործնականում կիրառելի դարձնելու նպատակներով առաջարկվում է վերանայել բարձրագույն կրթության ոլորտի ռազմավարությունը, լիցենզավորման և հավաստարմագրման պետական չափանիշները, ինչպես նաև հստակեցնել որակի ապահովման գործընթացներում ոլորտի սուբյեկտների պարտականություններն ու լիազորությունները՝ դարձնելով բարձրագույն կրթությունն առավել մրցունակ և գրավիչ Հայաստանում ու ԵԲԿՏ-ում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բուդաղյան Ա., Սարգսյան Յու., Հայաստանի բարձրագույն կրթության բարեփոխումների առկա վիճակը և հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում (զեկույց), Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Երևան, «Փրինթինֆո», 2012:

2. Խաչատրյան Ռ., Մովսիսյան Ս., ՀՀ բուհերի ինստիտուցիոնալ հավաստարմագրման հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ին ինտեգրման համատեքստում, «Կրթությունը 21-րդ դարում», Երևան, 2020, 1(3):

3. Խաչատրյան Ռ., Մովսիսյան Ս., Որակի ապահովման եվրոպական և ազգային չափանիշների համադրման առանձնահատկությունները ՀՀ բարձրագույն կրթության համատեքստում, «Կրթությունը 21-րդ դարում», Երևան, 2020, 2(4), էջ 29-30:

4. Bologna Follow-up Group. Bologna Process Stocktaking Report 2007, London, 2007.

5. European Commission, EACEA & Eurydice. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

6. European Commission, EACEA & Eurydice. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020, p. 62-63.

7. European Union Association Report. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA Publication, 2007.

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

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ РАМКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА

Хачатрян Роберт

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Мовсисян Татев

Государственный университет им. В. Брюсова, Армения

Аннотация

В статье представлена динамика формирования и развития Национальной рамки обеспечения качества высшего образования РА, а также выявляются достижения, проблемы и вызовы в области обеспечения качества в контексте ЕПВО. Согласно результатам исследования, Армения приложила большие усилия для применения европейского подхода в процессах обеспечения качества высшего образования. В то же время следует отметить, что проблемы в системе обеспечения качества высшего образования во многом обусловлены проблемами законодательного регулирования системы образования: не были пересмотрены критерии лицензирования и обеспечения качества высшего образования, более того, текущие реформы ЕПВО не нашли отражения в процессах обеспечения

качества высшего образования РА. Следовательно, для того чтобы процессы обеспечения качества стали целенаправленными и отражали текущие тенденции, необходимо принятие более комплексных мер. Данное исследование также показывает, что несмотря на схожесть целей и довольно длительный период развития двух изученных рамок, для успешной реализации приоритетов сектора обеспечения качества высшего образования РА необходимо пересмотреть стратегии высшего образования, стандарты и критерии, процедуры и методологию обеспечения качества высшего образования РА и направить все усилия на улучшение качества образовательных услуг, тем самым сделав высшее образование РА более конкурентоспособным и привлекательным в Армении и в ЕПВО.

Ключевые слова: Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), обеспечение качества высшего образования, секторальные проблемы обеспечения качества, Европейская рамка обеспечения качества, рамка обеспечения качества высшего образования РА.

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., Проблемы институциональной аккредитации вузов РА в контексте интеграции в ЕПВО, «Образование в XXI веке» 1 (3), Ереван, 2020.
3. Хачатрян Р., Мовсисян Т., Особенности сочетания национальных и европейских критериев обеспечения качества в системе высшего образования РА, «Образование в XXI веке», № 2 (4), Ереван, 2020, с. 29-30.
4. Болонская группа, Отчет об инвентаризации Болонского процесса 2007, Лондон, 2007.
5. Европейская комиссия и др., Европейское пространство высшего образования в 2018 г.: Отчет о реализации Болонского процесса, Люксембург, 2018.
6. Европейская комиссия и др., Европейское пространство высшего образования в 2020 г.: Отчет о реализации Болонского процесса, Люксембург, 2020, с. 62-63.
7. Отчет ассоциации Европейского Союза, Тенденции V: Университеты, формирующие Европейское пространство высшего образования, 2007.
8. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), Бельгия, 2015.

THE PRECONDITIONS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE NATIONAL QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK IN HIGHER EDUCATION OF THE RA

Khachatryan Robert

Brusov State University, Armenia

Movsisyan Tatev

Brusov State University, Armenia

Summary

The article presents the dynamics of the formation and development of the National Quality Assurance Framework of the RA and also clarifies the achievements, issues and challenges in the field of quality assurance in the context of the EHEA. According to the results of this research, Armenia has made great efforts to apply the European approach to quality assurance. At the same time, it should be noted that the issues in the quality assurance system of higher education are largely conditioned by the problems of legislative regulations of education, non-revision of licensing and quality assurance criteria as well as non-reflection of the current developments of the EHEA reforms in the QA processes. Thus, more comprehensive measures are needed to make quality assurance processes targeted and reflect current trends in them. The result of the research also depicts that though the European and Armenian frameworks have similar goals and have passed a rather long period of development, for the successful implementation of the priorities of higher education sector of the RA, it is suggested to review the Armenian higher education strategy, standards and criteria, procedures and methodology and to target the whole efforts towards improving the quality of educational services, making the higher education of the RA more competitive and attractive in Armenia and in the EHEA.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA), higher education quality assurance, QA sectorial issues, European Quality Assurance Framework, National Quality Assurance Framework of the RA.

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., 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.
3. Khachatryan R., Movsisyan T., Peculiarities of Aligning the National and European Criteria of Quality Assurance in the Higher Education System of the RA. "Education in the 21st Century" 2(4), Yerevan, 2020, p. 29-30.
4. Bologna Follow-up Group. Bologna Process Stocktaking Report 2007. London. 2007.
5. European Commission, EACEA & Eurydice. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2018.
6. European Commission, EACEA & Eurydice. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2020. p.62-63.
7. European Union Association Report. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA Publication. 2007.
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. Brussels, Belgium.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 22.03.2021

Принято к публикации: 12.04.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Грета Акопян

The material was submitted and sent to review: 22.03.2021

Was accepted for publication: 12.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Greta Hakobyan

37.03

РОЛЬ ЦИФРОВОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Слюсаренко Нина Витальевна

Херсонский государственный университет, Украина

Кохановская Елена Викторовна

Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, Украина

Краткое введение. Сегодня тотальная цифровизация является необходимостью нашего общества. Это, в свою очередь, актуализирует наличие у человечества навыков и компетентностей, связанных с информационными и коммуникационными технологиями, которые выходят за рамки умения пользоваться цифровыми гаджетами. Именно поэтому одним из актуальных приоритетов для общества в целом и, в частности, для сектора образования является формирование цифрового интеллекта личности.

Стремительное развитие технологий, активное развитие когнитивного интеллекта (части искусственного интеллекта, которая в основном охватывает технологии и инструменты, позволяющие приложениям, веб-сайтам, ботам понимать, анализировать потребности пользователя на естественном языке), сокращение жизненного цикла профессий привели к деактуализации классической модели образования, на смену которой пришла концепция непрерывного образования (lifelong learning) [4].

Проблема. Следует отметить, что на интенсивность использования информационно-цифровых технологий в мире значительно повлияла пандемия COVID-19. Это влияние в

основном положительное. Мировая глобальная сеть – интернет – позволила сделать образование всеобщим. Однако не везде, так как все еще наблюдается цифровой разрыв. Онлайн образование стало альтернативой очному обучению, не только делая образование общедоступным, но и способствуя непрерывному обучению. Отмечается также значительное повышение уровня цифровой (digital) грамотности общества, определяются новые пути и направления digital-сотрудничества во всех сферах деятельности, в частности в образовании [3].

Это требует формирования у общества совершенно нового вида интеллекта – цифрового (digital). Поэтому, как мы уже отмечали в статье «Сущность и составляющие цифрового интеллекта личности» [4], вопросы развития цифрового интеллекта и его составляющих в образовании являются сегодня чрезвычайно актуальными.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Применение цифровых технологий в образовании является предметом исследования многих современных отечественных и зарубежных ученых. Среди них прежде всего стоит отметить В. Быкова, А. Гуржия, М. Жалдака, В. Олейника, А. Спирина и др. Вопросы цифрового интеллекта (DQ) и его развития также стали предметом исследования Д. Богдановой, М. Рибби, В. Беннета, М. Парка и др. Эмоциональный интеллект в цифровую эпоху рассматривал Д. Гоулман.

Цель исследования – раскрыть сущность digital-интеллекта, его структуру и место в современной образовательной среде.

Новизна исследования состоит в том, что в статье проанализировано понятие цифрового интеллекта личности, который сегодня в значительной степени определяет эффективность деятельности человека в современном мире. Освещены сущность цифрового интеллекта (DQ), его составляющих (цифровая память, цифровая эмпатия, цифровой след) и их место в современной образовательной среде. Отмечено, что процесс цифровизации общества напрямую влияет на набор компетенций, которые необходимы современному специалисту. Этот набор компетенций динамично меняется параллельно изменениям в экономике. Раскрыто понятие цифровой эмпатии и ее значение в организации образовательного процесса в условиях онлайн-обучения. Описаны некоторые стратегии, которые помогают спикеру-преподавателю вызвать эмоции онлайн: ощущение и понимание целевой аудитории, инструктаж учащихся по способам освоения учебного материала, цвета, эмодзи, слова, поддержка регулярной онлайн-связи, взаимодействие в чате, активное слушание. Выявлено, что с цифровой эмпатией связано понятие цифровой эмоциональной памяти, поскольку овладение информационно-цифровыми технологиями сопровождается значительной эмоциональной окраской. Раскрыто понятие «цифрового следа» как информации, которая остается в результате работы пользователя в сети, а также «цифровых воспоминаний», основанных на эмоциональном контакте с цифровыми объектами и способствующих повышению мотивации обучения за счет создания ситуации успеха.

Изложение основного материала. Общеизвестно, что для успешного обучения важное значение имеет коэффициент уровня интеллекта (IQ). Он является показателем умственного развития человека. В более узком смысле IQ – это соотношение так называемого «умственного возраста» к настоящему возрасту индивида.

В 90-х годах XX века появилось еще одно понятие – «эмоциональный интеллект» (EQ), который описывает способность человека познавать собственные эмоции и проявлять эмпатию к окружающим.

По определению Д. Карузо, Дж. Майера, П. Селовея, эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, вызывающих осознание собственных эмоций и эмоций окружающих [2].

Выделяют четыре основные составляющие эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатия, навыки межличностных взаимоотношений. Д. Гоулман, кроме

вышеперечисленного, выделяет также мотивацию как составляющую эмоционального интеллекта [2].

С эмоциональным интеллектом связаны так необходимые современному поколению «мягкие навыки» (soft skills) – коммуникация, лидерство, принятие решений, сострадание, командная работа и др. К ним относится также умение пользоваться цифровыми технологиями с целью повышения эффективности производственного или образовательного процесса (digital dexterity). Наибольшим спросом на рынке труда сегодня пользуются специалисты, которые не только обладают цифровой грамотностью, но и способны приспосабливаться к цифровой среде, имеют сформированные навыки пользования современными цифровыми методиками [5].

Набор компетенций, необходимых современному специалисту, уже давно перестал быть статическим и фиксированным, он меняется вместе с изменениями экономики, образуя «динамический портфель». В этот перечень компетенций, в частности, входят такие понятия, как «цифровой интеллект» и его составляющие – «цифровая эмпатия», «цифровая память», «цифровой след» и др. [1].

Ускоренное развитие цифровых технологий в последнее время задало новые условия жизни. Все чаще можно услышать такие понятия, как «неизвестность», «изменчивость», «неоднозначность», «лавинообразный поток информации». Умение работать с этой частью реальности, способность мыслить и принимать решения в условиях неизвестности, выстраивать сетевую коммуникацию рамками или через возрастные, культурные и географические границы, расширять возможности физического мира за счет виртуального – это то, что можно назвать digital-интеллектом – DQ (digital intelligence – цифровой интеллект). Именно этот вид интеллекта в значительной мере определяет эффективность деятельности человека в современном цифровом мире [9].

Впервые показатель DQ был использован в 2014 году Министерством связи Великобритании, которое опубликовало отчет с результатами ежегодного маркетингового исследования. В отчете под DQ понимали коэффициент цифровой уверенности, который отражал уровень умений пользователей. Тогда самый высокий уровень этого коэффициента наблюдался у лиц 14-15 лет. В то же время значение коэффициента для детей 6 лет и лиц 45 лет было одинаковым. Это свидетельствовало об одинаковых умениях этих категорий пользоваться цифровыми сервисами и приложениями [4].

Исследовательский центр JRC (JRC – Joint Research Centre) Европейской комиссии по науке и образованию в 2017 году предложил разработку, посвященную обучению и формированию навыков для цифровой эры. Целью этой разработки было оказание помощи государствам Евросоюза в повышении цифровой грамотности населения и использовании потенциала цифровых технологий, в частности для внедрения их в образовательную практику. Разработчики предложили единую структуру обучения цифровым навыкам и компетентности, которые необходимы для развития и социальной интеграции. Эта разработка стала ключевой для активизации инициатив государств мира по развитию цифрового интеллекта. В этом же (2017) году была опубликована программа DigComp 2.1 – система цифровых компетенций, которую было предложено использовать как для обучения, так и при приеме на работу. Таким образом был обозначен вектор развития цифровых навыков общества [10].

Цифровой интеллект является важным для развития цифровых навыков и цифровых профилей, необходимых сегодня. А целью преподавателей является выход за рамки представления об информационно-коммуникационных технологиях как новой образовательной платформе и способствовать развитию у обучающихся способности преуспевать в мире, где цифровые медиа преобладают.

Так же, как мы можем измерить общий интеллект (IQ) и эмоциональный интеллект (EQ), можно измерить и цифровой интеллект (DQ). Он очень адаптивен и может развиваться изо дня в день, усваиваясь более эффективно в раннем возрасте. Не имея достаточно

развитого цифрового интеллекта, личность подвергается таким угрозам, как: киберзапугивание, кража личных данных, дезинформация (фейковые новости) и др.

С. Умнов выделяет три уровня цифрового интеллекта: 1) digital-мышление (заключается в умении выделять информацию из потока, оценка адекватности источники); 2) digital-коммуникации (умение выстраивать сеть социальных контактов, взаимодействовать в новом формате); 3) digital-развитие (способность постоянно обучаться в онлайн-среде) [7]. Для большей наглядности они представлены на Рисунке 1.



Рис. 1. Уровни цифрового интеллекта (по С. Умнову).

Выделяют три базовых уровня зрелости цифрового интеллекта:

– цифровое гражданство – способность использовать цифровые технологии и медиа безопасно, ответственно и эффективно;

– цифровая креативность – способность стать частью цифровой экосистемы путем создания нового контента и воплощения идеи в реальность с помощью цифровых инструментов;

– цифровое предпринимательство – способность использовать цифровые технологии и медиа для решения глобальных проблем и новых задач [9; 10].

Одной из важнейших составляющих цифрового интеллекта является наличие цифрового эмоционального интеллекта, составной частью которого является цифровая эмпатия (digital-эмпатия).

Digital-эмпатия – новая концепция, направленная на выделение социальных, эмоциональных, когнитивных практик в общей групповой работе в рамках цифровой проектной деятельности. Сам термин имеет несколько значений. С одной стороны, это использование основных принципов эмпатии – сочувствие, эмоции – при разработке современных ИТ-технологий для улучшения взаимодействия в системах «человек – машина», «человек – машина – интеллект» (онлайн общение с использованием гаджетов). С другой стороны, цифровую эмпатию понимают как когнитивную и эмоциональную способность к рефлексии и социальной ответственности при стратегическом использовании цифровых медиа [4].

В условиях дистанционного и смешанного обучения у каждого педагога во время онлайн взаимодействия возникает ряд вопросов, связанных с цифровой эмпатией, среди которых можно отметить следующие:

1. Как продемонстрировать эмоции онлайн и будут ли они понятны собеседникам?

2. Возможна ли эмпатия вне реального общения?

3. Как во время онлайн коммуникации вызвать ощущение контакта, тепла, человечности?

Все эти вопросы связаны с особенностями онлайн обучения и общения, ведь важной частью эффективного онлайн-взаимодействия является установление обратной связи спикера с участниками.

Проявление онлайн эмпатии сложнее, чем при очном общении, поэтому стоит учиться передаче эмоций онлайн.

Существует несколько стратегий, которые помогают спикеру-преподавателю проявлять свои эмоции онлайн [6].

1. Ощущение и понимание целевой аудитории. Такой эффект достигается с помощью опросов, тестов, анкет, которые целесообразно использовать на разных этапах занятий. Они помогают отследить заинтересованность аудитории, понимание материала и др.

2. Отслеживание динамики усвоения учащимися учебного материала. Удаленность общения предполагает советы по усвоению материала курса, дополнительных ресурсов, самодисциплины, тайм-менеджмента. Такое взаимодействие доказывает заинтересованность преподавателя в успешном обучении аудитории.

3. Цвета. Они помогают передать палитру эмоций, вызвать нужные эмоции.

4. Эмодзи. Один из наиболее эффективных инструментов воздействия на аудиторию. В текстовых сообщениях картинки заменяют слова, фразы и абзацы, описывающие всю гамму чувств автора, а также формы невербального общения (жесты, мимику и т.д.). Являясь эмоциональным катализатором, они помогают выразить чувства и быстрее наладить контакт с собеседником.

5. Слова. Рекомендуют использовать мощные глаголы для передачи эмоций и их оживления в глазах учеников.

6. Поддержание регулярной онлайн связи. Это требование обусловлено необходимостью проявления эмпатии, убеждает учащихся в заинтересованности преподавателя в достижении лучших результатов. Такую связь можно организовать средствами видеочата, переписки в мессенджере, сообщений на электронную почту и т.д.

7. Взаимодействие в чате. В чате участники могут выразить свои ожидания, мысли.

8. Активное слушание. Активное слушание спикера позволяет участникам образовательного процесса выявить собственные эмоции и способствует проявлениям эмпатии. Главное – проявлять уважение к позиции и чувствам участников (рис. 2).

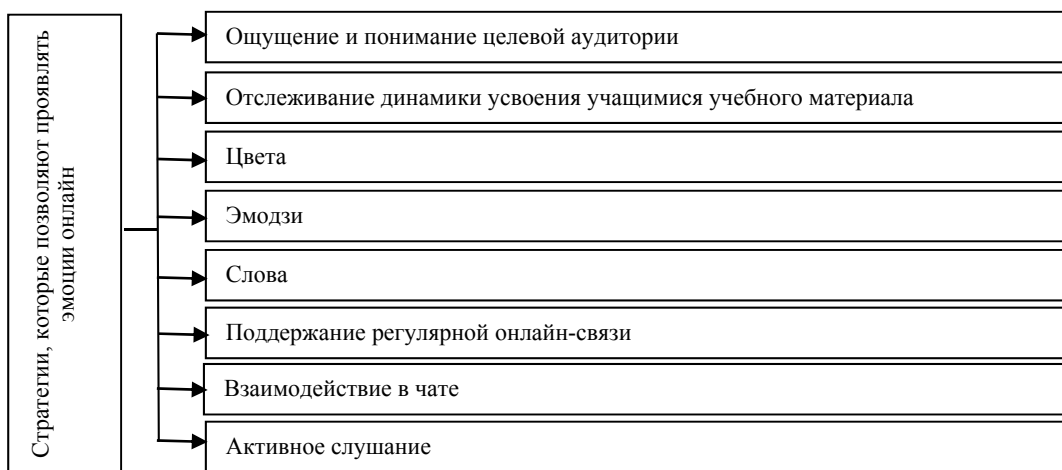


Рис. 2. Основные стратегии, которые позволяют выразить эмоции во время онлайн-взаимодействия

Если придерживаться основных требований, то можно отметить, что общение как онлайн, так и офлайн может быть эффективным.

С цифровой эмпатией тесно связано понятие «эмоциональная цифровая память» – это воспоминания о переживаниях, которые вызвали эмоциональную реакцию. Наиболее часто оно используется для обозначения способности сознательно помнить аспекты цифрового опыта. По-другому, этот термин используется для описания эффектов эмоций в эпизодической памяти.

Эмоциональная память – это психические процессы, которые характеризуются запоминанием эмоций и их последующим воспроизведением. Или можно сказать, что это

память на переживания. Благодаря эмоциональной памяти происходит прочное запоминание изучаемого материала. Известно, что то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более долгий срок [8].

В некоторых источниках указано, что цифровая память является явлением, которое характеризует феномен сохранения информации в условиях цифровой среды. Подавляющее количество исследований цифровой памяти направлено на выявление последствий влияния сети Интернет на пользователя, как при жизни, так и после нее. Исследованием цифровой памяти занимаются представители научного направления Digital Memory Studies [4].

В условиях онлайн и смешанного обучения информация, подаваемая преподавателем для восприятия учащимися, должна быть эмоционально окрашенной. Такая информация находится ближе к порогу считывания и оставляет в памяти человека соответствующий отпечаток, что в дальнейшем способствует ее запоминанию [6].

Овладение информационно-цифровыми технологиями обычно сопровождается значительной эмоциональной окрашенностью. Особенность цифровых приложений, которых на сегодня создано огромное множество, заключается в том, что они существенно облегчают понимание и запоминание наиболее важных понятий и примеров, привлекают соискателей образования в процесс обучения, вызывая при этом положительные эмоции и создавая ситуацию успеха. Поэтому преподаватель должен обеспечить глубокое, яркое, точное впечатление о том, что необходимо запомнить. Ведь о ситуации, которые оставили в нашей памяти яркий след, люди думают больше, чем об эмоционально нейтральных событиях. При этом положительные эмоции, как правило, способствуют фиксации их в памяти, а отрицательные – нет [11].

Стоит также отметить, что обучение становится резко неэффективным при низкой эмоциональной окрашенности учебной информации.

Поскольку сеть Интернет – это всемирная паутина и большая база данных, то любые пользователи, которые работают в сети, оставляют в ней «цифровые следы». Это могут быть видео, текстовые записи, изображения, интернет-аккаунты на разных сайтах и др. Заметим, что понятие «цифровая память» в отличие от «цифрового следа» характеризует не сами «отпечатки», которые оставил конкретный человек, а то, что с ними происходит через неделю, месяц, год, 5, 10, 15 лет, и даже после смерти того, кто их оставил. Поэтому целесообразно раскрывать соискателям образования сущность понятия «цифровые следы», информацию, которую можно отследить по этим «следам» и управление ими в сети Интернет.

Во время совместной работы в сети Интернет, выполнения образовательных проектов формируются «цифровые воспоминания», основанные на эмоциональном контакте с цифровыми объектами – средствами цифровой дидактики. При этом под цифровой дидактикой следует понимать часть общей дидактики, основным предметом исследования которой является система обучения в условиях глобальной цифровизации, а под ее средствами – цифровые педагогические технологии, метацифровые комплексы и ресурсы персонализации образовательного процесса. Это не только использование цифровых технологий для обучения и преподавания, но и критическое дидактическое осмысление их целесообразности на разных этапах учебного процесса.

Цифровые воспоминания формируют уровни понимания по отношению к объектам, образуя определенные умственные связи. Один и тот же объект может быть триггером (спусковым крючком, который вызывает определенные эмоции) более, чем на одном уровне.

Качественное образование в рамках цифрового гражданства должно обязательно предусматривать обратную связь (фидбэк) и оценивание. При этом последнее должно быть адаптивным и всесторонним, чтобы комплексно оценить навыки цифрового интеллекта. А осуществление фидбэка в конце мероприятия позволяет показать как учителю, так и учащимся слабые и сильные стороны полученных знаний и выстроить учащимися

собственную траекторию достижения успеха. Кроме этого, человечество должно понять важность цифрового гражданства, являющегося основой национального цифрового интеллекта, и сделать его приоритетом современного образования с учетом того, что во всем мире сейчас происходит процесс стремительной цифровизации образования. К. Краус в своем исследовании отмечает, что цифровое образование осуществляется средствами цифровых технологий и трансформирует традиционную систему образования. Это происходит за счет использования различных электронных ресурсов, увеличения численности виртуальных образовательных платформ. Конечной целью такой трансформации выступает расширение количества и содержания образовательных услуг, а также внедрение новых инновационных технологий, цифровых платформ формального и неформального образования [5, стр. 48].

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Результаты исследования показывают, что в условиях глобальной цифровизации современного мира наличие развитого цифрового интеллекта и его составляющих является необходимостью для каждой личности. Можно утверждать, что общая формула современной успешной личности – это IQ + EQ + DQ (коэффициент уровня интеллекта + эмоциональный интеллект + цифровой интеллект). Каждая составляющая этой формулы не может быть равна нулю и является обязательной для современного человека. Цифровые навыки (digital skills) стали основой достижения успеха молодым поколением. Поэтому их формирование является актуальной задачей системы образования. Перспективы дальнейших исследований могут заключаться в выделении наиболее эффективных форм, методов и средств формирования цифрового интеллекта у соискателей образования.

Список использованной литературы

1. Богданова Д. А., Обучение навыкам для цифровой эры: современный ландшафт. *Педагогика информатики*. 2020; 2. URL: https://pcs.bsu.by/2020_2/1ru.pdf
2. Гулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2010. 476 с.
3. Зубко А. М., Жорова І. Я., Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В., Кохановська О. В., Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77. № 3. С. 262-281. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3562>
4. Кохановська О. В., Слюсаренко Н. В., Сутність та складові цифрового інтелекту особистості. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 46. С. 40-48.
5. Краус К. М., Імперативи формування цифрової освіти в Україні. *Управління соціально-економічними трансформаціями у сучасному місті*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 лютого 2018 року). Київ: КУБГ, 2018. С. 49-51.
6. Русякова Е. Е., Тимофеева Э. А., Шестакова Ю. В., Чепайкин Д. А., Исследование уровня эмпатии у подростков, увлечённых компьютерными технологиями. *Цифровая эмпатия. Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. № 6, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN620.pdf>
7. Умнов С. Зачем успешному человеку нужен digital-интеллект. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2014/07/16/intellekt-novejshego-vremeni>
8. Цифровая память. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C#:~:text=%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C%20\(%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB,%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8%2C%20%D1%82%D0%B0%D0%BA%20%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%20%D0%BD%D0%B5%D0%B5](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C#:~:text=%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C%20(%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB,%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8%2C%20%D1%82%D0%B0%D0%BA%20%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%20%D0%BD%D0%B5%D0%B5)
9. Цифровой интеллект: 8 digital-навыков, которые пригодятся современному поколению детей (2020). URL: <https://womo.ua/tsifrovoy-intellekt-8-digital-navyikov-kotoryie-prigodyatsya-sovremennomu-pokoleniyu-detey/>
10. DQ Institute. Leading Digital Education, Culture and Innovation (2020). URL: <https://www.dqinstitute.org/>

References:

1. Bogdanova, D. A., Learning skills for the digital era: the modern landscape. *Pedagogic of Informatics*, 2, 2020. Retrieved 11/03/2021, from https://pcs.bsu.by/2020_2/1ru.pdf
2. Goulman, D., *Emotional intellect*. Moscow: AST, 2020.
3. Zubko, A., Zhorova, I., Kuzmenko, V., Slyusarenko, N., & Kokhanovska, O., Information and communication technologies as a factor of teachers' professionalism development in the system of postgraduate education. *Information technologies and means of education*, 262–281, 77 (3), 2020. Retrieved 25/12/2020, from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3562>
4. Kokhanovska, O. V. & Slyusarenko, N. V., (2020), Essence and components of digital personal intelligence. *Pedagogical almanac: Proceedings*, Issue 46, 40-48, 2020.
5. Kraus, K. M., Imperatives of digital education formation in Ukraine. *Management of socio-economic transformations in the modern city, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*, 2018.
6. Rusliakova, E., Timofeeva, E., Shestakova, Iu., & Chepaikin, D., The study of the level of empathy among adolescents who are keen on computer technology. Digital empathy. *World of Science. Pedagogic and Psychology*, 6, 2020. Retrieved 01/03/2020, from <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN620.pdf>
7. Umnov, S. Why does a successful person need digital intelligence. Retrieved 20/02/2021, from <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2014/07/16/intellekt-novejshego-vremeni>
8. Digital memory. From Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved 22/01/2021, from [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C#:~:text=%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C%20\(%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB,_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8%2C%20%D1%82%D0%B0%D0%BA%20%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%20%D0%BD%D0%B5%D0%B5](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C#:~:text=%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D1%8C%20(%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB,_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8%2C%20%D1%82%D0%B0%D0%BA%20%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%20%D0%BD%D0%B5%D0%B5)
9. Digital intelligence: 8 digital skills that will be useful for the modern generation of children. Retrieved 02/02/2021, from <https://womo.ua/tsifrovoy-intellekt-8-digital-navyikov-kotoryie-prigodyatsya-sovremennomu-pokoleniyu-detey/>
10. DQ Institute. Leading Digital Education, Culture and Innovation. Retrieved 14/02/2021, from <https://www.dqinstitute.org/>

THE ROLE OF DIGITAL INTELLIGENCE AND ITS COMPONENTS IN MODERN SOCIETY

Slyusarenko Nina Vitalyevna

Kherson State University, Ukraine;

Kokhanovska Olena Viktorovna,

Kherson Academy of Continuing Education, Ukraine

Summary

The article highlights the essence of the components of digital personal intelligence, which largely determines the effectiveness of human activity in the modern world.

It is noted that digital intelligence in humans today is a necessity, as modern learning models will become effective only if there is a sufficient level of mastery of digital technologies by all participants in the educational process, the ability to build effective relationships in the digital space. The essence of digital intelligence (DQ), its components (digital memory, digital empathy and digital footprint) and their place in the modern educational environment have been represented.

The concept of digital empathy and its significance in the organization of the educational process in the context of online learning have been revealed. It is indicated that the manifestation of empathy in the online environment is more complex than in face-to-face communication.

Some strategies that help the speaker to evoke emotions are described: feeling and understanding of the target audience, instructing students to master the material, colours, emotions, words, maintaining regular online communication, chatting and active listening.

It is emphasized that the concept of digital emotional memory is associated with digital empathy, as the mastery of information and digital technologies is accompanied by a significant emotional colour. The concept of "digital footprint" is revealed as information that remains as a result of the user's work in the network, as well as "digital memories", which are based on emotional contact with digital objects and enhance learning motivation by creating a situation of success.

It is concluded that in the context of global digitalization of the modern world, the presence of advanced

digital intelligence and its components is a necessity for each individual, and the general formula of a modern successful personality is a harmonious combination of cognitive, emotional and digital intelligences.

Keywords: digital personality intelligence, digital memory, digital empathy, digital footprint, digital competencies, digitalization of education.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 15.03.2021

Принято к публикации: 30.03.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 15.03.2021

Was accepted for publication: 30.03.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Samvel Asatryan

37.017.4(470+571)

CIVIC EDUCATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE EURASIAN INTEGRATION OF RUSSIAN SOCIETY

Aleksanyan Ashot

Yerevan State University, Armenia

Nemanikhina Valentina

*National Research University "Belgorod State University",
Russian Federation*

The modern pedagogical process is designed to ensure the formation of diversified, morally and socially responsible citizens who can make decisions in a situation of choice, predicting possible consequences, ready for democratic cooperation and intercultural interaction, capable of participating in the development of the economic, political and cultural spheres of Russian society. At the present stage of the Eurasian integration processes and political transformation of Russia, the problem of the formation of civic culture and civic education play *a civilarchic role*. The transition of Russian society from one political regime to another and the change in values are a factor in changing the attitude of society towards citizenship. Citizenship has always played an important role in the political consciousness of Russia, and in the context of the modern transformation of society, this fact cannot be underestimated. The civilizational character of Russian federalism and the civic dimension of nationality are specific, and one of the features of this character is citizenship.

Keywords: Citizenship, civic education, civilarchic values, youth, political socialization, Russia, Eurasian integration.

The relevance of the topic of this article is associated with the growth of political activity of citizens seeking to influence the modern integration processes in Russia. Currently, there is a noticeable increase in the influence of young people on the political institutions of Russian society, on the formation of political parties and, ultimately, on the process of making and implementing political decisions. Revealing the reasons, forms and mechanisms for the inclusion of young people in the modern political process actualizes the topic of this article. Political practice demonstrates that in a globalized world, countries that can effectively develop the innovative potential of youth will have strategic and political advantages. The definition of the vectors of youth policy aimed at the development, improvement and implementation of the creative potential of modern youth in political life makes the topic of the article relevant. In modern Russia, there is an increase in opportunities for the realization of young people, both in political and other spheres of public life, which can act as a guarantee of the development of dialogue and partnership between youth and political power, a condition for the stability and sustainable development of CSOs and the state. In this regard, it becomes relevant to study issues related to understanding the

role of youth in the modern political process, studying the forms and content of its political activity, mechanisms for implementing state youth policy and optimizing the activities of institutions for the political participation of youth in the Russian political process.

Despite the wide range of problems being developed, in modern Russian political pedagogy and sociology, insufficient attention is paid to the study of the peculiarities of the civic consciousness of Russian youth and students at the present stage of Eurasian integration. In particular, the forms of legitimate and illegitimate protest civic activity of students, the peculiarities of civic consciousness of students studying in universities in Russian regions and megacities have not been sufficiently studied. The principles of modern youth policy aimed at developing the civic culture of Russian students and measuring citizenship have not been sufficiently developed. Within the framework of this article, a wide range of models for the formation and education of citizenship was analyzed, with an emphasis on the Russian model of the formation of youth citizenship. As for the scientific elaboration of this problem of comparative research, it is important to note that the younger generation, the social integration of youth, the reproduction of society, as well as the transformation of Russian societies occupy a sufficient place in the works of the classics of political sociology, as well as in the works of Western and Russian researchers of our time. Features of social reproduction of Russian society are reflected in political pedagogy, a systematic approach, in theories of social transformation of Russian society. Special attention should be paid to theories that study the issues of social development of the young generation, its social integration. In this regard, sociological theories are of interest: socialization, youth subcultures, destandardized transit of young people and their social integration in a society at risk, everyday practices of Russian youth, the peculiarities of the transit of urban, rural, regional and provincial youth and their NGOs. A significant place in the research of political pedagogy is occupied by theories focused on the study of the system of higher education of students. These are theories of social and professional mobility, educational strategies, changes in the life paths of students in the context of Russian modernization. In this article, an important place is occupied by theories of the development of youth citizenship, theories of citizenship and civic culture, as well as comparative studies of sociologists and political scientists based on the study of the characteristics of citizenship, civic culture of youth.

The prerequisites for the formation of federal and regional CSOs in Russia, at the stage of Eurasian integration and political transformation, the value orientations of Russians, including young people, were considered by O.V. Gaman-Golutvina, G.Ya. Grevtseva, N.V. Ippolitova, A.V. Lubsky and others [18;19;20;21;24]. In this context, the political and civic activity of social groups of the population and the specific forms of this democratic participation were considered in studies of the motives for involving youth NGOs in politics.

The subject of this article is Russian youth and students in the context of the Eurasian integration of Russian society. It is obvious that civic attitudes, the peculiarities of civic culture and the forms of implementation of the civic engagement of young people and students of Russian unions, the influence of public youth policy on the formation of Russian citizenship.

The purpose of the study of this article is to analyze the factors and conditions that influence the formation of citizenship of Russian youth and students in modern Russian society. Taking into account the fact that the identification of mechanisms for the development of legitimate and illegitimate protest civic activity vertically and horizontally affects youth NGOs and student unions. Despite the existence of a new Russia and the emergence of a new generation during the period of independent statehood, modern youth demonstrates a low level of citizenship, which is explained by the transit system of civic education, which does not yet meet the modern needs of competitiveness and does not contribute to the development of innovative thinking, as well as the disinterest of state institutions in the development of young people active civic identity.

The scientific novelty of this article is as follows: 1) the differences in the cultural and value dimensions of civic education of regional and federal youth are argued; 2) developed a civilarchic dimension of the civic engagement of young people in modern Russia; 3) developed non-

civiliarchic disobedience of youth NGOs in modern Russia, analyzed the factors contributing to the circulation of conflict civil discourse among youth and students; 4) analyzed civiliarchic directions of transformation of civic education of Russian youth: from the ways proposed by public authorities to innovative social networks focused on protecting social rights and freedoms; 5) explained the low efficiency of public youth policy in the field of civic education and the development of civic patriotism of Russian youth; 6) the key democratic competencies of citizenship were studied, since so far the Russian system of civic education and youth non-governmental organizations cannot provide an agenda for the formation of citizenship among young people.

This article allows you to analyze the social processes of changing the citizenship of Russian youth to new forms of its implementation. In addition, the result of this study is a comparative analysis of youth policy in the development of youth citizenship and conceptualization of it as a factor determining the formation of both legitimate and illegitimate protest civic activity of young people and their NGOs. Also, as a result of the study, the development of citizenship and civic engagement of youth in political parties and CSOs, and students in universities was developed. The article shows how the transformations of Russian statehood and civil society lead to the formation of a civil state, which, as a consequence, should lead to a decrease in the level of resistance of youth NGOs. The research problem lies in the existence of a contradiction: on the one hand, public youth policy shows the need to increase the citizenship of young people, but at the same time the means and content of this policy indicate the restraint of public institutions to have young people and students with high civic engagement. On the other hand, in modern scientific discourse, citizenship, following the changes of modern society, becomes more and more multifaceted and complex. Not getting the opportunity to actively participate and influence either the life of political parties, civil society and their university, or what is happening in the country, Russian youth and students do not know enough forms of expression of another type of citizenship, actively used by them in EU member states and the USA.

Strengthening European and Eurasian integration processes in the modern world activates the tasks of civic education of Russian youth in a new civilization based on the priorities of the values of human morality and culture. The critical situation in which the younger generation finds itself requires turning to a certain system of values associated with the best national traditions, the common human tradition of humanism as a global worldview that determines a person's attitude to the world around him and other people. The solution to many pressing problems of modern Russian society depends on the level of citizenship of the younger generation, therefore, the civic development of the individual is the most important component of the educational process. At the same time, a number of topical issues related to the formation of youth citizenship, as well as the conceptual foundations of the system for the formation of citizenship, the content and readiness of youth for professional and personal interaction with civil society organizations (CSOs), remain unexplored in political pedagogy [1,17-20; 3].

In modern Russia, students are the part of young people who are the most institutionally united, characterized by certain social behavior and psychology, and a system of value orientations. However, in recent decades, higher education is increasingly viewed in Russia not as an elite social 'lift', but as a mass form of life for school graduates, upon completion of which a diploma will provide them with a job. Students still retain the features of a separate social and demographic group, but, as they become a mass social group, they lose the characteristics of civilism and elitism. Russia, according to the political discourse of public authorities, is on the path of innovative development, digitalization and modernization, which requires consolidation from CSOs, and from each individual person to fulfill his duty as a citizen and patriot. The definition of a "good citizen", and with it the content of the concept of citizenship, depends on the political system and on the role that the government offers to its citizens. Young people and students, due to their special importance in the reproduction of society, are expected to behave actively and responsibly. However, youth policy at the country and university level is still limited

both in form and in content by military and patriotic education. Speaking about citizenship, the government regularly replaces it with the concept of “patriotism”, thereby preventing the development of either civic consciousness or civic activity [7,106-109;9;13,45-49].

In political pedagogy, the issue of citizenship is experiencing a new wave of interest: post-modern civil society is characterized by globalization, multiethnicity and multiculturalism, the rapidly growing role of technology and information, consumerism, such a more complex society also presupposes a more complex, comprehensive understanding of citizenship. In Russia, on the one hand, by recognizing the transit of modern CSOs, the public authorities are transmitting the values of innovation, openness and civic responsibility. On the other hand, youth policy, including in the issue of civic education, not only does not contribute to the development of civil, political and social rights, but also does not develop new types of citizenship (*media citizenship, social citizenship, environmental citizenship, ecological citizenship, digital citizenship*). With the constant declaration of the need to increase the level of civic education, in fact, at the level of public youth policy and at the level of universities, we are talking only about military and patriotic education [14]. It is worth recognizing that federal public institutions and local government bodies are conducting parallel efforts to increase civic engagement and civic consciousness. A comparative analysis of civic educational practice in the formal and informal environment shows that the process of shaping youth citizenship is not purposefully carried out. As a result, a number of contradictions have developed between:

- the need of CSOs for political active youth, ready for civic self-determination on the basis of civic position and civic competence, and the unwillingness of the educational process at universities to provide this social demand;
- the demand for this integral quality among young people and the shortcomings of theoretical and practical tools for its formation in the civilizational educational process of universities and CSOs.

The indicated contradictions determined the essence of the research problem for this article: what are the political pedagogical conditions for the formation of citizenship among young people in universities according to its structural, substantive and integral characteristics? The main task of civic education is to contribute to the effective political socialization of youth through communication to such *civilizational values*, which are a priority at this stage of modernization of public administration and local government in Russia. The purpose of this article is to analyze the processes of Eurasian integration associated with the participation of young people in determining the strategy and tactics of building the Russian state, using comparative analysis and the method of content analysis of official documents.

The civilized priority of civic education is defined in regulatory and legal documents in the field of political socialization (*Federal Law “on Education in the Russian Federation”, The RF Government Programme “Development of Education for 2013-2020”, National Doctrine of Education in the Russian Federation until 2025, State program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020”* etc.). A comparative analysis of these documents allows us to conclude that one of the main goals of political socialization is the education of literate citizens of a legal, democratic state, capable of acting in a civil society, respecting human dignity, rights and freedoms, that is, a person with humanity, morality, Russian civil identity, which is based on the values of the civil state.

Political pedagogy examines the pedagogical aspects of the social and political formation and development of the individual, acquiring social and political status, functioning, as well as maintaining the achieved and restoring the lost social and political characteristics. The complexity and inclusiveness of civic education shows its interdisciplinarity. Currently, political educators in Russia are taking practical steps to restore certain structures of the civic education system, in particular youth organizations, associations, clubs, military and sports camps, spiritual and educational centers, a museum, linking their work with the education of civic patriotism, youth development, focused on a wide range of initiatives, etc. Thus, political pedagogy comparatively

studies the issues of a person's sequential passage through the stages of civil and political socialization, his inclusion in the system of social relations at different periods of life. This is largely facilitated by an interdisciplinary approach, interdisciplinary connections of political pedagogy of education with other social and humanitarian sciences. The interdisciplinary connections of the political science of education shows that it is within the competence of political pedagogy and pedagogical sociology to identify the interaction of the influence of the microenvironment and education on personality development. The significance of political pedagogy in interaction with pedagogical sociology is determined by the fact that the impact of macrofactors and mesofactors of political socialization is projected onto one young person, a group of young people through the action of microfactors [14,21-37;17,138-141].

In modern Russian conditions, it seems necessary to monitor the process of socializing influence on the individual of the social environment due to the fact that as a result of the ongoing social, economic and institutional transformation of Russian society, new social and political conditions for its functioning arise. To understand the essence of the changes taking place in the process of civil socialization at the present stage of society's development, it is necessary to analyze in more detail both the conditions of the social and cultural mechanisms of the individual's assimilation of the national experience of previous generations, and the shifts in political life characteristic of modern Russian society. In order to analyze the features of the process of political socialization in modern Russian society, it is necessary to study the mechanisms of institutionalization, as well as the factors of spontaneous political socialization of Russians, the role of political education as a means of directed political socialization. A directed form of political socialization is an educational and purposeful teaching effect on an individual. The spontaneous process of political socialization, on the contrary, due to its uncontrollable nature, needs to be carefully studied in order to obtain the ability to manage it and reduce the risks of the occurrence of destructive processes due to deviations from lawful behavior. Cognition of the mechanism, factors and patterns of political socialization is possible on the basis of a comprehensive analysis of indicators: political culture, agents, institutions of socialization and political education.

The Union State of Russia and Belarus, the Eurasian integration processes and the ongoing institutional changes in the political system in Russia are reflected in the political socialization of Russian youth as in the process of their inclusion in political relations at the level of political activity and at the level of forming young people's awareness of political reality. In the context of the transformation of the political system at the present stage, the political socialization of Russian youth has its own characteristics, consisting in a variable choice of models of political behavior. The younger generation has the ability to more quickly assimilate the experience of political reality gained in previous decades under the conditions of a weakened mechanism of state control over the socialization of young people, which led to the instability of ideological attitudes and ideas in relation to the established forms of statehood, social spiritual values, goals and prospects of social development. A weak connection with the political experience of previous generations creates the prospect of an innovative alignment of political forces and ensuring the continuation of the process of development of social life, but at the same time it has the risks of interrupting the continuity of generations and the loss of the value civilizational foundations of *civiliarchic culture*.

The participation of youth in the protest movements of 2011-2014 and the anti-corruption protests of 2017-2018 in large cities of Russia, the emergence and spread of radical nationalist groups, political youth extremism, the decisive role of youth in the device of the so-called 'color revolutions' in many countries have raised the issue of the need for careful, a balanced, scientifically and methodologically developed approach to the processes of political socialization of Russian youth. One of the important results of public and scientific discussion on this issue was the conclusion about the need for a targeted impact on the processes of political socialization of young people, the desired result of which should be the formation of civic identity, attitudes of civic responsibility, patriotism, spiritual and moral values among young people. The period of the collapse of the USSR, democratic transition and value vacuum came to an end, together with the

awareness of the state authorities of the need to educate the younger generation from the standpoint of ensuring Russia's national interests. Over the years, state programs have been adopted to implement state youth policy and ensure effective patriotic education of citizens.

One cannot but take into account the fact that the democratic transition in Russia and other republics of the former USSR proceeded in parallel with the processes of inciting nationalist sentiments, gaining independence, and the beginning of state building. The political elite of most of the states that emerged in the post-Soviet space needed at least the creation of a formal democracy of a civil society organization (CSOs). At the same time, political competition was not allowed, which was partly due to the rather apathetic attitude of citizens to the protection of their rights and freedoms, conditioned by the political culture. The establishment of a full-fledged functioning democracy was not in the interests of the ruling groups, since it was necessary for them to consolidate their newly acquired power positions. Accordingly, democratization was carried out largely by the active participation of the ruling political parties, that is, under the control of state institutions. The new governments, at least initially, were pushing for democratic change. At the same time, in countries where, after the consolidation of power, it became possible to reduce democratic elements to a minimum, this was done. This state of affairs was a consequence of the fact that, on the one hand, the predominantly transformed Soviet bureaucratic political culture became the elite in the states, on the other, there was no clear division of citizens into social strata aware of their civic interests. Both the political power and the majority of the population perceived democracy in the abstract, expecting automatic economic growth, quality of life and legal protection from it. At the same time, stable democratic movements were also absent due to the lack of a reliable and stable social base. In a number of countries, authoritarian traditions were superimposed on these factors. Political parties that in fact adhered to a democratic orientation, or did not have real levers of influence on power, or, while in power, in fact used authoritarian methods of government, while often resorting to populist methods due to poor experience in government. Thus, various difficulties were formed for the development of sovereign democracy [19].

The gradually strengthened Russian elite revised a number of provisions of the legislation and the theory of democracy, in particular, the idea of sovereign democracy, and also rebuilt the political system for itself. Thus, it is obvious that sovereign democracy requires the transformation of an authoritarian political culture, and hence its carriers in the institutions of state power, into a new one with *civiliarchic democratic* attitudes. Otherwise, democratic regimes, even if they are formally strengthened, will be predominantly declarative in nature. The education of the younger generation, the innovative processes of its development are becoming important links in the system of Russian statehood. When developing new standards for Russian civic education, it is emphasized that it should be aimed at fostering civic, democratic, patriotic convictions, at forming tolerance in the conditions of our multicultural society. The solution of these tasks requires the formation of a political culture among the growing citizens as a necessary condition for their democratic life and social growth. An analysis of the pedagogical aspects of the formation of political culture in the modern conditions of Eurasian integration is especially important due to the role that cultural originality played in the historical development of Russia. Young people are carriers of the political culture of Russian society, which is formed through civic education, political socialization, social and political activity. The formation of political culture is a socially conditioned process of personal development in the field of civic education, political relations and activities. Being a kind of culture in general, the political culture of young people acts as a unity and common, and also has its own characteristics in the field of civic education, the field of relations both at the micro level and at the macro level.

Political educators are responsible to society for the result of their activities. This emphasizes the importance of their social, political and cultural role in Russian society, the importance of a purposeful orientation of the future teacher towards the tolerant and humanistic values of their profession. One of the essential confirmation of this is the establishment of the main directions of the state policy of modern Russia in the field of modernization of Russian education. The key goal

of the new state program was the implementation of state policy in the field of civic education, the creation of conditions for increasing civic responsibility for the fate of the country, increasing the level of democratic consolidation of society in order to solve the problems of ensuring national security and sustainable development of Russia, strengthening the sense of patriotism of citizens towards the history and culture of a multinational country, ensuring the continuity of generations of Russians, educating a citizen who loves his homeland and family, who has an active civic position. The functioning of state institutions in accordance with the goals has actualized interest in the problem of forming a modern model of political socialization of Russian youth, its factors, principles and approaches [25].

Eurasian integration processes and political transformations in Russia have created conditions for not so much integrating factors among young people as differentiating ones. During the transitional period for it, the radical breakdown of the entire social system, the state significantly weakened its control over the processes of political socialization. Transformational processes have significantly reduced the role of such social institutions from the standpoint of moral and patriotic education, and at the same time the primary factors and conditions for the socialization of young people, such as the family, the education system, and the army. Social networks, information and communication technologies, television and the Internet, as well as informal associations, which previously did not occupy leading positions in the socialization process, took a leading place in the socialization of young people. It was these means of political communication that began to influence the emerging worldview of the younger generation, its political ideology and social orientation. Unlike the older generation, the modern generation of young people has developed radically different values and political life priorities. Information and communication technologies and social media are developing the framework of political knowledge, which occupies a leading place among the means of influencing the civic consciousness of young people and youth NGOs. Modern social networks carry out purposeful and latent civic socialization of young people, influencing political activity, civic position, forming attitudes towards certain models of political behavior and ideology. An important place in the political socialization of modern youth began to be occupied by youth associations, movements, NGOs and various youth unions. Until now, no equal in scope of political tools for the socialization of young people has appeared in Russia. The need of young people for political communication with peers on various civic interests, communication was realized in the processes of civic education of various informal youth organizations: left and right radical, nationalist, football fans and others.

A comparative analysis of the processes of political socialization of youth at the stage of Eurasian integration processes follows the geopolitical and regional conflict model, caused not only by economic problems, but also by the adherence of the Jewish society to ethnic and confessional values. Therefore, the adoption of state programs aimed at establishing civic identity and patriotism in Russian society speaks of the remaining urgent issue of the political socialization of Russian youth in order to ensure the stable development of the state. To achieve these goals, the young generation must undergo political socialization based on political and social priorities, common norms and values of the development of the state and society. What model of political socialization is being formed in the Russian state and how does it affect the worldview of young people? Currently, there are two vectors of political socialization of youth, purposefully formed by society and the state. One of them can be attributed to the conservative, traditional, or, using the terminology prevailing in Russian philosophy at the end of the 19th century, the national approach. This approach is based on social and cultural traditions, which are the basis for the formation of civic and patriotic attitudes among young people. It is proposed to transfer some methods of Russian political pedagogical schools to the system of civic education. Instilling spiritual and moral values among young people, the formation of civic identity through strengthening the state's attention to the history and culture of Russia. The theme of patriotism is being developed in raising the prestige of the army, popularizing sporting events, such as the Olympic Games in Sochi in 2014, etc. The political elite, with the support of state institutions, initiated the creation of civic networks and political youth organizations, such as "Molodaya Gvardiya", "Nashi", "All-Russian

People's Front" and others with the aim of direct participation in the process of political socialization of youth on the basis of patriotic, civic positions [22;23;25].

The second way is attributed to the liberal democratic or individualistic type of civic education, the concept of which is borrowed from the civic educational systems of Western countries. Success in life and career development are declared the leading goals of human life. Civic education of young people is based on instilling competencies in them, that is, on those skills and abilities that they will need in practical application. The borrowing of Western models led to the restructuring of the entire system of civic education. The goals implemented in these two directions are in some contradiction: it is difficult to expect civic responsibility and solidarity from a young person if he is motivated for personal success. Thus, we can conclude that in Russian society there is no single model of political socialization of young people. But the measures of political influence on young people should be flexible, free from political pressure, taking into account the youth characteristics of this social group of maximalism of positions and assessments, political naivety, inexperience, and a tendency to imitate prominent representatives of the political arena. It is important for the state to create opportunities for youth to be active, gain political experience, assimilate the values of patriotism, civic solidarity with its people, and make independent and creative choice of political behavior. The state youth policy is of particular importance in the processes of political socialization of youth. Moreover, in political pedagogy, citizenship is defined as the ability and willingness to act in the role of a citizen, as a virtue of a free and full member of a political community, which contributes to his commitment to the interests of this community; as an active and conscious involvement in the political life of the community [16]. Political pedagogy considers "citizenship", "civil", "civil society" and "civility" categories as components of civiliarchy, manifested in political active or passive participation, as well as the problems of *civiliarchic culture*, freedom and the need for political relations of the individual, state institutions and society.

The 21st century was characterized by the emergence of a large number of political pedagogical studies in which citizenship was viewed as a complex social and psychological phenomenon, as an integrative personality trait and a basic value orientation. An analysis of modern research suggests that it makes sense to consider the process of the formation of an individual's civic consciousness only in the context of the interaction of constructive and destructive factors, since this phenomenon manifests itself in the form of individual behavior, but is mediated by the social and cultural environment. Recognition of the impossibility of forming citizenship outside social conditions, on the one hand, and the inseparability of the individual and social, and on the other hand, necessitates the search for opportunities to harmonize personal and public interests, finding a balance between the actor-institute of relations between the citizen and the state in order to achieve the effectiveness of civic education [5;8]. This position is confirmed in the following provisions: the consistency of individual virtue and social justice is important; a harmonious unity of social and personal is necessary, a reasonable combination of internal freedom and respect for state power, personal and public, general and private interests. Recognizing the integrative nature of citizenship, some researchers consider its essence through the prism of some particular quality, understood as the main, basic, typical, which refracts the meaning of citizenship. The analysis of scientific research makes it possible to single out the following leading foundations of citizenship: 1) *activity and responsibility*; 2) *consciousness and self-awareness of the individual*; 3) *national and moral qualities*; 4) *emotions, feelings, faith*; 5) *civic duty and civic obligations*; 6) *moral, legal and value civic position and civil religion*.

Attempts to reduce citizenship to any one quality, that is, patriotism, activity, knowledge of rights, are untenable, since, for example, knowledge of one's rights and obligations, laws is not an example of a civil attitude to business, the world, people, and even to themselves yourself. In various definitions of citizenship, as a rule, the development factor and, moreover, its focus on reaching the top are not recorded. In this context, a rather large list of civic qualities and characteristics is being recruited, which are not always equivalent, they cannot be put on the same

level. Analyzing these definitions, it is important to differentiate them, to build a hierarchy of qualities that form a meaningful and logical structure of citizenship. At the same time, based on the criterion of formation, citizenship can be represented as a multi-level structure: 1) low level, that is, civic position is not formed, the presence of civic qualities is not clearly traced, low readiness to exercise the rights and duties of a citizen; 2) the middle level, that is, civic position and qualities at the stage of formation, partial readiness to exercise the rights and obligations of a citizen; 3) a high level, that is, civic qualities are formed, an active civic position, a high readiness to exercise the rights and obligations of a citizen [15].

The effectiveness of civic education in Russia largely depends on the modern methodology of the educational process, conditioned by the new philosophy and psychology of a person, understood as a self-overcoming being, transforming himself. *First*, the content of civic education should include knowledge, methods of activity, value orientations, without which it is impossible to fulfill social roles in modern Russian society. *Secondly*, when studying the issues of anthropocentrism and civic studies, it should be remembered that in conditions of an ecological crisis, the tasks of political pedagogy related to human survival come to the fore, which require that a person be aware of himself as a part of society and nature, understand the responsibility for their sustainable development. *Thirdly*, the personal experience of young people is an effective means of civic education, which presupposes an appeal to real political, economic, social reality, its tendencies and contradictions. The individual experience of young people, including common sense, delusions, myths, requires scientific understanding, since only scientific knowledge makes it possible to understand the deep mechanisms of development, the true meaning of the events taking place in the world. Proceeding from this, it is necessary to carry out a synthesis of personal experience and scientific information, which will contribute to the formation of not only knowledge demanded by a citizen, but also relations, value orientations, samples of civic consciousness adopted by a person. *Fourth*, the active component of the educational process, focused on systematic modeling and analysis of life situations requiring students to apply knowledge and skills, plays a leading role in designing the content of formal and informal civic courses. Gaming technologies are involved in such activities. *Fifthly*, education of a citizen presupposes the development of skills and attitudes necessary for direct participation in political affairs, but the system of civic values (attitude to rights and freedoms as values, civil peace and harmony, state unity, love and respect to Russia) that lie behind political institutions and procedures. As the practice of studying civics courses has shown, the desire of university teachers and CSO trainers to activate the cognitive activity of young people in some cases leads to the 'falsification' of educational forms, which contradicts the need to form civic values. In this regard, it should be noted that the content of the problematic problem analyzed by young people is important not because of what example is specifically analyzed, but because of what moral and legal attitude will be fixed in the minds of young people as a result of its reasonable solution. The listed principles of constructing the content of formal and informal civic courses will become effective only if there is productive communication between the teacher and youth, based on *a civilarchic dialogue and partnership*. An educational dialogue and partnership, as practice shows, can be successful if the value and semantic equality of teachers and youth is realized, of course, not in terms of the amount of knowledge or life experience, but in its innate right to unlimited knowledge of the world in those forms that are organic and comfortable. on a personal level [10].

In the process of realizing the goals of civic education, formal and non-formal educational activities should be supplemented by the transformation of the social and pedagogical environment of the educational institution and CSOs. It is about acquiring the democratic experience of tolerance, partnership, solidarity and consensus among young people. The life of universities and CSOs should be a source for the formation of democratic views and behavior among the young generation through the organization of student unions and youth associations, student government bodies, and the development of cooperative ties. It is the corporate work to change the university environment and social networks that is aimed at realizing the goal of civic education, shaping the

readiness of young people to participate in improving the social mechanism and personally influencing the social and political life of Russia. For this, young people must understand the relationship between citizens, citizens and society, citizens and the state; should be able to live in the modern world with its diversity of cultures, possessing the methods of activity, practical skills, models of civic behavior. Young people should also be able to overcome political conflict situations and be aware of the consequences of their activities. Thus, the implementation of the goal of civic education requires a systematic approach in terms of integrating formal and non-formal activities [11]. The entire educational process is intended to serve the civil socialization of youth.

The difficult process of building a civil society in Russia is closely related to qualitative changes in the consciousness of Russian citizens. An important role in this process belongs to the civic education of the population of Russia. It should contribute to the formation of the political and legal culture of the individual, humanistic moral guidelines and democratic citizenship. In this context, one of the most difficult problems of the democratic reform of civic education being carried out in Russia is raising the legal culture of young people. Without a qualified and effective solution to this problem, it is difficult to talk about the stabilization of the social and legal situation in Russian society. Without a legal culture in state institutions and CSOs, the goal of democratic reform and the creation of a welfare state will hardly be achieved. This does not mean the formal or informal sphere of civic activity and the fulfillment of a particular social role, but the hierarchy of values in the structure of each actor. At the same time, the internal value and external social content of their activity do not coincide.

Historically, different types of value orientations of youth and youth NGOs have developed in Russia. In particular, *civil conformist path* on which the youth, trying to become an actor, adapts to the system of norms, rules and prohibitions of Russian society, represented primarily by state institutions and CSOs. The youth identifies becoming as an actor with the development and obedient performance of one or another political and social role, the pursuit of an ideal with a social and political career. Moving up the ladder of political and social growth is taken by him as self-affirmation, although in fact, as this progress, young people more and more cease to be themselves, lose their civic characteristics and, of course, human independence. On this path, citizens of Russia and CSOs are formed, whose political and social expectations, as a rule, have not been achieved, and whose natural talents have not been realized. As young people lose their civic principles, there is an imperceptible substitution of the idea of serving their people and state institutions by serving a superior, and the substitution of the ideal by social norms inevitably leads to the replacement of these norms themselves by the execution of the will of the ruling elite at the federal and regional levels [2;4]. Hence, the following pattern follows: the more civil independence and human dignity are preserved as an individual, citizen and specialist, the more difficult the political life of young people in Russian society and, moreover, an official career is. And here there should be no illusions: the formation of young people as self-worth individuals and their social status, success in Russian society not only do not coincide, but for the majority of youth NGOs there are things that are incompatible. Since on this path work for the benefit of Russian society becomes an end in itself, the highest achievement in the personal plane can only be professional growth, which, however, makes a person himself only a means of labor, and his personal qualities are an optional addition to the profession. Therefore, it turns out that there are no irreplaceable people here, and the most highly qualified specialist remains only a 'partial' person. There is also a *civil non-conformist path*, in which young people do not adapt to political and social norms and rules, but seeks to bypass them, to get out of the comprehensive control and constant pressure of Russian society. In this sense, *civil anti-conformism*, an antisocial way of alienating young people from Russian society, in an effort not to adapt or bypass the norms of life of Russian society, but to break, pass them by force and deception. The main danger is not even that youth NGOs violate the laws of the country, but that, along with state institutions, they constitute an additional source of discomfort and fear in life, deprivation of human dignity and personal principles. From the point of view of civil society and the rule of law, violation of public

norms and laws is inadmissible, and in its content it is as resistance to evil by force (violence) of state powers, an attempt to respond to force by force of state institutions. And as long as there are state institutions with their legitimate and legal instruments, as long as there will be hard and soft power. From the above properties of values, it clearly follows that evil can only be neutralized by civil education, democratic dialogue and partnership. Therefore, in the field of civic education and morality, and even more so in law and politics, their opposition is insurmountable. As for the *civil superconformist path*, this is the conscious creativity of those actors who transmit and educate young people and youth NGOs with *civiliarchic values* of patriotism, faith, love and beauty and realize the spiritual potential of the young generation, regardless of their profession and social role. In this sense, the system of civic education at all levels is the only social institution that can really direct the value and orientation activities of young people towards the formation of an independent and socially active personality of a citizen of Russia, fully aware of his personal responsibility for everything that happens in his country. For young people in CSOs and universities are busy not only mentally, but above all cultural education and self-education [2; 6;12]. It is during the years of formal and informal civic education that the formation of aesthetic and artistic taste and moral sense begins and basically ends, but how successfully this already depends on the quality of the work of CSOs and the university institution. Political pedagogy, in fact, to this day, divides teachers and students, respectively, into the actor of their influence, thereby destroying the spiritual and value level of their communication. The task, therefore, is to do this purposefully and professionally, that is, not imposing ready-made attitudes, but maximally contributing to the disclosure of value principles.

Thus, value and civic activity combines internal value self-regulation and external and evaluative goal-setting, personal self-realization and social activity. Their combination, the manifestation of the internal in the external, the correspondence of means to goals is most feasible today only in the system of civic education in the unity of educational processes. But for this it is necessary to move away from the stereotypes of our thinking at all levels and understand that humanitarian, spiritual and value training is today the real basis for the modern development of the social institution of civic education and the first effective step in the realities of the 21st century. It should be noted that at present, modernization on a national scale is lacking an integral system of civic education of young people, an organic and significant part of which would be the system of educating a citizen of Russia, focused on the formation and development of an individual who is ready to live in a civil, democratic society and a social state, free, possessing human dignity, humanistically oriented, tolerant, socially active, characterized by citizenship and patriotism.

References:

1. Alapuro, R. (2001) "Reflections on Social Networks and Collective Action in Russia." In: Webber, S., Liikanen, I. (Eds.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Palgrave Macmillan UK, pp. 13-27.
2. Bougher, L. D. (2017) "Revisiting parental influence in individual political development: Democratic parenting in adolescence." *Applied Developmental Science 111(1)*, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1288125>.
3. EACEA (2017) *Overview of the Higher Education System: Russian Federation*. Brussels: European Union. Accessed January 20, 2021. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche_russian_federation_2017.pdf.
4. Gurova, G., Piattoeva, N. and Takala, T. (2015) "Quality of education and its evaluation: an analysis of the Russian academic discussion." *European Education 47 (4)*, pp. 346-364.
5. Hammett, D., Marshall D. (2017) "Building peaceful citizens? Nation-building in divided societies." *Space and Polity 21(2)*, pp. 129-143.
6. Jeffrey A., Staeheli L.A. (2015) "Learning Citizenship: Civility, Civil Society, and the Possibilities of Citizenship." In: Kallio K., Mills S., and Skelton T. (eds) *Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People*, vol 7. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_29-1.
7. McDermott, P. (2004) "Civic Education in Central Russia: Possibilities and Challenges." *Journal of Thought, 39(1)*, pp. 103-117. Accessed March 23, 2021. <http://www.jstor.org/stable/42589776>.

8. Misselwitz, H.-J. (2016) "Civic education in an era of social transformation." In: Segert, D. (Ed.) *Civic Education and Democratisation in the Eastern Partnership Countries*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp.27-44.
9. Morgan, W.J., Trofimova, I.N., and Kliucharev, G.A. (2019). *Civil Society, Social Change, and a New Popular Education in Russia*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885711>.
10. Piattoeva, N. (2010) "Perceptions of the past and education of future citizens in contemporary Russia." In: Reid, A., Gill, J., and Sears, A. (Eds.) *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*. New York: Routledge, pp. 128-142. <https://doi.org/10.4324/9780203855119>.
11. Segert, D. (2016) "Actors, opportunities and obstacles in civic education and democratisation in the Eastern Partnership countries." In: Segert, D. (Ed.) *Civic Education and Democratisation in the Eastern Partnership Countries*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp.11-24.
12. Staeheli, L., Hammett, D. (2010) "Educating the new national citizen: Education, political subjectivity, and divided societies." *Citizenship Studies* 14(6), pp. 667-680. <https://doi.org/10.1080/13621025.2010.522353>.
13. Stranius, P. (2001) "The Intelligentsia and the 'Breakdown of Culture' in Post-Soviet Russia." In: Webber, S., Liikanen, I. (Eds.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Palgrave Macmillan UK, pp. 42-52.
14. Tolstenko, A., Baltovskij, L., and Radikov, I. (2019). *Chance of Civic Education in Russia*. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244019859684>.
15. Vaillant J.G. (2001) "Civic Education for Russia: an Outsider's View." In: Webber S., Liikanen I. (eds) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries. Studies in Russia and East Europe*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-28702-0_18.
16. Wray-Lake, L., DeHaan, C. R., Shubert, J., and Ryan, R. M. (2019) "Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory perspective." *The Journal of Positive Psychology* 14(2), pp. 166-177, <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388432>.
17. Wuttke, A. (2020) "Political engagement's non-political roots: examining the role of basic psychological needs in the political domain." *Motiv Emot* 44, pp. 135-150. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09801-w>.
18. Гаман-Голутвина, О. В. (2012) "Метафизика элитных трансформаций в России". *Полит. Политические исследования* 4, стр. 23-40.
19. Грачев, Н. Д. (2011) "Суверенная демократия: социально-философский взгляд". *Власть* 2, стр. 106-109.
20. Гревцева, Г.Я., Ипполитова, Н.В. (2015) "Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект". *Вестник Челябинского государственного педагогического университета* 6, стр. 27-32.
21. Лубский, А.В. (2017) "Гражданский патриотизм: совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе". *Гуманитарий Юга России* 23(1), стр. 42-59.
22. Молодая Гвардия Единой России (2021) "История МГЕР". Дата доступа: 20.02.2021. <https://mger.ru/gvardiya/>.
23. Общероссийский народный фронт (2021) "История ОНФ". Дата доступа: 20.02.2021. <https://onf.ru/structure/istoriya-onf/>.
24. Пляйс, Я. А. (2008) "«Суверенная демократия» - новый концепт партии". *Власть* 4, стр. 24-32.
25. Правительство РФ (2016) "Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»". Дата доступа: 20.02.2021. <http://government.ru/docs/21341/>.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ЕВРАЗИЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Александия Ашот

Ереванский государственный университет, Армения

Неманихина Валентина

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Российская Федерация*

Аннотация

На современном этапе евразийской интеграции российского общества гражданское образование молодежи играет решающую роль в обучении будущей политической элиты не только формальной и

неформальной учебным программам, но и политической жизни. Одна из важнейших ролей университетов и организаций гражданского общества (ОГО) в российском обществе – обучать, и обучать молодых людей тому, как быть политически активными членами многонационального народа Российской Федерации. Многонациональное государство не должно терять роль гражданского образования и ОГО в подготовке молодежи и студентов к информированию и вовлечению граждан, уделяя при этом особое внимание традиционным академическим наукам и развитию трудовых ресурсов.

Гражданское образование выдвигает институциональную функцию образования по формированию информированного электората на междисциплинарной и коммуникативной основе. Оно направлен на охват всех предметных областей, сочетая в себе различные навыки и компетенции, которые будут полезны молодым людям и студентам на протяжении всей их социальной жизни в качестве граждан, избирателей и лидеров, а также членов ОГО, политических партий или участников гражданских инициатив и движения. Гражданское образование может модернизировать российское общество цивилиархическим образом, поскольку более внимательные и мотивированные граждане ведут к более демократическому и справедливому обществу. Всегда было важно быть толерантным и целеустремленным гражданином. Но в российском обществе, которое сталкивается со сложными глобальными проблемами и межинтеграционными конфликтами, партийная политика и эффективное гражданское образование являются императивом российского патриотизма. Следующие молодые поколения должны быть информированы и наделены полномочиями для решения стоящих перед ними задач на институциональном уровне, на уровне ОГО, а также в евразийском и глобальном масштабе. Молодежные неправительственные организации (НПО) должны адекватно оценивать политическую среду и быть новаторскими, а также принимать гуманистические, информированные и своевременные решения.

Систематический подход к гражданскому образованию учит молодых людей, как быть хорошими гражданами, как работает демократия и что требуется для того, чтобы она служила благу всех граждан России. В этом контексте молодых людей необходимо целенаправленно обучать тому, как быть эффективным членом цивилиархического общества и в то же время, какие инструменты использовать для достижения хорошего управления и социальной справедливости, борьбы с коррупцией и экстремизмом, тем самым сохраняя цивилиархический диалог и партнерство в многонациональной, многокультурной и многоязычной стране. Современные молодежные НПО могут создавать и развивать социальные сети для индивидуальных и комплексных программ неформального обучения на основе исследований политической педагогики.

Улучшение гражданского образования может устранить многие недемократические недостатки политической системы транзитного российского общества. Активная гражданская идентичность и участие ОГО повышают цивилиархическую подотчетность избранных должностных лиц, поскольку только информированные и мотивированные граждане будут задавать сложные вопросы лидерам своих политических партий. Это улучшает цивилиархический дискурс, поскольку информированные и заинтересованные граждане через НПО и социальные сети будут требовать большего от органов государственной власти и политических партий. Они реализуют российский идеал гражданского патриотизма и равенства, предоставляя каждому гражданину, независимо от происхождения, инструменты, которые позволяют ему стать полноправным участником политического процесса.

Ключевые слова: гражданство, гражданское образование, цивилиархические ценности, молодежь, политическая социализация, Россия, евразийская интеграция.

Список использованной литературы

1. Alapuro, R. (2001) “Reflections on Social Networks and Collective Action in Russia.” In: Webber, S., Liikanen, I. (Eds.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Palgrave Macmillan UK, pp. 13-27.
2. Bougher, L. D. (2017) “Revisiting parental influence in individual political development: Democratic parenting in adolescence.” *Applied Developmental Science* 111(1), pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1288125>.
3. EACEA (2017) *Overview of the Higher Education System: Russian Federation*. Brussels: European Union. Accessed January 20, 2021. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche_russian_federation_2017.pdf.
4. Gurova, G., Piattoeva, N. and Takala, T. (2015) “Quality of education and its evaluation: an analysis of the Russian academic discussion.” *European Education* 47 (4), pp. 346-364.

5. Hammett, D., Marshall D. (2017) "Building peaceful citizens? Nation-building in divided societies." *Space and Polity* 21(2), pp. 129-143.
6. Jeffrey A., Staeheli L.A. (2015) "Learning Citizenship: Civility, Civil Society, and the Possibilities of Citizenship." In: Kallio K., Mills S., and Skelton T. (eds) *Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People*, vol 7. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_29-1.
7. McDermott, P. (2004) "Civic Education in Central Russia: Possibilities and Challenges." *Journal of Thought*, 39(1), pp. 103-117. Accessed March 23, 2021. <http://www.jstor.org/stable/42589776>.
8. Misselwitz, H.-J. (2016) "Civic education in an era of social transformation." In: Segert, D. (Ed.) *Civic Education and Democratisation in the Eastern Partnership Countries*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp.27-44.
9. Morgan, W.J., Trofimova, I.N., and Kliucharev, G.A. (2019). *Civil Society, Social Change, and a New Popular Education in Russia*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885711>.
10. Piattoeva, N. (2010) "Perceptions of the past and education of future citizens in contemporary Russia." In: Reid, A., Gill, J., and Sears, A. (Eds.) *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*. New York: Routledge, pp. 128-142. <https://doi.org/10.4324/9780203855119>.
11. Segert, D. (2016) "Actors, opportunities and obstacles in civic education and democratisation in the Eastern Partnership countries." In: Segert, D. (Ed.) *Civic Education and Democratisation in the Eastern Partnership Countries*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp.11-24.
12. Staeheli, L., Hammett, D. (2010) "Educating the new national citizen: Education, political subjectivity, and divided societies." *Citizenship Studies* 14(6), pp. 667-680. <https://doi.org/10.1080/13621025.2010.522353>.
13. Stranius, P. (2001) "The Intelligentsia and the 'Breakdown of Culture' in Post-Soviet Russia." In: Webber, S., Liikanen, I. (Eds.) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Palgrave Macmillan UK, pp. 42-52.
14. Tolstenko, A., Baltovskij, L., and Radikov, I. (2019). *Chance of Civic Education in Russia*. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244019859684>.
15. Vaillant J.G. (2001) "Civic Education for Russia: an Outsider's View." In: Webber S., Liikanen I. (eds) *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries. Studies in Russia and East Europe*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-28702-0_18.
16. Wray-Lake, L., DeHaan, C. R., Shubert, J., and Ryan, R. M. (2019) "Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory perspective." *The Journal of Positive Psychology* 14(2), pp. 166-177, <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388432>.
17. Wuttke, A. (2020) "Political engagement's non-political roots: examining the role of basic psychological needs in the political domain." *Motiv Emot* 44, pp. 135-150. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09801-w>.
18. Гаман-Голутвина, О. В. (2012) "Метафизика элитных трансформаций в России". *Полит. Политические исследования* 4, стр. 23-40.
19. Грачев, Н. Д. (2011) "Суверенная демократия: социально-философский взгляд". *Власть* 2, стр. 106-109.
20. Гревцева, Г.Я., Ипполитова, Н.В. (2015) "Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект". *Вестник Челябинского государственного педагогического университета* 6, стр. 27-32.
21. Лубский, А.В. (2017) "Гражданский патриотизм: совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе". *Гуманитарий Юга России* 23(1), стр. 42-59.
22. Молодая Гвардия Единой России (2021) "История МГЕР". Дата доступа: 20.02.2021. <https://mger.ru/gvardiya/>.
23. Общероссийский народный фронт (2021) "История ОНФ". Дата доступа: 20.02.2021. <https://onf.ru/structure/istoriya-onf/>.
24. Пляйс, Я. А. (2008) "«Суверенная демократия» - новый концепт партии". *Власть* 4, стр. 24-32.
25. Правительство РФ (2016) "Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»". Дата доступа: 20.02.2021. <http://government.ru/docs/21341/>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.03.2021

Принято к публикации: 05.04.2021

Рецензент: канд.фил. наук, доцент Роберт Хачатрян

The material was submitted and sent to review:26.03.2021

Was accepted for publication: 05.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Robert Khachtryan

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

373.2

ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ-ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԳՈՐԾԻՔՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄ

Անտոնյան Լիլիթ
ՀՊՄՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Հոդվածում քննարկվում են ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրման հիմնահարցերը, որոնք նկատելի ազդեցություն են ունենում ուսումնառության ինտենսիվության, ինչպես նաև ուսուցման գործընթացի կառավարման արդյունավետության վրա: Վերլուծվում են այն հիմնական գործիքամիջոցները, որոնք առավել հեշտ են կիրառման տեսանկյունից, սակայն արդյունավետությամբ չեն զիջում հսկա համակարգերին:

Բանալի բառեր: Kahoot, Quizizz, Socrative, Google forms, Շրջված դասարան, Playposit, Padlet, Quizizz, LearningApps, Mind Mup, S2S գործիքներ, ուսուցում:

Հիմնախնդիրը: 21-րդ դարը համակարգչային տեխնոլոգիաների դար է, և պետք է արձագանքել աշխարհի արագ փոփոխվող նոր մարտահրավերներին: Դա է պատճառը, որ վերջին տարիների ընթացքում կրթության ոլորտի մասնագետների շրջանում որոշակիորեն բարձրացել է հետաքրքրությունը տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (այսուհետ՝ ՏՀՏ) ոլորտի նորամուծությունների և հանրակրթական ոլորտում դրանց կիրառման նկատմամբ: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է ժամանակակից ուսուցչին զինել տեխնոլոգիական գործիքներով, որոնք էական դրական ազդեցություն կունենան գործընթացի արդյունավետության վրա, կլինեն կիրառելի ու հեշտ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Զարգացած երկրների կրթական ոլորտի ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ուսման որակի բարձրացման և քաղաքակիրթ անհատի ու քաղաքացու կերտման գործընթացում մեծ դեր և նշանակություն ունի ՏՀՏ-ների կիրառումը: Ի տարբերություն ուսուցման ավանդական միջոցների՝ ՏՀՏ-ների կիրառումը նպաստում է ուսումնական հաստատության կառավարման և ուսուցման գործընթացի առավել արդյունավետ և համակարգված կազմակերպմանը: ՏՀՏ-ները ուսուցման արդյունավետության բարձրացման հնարավորություն են ստեղծում թե՛ ուսուցիչների, թե՛ աշակերտների համար: ՏՀՏ-ների կիրառմամբ ուսուցիչն արագ կողմնորոշվում է, թե աշակերտները որ հարցերին պատասխանելիս են դժվարացել, և ըստ այդմ կազմակերպում է դասի հետագա ընթացքը: Նպատակահարմար են ժամանակի խնայողության առումով. ուսուցիչն անմիջապես տեսնում է ամբողջ դասարանի գրավոր աշխատանքի արդյունքները, այլևս անհրաժեշտ չէ մի քանի ժամ վատնել գրավորների ստուգման վրա: Ուսուցիչը յուրաքանչյուր առաջադրանքից հետո կարող է

վերլուծել սովորողների կողմից թեմայի յուրաքանչյուր պատկերը: Բացառվում է արտագրելու հնարավորությունը, և ուսուցիչն անհատական մոտեցում է ցուցաբերում աշակերտներից յուրաքանչյուրին: Ապահովվում են ուսուցչի մասնագիտական զարգացումն ու կատարելագործումը:

Ուսուցման գործընթացում ՏՀՏ-ների ներդրման և կիրառման գործընթացում իրենց ներդրում ունեն այնպիսի հետազոտողների աշխատանքներ, ինչպիսիք են Վ. Պ. Բեսպալկոն [4], Մ. Պ. Լապչիկը [5], Ե. Ս. Պոլատը [6], Մ. Աստվածատրյանը [3], Ս. Մ. Ասատրյանը [2], Ա. Ա. Աջամոլյանը [1] և այլք:

ՏՀՏ-ների կիրառմամբ աշակերտը ձեռք է բերում թե՛ տեխնոլոգիական, թե՛ առարկայական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ, ունի նոր նյութը ամրապնդելու հնարավորություն՝ կատարելով անսահմանափակ թվով առաջադրանքներ: ՏՀՏ-ների կիրառումը խթանում է աշակերտի՝ *սովորել սովորելու* կարողությունը. նա կարող է տեսական նյութը սովորել ինքնուրույն, հայթայթել իրեն հետաքրքրող և անհրաժեշտ ցանկացած տեղեկատվություն: Աշակերտին տրվում է ժամանակը կառավարելու ճկունություն. նա կարող է առաջադրանքները կատարել իրեն հարմար ցանկացած ժամի և ցանկացած վայրում՝ առանց որևէ սահմանափակման: ՏՀՏ-ների կիրառումը խթանում է աշակերտների ուսումնական դրդապատճառները, բարձրացնում ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը, նպաստում է սովորողների ճանաչողական, վերլուծական, քննադատական մտածողության զարգացմանը, հարստացնում ուսուցման մեթոդները, միջոցները և հնարները: ՏՀՏ-ների կիրառմամբ հնարավոր է յուրաքանչյուր երեխայի նկատմամբ անհատական մոտեցում ցուցաբերել, պլանավորել և համակարգել աշխատանքը:

Նոդվածի նպատակն է վերլուծել տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիական գործիքների կիրառման հնարավորությունները հանրակրթական դպրոցում ուսուցման գործընթացում՝ ցույց տալով դրանց կիրառման արդյունավետությունը: Ինչպե՞ս ուսումնական դրդապատճառներ ձևավորել և դասագործընթացում ամբողջությամբ ներգրավել համակարգչային տեխնոլոգիաներին հմտորեն տիրապետող այն աշակերտներին, որոնք անուշադիր են դասի ընթացքում, ձանձրանում են ավանդական մեթոդներով անցկացվող դասերից:

Հետազոտության նորույթը: Վերլուծվել են ՏՀՏ ուսուցման գործընթացում առավել արդյունավետ ու հեշտորեն կիրառվող այն գործիքները, որոնք կարող ենք գործնական օգնություն լինել ներկայումս գործող ուսուցիչներին:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Կան մի շարք կրթական առցանց հարթակներ, գործիքներ, միջոցներ, որոնք խթանում աշակերտների՝ ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունը, նպաստում են սովորել սովորելու կարողության զարգացմանը: Ժամանակակից առցանց հարթակները, որոնք նաև խաղային են, հատկապես տարրական դպրոցի աշակերտների համար ուշադրությունը կենտրոնացնելու, ուսման հանդեպ հետաքրքրություն առաջացնելու և լիարժեք ներգրավվածություն ապահովելու մեծ հնարավորություն են ընձեռում:

Ուսումնական գործընթացն առավել հետաքրքիր, արդյունավետ դարձնելու համար մեզ այսօր կարող են օգնել մի շարք առցանց գործիքներ և հարթակներ (Kahoot, Playposit, Padlet, Quizizz, LearningApps, Google forms, Socrative և այլն):

Անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

Kahoot [7], Quizizz [8], Socrative [9], Google forms [12] առցանց գործիքները համաժամանակյա, առցանց եղանակով գիտելիքների ստուգման գործիքներ են: Այս

ծրագրերի օգնությամբ հնարավոր է իրականացնել սովորողների առցանց, միավորային գնահատում: Ի տարբերություն Quizizz-ի և Socrative-ի, որոնք օգտագործելիս սովորողները պետք է իմանան համապատասխան հարցման համար նախատեսված «սենյակի» տվյալները, և յուրաքանչյուր սովորող պետք է անհատապես կիրառի համակարգիչ, հեռախոս կամ պլանշետ, Kahoot-ը օգտագործելիս սովորողները պետք է լինեն միասին նույն սենյակում և հետևեն մեկ ընդհանուր համակարգչին միացված պրոեկտորին ու պրոեկցիոն էկրանին: Սովորողները հետևում են հարցադրումներին և նշում են պատասխանները: Այս գործիքները հեշտացնում են նաև ուսումնական հաստատության կառավարման գործընթացը՝ թույլ տալով վերլուծություններ կատարել դպրոցի ուսումնական գործընթացի կազմակերպման, ուսման որակի բարելավման ուղղությամբ:

Այս գործիքներն ունեն ընդհանրություններ ու տարբերություններ:

Ընդհանրություններն են՝

- միաժամանակ ստեղծել տարբեր թեմաներով և տարբեր քանակի հարցերից կազմված վարժություններ, թեստեր, առաջադրանքներ,
- խմբագրել պատրաստի առաջադրանքները, պահպանել առցանց,
- հետևել սովորողների առաջադիմությանն առցանց և անմիջապես հարցման ժամանակ,
- տարածել պատրաստի առաջադրանքները,
- յուրաքանչյուր հարցի համար սահմանել ժամանակ,
- հրապարակման համար ընտրել լեզուն և սահմանել հասանելիության աստիճանը:

Տարբերություններն են.

Kahoot - ի միջոցով հնարավոր է.

- հարցերի մեջ տեղադրել նկարներ, բանաձևեր, գծագրեր, աղյուսակներ,
- հարցերն ընտրել ըստ բարդության աստիճանի,
- հարցերին ավելացնել նկարագրություն, նկար, տեսահոլովակ,
- օգտագործել հավելվածը նաև Skype-ի և Google Hangouts-ի միջոցով:

Quizizz-ի միջոցով հնարավոր է տվյալ տիրույթում աշխատելիս գնահատել սովորողների՝ առաջադրանքների կատարման և՛ արագությունը, և՛ ճշգրտությունը:

Socrative -ի միջոցով հնարավոր է.

- առաջադրանքները ստեղծելիս կազմել հարցադրումների բազմակի ընտրանք, ստեղծել հարցեր՝ ճիշտ-սխալ ձևաչափով և «լրացնել բաց թողնվածը» ձևաչափերով,
- հարցերի հաջորդականությունը դասավանդողի ընտրությամբ խառնվում է համակարգի միջոցով:

Google Forms -ի միջոցով.

- Instnt Feedback ռեժիմով սովորողը կարող է ընտրել հարցերում պատասխաններ, որոնք դասավորված են հերթականությամբ՝ չունենալով հնարավորություն փոփոխելու պատասխանը, և նույնիսկ բաց թողնել հարցը հետագա լուծման համար,
- Open Navigation ռեժիմով սովորողը կարողանում է պատասխանել ցանկացած հերթականությամբ և փոփոխել պատասխանը, այնուամենայնիվ, մինչև թեստի ավարտը դասավանդողը տեսնում է, թե ինչ պատասխան է գրանցել սովորողը,
- Teacher Paced ռեժիմով դասավանդողը ինքն է ընտրում, թե որ հարցը լինի հաջորդը, և իրավունք ունի բաց թողնելու կամ կրկնելու հարցը:

Quizzez, Socrative և Google Forms գործիքների միջոցով հնարավոր է հարցման ավարտին MS Excel ձևաչափով ներբեռնել սովորողների միավորային գնահատականները: Վերը նշված գործիքները հնարավորություն են ընձեռում ուսումնասիրելու վիճակագրական տվյալներ՝ ըստ դասարանների, աշակերտների, տվյալ թեմայի և առանձին առաջադրանքի յուրացման աստիճանի:

Այս առցանց հարթակները մեծապես նպաստում են նաև հանրակրթական ուսումնական հաստատության կառավարման որակը վերահսկելուն: Կրթության բնագավառում տեղեկատվությունը համակարգի կառավարման հիմքն է: Վիճակագրական տվյալներն օգնում են կառույցի գործունեության արդյունքների հավաքագրմանը, վերլուծմանն ու կառույցի բնութագրմանը՝ բացահայտելով հաստատության գործունեության արդյունավետությունն ու որակը: Այս հարթակների միջոցով MS Excel ձևաչափով ներբեռնելով սովորողների միավորային գնահատականները՝ կարելի է ամբողջական կարծիք կազմել դպրոցում ուսման որակի, մակարդակի, ուսումնական գործընթացի բովանդակության վերաբերյալ:

LearningApps [10]: Ուսուցիչների համար ուսուցանող գնահատման մեծ հնարավորություն է ընձեռում LearningApps առցանց անվճար Web 2.0 հավելվածը: Առկա առաջադրանքների հսկայական ընտրանին հնարավորություն է տալիս ստեղծելու.

- տարաբնույթ ուսումնական խաղեր,
- տարբեր թեմաներով առցանց փոխներգործուն թեստեր, առաջադրանքներ, թեմատիկ և կիսամյակային գրավոր աշխատանքներ,
- վերբեռնել տարբեր ձևաչափերով ֆայլեր,
- տարածել ստեղծված առցանց վարժությունները հղման և QR կոդի միջոցով,
- հնարավոր է տարածել հայտարարություններ և կազմակերպել քննարկում գրուցարանի (chat) օգնությամբ:

Շրջված դասարան մոդելը փոխում է ուսուցման մեթոդների կիրառման և ուսումնական հաստատության կառավարման ավանդական մոտեցումը:

Ավանդական կրթական մոդելով տեսական մասը սովորաբար փոխանցվում է դպրոցում, դասարանում, համալսարանի դասախոսությունների դահլիճում՝ առերես ուսուցման շրջանակում, իսկ գործնական մասը հանձնարարվում է տանը: «Շրջված դասարան» մեթոդի կիրառման ժամանակ տեսական մասն իրականացվում է տանը՝ դասարանում փոխներգործուն ուսուցման համար հնարավորինս շատ ժամանակ շահելու նպատակով: Այս մոդելը հիմնված է S2S-ների զարգացման վրա, որոնց շնորհիվ իրականացվում են «դասարանի շրջումն» ու առցանց նյութերի հրապարակումը: Առավել հաճախ դրանք փոքրածավալ տեսանյութեր են, որոնք դասավանդողներն իրենք են պատրաստում կամ ընտրում են այլ գործընկերների հետ առցանց փոխանակված նյութերից, իսկ սովորողները դրանք ուսումնասիրում են ինքնուրույն՝ առերես դասընթացից առաջ: Ուսուցումն իրականացվում է դասի ընթացքում դասավանդողի անհատական աջակցությամբ՝ հնարավորություն տալով ժամանակ խնայել ուսումնական ակտիվ աշխատանքների համար:

Շրջված դասարան մոդելով հնարավոր է իրականացնել հիբրիդային ուսուցում՝ օգտագործելով Padlet և Idroo առցանց գրատախտակները:

Padlet և Idroo առցանց գործիքները դասավանդողների և սովորողների համար նախատեսված առցանց աշխատանքային համագործակցային հարթակներ են, որոնք հնարավորություն են տալիս իրականացնելու հետևյալ աշխատանքները՝

- միաժամանակ ստեղծել 4 տարբեր վիրտուալ գրատախտակներ,

- վերբեռնել տարբեր ֆայլեր (docx., ppt, pdf, jpeg և այլ), հղումներ և պահպանել դրանք անձնական պրոֆիլում,
- փոխանակել անձնական հաղորդագրությունները աշխատանքային տիրույթում,
- փոխել աշխատանքային տիրույթի դիզայնը,
- աշխատանքային տիրույթ ներգրավել այլ մասնակիցների,
- իրականացնել համաժամանակյա և ոչ համաժամանակյա համագործակցային աշխատանք,
 - համապատասխան հղման միջոցով հրապարակել վիրտուալ գրատախտակը,
 - վիրտուալ գրատախտակի միջոցով իրականացնել առցանց կրկնուսուցում, հետազոտական աշխատանքներ, պատրաստել էլեկտրոնային պատաստներ, կազմակերպել առցանց քննարկումներ,
 - այս տիրույթում աշխատելիս կարելի ընտրել համագործակցային տիրույթի տեսակը (այունեքով, ամբողջական, բաժիններով):

Այս գործիքները բավականաչափ հարմար են հաստատության կառավարման գործընթացում կիրառելու համար: Հանրակրթական ուսումնական հաստատության վերաբերյալ տեղեկատվության հավաքագրումն անցկացվում էր ավանդական եղանակներով՝ թղթային հաշվետվությունների ներկայացմամբ և այլ մեթոդներով, որոնք ժամանակատար էին և ոչ արդյունավետ: Ինչպես վերը նշվեց, հարթակը թույլ է տալիս վերբեռնել և պահպանել տարբեր ձևաչափերով ֆայլեր՝ աշխատանքային հաշվետվություններ, ուսպլաններ, աշխատանքային պլաններ, տարբեր միջոցառումների նկարներ և այլն: Դա թույլ կտա ամբողջությամբ արտացոլել ուսումնական հաստատության գործունեության թափանցիկությունը:

Playposit [11]: Առցանց տեսահոլովակների մոնտաժ և խմբագրում իրականացնելու համար լայնորեն կիրառվում է Playposit առցանց գործիքը: Աշխատելու համար, բացի տեսահոլովակներ (MP3, MP4) այդ տիրույթ վերբեռնելուց, հնարավոր է նաև փոփոխել տեսահոլովակը, եթե կա համապատասխան հղումը: Գործիքի միջոցով հնարավոր է.

- գրանցվել տիրույթում և՛ որպես դասավանդող, և՛ որպես սովորող,
- խմբագրել, մոնտաժել, «հարստացնել» արդեն պատրաստի տեսահոլովակները,
- տեսահոլովակների ցանկացած հատվածում տեղադրել տարատեսակ ուսուցողական հարցեր (բազմակի ընտրանք, լրացնել բաց թողնվածը և այլն),
- ներգրավել սովորողներին այդ տիրույթ և համագործակցել նրանց հետ՝ ստեղծելով խմբեր (դասարաններ),
- իրականացնել քննարկումներ յուրաքանչյուր տեսահոլովակի շուրջ, գրել մեկնաբանություններ,
- նշել պատրաստի նյութի համար ամփոփ տեղեկատվություն (թեման, տարիքային խումբը և այլն),
- պահպանել առցանց միջավայրում և տարածել հղումով,
- ցանկացած պահի կարելի է վերախմբագրել ու վերամոնտաժել տեսահոլովակը,
- բեռնել պատրաստված «հարստացված հոլովակները»:

Mind Map («Մտքերի քարտեզ») առցանց գործիքը օգտագործվում է ուսումնական նյութը գծապատկերների միջոցով ներկայացնելու համար: Հատկապես դասի պլանը գծապատկերով ներկայացնելու արդյունքում հնարավոր կլինի մեկ հղմամբ ներկայացնել դասի պլանը՝ դասին անհրաժեշտ դիդակտիկ նյութերով (նկարներ, քարտեզներ,

թեստեր, տեսասահիկներ), հղումներով և էլեկտրոնային պաշարներով: Դա հնարավորություն է տալիս.

- դասի բոլոր կառուցվածքային տարրերը ներկայացնելու առանձին-առանձին կցելով դրանց անհրաժեշտ նկարագիր և տարբեր ֆայլեր (docx., ppt, pdf, jpeg և այլ), հղումներ,

- պատրաստի Mind Map-ը հնարավոր է արտահանել docx., ppt, pdf, jpeg և այլ ձևաչափերով,

- հրապարակել հղմամբ և խմբագրել (անգամ այլ օգտատերերի, որոնք հեղինակ չեն, սակայն ունեն համապատասխան թույլտվություն),

- ստեղծված Mind Map-ը հնարավոր է պահպանել ամպային տեխնոլոգիաների միջոցով:

Office Sway առցանց գործիքը կարելի է կիրառել տեսասահիկներ, թվային հաշվետվություններ և պատմական ակնարկներ ստեղծելու նպատակով: Կարելի է ասել, որ այն ստեղծվել է լրացնելու PowerPoint գործիքը: Այս առցանց գործիքը հնարավորություն է տալիս.

- տարբեր հարթակների հետ ապահովելու համատեղելիություն. կարելի է աշխատել Windows 10, IOS, Android համակարգերում,

- կատարել վեբ բովանդակության ինտեգրում. Office Sway գործիքը հատուկ ստեղծված է, որպեսզի նրանում հեշտորեն ինտեգրվեն տեսասահիկներ Twitter, Facebook և Pinterest-ից, ինչպես նաև ներառել մուլտիմեդիա OneDrive, YouTube, SoundCloud, Vine, Vimeo, Flickr, Giphy ամպային և այլ առցանց հարթակներից,

- աշխատել պարզ և դյուրին. եթե PowerPoint ծրագրով աշխատելիս անհրաժեշտ է որոշակի վարպետություն, ապա Office Sway գործիքում կարելի է առանց հատուկ ջանքեր գործադրելու կողմնորոշվել և ստեղծել հետաքրքիր ու դինամիկ տեսասահիկներ,

- ապահովել անվճար հասանելիություն Microsoft տիրույթում հաշիվ ունեցող օգտատերերին,

- պատրաստել առցանց «հարստացված հոլովակներ», տեսասահիկներ՝ վերբեռնելով տարբեր ֆայլեր (նկար, տեսահոլովակ, տեքստ) և հղումներ,

- արտահանել պատրաստի տեսասահիկը,

- հրապարակել հղմամբ և խմբագրել (անգամ այլ օգտատերերի, որոնք հեղինակ չեն, սակայն ունեն համապատասխան թույլտվություն):

Այս գործիքը հարմար է կիրառել նաև հանրակրթական ուսումնական հաստատության կառավարման գործընթացում՝ դպրոցի տվյալների հավաքագրման, վիճակագրական վերլուծությունների կատարման և հանրությանը համակարգված ձևով մատուցման առումով:

2020 թվականին ինչպես բոլոր երկրների, այնպես էլ Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում կատարվեց բեկումնային փոփոխություն: Կորոնավիրուսային հիվանդության տարածումը կանխելու նպատակով ՀՀ ուսումնական հաստատությունները դադարեցրին իրենց բնականոն գործունեությունը և շուտափույթ անցում կատարեցին առցանց կրթության կազմակերպման: Այս շրջանում հատկապես մեծացավ հետաքրքրությունն ուսուցման ու կառավարման գործընթացներում թվային և առցանց գործիքները կիրառելու նկատմամբ: Երևան քաղաքի մի շարք դպրոցներ (հ. 125հ/դ, հ. 5 հ/դ, հ. 160 հ/դ և այլն) կիրառեցին վերը նշված գործիքները թե՛ ուսուցման կազմակերպման, թե՛ դպրոցի կառավարման գործընթացում՝ գրանցելով նկատելի

հաջողություններ ինչպես երեխաների ներգրավվածության, այնպես էլ անհատական ուսուցման, թիմային աշխատանքի կազմակերպման գործընթացներում, «ուսուցիչ-աշակերտ» փոխհարաբերություններում:

Google Drive-ը [12], Docs-ը և Slides-ը դպրոցի կառավարման գործընթացը բարելավող արդյունավետ առցանց գործիքներ են, որոնք շատ հարմար են ինչպես էլեկտրոնային փաստաթղթեր պահեստավորելու և դպրոցի մեծածավալ թղթաբանությունից զերծ մնալու, այնպես էլ վերբեռնված փաստաթղթերն առցանց և ավտոմատ պահպանելու համար: Այս հարթակներ կարելի է ներբեռնել տարբեր չափերի և ծավալների փաստաթղթեր՝ տնօրենի, փոխտնօրենների, ուսուցիչների տարեկան աշխատանքային պլաններ, ուսումնական պլաններ, դասացուցակ, տարաբնույթ տեսասահիկներ, նկարներ և այլն: Փաստաթղթերը կարող են հասանելի լինել օգտատերերին որոշակի թույլտվությամբ:

Առցանց հանդիպումներ կարելի է կազմակերպել **Google Meet** հարթակի միջոցով, որին կարելի է միանալ և տեսազանգի միջոցով ավելացնել մինչև 100 մասնակից անցկացնելով մանկավարժական խորհրդի, մեթոդական միավորումների նիստեր, դասղեկական խորհրդակցություններ, ծնողական ժողովներ և այլն: Այս առցանց գործիքները նպաստում են դպրոցի վարչական անձնակազմի աշխատանքի կազմակերպմանը, ժամանակի կառավարմանը՝ հնարավորություն տալով միևնույն փաստաթուղթը միաժամանակ առցանց փոփոխել, ավտոմատ կերպով պահպանել, տվյալների բազաներ ստեղծել և վերլուծություններ կատարել: Այս հարթակը հարմար է օգտագործել մանկավարժական և ուսումնասօժանդակ մեծ համակազմ ունեցող ուսումնական հաստատություններում, քանի որ նախատեսված է հատուկ լայնամասշտաբ տեսակոնֆերանսի համար, որին կարելի է միանալ հղումով կամ կոդով: Այն հնարավորություն է տալիս նաև կիսելու էկրանը՝ ցուցադրելով տեսասահիկներ, փաստաթղթեր և այլն:

Եզրակացություն: Անընդհատ փոփոխվող հասարակությունում փոխվում են նաև կրթության համակարգի նկատմամբ պահանջները, ըստ որոնց՝ ուսումնական հաստատության վարչական և մանկավարժական համակազմը պետք է ունենա S2S ոլորտում գիտելիքներ և կարողանա կիրառել գործնականում՝ 21-րդ դարին համարժեք կրթական համակարգ և հանրակրթական դպրոց ունենալու համար: Վերևում դիտարկված արդի գործիքները կարող են գործուն օգնություն ցույց տալ ուսուցիչներին՝ բարձրացնելու ուսուցման արդյունավետությունը, դարձնելու այն առավել մատչելի, գրավիչ:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Աջամօղյան Ա. Ա., Աշխարհագրության ուսուցման արդյունավետության բարձրացումը հանրակրթական դպրոցում՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ: ԺԳ.00.0-Դասավանդման և ուսուցման մեթոդիկա (ըստ բնագավառների) մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման համար ատենախոսություն, Երևան, 2016, 199 էջ:

2. Ասատրյան Ս. Մ., Ուսուցման նոր տեխնոլոգիաների կիրառումը մանկավարժական բուհի տեխնիկական առարկաների դասավանդման գործընթացում: ԺԳ.00.0-Դասավանդման և ուսուցման մեթոդիկա (ըստ բնագավառների) մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման համար ատենախոսություն: Երևան, 2009, 152 էջ:

3. Աստվածատրյան Մ., Թերգյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ., Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, «Ատդիկ» հրատարակչություն, Երևան, 2004, 188 էջ:

4. Беспалько В. П., Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П.Беспалько. М.: Изд-во МПСИ, 2008, 352 с.
5. Лапчик М. П., Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования. Монография. Омск: изд-во Омского госпедуниверситета, 1999, 276 с.
6. Полат Е. С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2000, 272 с.
7. <https://kahoot.com/> (10.03.2021)
8. <https://quizizz.com/> (10.03.2021)
9. https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://hy.wikipedia.org/&httpsredir=1&article=3363&context=sis_research (10.03.2021)
10. <https://learningapps.org/> (10.03.2021)
11. <https://go.playposit.com/> (10.03.2021)
12. https://edu.google.com/products/gsuite-for-education/?modal_active=none&zippy-set-single_activeEl=zippy-single-set-7 (10.03.2021)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Антонян Лилит
АГПУ, Армения

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы внедрения современных информационных технологий, оказывающих существенное влияние на интенсивность обучения, а также эффективность управления учебным процессом. Проанализированы основные инструменты, наиболее простые в использовании, но по эффективности не уступающие гигантским системам.

Проблема: 21 век – это век компьютерных технологий, и мы должны реагировать на быстро меняющиеся новые вызовы мира. Именно поэтому в последние годы в некоторой степени возрос интерес специалистов образования к сфере информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ) и их применению в сфере общего образования. В этом контексте необходимо вооружить современного учителя технологическими инструментами, которые окажут существенное положительное влияние на эффективность процесса, будут широко применимы и просты.

Ключевые слова: Kahoot, Quizizz, Socrative, формы Google, перевернутый класс, Playposit, Padlet, Quizizz, LearningApps, Mind Map, инструменты ИКТ, обучение.

Список использованной литературы

1. Аджамоглян А. А., Повышение эффективности преподавания географии в средней школе с использованием информационных и коммуникационных технологий. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Ереван, 2016, 199 стр.
2. Асатрян С. М., Применение новых технологий обучения в процессе преподавания технических дисциплин педагогического вуза. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Ереван, -2009, -152 стр.
3. Аствацатрян М., Терзян Г., Торосян А., Шархатунян А., Применение информационных и коммуникационных технологий в средней школе, издательство «Асогик», Ереван, - 2004 г., - 188 стр.
4. Беспалько В. П., Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П.Беспалько. М.: Изд-во МПСИ, – 2008. – 352 с.
5. Лапчик М. П., Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования. Монография. Омск: изд-во Омского госпедуниверситета, 1999. -276 с.
6. Полат Е. С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», – 2000. – 272 с.
7. <https://kahoot.com/> (10.03.2021)
8. <https://quizizz.com/> (10.03.2021)

9. https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://hy.wikipedia.org/&httpsredir=1&article=3363&context=sis_research (10.03.2021)
10. <https://learningapps.org/> (10.03.2021)
11. <https://go.playposit.com/> (10.03.2021)
12. https://edu.google.com/products/gsuite-for-education/?modal_active=none&zippy-set-single_activeEl=zippy-single-set-7 (10.03.2021)

OPPORTUNITIES TO USE INFORMATION TECHNOLOGY TOOLS IN THE LEARNING PROCESS IN PUBLIC SCHOOLS

Antonyan Lilit
ASPU, Armenia

Summary

The article discusses the implementation of modern information technologies, which have a significant impact on the intensity of training, as well as the effectiveness of management of the educational process. Analyzed the main tools that are easier to use, but are not inferior in efficiency to giant systems.

The problem. The 21st century is the age of computer technology, and we must respond to the rapidly changing new challenges of the world. That is why in recent years the interest of education specialists in the field of information and communication technologies (hereinafter ICT) and their application in the field of general education has increased to some extent. In this context, it is necessary to equip the modern teacher with technological tools that will have a significant positive impact on the effectiveness of the process, will be widely applicable and simple.

Keywords: Kahoot, Quizizz, Socrative, Google Forms, Flip Class, Playposit, Padlet, Quizizz, LearningApps, Mind Mup, ICT Tools, Learning.

References:

1. Ajamoglyan A. A., Improving the effectiveness of teaching geography in secondary school using information and communication technologies. Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences in the specialty 13.00.02- Theory and methods of teaching and education (by areas and levels of education) . Yerevan, 2016, 199 p.
2. Asatryan S. M., The use of new learning technologies in teaching technical subjects of pedagogical high school. Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences in the specialty 13.00.02- Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education). Yerevan, -2009, -152 p.
3. Astvatsatryan M., Terzyan G., Torosyan A., Sharkhatunyan A., Application of information and communication technologies in secondary school, "Asogik" publishing house, Yerevan, - 2004, - 188 pages.
4. Bepalko, V. P., Education and training with computers (pedagogy of the third millennium) / V.P.Bepalko. M.: Publishing house of MPSI, - 2008.-- 352 p.
5. Lapchik M. P., Informatics and information technologies in the system of general and pedagogical education. Monograph. Omsk: publishing house of the Omsk State Pedagogical University, 1999.-276 p.
6. Polat, E. S., New pedagogical and information technologies in education: a textbook for students of pedagogical universities and the system of advanced training of teachers / ES Polat, M. Yu Buharkina, M. Moiseev, A. Petrov; Under. ed. E. S. Polat. - M.: Ed. Center "Academy", - 2000. - 272 p.
7. <https://kahoot.com/> (10.03.2021)
8. <https://quizizz.com/> (10.03.2021)
9. https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://hy.wikipedia.org/&httpsredir=1&article=3363&context=sis_research (10.03.2021)
10. <https://learningapps.org/> (10.03.2021)
11. <https://go.playposit.com/> (10.03.2021)
12. https://edu.google.com/products/gsuite-for-education/?modal_active=none&zippy-set-single_activeEl=zippy-single-set-7 (10.03.2021)

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 16.03.2021

Принято к публикации: 01.05.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 16.03.2021

Was accepted for publication: 01.05.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Samvel Asatryan

**ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ՎԵՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՄԱՍԲ ՆՈՐԱՐԱՐ ԳՈՐԾԻՔ
ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔՈՒՄ**

Ասատրյան Սամվել
ԵՊՀ, Հայաստան
Թաղևոսյան Արթուր
ՀՊՄՀ, Հայաստան

Համառոտագիր: Հողվածում ներկայացված է նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր զարգացվածության ապահովման էլեկտրոնային վեբ համակարգի կիրառման առանձնահատկությունը, որն իր տեսակով հայ իրականության մեջ եզակի հեղինակային է, կիրառման տեսանկյունից՝ հեշտ: Հիմնավորված է, որ մշակված էլեկտրոնային վեբ համակարգի կիրառությունը նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր զարգացվածության ապահովման գործընթացում արդյունավետ է, ինտերակտիվ, ապահովում է անձնակողմնորոշիչ մոտեցում, ողջ գործընթացը կառավարելի է, ու յուրաքանչյուր երեխա ինքն է ընտրում իր գործունեության հաջորդականությունը, տեմպը: Այս ամենն էլ ապահովում է ողջ գործընթացի անհատականացման սկզբունքը:

Բանալի բառեր: Նախադպրոցական կրթություն, տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, ընդհանուր զարգացվածություն, ՏՀՏ գործիքներ, ուսուցում, դաստիարակություն:

Ներածություն: Բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքները վկայում են, որ մարդու կյանքում եղած բազմաթիվ խնդիրների արմատները տանում են դեպի մանկություն: Հասարակության մեջ մարդու ինքնահաստատման, սոցիալական դերի ու հարմարման հիմնահախնդիրները պայմանավորված են նախադպրոցական տարիքում երեխաների առանձնահատկություններով:

Նախադպրոցական տարիքում երեխայի հոգեկան ենթակառուցվածքները, այդ թվում՝ նաև անձը, միասնաբար գտնվում են մեկ ամբողջական, ինտեգրված վիճակում, որում դժվար է և սկզբունքորեն սխալ տարանջատել նրա հոգեկանի տարբեր կողմերը, քանի որ մեկը մյուսի հետ սերտորեն փոխկապված են և փոխազդված:

Նախադպրոցական ուսուցումը այն հիմնաքարն է, որի որակից է կախված երեխայի հետագա ուսուցումը: Սա նախադպրոցական մանկավարժի համար հատուկ պատասխանատվություն է սահմանում: Նրա խնդիրն է ոչ միայն հաշվել ու գրել սովորեցնել, այլ նաև երեխայի հոգեկանի հիմքերը ամրացնել, բացահայտել նրա լավագույն որակները, ուսումնական գործունեության ուղիները ցույց տալ: Հենց վերջինն էլ հատկապես կարևոր է այժմյան արագ փոփոխվող, տեղեկատվությամբ հեղեղված աշխարհում: Պետք է սովորեցնել երեխային աշխատել տեղեկատվության հետ, սովորեցնել սովորել:

Նախադպրոցական տարիքում երեխան սկսում է ճանաչել առարկաների նմանությունը և տարբերությունը, ձևերն ու չափերը՝ ելնելով նրանց առանձնահատկություններից: Այս առումով նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ աշխատանքում պետք է ստեղծել այնպիսի միջավայր, որտեղ կգարգանան նաև այդ երեխաների՝ դեռևս նոր ձեռք բերվող անձնային հատկանիշները՝ ինքնուրույնություն, ինչ-որ նոր բան սո-

վորելու հակում, հետաքրքրասիրություն: Այս տարիքից պետք է ակտիվորեն զարգացնել երեխայի համարձակ ստեղծականությունն ու երևակայությունը, ուշադրությունն ու մտածողությունը: Երեխաները հիմնականում ընկալում են զգայարանների միջոցով, ուստի անհրաժեշտ է կազմակերպել այնպիսի խաղեր, որոնք կլինեն տեսողական, զգայական, դիդակտիկ:

Հիմնախնդիրը: Տեղեկատվական այս դարաշրջանում կրթության բնույթի մեջ կատարվող արմատական փոփոխությունը սերտորեն առնչվում են տեղեկատվության և հաղորդակցության արդի միջոցների զարգացմանն ու տարածմանը: Հատուկ հրատապություն ունի կրթության ոլորտում ՏՀՏ-ի կիրառման և զարգացման հարցը զարգացող կամ նվազ զարգացած երկրների համար: Արդյո՞ք այն երկրները, որոնք դժվարին պայքար են մղում աղքատության և տնտեսական հետամնացության դեմ, կարող են իրենց թույլ տալ կրթության ոլորտում ՏՀՏ-ի կիրառման և տարածման մասին մտածելու շոայությունը՝ հսկայական միջոցներ վատնելով նման ծրագրերի իրականացման համար: Սրանից զատ՝ հետխորհրդային երկրների մեծ մասը, այդ թվում՝ Հայաստանը, ունի առանձնահատուկ խնդիրներ: Բավական բարձր կրթական մակարդակ և ավանդույթներ ունեցող հասարակությունները պարտադրված են կատարել հիմնարար վերագնահատումներ և փոփոխություններ նաև կրթության ոլորտի տարբեր մակարդակներում:

Մյուս կողմից էլ ՀՀ կրթության բոլոր մակարդակներում անցում է կատարել համընդհանուր ներառականության, և այս ամենի հիմքում հարցեր են առաջանում՝ **ինչպե՞ս են ՏՀՏ-ները կիրառվում նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ աշխատանքում, կամ ինչպիսի՞ ազդեցություն են գործում դրանք նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր զարգացվածության վրա:** Այս հիմնահարցերն են ժամանակակից շատ հետազոտողների ուշադրության կիզակետում, որոնք դիտարկում են թե՛ հոգեբանական, թե՛ առողջաբանական, թե՛ տեխնիկական, և թե՛ մանկավարժական տեսնակյուններին:

Նպատակը: Մեր ուսումնասիրության նպատակն է մշակել և փորձարկել էլեկտրոնային վեբ համակարգ, որը կարող է կիրառվել նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր զարգացվածության ապահովման գործընթացում:

Հիմնախնդրին առնչվող այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Նախադպրոցական կրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների կիրառման առանձնահատկություններին իրենց հետազոտություններն են իրականացրել թե՛ արտասահմանյան, թե՛ հայրենական բազմաթիվ հեղինակներ: Մասնավորապես Ի. Կալաշը [3] անդրադարձ է կատարել ՏՀՏ-ների հնարավորություններին նախադպրոցական կրթության համակարգում՝ կատարելով համեմատական վերլուծություն ավանդական ուսուցման հետ: Հատկանշական անդրադարձ է կատարել Ք. Յանգը իր աշխատություններում՝ դիտարկելով ՏՀՏ-ների, մասնավորապես համացանցից երեխաների կախվածության վնասակարությունը [7]: Կրթության տեղեկատվայնացման գործընթացին են նվիրված Վ. Պ. Բեսպալկոյի [1], Ե. Ա. Վասիլևայի [2], Ա. Վ. Սմիրնովի [4], Ս. Մ. Ասատրյանի, Ն. Դ. Գրիգորյանի և այլոց հետազոտությունները: Նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ աշխատանքի էրգոնոմիկական հարցերին են անդրադառնում արտասահմանյան մի շարք հեղինակներ [5, 6]: Մակայն այսօր էլ հայ իրականության մեջ սակավ են այն հետազոտությունները, որոնք իրական գործիքներ են առաջարկում մասնագետներին՝ հեշտացնելով վերջիններիս աշխատանքը, դարձնելով երեխա-մանկավարժ փոխգործակցությունն առավել հետաքրքիր:

Հետազոտության նորույթ: Երեխա-մանկավարժ փոխգործակցությունն առավել հետաքրքիր, ինտերակտիվ դարձնելու նպատակով մշակվել է նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր զարգացվածության ապահովման աջակցման էլեկտրոնային վեբ համակարգ, որն իր տեսակով եզակի է հայ իրականության մեջ, հեշտ է կիրառման տեսանկյունից և ապահովում է բարձր արդյունավետություն:

Հիմնական նյութի շարադրում:

Ակադեմիկոս Ա. Պ. Մեմյոնովը նշում էր, որ ժամանակակից կրթության կարևորագույն խնդիրն է սովորեցնել մարդուն ապրել տեղեկատվական աշխարհում, դա պետք է որոշիչ լինի յուրաքանչյուր մանկավարժի աշխատանքում: Այդ նպատակների իրականացման համար նախադպրոցական հաստատություններում աշխատող դաստիարակների աշխատանքային գործունեության մեջ ՏՀՏ միջոցների կիրառումը անհրաժեշտություն է դառնում: Նախա-



Նկ. 1. Համակարգի առաջնաէջ

դպրոցական տարիքի երեխաների ուսումնական գործընթացում ՏՀՏ-ների օգտագործման նպատակահարմարության մասին են խոսում նրանց տարիքային այնպիսի առանձնահատկություններ, ինչպիսիք են տեսողական-պատկերավոր մտածողության զարգացումը՝ բանավոր և տրամաբանական մտածողության համեմատ: Եթե տեղեկատվությունը չի ընկալվել, ապա այն չի կարող հասկանալի, յուրացված լինել, չի կարող դառնալ անհատի սեփականությունը, նրա մշակույթի տարրը:

Տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների գործածությունն ուսման գործընթացում նպաստում է նաև երեխաների մոտիվացիայի աճին: Բացի նրանից, որ ՏՀՏ-ի գործածությամբ հնարավոր է ավելի հարուստ, բազմերանգ ու դինամիկ ուսումնական, դաստիարակչական նյութ ստեղծել և օգտագործել, դրա միջոցով նաև կարող ենք բովանդակությունը դարձնել ինտերակտիվ: Արդյունքում երեխան ոչ թե տեղեկատվության պասիվ ստացողն է, այլ հենց ինքն է կարող փոփոխել ու նույնիսկ ստեղծել բովանդակությունը: Իսկ այս ամենը համապատասխանում է ուսումնադաստիարակչական գործընթացի նկատմամբ ժամանակակից, կառուցողական մոտեցմանը, որը նախատեսում է գիտելիքի հայթայթում և ստեղծում հենց աշակերտի կողմից:

Համակարգի կիրառությունը շատ հեշտ է: Այն պահանջում է նվազագույն տեխնիկական հագեցվածություն՝ համացանցից միացված համակարգիչ կամ դյուրակիր պլանշետ, համացանցային դիտարկչով:

Մուտք գործելով համակարգ՝ այն առաջարկում է օգտատերին գրանցվել (նկ. 1): Գրանցումը հնարավորություն է տալիս, որ յուրաքանչյուր երեխա ունենա սեփական առաջադիմության գրանցման հնարավորություն, և ողջ գործընթացը ապահովի անձնակողմնորոշիչ մոտեցում: Հաջորդ քայլում մենք տեղափոխվում

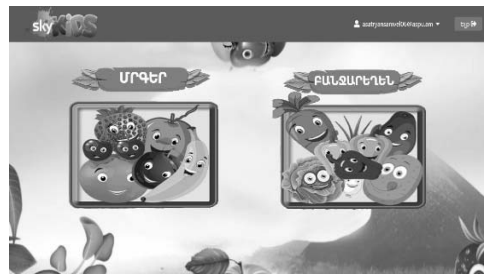


Նկ. 2. Ընտրել բաժինը

ենք համակարգի հիմնական էջ: Հիմնական աշխատանքային էջում համակարգը օգտատիրոջն առաջարկում է ընտրել բաժինը (նկ. 2): Համակարգն առաջարկում է ոչ միայն թվեր, տառեր, այլև երեխաներին ծանոթացնում է գույների, կենդանիների, տարվա եղանակների, մրգերի, տարբեր երկրաչափական պատկերների հետ: Յուրաքանչյուր բաժին պարունակում է նաև ենթաբաժին և այսպես շարունակ: Համակարգի նախագծման հիմքում հաշվի են առնվել հետևյալ սկզբունքները՝ զարգացվածության ապահովում տարբեր բնագավառներից, համակարգի կիրառման դյուրություն, թեմաների շարունակականություն՝ պարզից ավելի բարդ: Հետազոտողները հիմնավորել են, որ երեխաներն առավել արագ ընկալում են երևույթները, երբ տեսողական տեղեկույթը ուղեկցվում է լսողական, ձայնային տեղեկատվությամբ: Այստեղ նույնպես համակարգը հնարավորություն է տալիս: Մեղմելով ենթաբաժնի ամեն մի պատկերի վրա՝ համակարգը երեխային պատմում է տվյալ երևույթի մասին, կազմակերպում ինտերակտիվ հարցուպատասխան (նկ. 3, 4, 5, 6): Բացի դրանից՝ համակարգում ներդրված է նաև հարցերի, խաղերի բաժին, որտեղ ներառված խաղերը զարգացնում են երեխաների հիշողության գործընթացները, ստիպում երեխային իրականացնել մտային տարբեր գործընթացներ՝ մտապահում, վերարտադրություն, երկխոսելու, հարց-պատասխան վարելու կարողություն և այլն:



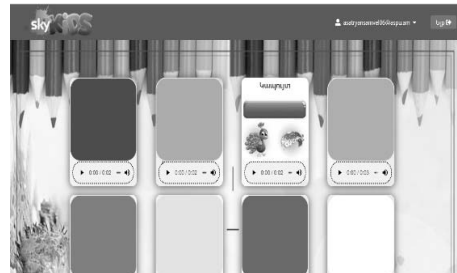
Նկ. 3. Ընտանի կենդանիներ



Նկ. 4 Մրգերի և բանջարեղեն



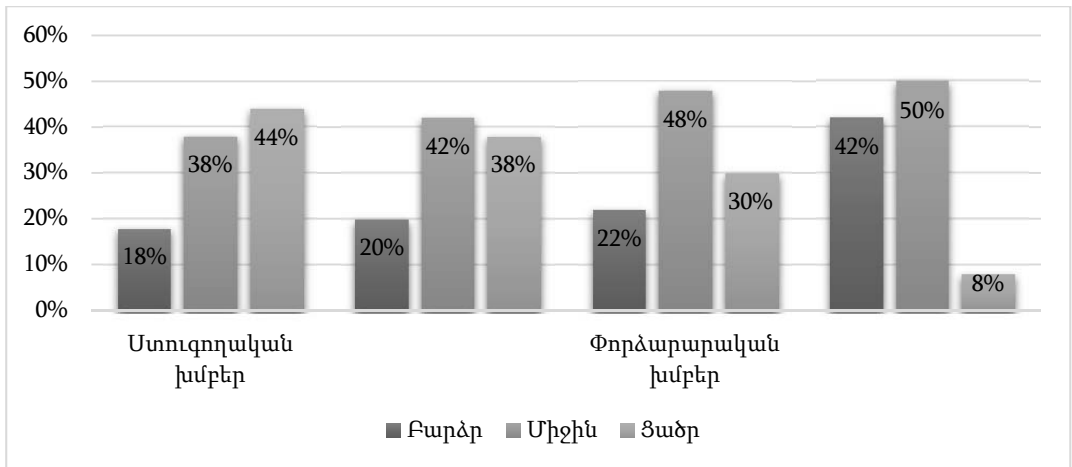
Նկ. 5. Պատկերներ



Նկ. 6. Գույներ

Մշակված համակարգի կիրառման արդյունավետությունը ստուգելու համար կազմակերպվել է նաև փորձարկ Երևանի մի քանի մասնավոր նախակրթարաններում: Փորձարկին մասնակցել է ավելի քան 65 երեխա: Փորձարկի վերջում հետազոտվել է սովորական և համակարգով աշխատանքի արդյունավետության դինամիկան ստուգողական և փորձարարական խմբերում: Ընդ որում՝ ստացված արդյունքները դիտարկվել են ըստ **բարձր, միջին և ցածր** մակարդակների: Փորձարկի վերջում երեխաների զար-

զացվածության մակարդակները ստուգվել են ըստ համակարգի առաջարկող թեմաների: Ստացված արդյունքները վերլուծվել են Ms Excel համակարգչային ծրագրով՝ կիրառելով վիճակագրական և մաթեմատիկական բանաձևեր: Արդյունքները հետևյալն են (տրամագիր 1).



Տրամագիր 1. Էլեկտրոնային վեբ համակարգի կիրառմամբ երեխաների զարգացվածության ապահովման արդյունավետության դինամիկան

Փորձարկի արդյունքները հավաստեցին այն վարկածը, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների նպաստակառուղված կիրառումը բավականաչափ արդյունավետ է: Մասնավորապես նմանատիպ համակարգերի կիրառումը երեխաների ընդհանուր զարգացվածության ապահովման գործընթացում խթանում է նրանց ինքնուրույնությունը, հետաքրքրությունը, ակտիվությունը, որակապես փոփոխվում է արդյունավետությունը:

Եզրակացություն: ՏՀՏ-ների ներդրումը և կիրառումը նախադպրոցական կրթության գործընթացում նպաստում է երեխաների ստեղծագործական ակտիվությանը, ուսումնախմբական դրդապատճառների ակտիվացմանը: Մշակված համակարգը հեշտ է կիրառելիության տեսանկյունից, եզակի է իր տեսակով հայ իրականության մեջ և արդյունավետ:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր զարգացվածության ապահովման գործընթացում էլեկտրոնային այս համակարգի մշակումն ու ներդրումը, անտարակույս, չի հավակնում լիարժեք և կատարյալ լինելու: Այնուհանդերձ, հետագոտության արդյունքները կարող են արդյունավետորեն կիրառվել նախադպրոցական կրթության բնագավառում հետագա զարգացումների գերակա ուղղությունների մշակումների համար:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Беспалько В. П. (2002). Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия), М.: Изд. НПО “МОДЕК”, 352 с
2. Васильева Е. А. (2011). Роль педагога в формировании информационного пространства дошкольника / Е.А. Васильева // Управление дошкольным образовательным учреждением, №9, 96 с.
3. Калаш И. (2011). Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор / И. Калаш. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 176 с.

4. Смирнов А. В. (2005) Технические средства в обучении и воспитании детей /А.В. Смирнов, М.: Академия, 230 с.

5. Effective Classroom Practice: Preschoolers and Kindergarteners. [online]. Technology and Young Children. National Association for the Education of Young Children – Promoting excellence in early childhood education, 2012. <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media/preschoolers-and-kindergartners> [accessed Mar 17 2021].

6. Mohammad Mona and Heyam Mohammad (2012). Computer integration into the early childhood curriculum. Education. Volume 133, No. 1, pp. 97-116.

7. Young K. S. and Nabucco de Abreu C., (2011). Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey. p 314.

ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕБ-СИСТЕМЫ

Асатрян С.М.

ЕГУ, Армения

Тадевосян А.А.

АГПУ, Армения

Аннотация

Многочисленные исследования показывают, что корни многих проблем в жизни человека уходят в детство. Проблемы самоутверждения человека, его социальной роли и адаптации в обществе обусловлены особенностями дошкольников.

Психические структуры ребенка в дошкольном возрасте, включая личностные, находятся в одном целостном интегрированном состоянии, в котором трудно и в принципе неправильно различать разные аспекты его психики, поскольку они тесно взаимосвязаны друг с другом.

Дошкольное образование – это краеугольный камень, от которого зависит качество дальнейшего образования ребенка.

Это возлагает на педагога особую ответственность. Его задача не только научить счету и письму, но и заложить в ребенке глубокую основу, раскрыть его лучшие качества, показать способы учебной деятельности. Последнее особенно актуально в современном быстро меняющемся, информационно-затопленном мире. Надо научить ребенка работать с информацией, научить его учиться.

В дошкольном возрасте ребенок начинает распознавать формы и размеры предметов, их сходства и различия на основе их характеристик. В связи с этим при работе с дошкольниками необходимо создать среду, в которой будут развиваться вновь приобретенные личностные качества этих детей: самостоятельность, стремление узнавать что-то новое, любознательность.

С этого возраста необходимо активно развивать у ребенка смелые творческие способности и воображение, внимание и мышление. Дети в основном воспринимают окружающий мир через органы чувств, поэтому необходимо организовать игры, которые будут наглядными, сенсорными, дидактическими.

Проблема. Коренное изменение характера образования в наш информационный век тесно связано с распространением современных средств информации и коммуникации. Проблема развития ИКТ и развития в сфере образования особенно актуальна для развивающихся или слабо развитых стран. Могут ли страны, борющиеся с бедностью и экономической отсталостью, позволить себе расточительные размышления об использовании и распространении ИКТ в образовании, тратя огромные суммы денег на такие программы?

К тому же у большинства постсоветских стран, в том числе и у Армении, есть и другие проблемы. Достаточно высокий уровень образования общества с существующими традициями обязывает проводить фундаментальную переоценку и изменения на разных уровнях образования.

С другой стороны, в Республике Армения произошел переход к всеобщей инклюзии на всех уровнях образования, и все это вызывает вопросы:

1. Как ИКТ используются для работы с дошкольниками?

2. Как ИКТ влияют на общее развитие дошкольников?

Эти вопросы находятся в центре внимания многих современных исследователей, которые рассматривают их с психологической, медицинской, технической и педагогической точек зрения.

Цель. Целью нашего исследования является разработка и тестирование электронной веб-системы, которая может быть использована в процессе обеспечения общего развития дошкольников.

Новизна исследования. Чтобы сделать взаимодействие ребенка и педагога более интересным,

интерактивным, была разработана электронная веб-система для поддержки общего развития дошкольников, уникальная в своем роде в армянской действительности, простая в использовании и обеспечивающая высокую эффективность дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, информационные и коммуникационные технологии, общее развитие, средства ИКТ, образование, воспитание.

Список использованной литературы

1. Беспалько В. П. (2002). Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд. НПО “МОДЕК”, 352 с
2. Васильева Е. А. (2011). Роль педагога в формировании информационного пространства дошкольника / Е.А. Васильева // Управление дошкольным образовательным учреждением, №9, 96 с.
3. Калаш И. (2011). Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор / И. Калаш. –М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании,. – 176 с.
4. Смирнов А. В. (2005) Технические средства в обучении и воспитании детей /А.В. Смирнов. М.: Академия, 230 с.
5. Эффективная практика: Дошкольники и воспитателями. [онлайн]. Технологии и дети. Национальная ассоциация образования детей младшего возраста - Содействие совершенствованию в дошкольном образовании, 2012 г. <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media/preschoolers-and-kindergartners> [17/03/2021].
6. Мохаммад Мона и Хейям Мохаммад (2012). Интеграция компьютера в учебную программу для детей младшего возраста. Образование. Том 133, № 1, с. 97–116.
7. Янг К С. и Набуко С., (2011). Интернет зависимость. Справочник и руководство по оценке и лечению, Хобокен, Нью-Джерси . 314 с.

An innovative tool for working with preschoolers using a web-based system

Asatryan S. M.

YSU, Armenia

Tadevosyan A. A.

ASPU, Armenia

Summary

Numerous studies show that the roots of many problems in a person's life go back to childhood. The problems of human self-affirmation, social role and adaptation in society are due to the characteristics of preschoolers.

The mental structures of a child in preschool age, including personal ones, are in one holistic integrated state, in which it is difficult and, in principle, not correct to distinguish between different aspects of his psyche, since they are closely interconnected with each other.

Preschool education is the cornerstone on which the quality of the child's further education depends.

This makes the teacher's responsibilities. His task is not only to teach counting and writing, but also to lay a deep foundation in the child, to reveal his best qualities, to show the ways of educational activity. The latter is especially relevant in today's rapidly changing, information-flooded world. It is necessary to teach the child to work with information, teach to learn.

In preschool age, the child begins to recognize the similarities, differences, shapes and sizes of objects based on their characteristics. In this regard, when working with preschoolers, it is necessary to create an environment in which the newly acquired personal qualities of these children will develop: independence, the desire to learn something new, curiosity.

From this age, it is necessary to actively develop the child's bold creativity and imagination, attention and thinking. Children mainly perceive through the senses, so it is necessary to organize games that will be visual, sensory, didactic.

Problem. A fundamental change in the nature of education in the information age is closely associated with the spread of modern information and communication. The problem of ICT development and development in education is especially relevant for developing or less developed countries. Can countries fighting poverty and underdevelopment afford to wasteful speculation on the use and diffusion of ICT in education, spending huge sums of money on such programs?

In addition, most post-Soviet countries, including Armenia, have special problems. A sufficiently high level of education, societies with traditions are obliged to carry out fundamental reassessments and changes at

different levels of education. On the other hand, in the Republic of Armenia there has been a transition to universal inclusion at all levels of education, and all this raises questions.

1. How ICT is used to work with preschool children?
2. How do they affect the overall development of preschoolers?

These questions are at the center of attention of many modern researchers who consider them from psychological, medical, technical and pedagogical points of view.

Purpose. The aim of our research is to develop and test an electronic web system that can be used in the process of ensuring the general development of preschoolers.

Research novelty. In order to make the interaction between the child and the teacher more interesting, interactive, has developed an electronic web-based system to support the overall development of preschool children, unique of its kind in the Armenian reality, easy to use and provides high efficiency.

Keywords: preschool education, information and communication technologies, general development, ICT tools, education, upbringing.

References:

1. Bepalko V.P. (2002). Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium). M.: Ed. NPO "MODEK", 352 p.
2. Vasilieva E.A. (2011). The role of the teacher in the formation of the information space of the preschooler / E.A. Vasilyeva // Management of a preschool educational institution. No. 9, 96 p.
3. Kalash I. (2011). Possibilities of information and communication technologies in preschool education: an analytical review / I. Kalash. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 176 p.
4. Smirnov A.V. (2005) Technical means in teaching and upbringing of children / A.V. Smirnov. M.: Academy, 230 p.
5. Effective Classroom Practice: Preschoolers and Kindergarteners. [online]. Technology and Young Children. National Association for the Education of Young Children – Promoting excellence in early childhood education, 2012. <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media/preschoolers-and-kindergartners> [accessed Mar 17 2021].
6. Mohammad Mona and Heyam Mohammad (2012). Computer integration into the early childhood curriculum. Education. Vol-ume 133, No. 1, pp. 97-116.
7. Young K. S. and Nabucco de Abreu C., (2011). Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey, p 314.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 18.03.2021

Принято к публикации: 03.05.2021

Рецензент: канд пед. наук, доцент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 18.03.2021

Was accepted for publication: 03.05.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Lusine Hayrapetyan

373.31.02

ՄԵԴԻԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՏԱՐԲԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Եզանյան Գայանե
ՀՊՄՀ, Հայաստան
Քիլերճեան Պէթթի
ՀՊՄՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: 21-րդ դարի արժեքների ընկալումները տանում են դեպի գլոբալիզացիա: Այսօր մեդիան ներխուժել է մեր կյանքի բոլոր ոլորտներ: ՉՀՄ-ները դեռ վաղ մանկությունից անբաժանելի դեր են խաղում երիտասարդների կյանքում:

Անկարելի է հերքել մեղիայի տեղեկատվական, դաստիարակչական, ուսուցողական դերը երեխայի աշխարհայացքի, բարոյական արժեքների ձևավորման և զարգացման գործում:

Անառարկելի է, որ տեղեկատվական ներկայիս ժամանակաշրջանում կրտսեր դպրոցականի դաստիարակության, մտածողության զարգացման, աշխարհընկալման ձևավորման ամենահզոր միջոցներից մեկը մեղիան է: Այս իմաստով մեղիան նույնիսկ կարող է դառնալ կրթության հուսալի դաշնակից՝ հանդես գալով իբրև արտաքին աշխարհի հետ բացվելու աղբյուր:

Ժամանակակից դպրոցը պետք է այսուհետ սովորեցնի երեխաներին, թե ինչպե՞ս վերահսկել մեղիայի լեզուն և ինչպե՞ս դառնալ մեղիայի ակտիվ ու տեղեկացված օգտագործողներ կրթության ոլորտում:

Մեղիան սկսել է մեծ ազդեցություն թողնել երեխաների հայացքների ձևավորման վրա: Այս տեսանկյունից հենց տարրական դպրոցից պետք է սկսել մեղիակրթության՝ կիրառման համար պահպանել համապատասխան մանկավարժական պայմաններ՝ միտված երեխաների առողջության, անվտանգության վարքականոնի ձևավորմանը, նրանց սոցիալականացմանը, թիրախային դարձնելով այս գործընթացում ուսուցիչ-ծնող համագործակցության ստեղծումն ու պահպանումը:

Շատ ուսուցիչներ օգտագործում են մեղիան՝ իրենց դասերի արդյունավետությունը բարձրացնելու համար, ուստի կարելի է օգտվել մեղիայի ընձեռած հնարավորություններից՝ պատրաստելու անձնային բարձր որակներով օժտված քաղաքացիներ և հասարակության լիարժեք անդամներ:

Բանալի բառեր: Մեղիակրթություն, մեղիագրագիտություն, տարրական դպրոց, կրտսեր դպրոցական, մեղիակրթություն:

Հիմնախնդիրը: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է հետազոտել տարրական դպրոցում մեղիակրթության հիմնահարցը և մշակել տարրական դպրոցի ուսուցչի մեղիակրթությունների մոդել:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Մեր աշխատանքում մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել Ա. Թոփուզյանի, Ջ. Գյուլամիրյանի, Ս. Ասատրյանի, Լ. Պողոսյանի, Ն. Կարապետյանի, Լ. Ավագյանի՝ տարրական դպրոցում մեղիակրթության հիմնախնդրի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները, Ա. Մանուկյանի և Հ. Մուրադյանի՝ մեղիակրթության տեսական դրույթները, ինչպես նաև Ա. Թոփուզյանի, Ջ. Գյուլամիրյանի, Ս. Ասատրյանի, Լ. Պողոսյանի, Լ. Անտոնյանի, Ս. Ղազարյանի՝ տարրական դպրոցում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների անհրաժեշտության և կիրառության վերաբերյալ տեսական հիմնավորումները, նաև մի շարք արտասահմանյան տեսաբանների տեսական հիմնավոր վերլուծություններ ու մանկավարժական հայացքներ:

Հոդվածի նպատակը: Հոդվածի նպատակը տարրական դպրոցի մեղիագրագետ ուսուցչի կրթությունների մոդելի առաջադրումն է, որը մեթոդական աջակցություն է տարրական դպրոցի մանկավարժների համար:

Հետազոտության նորույթը: Տարրական դպրոցի մեղիագրագետ ուսուցչի կրթությունների առաջադրված մոդելը նպաստում է առավել արդյունավետ դարձնել մանկավարժական գործընթացը, բարձրացնել կրթության որակը տարրական դպրոցում, ակտիվացնել կրտսեր դպրոցականի բոլոր զգայարանները (պատկերավոր, ձայնային և այլն):

Մեղիակրթությունը կրտսեր դպրոցականին սովորեցնում է տարբերակել ճիշտ և գրագետ մեղիա տեղեկույթը սխալից, ինչպես նաև մեղիան օգտագործել տեղեկատվու-

թյուն փնտրելու և գտնելու նպատակով, դառնալ մեդիա ստեղծող՝ բարձրացնելով ուսումնառության որակը:

Այս իմաստով մեր թեման արդիական է. վերոնշյալը իր նպաստը կբերի տարրական դպրոցում մեդիագրագետ ուսուցչի անհրաժեշտ մոտեցմամբ մանկավարժական արդյունավետ գործընթացի կազմակերպմանը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: «Մեդիա» եզրույթը փոխառվել է լատիներենից (media կամ medium), ինչը նշանակում է «միջոց», «հնար», «եղանակ», «միջնորդ»: Այս համայնապատկերում մեդիատեքստ կամ մեդիափաստաթուղթ կարող է համարվել տեղեկատվություն փոխանցող և տարածող յուրաքանչյուր կրիչ՝ սկսած անտիկ ժայռապատկերներից, հին մագաղաթներից, ավանդական գրքերից, արվեստի ստեղծագործություններից մինչև տեխնիկական առաջընթացի արդյունքում ստեղծված, գերժամանակակից տեխնոլոգիաները [3, էջ 43]:

Մեդիայի հաղորդած հաղորդագրությունները չեզոք չեն: Նրանք հատուկ թիրախների նպատակ ունեն, հատուկ լեզու և ճշգրիտ արվեստագիտական (technology) գործիքներ:

Մեդիակրթությունը մի շարք միջոցների կիրառմամբ ուղղված է յուրաքանչյուր աշակերտի անհատականության զարգացմանը նպաստելուն և երեխաներին օգնելուն՝ իրենց գիտելիքները ամրապնդելու, հասարակության մեջ ակտիվ դերակատարություն ունենալուն:

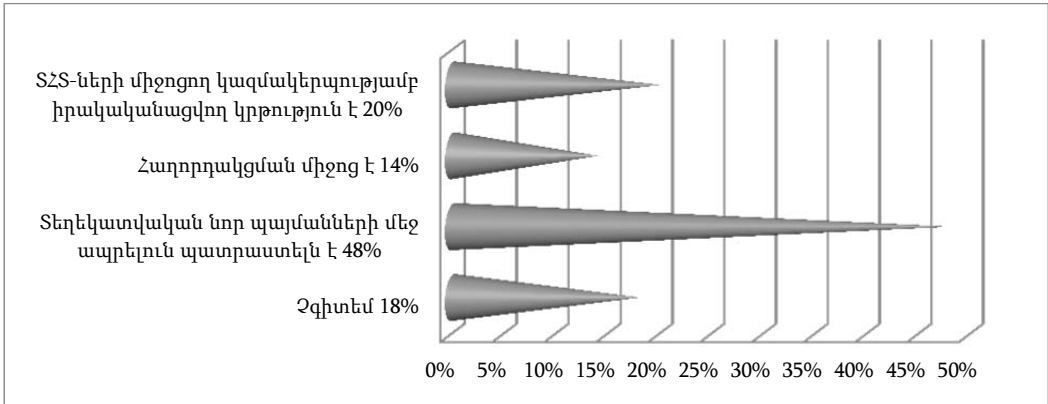
«Եվրախորհրդի փաստաթղթերում, որի անդամ է նաև Հայաստանը, մեդիակրթությունը սահմանվում է որպես ուսուցում, որը զարգացնում է տեղեկատվական մտահասությունը: Այն ենթադրում է տեղեկույթի տարբեր աղբյուրների՝ գրքեր, տեղեկատուներ, հանրագիտարաններ, բառարաններ, քարտեզներ, լրատվական տարբեր կայքեր, տեղեկատվական սարքերի (հեռուստացույց, հեռախոս, ֆաքս, համակարգիչ, տպիչ և այլն), ինչպես նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (տեսաձայնագրություններ, էլեկտրոնային փոստ, զանգվածային լրատվամիջոցներ, համացանց և այլն) օգնությամբ անհրաժեշտ տեղեկություն ընտրելու, մշակելու, պահպանելու և հաղորդելու կարողություններ» [5, էջ 82-83]:

Տարրական դպրոցում մեդիակրթությունը կենսական նշանակություն ունի: «Տարրական դպրոցում մեդիակրթության հիմնական նպատակը ժամանակակից տեղեկատվական անսահմանափակ տարածքում ապրելու և բազմաբնույթ գործունեություն ծավալելու, մեդիամշակույթի տիրույթում բարեվարքության կանոնների հաշվառմամբ հաղորդակցական շփումներ իրականացնելու կարողությունների ձևավորումն է, ինչպես նաև քննադատական մտածողության, մեդիատեղեկույթը մեկնաբանելով, վերլուծելով ու գնահատելով ընկալելու, մեդիամիջոցներով ինքնադրսևորման, ինքնագնահատման տարրական ունակությունների յուրացումն է» [1, էջ 43]:

Հիմնախնդրի բացահայտման նպատակով իրականացրել ենք հետազոտություն Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՇ տարրական մանկավարժություն և մեթոդիկա ՄԿԾ 50 ուսանողների հետ: Հետազոտության նպատակն էր պարզել ապագա մանկավարժների մեդիագրագիտության մակարդակը:

Ստորև ներկայացնում ենք հարցաթերթային հարցման ուսումնասիրությունների արդյունքները:

• Հետևյալ հարցին, թե ի՞նչ է մեդիակրթությունը և ի՞նչ դեր ու նպատակ ունի այն տարրական դպրոցում, պատասխանել են.

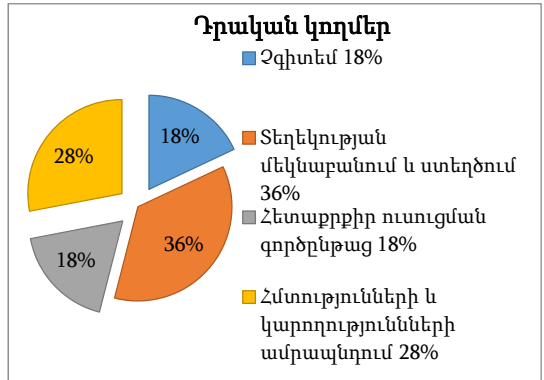
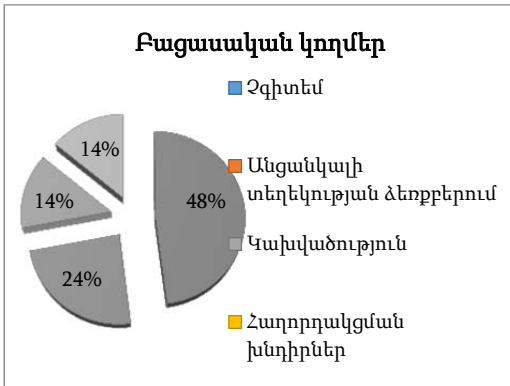


Գծապատկեր 1. Մեդիակրթության նշանակությունը տարրական դպրոցում

Ուսանողների մեծամասնությունը այն կարծիքին է, որ մեդիակրթությունը տեղեկատվական նոր պայմանների մեջ ապրելուն պատրաստելն է, իսկ ահա տարրական դպրոցում այն պայմանավորված է մանկավարժի պատրաստվածությամբ, դասարանի ժամանակակից տեխնիկայի կահավորմամբ:

Այստեղ նշենք, որ մեդիակրթությունը մեդիայի միջոցով նոր գիտելիքների, ձեռքբերման կարողության մշակումն է: Ժամանակակից աշխարհում մեդիան ունի մեծ ազդեցություն կրթության վրա, և այդ ազդեցությունը պետք է դարձնել կառավարելի և ուղղորդված: Այն սովորեցնում է անհատներին տեղեկույթը մեկնաբանել և ստեղծել, ընտրել իրեն ամենահարմար ու ամենամատչելի միջոցը հաղորդակցման համար օգտագործելով նաև ժամանակակից ՏՏ տեխնիկան:

- Հետևյալ հարցին, թե ովքեր են մեդիակրթության կիրառման դրական և բացասական կողմերը տարրական դպրոցում, պատասխանել են.



Գծապատկեր 2. Մեդիակրթության կիրառման դրական և բացասական կողմերը՝ ըստ ուսանողների

Ողջունելի են ուսանողների կողմից տրված պատասխանները, սակայն նրանք անխտիր ներկայացրել էին միայն մեկ դրական և միայն մեկ բացասական կողմ: Մեդիակրթության կիրառությունը ունի բազմաթիվ դրական ու բացասական կողմեր, որոնք մինչ կիրառելը մանկավարժը պետք է ուսումնասիրի դրանք և ըստ այդմ ընտրի լավագույն տարբերակը, որը պիտի գոհացնի յուրաքանչյուր աշակերտի հետաքրքրությունն ու պահանջմունքը:

- Հետևյալ հարցին, թե մեդիակրթության կիրառելը կարող է փոխարինել ավանդական դասագործընթացին, պատասխանել են.



Գծապատկեր 3. Մեդիակրթության փոխարինումը ավանդական դասագործընթացի հետ

Ողջունելի է ուսանողների այն պատասխանը, որ մեդիակրթության կիրառումը մասամբ կարող է փոխարինել ավանդական դասագործընթացին. այստեղ պետք է նշել, որ մեդիակրթությունը ավանդական դասագործընթացին զուգահեռ պետք է ընթանա:

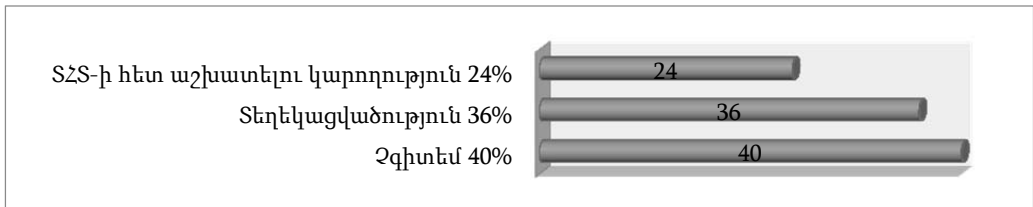
- Հետևյալ հարցին, թե մեդիակրթության որ տեսակներն են առավել նպատակահարմար տարրական դպրոցում, պատասխանել են.



Գծապատկեր 4. Մեդիակրթության նպատակահարմար տեսակները տարրական դպրոցում

Մտահոգիչ են ուսանողների պատասխաններն այն առումով, որ նրանց 44 %-ը տեղյակ չէ, թե որոնք են տարրական դպրոցում մեդիակրթության առավել նպատակահարմար տեսակները, իսկ մնացյալը պատասխանել է, որ տեսասահիկներն ու մուլտիֆիլմերն են նպատակահարմարը: Նշենք, որ մեդիակրթության կիրառման տեսակները բազմազան են տարրական դպրոցում՝ պայմանավորված դասի նպատակով, խնդիրներով, վերջնարդյունքներով, օրինակ՝ կարելի է օգտագործել հեռուստատեսությունը, ռադիոն, վիդեոն, համացանցը, տեսասահիկը և այլն:

- Հետևյալ հարցին, թե որոնք են տարրական դպրոցի մանկավարժի կոմպլեքսայինները մեդիակրթության հաջող օգտագործման համար, պատասխանել են.



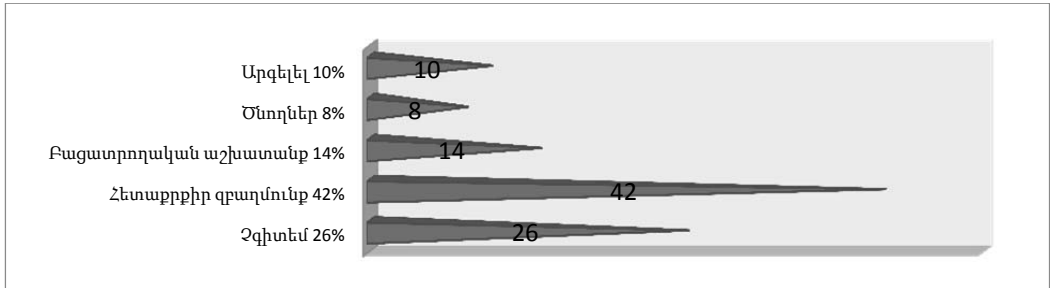
Գծապատկեր 5. Դպրոցի մանկավարժի մեդիակոմպլեքսայինները

Մտահոգիչ է այն փաստը, որ ուսանողները տեղյակ չէին, թե ինչ կոմպլեքսայիններով պետք է օժտված լինի այսօրվա մանկավարժը, որպեսզի արդյունավետ կիրառի մեդիան դասապրոցեսի ընթացքում՝ հաշվի առնելով մեդիայի կիրառման այսօրվա հստակ ռազմավարական պահանջը:

Նրանց 36 %-ը կարևորում է, որ ուսուցիչը պետք տեղեկացված լինի ՏՏՏ-ներին, իսկ 24 %-ը ՏՏՏ-ների հետ աշխատելու կարողությամբ օժտվածությունն է կարևորում: Այստեղ փաստենք, որ ուսուցիչը պետք է օժտված լինի և գիտակցի մեդիատեքստի ստեղծման անհրաժեշտությունը, իրազեկ լինի մեդիայի տեսակներից, կարողանա մեդիան օգտագործել դասի տարբեր փուլերում ու նաև արտադասարանային պարապ-

մունքների և միջոցառումների ժամանակ, համագործակցի ծնողների հետ՝ մեղիադատից օգտվելու անվտանգ ձևեր գտնելու ուղղորդման և կիրառման հարցերում:

- Հետևյալ հարցին, թե ինչ քայլեր կառաջարկեն երեխաների համակարգչային կախվածության կանխարգելման համար, պատասխանել են.



Գծապատկեր 6. Ուսանողների առաջարկած քայլերը՝ երեխաների համակարգչային կախվածության կանխարգելման ուղղությամբ

Ցավալի է, որ ուսանողների 26 %-ը տեղյակ չէ, թե ինչպիսի քայլեր կարող է ձեռնարկել երեխաների համակարգչային կախվածության կանխարգելման ուղղությամբ: Նրանց 18 %-ը կարծում է, որ դա ծնողների պարտականությունն է, 14 %-ը առաջարկել է բացատրական աշխատանք իրականացնել՝ ներկայացնելով նրա լավ ու վատ կողմերը, իսկ 42 %-ը առաջարկել է հետաքրքիր զբաղմունքներ՝ խաղեր, շրջագայություն, ձեռքի աշխատանք, սպորտ և այլն, իսկ ահա 10 %-ը առաջարկել է երեխային արգելել համակարգչով զբաղվել, չնայած այսօր շատ դժվար է երեխային հեռու պահել մեղիայից և ՏՀՏ-ներից:

Այստեղ նշենք, որ շատ կարևոր է ծնող-ուսուցիչ փոխհամագործակցությունը. երկու կողմերը աշխատանք պետք է իրականացնեն վերահսկողություն սահմանելու տեսանկյունից: Յուրաքանչյուր կողմը իր պատասխանատու աշխատանքը պետք է կատարի, որ երեխան անվտանգ շփում ունենա մեղիա հարթակում, այստեղ անհրաժեշտ է լավ ճանաչել երեխային, նրա հետաքրքրությունները, որպեսզի կարողանանք հեռու պահել սխալ և «վտանգավոր» համակարգչային խաղերից ուղղորդելով դեպի նոր, դաստիարակող, բարոյականը սերմանող, ազգային արժեքները պահպանող խաղերով ու ֆիլմերով ժամանցին, փորձել սակավեցնել համակարգչով զբաղվելու ժամերը՝ փոխարենը այն օգտագործելով ըստ անհրաժեշտության և նպատակի:

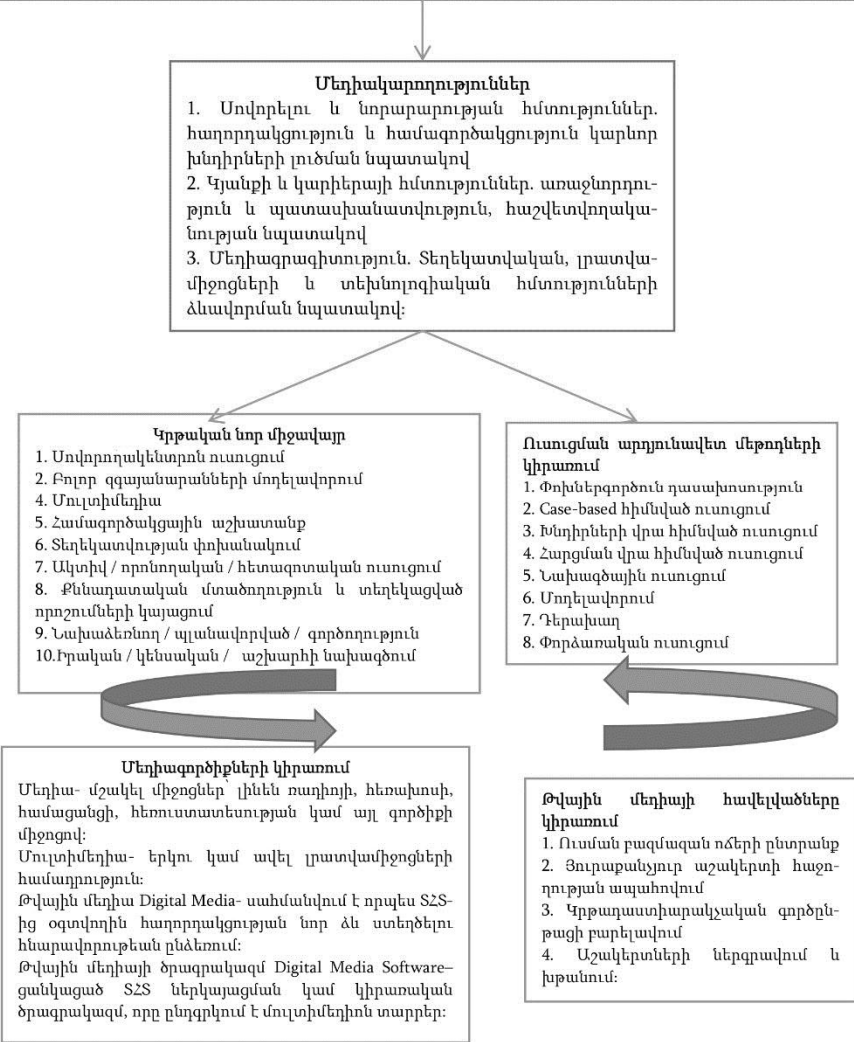
Ուսուցչի մեղիակոմպետենցիանները վերաբերում են ուսուցչի համար անհրաժեշտ մեղիայի գիտելիքներին, կարողություններին և հմտություններին: Մեղիակոմպետենցիաների կարևորումը նպատակադրված է կարողություններին, որոնք ուսուցիչները պետք է ունենան մեղիակրթության և մեղիատեխնոլոգիաների հաջող օգտագործման և ներդրման համար: «Ապագա մանկավարժները պետք է մեղիագրագետ լինեն, այսինքն՝ կարողանան որոնել, գտնել, մշակել տեղակատվությունը, ադապտացնել և մեկնաբանել այն՝ այլ հասցեատիրոջ (աշակերտին) փոխանցելու համար» [2, էջ 51]:

Այսօրվա ուսուցիչը գիտակցում է ՏՀՏ-ների կիրառության նշանակությունը կրթական գործընթացում, սակայն դժվար է այն հաջողությամբ կիրառել դպրոցում որոշակի պայմանների բացակայության պատճառով: Այնուամենայնիվ, ուսուցիչը պետք է ունենա և՛ մեղիատեխնոլոգիաները կիրառելու կոմպետենցիաներ, և՛ նաև այդ կոմպետենցիաների գործնական կիրառման միջավայր. «ամեն ինչ որոշվում է ուսուցչի անձով և նրա անձնական դրդումներով, այլ ոչ թե տեխնիկայի քանակությամբ և

տեսքով, և երկրորդ եզրակացությունը՝ դպրոցում անհրաժեշտ է ստեղծել հատուկ պայմաններ, որպեսզի առարկայի ուսուցիչը ցանկություն հայտնի և կարողանա կիրառել համակարգչային տեխնիկան իր մանկավարժական գործունեության ընթացքում» [4, էջ 84]:

Մեր կողմից իրականացված տեսական և հետազոտական ուսումնասիրության և վերլուծության արդյունքների հիման վրա առաջադրել ենք տարրական դպրոցի մեդիագրագետ ուսուցչի կոմպետենցիաների մոդելը Տարրական դպրոցի մեդիակրթադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետ իրականացման տարրական դպրոցի մեդիագրագետ ուսուցչի կոմպետենցիաների մոդելը ներկայացված է որպես աջակցություն տարրական դպրոցի ուսուցիչներին կրթական նոր միջավայրի, մեդիահամայնությունների, մեդիագործիքների կիրառման առումով, որը հնարավորություն կտա մանկավարժներին ամբողջացնելու իրենց մեդիակրթադաստիարակչական գործունեությունը:

Տարրական դպրոցի մեդիագրագետ ուսուցչի կոմպետենցիաների մոդել



Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Մեր կատարած փորձարարական հետազոտությունները թույլ են տալիս կատարել հետևյալ եզրահանգումները.

1. 21-րդ դարի գլոբալացված կրթական շրջանակները տարրական դպրոցում ուսումնական գործընթացը ՏՀՏ-ների ներդրմամբ կազմակերպելը հանձնարարական է և կրթության մարտահրավերներին դիմակայելու նախապայման՝ ի նպաստ տարրական դպրոցի մանկավարժական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման:

2. Տարրական դպրոցում անբավարար են տեխնիկական, մեդիահագեցվածությունը, նաև ուսուցիչների մեդիակոմպետենցիաների տիրապետումը. դասի թեմային և առանձնահատկություններին համապատասխան ժամանակակից ՏՀՏ-ների իմացությունը, ճիշտ մեդիատեսակի ընտրությունն ու կիրառումը անհրաժեշտություն են:

3. Տարրական դպրոցի ապագա ուսուցիչները գիտակցում են մեդիակրթության դերը և անհրաժեշտությունը աշակերտների կրթադաստիարակչական գործընթացում, սակայն մեդիակոմպետենցիաների իմացության և դրսևորման առումով անհրաժեշտ է իրականացնել որակավորման ու վերաորակավորման աշխատանքեր:

4. Տարրական դպրոցի մեդիագրագետ ուսուցչի՝ մեր մշակած կոմպետենցիաների մոդելը ամբողջացնում է մեդիակարողությունները, մեդիագործիքների իմացությունն ու կիրառումը ուսուցման ակտիվ մեթոդների հետ միասին հնարավորություն կտան կրթական նոր միջավայրում տարրական դպրոցի ուսուցչին մանկավարժական գործընթացը դարձնելու առավել արդյունավետ:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Թովուզյան Ա. Օ., Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Ասատրյան Ս. Մ., Պողոսյան Լ. Մ., Կարապետյան Ն. Ջ., Ավագյան Լ. Մ., Մեդիակրթությունը տարրական դպրոցում, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ մանկավարժների և ծնողների համար, Երևան, «Մանկավարժ» հրատ., 2019, 140 էջ:

2. Մանկավարժական կրթության հայեցակարգ, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Գիտահետազոտական կենտրոն, Երևան, 2014, 84 էջ:

3. Մանուկյան Ա. Մ., Մուրադյան Հ. Ս., Մեդիակրթություն, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի ուսանողների, ասպիրանտների, մեդիամանկավարժների, մեդիահոգեբանների և մեդիասպառողների համար, Երևան, «Զանգակ» հրատ., 2017, 272 էջ:

4. Սողոյան Ս., Նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործումը ուսուցիչների պատրաստվածության գործընթացում, «Մանկավարժական միտք», 1-2, 2011, «Զանգակ» հրատ., 272 էջ:

5. Տիգրանյան Ն., Փիլոյան Ա., Մեդիակրթության տարրերի կիրառումը ֆիզիկայի ուսուցման գործընթացում, «Մխիթար Գոշ» գիտամեթոդական հանդես, 2019/ՈՒ, 214 էջ:

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Еганян Гаяне

Государственный педагогический университет Армении, Армения

Килерджян Бетти

Государственный педагогический университет Армении, Армения

Аннотация

Ценностные представления XXI века ведут к глобализации, а СМИ сегодня вторглись во все сферы нашей жизни. СМИ играют неотъемлемую роль в жизни молодых людей с раннего возраста. Нельзя отрицать информационную, образовательную и обучающую роль СМИ в развитии мировоззрения и нравственных ценностей ребенка.

Бесспорно, что в нынешнюю информационную эпоху одно из самых мощных средств воспитания ученика начальной школы, развития его мышления и формирования его мировоззрения являются

СМИ. В этом смысле СМИ могут стать надежным союзником образования, выступая в качестве источника открытости для внешнего мира.

Современная школа теперь должна вооружить учащихся соответствующими знаниями и навыками, учить детей, как контролировать язык средств массовой информации, как стать активными, информированными пользователями образования.

СМИ начали оказывать большое влияние на формирование взглядов детей, поэтому необходимо начать создание соответствующих педагогических условий для использования медиаобразования, начиная с начальной школы, направленного на формирование здорового и безопасного поведения детей, на их социализацию, путем взаимодействия учителей и родителей.

Многие учителя используют СМИ для повышения эффективности уроков, а возможности, предоставляемые СМИ, можно использовать для подготовки полноправных членов общества с высокими личностными качествами.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, начальная школа, младший школьник, медиакомпетентность.

Список использованной литературы

1. Топузян А. О., Гюламирян Дж. Х., Асатрян С. М., Погосян Л. М., Карапетян Н. З., Авагян Л. М., Медиаобразование в начальной школе, Учебно-методическое пособие для учителей и родителей. Ереван, издательство «Педагог», 2019, 140 стр.

2. Концепция педагогического образования, Х. Армянский государственный педагогический университет им. Абовяна, Научный центр, Ереван, 2014, 84 стр.

3. Манукян А. М., Мурадян Г. С., Медиаобразование, Учебно-методическое пособие для студентов, аспирантов, медиапедагогов, медиапсихологов и медиапользователей педагогических вузов, Ереван, Издательство «Зангак», 2017, 272 стр.

4. Согоян С., Использование новых информационных технологий в процессе подготовки учителей, «Педагогическая мысль», 1-2, 2011, издательство «Зангак», 272 стр.

5. Тигранян Нуне, Арменуи Пилюян, Применение элементов медиаобразования в процессе обучения физике, Научно-методические статьи «Мхитар Гош», 2019 / N1, 214 стр.

MEDIA EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Eganyan Gayane

State Pedagogical University of Armenia, Armenia

Kilerjian Betty

State Pedagogical University of Armenia, Armenia

Summary

The values of the 21st century lead perceptions to globalization, today the media has invaded all spheres of our lives. The media play an integral role in the lives of young people from an early age. The informational, educational, educational role of the media in the development of the child's worldview and moral values cannot be denied.

It is indisputable that in the current information age one of the most powerful means of educating a primary school student, developing his thinking, and shaping his worldview is the media. In this sense, the media can even become a reliable ally of education, acting as a source of openness to the outside world.

The modern school must now teach children how to control the language of the media, how to become active, informed users of education.

The media has started to have a great influence on the formation of children's views. From this point of view, it is necessary to start preserving appropriate pedagogical conditions for the use of media education from primary school, aimed at developing children's health and safety behavior, their socialization, making the establishment and maintenance of teacher-parent cooperation in this process.

Many teachers use the media to increase the effectiveness of their lessons. Therefore, the opportunities provided by the media can be used to train citizens with high personal qualities and full members of society.

Keywords: Media education, media literacy, primary school, junior school child, media competence.

References:

1. Топузян А. О., Гюламирян Дж. Х., Асатрян С. М., Погосян Л. М., Карапетян Н. З., Авагян Л. М., "Media Education in Elementary School" Educational-methodical manual for teachers and parents. Yerevan, "Pedagogue" publishing house, 2019, 140 pages.

2. Concept of Pedagogical Education, Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Research Center, Yerevan, 2014, 84 pages.

3. Manukyan A. M., Muradyan H. S., Media Education, Educational-methodical manual for students, postgraduates, media teachers, media psychologists and media users of pedagogical universities, Yerevan, "Zangak" publishing house, 2017, 272 pages.

4. Soghoyan S., "The Use of New Information Technologies in the Process of Teacher Training", Pedagogical Thought, 1-2, 2011, "Zangak" publishing house, 272 pages.

5 - Nune Tigranyan, Armenuhi Piloyan, The Application of Media Education Elements in the Physics Teaching Process, "Mkhitar Gosh" scientific-methodological articles, 2019 / N1, 214 pages.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 16.03.2021

Принято к публикации: 03.05.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арменуи Ашикян

The material was submitted and sent to review: 16.03.2021

Was accepted for publication: 03.05.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Armenuhi Ashikyan

371.7

ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՌՈՂՋ ԱՊՐԵԼԱԿԵՐՊԻ ՍՈՒԲՅԵԿՏԻՎ ԳՆԱՀԱՏԱԿԱՆԸ՝ ԸՍՏ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ

Ղազարյան Տրունգ

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և
սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

Խաչատրյան Մաթենիկ

*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և
սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Մեր երկրում, կրթական համակարգը նախատեսում է ոչ միայն սովորող երիտասարդության ուսուցումն ու դաստիարակությունը, այլև նրանց առողջության ամրապնդումն ու պահպանումը: Այս խնդիրն արտացոլված է արդի կրթության մեջ, որտեղ առաջնահերթ ուղղությունն աշակերտների առողջ ապրելակերպի ձևավորումն է:

Հիմնախնդիրը: Ներկայումս, սոցիալ-տնտեսական խնդիրներից ելնելով, սովորողների առողջական վիճակը մտահոգությունների տեղիք է տալիս, քանի որ աշակերտները բավարար չեն արժևորում սեփական առողջությունը և միշտ չէ, որ տիրապետում են առողջության ամրապնդմանն ու պահպանմանն ուղղված համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների և սովորույթների: Մյուս կողմից, մշտապես աճում է ուսումնական բեռնվածությունը, իսկ աշակերտներն իրենց ազատ ժամանակի զգալի մասը հատկացնում են համակարգչային խաղերին: Այս և այլ գործոնները լուրջ վտանգ են ներկայացնում առողջության համար:

Առողջ ապրելակերպը գիտական հիմնավորում է ստացել 20-րդ դարի վերջին, երբ հստակ սկսեց դրսևորվել առողջության և ապրելակերպի միջև եղած փոխադարձ կապը [8]:

Ընդհանուր առմամբ «առողջ ապրելակերպը» բնութագրում է մարդու ճիշտ վարքագիծն առօրյա կյանքում՝ ուղղված սեփական առողջության պահպանմանը, ինչը պայմանն ու նախադրյալ է լիարժեք կյանքի համար [9, էջ 40-46], [3], [4], [6, էջ 231-234]:

Դա առավել քան կարևոր է, քանի որ ճիշտ կազմակերպված առողջ ապրելակերպը նպաստում է շրջակա միջավայրի անբարենպաստ պայմաններից ու գործոններից (աղմուկ, ջերմաստիճանային և մթնոլորտային ճնշման տատանումներ, աղտոտված օդ և այլն) պաշտպանվածությանը և վնասակար սովորությունների դեմ պայքարին [11], [12], [13, էջ 16-20], [14, էջ 311-320], [1], [5, էջ 88-93]:

Վերջին 10-20 տարիների ընթացքում ԱՊՀ տարբեր երկրներում նկատվում են աշակերտների առողջական վիճակի շեղումներ [10, էջ 38-43], [15, էջ 5-28]: Իրավիճակը բարդանում է նրանով, որ աշակերտները միշտ չէ, որ գիտակցում և կարևորում են առողջության դերը՝ որպես կենսական անհրաժեշտ պայման և հաճախ անտեսում են առողջության նկատմամբ հոգածության տարրական նորմերը, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է տարբեր հիվանդությունների աճի, ֆունկցիոնալ շեղումների և խանգարումների: Այդ նկատառումներից ելնելով՝ կարևորություն է տրվում սովորողների շրջանում առողջության կուլտուրայի դաստիարակության և առողջ ապրելակերպի կազմակերպման գործընթացի համապարփակ գիտական ուսումնասիրությանը [7, էջ 377-381]:

Հատկանշական է, որ ազգագրական նյութերի համաձայն՝ հայ բժիշկներն ու մանկավարժներն առանձնահատուկ ուշադրություն են հատկացրել աճող սերնդի առողջության պահպանմանը և առողջ ապրելակերպին [2, էջ 106-112]: Հասկանալի է, որ աշակերտների առողջական վիճակի վատթարացումը ոչ միայն բժշկական, այլև մանկավարժական խնդիր է, հետևաբար բժիշկներին անհրաժեշտ է մանկավարժների օգնությունը:

Խոսելով առողջ ապրելակերպի կազմակերպման վերաբերյալ գիտելիքների և հմտությունների ձևավորման կարևորության մասին՝ հարկ է նշել, որ այն պայմանավորված է աշակերտների ուսումնաճանաչողական գործունեության բնույթով և, իհարկե, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի բովանդակության մեջ համապատասխան նյութի զբաղեցրած տեղով: Դա է պատճառը, որ ֆիզկուլտուրային կրթության գործընթացում աշակերտների առողջ ապրելակերպի ձևավորումը, բացի դպրոցում իրականացվող առողջարարական միջոցառումներից, պահանջում է համապատասխան մանկավարժական մոտեցումների և մեթոդիկայի մշակում, ինչը կնպաստի շարժառիթների (մոտիվացիայի) և այդ գործընթացում հմտությունների և սովորությունների զարգացմանը:

Բանալի բառեր: Առողջություն, առողջ ապրելակերպ, աշակերտներ, ֆիզիկական կուլտուրայի դաս, տարիք, ֆիզկուլտուրային կրթություն, սոցիոլոգիական հարցում:

Հետազոտության նպատակն ու մեթոդները: Սույն աշխատանքի նպատակն է բացահայտել առողջ ապրելակերպի ձևավորման առանձնահատկությունները, ինչպես նաև այն ստույգ գործողությունները, որոնք նախընտրում են դեռահաս և պատանեկան տարիքի դպրոցականներն իրենց առողջության պահպանման և ամրապնդման համար:

Աշխատանքի հիմնական մեթոդներ են էմպիրիկ հետազոտությունները, տեսական հետազոտության ընդհանուր գիտական մեթոդները և սոցիոլոգիական հարցումը: Սոցիոլոգիական մոտեցման ընտրությունը ենթադրում է ուսումնասիրության օբյեկտի սոցիալ-ժողովրդագրական բնութագրերի որոշում, առողջ ապրելակերպի ձևավորում, իրենց առջև դրված խնդիրների հստակեցում, ինչպես նաև այն պատճառների բացահայտում, որոնք խանգարում են հոգ տանել սեփական առողջության մասին: Որպես առողջության նկատմամբ աշակերտների վերաբերմունքը բնութագրող ցուցանիշ՝ նշվել են առողջության գնահատումը կամ ինքնագնահատականը, առողջության ոլորտի վերաբերյալ գիտելիքները, առողջության մասին արժեքային սահմանումները, ֆիզիկա-

կան ակտիվությունը, սեփական առողջության պահպանմանն ուղղված գործունեության այլ տեսակները:

Հարցմանը մասնակցել են 10-18 տարեկան երկսեռ աշակերտներ, որոնք սովորում էին 5-12-րդ դասարաններում, ընդհանուր թվով՝ 6653 մարդ: Տվյալ սոցիալ-ժողովրդագրական խումբն ավելի զանգվածային է և առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում ժամանակակից հասարակության մեջ: Ուսումնառության ընթացքում այս խումբն անցնում է հասարակական, անձի ձևավորման և հասուն կյանքին նախապատրաստվելու կարևորագույն փուլերը: Հետազոտությունն անցկացվել է Հայաստանի Հանրապետության մայրաքաղաքում և բոլոր մարզերում:

Հետազոտության գիտական նորույթը: Բացահայտվել է միջին և բարձր տարիքի աշակերտների սոցիալական վարքի և արժեքային մոտիվացիոն վերաբերմունքի առանձնահատկությունը՝ կապված սեփական առողջության և առողջ ապրելակերպի ձևավորման հետ: Ստացված սոցիոլոգիական տեղեկատվությունը թույլ է տալիս նախանշել առողջության պահպանման և առողջ ապրելակերպի ապահովման ուղղությունները դպրոցում՝ ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում:

Հիմնական նյութի շարադրումը: Հետազոտության արդյունքում հաջողվել է ցույց տալ, թե ինչպես են ձևավորվում, դրսևորվում և իրացվում 5-12-րդ դասարանների աշակերտների արժեքային կողմնորոշումները և առողջ ապրելակերպի նկատմամբ նրանց ունեցած վերաբերմունքը:

Տվյալների վերլուծությունը թույլ է տալիս նշել, որ «առողջ ապրելակերպ» հասկացությունը դեռահասների շրջանում ասոցացվում է «առողջություն» հասկացության հետ, ընդ որում՝ նրանցից 15 %-ի կարծիքով առողջ ապրելակերպը այն է երբ չունես ցավող տեղ կամ հիվանդություն, այդ պատճառով էլ նրանք անհրաժեշտ միջոցներ չեն ձեռնարկում առողջության պահպանման ու ամրապնդման համար: Բնական է, որ սովորողների այս կատեգորիան սխալ է ըմբռնում «առողջ ապրելակերպ» հասկացությունը: Առողջության և վարքագծի միջև կապն ակնհայտ է, չնայած այդքան էլ պարզ չէ:

Դեռահաս դպրոցականների մեծ մասը հակված է պահպանել առողջ ապրելակերպի հիմնական սկզբունքները, բայց դա ոչ միշտ է իրականացվում հետևողականորեն և շարունակական բնույթ չի կրում: Դա վկայում է այն մասին, որ ինքնակատարելագործման մտածելակերպն առկա է ոչ բոլոր սովորողների շրջանում:

Միննույն ժամանակ պետք է նշել, որ ըստ սոցիոլոգիական տեղեկատվության, յուրաքանչյուր երկրորդ սովորող ակտիվ կենսակերպ է վարում: Ուրախալի է, որ սովորողների 96.3 %-ը չի ծխում, 84.5 %-ը չի օգտագործում ոգելից խմիչքներ, 66.5 %-ը պահպանում է օրվա ռեժիմը, 60.8 %-ն արդարացիորեն կարծում է, որ առողջ ապրելակերպի ճիշտ կազմակերպման համար անհրաժեշտ են հատուկ գիտելիքներ և այլն (աղ. 1):

Աղյուսակ 1

5-12-րդ դասարանների աշակերտների սոցիալական վարքի սուբյեկտիվ ցուցանիշները՝ արտահայտված %-ով

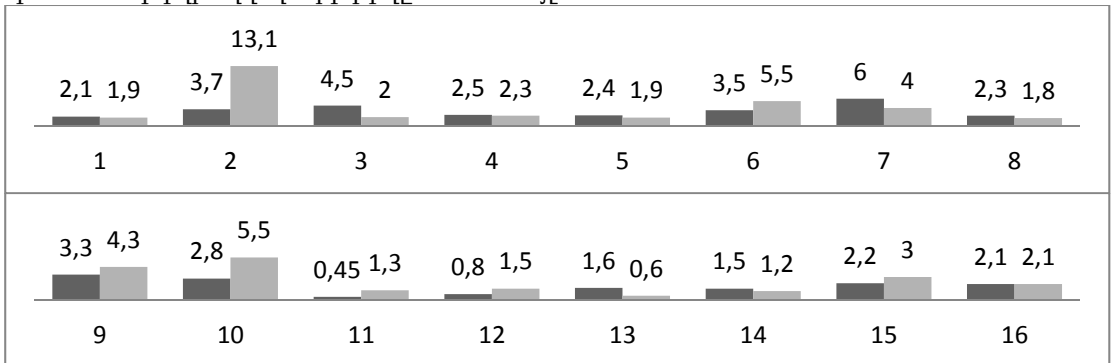
Պահպանում են օրվա ռեժիմը:	66.5	Չեն պահպանում օրվա ռեժիմը:	33.5
Չեն ծխում:	96.3	Ունեն քրոնիկ հիվանդություններ:	1.3
Ակտիվ չեն օգտագործում:	84.5	Չեն սիրում ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը:	1.7
Զբաղվում են սպորտով:	17.2	Հետաքրքիր չեն ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը:	1.2

Կատարում են ֆիզիկական ամենօրյա վարժություններ:	4.0	Բացակայում են ֆիզիկական կուլտուրայի դասերից:	16.8
Կատարում են առավոտյան մարմնամարզություն:	2.1	Չեն կատարում տնային առաջադրանքները ֆիզիկական կուլտուրայից:	98.9
Շարժողական ակտիվությունը բարձր է:	58.4	Դյուրագրգիռ են:	38.2

Առավել մտահոգիչ է այն փաստը, որ աշակերտների որոշակի հատվածն անպատասխանատու վերաբերմունք է դրսևորում սեփական առողջության և առողջ ապրելակերպի պահանջների ու կանոնների պահպանման նկատմամբ, միայն 2.1 %-ն է կատարում առավոտյան հիգիենիկ մարմնամարզություն, 4.0 %-ը՝ ամենօրյա ֆիզիկական վարժություններ, 16.8 %-ը բացակայում է ֆիզիկական կուլտուրայի դասերից, սովորողների 85-90 %-ն իրենց ապրելակերպը որակում է նստակյաց՝ ցածր կամ միջին շարժողական բեռնվածությամբ:

Մի փոքր գերազանահատված է աշակերտների ինքնագնահատականը՝ կապված առողջական վիճակի, շարժողական պատրաստվածության, ամենօրյա շարժողական ակտիվության հետ, և որպես դրա հետևանք՝ ոչ համարժեք վերաբերմունք է ձևավորվում սեփական օրգանիզմի նկատմամբ: Դեկլերատիվ է հնչում, որ սովորողների 51.4 %-ն ունի գերազանց առողջություն, շարժողական պատրաստվածության բարձր մակարդակ (47.5 %), ամենօրյա շարժողական բարձր ակտիվություն (58.4 %):

1-ին նկարում պատկերված արդյունքներից երևում է, որ դպրոցականների տարիքային աճի և դասարանից դասարան փոխադրման հետ մեկտեղ որոշակի փոփոխությունների է ենթարկվում նրանց սոցիալական վարքագիծը: Ընդ որում՝ ցավալի է, բայց ակնառու՝ մեծանում է մասնակիցների քանակը, որոնք չեն պահպանում օրվա ռեժիմը (37.4 %), վերաբերմունքը վնասակար սովորությունների՝ ծխելու և ալկոհոլային խմիչքներ օգտագործելու նկատմամբ (համապատասխանաբար 6.4% և 21.4 %), «ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի դասը բաց թողածների քանակը՝ 10.7 %, նվազում է սպորտով սխտեմատիկ զբաղվողների թիվը՝ 9.6 % և այլն:



Նկար 1. 5-12-րդ դասարանների աշակերտների սոցիոլոգիական հարցման համեմատական տվյալները

■ 5-7-րդ դասարաններ ■ 8-12-րդ դասարաններ

1. Պահպանում են օրվա ռեժիմը:
2. Չեն պահպանում ռեժիմը:
3. Զբաղվում են սպորտով:

4. Չեն ծխում:
5. Ալկոհոլ չեն օգտագործում:
6. Հոգնում են օրվա ընթացքում:
7. Բաց չեն թողնում ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը:
8. Կատարում են ամենօրյա ֆիզիկական վարժություններ:
9. Նյարդային լարվածություն են զգում:
10. Բացակայում են ֆիզիկական կուլտուրայի դասերից:
11. Չեն սիրում ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը:
12. Հետաքրքրի չեն ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը:
13. Կատարում են տնային առաջադրանքներ ֆիզիկական կուլտուրայից:
14. Ունեն քրոնիկ հիվանդություններ:
15. Լիովին առողջ են:
16. Կատարում են առավոտյան հիգիենիկ մարմնամարզություն:

Առողջության և առողջ ապրելակերպի վերաբերյալ հետազոտության արդյունքներից առանձնացվում են նրա երկու մակարդակները:

Առաջին անհրաժեշտ մակարդակը բնութագրվում է բավարար գիտելիքների և կարողությունների առկայությամբ, առողջ ապրելակերպի հիմնական կանոնների, պահանջների ու դրույթների պահպանմամբ (քուն, սնունդ, հիգիենա, կոփում, շարժողական ակտիվություն և այլն): Այս մակարդակին է դասվում սովորողների 66.5 %-ը:

Երկրորդ մակարդակ. առկա են առողջ ապրելակերպի ոչ լիովին համակարգված գիտելիքներ ու հմտություններ, որոնք ոչ միշտ են իրացվում հետևողականորեն և գիտակցված: Այս մակարդակին է դասվում 5-12-րդ դասարանների աշակերտների 33.5 %-ը:

Այսպիսով սովորող երիտասարդության վերաբերմունքն առողջության և առողջ ապրելակերպի կազմակերպման նկատմամբ հասարակական երևույթ է, իսկ նրա ոչ բավարար ուսումնասիրվածությունը վկայում է հետագա հետազոտությունների անցկացման անհրաժեշտության մասին, որի նպատակը սեփական առողջության նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման համար անհրաժեշտ գործոնների բացահայտումն է:

Ներկայումս Հայաստանի կրթական համակարգում ընթանում են ուսումնական գործունեության արդիականացման գործընթաց, ուսուցման արդյունավետ ձևերի որոնումներ, աճում է աշակերտի «առողջության» գործոնը: Մակայն մեզ մոտ դեռևս բավարար արտահայտված չեն առողջության և առողջ ապրելակերպի դրդապատճառները (մոտիվացումը):

Այստեղից առաջ է քաշվում աշակերտների առողջության ամրապնդման, առողջ ապրելակերպի կանոնների և ֆունկցիոնալ կարողությունների մակարդակի պահպանման հնարավորության հիմնախնդիրը:

Եզրակացություն: Հետազոտության արդյունքները բնութագրում են տարբեր տարիքի դպրոցականների սոցիալական վարքագիծն առողջ ապրելակերպի ձևավորման վերաբերյալ: Դրանք ունեն ամբողջական բնույթ և ներառում են մանկավարժական, բժշկական-սաբանական առարկաների, հոգեբանության, էթիկայի գիտելիքներ: Հաստատվել են դպրոցականների անբավարար իրազեկվածությունը, դեկլարատիվությունը և գիտելիքների մասնատվածությունը նրանց առողջական վիճակի և «առողջ ապրելակերպ» հասկացության գնահատման հարցում: Ուստի անհրաժեշտություն է ուսումնա-դաստիարակչական գործընթացում ընդլայնելու և խորացնելու կրթական բովանդակությունը և, առաջին հերթին, ֆիզիկական դաստիարակության բովանդակու-

թյանը՝ հիմնական շեշտը դնելով առողջության ամրապնդման, պահպանման և առողջ ապրելակերպի ձևավորման վրա, իսկ այս դասընթացի ուսումնասիրությունը նպատակահարմար է սկսել հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանից:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ալեքսանյան Լ. և ուրիշներ, Առողջ ապրելակերպ: Ուսուցչի ձեռնարկ (8-9-րդ դասարանների համար), երկրորդ լրամշակված հրատարակություն, Երևան, «Ասողիկ», 2018, 160 էջ:
2. Արծրունի Վ., Դպրոցական առողջապահություն, Թիֆլիս, 1895, էջ 106-112:
3. Հակոբյան Ե. և ուրիշներ, Առողջ ապրելու գաղտնիքները. ցուցումներ դպրոցականներին, Երևան, «Անտարես», 2005, էջ 40:
4. Հարությունյան Ա. Ա. և ուրիշներ, Առողջ ապրելակերպ առարկայի դասավանդման հիմունքները հանրակրթական դպրոցում, Երևան, 2015, «Ասողիկ» հրատարակչություն, I մաս, 123 էջ, II մաս, 155 էջ:
5. Խաչատրյան Ս. Գ., Կյանքի արժեքների գնահատումը ավագ դպրոցականների շրջանում, Շիրակի Ս. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր, 2018, պրակ Բ, էջ 88-93:
6. Մկրտչյան Վ., Առողջապահությունը տարրական դպրոցում, «Մանկավարժական միտք», թիվ 3, Երևան, 2018, էջ 231-234:
7. Акоюн Е. С., Симонян Т. Ш., Об отношении школьников к своему здоровью.-Материалы 36-ой республиканское НМК, Ереван, 2009, с. 377-381.
8. Исаева Т. И., Формирование здорового образа жизни подростков народными оздоровительными средствами: Автореф. Дисс..., к.п.н., Махачкала, 2014, 17 с.
9. Комков А. Г., Лубышева Л. И., Социологические основы здорового образа жизни и физической активности детей школьного возраста // Физкультура: ВОТ. 2003, N1, с. 40-46.
10. Левитес Д. Г., Школьное обучение как инструмент педагогического насилия: опыт возвращения к проблеме//Педагогика, 2018, N 3, с. 38-43.
11. Пашин А. А., Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании учащейся молодежи: Автореф. дисс..., д-ра п.н., М., 2011, 54 с.
12. Смирнов Н. К., Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе, М. Арктик, 2002, 209 с.
13. Хорошева Т. А., Физическая культура как фактор формирования и укрепления здоровья современных школьников // Физическая культура в школе, 2017, N3, с. 16-20.
14. Kelli R. B. n. a., Predaction of motivation and behavior change following health promotion: role of health deliefs, social support and self-efficacy // Soc. Sci. Med. 1991, Vol 32, N 3, pp. 311-320.
15. Noak H., Concepts of health and health promotion// measurements and Health promotion and Protection.-Copeuhagen: 1987, pp. 5-28.

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Казарян Фрунз

Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения

Хачатрян Сатеник

Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения

Аннотация

В начале третьего тысячелетия человеческое общество столкнулось с рядом глобальных проблем, обусловленных изменением ритма и образа жизни современного человека, информационными перегрузками, нарастанием экологической загрязнённости, изменением характера питания и т.д. Особенно тревожит ухудшение здоровья учащейся молодежи, многие приобретают заболевания в процессе школьного обучения. Это происходит потому, что во многих школах не соблюдаются санитарно-гигиенические нормы, учащиеся нередко испытывают учебные перегрузки, снижается уровень физической подготовленности, объем ежедневной двигательной активности. Поэтому одна из основных задач школьного образования – сформировать положительное отношение обучающихся к

своему здоровью и организации здорового образа жизни. Целью данного исследования является изучение особенностей формирования здорового образа жизни и реальных действий, которые предпочитают школьники подросткового и юношеского возраста для поддержания и укрепления здоровья. Основным методом был избран социологический опрос. Определялось отношение учащихся к самооценке своего здоровья, знания в этой сфере, целостные установки в отношении здоровья, физической активности, соблюдения режима дня. Обследованы 6653 школьника обоих полов, обучающихся в 5-12-х классах и проживающих в разных марзах Армении. В результате исследования удалось показать состояние школьников разного возраста, как формируются, проявляются и реализуются у них ценностные ориентации и отношение к здоровому образу жизни. Полученные результаты представлены в виде иллюстрационного материала и проанализированы соответствующим образом. Наряду с рядом объективных и честных ответов респондентов, выявлены факты декларативности, завышения самооценки в отношении состояния здоровья, уровня двигательной подготовленности, ежедневной двигательной активности и как следствие этого – неадекватное отношение к собственному организму. Поэтому диктуется необходимость расширения и углубления содержания учебно-воспитательного процесса, и в первую очередь физического воспитания в сторону укрепления и сохранения здоровья и формирования здорового образа жизни, а изучение этого курса целесообразно начинать уже с 5-го класса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, школьники, урок физкультуры, возраст, физическая культура, социологический опрос.

Список использованной литературы

1. Акопян Е. С., Симонян Т. Ш., Об отношении школьников к своему здоровью.-Материалы 36-ой республиканское НМК.-Ереван: 2009, с. 377-381
2. Акопян Е. С. и др., Секреты здорового образа жизни. Инструкции для школьников - Ереван - Антарес 2005 – стр. 40
3. Арутюнян А.А.. и др., Основы преподавания предмета здорового образа жизни в государственной школе - Ереван, 2015 - Издательство «Асогик» - Часть I, 123 стр. и Часть II 155 стр.
4. Исаева Т. И., Формирование здорового образа жизни подростков народными оздоровительными средствами: Автореф. Дисс..., к.п.н., Махачкала, 2014,17 с.
5. Хачатрян С. Г., Оценка жизненных ценностей старшеклассников Ширак М. Научный вестник Налбандянского государственного университета, Прак Б 2018, с. 88-93
6. Мкртчян В., Здоровоохранение в начальной школе, «Педагогическая мысль», № 3, Ереван, 2018. стр. 231-234
7. Комков А. Г., Лубышева Л. И., Социологические основы здорового образа жизни и физической активности детей школьного возраста // Физкультура: ВОТ. - 2003 - N1 - с. 40-46
8. Левитес Д. Г. Школьное обучение как инструмент педагогического насилия: опыт возвращения к проблеме//Педагогика.- 2018.-N 3.-с. 38-43
9. Пашин А. А., Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании учащейся молодёжи: Автореф. дисс..., д-ра п.н., М., 2011, 54с.
10. Смирнов Н. К., Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе - М. Арктик. - 2002-209с.
11. Хорошева Т. А., Физическая культура как фактор формирования и укрепления здоровья современных школьников // Физическая культура в школе. - 2017.-N3.-с. 16-20
12. Алексанян Л. и др. Здоровый образ жизни: Методическое пособие для учителя (для 8-9 классов), второе издание; Ереван. – Астхик, 2018. – 160 стр
13. Арцруни В. Школа здоровья - Тбилиси (Грузия). 1895-стр. 106-112
14. Келли Р. Б. н. а. Предсказание мотивации и изменения поведения после укрепления здоровья: роль вреда для здоровья, социальная поддержка и самоэффективность // мед. соц. наука - 1991. - vol 32, N3. - стр. 311-320
15. Ноак Х., Концепции здоровья и укрепления здоровья // Измерение, укрепление здоровья, защита. Копенхаген: 1987.-стр. 5-28

SUBJECTIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE: SOCIAL ANALYSIS

Ghazaryan Frunz
Armenian Stat Institute of Physical Culture and Sport, Armenia
Khachatryan Satenik
Armenian Stat Institute of Physical Culture and Sport, Armenia

Summary

At the beginning of the third millennium, human society faced a number of global problems caused by a change in the rhythm and lifestyle of a modern person, information overloads, an increase in environmental pollution, a change in the nature of nutrition, etc. Especially disturbing is the deteriorating health of student youth, many acquire diseases in the process of schooling.

This is due to the fact that in many schools sanitary and hygienic standards are not observed, students often experience educational overload, the level of physical fitness and the volume of daily physical activity decrease. Therefore, one of the main tasks of school education is to form a positive attitude of students towards their health and the organization of a healthy lifestyle. The purpose of this study is to study the features of the formation of a healthy lifestyle and real actions that are preferred by schoolchildren of adolescence and teenager age to maintain and strengthen health.

The sociological survey was chosen as the main method. The attitude of students to self-assessment of their health, knowledge in this area, holistic area, holistic attitudes towards health, physical activity, adherence to the daily regime were determined. 6653 schoolchildren of both sexes studying in grades 5-12 and living in all regions of Armenia were examined. As a result of this study, it was possible to show what the state is, how value orientations and attitudes towards a healthy lifestyle of schoolchildren of different ages are formed, manifested and realized. The obtained results are presented in the illustrative material form, and, accordingly, analyzed and discussed. Along with a number of objective and fair answers of the respondents, there were revealed the facts of declarativeness, overestimation of self-esteem in relation to the state of health, the level of physical fitness, daily physical activity and, as a consequence, an inadequate attitude towards one's own body.

Therefore, the need to expand and deepen the content of the educational process, and primarily physical education in the direction of strengthening and maintaining health and the formation of a healthy lifestyle, is dictated, and it is advisable to start studying the course from the 5th grade of a comprehensive school.

Keywords: Health, healthy lifestyle, pupil, physical education lesson, age, physical education, sociological survey.

References:

1. Hakobyan E. S., Simonyan T.Sh. About the attitude of schoolchildren to their health.-Materials of the 36th Republican NMK.-Yerevan: 2009, p. 377-381
2. Hakobyan E. S. et al., Secrets of a healthy lifestyle. Instructions for schoolchildren - Yerevan - Antares 2005 - p. 40
3. Harutyunyan A. A. et al., Fundamentals of teaching the subject of a healthy lifestyle in a public school - Yerevan, 2015 - Asogik Publishing House - Part I, 123 pp. And Part II 155 pp.
4. Isaeva T.I. Formation of a healthy lifestyle for adolescents with folk remedies: Author's abstract. Diss ..., candidate of pedagogical sciences, Makhachkala, 2014, 17 p.
5. Khachatryan S. G. Assessment of life values of high school students M. Shirak Scientific Bulletin of Nalbandyan State University, Prak B 2018, p. 88-93
6. Mkrtchyan V., Health care in primary school, "Pedagogical Thought", No. 3, Yerevan, 2018. p. 231-234
7. Komkov A. G., Lubysheva L. I., Sociological foundations of a healthy lifestyle and physical activity of schoolchildren // Physical culture: VOT. - 2003 - N1 - p. 40-46
8. Levites D. G., School education as a tool of pedagogical violence: the experience of returning to the problem // Pedagogy.- 2018.-N 3.- p. 38-43
9. Pashin A. A., Formation of a value attitude to health in physical education of student youth: Author's abstract. Diss ..., Dr. p.n., M., 2011, 54p.
10. Smirnov N. K., Health-saving educational technologies in modern school - M. Arctic. - 2002-2009s.
11. Khorosheva T. A., Physical culture as a factor in the formation and strengthening of the health of modern schoolchildren // Physical culture in school. - 2017.-N3.-p. 16-20

12. Aleksanyan L. et al. Healthy lifestyles: Methodological guide for teachers (for grades 8-9), second edition; Yerevan. - Astghik, 2018. -- 160 pages
13. Artsruni V., School of Health - Tbilisi (Georgia). 1895-p. 106-112
14. Kelli R. B. n. a. Predaction of motivation and behavior change following health promotion: role of health deliefs, social support and self-efficacy // Soc. Sci. Med. - 1991. - vol 32, N3. - pp. 311-320
15. Noak H., Concepts of health and health promotion// measurements and Health promotion and Protection.-Copeuhagen: 1987.-pp. 5-28

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 11.03.2021

Принято к публикации: 11.04.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Ашот Чатинян

The material was submitted and sent to review:11.03.2021

Was accepted for publication: 11.04.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ashot Chatinyan

371.3

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐՈՖԵՍԻՈՆԱԼԻԶՄԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

Պետրոսյան Հայկ

*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Կրթության և կրթական տեխնոլոգիաների բովանդակային արդիականացման, կրթական համակարգը համաշխարհային կրթական տարածք ինտեգրվելու ճանապարհներից մեկը կրթության կողմնորոշումն է դեպի կոմպետենտային մոտեցումն ու հաստատությունների ուսումնական գործընթացում դրա իրականացման արդյունավետ մեխանիզմների մշակումը: Իսկ ինչպե՞ս ձևավորել կրթության ռազմավարությունը մասնագետի կոմպետենտությունների ձևավորման անհրաժեշտության հաշվառմամբ: Կրթության գործընթացում ինչպիսի՞ կոմպետենցիաների զարգացումն է կարևոր: Ինչպե՞ս զարգացնել մանկավարժական պրոֆեսիոնալիզմը, և ինչպե՞ս այն ներառել դասավանդման ռազմավարություններում:

Բանալի բառեր: Կոմպետենցիա, կարողություն, հմտություն, ռազմավարություն, պրոֆեսիոնալիզմ, աշխատաշուկա, ուսուցման մոդելներ:

Հիմնախնդիրը: Կոմպետենցիաների էական կարևորումը տեղաշարժեց ժամանակակից աշխատաշուկայի համար մասնագետների պատրաստման կրթական ծրագրերի սահմանները: Նախկինում նրանք որոշում էին այն գործառույթները, որոնք պետք է կատարվեն աշխատանքում, դրանց հիման վրա ստեղծվում էին մասնագրեր, ուսուցման մոդելներ և դրված խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ հմտությունների չափման համար թեստեր՝ փորձելով համեմատել գործոնային միավորներն աշխատանքի հաջողությունների հետ: Ըստ էության, մասնագիտությունների մոդելներ ստեղծելու ավանդական փորձը սկսվեց աշխատանքի և անձի առանձնացված վերլուծությամբ ու դրանք համատեղելու փորձերով: Այս մոտեցումը բավականաչափ հաջողակ էր աշխատանքի ակադեմիական իրականացման և օպերատիվ գործառական կատարման հետ կապված կանխատեսումների ժամանակ, սակայն այն թույլ չէր տալիս որոշել,

թե ինչն է օգնում մարդկանց գործունեության մեջ հասնել հաջողության, ստեղծագործականության, այլ մարդկանց հետ լայն փոխներգործության պայմաններում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ խոր և համապարփակ ուսումնասիրությունները (Campbell J. P., William Doherty, Robert B. Barr, John Tagg, Крофорд А., Сол Э. В., Мэтьюз С., МаКинстер Дж., Курдюмов С. П., Турченко В. Н., Бранский В. П., միջազգային կազմակերպությունների՝ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի, UNICEF-ի, UNDP-ի, Եվրոպական խորհուրդի, OECD-ի, Միջազգային ստանդարտների խորհուրդի համապատասխան փաստաթղթերը, «Թյունինգ» ծրագրը (Tuning Project)) փաստում են հիշյալ հիմնախնդրի հետազոտության արդիականությունը:

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է հետազոտել մանկավարժական մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացումը մանկավարժական պրոֆեսիոնալիզմի աճի գործընթացում և դրանց նախագծումը կրթական ռազմավարություններում:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնավորվում է հետազոտության այն դրույթը, որ մանկավարժական կրթության բնագավառում ուսումնառողների պրոֆեսիոնալիզմի զարգացումը կարելի է ապահովել դասավանդման գործընթացում հանրագումարային կոմպետենցիաների զարգացմամբ, ուսուցման ռազմավարությունների մեջ առաջանցիկ փոփոխությունների միջոցով:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Աշխատանքային կոմպետենցիաների վրա հենված մոտեցումներում վերլուծությունը սկսվում է աշխատող անձից՝ առանց այդ աշխատանքը պատշաճ կատարելու համար անհրաժեշտ բնութագրերի մասին նախնական եզրակացությունների, այնուհետև հարցազրույցների հիման վրա վարքագծային օրինակներ ստանալու նպատակով որոշվում են տվյալ աշխատանքում հաջողության ապահովման հետ կապված անձնային հատկությունները: Կոմպետենտային մոտեցման մեթոդը շեշտում է չափանիշների վավերականությունը: Կարևորն այն է, որ այն բերում է աշխատանքի առավել լավ կատարման, այլ ոչ թե մատնանշում է գործունեք, որոնք առավել արժանահավատ նկարագրում են մարդու բոլոր հատկանիշներն այն հույսով, որ դրանցից ոմանք առնչվելու են տվյալ աշխատանքի կատարմանը:

Գրագետ հայտնաբերված կոմպետենցիաները ենթատեքստում ընկալվում են (օրինակ՝ դրանք նկարագրում են, թե իրականում ինչ են անում փոքր գյուղական դպրոցներում հաջողակ ուսուցիչները, այլ ոչ թե այն, թե հաջողության համար ինչ է անհրաժեշտ՝ ըստ հոգեբանների և կրթության բնագավառի այլ մասնագետների): Կրթության առավել բարձր որակավորում ունեցող կադրերը, որոնք իրենց աշխատանքում հասնում են ամենալավ արդյունքների, անկախ այսօրվա կրթության բարդ համատեքստից, տարիքից, սեռից կամ ժողովրդագրական նախապաշարմունքներից՝ առանձնացվում են այդ մոտեցմամբ:

Հայտնի միջազգային կազմակերպությունները (UNICEF, UNDP, Եվրոպական խորհուրդ, OECD, Միջազգային ստանդարտների խորհուրդ և այլն) ակտիվորեն ուսումնասիրում են կոմպետենցիաների վրա հիմնված ուսուցմամբ կրթության տարբեր համակարգերի ինտեգրմանն առնչվող խնդիրները:

Եվրոպական կրթության հիմնադրամն իր վերջին փաստաթղթերում «կոմպետենտություն» հակացությունը սահմանել է որպես «գիտելիքները և որակավորումը օգտագործելու ընդունակություն, որը հնարավորություն է տալիս ձեռք բերված գիտելիքները դարձնելու գործուն և դրանք կիրառելու նոր իրավիճակներին համապատասխան»:

«Կոմպետենտություն» տերմինով արտահայտվում են մի շարք երևույթներ՝ մտավոր գործողություններ (գործընթացներ, գործառույթներ), անձի անձնային հատկություններ, դրդապատճառային հակումներ, արժեքային կողմնորոշումներ (դիրքորոշումներ), միջանձնային և պայմանական փոխներգործակցության առանձնահատկություններ, գործնական կարողություններ, հմտություններ և այլն:

Այն առավել ամբողջովին արտացոլված է Թյունինգ ծրագրի (Tuning Project) նախագծում: «Եվրոպայում կրթական կառույցների կարգավորումը» ծրագրի շրջանակներում կոմպետենցիաները բաժանվում են ընդհանուր և կրթության կոնկրետ ուղղություններին հատուկ:

Կոմպետենցիան ներառում է՝

➤ ճանաչողական կոմպետենցիա,

➤ գիտելիք և հասկացում,

➤ գործառութային կոմպետենցիա (հմտություններ), հատկապես այն, թե ինչ պետք է կարողանա կատարել մարդն աշխատանքային ոլորտում, կրթության կամ սոցիալական գործունեության ոլորտում,

➤ անձնական և մասնագիտական կարողություններ (ընդունակություններ) [1]:

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի վերջին հրապարակումներում կոմպետենցիայի հասկացությունը մեկնաբանվում է որպես «գիտելիքների, որակավորումների, արժեքների և հարաբերությունների համախումբ, որն օգտագործվում է ամենօրյա իրավիճակներում»:

Ընդհանուր առմամբ, միջազգային տարբեր կազմակերպությունների փաստաթղթերում մասնագիտական կոմպետենտությունը նշանակում է որոշակի գործառութային ակտիվորեն իրականացնելու և մասնագիտության մեջ որոշակի չափանիշների հասնելու ընդունակություն: Կոմպետենցիայի ինդիկատորներ առաջարկվում է համարել ձեռք բերված գիտելիքները, որակավորումները, կրթական արդյունքները և գնահատականը, որոնք արտացոլում են անձի աշխատանքային գործունեությունը: Այնուամենայնիվ, հարց է ծագում՝ ի՞նչ կոմպետենցիաներ են պահանջվում աշխատաշուկայում մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների հաջողության համար:

Կրթական ծրագրերում կոմպետենցիաների ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ժամանակակից գործատուները, որպես կանոն, չեն ձևավորում պահանջներ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների գիտելիքների մակարդակի նկատմամբ, որոնք ապահովում են աշխատանքի հաջողությունը: Նրանք մատնանշում են կրթության թերությունները, որոնք թույլ չեն տալիս հասնել հաջողության: Տնտեսապես զարգացած երկրների գործատուներն այդ թերություններին են դասում գիտելիքները որոշումներ կայացնելու գործընթացում կիրառելու ընդունակությունը, փոփոխություններին հարմարվելու անկարողությունը և ստեղծագործական ակտիվության բացակայությունը: Գործատուների ընդհանուր ցանկությունն այն է, որ ուսումնական հաստատությունները թողարկեն այնպիսի մասնագետներ, որոնք կարող են հաջողությամբ աշխատել խմբերում և խմբեր ղեկավարել, հասկանալ նորարարական գործընթացները և տիրապետել ստեղծագործական ուժի:

Սովորելու ընդունակ և հաջողությամբ աշխատելու մոտիվացված մասնագետների աշխատաշուկայի պահանջարկը հետազոտողների ուշադրությունը հրավիրում է մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների այն ուսանողների բնութագրերի ուսումնասիրության վրա, որոնք դասավանդողների կարծիքով տիրապետում են այդ

որակներին: Այդ որակներով առավել տարբերվող ուսանողները բնութագրվում են հետևյալ ուսումնական կոմպետենցիաներով՝ տեղափոխել.

- նյութի գծային յուրացումից՝ դեպի հիպերտեքստի ուսումնասիրություն,
- հրահանգից՝ կոնստրուկցիայի և քաղաքացիականության,
- դասավանդողի առաջադրանքները կատարելուց՝ սեփական նպատակադրումների,
- դասագրքերի նյութերից՝ ուսումնառության նյութեր ինքնուրույն ընտրելուն,
- խիստ վերահսկվող ուսուցումից՝ անձնական պատասխանատվության և ինքնագնահատականի բարձրացման վրա հիմնված ուսումնառության,
- հարկադրական ուսուցումից՝ ուսումնական պահանջմունքի:

Ընդհանուր առմամբ, գործատուների կողմից նշվում են բարեհաջող աշխատանքային գործունեության նախապատրաստված ուսանողների հետևյալ բնութագրերը՝

1. անկախություն. պատասխանատու մարդիկ, որոնք կարող են ինքնուրույն վերլուծել, պլանավորել, կատարել և գնահատել սեփական գործունեությունը,

2. ինքնակառավարում. ինքնորոշված մասնագետներ, որոնք կարող են քաղաքացիական աշխատանքի ընթացքում իրենց ինչ է անհրաժեշտ նպատակներ սահմանելու և խնդիրները լուծելու, սեփական ժամանակը կառավարելու և աշխատանքի որակի վերաբերյալ հետադարձ կապ ստանալու համար ջանքերի գործադրման համար,

3. նորի ձգտում և ինքնակրթություն, ճանաչողության չափազանց ուժեղ դրդապատճառներ,

4. համառություն խնդիրների լուծման հարցում. լավագույն արդյունքների հասնելու համար նրանք կարողանում են կիրառել տարբեր ռեսուրսներ, օգտագործել աշխատանքային գործընթացում ծագող դժվարությունների հաղթահարման տարբեր ռազմավարություններ,

5. առանց հակամարտությունների ազատ համագործակցության ունակություն. նրանք կարող են հաստատել անհրաժեշտ հարաբերություններ և լուծել սոցիալական խնդիրներ:

Այս բնութագրերը, որոնց վրա կառուցված են մասնագիտական կրթության ժամանակակից կրթական ռազմավարությունները, դրված են «ինքնակառավարման սոցիալ-կառուցողական կրթության» տեսության մեջ:

Աշխատողի պրոֆեսիոնալիզմի վրա ազդեցության տեսանկյունից կոմպետենցիաների հասկացության զարգացման կարևոր փուլ դարձավ 1990-ական թվականներին Քեմպբելի աշխատանքը (1990 թ.): Այդ աշխատանքում ձևակերպված էր ոչ միայն աշխատավայրում «վարք» հասկացությունը, այլև առանձնացված էր ցուցանիշը գործունեության արդյունքներից: Քեմպբելի կողմից սահմանվեց, որ «խնդրի կատարումը պահվածքն է աշխատավայրում»: Դա այն է, ինչ մարդիկ անում են, և ինչն արտացոլվում է իրենց գործողություններում: Յուրաքանչյուր պաշտոնի համար գոյություն ունեն կոմպետենտային հիմնական բնութագրեր, որոնք տարբերվում են իրենց ցուցանիշներով և այլ փոփոխականների հարաբերակցությամբ: «Կատարողականը» այն է, ինչ անում են մարդիկ, և ինչ կարելի է գնահատել: Այս հասկացությունը ներառում է միայն այն գործողությունները կամ վարքը, որոնք համահունչ են կազմակերպության նպատակներին, և որոնք կարելի է չափել որպես յուրաքանչյուր աշխատողի փորձ և զիտելիք (կամ ընդհանուր նպատակներում դրանց ներդրման մակարդակ): Առաջադրանքների կատարումն այն է, ինչ աշխատողը պետք է կատարի և կատարի լավ: «Կատարողականը» գործողությունների հետևանք կամ արդյունք չէ, դա ինքնագործու-

նեություն է: «Կատարողականը» բաղկացած է աշխատանքային գործողությունների կազմակերպման համապատասխան նպատակներից, որոնք իրականացվում են անձի կողմից՝ անկախ նրանից, թե ինչպիսին են դրանք» [2]:

Պրոֆեսիոնալիզմի ժամանակակից մոդելները մշակվում են որոշակի բնագավառի բարձր պրոֆեսիոնալ աշխատողներին բնորոշ հատկությունների ուսումնասիրության հիման վրա: Որպես հետևանք՝ դրանք չեն արտացոլում առանձին մարդկանց որակները, այլ, ընդհանուր առմամբ, մարդկանց որոշակի դասի որակները: Այլ կերպ ասած՝ ոչ մի աշխատող չի կարող ունենալ բոլոր որակները ցանկացած պահի և միաժամանակ: Քանի որ պրոֆեսիոնալիզմի ժամանակակից մոդելները չեն հիմնվում այն որակների վրա, որոնք ամբողջապես բնորոշ են մեկ անձին, ուստի դրանք չեն ենթադրում յուրաքանչյուր մասնագետի բոլոր պրոֆեսիոնալ հատկությունների զարգացումն առանձին վերցրած: Այս իմաստով պրոֆեսիոնալիզմի մոդելավորումը չի կարող դիտարկվել որպես բարձր որակավորմամբ պրոֆեսիոնալ աշխատողների «վերարտադրման» գործընթաց: Այն հարկ է դիտել որպես աշխատողների որակավորման ընդհանուր չափորոշիչների փոփոխման գործընթաց, չափորոշիչները գերազանցելու նրանց ընդունակությունների զարգացում: Բացի դրանից՝ պրոֆեսիոնալիզմի մոդելները հիմնվում են տվյալ պահին արդյունավետ պրոֆեսիոնալ աշխատանք ներկայացնելու հիմքի վրա: Նույնիսկ մոտ ապագայում պրոֆեսիոնալիզմի ընկալումը կարող է փոփոխվել: Առավել երկար ժամանակ անփոփոխ են մնում միայն քննադատական մտածողությունը, ուսումնական ընդունակությունը, անձնային որակները և աշխատանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունքը: Այս որակներն են հատկապես նշվում գործատուների կողմից որպես աշխատանքում բուհերի շրջանավարտների հաջողության հասնելու անհրաժեշտ պայմաններ: Եթե համեմատենք Եվրամիության հետազոտողների խմբի (TUNING) կրթության ոլորտի մասնագետների կոմպետենտությունների ուսումնասիրության արդյունքներով բուհերի շրջանավարտների ժամանակակից կազմակերպություններում հաջողությամբ աշխատելու համար անհրաժեշտ հանրագումարային բնութագրերը, ապա կնկատենք, որ դրանք համակցված և ճշգրտված են մանկավարժական մասնագիտությունների աշխատանքի վերաբերյալ: Շատ դեպքերում ուսուցման նոր մոդելները կենտրոնանում են մոտիվացիայի, քննադատական մտածողություն զարգացնելու, նորը սովորելու ընդունակության, փորձաքննություն իրականացնելու, որոշումներ կայացնելու և պատասխանատվություն ցուցաբերելու վրա: Այս բնութագրերը մնում են համեմատաբար կայուն յուրաքանչյուր մասնագիտության համար:

Երբ ենթադրվում են առաջադրանքի էության հիմնարար փոփոխություններ, պետք է իրականացվի պրոֆեսիոնալիզմի նոր հետազոտություն: Հետազոտության նոր տվյալները հնարավորություն կտան ստեղծելու ավելի ճկուն կրթական ծրագրեր: Այսինքն՝ բարձրագույն կրթությանն այսօր անհրաժեշտ է կրթության նոր մոդել՝ կառուցված սոցիալական նախագծման սկզբունքների վրա: Նոր կրթական ռազմավարությունների ներդրումը դյուրին գործ չէ, ավելի շուտ բարդ է, քան ուսումնական ծրագրերի բովանդակության արդիականացումը: Ուսուցման ռազմավարությունը փոխկապակցում է կրթության բոլոր բաղադրիչները, իսկ այդ բաղադրիչները յուրաքանչյուր երկրում միշտ փոխկապակցված են իրապես առկա մշակութային, սոցիալական, տնտեսական և քաղաքական բաղադրիչների հետ և նույնիսկ արտացոլում են բուհի կամ ֆակուլտետի պրոֆիլի առանձնահատկությունները: Բարդությունն այն է, որ չնայած կոմպետենցիաների բավականաչափ համընդհանուր բնույթին՝ դրանք ձևավորվում են որոշակի թեմատիկ ոլորտի կրթության միջոցով: Օրինակ՝ այնպիսի կոմպետեն-

տությունը, ինչպիսին է «ստեղծագործական մտածելակերպ դրսևորելը», ուսումնական ոլորտներում դրսևորվելու է տարբեր ձևով, իսկ մասնագիտության մեջ հաճախ անհրաժեշտ է այդ ընդունակության ինտեգրում և ընդհանրացում՝ կախված լուծման ենթակա խնդիրների դասից: Հաշվի առնելով այդ՝ կարևոր է, որ կոմպետենցիաների համախումբը համաձայնեցված լինի ուսուցման հետ և իր արտահայտվածությունն ունենա յուրաքանչյուր դասընթացի թեմայում կամ ուսումնական մոդուլում, իսկ ռազմավարությունն ուղղված լինի դրանց ձեռքբերման մակարդակի բարձրացմանը:

Դիտարկենք ցանկացած ուսումնական դասընթացի ընդհանուր կոմպետենցիաների օրինակ: Ուսումնական միավորի/մոդուլի ավարտին ուսանողը պետք է ցուցաբերի առաջնային և երկրորդային աղբյուրներից տեղեկատվության արդյունավետ ընտրության հմտություններ, ներառյալ համակարգչի օգնությամբ տեղեկատվության ընտրություն առցանց որոնման համակարգերում: Կրթության նախագծերը պետք է պարունակեն կոմպետենցիաների բազմաբնույթ համակարգեր, դրանց ձեռքբերումը պետք է կառավարվի ուսանողի մասնակցությամբ: Այսպիսով, այս նախագծերն անպայման պետք է ներառեն սովորողների կողմից կոմպետենցիաների ձեռքբերման և զարգացման մեթոդաբանություն: Այս դրույթն անհրաժեշտ է դարձնում ցանկացած ուսումնական առարկա դասավանդելիս դասավանդողների ներգրավումը հումանիտար ռազմավարությունների կիրառման ոլորտ:

Ուսուցման բնույթը միանշանակ չէ, դասավանդման աշխատանքը բարդ է և պահանջում է դատողություն, գործողություն, իրենց դիտարկումների և հասկացությունների հիման վրա որոշումներ կայացնելու և դրանք վերանայելու ընդունակություն, տարբեր ռազմավարությունների օգտագործելու կարողություն: Դասավանդողի աշխատանքի այս առանձնահատկությունները միշտ էլ հակասություններ են հարուցել մանկավարժական մասնագիտությունների շրջանավարտներին դասավանդման գործընթացին նախապատրաստվելու հարցում:

Մանկավարժական հաստատություններում իրականացվող բարեփոխումների տարիների ընթացքում մշակվել են տարբեր ծրագրեր, մանկավարժական մասնագիտությունների չափորոշիչներ, դասավանդման մեթոդներ, որոնք արդեն շատ շրջանավարտների օգնում են պատրաստ լինել հաջող դասավանդման գործունեության: Միաժամանակ մանկավարժական կրթության ոլորտում կրթական ռազմավարության վերանայման հարցերն այսօր դառնում են առավել կարևոր և բազմաթիվ առումներով ապահովում ազգային կրթության համակարգի գործառության ամբողջական հաջողությունը: Մի կողմից, լայնորեն քննարկվում են կրթության բոլոր կառույցների նոր որակի, առաջին հերթին՝ հանրակրթության հարցերը, մյուս կողմից՝ տեղի է ունենում բարձրագույն կրթության համակարգի բարեփոխում:

Կրթությունը և մասնագիտական պատրաստությունը Եվրոպական համայնքի քաղաքականության առաջնահերթություններն են: Եվրահանձնաժողովը դասավանդողների կրթությունն ու կրթական հետազոտությունները դիտարկում է որպես լիսաբոնյան նպատակներին հասնելու «կենսական տարրեր»: Այս դիրքորոշումը բազմիցս հայտարարվել է մադրիդյան հյուպատոսական հանդիպումներում, ինչպես նաև հանձնաժողովի համատեղ զեկուլցում: Որպես արդյունք՝ մանկավարժների կրթությունն ու պրոֆեսիոնալ զարգացումը և կրթական ոլորտի հետ կապված ծրագրերը դարձել են պրոֆեսիոնալիզմի բազմազանության քննարկման առարկա: Չնայած մանկավարժական կրթության արդիականացման բնագավառում ներդրվում են հսկայական ռեսուրսներ, այդուամենայնիվ ուսումնական դասընթացների բովանդակության և կրթության

մրցակցող հայեցակարգերի գաղափարների միջև դեռևս հավասարակշռություն հաստատված չէ [3]:

Եվրահանձնաժողովի փաստաթղթերում նշվում է, որ համալսարանական դասավանդողները, որոնք իրենք են կրթական նոր հայեցակարգերի հեղինակները, նախևառաջ պետք է ցուցադրեն, որ մանկավարժական մասնագիտությունների բնագավառում մասնագետների պատրաստումը կառուցվում է ժամանակակից և արդյունավետ ռազմավարությունների վրա, որոնք կարող են կրթական համակարգերի համար ապահովել կադրերի պատրաստումը՝ դրանով իսկ ազդելով նորացման խնդիրների լուծման վրա:

Մի շարք ուսումնասիրություններ նվիրված են նորարարական կրթության առկա ձևերի ուսումնասիրությանը և ուսուցման հետ կապված գործընթացների տարբեր տիպերին: Իրականացված հետազոտությունները հնարավորություն տվեցին որոշելու նորարարական կրթության գործընթացի հիմնական բնութագրերը: Այսպես հաստատվել է, որ կրթության մոդելների նորացման գործընթացը հիմնված է ենթադրյալ և ակնհայտ գիտելիքների փոխանցումների կիրառության վրա [4]: Օրինակ՝ ավանդաբար ուսանողներին առաջարկվում էր լսել դասախոսությունները և տիրապետել տեսական դրույթներին, հասկացություններին, սկզբունքներին, որոնք անհրաժեշտ են ուսումնական դասընթացի յուրացման համար: Այսօր գիտելիքների յուրացման գործընթացը կազմակերպվում է բազմազան ձևով [5]: Նույնիսկ, եթե գիտելիքները յուրացվում են ավանդական մեթոդներով, դրանց յուրացումը ենթադրում է գնահատման այլ մեթոդներ, օրինակ՝ էսսեների և զեկույցների տեսքով: Գնահատման հիշյալ մեթոդներն ուսանողին հնարավորություն են տալիս իմաստավորելու գիտելիքներն ու դրանց հիմքում ընկած տեսական դրույթներն ու սկզբունքները: Այս դեպքում տեսական գիտելիքները դառնում են բացահայտ ձևավորված: Բացի դրանից՝ գիտելիքների ձևավորման եղանակներն ավելի շատ առնչվում են փորձառական, կառուցողական ուսուցման մոդելներին:

Կրթության ոլորտում նորարարությունը կապված է երկու լիբերալ գաղափարների հետ: Առաջին գաղափարն այն է, որ ցանկացած հասարակություն շահագրգռված է հասարակական կյանքին մասնակցելու նախապատրաստման գործընթացում երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչների քաղաքացիական գիտակցության ձևավորմամբ: Այս գաղափարն արտացոլվում է սոցիալական ուսուցման ռազմավարությունների աճող ուշադրության կենտրոնում: Մարտավարությունը ներառում է ուսանողների մասնակցությունը սոցիալական ուղղվածության նախագծերին, ուսուցման արդյունավետ մոդելների կիրառմանը և ուսումնական գործընթացում մոդելների ընտրությանն ու քննադատական փորձաքննությանը: Երկրորդ գաղափարը կապված է կրթության թափանցիկության ընդլայնման, S2S տեխնոլոգիաների ներդրման հետ և ցանցային ուսուցման հետ: Տեխնոլոգիան կարող է հանդիսանալ դասավանդման և ուսումնառության գործընթացների բովանդակության, մեթոդների և վերջնական որակի ամենատարբեր փոփոխությունների կատալիզատոր՝ առավել հաճախ դասավանդման դասախոսության ձևից անցում կատարելով նախագծերի վրա հիմնված հետազոտությունների: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների գաղափարը՝ որպես փոփոխությունների կատալիզատոր, առավելագույն ընդհանուր է բոլոր հետազոտությունների համար:

Եզրակացություն: Այսպիսով, մանկավարժական կրթության բնագավառում ուսումնառողների պրոֆեսիոնալիզմի զարգացումը կարելի է ապահովել դասավանդման

գործընթացում հանրագումարային կոմպլեքսային զարգացմամբ, ուսուցման ուսումնական ծրագրերի մեջ առաջանցիկ փոփոխությունների միջոցով:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Tuning Educational Structures in Europe» Phase 1 (2000–2002); Phase 2 (2003–2004). http://www.relint.deusto.es/Tuning_Project/index.htm.
2. Campbell J. P., Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology // Dunnette M. D., Hough L. M. (eds.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology, second edition. 1990. Vol. 1, P. 687–732. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
3. ECTS and Diploma Supplement. Брюссель, 2004. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html.
4. Պետրոսյան Հ. Հ., Կոմպլեքսային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը: Մենագրություն: Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 2013, 264 էջ:
5. Պետրոսյան Հ. Հ., Կոմպլեքսային մոտեցումների ձևավորման մշտադիտարկումը շարունակական կրթության համատեքստում: «Ճգնաժամային կառավարում և տեխնոլոգիաներ» գիտական և գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու, Երևան, N11, 2017, էջ 110-118:

ПРОБЛЕМА СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Петросян Гайк

*Ереванский государственный университет им. В. Брюсова,
Армения*

Аннотация

В статье рассматривается процесс развития педагогического профессионализма в контексте профессиональных компетенций, компетентного подхода к процессам преподавания и современных стратегий обучения.

Ключевые слова: компетентность, умение, стратегия, профессионализм, рынок труда, модели обучения.

THE PROBLEM OF TEACHING STRATEGY AND PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM

Petrosyan Hayk

*Yerevan State University named after V. Bryusov
Armenia*

Summary

The article discusses the process of pedagogical professionalism in the context of the development of professional competencies, a competent approach to teaching processes, and modern teaching strategies.

Keywords: competence, ability, skill, strategy, professionalism, labor market, learning models.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.01.2021

Принято к публикации: 11.04.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганисян

The material was submitted and sent to review: 10.01.2021

Was accepted for publication: 11.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Arusyak Hovhannisyan

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Железнова Татьяна

*Коммунальное учреждение «Кировоградский областной институт
последипломного педагогического образования
имени Василия Сухомлинского», Украина*

Краткое введение. В статье акцентируется внимание на важность формирования здоровьесберегающей компетентности учителя основной школы в контексте выполнения главной задачи школы – сохранения здоровья детей. Анализ и систематизация мнений ученых по изучаемому вопросу позволили нам уточнить ключевую дефиницию и выделить перечень направлений совершенствования здоровьесберегающей деятельности учителя основной школы. Отмечается, что изучение проблемы повышения качества образовательной деятельности участников образовательного процесса в условиях развития безопасного, здоровьесберегающего образовательного пространства является одним из направлений деятельности учреждений системы последипломного образования, о чем свидетельствует функционирование в их составе специально созданных подразделений, в том числе научно-методической лаборатории основ здоровья, безопасности жизнедеятельности и охраны труда. По результатам анализа нормативных документов и научных исследований по проблеме совершенствования здоровьесберегающей деятельности учителя основной школы нами предложен перечень ее основных направлений.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, учитель основной школы, здоровьесберегающее образовательное пространство, учитель-предметник, самосовершенствование.

Проблема. В условиях реформирования учреждений общего среднего образования и приведения их в соответствие с европейскими стандартами (в процессе построения концептуально Новой украинской школы с новой образовательной парадигмой) общество нуждается в учителях, которые удовлетворяют высоким требованиям, предъявляемым к профессионально-педагогической деятельности, «содержательные линии» которых обозначены в современных образовательных программах, и ставит требование активной позиции в создании здоровьесберегающей образовательной среды, ориентированного на личностное, творческое и духовное развитие учащихся.

По результатам проведенного опроса и полученных экспертных оценок в исследовании здоровьесберегающей деятельности учителей основной школы как составляющей профессионального мастерства сформирован перечень важных профессионально-личностных способностей, которые условно объединены в три группы: 1) ценностное отношение к своему здоровью и здоровью других участников образовательного процесса; мотивированность профессиональной деятельности на основе здоровьесбережения и устойчивое стремление к ее совершенствованию; 2) сформированность системы динамических знаний о здоровье, способах его сохранения и укрепления; знания педагогических основ по созданию здоровьесберегающей образовательной среды; 3) активное использование здоровьесберегающих технологий в своей профессионально-педагогической деятельности, умение выстраивать ее на основе превентивного здоровьесбережения, осуществления продуктивных педагогических действий на основе приобретенных знаний об организации здорового образа жизни. В результате профессиональной подготовки в профильной высшей школе у учителей должна быть сформирована способность к осуществлению здоровьесберегающей деятельности, развивать которую необходимо в соответствии с постоянно растущими общественными требованиями.

Результаты анализа образовательных программ отечественных заведений последипломного педагогического образования показали, что имеющееся содержание теоретической и практической подготовки на курсах повышения квалификации не позволяет эффективно развивать здоровьесберегающую компетентность учителей-предметников основной школы, поэтому требует совершенствования (с целью индивидуализации в соответствии с потребностями и запросами самих учителей) и усиление специальными курсами, семинарами, тренингами и тому подобное.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Актуальность сосредоточения внимания на здоровьесбережении учителя основной школы доказано неоднократным обращением ученых к этой важной проблеме в работах А. Гамаюновой [3], Г. Безверхней [1], М. Маевского [5], Н. Полищук [10], Ю. Мосейчук [6], Л. Нежинцевой [9], В. Успенской [13] и др. Анализ упомянутых научных исследований в сочетании с опытом заведений системы последипломного образования, побуждают к выводу о корреляция в неразрывном сочетании здоровьесберегающей компетенции ученика и учителя, которая для последнего есть еще и обязательной составляющей его профессионализма.

Цель исследования – акцентировать внимание на проблеме здоровьесберегающей компетентности учителей основной школы и определить основные направления здоровьесберегающей деятельности учителя-предметника.

Новизна исследования. В соответствии с перечнем образовательных областей, по которым осуществляется образовательный процесс в средней школе, мы объединили учителей в три группы, из которых две – это учителя, которых в высшем учебном заведении не готовят целенаправленно к здоровьесберегающей деятельности в школе, и определили перечень основных направлений учителя основной школы в контексте здоровьесберегающей деятельности.

Изложение основного материала.

Образовательная реформа направлена на преобразование украинской школы, создание качественно новой образовательной среды, в которой дети не только учатся, а и формируются как разносторонне развитые, воспитанные и социализированные личности – сознательные и активные граждане Украины, которые стремятся к самореализации и самосовершенствованию. К главной задаче школы относится сохранение здоровья детей, и поэтому формирование «навыков здорового образа жизни и безопасного поведения» должно осуществляться интегративно – в контексте всех предметов, а не только «Физическая культура» и «Основы здоровья».

Нам импонирует видение внутриличностного базиса здоровьесбережения учителя как шестикомпонентной системы, которая состоит из физического, эмоционального, интеллектуального, духовного и социального здоровья, и в процессе профессиональной деятельности трансформируется через призму опыта – заимствованного и приобретенного лично, в том числе профессионального. Общеизвестно, что длительное время педагогический опыт (стаж) считался определяющим показателем / индикатором уровня профессионализма педагога, а профессиональная деформация как явление вообще не признавалась. Зато в современном динамичном мире акценты смещены и многолетний опыт во внимание принимают только изредка, оценивая профессиональные качества и компетентность учителя. Систематизации требуют сложившиеся в высшей школе навыки организации образовательной среды, проявлений здоровьесберегающей активности в профессиональной деятельности (через ее постоянное совершенствование) и др. Накопленные знания и опыт время от времени нуждаются не только в систематизации, но и в переосмыслении: сначала самостоятельного, а затем – коллегиального рефлексирования путем обсуждения в малых и больших группах (от педагогических коллективов до образовательных сообществ).

Следует отметить, что традиционно значимость такой категории, как «Здоровье» является достаточно переменной, и установлена его зависимость от различных объективных

факторов, таких как: возрастная группа, к которой относится учитель (младшей, средней, старшей школы), профиль предмета, который преподает учитель (гуманитарный, естественно-математический, социально-экономический – кроме учителей предмета «Основы здоровья») и др.

Результаты анализа и систематизации нормативных документов и научных работ (авторы – Н. Башавець, Ю. Бойко, М. Лехолетовой, Ю. Павловой, Н. Полищук, Л. Сущенко, Д. Харченко, А. Шиян и др.) по исследуемой проблеме позволили сформировать перечень направлений совершенствования здоровьесберегающей деятельности учителя основной школы:

- ✓ создание здоровьесберегающей образовательной среды, ориентированной на личностное, творческое и духовное развитие учащихся с учетом их индивидуальных потребностей;
- ✓ создание безопасных, психологически комфортных условий образовательного процесса;
- ✓ использование / распространение инноваций в педагогической науке и практике, перспективного педагогического опыта в создании превентивного здоровьесберегающего образовательного пространства;
- ✓ анализ собственной профессионально-педагогической деятельности по реализации целей и задач школы по сохранению и соблюдению ее правил, ценностных ориентаций и традиций;
- ✓ самооценка результатов применения средств педагогического воздействия на обеспечение качества образовательного процесса;
- ✓ осознание потребности в саморазвитии, определении своих сильных и слабых сторон, планировании мероприятий для достижения целей по собственному профессиональному развитию;
- ✓ отслеживание собственного физического, психического, духовного и социального здоровья и их уравнивание путем оптимизации затрат рабочего времени и энергии и др.

Каждый учитель использует возможности «своего» предмета для формирования у учащихся ключевых компетентностей. В соответствии с перечнем образовательных областей, по которым осуществляется образовательный процесс в средней школе, мы объединили их в три группы:

- 1) учителя, которые преподают предметы образовательной области «Здоровье и физическая культура»;
- 2) учителя, которые преподают предметы образовательных областей «Математика», «Естествознание», «Технологии»;
- 3) учителя, которые преподают предметы образовательных областей «Языки и литературы», «Обществоведение», «Искусство».

К первой группе мы отнесли учителей, которых в учреждении высшего образования целенаправленно готовят к профессиональной здоровьесберегающей деятельности, направленной на учеников; заметим, что подготовка к такой деятельности учителей второй и третьей групп осуществляется на недостаточно высоком уровне, что подтверждается в беседах с экспертами, осуществленным нами анализом объективных данных (которые находятся в свободном доступе) и результатами научных исследований.

Здоровьесберегающую компетентность определяем, как *предметную* для учителей, преподающих предметы образовательной области «Здоровье и физическая культура» и «Основы здоровья», и как общую – для учителей второй и третьей групп, а также для воспитателей дошкольных учебных заведений и учителей начальной школы. Учитывая проблему нашего исследования и обоснованную общую позицию ученых и законодателей, считаем здоровьесберегающую компетентность учителей как начальной, так и основной школы общей.

Для понимания современных тенденций в формировании здоровьесберегающей компетентности учителей основной школы, по нашему мнению, следует проанализировать стандартизированные требования к трудовым функциям учителя начальных классов Новой Украинские школы [11], а также программу повышения его квалификации в заведениях последипломого педагогического образования [12]. Упомянутая программа составлена в результате переосмысления социальной и профессиональной миссии учителя, но в приведенный в ней перечень базовых компетенций учителя начальных классов не внесена здоровьесберегающая компетентность, зато помещена психологически-фасилитативная компетентность, под которой понимают осознание ценностной значимости физического, психического и нравственного здоровья, способность содействовать творческому становлению младших школьников и их индивидуализации.

Профессиональный стандарт предусматривает подготовку учителя начальной школы к выполнению функциональных обязанностей по созданию образовательной среды, основанной на сложившейся у него профессиональной компетентности по «способности к созданию здоровьесберегающей образовательной среды, ориентированной на личностное, творческое и духовное развитие учащихся», и предполагает знание учителем требований к созданию здоровьесберегающей образовательной среды, а также формирование умений и навыков: реализовывать требования к здоровьесберегающей образовательной среде, которые не предусматривают материального оснащения; организовывать сотрудничество с администрацией школы и другими заинтересованными лицами по реализации требований к созданию здоровьесберегающей образовательной среды; привлекать участников образовательного процесса к созданию здоровьесберегающей образовательной среды.

Согласно Стандарту, перечень трудовых функций учителя начальной школы охватывает трудовые действия и операции, объектами которых есть и ученики, и сам учитель. В частности, на него возложены функциональные обязанности по профессиональному саморазвитию и рефлексии, основанные на сложившейся у учителя профессиональной компетентности по «способности к отслеживанию собственного физического, психического, духовного и социального здоровья, их уравниванию путем оптимизации затрат рабочего времени и энергии», и предполагает знание учителем правил трудового распорядка, продолжительности и распределения рабочего времени и времени для отдыха; положений отраслевого соглашения, коллективного договора в учебном заведении; основных своих прав, обязанностей, социальной защиты и ответственности; признаков физического, психического и духовного комфорта учителя; сущности и признаков профессионального «выгорания», его диагностики и профилактики, а также предполагает сформированные умения и навыки: распределять эффективно и рационально учебную нагрузку и собственные силы для недопущения физического, психического (интеллектуального и эмоционального) переутомления и профессионального «выгорания»; отслеживать собственное физическое состояние, систематически проходить медосмотр, вовремя обращаться за медицинской помощью; отслеживать собственное эмоциональное состояние о наличии эмоциональных ресурсов, своевременного выявления эмоционального перенапряжения, опустошенности; самодиагностировать наличие или отсутствие признаков профессионального «выгорания»; организовывать рабочее место и рабочее время; создавать психологический комфорт в профессиональной среде; расширять собственную духовную сферу, кругозор, эстетические и этические потребности; самостоятельно принимать решение; осуществлять контроль собственной жизнедеятельности; креативно мыслить (быть готовым меняться и отказываться от стереотипов) пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личностному росту; владеть навыками саморегуляции, техниками расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышения стрессоустойчивости.

Соглашаясь с доводами педагогического сообщества о том, что указанная проблема частично решена путем разработки и внедрения образовательно-профессиональных про-

грамм по подготовке специалистов нового поколения (учителей основной школы) в педагогических высших школах на основе компетентного подхода, а также создания программ последипломного обучения учителей предмета «Основы здоровья» и педагогов-тренеров, которые вводят превентивные здоровьесберегающие проекты (по заказу отделов (управлений) образования райгосадминистраций (городских советов) при содействии общественных организаций и др.).

Развитие и доступность информационно-коммуникационных технологий способствует интенсификации обмена информацией, приобщением к мировым сетевым профессиональным педагогическим сообществам, созданию украинских веб-ресурсов (Всеосвита, Освитория, НаУрок, EdLab, Prometheus и других профессиональных образовательных порталов, блогов и т.п.), в том числе профессионального направления, активизации самообразования, а также становлению информальной и неформальной образовательной среды.

Изучение проблемы повышения качества образовательной деятельности участников образовательного процесса в условиях развития безопасного, здоровьесберегающего образовательного пространства является одним из направлений деятельности учреждений системы последипломного образования, о чем свидетельствует функционирование в их составе специально созданных подразделений, в том числе научно-методической лаборатории основ здоровья, безопасности жизнедеятельности и охраны труда Коммунального учреждения имени Василия Сухомлинского». Стратегическим направлением деятельности научно-методической лаборатории является межкурсовая работа, в сочетании с курсами повышения квалификации, что обеспечивает необходимую непрерывность профессионального роста педагогов на основе здоровьесбережения, в частности путем освещения теоретических аспектов воспитания, и методика внедрения в образовательный процесс личностно-ориентированных, проектных, информационных, исследовательских, интерактивных (тренинговых), здоровьесберегающих технологий, коллективной творческой деятельности и т.п.

По результатам постоянно действующих семинаров, совместной работы с областными методическими формированиями (в форматах творческих групп, проблемных лабораторий и т.п.) была подтверждена необходимость решения актуальных проблем развития превентивного образования и, как следствие, апробированы рекомендации влиятельных международных организаций (ВОЗ, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, Международного альянса по ВИЧ/СПИД) по внедрению европейских стандартов превентивного образования и созданию образовательного пространства ЗЗСО на основе превентивного образования [4, 7, 16] и доказана его эффективность, в том числе – с 2005 года на базе институтов последипломного педагогического образования уже осуществляется подготовка педагогов в рамках реализации программы развития социальных навыков «Учимся жить вместе» [2, стр. 30]. По заказу отделов (управлений) образования райгосадминистраций (городских советов) подразделения заведений последипломного образования (лаборатории, отделы) оказывают методическую поддержку и консультативную помощь (в том числе – дистанционно [8]) различным категориям педагогических работников и сотрудников учреждений общего среднего образования, но не в состоянии охватить всех (в пределах действующих образовательных программ), а потребность в таком сопровождении выявлена в результате проведенных опросов и бесед.

Проведенный анализ исследуемого материала сделал понимание здоровьесберегающей деятельности как определенного феномена, который является важной частью профессиональной деятельности учителя основной школы, который, по мнению М. Шиян, обладая здоровьесберегающей компетентностью, способен проводить эффективную и успешную образовательную деятельность по сохранению и укреплению собственного здоровья и здоровья учащихся [15, стр. 335], которые получают образование в различных типах учреждений среднего образования.

Согласны с суждениями исследовательницы В. Успенской, которая в диссертационной работе, посвященной изучению профессионального усовершенствования учителей, преподающих дисциплину «Основы здоровья» в системе последиplomного педагогического образования, в том числе – развития у них здоровьесберегающей компетентности, убедительно доказывает, что для педагогов всех специальностей эта компетентность является профессиональной (ключевой) [14].

Итак, приходим к выводу, что профессиональная деятельность педагога включает в себя здоровьесберегающую деятельность, а согласно выводам по результатам научного поиска ученых (Н. Башавец, Т. Изюмской, В. Кузьменко, А. Микитюк, А. Шиян и др.), можем утверждать, что здоровьесберегающая компетентность учителя основной школы является составной его профессиональной компетентности, совершенствованием которой должно быть непрерывным процессом в течение всей жизни.

Результаты анализа и систематизация нормативных документов и научных исследований по проблеме совершенствования здоровьесберегающей деятельности учителя основной школы определили перечень ее основных направлений, среди которых:

1) создание здоровьесберегающей образовательной среды, ориентированной на личностное, творческое и духовное развитие учащихся с учетом их индивидуальных потребностей;

2) создание безопасных, психологически комфортных условий для реализации образовательного процесса;

3) использование / распространение инноваций в педагогической науке и практике, перспективного педагогического опыта в создании превентивного здоровьесберегающего образовательного пространства;

4) анализ собственной профессионально-педагогической деятельности по реализации целей и задач учебного заведения, сохранения и соблюдения его правил, ценностных ориентаций и традиций;

5) проведение самооценки результатов применения средств педагогического воздействия по обеспечению качества образовательного процесса;

6) осознание потребности в саморазвитии, определение своих сильных и слабых сторон, планирование мероприятий для достижения целей по собственному профессиональному развитию;

7) отслеживание собственного физического, психического, духовного и социального здоровья и их уравнивание путем оптимизации затрат рабочего времени, энергии и др.

Выводы. В контексте исследования подтверждено, что в научной литературе все более употребительным становится понятие «здоровьесберегающая образовательная среда», под которым понимают и упорядоченную целенаправленную совокупность организационно-педагогических условий, и пространство совместного бытия учеников, учителей, родителей и общества, где создана и функционирует модель эффективного здоровьесберегающего взаимодействия участников-партнеров. Это сложное интегративное понятие охватывает очень важные с точки зрения качества образования показатели работы школы по подготовке ребенка к жизни: образовательная среда должна быть подчинена обеспечению образовательных потребностей и интересов детей, быть безопасной и внушать им чувство защищенности и т.д., и наконец – принадлежать детям. Выяснено, что здоровьесберегающая деятельность представляет собой определенный феномен. Его изучению посвящены фундаментальные научные исследования в различных областях общественных знаний, в частности философии, психологии, педагогики, медицины, валеологии, социологии.

Список использованной литературы

1. Безверхня Г. В. (2004) Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5–11-х класів: автореф. канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Львівський державний інститут фізичної культури. Львів, Україна, 22 с.

2. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін. Вчимося жити разом. Програма з розвитку соціальних навичок учнів основної та старшої школи у курсі «Основи здоров'я». Київ, 2017. 32 с.
3. Гамаюнова А. Н. Компетенція здоров'єсбереження в структурі професійної компетентності бакалавра психолого-педагогічного образования. Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 3. С. 62–63.
4. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок / авт.-упоряд. Марі-Ноель Бело. Київ, 2005. 80 с.
5. Маєвський М. І., Ціннісні орієнтації у сфері фізичної культури і спорту студентів педагогічних спеціальностей: дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 270 с.
6. Мосейчук Ю. Ю., Обґрунтування необхідності цілеспрямованої діяльності по формуванню культури здоров'я майбутніх учителів. Педагогічні науки: зб. наук. праць [Херсонський державний університет]. 2016. Вип. LXXIII, т. 2. С. 94–98.
7. Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок: важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я. ВООЗ. Київ: ВКТФ «Кобза», 2004. 123 с.
8. Науково-методична лабораторія основ здоров'я, безпеки життєдіяльності та охорони праці КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»: досвід. Офіційний сайт. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1RtMkT0-y8KZSRegD7huB8QKgD2LnhqT8>
9. Нежинцева Л. П., Формування професійної компетентності педагога в організації здоров'язберігального освітнього середовища. Вісник післядипломної освіти. 2013. № 9 (1). С.150–160.
10. Полищук Н. Н., Структура готовності учителя к формированию здоровьесберегающей компетентности учеников. Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета. Серия : Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 202–207.
11. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 р. № 1143. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>.
12. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 р. № 36. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036729-18>.
13. Успенська В. М., Розвиток професійної компетентності вчителів основ здоров'я в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 22 с.
14. Успенська В. М., Розвиток професіоналізму педагогів у здійсненні здоров'яспрямованої освітньої діяльності: програма дослідження. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції (Київ, 28 квітня 2017 р.) Київ: ЦППЮ, 2017. С. 263–266.
15. Шиян М., Аналіз змістового компоненту предмета «Основи здоров'я» у контексті розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. № 61. С. 335–340.
16. Comprehensive School Health Education – Suggested Guidelines for Action / UNESCO / WHO / UNICEF. Geneva, 1992. 57 p.

PRIMARY SCHOOL TEACHER'S HEALTH – SAVING ACTIVITIES

Zheleznova Tetiana

Public Institution

*«Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate
of Pedagogical Education Named After Vasyl Sukhomlynsky», Ukraine*

Summary

The article focuses on the importance of developing of a primary school teacher's health -saving competence in the context of fulfilling the primary school's mission - children' health preservation.

The analysis and systematization of the scientists' opinion on the issue under study allowed us to clarify the key definition and highlight the list of areas for improving a primary school teacher's health-saving activity:

- 1) creation of a health-saving educational environment focused on the personal, creative and spiritual development of students (taking into account their individual needs);
- 2) creation of safe, psychologically comfortable conditions for the educational process;
- 3) usage / diffusion of innovations in pedagogical science and practice, promising pedagogical experience in creation of a preventive health-saving educational space;
- 3) usage / diffusion of innovations in pedagogical science and practice, forward-looking pedagogical experience in creating a preventive, healthy educational space;
- 4) analysis of one's own professional and pedagogical activities with a view to achieving an educational establishment's goals and objectives, keeping and following its rules, values and traditions;
- 5) self-assessment of the results of means of pedagogical influence usage to ensure the quality of the educational process;
- 6) self-development need's awareness, one's strengths and weaknesses determination, planning of activities to achieve professional development objectives;
- 7) monitoring and balancing one's own physical, mental, spiritual and social health by optimizing the working time cost and energy, etc.

It is noted that the study of the problem of improving the quality of the educational process participants' activities in conditions of the development of safe and healthy educational environment is one of the areas of post-graduate education institutions' activity, as it's evidenced by the functioning of special units including the scientific and methodological laboratory for basic health, life safety and labour protection within them. Due to the results of the analysis of the normative documents and scientific research on the problem of improving of a primary school teacher's health-saving activity, we have proposed a list of its main directions.

Keywords: healthy saving competence, primary school teacher, healthy saving educational environment, subject teacher, self-improvement.

References:

1. Bezverkhnia H. V. (2004) Motivation for physical education and sports for students in grades 5-11: (PhD. dissertation) *Thesis*. Lviv. Lviv State Institute of Physical Culture (in Ukraine).
2. Vorontsova T. V., Ponomarenko V. S. ets. (2017) *We learn to live together. The program for the development of social skills of primary and secondary school students in the course "Fundamentals of Health"*. Kyiv. 32 c.
3. Hamaiunova A. N. (2011) Health preservation competence in the structure of professional competence of a bachelor of psychological and pedagogical education. *International Journal of Experimental Education*. № 3. C. 62–63.
4. *The concept of teaching a healthy lifestyle based on skills development* / author-compiler Marie-Noel Belo. Kyiv. 2005. 80 c.
5. Maievskiy M. I. (2016) Value orientations in the field of physical culture and sports of students of pedagogical specialties: *PhD. dissertation*. Uman. Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna. 270 c. (in Ukraine).
6. Moseichuk Yu. Yu. (2016) Justification of the need for purposeful activities to form a culture of health of future teachers. *Pedagogical sciences: a collection of scientific works Kherson*. Kherson State University. Issue. LXXIII, т. 2. C. 94–98.
7. Skills for health. Learning a healthy lifestyle based on skills development: an important component of a child-friendly school, a health-promoting school (2004). WHO. Kyiv: VKTF «Kobza». 123 c.
8. *Scientific-methodical laboratory of basics of health, safety of life and labor protection of KZ "Kirovograd regional institute of postgraduate pedagogical education named after Vasily Sukhomlinsky"*: experience. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1RtMkT0y8KZSRRegD7huB8QKgD2LnhqT8>
9. Nezhyntseva L. P. *Formation of professional competence of a teacher in the organization of a healthy educational environment*. (2013) *Bulletin of postgraduate education*. № 9 (1). C.150–160.
10. Polyshchuk N. N. (2013) The structure of teacher readiness for the formation of health-preserving competence of students. *Science vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*. № 1 (12). C. 202–207.
11. *Professional standard "Primary school teacher of general secondary education"*: order of the Ministry of Social Policy of Ukraine from 10.08.2018 p. № 1143. Database "Legislation of Ukraine". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>.
12. *Typical educational program of organization and carrying out of advanced training of pedagogical workers by establishments of postgraduate pedagogical education*: the order of the Ministry of Education and

Science of Ukraine from 15.01.2018 p. № 36. Database "Legislation of Ukraine". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036729-18>.

13. Uspenska V. M. (2015) Development of professional competence of teachers of basics of health in the system of postgraduate education (PhD. dissertation) *Thesis*. Kyiv. National Pedagogical University named after M.P. Драгоманова. (in Ukraine).

14. Uspenska V. M., Development of professionalism of teachers in the implementation of health-oriented educational activities: a research program. (2017) *Professional development of specialists in the system of adult education: history, theory, technologies: Proceedings of the II All-Ukrainian Internet Conference* (Kyiv, April 28, 2017). Kyiv: TsIPPO. С. 263–266.

15. Shyian M. (2018) Analysis of the content component of the subject "Fundamentals of Health" in the context of the development of health competence of primary school teachers. *Scientific journal of NPU named after МР Драгоманова. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*". № 61. С. 335–340.

16. Comprehensive School Health Education – Suggested Guidelines for Action / UNESCO / WHO / UNICEF. Geneva, 1992. 57 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 12.03.2021

Принято к публикации: 10.04.2021

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганисян

The material was submitted and sent to review: 12.03.2021

Was accepted for publication: 10.04.2021

Reviewer: PhD. Assistant Karine Hovhannisyann

379.8:376.5

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ

Карапетян Игорь Карапетович

Армянский государственный педагогический университет,

Армения

Кузина Оксана Михайловна

АГИФКС, Армения

Краткое введение. В результате распада Советского Союза обострился кризис досуговых учреждений и учреждений дополнительного образования в РА. Резко сократилось их число. Что касается качества и эффективности работы действующих учреждений, то оно также неудовлетворительно. В целом можно выделить следующие причины: низкий уровень жизни населения, недостаточное количество рабочих мест, недостаточное количество учреждений по организации досуга среди молодежи, отсутствие каких-либо инициатив органов местного самоуправления по организации досуга среди молодежи, закрытие большинства средних специальных учебных заведений, а те, которые и остались, действуют чисто формально. Ситуация особенно усугубляется в отдаленных, сельских местностях республики, где экономический кризис приобрел более заметные формы.

И если в центральных районах страны имеет место экономическое развитие и улучшение жизни населения, то в отдаленных областях иначе как застоём социально-экономическую ситуацию не назвать.

Для решения данной проблемы принимаются дополнительные меры по совершенствованию сферы социально-культурного, досугово-развития подростков. Необходимо совершенствовать формы организации физкультурно-досуговой деятельности, выработать у подростков соответствующие спортивные интересы и потребности, расширить сеть досуговых учреждений.

Ключевые слова: технология, досуговая деятельность, спортивный интерес, трудные дети, физкультурно-оздоровительная деятельность, физкультурно-оздоровительная техно-

логия, физическое упражнение, подвижная игра, народная игра, релаксационное упражнение.

Проблема. Психологи и педагоги отмечают, что педагогически запущенные дети в основном пессимистически относятся к своим возможностям. Это относится как к учебе, так и к работе. Очень часто они проявляют безразличие, как к умственному, так и к физическому труду. Посредством правильно организованного досуга, внеклассной работы, физкультурно-оздоровительной деятельности, так называемые трудные дети преодолевают чувство отчужденности от окружающей среды и от сверстников. Исходя из этого, на первый план исследования выступает проблема проведения свободного времени трудных детей и подростков и организации их досуга.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

И.К. Дидарова разработала систему физических упражнений, которые включают элементы современного танца, релаксационные упражнения, спортивные, подвижные и национальные игры, упражнения на расслабление и тактильный контакт, дыхательные упражнения и психогимнастика.

Т.Т. Малышенко и П.Е. Тищенко определяют досуговую деятельность с точки зрения социализации личности. И если Т.Т. Малышенко и П.Е. Тищенко считают досуговую деятельность эффективным средством социализации, то Е.А. Веселова подходит к определению данного понятия с точки зрения позитивной социализации. Согласно автору, досуговая деятельность является важнейшим ресурсом профилактики девиантного поведения подростков группы риска. Исследования Г.Б. Гусевой и В.О. Мишутиной посвящаются групповой форме организации досуговой деятельности. М.Г. Пискарева рассматривает творческие дела как продуктивное средство организации досуговой деятельности в начальной школе.

В.Е. Новаторов выделяет организационную, методическую, социально-психологическую, управленческую подсистемы досуговой деятельности.

Цель исследования – проанализировать условия организации досуговой деятельности трудных детей и подростков в РА и выделить более эффективные технологии ее совершенствования.

Новизна исследования заключается в том, что выявлены особенности организации досуговой деятельности трудных детей и подростков в РА и определены более эффективные технологии организации их досуга.

Изложение основного материала.

Актуальной является проблема поиска путей налаживания эмоциональных отношений между родителями и трудными детьми в процессе организации досуговой деятельности посредством применения физкультурно-оздоровительных технологий. Опыт показывает, что дети любят общаться, более того играть со своими родителями. Проблема состоит в организации досуга тех семей, где проживают дети с проблемами. С одной стороны, технологии организации досуговой деятельности детей могут быть применены при организации досуга всех детей. С другой стороны, некоторые технологии необходимо отбирать с большой осторожностью, когда речь идет о трудных детях.

В структуре технологий организации досуговой деятельности важное место занимают физические упражнения, подвижные игры, народные и спортивные игры, спортивно-игровые задания. Очевидно, что отбор технологий осуществляется с учетом индивидуальных характеристик трудных детей, содержательной и функциональной направленности той или иной игры или упражнения.

В контексте сказанного большое значение имеют физические упражнения, т.к. они многофункциональны и в основном развивают физические способности детей. Причины отказа выполнения физических упражнений разные, особенно если это касается трудных

подростков. Они в основном приступают к выполнению физических упражнений в начале занятий. Следует вовлекать их в себя такую деятельность с большой осторожностью. Эффективными могут быть те физические упражнения, которые включают в себе элементы танцевальной подготовки. Наличие в физических упражнениях элементов танца подготавливает детей к использованию танцевальных игр, игровых технологий. Не случайно, Дидарева выделяет роль танцевальной двигательной подготовки. Согласно автору, использование танцевальной двигательной подготовки позволяет педагогам решить следующие задачи:

- развитие физических способностей подростка;
- наиболее полное самовыражение его личности;
- коррекция системы отношений личности;
- коррекция отношений в группе и, как следствие, поведения;
- изменение стереотипов поведения [3, стр. 14-19].

Организуя досуговую деятельность у трудных детей следует подчеркнуть значение народных и спортивных игр. Как известно, народные игры в основном имеют фольклорное происхождение. Важно то, что в народных играх четко прослеживается деление мира на добро и зло. Подростки, в том числе и трудные подростки, любят противопоставлять добро и зло, имитировать разных фольклорных персонажей. Это способствует созданию такой учебно-познавательной, развлекательной атмосферы, где дети могут свободно самовыражаться.

В процессе досуговой деятельности подростки знакомятся с народными обрядами. Одновременно они усваивают основные элементы обрядовых, ритуальных, гадальных, спортивных народных, в том числе и развлекательных игр.

Многие трудные подростки посещают школу нерегулярно, иногда бросают ее, в результате чего нарушается нормальный процесс социализации. В этом плане, трудно говорить об организации их досуговой деятельности, если они остаются без учебы и не вовлечены ни в какую трудовую деятельность. В результате, родители не в состоянии направлять их, организовать их занятость и досуг. Педагоги должны не только иметь общее представление об игровых технологиях трудных детей, они должны использовать эти технологии и при индивидуальной, и при групповой работе. Технологии организации досуговой деятельности трудных подростков должны содержать элементы обрядовых, ритуальных, гадальных, в целом народных игр. При отборе развлекательных игр также необходимо учитывать индивидуально-национальные характеристики трудных подростков. Трудные дети должны верить, что созданы все необходимые условия для их свободного отдыха и развлечений. Они должны быть уверены, что соблюдаются их права, нормы совместной досуговой деятельности.

По сути, в данном контексте работа или учеба и досуг являются синонимами, в том плане, что они обеспечивают продуктивную занятость детей. Все виды досуговой деятельности, занятия по физкультуре, народные и другие виды игр, если они правильно и вовремя организованы, являются хорошим выходом из сложившегося положения.

В этом плане важными представляются внеклассные занятия по физкультуре как эффективное средство организации отдыха и досуга подростков, и как необходимое условие обеспечения высокого качества их жизни.

Одной из основных целей системы образования является создание условий для удовлетворения досуговых потребностей трудных детей. Традиционно, досуговая деятельность трудных подростков организуется в системе дополнительного образования.

В целом, подростковые молодежные клубы в Ереване выполняют следующие функции: спортивно-оздоровительные, художественные, трудовые и военно-патриотические, социально-педагогические.

Социальная поляризация между армянскими семьями привела к тому, что люди стали говорить о богатых и бедных, о всемогущих олигархах. То же касается организации досуга,

свободного времени трудных детей. Изменилось соотношение работы и отдыха. Многие стали работать во внерабочее время, без перерыва и смены. Особенно это касается водителей такси.

Принципиально важно то, что предлагается сочетать педагогические и социальные факторы, «обуславливающих развитие просоциальной успешности» [2, стр. 15-16]. Именно подготовка трудных воспитанников к социальной самозащите могут усилить «развитие просоциальной успешности», которые «выступают в качестве педагогических условий успешной социализации старших подростков» [2, стр. 15-16]. В данном контексте важно говорить о «единой системе педагогических требований», о правильной организации досуговой деятельности трудных подростков, сочетать социальную работу с педагогической работой [4].

Как было отмечено, важно в какой форме организуется досуговая деятельность: индивидуально или в групповой форме. «К групповым формам можно отнести творческие группы, микрокружки, которые можно классифицировать следующим образом: 1) студии эстетического цикла, 2) объединения художественного слова, 3) самодеятельные театральные труппы, в том числе кукольные театры, 4) ИЗО-студии; 5) музыкальные и хоровые коллективы, в том числе хореографические студии, 6) кружки эстетики быта; 7) спортивные и туристические секции» [7, стр. 29]. Опыт работы с трудными подростками г. Еревана показывает, что достаточно эффективными являются для организации досуговой деятельности трудных детей спортивные и туристические секции.

Г.Б. Гусева предложила три основных типа коллективной творческой деятельности детей и подростков:

«1) коллективные творческие дела; 2) спортивно-массовые мероприятия; 3) сюжетно-ролевые игры» [3, стр.40-43]. В данной классификации выделяются спортивно-массовые мероприятия. Очень часто некоторые трудные подростки относятся к сюжетно-ролевым играм с оговоркой или с недоверием.

В.Е. Новаторов, опираясь на современный опыт практиков культурно-досуговой деятельности, в технологии досуга предлагает выделить несколько подсистем:

- организационная подсистема (структура организаций, штатное расписание, сложившаяся система распределения полномочий между сотрудниками и др.);

- методическая подсистема (принятый алгоритм разработки и осуществления отдельно взятых культурно-досуговых акций, включая сценарную разработку, режиссуру, степень участия в работе волонтеров, т.е. активистов-общественников; сложившаяся практика обобщения и распространения передового опыта, освоения инновационных технологий деятельности);

- социально-психологическая подсистема (система формальных и неформальных отношений внутри организаций, отношения с внешней средой, сложившаяся практика подготовки и проведения внутриорганизационных мероприятий);

- управленческая подсистема (овладение маркетинговыми технологиями, рекламные процессы, связь с общественностью, сложившаяся практика работы с персоналом и др.) [8, стр. 109-114]. При организации досуговой деятельности трудных детей важным представляется учет методической и социально-психологической подсистемы, так как педагог очень быстро может вовлечь трудных детей в процесс выполнения культурно-досуговых акций. Учет социально-психологической подсистемы важен тем, что педагог акцентирует свое внимание на систему формальных и неформальных отношений внутри организации, отношения с внешней средой.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения.

При отборе технологий организации досуговой деятельности следует учесть основные условия и факторы социализации трудных детей, их индивидуальные, а также национальные особенности. Важно подчеркнуть, что досуговая деятельность является продолжением трудовой или учебной деятельности. По сути, успешная организация досуговой деятель-

ности детей является обязательным условием эффективной организации их трудовой деятельности.

В учебно-воспитательном процессе педагоги применяют разные технологии организации досуговой деятельности трудных детей. Оценить эффективность применяемых технологий очень трудно, так как при объективном оценивании необходимо учитывать основные учебные, внеучебные факторы, разработать соответствующие критерии оценки, в должной мере развивать рефлексивную компетенцию.

Все виды досуговой деятельности, занятия по физкультуре, народные и другие виды игр, если они правильно и вовремя организованы, могут позитивно влиять на процесс социализации трудных детей.

Список использованной литературы

1. Веселова Е. А., Организация досуговой деятельности подростков с девиантным поведением// Человек и образование. – 2012. – №3 (32). – С. 101-104.
2. Гудовский И. В., Педагогические условия успешной социализации старших подростков в процессе внеурочной деятельности : Дис. ... канд. пед. наук, Красноярск, 1999. –169 с.
3. Гусева Г. Б., Коллективное творческое дело // Наука, образование и культура. – 2015. – №2 (2). – С. 40-43.
4. Дидарова И. К., Методика занятий физической культурой с трудными подростками в условиях социально-реабилитационного центра: автореф. ... канд. пед. наук, Волгоград, 2010. - 24 с.
5. Кокоренко В. Л., Социальная работа с детьми и подростками: учеб. пособие студ. учреждений высш. проф. образования, М.: Изд-ий центр «Академия», 2011. –256с.
6. Малышенко Т. Т., Досуговая деятельность как средство социализации личности в подростково-юношеском возрасте / Т.Т. Малышенко, Е.А. Карипанова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2014. – №2 (5). – С. 44-48.
7. Мишутина О. В., Организация досуговой деятельности школьников: учебно-методическое пособие для студентов педагогических учебных заведений, Балашов: «Спектр», 2016. – 43 с.,
8. Новаторов В. Е., Современные технологии культурно-досуговой деятельности: состояние, проблемы, перспективы развития. Вестник Омского университета. 1999. - № 3. - С. 109-114.
9. Пискарева М. Г., Коллективные творческие дела как условие формирования ученического коллектива в начальной школе // Научный поиск. – 2015. – №2.4. – С. 29-30.
10. Тищенко П. Е., Досуговая деятельность у подростков как проявление социальной активности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – №2. – С.123-127.

TECHNOLOGY OF ORGANIZING LEISURE OF DIFFICULT CHILDREN

Karapetyan Igor

ASPU, Yerevan, Armenia

Kuzina Oksana

ASIPCS, Yerevan, Armenia

Summary

When selecting the technologies for organizing leisure activities, one should take into account the basic conditions and factors of socialization of difficult children, their individual, as well as national characteristics. It is important to emphasize that leisure activities are a continuation of work or study activities. In fact, the successful organization of children's leisure activities is a prerequisite for the effective organization of their labor activity. In the educational process, teachers use different technologies for organizing leisure activities for difficult children. It is very difficult to assess the effectiveness of the technologies used, since the implementation of an objective assessment must take into account the main educational, extracurricular factors, develop appropriate assessment criteria, and properly develop reflexive competence. Very often, teachers, having clear ideas about the technologies of organizing leisure activities, about physical exercises, outdoor folk games and sport games are not able to use this knowledge at the proper level.

The technologies for organizing leisure activities for difficult children should contain elements of ceremonial, ritual, fortune-telling, and, in general, folk games. When selecting entertaining games, it is also necessary to take into account the individual and national characteristics of difficult teenagers.

All types of leisure activities, physical education, folk and other types of games, if they are organized correctly and on time, can positively influence the process of socialization of difficult children.

Extracurricular physical education classes are of great importance in the process of using innovative technologies to organize leisure activities of difficult children, preventing their asocial behavior.

References:

1. Veselova, E. A., Organization of leisure activities for adolescents with deviant behavior // Man and education. - 2012. - No. 3 (32). - pp. 101-104.
2. Gudovsky I. V., Pedagogical conditions for the successful socialization of older adolescents in the process of extracurricular activities: Dis. ... cand. ped. Science, Krasnoyarsk, 1999. –169 p.
3. Guseva G. B., Collective creative work // Science, education and culture. - 2015. - No. 2 (2). - S. 40-43.
4. Didarova I. K. Methodology of physical education with difficult adolescents in the conditions of a social rehabilitation center: abstract of PhD. ... cand. ped. sciences, Volgograd, 2010. - 24 p.
5. Kokorenko, V. L., Social work with children and adolescents: textbook. allowance stud. institutions of higher. prof. Education. - M.: Publishing Center "Academy", 2011. –256p.
6. Malyshenko, T. T., Leisure activity as a means of personality socialization in adolescence// Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement. - 2014. - No. 2 (5). - pp. 44-48.
7. Mishutina, O. V., Organization of leisure activities of schoolchildren: teaching aid for students of pedagogical educational institutions, Balashov: Printing agency "Spectrum", 2016. - 43 p.
8. Novatorov V. E., Modern technologies of cultural and leisure activities: state, problems, development prospects. Omsk University Bulletin. 1999. - No. 3. - pp. 109-114.
9. Piskareva M. G., Collective creative affairs as a condition for the formation of the student body in elementary school // Scientific search. - 2015. - No. 2.4. - pp. 29-30.
10. Tishchenko, P. E., Leisure activities among adolescents as a manifestation of social activity. P.F. Lesgaft. - 2010. - No. 2. - pp. 123-127.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 11.03.2021

Принято к публикации: 04.04.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 11.03.2021

Was accepted for publication: 04.04.2021

Reviewer: PhD, Assoc. Prof. Mary Avetisyan

37.015

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

Перерва Виктория

Криворожский государственный педагогический университет, Украина

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена отсутствием наработок в области методики терминологической подготовки будущего учителя биологии как основы его профессионально-терминологической компетентности. Так как биологическая терминологическая система интегрирована с номенклатурной системой, формирование индивидуального терминологического словаря будущего учителя биологии будет служить основой становления его терминологической компетентности, послужит основанием грамотной коммуникации в процессе профессиональной деятельности. Терминология имеет прежде всего базовые (общезыковые) функции: номинативную, коммуникативную, когнитивную (гносеологическую, познавательную), экспрессивную, нормативную и прочие. Понимание и активное использование профессиональной терминологии является определяющим фактором усвоения программного материала, расширения словарного запаса, понимания языка определенной отрасли науки посредством усвоения специальных терминов.

Процесс терминологической подготовки будущих специалистов должен быть последовательным и связным. Исходным этапом формирования терминологической компетентности считаем освоение терминоэлементов греко-латинского происхождения, которые являются общими при словообразовании как терминов, так и номенов. Этот этап характеризуется направленностью на формирование, расширение, усовершенствование и применение как в устной, так и в письменной речи индивидуального терминологического словаря.

Исходя из специфики и предназначения разных форм организации познавательной деятельности, выделены общие этапы и соответствующие им методы терминологической подготовки будущих учителей биологии: I. Актуализация знаний: 1) составление тезауруса, 2) методы выявления принципов словообразования и контекстного содержания термина, 3) методы геймификации, 4) терминологические диктанты; II. Мотивация учебной деятельности: 5) анализ терминоэлементов, 6) задание системы «синоним-акроним-пароним»; III. Изложение нового материала: 7) использование визуально-логических схем; IV. Обобщение и подведение итогов: 8) задания проблемного творческого характера.

Овладение комплексом знаний семантики и этимологии греко-латинских терминоэлементов развивает логическое мышление, повышает языковую культуру и способствует расширению мировоззрения студента-биолога.

Ключевые слова: профессионально-терминологическая компетентность; терминосистема; номенклатура; термины; номены; метод; активный терминологический словарь; профессиональная подготовка; будущий учитель биологии.

Постановка проблемы. Определяющим фактором формирования профессиональной компетентности учителя является уровень становления его профессионально-терминологической компетентности, ведь в процессе профессиональной коммуникации важно корректно, грамотно, правильно, логично использовать профессиональную терминологию. Биологическая терминологическая система интегрирована с номенклатурной системой, что обусловлено общностью терминоэлементов преимущественно греко-латинского происхождения. Некоторые аспекты соразмерности, принципы и этапы становления были рассмотрены нами в предыдущих публикациях [8]. Методика последовательного и поэтапного освоения основных терминоэлементов филологов, лингвистов, переводчиков достаточно изучена; практический интерес и значимость имеет разработка и внедрение в учебный процесс профессиональной подготовки будущего учителя биологии методики терминологической подготовки с целью формирования и совершенствования активного терминологического словаря будущего квалифицированного специалиста.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием наработок в области методики терминологической подготовки студентов как основы профессионально-терминологической компетентности будущего учителя биологии.

Несмотря на разработанность проблемы методологии и методов терминологической подготовки специалистов-филологов, вне поля зрения исследователей остаются вопросы методологии и методов терминологической подготовки 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. Юдзионок 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.

Цель статьи – выявить специфику основных методов поэтапного изучения терминологической и номенклатурной систем в ходе терминологической подготовки учителя биологии при изучении учебных дисциплин цикла профессиональной подготовки.

Новизна исследования заключается в обосновании назначения, преимущества и особенностей методики терминологической подготовки будущего учителя биологии как основы становления его профессионально-терминологической компетентности.

Изложение основного материала. Терминология имеет прежде всего базовые (общезыковые) функции: номинативную, коммуникативную, когнитивную (гносеологическую, познавательную), экспрессивную, нормативную и прочие [3]. Понимание и активное использование профессиональной терминологии является определяющим фактором усвоения программного материала, расширения словарного запаса, понимания языка определенной отрасли науки посредством усвоения специальных терминов [1].

Так как терминологическая подготовка студентов-биологов должна быть последовательной и систематичной, считаем оптимальным последовательное усвоение Терминоэлемент + Акроним – Номен – Эпоним [6]. Исходным этапом формирования терминологической компетентности считаем освоение системы терминоэлементов греко-латинского происхождения, которые являются общими при словообразовании основных терминов и номенов. Следует отметить важность понимания этимологии и семантики терминов и номенов, что позволяет совершенствовать уровень профессионально-терминологической компетентности и способности налаживать профессиональную коммуникацию в ходе профессиональной деятельности будущего учителя-биолога. Таким образом, определяющим условием формирования биологической терминологической и номенклатурной системы будущего учителя биологии считаем направленность на формирование, расширение, усовершенствование и применение в устной и письменной речи индивидуального терминологического словаря, то есть переход его из пассивного в активное состояние.

М. Вакуленко [2] выделяет синтетические и аналитические методы изучения научных терминов. С помощью *синтетических* методов (описательного метода и метода наблюдения) фиксируется практика конкретного использования и функционирования терминологической единицы или явления. Среди *аналитических* методов можно выделить: 1) сравнительно-исторический метод (смысловое наполнение терминов, их структурных компонентов и элементов в разных языках и в разное время); 2) сравнение; 3) дефинитивный анализ (уточнения дефиниций терминов с целью их нормализации и упорядочения); 4) структурный метод (выявление формальной и содержательной структуры термина); 4.а) с использованием дистрибутивного анализа (синонимия, паронимия, омонимия и полисемия терминов), 4.б) компонентного анализа (семантическая структура термина), 4.в) метод оппозиций (выявление родовых и видовых признаков дефиниций терминов с целью определения его места в иерархической терминосистеме); 5) функциональный анализ (выявление особенностей употребления термина в научных текстах и в устной коммуникации специалистов); 6) метод дедукции (изучение терминосистем от общих признаков к конкретным) и индукция (обобщение частных случаев использования терминов до установления закономерностей); 7) метод гипотезы; 8) идеализация и формализация; 9) морфосемантический анализ для разработки правильных рекомендаций употребления конкретных терминов; 10) метод акустических инвариантов (изучение инвариантных характеристик произношения).

Рассмотрим возможности и особенности использования синтетических и аналитических методов изучения терминологии на примере формирования биологической терминосистемы в процессе изучения дисциплины цикла профессиональной подготовки «Ботаника с основами геоботаники».

Исходя из специфики и предназначения разных форм организации познавательной деятельности, выделим общие этапы и соответствующие им методы терминологической подготовки будущих учителей биологии.

1. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ. Как известно, актуализация – это действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или непосредственном воспроизведении.

1. Составление тезауруса предусматривает работу с определителем, справочной литературой: терминологическими, толковыми, переводными словарями с целью анализа дефиниции термина, формулирования его краткой и расширенной дефиниции.

Биологический тезаурус – это универсальный словарь терминов биологической науки, который систематизирует и представляет биологические знания через структуру ключевых понятий, их взаимоотношений и связей. Создание биологического тезауруса создает возможность компактно и доступно представить понятийно-смысловое поле терминологии, его системные отношения и структурные уровни. Принципиальной разницы между терминологическим и информационно-поисковым тезаурусом может не быть при условии достаточной отработки терминологического инструментария.

2. Методы выявления принципов словообразования и контекстного содержания термина (-ов).

Одним из способов облегчения понимания, запоминания и правильного применения терминов греко-латинского происхождения является словозамещение соответствующим термином родного языка: например, эукариоты – ядерные, лигнификация – одревеснение, суберинизация – опробковение и т.п. Но в таком случае упрощения понимания возникает ряд проблем: во-первых, не всегда представляется возможным подобрать общеупотребительные словозаметы, во-вторых, теряется четкость и точность высказывания, и, что немаловажно, слова-замены не могут претендовать на роль термина, а используются параллельно с целью облегчения понимания.

3. Методы геймификации. Игровые методы (методы геймификации) можно использовать как в очном, так и в дистанционном режиме, что обусловлено широкими возможностями использования информационно-коммуникационных технологий. К игровым методам терминологической работы можно отнести ребусы, анаграммы, кроссворды, квадраты слов и др.

Самым простым в подготовке и использовании методом этой группы является *метод анаграмм* (табл.1), который предполагает произвольное перемешивание букв в слове, что можно производить самому, либо же с использованием специальных программных ресурсов. Среди преимуществ этого метода является: закрепление правильности написания термина или номена, возможность разнообразить виды учебных заданий, отработать правила написания бинаминальных и униноминальных номенов.

Таблица 1. Пример анаграмм с модуля Водоросли.

	Анаграмма	Ответ
1.	AAELG	<i>Algae</i>
2.	HNYPATCYOA	<i>Cyanophyta</i>
3.	HPHAOYLTROC	<i>Chlorophyta</i>
4.	OTDAAEIME	<i>Diatomeae</i>
5.	CCOHOUCSCR	<i>Chroococcus</i>
6.	EAGALOPSC	<i>Gleocapsa</i>
7.	CNPMHHASEIOA	<i>Chamaesiphon</i>
8.	SOOTCN	<i>Nostoc</i>
9.	BNAAEAN	<i>Anabena</i>
10.	TLLCLYOCAE	<i>Cyclotella</i>
11.	VILNCUAA	<i>Navicula</i>
12.	VOOVLX	<i>Volvox</i>
13.	SMOIAHDMACLON	<i>Chlamidomonas</i>
14.	XTUOLIHR	<i>Ulothrix</i>
15.	GSRRIOPIA	<i>Spirogira</i>

Квадраты слов (рис.1) представляют собой таблицу из букв по вертикали и горизонтали (в усложненном варианте – и по диагонали), где спрятаны термины или номены определенной темы, модуля, раздела. Возможна комбинация терминов на русском языке и номенов латынью. Также, при желании, можно усложнить задание, добавив несколько терминов другой темы либо учебной дисциплины, которые нужно идентифицировать – «найди чужака», либо «чужой среди своих».

К	Я	Н	С	Т	У	Ё	Ф	Т	Л	Т	Ы	Б	Б	Д
Ю	U	L	O	T	H	R	I	X	Ч	Ь	Ъ	Я	О	Ь
С	Н	L	A	M	I	D	O	M	O	N	A	S	Я	Ц
Ъ	Б	Я	Я	Ы	X	N	A	V	I	C	U	L	A	Д
Ё	Ф	Т	С	H	L	O	R	O	P	H	У	Т	A	Ш
С	У	C	L	O	T	E	L	L	A	З	Ё	Я	Э	Ш
К	П	G	L	E	O	C	A	P	S	A	У	Л	С	Ч
К	Й	A	N	A	B	E	N	A	У	Ж	И	В	В	И
Щ	Ю	С	H	A	M	A	E	S	I	P	H	O	N	К
Щ	С	H	R	O	O	C	O	C	C	U	S	Ю	Ё	О
Г	Л	Г	X	E	Л	Ъ	Д	И	X	П	Щ	Й	Ь	К
Б	D	I	A	T	O	M	E	A	E	Ё	Ф	Ф	M	Ю
A	L	G	A	E	Ч	П	З	N	O	S	T	O	C	С
О	Т	К	У	A	N	O	P	H	У	Т	A	H	Ш	
Ы	Р	E	V	O	L	V	O	X	Ю	Ё	Й	Й	Г	О

1. GLEOCAPSA	6. CYANOPHYTA	11. NAVICULA
2. CHROOCOCCUS	7. VOLVOX	12. NOSTOC
3. ANABENA	8. ALGAE	13. DIATOMAEAE
4. CHLAMIDOMONAS	9. CHLOROPHYTA	14. ULOTHRIX
5. CHAMAESIPHON	10. CYCLOTELLA	

Рис. 1. Пример комбинированного русско-латинского квадрата слов.

Комбинируя традиционные и игровые методы, возможно внести разнообразие, совмещая элементы игр «цепочка», «найди пару» «переведи латынь».

4. **Терминологические диктанты** могут быть организованы синхронно и асинхронно с использованием ряда учебных платформ в тестовом режиме в разных вариантах с ограничением по времени, при наличии либо отсутствии вариантов сокращенных либо полных дефиниций, построенных по тематическому либо другому принципу.

II. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Выявление проблемы объяснения семантики или этимологии терминов, номенов и соответствующих им терминологических элементов призвано к побуждению учебного интереса, активизации познавательной деятельности.

5. **Анализ терминологических элементов** предполагает изучение префиксальных и суффиксальных терминологических элементов как греческого, так и латинского происхождения, их синонимии и особенностей использования; составление словаря связанных (существующих в составе произвольно-аффиксальных и сложных слов) и свободных (употребляются как самостоятельные слова) терминологических элементов.

6. **Задание системы синоним-антоним-пароним** (рис.2). Главное достоинство синонимов – способность обозначать небольшие различия, а это значит, что синонимы позволяют более точно, более ярко выразить мысль. Лучшему пониманию значения

термина служит выявление его противоположного значения – антонима. Анализ омонимов и паронимов служит основой грамотной и корректной интерпретации и применения профессиональной терминологии в процессе коммуникации.

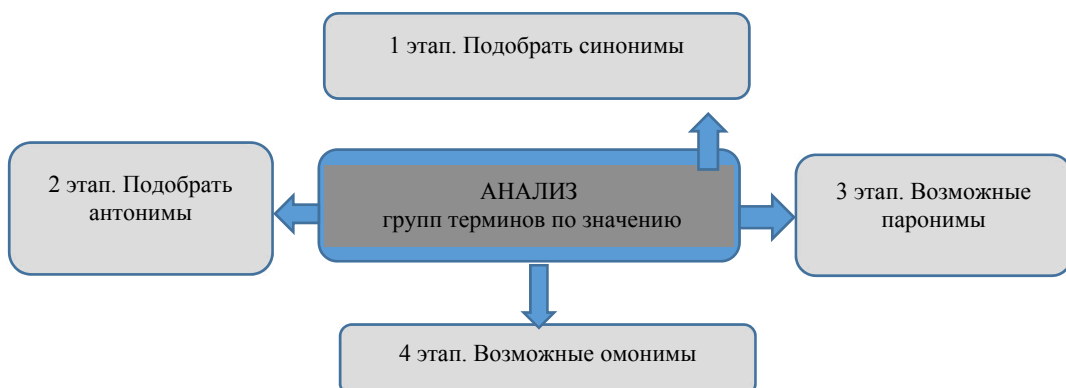


Рис. 2. Анализ групп терминов в системе синонимы-антонимы-паронимы-омонимы.

III. ИЗЛОЖЕНИЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА – анализ контекстного значения новых терминов, использование биологических терминов и номенов как устно, так и письменно (при этом следует акцентировать на соответствующие правила произношения и написания конкретных терминов).

7. Использование визуально-логических схем.

Одним из способов представления терминологического блока определенной темы, модуля служат *слова-облака* (*слова-теги*) (рис.3). Иерархию взаимосвязей в терминологической системе доступно изложить с помощью карты разума. При этом эту визуализацию целесообразно использовать как на лекциях, так в лабораторно-практическом курсе. Составление MindMap (еще их называют майнд-мэп, карты разума, ментальные карты, карты ума и пр.) (рис.4) возможно производить как при индивидуальных, так групповых и фронтальных методах организации обучения.



Рис. 3. Метод слов-облаков на примере изучения раздела «Водоросли (Algae)».

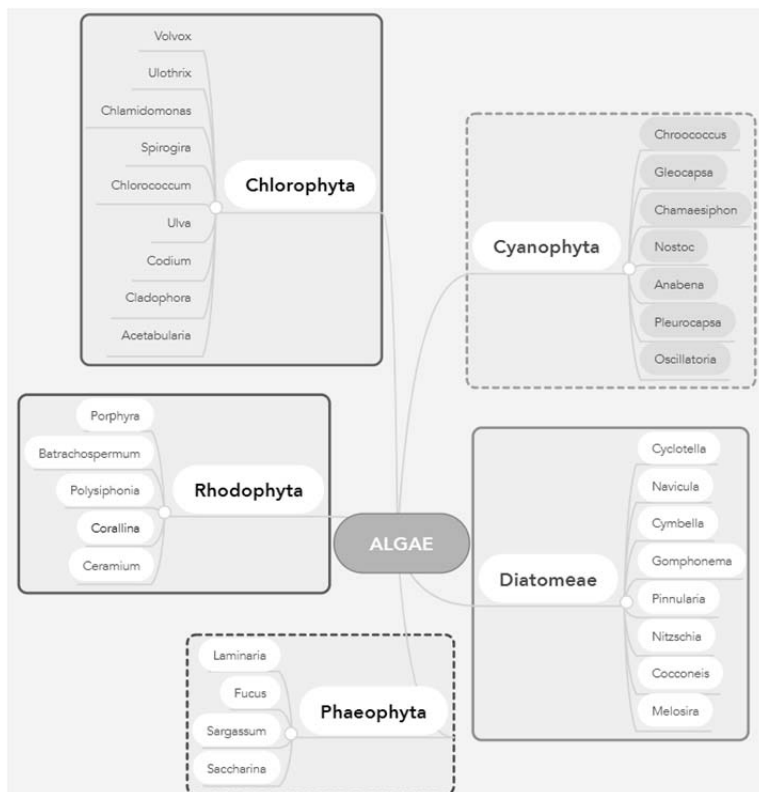


Рис.4. MindMap на примере изучения раздела «Водоросли (Algae)».

IV. ОБОБЩЕНИЕ И ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ предполагает отработку техники использования терминов как в устной, так и в письменной речи, контекстный анализ учебных и научных текстов.

8. Case-study – задания проблемного творческого характера. Согласно общедидактической классификации И. Лернера [4], проблемные задания можно подразделить на:

I. Проблемно-содержательные задания:

- установление причинно-следственных связей;
- выяснение тенденций развития данного явления (процесса, принципа, закона);
- определение сущности явления.

II. Задания, построенные на основе общенаучных методов с применением

- сравнительного метода;
- метода аналогий;
- описательного метода.

Проблемные задания оптимально использовать на различных этапах организации учебного процесса как в очном, так и в дистанционном (либо смешанном) режиме: 1) изучение нового; 2) закрепление изложенного преподавателем материала; 3) самостоятельное приобретение новых знаний; 4) контроль.

Большинство специалистов определяет метод кейс-стади как групповое обсуждение в образовательных целях какой-либо проблемной ситуации и коллективный поиск ее решения, т.е. применение этого метода предполагает аудиторную очную форму обучения. Однако набирает актуальность возможность использования кейс-стади в дистанционном формате для индивидуального приобретения знаний и практических навыков [7].

При терминологической подготовке актуально использовать систему различных типов кейсов: иллюстрирующие процессы и понятия; имитирующие шаблонные процессы; опи-

сывающие оригинальные ситуации взаимодействия живых организмов в природе; кейсы с неопределенным ответом на заданный проблемный вопрос. Выбор того или иного типа кейсовых заданий определяется учебными целями и необходимым уровнем освоения дисциплины. Кейсы дополняют друг друга при оценке уровня владения и правильности использования профессиональной терминологии и номенклатуры.

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, которое основывается на знании латинского языка. 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 дальнейшая 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. Артикуца Н. В., Методичний інструментарій юридичного термінознавства. Наукові записки НаУКМА: Юридичні науки. 2012. Том 129. С.53-59. <https://core.ac.uk/download/pdf/149238709.pdf>
2. Вакуленко М. О., Методологічні засади вивчення наукової термінології. Термінологічний вісник: Збірник наукових праць. К.: ІУМ НАНУ, 2013. Вип 2(2). С. 16-21.
3. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю., Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 105 с.
4. Лернер И. Я., Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 164 с.
5. Павлова О. І., Терміни, професіоналізми і номенклатурні знаки (до проблеми класифікації спеціальної лексики). Вісник Нац. ун-ту „Львівська політехніка”: Серія „Проблеми української термінології”. 2008. № 620. С. 49-54.
6. Перерва В. В., Составляющие терминологической системы будущих учителей биологии. Образование в XXI веке: Международный научно-методический рецензированный журнал. Ереван: издательство ЕГУ-YSU Press, 2020. №2 (4). С.80-90.
7. Чепьюк О. Р., Горылев А. И., Реализация метода кейс-стади в дистанционном обучении студентов основам предпринимательства. Образование и наука. 2008. № 8. <https://doi.org/10.178-53/1994-5639-2016-8-100-113>
8. 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

METHODICAL BASIS FOR FORMATION OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHER OF BIOLOGY PROFESSIONAL TRAINING

Pererva Victoria

Kyryvi Rih State Pedagogical University, Ukraine

Summary

The *purpose* of the research is to analyze basic methods of terminological training of future biology teachers. The initial stage in the formation of terminological competence is learning of terminological elements of Greco-Latin origin, which are common in the word formation of terms and nomens. This stage is characterized by a focus on the formation, expansion, improvement and application an individual terminological dictionary in speaking and writing.

The *research methodology* is based on theoretical methods: analysis and systematization of psychological-pedagogical and biological literature in order to determine the state and theoretical

substantiation of the problem of formation of professional-terminological competence of future biology teachers.

The scientific novelty of the article consists in the non-availability of developments in the field of methods of terminological training of the future biology teacher as the basis of his professional terminological competence. Since the biological terminological system is integrated with the nomenclature system, the formation of an individual terminological dictionary of the future biology teacher will serve as the basis for the formation of his terminological competence, for competent communication in his professional activity.

Conclusions. Terminology has basic (general linguistic) functions: nominative, communicative, cognitive (epistemological, cognitive), expressive, normative and others. Understanding and active use of professional terminology is a determining factor in mastering program material, expanding vocabulary, understanding the language of a particular branch of science through the assimilation of special terms.

The general stages and the corresponding methods of terminological training of future biology teachers is based on the specificity and purpose of various forms of organizing cognitive activity and include: I. Actualization of prior knowledge: 1) compilation of a thesaurus, 2) methods of identifying the principles of word formation and contextual content of a term, 3) gamification, 4) terminological dictations; II. Motivation activities: 5) analysis of term elements, 6) setting the system "synonyms-acronym-paronyms"; III. Teaching learning moment: 7) the use of visual logic diagrams; IV. Review and Follow up: 8) case-study.

Mastering the complex of knowledge of the semantics and etymology of the Greek-Latin term elements develops logical thinking, increases language culture and contributes to the expansion of the biology student's worldview.

Keywords: professional and terminological competence; terminological system; nomenclature; terms; nomens; method; active terminological dictionary; professional training; future biology teacher.

References:

1. Artykutsa, N. V. (2012). Metodichniy instrumentarii yurydychnoho terminoznavstva. [Methodical tools of legal terminology]. Naukovi zapysky NaUKMA: Yurydychni nauky. T. 129. P.53-59. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/149238709.pdf> [in Ukrainian].
2. Vakulenko, M. O. (2013) Metodolohichni zasady vyvchennia naukovoï terminolohii [Methodological principles of studying scientific terminology]. Terminolohichni visnyk: Zbirnyk naukovykh prats - Terminological Bulletin: Collection of scientific works. K.: IUM NANU. Vol. 2(2). P. 16-21 [in Ukrainian].
3. Holovyn, B. N., Kobryn, R. Yu. (1987). Linyhvystycheskye osnovy uchenyia o termynakh [Linguistic basis of the doctrine of terms]. Moscow: High school [in Russian].
4. Lerner, Y.Ia. (1974). Problemnoe obuchenye [Problem Learning]. Moscow: Knowledge. 164 p. [in Russian].
5. Pavlova, O. I. (2008). Terminy, profesionalizmy i nomenklturni znaky (do problemy klasyfikatsii spetsialnoi leksyky) [Terms, professionalism and nomenclature signs (to the problem of classification of special vocabulary)]. Visnyk Natsionalnoho universytetu „Lvivska politekhnika” – Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic": Series "Problems of Ukrainian Terminology. 620. 49-54 [in Ukrainian].
6. Pererva, V. (2020). Sostavlajushhie terminologicheskoy sistemy budushhih uchitelej biologii [Components of the terminological system of future biology teachers]. Yerevan: YSU Press №2 (4). P. 80-90 [in Russian].
7. Chepyuk, O. R., Gorylev, A. I. (2016). Implementation of the case study method in distance learning of entrepreneurship fundamentals. The Education and science journal. Vol. 1(8). P.100-113. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-8-100-113> [in Russian].
8. Lavrentieva, O., Pererva, V., Krupskiy, O., Britchenko, I., Shabanov, S. (2020). 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. Doi: 10.1051/e3sconf/202016610031 [in English].

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.03.2021

Принято к публикации: 03.04.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 20.03.20201

Was accepted for publication: 03.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Arevik Khazaryan

STAGES OF FORMATION OF BASIC CONCEPTS OF DISTANCE LEARNING

Hnatenko Tamara

Cherkasy Medical Academy, Ukraine

Short introduction. The article analyzes the historical stages of formation of basic concepts of distance learning (correspondence learning, distance learning). Theoretical aspects of the development of distance education in Ukraine are considered. Based on the analysis of scientific sources, the interpretation of key concepts of distance education and distance learning is systematized. Emphasis is placed on the fact that the modern understanding of the concepts and terms of distance learning is based on its interpretation as activities using Internet technologies and resources. A comparison of distance education and distance learning, related concepts of open education and blended learning is made.

Keywords: distance learning; distance education; e-education; blended learning, educational reforms; innovative education; educational programs; national education; establishment of higher education; information-and-communication technologies.

Problem Distance learning in the modern mass sense has begun to take shape relatively recently. March 2020 was marked by the announcement of quarantine in Ukraine due to the COVID-19 pandemic. Therefore, taking into account the advanced pedagogical experience accumulated by various educational establishments in the world on the application of the latest digital technologies in education, the domestic education system has embarked on the path of organizing and conducting distance education.

Distance learning today is one of the key areas of renewal of all parts of the educational system of Ukraine. At present, there is a scientific-and-theoretical understanding of distance learning, new scientific terminology is included in the scientific circulation, appropriate methodological support is being developed, and experimental testing of new distance educational technologies is underway. It is significant that the definition of «distance learning» is characterized by pluralism of definitions, which indicates a wide range of approaches to its interpretation.

Among domestic and foreign scientific research on various aspects of distance learning, the number of which has increased significantly in recent years, not only the concept of «distance learning», but also «distance education», «e-learning», «distance learning» and other related concepts, which are partly used ambiguously and interpreted differently.

The legal basis for distance learning in Ukraine is provided by a number of state documents:

- Law of Ukraine «On Higher Education» of 01.07.2014, in which among the forms of education in higher educational establishments distance education is singled out [1];
- The concept of development of distance education in Ukraine, approved by the Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 20.12.2000, according to which distance education is considered a full-fledged form of learning, implemented using distance learning technologies [2];
- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Regulations on Distance Learning» from 25.04.2013 № 466 (as amended), which defines the meaning of «distance learning» and «distance form of learning» [3].

However, the use of key concepts and terms of distance learning in modern scientific research is partly debatable.

The problem of semantic content of the concept of «distance learning» and related terms is taken care of by domestic scientists (V.Yu. Bykov, V.M. Kukharenko, V.V. Bondarenko, Ye.S. Polat, etc.) and foreign ones (J. Gubagar, M. R. Simonson, D. Painter, R. Schank, A. Rossett, R. Vaughan Frazze, and others). The works of these researchers analyze the genesis of the concept

of distance learning; UNESCO's educational programs «Education for All», «Lifelong Learning», «Education without Borders» are studied, which recognize the development of distance education as one of the key areas of modernization of the entire world educational system; introduce new related terms.

The purpose of the study is to systematize the interpretation of key concepts of distance education and distance learning based on the analysis of scientific sources on the theoretical problems of distance learning and pedagogical experience.

Research novelty Our own experience of using distance learning in the Medical Academy gives grounds to believe the importance of its application in the process of forming of the future graduate's professional competence, as well as modifying approaches to the preparation and conduct of theoretical and practical classes.

Presentation of the main material. As you know, the historical beginning of distance learning, most scientists find in the middle of the 19th century. The Berlin Institute for the Study of Foreign Languages is considered to be the first establishment to use distance learning. Training in this establishment from the mid 1850s took place by means of correspondence, which later became known as corresponding learning. Similarly, regular mail as the first stable regular public communication system was used to train individuals at the University of London (since 1858), whose applicants were allowed to take exams for academic degrees, regardless of the form of knowledge acquisition (full-time, correspondence or self-study) [4; 5].

In America and Canada, the development of corresponding learning as the first form of distance education has enabled the progress of rail transport. The first American correspondence programs appeared in the 1970s. In the last decades of the 19th - early 20th century, some higher educational establishments, including the University of London, the Scottish University of St. Andrew, the Royal University of Canada, the University of Chicago (USA), the University of Queensland (Australia), etc., began distance learning. It was at that time, according to V. Vyshnivsky and his co-authors, a new term came into circulation: distant education («distance learning») [5]. The development of initial forms of distance learning has been made possible by scientific-and-technological progress, including the widespread introduction of postal, telegraph, telephone, radio and television, which have been used by participants in the learning process. Thus, at this stage, distance learning was equated to extra-mural learning, which existed alongside with traditional full-time and was interpreted as learning at distance, in addition, at this time it gained legal recognition, as students' qualifications at the university were confirmed by official documents on education [5].

In Ukraine, distance learning in many respects is still perceived as an innovation, although in 2000 the Concept for the Development of Distance Learning in Ukraine was approved, which substantiates the feasibility, purpose, main objectives and expected consequences of creating and implementing such a system. Another document was approved in 2013 - the Regulation on Distance Learning. Here the scientific-and-methodical providing and features of the organization of educational process with use of technologies of distance learning are detailed. A person's right to receive education in various forms, including distant one, is provided by the Law of Ukraine «On Education» (2019) [7]. In May 2020, Guidelines for the Organization of distance learning in Ukraine appeared. The recommendations were approved for use in the reports of educational establishments on June 18, 2020 [8].

I.V. Robert in his monograph «Theory and Methods of Informatization of Education» interprets distance learning (distributed learning) through the prism of the process of knowledge transfer, skills development in the context of interactive interaction between student and teacher, and between them (subjects) and an interactive source of information resources, which reflects all the elements characteristic of the educational process (purpose, goals, organizational forms, content, teaching aids, methods), implemented in the use of information-and-communication technologies [9].

A similar interpretation of this definition was proposed by Ye. S. Polat: «distance learning is a systematic organization of learning, built on the interaction of teacher and student, students at a distance, which reflects all the inherent elements of the educational process (organizational forms, goals, learning tools, content) unique techniques of information-and-communication technologies and the Internet technologies» [10, p. 23].

Scientist A.V. Khutorsky interprets distance learning as «learning in which the subjects are at a distance, implementing the educational process with the help of telecommunications» [11, p. 15].

Thus, based on a systematic analysis of the above mentioned interpretations, we can state that most researchers distinguish and scientifically argue in the definition of «distance learning» such its components, as:

- learning in parallel (synchronous) and non-simultaneous (asynchronous) form;
- elements of the educational process are: organizational forms, content, goals, teaching aids, methods);
- subjects of study;
- means of information-and-communication technologies.

Given the challenges of modernity and experience gained in recent years, distance learning has come to be thought of as «an individualized process of acquiring knowledge, skills, abilities and ways of the individual's cognitive activities, carried out mostly through mediocre extraterritorial (remote participants) interaction of subjects of the educational process in a special environment, which is based on the latest information-and-communication and psychological-and-pedagogical technologies» [12].

Characterizing distance learning, V.Yu. Bykov considers it appropriate to distinguish the following varieties:

- distance learning – a special form of institutionalization and implementation of the educational process, in which the subjects of learning (its participants) implement educational interaction in the principle way and mostly extraterritorially;
- traditional distance learning – a type of distance learning in which the interaction between participants and initiators of the learning process takes place in time asynchronously, while actively using the transport system of supply of educational volume and other information objects of the telephone, telegraph or postal system;
- e-distance learning – a type of distance learning, which involves mainly individualized interaction between organizers and participants of the learning process both synchronously in time and asynchronously, in the principle way and mainly using electronic transport systems for delivery of educational material and other information objects, computer networks Internet / Intranet, ICT [13].

Taking into account the above mentioned and the experience of organizing educational activities gained from COVID-19, distance education can be positioned as «the latest type of education, in which students work independently at home, and their communication with other students and teachers is carried out mainly through videoconferencing, electronic forums, e-mail and through other possibilities of network communication» [14].

It should be noted that in the scientific-and-pedagogical literature, the terms «distance learning» and «distance education» are partly used as synonyms. However, their content differs significantly as well as general pedagogical concepts such as «learning» and «education». It is known that in pedagogical science since the time of J. Pestalozzi learning is considered through the implementation of education, which, in its turn, becomes the result, the ultimate goal of learning. Therefore, the concept of «distance education» is broader than «distance learning», which does not exclude the possibility of using these concepts as synonymous, if their semantics do not play a key role.

Analyzing the phenomenon of distance education, we should also dwell on the concept of «open education», which is used in many scientific publications in post-Soviet countries in connection with the development of distance learning.

In domestic science (V. Bykov, M. Leshchenko, A. Yatsyshyn, etc.) the interpretation of the concept of open education is based on the definition declared by the National Institute for Strategic Studies as «application in the educational process and educational management at all levels of the latest information-and-communication technologies and innovative methods of work based on these technologies can play a significant positive role in reforming various areas of educational activities – from effective monitoring to the creation of integrated systems for access to educational resources and exchange of best teaching practices and teaching materials» [15]. In the proposed description, the main emphasis is on the use of information technologies, also inherent in distance education; the main factor of openness of modern education is its manufacturability, the use of network digital technologies, which generally provides intensification, continuity and individualization of learning.

Foreign researchers, including Toru Iiyoshi and M.S. Vijay Kumar, analyzing the state of development and leading means of open education today, draw attention to the different goals and objectives of different types of education: if distance learning develops in the direction of growing the level of access to education for people who earlier for various reasons were not able to get it, the tools of open education are primarily aimed at improving the quality of education, which does not preclude ensuring greater accessibility [16].

Thus, open education, in contrast to distance education, is aimed primarily at finding new methods and techniques of teaching, updating technologies for training and organization of the educational process, as usually new technologies are important only in the context of their creative application in the education system.

Another widely used concept today is e-education. The semantic content of this concept illustrates the organizational capabilities of the educational system, the educational process within which is mainly supported by e-distance learning technologies, and the organization of the educational process ensures the implementation of the principles of open education [17].

Scientists point out that e-education is implemented by a set of modern teaching aids – e-learning resources, the main types and functional classification of which in Ukraine are identified in the Regulation on E-Learning Resources [17]. Electronic educational resources are educational, scientific, informational, reference materials and tools developed in electronic form and presented on media of any type or placed in computer networks, which are reproduced by electronic digital technical means and necessary for the effective organization of upbringing-and-educational process in the part concerning its filling with high-quality educational-and-methodical materials. These include: electronic documents, publications, didactic demonstration materials, dictionaries, textbooks, distance learning courses, etc.

In his turn, M. Fedorchuk, analyzing the essence and state of implementation of e-education in Ukraine, identifies such its components, as: distance education, electronic libraries, audio-, video lectures, multimedia teaching aids [18]. Therefore, according to the scientist, the concept of distance education is much narrower than e-education.

It should be noted that, in general, most scholars rightly distinguish between the concepts of distance and e-education as significantly different pedagogical structures. They believe that as a result of the rapid development and improvement of communication tools, e-learning has now become more important than distance learning. E-education is much less focused on the form of lecture learning and much more – on the acquisition of specific knowledge from other sources, in addition, it is better adapted to different levels of learning.

E-learning as a way to obtain e-education – according to UNESCO – is learning through online tools and multimedia tools. According to M. Rosenberg, e-learning involves primarily the use of Internet technologies to ensure the effectiveness of knowledge acquisition and is based on the following principles: work is carried out over the network; delivery of educational content to the end user is carried out using a computer using standard Internet technologies [19]. In part, e-learning is synonymous with web-learning and online-learning.

The spread of e-learning has led to a new direction – blended learning. Mixed learning (hybrid, integrative, blended learning, technology-mediated instruction, web-enhanced instruction, mixed-mode instruction) is a form of education according to which a student learns part of the material through distance learning, and the rest of the material is studied in person in the audience.

«Blended learning» is a relatively new concept in modern education. The term blended learning first appeared in a newsletter in 1999, when an online learning education company changed its name to EPIC and announced that it would use the blended learning method [20].

Blended (or hybrid) learning, according to V. Kukharenko, is one of the most popular technologies today, because it allows one to take advantage of the flexibility and convenience of distance learning and the benefits of traditional class [21], which provides its flexibility and significant adaptability to educational conditions.

Thus, blended learning can be defined as a hybrid species that combines the latest technologies with traditional forms of learning.

Conclusions, prospects for further research, proposals. Analysis of scientific research of domestic and foreign researchers of various aspects of distance education proves the versatility and ambiguity of this pedagogical phenomenon, the conceptual apparatus of which is not yet fully standardized. The rapid development of computer technics and technologies stimulates the emergence of new types of distance learning, new forms and methods of educational activities in the distance education system.

Summing up the review of the main definitions, we note the following:

1. Basic among all the analyzed concepts is the concept of distance education, which is much broader than distance learning, which is the result, the ultimate goal of learning. However, the possibility of using these concepts as synonymous in some semantic representations is not excluded.

2. The essence of modern distance learning in higher educational establishments is most fully reproduced by the category of e-distance learning, which is provided by the use of Internet resources, multimedia teaching aids and other electronic educational resources.

3. The development of distance education is associated primarily with the introduction of blended (hybrid) learning, as well as its organic entry into the system of open education.

4. We see prospects for further research in the introduction of e-distance learning in the study of disciplines of various educational fields of higher education, in particular in education, as well as in the search for forms and methods of distance learning specific to this field.

References:

1. On Higher Education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. The concept of development of distance education in Ukraine (approved by the Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine on December 20, 2000). Retrieved from <https://docs.google.com/viewer>.
3. On approval of the Regulations on distance learning: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 25, 2013 № 466 (as amended), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> Text.
4. Zhevakina, N.V. Pedagogical conditions of the organization of distance learning of students of humanitarian specialties in pedagogical university: Abstract of PhD Dissertation. – Lugansk, 2009. – 20 p.
5. Vyshnivsky, V.V., Gnidenko, M.P., Gaidur, G.I., Ilyin, O.O. Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests: Manual. – Kyiv: DUT, 2014. – 140 p.
6. Keegan, D. & Rumble, G. Distance teaching at university level // The Distance Teaching Universities. London: Croom Helm, 1982.
7. On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Organization of Distance Learning in School: Methodological Recommendations. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>.

9. Robert, I.V. Theory and methods of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). 2nd edition, supplemented: monograph. Moscow: IIE RAE. 2008. – 274 p.
10. Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., Moiseeva, M.V., Petrov, A.E. New pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students of higher educational institutions / Ed. E.S. Polat. – 4th ed., revised. – Moscow: Publishing Center «Academy», 2009. – 272 p.
11. Khutorskaya, A. V. Workshop on didactics and modern teaching methods. SPb.: Piter, 2004. – 541 p.
12. On approval of the Regulations on distance learning: Order of Ministry of Education and Science of Ukraine of 25.04.2013 № 466. Retrieved from <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
13. Bykov, V. Yu. Models of organizational systems of open education. Kyiv: Attica, 2009. – 684 p.
14. The concept of development of distance education in Ukraine of the year: Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine of December 20, 2000. Retrieved from <https://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.8>.
15. Open education: the latest technologies in the educational process and educational management as a means of intensifying the development of the educational and scientific system of Ukraine: Analytical note / National Institute for Strategic Studies: Humanitarian Development, 2012. Retrieved from <https://www.niss.gov.ua/articles/721/>.
16. Iiyoshi T. & Vijay Kumar M.S. Opening Up Education // The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content and Open Knowledge. London, The MIT Press, 2009. – 256 p.
17. Regulations on electronic educational resources. Retrieved from <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12n13>.
18. Fedorchuk, M.V. The essence and state of implementation of electronic education in Ukraine // Law and security. – 2015. – №4. – P. 61– 66.
19. Rosenberg, M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge // ASTD International Conference, June 3. Atlanta, 2007.
20. Chugai, O. Yu. Mixed or hybrid learning as a transformation of the traditional educational model // Latest Educational Technologies in the Context of European Integration: X International Scientific and Practical Conference. – 2015. – Retrieved from <https://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>.
21. Kukharenko, V. M. System approach to blended learning // Information technologies in education. – 2015. – № 24. – P. 53–67. DOI: 10.14308 / ite000568.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Гнатенко Тамара

Черкасская медицинская академия, Украина

Аннотация

В статье проанализированы исторические этапы формирования базовых понятий дистанционного обучения (корреспондентское обучение, обучение на расстоянии). Рассмотрены теоретические аспекты развития дистанционного образования в Украине. На основании анализа научных источников систематизированы толкования ключевых понятий дистанционного образования и дистанционного обучения. Акцентируется внимание на том, что современное понимание понятий и терминов дистанционного обучения основывается на его толковании как деятельности с использованием интернет-технологий и ресурсов. Проведено сравнение понятий дистанционного образования (distance education) и дистанционного обучения (distance learning), а также смежных понятий «открытое образование» и «смешанное обучение».

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционное образование; электронное образование; смешанное обучение; образовательные реформы; инновационное образование; образовательные программы; национальное образование; учреждение высшего образования; информационно-коммуникационные технологии.

Список использованной литературы

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> Text.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р.). URL: <https://docs.google.com/viewer>.

3. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466 (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> Text.
4. Жевакіна Н. В., Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2009. – 20 с.
5. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О., Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посібник. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.
6. Keegan D. & Rumble G. Distance teaching at university level. The Distance Teaching Universities. London: Croom Helm, 1982.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>.
9. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, доп.: монография. М.: ИИО РАО. 2008. – 274 с.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева В. М., Петров А. Е., Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
11. Хуторской А. В., Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
12. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
13. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2009. – 684 с.
14. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: Постанова Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.8.
15. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України: аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень: Гуманітарний розвиток, 2012. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/721/>.
16. Iiyoshi T. & Vijay Kumar M.S. (2009). Opening Up Education / The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. London, The MIT Press, 256 p.
17. Положення про електронні освітні ресурси. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
18. Федорчук М. В., Сутність і стан упровадження електронної освіти в Україні // Право і безпека. – 2015. – №4. – С. 61–66.
19. Rosenberg M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge. ASTD International Conference. June 3, 2007. Atlanta.
20. Чугай О. Ю., Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі // Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції: Х міжнародна науково-практична конференція. – 2015. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>.
21. Кухаренко В. М., Системний підхід до змішаного навчання // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 24. – С. 53 – 67. Doi: 10.14308/ite000568.

Матеріал был представлен и отправлен на рецензию: 11.03.2021

Принято к публикации: 21.04.2021

Рецензент: канд.фил. наук, доцент Тигран Микаелян

The material was submitted and sent to review: 11.03.2021

Was accepted for publication: 12.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Tigran Mikayelyan

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF TRAINING OF PHARMACY SPECIALISTS

Lysenko Nataliia

Cherkasy Medical Academy, Ukraine

Summary

Short introduction. The paper deals with the problem of using an interdisciplinary approach to the training of future pharmacists in the system of teaching professional disciplines in modern higher medical educational establishment, in particular during practical classes using information technologies in pharmacy. At the current stage of development of information technologies, a high level of computer skills of graduates of higher medical educational establishments of pharmaceutical profile allows one to get a trained specialist ready to work with specialized software that promotes high efficiency of pharmacists, improving service to pharmacy visitors and increasing sales of medicines and medical devices. All this necessitates substantive and methodological adjustments to the training and retraining of pharmaceutical workers with the approximation of their level of education to international standards. That is why the quality of education in higher educational establishments needs to be improved under the conditions of effective organization and informatization of the educational process, introduction of innovative scientific developments in the practice of teaching information technologies in pharmacy, ensuring teachers' high professionalism, creating modern teaching and clinical bases.

Keywords: pharmaceutical industry, interdisciplinary approach, educational activities, professional disciplines, information technologies in pharmacy, educational process, integration, distance learning, innovations, creativity, curriculum.

Problem An important task of pharmaceutical education is to train a highly qualified specialist who will provide quality services and use advanced information-and-communication technologies in their activities. At the current stage of development of such technologies, the high level of computer skills of graduates of higher educational establishments of pharmaceutical profile allows to obtain a trained specialist ready to work with specialized software that contributes to the efficiency of pharmacists, improving pharmacy visitors.

The purpose of the study is to analyze the possibilities of an interdisciplinary approach to the training of future pharmacists in the system of teaching professional disciplines and features of the use of modern information technologies in the process of forming of future pharmaceutical industry specialists' professional competence.

Research novelty Own experience of using an interdisciplinary approach in integration with information technologies in higher medical educational establishments confirms the effectiveness of its application in the process of forming future graduate's professional competence, and also gives the opportunity to change approaches to preparing and conducting theoretical and practical classes with mandatory use of information technologies taking into account COVID-19 epidemic and the introduction of distance learning.

Presentation of the main material. At present, without knowledge of information technologies, the development is impossible in any of the fields of knowledge, including pharmacy. Therefore, during junior bachelor's, bachelor's and master's professional training it is necessary to use the optimal selection of tools and methods of teaching, forms of organization of the educational process in accordance with the goals and objectives, the main of which is the training of highly qualified specialist who will provide pharmaceutical services of high quality and use information-and-communication technologies in his/her activities [1].

The new paradigm of higher education development, health care reform, transition to modern principles of primary health care and insurance medicine need to improve the existing system of

pharmaceutical training, which would meet modern world standards. The reform of the health care system provides for the training of specialists of a qualitatively new level of professionalism and competence, experienced and promising health care organizers [2–4]. At the same time, the integration of Ukrainian society into the European space leads to a reorientation of approaches to health care, intensifies the search for ways to improve the quality of medical workers' and pharmaceutical professionals' training.

All this necessitates adjustments in pharmaceutical workers' training and retraining with the approximation of the content of their education and methods of preparation to international standards. That is why the quality of education in higher educational establishments needs to be improved under the conditions of effective organization and informatization of the educational process, introduction of innovative scientific developments in teaching practice, ensuring teachers' high professionalism, creation of modern teaching and clinical bases.

This "Introduction" can be read in almost every fifth scientific work, and this is an indisputable fact. Scientists, analyzing the state of science, medicine, economics, politics and other areas of human activities in order to identify gaps or problems in a particular field, conducted research to identify ways to improve a process to work for the future to achieve a positive result. And none of them could foresee a "possible" single and at the same time common problem for all - COVID-19. There were many epidemics, but they passed fairly quickly and only affected individual countries. But for one to paralyze almost the whole world, such a thing never happened and was never foreseen.

We usually take measures to minimize unpleasant consequences, insure business risks of loss of property, time, money, but no one has insured against loss of opportunities from unforeseen situations, because such, in principle, could not be. This situation with the epidemic and long-term quarantine made us all immediately see and feel the inconveniences, shortcomings, lack of opportunities, both as an individual employee and the company as a whole.

The epidemic affected all segments of the population, all types and forms of ownership of enterprises and educators, in the first place. Almost every third person is a participant in the educational process: schools, colleges, universities see within their walls a large number of pupils, students, graduate students, teachers, educators, teachers and others.

Starting with the first week of quarantine and abruptly moving to distance learning, a pilot project which was planned to launch for part-time students in the future, and then suddenly for everyone. How to do it, taking into account many limitations of opportunities?

Hurry to download VIBER, ZOOM platform, Google Meet, Moodle which would give at least some opportunity to communicate with listeners. And when you see that not everyone has the opportunity to use all these methods, you understand that we, as teachers, are not ready for such changes, society is not ready and the state is not ready either.

So we gradually went through this formation of the educational process, reached a new level of work in quarantine and today we have the opportunity to more carefully prepare for possible changes in the future. It has become clear that computer science and computer technologies are becoming as important as other disciplines in educational establishments at all levels.

After analyzing the educational process in higher medical establishments during distance learning and working on an interdisciplinary approach to future pharmacists' training in the system of teaching professional disciplines, we concluded that this process requires not only the cooperation of all teachers, but also a full understanding of the conditions. distance learning using computer technologies to achieve results.

The following features are characteristic of information technologies:

- the user's work in the mode of manipulation, but not programming, data. The user must see (output: screen, printer) and act (input: keyboard, mouse, scanner), but not know and remember;

- end-to-end information support at all stages of information processing on the basis of an integrated database, which provides a single, unified form of presentation, storage, retrieval, display, recovery and data protection;

- paperless process of document processing, in which only the final version of the document is transferred to paper, and intermediate versions and necessary data remain on the machine media;
- the possibility of collective use of documents based on a group of personal computers connected to a local network [5].

Therefore, today, training specialists at all levels, we should reconsider the attitude to such a discipline as information technologies in pharmacy and at the same time refine the curriculum of this discipline taking into account today's challenges and future prospects, because in the spirit of the latest innovations information technologies in pharmacy are referred to the category of elective disciplines.

To obtain approval or denial of such changes in the educational process, we conducted a marketing study by surveying students of graduating groups and specialists in practical pharmacy on the topic: "Information technologies in pharmacy." Of the 179 respondents, 75.5% (135) agreed with the statement that information technologies in pharmacy should be among the professional disciplines, 21.8% (39) partially agree with this statement. 84% (151) of respondents indicated a lack of knowledge of information technologies in pharmacy in preparation for theoretical and practical classes and communication with teachers. Only 15.6% (28) of respondents did not experience problems working remotely with the use of information technologies.

If respondents from 18 to 30 years of age want to study software for pharmacies, work with documents, etc., then respondents over 30 years of age expressed a desire to additionally include in the course of information technologies the analysis and study of work with programs (platforms) downloaded to smartphones as personal use and for training.

Summing up the results of the survey, it should be noted that 64% (165) say that the acquired theoretical knowledge and practical skills in information technologies in pharmacy are extremely necessary in everyday life and only 7.8% (14) do not agree. This gives grounds to consider it necessary to study information technologies in the system of training pharmacists, taking into account modern social trends.

The practice of recent years shows that the interdisciplinary integration of information technologies in pharmacy is observed with the organization and economics of pharmacy, pharmacology and clinical pharmacology – professional disciplines of the specialty "Pharmacy". Drug sales management systems are designed to automate the activities of pharmacies, helping to perform many routine operations and ensuring the implementation of organizational-and-operational functions: retail sales of drugs and medical devices; wholesale sales of inventory by cashless payment; ordering and purchasing medicines from suppliers; inventory; accounting and auditing; control over compliance with the rules of proper storage of inventory; revaluation and write-off of goods and other. In this case, the automated computer system must collect and store statistical information about operations in the process of selling drugs, as well as perform statistical processing of this information. For the functioning of the system it is necessary to have a database of goods (medicines) with all their characteristics (names, dosage forms; wholesale, retail, customs – factory prices; expiration dates; balances in the warehouse); databases of companies (suppliers, customers and partners) with their details; databases of documents (invoices for arrival, expenditure, write-off of goods, their internal movement) [6].

Typically, a computer system allows one to easily perform such practical tasks, as searching in databases, tracking the movement of a particular product or group of products for a certain period, to analyze sales of drugs (groups of drugs) for a particular period. It should be noted that all performed operations must be displayed in the database in real time and be available immediately to all users of the pharmacy computer network. Thus, a computer system for the sale of drugs can be imagined as a network database management system with some functions of an accounting computer system and add-ons for analysis and statistical data processing in theory, in the study of professional disciplines, and in practical pharmacy [7].

The "Affordable Medicines" program, which involves a large number of pharmaceutical institutions, requires considerable knowledge of pharmacology and clinical pharmacology on the release of drugs according to the electronic prescription, monitoring compliance with the rules of dispensing drugs and medical devices, taking into account the imperfections of this program [8].

As the state program "Affordable Medicines" directly involves pharmaceutical workers, it needs additional study and analysis in practical and theoretical classes to understand and comply with the requirements of the law by future specialists. This once again proves the importance of information technologies in pharmacy, which is an indisputable assistant for teachers of these disciplines.

The World Economic Forum in Davos (2016) was remembered for its special focus on education and development as a guarantee of solving the humanitarian problems that exist today and will arise in the future. For comparison, the analysts of the forum presented a table showing which skills are relevant for a successful career and will be important in 2020:

- a comprehensive multi-level vision of the problem;
- critical thinking;
- creativity;
- managing people, motivating them;
- coordination of actions with others;
- emotional intelligence;
- making judgments and making decisions;
- service orientation;
- interaction, negotiations;
- cognitive flexibility.

Despite the fact that more and more mechanical work is transferred to machines, more and more processes are automated, creativity is not yet inherent in artificial intelligence, which means that making important decisions and responding to rapid changes are left to man, and namely the creative approach to the case can help to choose the best variant.

Higher medical educational establishments are the employers who must set requirements for their employees in accordance with the listed skills. And in today's conditions, the student's personality, who is in constant professional and personal development, should be the priority of modern medical and pharmaceutical education and one of the tasks of the educational establishment, represented by the teacher, is to teach future professionals to learn, to work, to live [9].

That is why there is a need on the agenda to modernize the psychological-and-pedagogical training of scientific-and-pedagogical staff of higher medical educational establishments (faculties). The main features of such training are the requirements of society, which led to the legitimization of alternative education, the main parameters of which are: 1) interdisciplinary approach to the organization of education, 2) the innovative nature of the content and methods of teaching.

However, under any circumstances, more attention should be paid to the training and quality of teaching information technologies in pharmacy. Not everything depends on the student (whether he wants to study or not); the lion's share of educational "achievements" falls on the teacher, and not just a teacher of an educational establishment, but a teacher who understands the issues of the pharmaceutical industry, a teacher who must be a practitioner of pharmaceutical business. To combine these requirements for a teacher of information technologies in pharmacy, namely an economist and a specialist in practical pharmacy, requires a mandatory and systematic internship in pharmacies in the city or region.

During the internship, the teacher will be able to gain practical experience working with such software of a pharmaceutical institution, to feel its importance and effectiveness for the pharmaceutical worker and will be able to share their experience with students. Textbooks do not provide an opportunity to 100 per cent reveal the issues of discipline for students – their own experience, solving unusual situations and their impressions of such work, which are transmitted emotionally, give the opportunity to raise the quality of students' training to a completely different level. The cost of initial methodological resources for internships will be justified if we all aim to get a high-class specialist, a graduate of higher medical educational establishment of Ukraine, so it is worth paying more attention to this issue, as training in information technologies in pharmacy

should be organized in stages, in continuous interaction of stakeholders and taking into account the needs of practical medicine, health care and pharmacy.

Highly qualified graduates of higher medical educational establishment is a valuable "commodity" in the labor market for which employers must fight to get it for their company, and not to select among all possible options. This implies competition not only among graduates, but also among educational establishments in terms of the graduate's level of knowledge and practical skills. Knowledge and practical skills must be really proven in internships, probationary periods and interviews with representatives of companies that set their own requirements for future employees of their companies, and who will be sure that the school prepares high-quality professionals.

Conclusions, prospects for further research, proposals. Summarizing the above mentioned, we can say that the scientific-and-pedagogical research on the formation of an interdisciplinary approach to future pharmacists' training in the system of teaching professional disciplines proves the importance of the discipline "Information Technologies" in pharmacy, which requires modern curriculum for timely and adequate response to current economic, managerial, social demands, for the fullest use of the potential of students and teachers of higher medical educational establishments. It is important to realize that the interdisciplinary approach does not absorb and does not encroach on the content and methods of each discipline, but creates the preconditions for a more relief and broader view of a particular subject (object) of research, increases scientific knowledge to solve problems with higher efficiency.

Working with students at the professional and specialized levels of teaching computer science and information technologies allows one to prepare a highly qualified pharmacist who has special knowledge and skills in working with automated workstation and network administration, which, in its turn, allows more efficient use of existing software products and complement them with own programs that are commercially attractive for pharmacy chains [10].

References:

1. Order of the Ministry of Health of Ukraine "On approval of the Concept of development of the pharmaceutical sector of health care in Ukraine" from 18.12.2007, № 838. [Electronic resource]. – Retrieved from https://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20071218_838.html.
2. Bobruk V. P., Sergeeva S. V., Blagun O. D., Pedagogical aspects of teaching pharmacology and organization of pharmacy economics with the involvement of an integrated approach // Bulletin of Vinnytsia National Medical University named after M.I Pirogov, 2012. –Vol.16, №2. – P. 460–463.
3. Oksa M. M., Innovations as a prerequisite for the growth of pedagogical skills of the manager of an educational institution // Modern social problems in the dimension of sociology of management: a collection of scientific works of Donetsk State University of Management. – 2009. – T.H. – Issue 115. – 347 p.
4. Sergeev S. V., Modern pedagogical methods and innovative technologies in the educational process in higher education // Bulletin of Vinnytsia National Medical University named after M.I. Pirogov, 2013. – Vol. 19, №1. – P. 4.
5. Mincer O. P., The role of information technologies at the stages of reforming medical education // Introduction of credit-modular system of organization of educational process of higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine: results of a problem and prospects: mater. All-Ukrainian educational and scientific conf. with international participation, May 20–21, 2010, Ternopil. – Ternopil: Ukrmedknyha Publishing House, 2010. – P. 246–247.
6. Gromovyk B. P., Gasyuk G. D., Levitska O. R., Pharmaceutical marketing: Theoretical and applied principles. – Vinnytsia: New book, 2004. – 464 p.
7. Knyshe E. G., Raykova T. S., Chervonenko N. M., Zarychnaya T. P., Information technologies in the activities of pharmaceutical companies // Current issues of pharmaceutical and medical science and practice: collection. Science. Art. – Zaporozhye: Zaporizhia State Medical University Publishing House, 2007. – Issue. 18. – P. 251–252.
8. Pharmacology: Textbook for students Vinnytsia National Medical University / [I.S. Chekman and others]. – Vinnytsia: NEW BOOK, 2009. – 480 p.
9. Talanchuk P., Form the heart of your happiness. Kyiv: University "Ukraine", 2014. – 79 p.
10. Information support of the pharmacy [Electronic resource] // Allbest.ru. – Retrieved from http://otherreferats.allbest.ru/programming/00209235_0.Html.

Аннотация

В данной статье раскрывается значение междисциплинарного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов фармацевтической отрасли в процессе преподавания специальных дисциплин. Выявлены и проанализированы проблему использования междисциплинарного подхода, в частности при проведении теоретических и практических занятий по информационным технологиям в фармации. За основу работы автором взяты маркетинговые исследования в области сервисного обслуживания посетителей аптек с использованием информационных технологий и собственный опыт во время проведения практических занятий в вузе.

В статье также представлены результаты маркетингового исследования, подтверждающие необходимость использования информационных технологий в фармации в качестве обязательной дисциплины, с учетом изменений и дополнений в учебной программе соответственно.

Ключевые слова: фармацевтическая отрасль, междисциплинарный подход, образовательная деятельность, профессиональные дисциплины, информационные технологии в фармации, учебный процесс, интеграция, дистанционное обучение, инновации, креативность, учебный план.

Список использованной литературы

1. Наказ МОЗ України «Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України» від 18.12.2007 р., № 838. [Електронний ресурс]. – URL: https://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20071218_838.html.
2. Бобрук В. П., Сергеева С. В., Благун О. Д., Педагогічні аспекти викладання фармакології та організації економіки фармації із залученням інтегрованого підходу // Вісник Вінницького нац. мед. ун-ту ім. М.І. Пирогова, 2012. – Т.16, №2. – С.460 – 463.
3. Окса М. М., Інновації як передумова зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: збірник наукових праць Донецького. держ. ун-ту упр. – 2009. – Т.Х. – Вип.115. – 347 с.
4. Сергеев С. В., Сучасні педагогічні прийоми та інноваційні технології в навчальному процесі у вищому навчальному закладі // Вісник Вінницького нац. мед. ун-ту ім. М.І. Пирогова, 2013. – Т. 19, №1. – С. 4.
5. Мінцер О. П., Роль інформаційних технологій на етапах реформування медичної освіти // Впровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВМ(Ф)НЗ України: результати проблеми та перспективи: матеріали Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнарод. участю, 20–21 травня 2010 р., м. Тернопіль. – Тернопіль: Вид-во «Укрмедкнига», 2010. – С. 246–247.
6. Громовик Б. П., Гасюк Г. Д., Левицька О. Р., Фармацевтичний маркетинг: Теоретичні та прикладні засади. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 464 с.
7. Кныш Е. Г., Райкова Т. С., Червоненко Н. М., Заричная Т. П., Информационные технологии в деятельности фармацевтических предприятий // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики: зб. наук. ст. – Запоріжжя: Вид-во ЗДМУ, 2007. – Вип. 18. – С. 251–252.
8. Фармакологія: підруч. для студ. вищ. мед. навч. закл. / [І.С.Чекман та ін.]. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. – 480 с.
9. Таланчук П., Сформуй осердя свого щастя. Київ: Університет «Україна», 2014. – 79 с.
10. Информационное обеспечение аптеки [Електронний ресурс] // Allbest.ru. – URL: http://otherreferats.allbest.ru/programming/00209235_0.html.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 13.03.2021

Принято к публикации: 12.04.2021

Рецензент: доктор, проф. Лидя Саакян

The material was submitted and sent to review: 13.03.2021

Was accepted for publication: 12.04.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Lida Sahakyan

ON DEFINING AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT

Suntsova Alexandra

Udmurt State University, Russia

Introduction. Implementing inclusive education is a systemic innovation that covers major areas of educational organizations' activities. This innovation is based on the current social policy of the state, it is legislated as the one providing equal access to education for all learners, taking into account the diversity of their special needs and unique capabilities. However, inclusive education development is characterized by a high degree of instability and uncertainty of its semantic, conceptual, and technological components. The concept of inclusion itself has not yet been thoroughly investigated as a constructive idea in Russian society, both at the level of theoretical understanding and at the level of professional self-awareness of practicing educators. It can be said that this concept is being explored through trial and error. This arises from the lack of theoretical and methodological basis, absence of a unified approach, strategy and model for implementing inclusive practices with due regard to the unique ways the Russian education system develops. It is critical to shape an inclusive approach which would give a scientific and theoretical basis for studying and modeling a learning environment. It is also necessary to formulate reasonable, experimentally verified guidelines and ways to organize inclusive practices in educational organizations.

The research problem. In scientific and methodological literature, inclusion is mostly presented as a philosophical idea, a strategy of social and education policy, a set of features that characterize the idea of inclusion, but not as a well-defined category of pedagogy. "As inclusion is interpreted in different ways, it is difficult to formulate a universal definition, this is why different and often contradictory ways of its practical implementation emerge." [7, 1259]. In real life, all aspects of education are accumulated in the educational setting, and the changes are reflected there. Transforming learning environment in a way that would include children with special needs involves many aspects, some of which are discussed in the works by N. A. Myodova, L. E. Oltarzhevskaya, O. S. Panfyrova and others. However, the scientific definition of inclusive environment as an integral whole, a systematic object of study and a scheme to be implemented is yet to be provided.

Analysis of current research and publications related to the problem. The scientific sources show that inclusive education may be interpreted in a narrow way and broadly. In a narrow sense, inclusion is considered only as inclusion of children with special needs into the mainstream education process, with the necessary accessibility conditions provided (N. N. Malofeev, N. M. Nazarova, V. I. Lubovsky). In a broad sense, inclusive education is studied in the context of social justice, shared worldview, values of democracy and equal access to cultural legacy [8]. It is understood as developing a system of general education that overcomes labeling children according to their social status and abilities [1]; education with conditions that provide full participation, high-quality education and support for everyone [2]. We share the approach of L. Florian and N. Linklater who see inclusion as the development of alternative pedagogy which includes finding strategies to support each student in such a way that everyone can participate in community activities [5]. On the part of the teacher, this involves overcoming stereotypical attitudes towards children based on their abilities and giving flexible responses to situations of trust-based communication [4]. This can be achieved through implementing inclusive practices into learning environments and applying the main principles, requirements, and tactics that are necessary to let various groups of students participate in learning and social activities together.

The research purpose conducted within the framework of the article is to identify the key theoretical and methodological concepts of the inclusive approach to modeling the

environment of an educational organization and to formulate a definition of an inclusive learning environment on their basis.

The scientific novelty of the research lies in offering methodological guidelines for researching and modeling inclusion in an educational organization and defining an inclusive learning environment at two levels (the level of values and concepts and the operational level).

Keywords: inclusive education, learning environment, inclusive learning environment, inclusive pedagogical process.

There are different approaches to studying the concept of learning environment. It can be seen as the network of global knowledge together with information and communication systems; the learning setting of a certain state or region; a way to characterize different levels of education; and the environment of an educational organization. Bearing in mind that these aspects are interconnected, the primary focus of this paper is on analyzing the environment of an educational organization.

The existing scientific definitions of learning environment are not controversial and can complement one another. Most of them are close to V. A. Yasvin's interpretation. He sees environment as "a system of influences and conditions of personality formation, as well as opportunities for its development that social, special, and content characteristics of the setting provides" [9]. Not only can environment become a resource for development, but it can also cause deprivation if some crucial social and psychological needs of an individual are not met (E. B. Laktionova, 2010). Therefore, the focus of this study is on the quality of the environment, its integral indicators include emotional well-being and emotional security of each individual, the capability of the environment to provide a successful personal growth.

Definitions of environment usually emphasize the features that can be observed in the actual world, such as the objects that physically surround individuals and mediate their social development. Becoming involved into an environment, people absorb its culture, are influenced by it, and use the objects and resources it contains. At the same time, they determine its values, its content and the processes it includes. They change the environment so that it reflects the goals they set and develop themselves through actively interacting with the environment. Thus, understanding the concept of an "acting individual" becomes essential to the interpretation of environment.

In this respect, it is important to consider the definition of environment given by E. I. Isaev and V. I. Slobodchikov. According to them, "the very emergence and existence of a learning environment is driven by acting individuals who are involved in the educational process as bearers of the culture" [6, 420]. The environment is not something set in advance and never changing since. It begins "where a teacher meets a student. At this meeting, the acting individuals begin to design and build the learning environment together as a subject and a resource for the learning process" [6, 90].

The issue of the acting individual is particularly relevant for defining an inclusive learning environment. Implementing inclusive practices is currently associated with significant difficulties that even highly experienced teachers face. Educators need to overcome the existing behavioral patterns and absorb flexible and versatile techniques adapted to a wide range of special needs that students may have. Teachers are acting individuals who "build" the learning environment, so they need to master new ways to solve the issue of tailoring the individual "learning routes" for students in an inclusive social community.

These ideas help to outline a set of theoretical approaches to defining an inclusive learning environment:

- The learning environment of an educational organization is incorporated into that of a region and, consequently, that of a country. Its functioning depends on external factors. This means that only a systemic change will make the implementation of inclusive practices in individual educational organizations successful. However, it also has to be borne in mind that

acting individuals shape the environment. Therefore, a qualitative change in the environment is caused by adopting inclusive values and focusing on internal transformation.

- An inclusive learning environment cannot be established without forming a culture where each person's distinctions are respected. The acting individuals' commitment to accepting dissimilarities and uniqueness of each person is crucial to foster the sense of identity, openness, and positive attitude towards oneself and others. Dissimilarities are understood as characteristic features of a person that need to be taken into account in the course of interaction of any type. They are not perceived as obstacles to participating in activities or communicating with others, but as a resource for everyone's development.

- The inclusion of heterogeneous groups of students into the learning environment initiates flexibility, variability, and adaptability of its parameters if the acting individuals share suitable values and concepts. For all that, the environment not only satisfies the needs of an individual; the individual's educational and sociocultural needs are also shaped and transformed in the process of interacting with the environment and actively overcoming difficulties.

- The environment has to contain resources available to each of its members. The resources are mobilized by acting individuals through their actions for the sake of personal development. Interacting with each other, these individuals modify the environment according to their needs and ambitions.

- The environment contains resources that supply several types and levels of support for students, parents, teachers, and specialists, depending on the difficulties that arise. This support is aimed at unlocking each individual's potential, launching the process of self-improvement and thus solving any problem. Additional healthcare demands are made of the inclusive learning environment as physical and mental conditions of the students may vary.

- An environment is an intrinsically valuable, stable, and cohesive structure that is bound to time and space. However, it is also open to self-modification, and therefore it is an ever-evolving and dynamic system. Changes in the environment need to be correlated with established conventions. A balance needs to be found between the long-standing principles that have proven to be effective and innovation introduced in response to the challenges of our time and the needs of the environment's members, both social and personal. In practice, this means identifying how inclusion should be regulated in a learning environment and what its boundaries are.

Thus, the issue of determining the essence of an inclusive learning environment has at least two interconnected levels: the level of values and concepts (comprises the worldview, the culture and the inclusive values) and the operational level (comprises the practice of inclusive teaching). The first consists in implementing inclusive teaching strategies. The second specifies the criteria for an inclusive environment, according to which it operates and can be organized and evaluated.

At the level of values and concepts, an inclusive learning environment can be defined as follows: it is a part of the sociocultural environment which is actively created by the acting individuals involved in the educational process; it comprises a variety of existent and potential resources for engaging everyone in shared activities; it suggests communication adapted to specific needs and opportunities of each individual aimed at mutual development and the creation of a community based on shared culture and values.

At the operational level, the definition of inclusive learning environment involves indicating its features as a system: accessibility on the level of building construction; sufficient supply of the necessary materials and equipment for the educational process and availability of assistive technology to meet the needs of the students; constant professional support provided to the students; curriculum adaption and the use of adaptive approaches to teaching and communication; encouraging involvement and participation and ensuring that events in the environment are accessible; methodological support provided to educators; proper execution of relevant local laws that protect the rights of children and their families to fully participate in the educational process, to get the necessary support, etc.

Both levels of analysis are interconnected and aimed at identifying significant factors and objectives to adequately organize the learning process and activities that the members of an environment are engaged in. They also help to assess the degree of inclusion that an organization has achieved. In practical terms, developing methods for diagnostic assessment of inclusive practices implementation is particularly relevant. Its results will be key to moving the process forward. Today, forming global approaches to understanding inclusion in education and developing tools for its assessment are a major issue that the expert community seeks to tackle [3].

Conclusions, prospects for further research suggestions. The issue of inclusion in education is related to social justice, and its novelty and complex systematic nature require profound research into both methodological foundations for the process and its practical implementation techniques. The prospects of this study lie in rationalization of the inclusive approach to learning environment design. This approach makes it possible to develop a framework and strategies for flexible response to shifts in social situations and students' diverse needs.

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Сунцева Александра

Удмуртский государственный университет, Россия

Аннотация

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты образовательной инклюзии. Отмечено, что среди многочисленных ракурсов исследования данной проблемы, вопрос методологического обоснования остается наименее представленным. Цель публикации – выделить методологические установки к определению инклюзивной образовательной среды как объекта научного исследования и моделирования. Акцент ставится на субъектном подходе к трактовке среды, согласно которому субъекты не только испытывают влияние объективных средовых факторов, но и совместно конструируют среду, определяют ее ценностно-содержательные и процессуальные характеристики, развиваются сами в процессе активного взаимодействия. Особое значение субъектный подход приобретает в ситуациях освоения инновационных процессов. Инклюзивное образование требует системных изменений всех параметров среды на основе следующих методологических установок: стратегия развития инклюзивной культуры, в которой различия участников уважаются и ценятся; положения о гибкости, вариативности, адаптивности параметров среды, что обусловлено гетерогенным составом обучающихся; понимание ресурсов среды как системы многоуровневой поддержки, направленной на раскрытие потенциала личности; утверждение активности самих субъектов в организации возможностей для безбарьерного взаимодействия.

Исходя из проведенного анализа, в статье дано определение инклюзивной образовательной среды: это часть социокультурной реальности, конструируемой субъектами образования как многообразие актуальных и потенциальных ресурсов для вовлечения в совместную деятельность и общение каждого согласно индивидуальным особенностям и возможностям в целях взаиморазвития, достижения культурно-ценностной общности ее участников. Данное определение требует операционализации на основе выделения параметров и критериев инклюзивности среды, в соответствии с которыми она организуется, функционирует, оценивается. В статье сделан вывод о необходимости разработки инклюзивного подхода как теоретико-методологической основы исследования и моделирования инклюзивных процессов в образовании, практическая значимость которых обусловлена потребностью практики в формировании научно выверенных стратегий и технологий достижения реальной включенности в среду участников с различными образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда, инклюзивная образовательная среда, инклюзивный педагогический процесс.

References:

1. Ainscow M., & Sandill A., Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416, doi: 10.1080/13603110802504903, 2010.
2. Alekhina S. V., Inclusive education: from politics to practice. *Psychological science and education. Psychological Science and Education*, 21(1), 136-145, doi: 10.17759/pse.2016210112, 2016 (In Russ.).

3. Alekhina S. V., & Mel'nik Y. V., & Samsonova E. V., & Shemanov A. Y., The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education. *Clinical Psychology and Special Education*, 9(2), 62–78, doi: 10.17759/cpse.2020090203, 2020 (In Russ.).
4. Florian L., Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14, Retrieved 22/01/2020, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085>, 2015.
5. Florian L., & Linklater H., Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386, doi: 10.1080/0305764X.2010.526588, 2010.
6. Isaev E. I., Slobodchikov V. I., *Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes*. Moscow: PSTGU Publishing, 2014 (In Russ.).
7. Makoelle T., Pedagogy of inclusion: a quest for inclusive teaching and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy*, 5(20), 1259-1267, doi: 10.5901/mjss.2014.v5n20p1259-1267, 2014
8. Polat F., Inclusion in education: a step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58, doi: 10.1016/j.ijedudev.2010.06.09, 2011.
9. Yasvin V. A., *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl Publishing, 2001 (In Russ.).

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24..02.2021

Принято к публикации: 13.03.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетыан

The material was submitted and sent to review:24.02.2021

Was accepted for publication: 13.03.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

372.2:376(072)

ENHANCING LISTENING COMPREHENSION COMPETENCE: THEORETICAL PREMISES AND PROCEDURE

Vovk Olena Ivanivna

Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

The article seeks to understand the intricate nature of listening comprehension, which depends to a great extent on the specific features of spoken language. It proves that the effective listening process requires definite skills (recognition, identification, and selection), and different types of knowledge. The obtained results indicate that the ways of processing the incoming information fall into two broad categories: bottom-up and top-down. The former implies using knowledge about sounds and word meanings, which helps to assemble the understanding of what the learner hears. The latter derives from utilizing the listener's prior knowledge and his own experiences to comprehend the received input. The paper reveals that the combination of extensive and intensive types of listening proves fruitful in teaching oral comprehension. With the intention to demonstrate the practical validity of the suggested theoretical grounds, the relevant methodology of shaping listening comprehension competence is devised. The idea is maintained that processing the audio text encompasses three stages, each of which has to be provided with a set of relevant exercises which aim at simulating real-life communication.

Keywords: alien auditory competence, listening skills, methodology of developing auditory competence, system of exercises.

Introduction

It is increasingly recognized that being one of the most crucial aspects of foreign language (FL) acquisition listening comprehension (LC) yet remains deficient in support; on the other hand,

it is at the core of many debated issues in the areas of bilingual education and FL pedagogy. This can be accounted for by constant accumulating the data that prove the significance of LC. The evidence seems to be cogent that LC should be prioritized in the process of FL acquisition. Consequently, it will be plausible to premise that a considerable amount of research needs to be undertaken in this domain, since the generating interest in the subject under investigation still raises a sufficient number of controversies.

This paper explores the general features of alien auditory competence – a key axis around which this study is formed. It also synthesizes the basic strategies of LC, which may promote gradual development of this integrated ability.

Furthermore, the article demonstrates the succession of acquiring listening comprehension competence (LCC) by students of linguistic fields and provides a system of diversified exercises, devised specifically for this purpose.

Section 1

1.1. The Key Aspect of Foreign Language Acquisition: Auditory Comprehension

This section examines the issue of auditory comprehension. It emphasizes the unique nature of LC and singles out the main characteristic features of this specific activity.

According to the current research on oral comprehension, adults spend 40-50% of communication time listening. It means that students are involved in this activity more often than in other forms of oral communication inside and outside the classroom [2, p. 3]. However, in most of the previous studies LC has frequently been viewed as a secondary skill necessary for FL acquisition. Anyway, due to the results of the investigations carried out recently, LC is now recognized as the most important aspect of the process of learning a FL.

Authoritative scholars J. Asher, J. Brown, H. Byrnes, R. Carver, B. Goss, S. Graham, R. Lund, J. Morley, J. Richards, R. Steinberg, L. Vandergrift et al. have provided an integrated view and a diversified definition of auditory comprehension, identifying it as: a complex, active process of interpretation, in which listeners match what they hear with what they already know [17]; the ability of one individual perceiving another individual via sense, aural organs, assigning a meaning to the message and comprehending it [11, p. 54]; a highly complex problem-solving activity [3, p. 2].

To better penetrate into the nature of LC, it is essential to singularize the specific features of spoken language. This should be done in order to avoid the potential difficulties, which may arise during oral language comprehension. Firstly, speech is time-bound, dynamic and transient: the spontaneity, real-time nature of spoken language and its speed may hinder the process of understanding, since it is not always possible to listen to the text several times in order to better comprehend it. Moreover, the participants are likely to rely on such extralinguistic clues as a facial expression and a gesture. Secondly, perception and comprehension of aural speech requires its automatic processing: it means that the listening procedure must be almost entirely automatic, which enables speech understanding [17]. Finally, spoken language differs from written language by its stylistic coloring and the usage of particular elements, such as slang, dialects, contracted forms and the like [11, p. 59]. On balance, the above mentioned factors may complicate the process of LC.

Though it might seem self-evident, the ability of LC which is acquired more or less unconsciously in the native language (just by being around and interacting with people who speak it) encompasses a number of complex skills that are mastered without considerable attention to it. Thus, among high level skills of LC the following may be distinguished [9, pp. 49–51]: the ability to indicate which spoken sounds are meaningful parts of language and which are not; the phonological awareness (the ability to recognize the sounds of speech); the ability to detect key words, such as those identifying topics and ideas as well as sentence constituents: the subject, the predicate, the object, prepositions, and the like; the recognition of the reduced forms of words, typical word-order patterns, vocabulary, grammatical word classes, basic syntactic patterns and cohesive devices; the ability to recognize the stress and intonation patterns of English words.

Once LC skills are identified and LC is defined as an active process, it is relevant to consider the types of knowledge used in listening. Analyzing how the language comprehension system works, researchers indicate that in this process both linguistic and non-linguistic knowledge is involved. The former may be of different types, but among the most important ones are phonology, lexis, syntax, semantics and discourse structure. The latter is knowledge about the world and how it works [4, p. 18].

Complementary to the aforementioned there has been much debate about how knowledge can be applied to the incoming sound, and in the forefront of the polemic two most authoritative views can be traced: the bottom-up view and the top-down view, elaborated by L. Vandergrift [17, p. 170]. Specifically, **bottom-up** processing means that using the information about sounds and word meanings helps to assemble the understanding of what the learner hears. However, there are some serious problems with the suggested view, since processing different types of knowledge does not occur in a fixed sequence, but rather simultaneously, in any convenient order. In **top-down** processing it is assumed that the learner utilizes his prior knowledge and his own experiences to understand new information. In fact, these types of knowledge are capable of interacting and influencing each other. The point is that LC is the result of an interaction between a number of information sources, which include the acoustic input, different types of linguistic knowledge, details of the context, and general world knowledge. It is apparent, that it is most appropriate to consider the process of listening as interactions between top-down and bottom-up processing.

It is worthwhile at this stage to examine the kinds of listening which assist students to gain valuable language input. Turning to J. Harmer, one finds out that LC is the combination of extensive and intensive listening material. These both types are especially important since they provide the perfect opportunity to hear voices other than the teacher's, enable students to acquire good speaking habits as a result of spoken English they absorb, and help to improve their own pronunciation [7, p. 228].

Commonly, **extensive listening** (where a teacher encourages students to choose for themselves what they are going to listen to and do so for pleasure and general language improvement) can have a dramatic effect on a student's FL learning. The data indicate that the motivational power of such an activity increases drastically, and this fact should not be underestimated. The material for extensive listening can be found from a number of sources: audio versions of books, recordings of authentic materials (such as songs, short videos or films), and audio course books. In order to foster extensive listening, teachers can have students perform various tasks, for instance: *to fill in the report forms listing the topic, to summarize the content of the recording, to write comments on cards or a student web site*, in other words – to give students more reasons to listen [7, p. 229].

Another type of listening which is prevalent in the classroom – **intensive listening** – usually requires employing taped materials. The issue that needs to be addressed here is the number of times the listening material can be replayed. This remains a perennial problem and scholars view the question differently. So, if the students are to get the maximum benefit from a listening, then the text should be replayed two or more times [8, p. 305]. J. Field suggests that students profit more from a lot of listening rather than from a long pre-listening phase followed by only one or two exposures to the listening text [6, p. 58]. Nevertheless, multiple listening is beneficial when teaching only writing or speaking, but proves harmful when it comes to the development of LC. P. Ur rightfully points out that in real life discourse is rarely repeated, and suggests, therefore, that one of the tasks is to encourage students to get as much information as it is possible from a single hearing [16, p. 108]. However, a popular way of ensuring genuine communication is **live listening** where the teacher and/or the visitors talk to the students. Live listening can take the following forms [7, p. 231]: 1) the teacher's reading aloud (it allows to hear the spoken version of written text, and can be extremely enjoyable if the teacher does it with conviction and style); 2) story-telling (at any stage of the story students can be requested to predict what is coming next, or be

asked to describe people in the story, or pass comment on it in some other way); 3) interviews (quite a motivating activity since students themselves think up the clarification questions and, consequently, are eager to listen for answers); 4) conversations (inviting colleagues to come to one's class and hold a conversation with them – about English or any other subject; students then have a chance to watch the interaction as well as listen to it).

Besides audio materials students can also listen while watching film clips on video, DVD or online. Especially fruitful may appear news bulletins, since they provide learners with both social experience and authentic language. In the first place, while watching, students see 'language in use' with the whole lot of paralinguistic behavior. In the second place, students associate the process of watching something with watching a film at home. This brings relaxation, so English instructors should provide students with enough viewing and listening tasks so that they give their full attention to what they are hearing and seeing. Finally, it is worth remembering that students can watch a huge range of film clips on the Internet, finding something up to their age and taste [8, p. 308]. The indications are therefore that the combination of the described above types of listening is likely to turn out to be the most appropriate way to encourage students to listen.

In conclusion, it is evident that LC is predominant in the process of FL acquisition. Even though LC was not recognized as a sufficient facet of language learning in the past, now its relevance is taken into account by many scholars. It is true, that listening is vital in language learning since it provides input for the learner. And yet, despite a gradually increasing acceptance of it, LC remains the field, where much work remains to be done.

The comprehensible methodology which encompasses certain stages and a definite system of specialized exercises for developing LCC is discussed in the second section.

Section 2

2.1. The Procedure of Developing Listening Comprehension Competence

In order to develop LCC students are supposed to go through definite stages. O. Vovk provides a lucid division of exercises to be accomplished at different stages of work with an audio text. Commonly, this procedure encompasses three coherent *stages* [1, p. 203]: 1) pre-listening: listening with a purpose, brain storming, and preparing for further activities; 2) in-while listening: the actual process of listening; 3) post-listening: checking the understanding of the received information and preparing for speaking. Before describing the specificity of mental and communicative operations of each stage, it is pertinent to emphasize that the teacher should first assess the students' listening skills and then provide them with appropriate assignments. To evaluate students' skills, after listening to the text the suggested tests might be congruous:

- *Name some facts you remember from the text.*
- *Summarize the main ideas of the information.*
- *Formulate the thesis of the received message.*
- *Brief the gist of the text.*
- *You will hear the radio interview about high-achieving teenagers. For questions 1-10 complete the given sentences.*
- *You will hear five different people talking about their jobs. Do the multiple choice test.*

Now it would be logical to go on to specify in a cursory way the stages of developing LCC. The first – *pre-listening* – stage implies equipping the students with preliminary instructions as to the text perception, identifying the subject matter of the text, overcoming difficulties that teacher-trainees may encounter while receiving the incoming information (e.g. checking the understanding of sentences containing polysemantic words, idioms, and tricky phrases; explaining unknown grammatical structures used in the text; listening to and translating the isolated fragments of the text, etc.).

It is relevant to highlight at this phase the importance of the introductory pre-listening instructions aimed at providing students with motivational and organizational setting for a certain activity. C. Paulston maintains that motivation before listening is of primary significance [12, p. 67]. Among others, the instructions that motivate the students may include the complete or

partial understanding of the received information, listening to and memorizing certain chunks of the text, inferring the meanings of the words and phrases from the context et al. The most typical tasks for the pre-listening stage may encompass the following:

- *introducing new vocabulary with its further explanation and illustrative exemplification;*
- *practicing unknown or complicated grammatical structures used in the text;*
- *drilling phonetically complicated phrases from the audio text;*
- *the thematic and structural grouping of the lexical stuff contained in the text (root-words, derivatives, compounds, etc.);*
- *putting different types of questions to the most intricate sentences, hard in linguistic respect;*
- *entitling the received text;*
- *elucidating the content of the text by the title, key words or pictures*

At this stage the learners may also use KWL charts (K stands for *know*, W – *want to know*, and L – *learn*). Students have to fill in these charts before listening marking the facts they already know about the topic under discussion, their expectations after listening, and the acquired information [14]. Before listening to the text students should be informed as to the ways their answers will be checked and assessed. These ways may incorporate: multiple choice tests, cloze-tests (reproducing or contributing the information); making up the plan of the text, providing key words to the text, etc.. In either case, the variety of pre-listening assignments and tasks to monitor the understanding of the received message is rather ample. Consequently, their choice depends to a great extent on the purpose of listening.

As demonstrated by the recent study, a significant effect on how successfully cognizing subjects listen is reached due to the background knowledge they are given. Overwhelmingly, whether students are ‘high- or low-proficiency’ listeners, their academic performance is more effective in case they get some topic which helps them in making the sense of listening. Complementary to this, some scholars believe that activating students’ schemata proves even better than either letting them preview questions or teaching them some key vocabulary before they listen [5, p. 383].

The next – *in-while listening* – stage is the actual process of listening to the alien audio message. Here either the whole text or separate blocks of it are listened to. The number of deliveries may vary, but in order to maintain students’ interest in the message, diversified exercises should be implemented. The assignments to them may comprise:

- *listening to the text and completing the sentences;*
- *listening to the text and singling out without any alterations the word combinations, which were used in it;*
- *listening to the audio and providing equivalents for some words or phrases;*
- *entitling the heard parts of the text;*
- *reconstructing the text with the help of key words or phrases;*
- *paraphrasing the received information;*
- *following the given instructions (e.g. to add the details; to pinpoint the direction on the map; to complete the chart or scheme; to specify the key points in the text);*
- *finding the discrepancy between the written and the audio texts;*
- *identifying the peculiar features of characters, conditions, speaker’s attitudes etc.;*
- *completing/reproducing/amplifying the statements;*
- *filling in the gaps.*

In accordance with K. McCaughey, special emphasis should be placed on active listening, which definitely will increase the effectiveness of LC. This type of listening may encompass: correlating ideas, events, people, and places; paying attention to the equivocal and ambiguous words, and vague ideas; making anticipations and confirming or dismissing them; listening “between the lines”, making conclusions concerning the implied information; forming personal

judgments as to the received message [10, p. 10]. Similarly, the idea is postulated that students' note-taking skills might be developed during the listening process. Naturally, note-taking strategies are not universal since they strongly depend on the individual psycho-physiologic features of a student. Still, three key rules of note-taking can be put forward: a) to select the core information; b) to make short notes using the common acronyms, abbreviations and symbols; c) to define the relations between the events, their main actors and objects [1, p. 195; 15].

The final – **post-listening** – stage is aimed at examining the understanding of the text. The exercises to check the comprehension of the received information may incorporate three groups of assignments according to the level of their specification. These assignments are oriented at: 1) evaluating the depth of comprehension of the audio message; 2) the creative processing of the text; 3) employing the received information in various kinds of communicative activities.

In its turn, the exercises designed for monitoring students' understanding of the audio text may comprise such tasks as:

- to accomplish true/false assignments;
- to complete a multiple-choice test;
- to do an alternative test (Yes/No);
- to answer the questions;
- to divide the text into the semantic parts;
- to reproduce the heard text in brief;
- to provide one's own opinion as for the problem raised in the text;
- to continue, expand or amplify the text.

After the work with the audio text it is advisable to switch to other activities like speaking, reading, and writing. Equally essential is that the monitoring of text comprehension should enclose every student of the group. It should start from simple forms and gradually proceed to more complicated ones which require personal judgments, for example: *Characterize...; Explain why...; Account for...; Suggest your rationale as far as...; Speak PRO and CONTRA... .*

On balance, the process of developing LCC incorporates three main stages: instruction, audio material presentation, and comprehension control. The thoroughness of preparation for the listening stipulates the increase of effectiveness of perceiving the message. So, it is relevant to take a closer look at the exercises, which are to be implemented at each of the stages mentioned above.

Section 2

2.2. The System of Exercises for Developing Listening Comprehension Competence

According to J. Wilson, no language skill should be taught in isolation. That is why LC activities have to be related to the material being studied as oral practice or reading; it can also give an impetus for writing activities [19, p. 148]. Hence, the devised system of LC exercises is to provide: the correspondence between psychological and linguistic difficulties of LC; the possibility to combine listening with other kinds of activities (specifically, with speaking); managing and monitoring the development of students' listening skills; the successful fulfillment of the practical goal. Anyway, before the teacher can elaborate a sequence of activities which will train students in LC, he must penetrate into the nature of the developed skill. Listening to an alien message may be viewed as involving two levels of the activity, both of which must be taught [13, p. 142–143]. They require some specification. The first – **recognition** – level, involves identifying words and phrases in their structural interrelationships; time sequences; logical and modifying terms; and redundant phrases. Subsequently, it is only after the recognition of these general features has become automatic that students can be expected to reproduce or respond to what they have heard in a long sequence. At the second – **selection** – level, the listener is drawing out from the communication the elements which seem to express the purposes of the speaker or those which suit his own purposes. To be able to listen eventually with ease to a FL in natural situations, the student needs thorough training at the recognition level and much practice in selecting from a stream of sounds specific details of the message.

O. Vovk [1, p. 208–214] suggests the system of LC oriented exercises that can be used at both of the above mentioned levels. In this system two subsystems can be singled out. **The first subsystem** encompasses preparatory exercises for receiving and identifying sound and word combinations, intonation patterns of phrases, grammatical forms, etc. These exercises are triple targeted, since they are meant to shape the phonetic, the lexical, and the grammatical LC skills. The preparatory subsystem encompasses **non-communicative** and **semi-communicative** exercises. Among them the following are to be distinguished:

1. Exercises aimed at differentiating the sound or word forms. Commonly, such tasks train students in listening to the text carefully. Of great use here are the words which have a similar pronunciation, e.g.: *week – weak; meet – meat; hear – here; hair – hare; prey – pray; road – rode; plain – plane; pail – pale; herd – heard; no – know; write – right*; or where the pronunciation differs only in one sound e.g.: *write – ride; code – coat; now – no; wrote – road; leather – lather; hare – hear; coach – couch; must – mast; rid – read; Tim – team; glass – grass; bird – beard*. The tasks to the exercises may be as follows: *Listen to the pairs of words. When you hear the slightest difference in their pronunciation, raise up your hand.*

2. Exercises focused on differentiating the meaning of a phrase/sentence according to the logical stress. The teacher reads aloud the same phrase several times, each time with a different logical stress; the students have to continue the phrase, adding a relevant element. Exercises of this kind train students to foresee the speech flow with the employment of prosodic means, e.g.:

- *Teacher: He didn't lose his new 'hat. Students: He lost his gloves.*
- *Teacher: He didn't lose his 'new hat. Students: He lost his old hat.*
- *Teacher: He didn't 'lose his new hat. Students: He gave it to his father.*
- *Teacher: He didn't lose 'his new hat. Students: He lost his father's new hat.*

3. Exercises for differentiating the communicative types of sentences: 1) *Listen to the sentences and raise up your hand when you hear an interrogative / imperative / negative sentence.* 2) *Listen to the sentences and say how many interrogative, imperative and negative sentences you've heard.*

4. Exercises for differentiating the paronyms. In such exercises paronymous pairs of words are to be selected, e.g.: *economical – economic; historical – historic; sensitive – sensible; envious – envious; credible – credulous; judicial – judicious; genial – genius*. The tasks can be of such kind: 1) *Listen to the sentences and fill in the gaps in them with the appropriate words in the box.* 2) *Listen to the words and differentiate between homonyms and paronyms.*

5. Exercises for defining the meanings of the derived and complex words. The tasks to these exercises may incorporate the following: *Guess the positive or negative differences in meanings of the words by their morphological elements. Translate the given words. Fill in the gaps in the sentences using the most appropriate words:*

1) *understand – misunderstand – understandable; mistake – mistaken – unmistakable; establish – establishment; satisfaction – satisfactory – unsatisfactory; comprehend – comprehension – comprehensible – incomprehensible – incomprehensibility; sympathy – sympathetic – sympathetically – unsympathetic;*

2) *Disneyland; blacklist; daydream; babysitter; honeymoon; cowboy; spaceship; handicraft; tradesman; mother-of-pearl; playmate; pickpocket; mind-reader; spoon-feed; second-guess.*

6. Exercises for guessing or elucidating the meanings of the unfamiliar lexical units. The possible tasks to be used here are as follows:

- *listen to the homonyms in the sentences and define their meaning;*
- *listen to the synonyms in the sentences and define their meaning;*
- *listen to the sentences with polysemantic words and define the shades of their meanings;*
- *listen to the sentences and define those which differ only in one word in the same position.*

7. Exercises for understanding the phrases with the unknown polysemantic lexical units: *Listen to the sentences and translate them paying attention to the difference in the meanings of the word "break":*

- **Break** in the weather surprised everyone.
- We didn't know we **were breaking** the law.
- I hate **to break** my promise.
- Mary **broke** into laughter.
- The FBI **broke** his alibi.
- She was once best friend to Mary, but **broke** with her last year.
- This winter **broke** the record for snowfall.

8. Exercises for understanding the phrases with the multifunctional grammatical structures: Listen to the sentences and differentiate in which cases the verbs "would" and "have" are notional, modal or auxiliary.

- The boy promised he **would** come on time (Future-in-the-Past).
- I **would** not come if I were you (Mood auxiliary).
- Peter asked his friend about his plans for the future but he **wouldn't** answer (Modal verb).
- "You **have to have** an idea of what you are going to do, but it should be a vague idea" (Pablo Picasso).
- He **had** his watch repaired.
- Usually we **have** tea at 5 p.m.

9. Exercises for identifying the communicative nucleus of a sentence:

Listen to the sentences and identify the subject and the predicate in them:

- We expected Peter to come over for dinner tonight.
- Everybody enjoyed Baryshnikov's dancing.
- Have you ever been to the USA?
- But I am sure your father will believe that you were at school.
- We are having a party tomorrow night.
- She was giddy with a mixture of excitement and fear.
- Then we'll call you up for the recitation.
- Why didn't I escape when I could?

10. Exercises for identifying the parts of a sentence: Listen to the sentences and identify the border between the principal and subordinate clauses:

- After dripping mustard all over his chest, Charles who was wearing a red shirt wished that he had instead chosen ketchup for his hotdog.
- Mr. Brown looked as if he had not slept for many nights.
- The company did pay Mark's travel expenses, although he turned down the job.
- Because her teeth were chattering in fear Lynda clenched her jaw muscle while waiting for her turn to audition.

11. Exercises for denoting the meanings of the elements in a syntagma: to the piano (play); to some guests (expect); to for a bus (wait); to the morning reading a newspaper (spend); to at one's watch (glance); to into the real world (go out); to one's money on trifles (waste).

12. Exercises for developing the speech mechanisms of LC. These may comprise several groups:

A. To elaborate on auditory hearing:

- listen to the sentences pronounced fluently and define whether they correspond to those written on the cards;
- listen to the sentences and mark those which do not correspond to the contents of the text;
- listen to the sentences, pronounced fluently; put them down into your notebooks; then listen to the same sentences pronounced slowly and check up whether you've written them correctly;

- *listen to several coherent sentences: in the list of words tick off those which you will hear in the word combinations of these sentences;*
 - *listen to the group of sentences and mark personal names you will hear;*
 - *listen to the sentences and imitate the actions mentioned in them.*
- B. To exercise the aural memory and attention:
- *listen to the dates and telephone numbers: reproduce them from memory;*
 - *listen to the words and word combinations, and reproduce them in the original order;*
 - *listen to the broken parts of a sentence, connect them to make a coherent whole, and reproduce the sentence;*
 - *listen to two phrases and identify what is missing/new in the second phrase;*
 - *listen to the announcement and fill in the gaps in the script of it;*
 - *listen to a number of words and name those, which are related to the given topic;*
 - *compare the sentences written on the card with those pronounced by the speaker, and identify lexical and grammatical differences in them.*
- C. To develop the ability of probabilistic anticipation:
- *listen to the beginnings of the words and finish them;*
 - *match the attributes with the given nouns;*
 - *make up possible word combinations using given nouns and adjectives, or verbs and adverbs;*
 - *listen to the words from the text you are going to listen to and try to guess its title/theme;*
 - *listen to the beginnings of the word combinations and finish them;*
 - *listen to the riddle and try to guess it;*
 - *listen to the description of a person and define his/her occupation;*
 - *listen to the title and guess what the text is about;*
 - *listen to the beginning of the story and guess what it is about;*
 - *listen to the phrases and define in what situations they might be used.*
- D. To cultivate the ability to perform the information analysis:
- *listen to the sentence and identify the key words in it;*
 - *listen to the phrases and define how they are related to each other;*
 - *listen to the passage and identify the key sentence in it;*
 - *listen to the passage and define whether it was the beginning or the end of the text.*

It should be emphasized that the information analysis plays a significant role in developing LCC, since students are able to anticipate speaker's line of thought. Thus, it is expedient to acquaint them with the most frequently used phrases in a targeted FL. Also essential is the ability to differentiate between the indirect and literal meanings of the message, hence, exercises of such kind should be included in the devised system as well.

The second subsystem encompasses solely communicative exercises which [1, p. 213–214]: 1) provide listening practice based on the integrated overcoming of auditory difficulties; 2) imply the comprehension of the input in conditions, similar to those of natural communication; 3) are aimed at perfecting sense perception and achieving a definite level of understanding of the received message. The second subsystem of exercises ensures developing listening skills. It embodies semi-communicative and communicative receptive exercises. **Semi-communicative exercises** suggest listening to the messages like directions, weather forecast, advertisements, questions, airport information, commercials, sport news fragments, current news, etc. on the super-phrasal level, whereas communicative exercises function on the text level.

In its turn, **communicative exercises** facilitate students' abilities to foresee the content of the message, specify the core information, find the secondary details, establish cause-consequence relations, focus on characters, their actions and specific features, follow the logical sequence of the events, and stick to it when reproducing the text. Another essential point here is the correlation of

auditory comprehension with speaking (as they are both the types of aural speech), and LC with reading (for they are two types of receptive activity).

Among the group of communicative exercises the following may be differentiated:

1. Exercises for identifying the logical sequence of the events in the text:

- *listen to the text and define the actions of the main character in the logical fashion;*
- *listen to the story and report it in 4-5 sentences;*
- *listen to the story and make an outline of it;*
- *listen to the story and arrange the points of the given outline in the logical sequence.*

2. Exercises for anticipating the content of the text and developing students' imagination:

- *listen to the beginning of the story and think up your continuation of it;*
- *listen to the middle of the story and guess its beginning and continuation, then listen again and check where your guessing was right;*
- *listen to the end of the story and come up with the beginning of it.*

3. Exercises for elucidating the main idea of the text or precise understanding of the text:

- *listen to the text and define the basic notional parts in it;*
- *listen to the story and entitle it;*
- *listen to the story and say whether the statements are true or false;*
- *listen to the story and answer the questions to it;*
- *listen to two similar stories and say what is different in them.*

Conclusion

This paper has focused on teaching LC to students of linguistic fields. It has emphasized that oral comprehension is a paramount aspect of FL acquisition. The obtained evidence seems to indicate that learners benefit greatly from listening that is why a considerable amount of time should be devoted to developing their aural skills.

The suggested system of exercises may be effectively implemented in the process of developing LCC. The subsystems incorporated into the system provide acquiring various listening skills. Notwithstanding, the current study is far from being conclusive. It provides implications for further research of the issue under discussion to validate the efficiency of the devised methodology. Moreover, practicing the received material is incomplete without employing the cognitive aspect. Consequently, its role in the process of developing LCC might also be explored and clarified.

References:

1. Вовк О. І., Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови: навчально-методичний посібник. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 2011. 316 с.
2. Bingol, M., Celik, B., Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class // Journal of Educational and Instructional Studies in the World. 2014. Vol. 4. P. 3 – 9.
3. Brown, S., Teaching Listening. Cambridge : Cambridge University Press., 2006. 34 p.
4. Buck, G., Assessing Listening. Cambridge : Cambridge University Press. Vol. 45. 2001. P. 12 – 23.
5. Ching-Shyang Chang, A., Read, J., The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners // TESOL Quarterly. 2006. Vol. 40 (Issue 2). P. 375 – 397.
6. Field, J., Listening in the Language Classroom. Cambridge : Cambridge University Press. 2009. 366 p.
7. Harmer, J., Listening // The Practice of English Language Teaching. London : Longman. 2001. P. 228 – 233.
8. Harmer, J., Listening. Extensive and Intensive Listening // The Practice of English Language Teaching. 4th ed. London : Longman. 2007. P. 303 – 322.
9. Lems, K., Miller, L., Soro, T., Listening Comprehension and Oral Language Development // Teaching Reading to English Language Learners. New York : The Guilford Press. 2010. P. 45 – 63.
10. McCaughey, K., Practical Tips for Increasing Listening Practice Time // English-Teaching Forum. 2015. Vol. 53. P. 2 – 12.
11. Osada, N., Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years // Dialogue. 2004. Vol. 3. P. 53 – 66.

12. Paulston, C., Bruder, M., Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures / C. Paulston. New York : Norton Company. 2004. 113 p.
13. Rivers, W., Teaching Foreign Language Skills. Listening Comprehension. The University of Chicago Press : Chicago and London. 1998. 403 p.
14. Rogers, A., Procedures for Teaching Listening Skills // Exploration on Designing College English Listening Class. 2009. URL: http://www.ehow.com/info_8738824_procedures-teaching-listening-skills.html
15. Swift, S., Why Don't They Understand // Teaching Listening Skills. 2006. URL: <http://eltnotebook.blogspot.com/2006/12/why-don't-the-understand>
16. Ur, P. A Course in Language Teaching // Intellectual Archive. Toronto : Shiny World Cup. 2000. Vol. 7. P. 108 – 117.
17. Vandergift, L. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies // ELT Journal. 1999. Vol. 53/3. P. 168 – 171.
18. Vandergift, L., Listening: Theory and Practice in Modern Foreign Language Competence // Centre for Language, Linguistics and Area Studies. 2002. URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>
19. Wilson, J., How to Teach Listening. New York: Basic Books. 2008. 333 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 22.03.2021

Принято к публикации: 30.03.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетян

The material was submitted and sent to review: 22.03.2021

Was accepted for publication: 30.03.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

37.015.3

FORMATION OF FUTURE PILOT'S READINESS TO SOLVE PROBLEM SITUATIONS BY UPDATING COMMUNICATIVE SKILLS

Zadkova Elena

Flight academy of NAU, Ukraine

Brodova Olesia

Flight academy of NAU, Ukraine

Summary. The article describes the role of the communicative skills of future pilots in the context of their readiness to solve problematic situations that may arise in the professional activities of flight personnel. Statistics show that it is precisely because of errors in activities that are associated with decision-making occur the largest number of accidents. This is evidence that the current pilot, for the most part, does not fully meet the modern requirements for the operation of aircraft. And although the flight institutions, in general, perform their functions of training pilots, the system of professional training that built mainly on the basis of the experience of the flight methodological work of its developers, often has no scientific justification and is not optimal. As a result, the cadets have not sufficiently formed the skills that contribute to their readiness to make a competent decision in a problem situation that arise during training flight. In this regard, the professional training of future pilots needs to revise a number of basic provisions. The authors provided definitions for such concepts as "skill", "communication skills" and "readiness of future pilots to solve problem situations", which reveal their essence and emphasize the feature of professional training of aviation specialists. The article focuses on the need to optimize the system of professional training of future pilots, which should contribute to the formation of readiness to solve problematic situations of professional activity.

Keywords: flight safety, professional training of aviation specialists, future pilots, skills, communication skills, readiness.

Problem. The professional activity of the flight crew is extremely complex and even more responsible, because it related to ensuring the safe operation of the air transport system. Recently, more and more often the cause of accidents is the human factor. Flight safety data indicate that 78% of accidents and disasters in air transport are caused by erroneous actions of a human operator in the "man - machine - environment" system. According to the statistics of long-term observations, the vast majority of aviation events and incidents in the airlines of different countries are related to the human factor. And although according to the International Air Transport Association (IATA) modern aviation is the safest mode of transport (8.7 million passenger flights account for only one disaster), all it is necessary to remember the significant social consequences of even one catastrophe [3]. Attention should also be paid to statistics showing that the share of the human factor has not actually changed, even in the light of numerous studies. And, the pilot (crew as a whole) is the last "line of defense", which in accordance with the sound conclusions of ICAO provides the ultimate efficiency of the "crew-aircraft" system, where processes characterized by high transience. At the same time the pilot acts as the generator of the purposes, alternative (non-standard) ways of operation of system especially in the conditions which are not provided by regulatory documents, and forms its behavior. It is also obvious and generally accepted that the level of professional training of the flight crew is the main factor of strength and stability of this "frontier" [3]. That is why the world's leading companies pay, on the one hand, more and more attention to the formation of high-quality specialists on early stage of their training - during initial professional training, and, on the other hand, to the development of various systems, programs, training advisors. Should note that the peculiarity of the professional activity of the pilot consists in ephemerality and probability of occurrence in both normal and non-standard conditions on the background of significant emotional stress. At the same time, one of the conditions of professional activity of pilots is constant interaction of crew members. And communication is the main tool of this interaction. Therefore, among the important professional skills of pilots of considerable interest are communication skills, especially in terms of solving problem situations of professional activity of the flight crew. The formation of communication skills of future pilots as a component of readiness to solve problem situations is an urgent problem of aviation pedagogy, the solution of which is important both for professional development and for flight safety in general [1].

The modern practice of air transportation and the level of safety of flights by air transport more and more attracts the attention of society to the problems of modern aviation. Politicians and journalists, scientists and designers, teachers and sociologists are interested in solving the problems of this industry, a special place among which is occupied by the issues of professional training of aviation specialists [6].

It should be noted that the peculiarity of the pilot's professional activity consists in transience and probability of occurrence of proceeding both under normal and non-standard conditions against the background of significant emotional stress. At the same time, one of the conditions for the professional activity of pilots is the constant interaction of the crew members. Exactly communication acts as the main instrument of this interaction. Therefore, among the important professional skills of pilot's communication skills represent significant interest. Especially in terms of solving problem situations in the professional activities of flight personnel.

Formation of communication skills of future pilots as a component of readiness to solve problem situations is an urgent problem of aviation pedagogy. Solving this problem is important both for their professional development and for flight safety in general.

A brief analysis of relevant researches and publications that are connected to the problem. Analysis of studies and publications on the problems of communication and the formation of communicative skills, namely the scientific works of A. Aleksyuk, I. Lerner, V. Kan-Kalik and many others indicates that the most studied problem of communicative training of students of pedagogical universities.

As for aviation psychology and pedagogy, the problem of communication skills was not singled out separately, but was considered only as a component of other studies. At the same time,

in the second half of the 20th century, a large number of studies were carried out on the problems of the human factor in aviation in general and the problems of training flight personnel in particular. Studies that are devoted to the training of flight personnel in order to increase their professional reliability arouse particular interest in the framework of our study. For example, in the course of research conducted by R. Makarov, V. Marishchuk, I. Rudny, V. Ponomarenko was found that one of the most important components of the formation of professional reliability is theoretical training, which is basic in the formation of professionally important qualities. Namely in the process of special theoretical training a thesaurus of knowledge is formed, which in the future will form the basis of the professional thinking of aviation specialists [2].

The goal of the research. The purpose of the article is to analyze the condition of the student problem to clarify the essence of the concepts of "skill", "communication skills", "readiness of future pilots to solve problematic situations" and determine their significance for the success of the professional activities of future pilots.

The scientific novelty. The novelty of the research lies in the fact that the communication skills of future pilots in solving problem situations of professional activity are considered as an obligatory component of the professional training of aviation specialists and appear as the subject of a special study.

The statement of basic materials. Qualitative training of such a specialist is possible if the formation of communicative skills is organically introduced into the existing system of professional training of specialists in a higher aviation educational institution. The pilot's profession, in the opinion of E. Klimov, belongs to the "man-technician" scheme. According to the subject of labor, the pilot's profession belongs to the technical group of professions. But, despite its technical skills, the pilot works in a crew, a group of aviation specialists who jointly carry out professional activities [2].

Aviation needs competent specialists who meet the social requirements, that have not only deep special professionally oriented knowledge, but also communication skills necessary to ensure flight safety.

The reliability and efficiency of the crew's activities depend not only on the individual qualities and professional experience of the specialist, but also on the well-coordinated participation of everyone in the common cause, as well as on personal relationships in the crew [5].

Exactly here the direct mutual influence on the personality takes place, exactly here direct issues of mutual assistance and collective relationships are resolved. Therefore, the correct organization of communicative interaction among the crew members affects their professional activities, and therefore, the safety of flights. The successful organization of communication among the crew members depends primarily on their communication skills.

The appeal to the psychological and pedagogical literature allows us to talk about the variety of interpretations of the concept of "skill". In particular, the pedagogical dictionary characterizes the ability as "readiness for practical and theoretical actions that are performed quickly, accurately and consciously, based on the acquired knowledge and life experience" [3].

In psychological science, the use of the concept of "skill" occurs in two aspects - operational and active. The first is associated with the ability to perform actions and operations. But the more common is the activity-based approach to the definition of skills, which is associated with the performance of any activity.

From the point of view of the activity approach, we think that the most appropriate formulation of the concept under consideration, which developed in the second half of the 80s of the twentieth century, defines skill as the ability to "perform a complicated complex action based on the acquired knowledge, skills and experience." In this definition, abilities are fundamentally viewed as creative actions. They cannot be automated, since they represent a person's readiness to make decisions and implement them in changing (non-standard) living conditions. Skill includes a complex of knowledge, techniques, skills and various elements of experience - sensory and

practical and provides exteriorization - the embodiment of knowledge in physical or mental action [8].

The analysis of scientific literature suggests that psychologists consider the problem of including methods of activity in the learning process, interpreting these methods of activity, namely skills, mainly in a subjective form, as elements of mental activity. Whereas in the pedagogical literature, issues related to the formation of various skills in the learning process, their influence on the development of individual aspects and personality traits are most often covered.

As for communication skills, the analysis of psychological and pedagogical literature revealed a relationship with the organization of verbal communication in accordance with its motivation, purpose, objectives and social norms of verbal behavior.

A specialist in the field of the study of the psychology of communication, A. Leontiev defines communication skills by the ability to differentially use excellent language skills or their sequences for various communication purposes.

V. Kunitsyna in her research defined communication skills as a structural element of communicative activity, where activity is a specific type of activity to establish connections with another person as an object of communication.

Analyzing the psychological and pedagogical literature, it is possible to identify various approaches to the classification of communicative skills. Among them: the ability to quickly and correctly navigate in the changing conditions of communication; correctly plan and implement a communication system, including its most important link - speech impact; quickly and accurately find communicative means adequate to the content of the act of communication, which correspond simultaneously to the creative individuality and the situation of speech, as well as to the individual characteristics of the object of influence (interlocutor); constantly feel and maintain feedback in communication; the ability to clearly express their thoughts and feelings [7].

T. Ladyzhenskaya singles out the skills of the intellectual-speech plan, in which she includes the ability to draw up a plan, theses, the ability to take notes, in detail or briefly state the content of the source text, prepare for oral expression, deliver messages, reports.

Such a statement has a particular importance for our research, insofar as the communication skills of cadets should also be essentially intellectual, and not automated. After all, the pilot programs, controls the aircraft, and then bears the ultimate responsibility for the safety of the aviation system.

The communication activity of the pilot should consist of sociability, activity, politeness, tact, ethics of speech, organizational skills, the ability to clearly, consistently and understandably express their thoughts.

Language and speech, namely communicative side of the activity, which are the components of the crew's activities, are a system of interaction between the commander and crew members, as well as an integral factor in ensuring flight safety. In the course of flight activities, difficult or even extreme situations often arise. In such cases, the pilot is assisted by professional and specialized knowledge, his skills and experience.

Communication skills are a component of the professional readiness of future pilots. So, R. Makarov notes that professional readiness includes 13 blocks of components [8]. These include parameters related to professional health, belief system and professional aspect. These blocks reflect the parameters of professionally important qualities, knowledge, abilities, skills, conditions, etc.

During the flight, the pilot interacts not only with the equipment, but also with other crew members. In the process of such interaction, sometimes the crucial condition for understanding the problems and making the best decision is to have accurate, comprehensive and timely information. In this case, the core are communication skills, without which, along with many others cannot be guaranteed safety of flight, success in work and achieve a common goal. Aviation events confirm the fact that the communicative interaction of crew members is an integral part of flight safety, it can play a crucial role in resolving the dangerous situation. The success of pilots depends on the

level of development of communication skills and the skills formed on this basis to establish relationships with other crew members and organize it to perform tasks, and sometimes to solve problems in critical situations during flight activities [6].

During the flight, the pilot must take into account the psychological characteristics of other crew members, to know what can lead to psychological incompatibility. Proper division of responsibilities among the crew is very important for flight safety. Therefore, in the process of training pilots in a higher flight school is very important psychological and pedagogical training of future pilots, especially in the context of interaction with crew members. After all, only mechanical approach to the technology of work and crew interaction at emotionally saturated and complex stages of flight does not reveal all the nuances of the aviation event, which occurred due to the complex psychological interaction of pilots [4].

Let us emphasize that the peculiarities of the professional activity of the flight crew are due to the fact that professionally necessary qualities are manifested in most cases in extraordinary, extreme conditions and require mobilization of heuristic and creative abilities of the pilot to make an informed and correct decision and safe flight.

That is why training in flight higher education should form cadet's readiness to solve problem situations in future professional activities, which, in turn, implies the need to develop cadet's communication skills; training of intellectual functions and mechanisms of transformation of indefinite signals into definite ones for making a single correct decision in different conditions of educational activity; emergency modeling [8].

In the context of our research, we pay special attention to the professional aspect. It includes socio-psychological, individual-psychological profiles, moral and moral-legal portraits, heuristic components of flight activity, professional knowledge, skills, etc.

In turn, the socio-psychological profile includes such communicative qualities as sociability, openness, politeness, sincerity, language ethics, tact, the ability to clearly express one's thoughts, substantiate one's point of view, etc.

It is obvious that communication skills are one of the most important professional qualities that characterize the professional readiness of pilots, because the activities of the crew are largely determined by the communication of its members in the development and implementation of decisions.

Based on the considered theoretical approaches to the structure and content of communication skills, we can formulate a definition of the communication skills of future pilots.

Communication skills of future pilots are the ability to exchange information based on acquired knowledge, skills and practical experience with the aim of mutual understanding between crew members and performing professional activities in normal and extreme flight conditions.

We included the following components of the communication skills of future pilots: the ability to understand behavior, the ability to speak, the ability to listen, the ability to think flexibly, organizational skills, the ability to manage own behavior and the ability to resolve conflict situations.

Being able to understand behavior means to know the professional responsibilities of other crew members.

The ability to speak competently provides positive interaction among crew members. The ability to understand behavior helps in working out the technology of crew interaction.

The ability to express oneself is the ability to express own thoughts clearly and intelligibly, to express own point of view, the ability to build speech optimally. These skills are extremely necessary for future pilots, because during the flight the crew communicates with each other. The ability to express oneself is appropriate in the performance of professional duties during flights. Therefore, a very important role in the process of communication in the crew is a competent statement.

Ability to listen performs the function of feedback, gives information about the perception of the interlocutor. Listening skills are also useful in such professional moments as solving problem

situations that arise during the flight, as well as these skills will be needed for making a joint competent decision. Listening should be active. It involves feedback to control the accuracy of information perception, helps to understand what is heard. Prospective pilots can also use active listening to find out the content of the information message.

The ability to think flexibly is manifested in the pilot's ability to quickly change their actions when the communication situation changes, freeing themselves from the dependence of the methods and techniques of solving similar communication problems established in previous experience. Being able to think flexibly is an extremely valuable quality for a future pilot, because there is always a time limit in flight. Flexibility of thinking is the readiness to quickly switch from one way of solving problems to another, to change tactics and strategy for solving them, to find new, non-standard ways of acting under changed conditions. First of all, flexibility of thinking is necessary for future pilots in critical situations when making the right decision.

Organizational skills are the ability to plan, organize, operate and control the process of communication in the crew in order to achieve coordination of interpersonal professional communication necessary for the effective performance of flight tasks. Organizational skills are mainly required for the crew commander to organize the work of the crew in accordance with regulations and flight regulations. But every pilot has the opportunity to become a commander in the future, so future pilots should master such skills.

The ability to control one's own behavior is a skill that future pilots need in any situation, especially when non-standard situations arise. In such cases, it is important to control your statements and your own communicative activity.

Ability to solve a conflict situation - reaching an agreement between crew members through various ways to solve the conflict and prevent it. But it is best to prevent conflict, because it depends on flight safety.

The next key question of our research should be to define the concept of the readiness of future pilots to solve problematic situations of professional activity.

In the 70-90s of the 20th century many pedagogues and psychologists were involved in the formation of graduates' readiness for professional activity. Studies were conducted on short-term readiness for flight activity (V. Marishchuk, E. Pletnitsky), in military activity (M. Dyachenko, S. Kubitsky), for the activities of a human operator (E. Milerian) [8].

In the psychology of labor and sports, engineering and military psychology, there are developments that directly or indirectly characterize a person's readiness to perform an activity. Scientists M. Dyachenko and L. Kandybovich note that readiness is a fundamental condition for the successful implementation of any activity. Readiness for activity develops on the basis of mastering general and professional knowledge, forming skills and abilities, improving the existing professionally important qualities. At the same time, scientists S. Maksimenko and A. Pelekh indicate that readiness for a particular type of activity is a purposeful manifestation of a person, which includes her beliefs, views, attitudes, motives, feelings, volitional and intellectual qualities, knowledge, skills and skills. It achieved by the course of moral, psychological, professional and physical training, and is also the result of a cadet's all-round personal development, taking into account the requirements due to the characteristics of the activity, profession [4].

Research related to the formation of the professional readiness of future pilots arouse particular interest within the framework of our work. Thus, the study of the problems of psychological readiness was summarized in works by M. Dyachenko and L. Kandybovich, who considered a wide range of problems associated with the formation of long-term and situational readiness. They maintain that it can be formed with comprehensive training. It is the result of personality development and taking into account the requirements due to the characteristics of the activity, profession.

The problem of psychological readiness was also paid attention to by K. Platonov, who identified three meanings of readiness for professional activity: firstly, it is readiness for any work, which is the result of labor education, expressed in the desire to work, awareness of the need to

participate in joint work activities; secondly, it is the readiness for a certain job, which has become a profession, which is the result of vocational training, education and social maturity of the individual; thirdly, it is readiness for work, which is the result of psychological preparation and psychological mobilization [8].

Thus, an analysis of the scientific literature has shown that there have been many studies devoted to the study of readiness for activity. In general, two main approaches can be distinguished in the study of this problem. In the first, readiness is viewed as a complex formation that includes the psychological structure of cognitive, motivational and emotional-volitional components, which determine the formation of relevant knowledge, skills, professionally significant personality traits that a specialist must possess for successful adaptation to activity. In the second, readiness is understood as a functional state that contributes to successful performance and ensures its high level.

It is obvious that the formation and functioning of the future pilot should be determined by such an important characteristic as the readiness to solve problem situations in professional activity.

That is why, under the concept of "the readiness of future pilots to solve problematic situations in professional activity" as a category of activity and a component of the professional reliability of a pilot, we understand the holistic manifestation of all aspects of the personality (experience - knowledge, skills and abilities; socially determined characteristics - motivation and focus; individual mental processes - attention, memory, thinking and communication skills), which is the result of professional flight training, contributing to the safe performance of the pilot's professional functions.

In the process of formation of the readiness of future pilots to solve problem situations by updating communicative skills, special attention should be paid to the principles that reflect the basic patterns that are highlighted in the theory of training, and should guide the organization of the training process for future pilots.

The principle of systematization presupposes such a construction of the educational process, according to which the acquisition of new knowledge and the acquisition of skills and abilities is planned in a certain, pedagogically conditioned system. When the formation of the necessary skills, accumulation and improvement of knowledge is carried out gradually, in a logical sequence, by complicating the exercises and tasks of theoretical training.

The principle of scientificity. We consider the principle of scientificity in the process of preparation as the development of future pilots' skills and abilities of scientific problem search, constant improvement of teaching methods and methods of their use.

The feature of the application of the principle of consciousness and activity is the impossibility of acquiring knowledge, developing skills and abilities without a conscious understanding of what should be mastered and why it should be learned.

The feature of the principle of individual approach in the training of future pilots is the impossibility of successful and conscious mastery of knowledge, skills, abilities without full consideration of individual characteristics, level of training and psychophysiological characteristics of each cadet.

The use of the principle of focus on future professional activity in our study consist in the training of professional communication of pilots includes tasks for the analysis of aviation events that took place in real life and associated with impaired communication between crew members, finding solutions to problems, building image of the flight, which fully reflects the professional activities of the pilot.

The problem principle. We consider the problem as a means of developing mental skills, which should be the basis for the formation of creative activity of pilots.

For more effective formation of the readiness of future pilots to solve problem situations by updating communicative skills it is necessary to apply specific procedural principles that reflect the essence of flight training and are the basis for the formation of professional reliability. The

principle of regulation and time limitation of the learned actions - formation of ability to work in a limit and deficit of time. The principle of additional psychophysiological load on the background of the main activity, which is based on the pattern of reducing the psychophysiological costs of the body as the improvement of knowledge and actions learned by the future pilot. The principle of rhythmic growth of psychophysiological load - alternation of psychophysiological load as the neuropsychological stress of the body. The principle of complex formation of psychophysiological qualities and mechanisms of adaptation provides simultaneous formation of a complex of qualities and mechanisms of mental adaptation, which provide reliability in extreme conditions of activity [7].

Each principle contains a certain position or idea that must be implemented in the process of forming readiness of future pilots to solve problem situations by updating communicative skills. It should be remembered that the essence of each principle implies a certain set of requirements. Taking into account these requirements ensures the optimal course of training, the normal course of the process of acquiring knowledge, skills and abilities, the development of mental processes.

The conclusions, prospects for further research, suggestions. The process of pilots training in a higher flight education institution is built mainly on the basis of many years of experience in the flight and flight methodological work of its developers, therefore, although it helps to obtain positive training results, but it isn't optimal, as evidenced by safety statistics.

Thus, the practice of modern air transportation requires finding ways to optimize the training of aviation specialists to ensure flight safety. At the same time, the problem of formation of communicative skills of pilots, which will contribute to their readiness to solve problem situations that arise in the professional activities of the flight crew, is relevant and timely. This problem should be the subject of in-depth analysis and requires a solution in the process of special training of future pilots.

References:

1. Human factor: Part 1. Translate from English - Moscow: Mir, 1991.
2. Ponomarenko V., Aviation. Person. Spirit. Moscow: Universum, 1998.
3. Proceedings of the sixth ICAO Safety Oversight Regional Workshop. Official publication. Kyiv: UKRAERORUH, 1997.
4. Reva A., Bekmukhambetov A., The motive system of cadets-pilots to safe activities in special cases of flight. .Prospects for the development of civil aviation and training of highly qualified personnel. 1st compilation of international conference. Edited by prof. Aldamzharova K. Almaty, September 18-22, 114-123, 2000.
5. Selevko G., The personal approach (the concept of the teacher-student relationship). School technologies. № 6, 108-133, 1999.
6. Shebrova A., Errors of the pilot: the human factor. Translate from English. Moscow: Transport, 1986.
7. Training: Doc. ICAO 9868. Montreal, Canada, 2006.
8. Vorona A., Gander D., Ponomarenko V., Psychological and pedagogical foundations of flight training personnel. Moscow: МАРСНАК, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПИЛОТА К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПУТЕМ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Задкова Елена

Летная академия НАУ, Украина

Бродова Олеся

Летная академия НАУ, Украина

Аннотация

В статье рассмотрена роль коммуникативных умений будущих пилотов в контексте их готовности к решению проблемных ситуаций, которые могут возникать в профессиональной деятельности летного состава. Статистика показывает, что именно по причине ошибок в деятельности, связанной с принятием решения, происходит наибольшее количество катастроф и авиационных происшествий. Это является свидетельством того, что нынешний пилот, в большинстве

случаев, не в полной мере соответствует современным требованиям, предъявляемым к эксплуатации воздушных судов. И хотя летные заведения, в целом, выполняют свои функции по подготовке пилотов, система профессиональной подготовки, построенная преимущественно на основе опыта летно-методической работы ее разработчиков, зачастую не имеет научного обоснования и не является оптимальной. В результате, у курсантов в достаточной степени не сформированы умения, способствующие их готовности к принятию грамотного решения в проблемной ситуации, возникающей в процессе выполнения учебного полета. В связи с этим, профессиональная подготовка будущих пилотов нуждается в пересмотре ряда основных положений. Авторами предоставлены определения таким понятиям, как «умение», «коммуникативные умения» и «готовность будущих пилотов к решению проблемных ситуаций», которые раскрывают их сущность и подчеркивают особенность профессиональной подготовки авиаспециалистов. В статье акцентируется внимание на необходимости оптимизации системы профессиональной подготовки будущих пилотов, которая должна способствовать формированию готовности к решению проблемных ситуаций в их профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Человеческий фактор: В 6 т. / Пер. с англ. – М.: Мир, 1991. – Т. 1. – 599 с.
2. Пономаренко В. А., Авиация. Человек. Дух / В. А. Пономаренко. – М.: ИП РАН, Универсум, 1998. – 319 с.
3. Материалы шестого регионального семинара-практикума ICAO по контролю за обеспечением безопасности полетов. – Офиц. изд. – К.: Украэрорух, 1997. – 168 с.
4. Рева А. Н., Бекмухамбетов А. А., Система мотивов курсантов-пилотов к безопасной деятельности в особых случаях полета // Перспективы развития гражданской авиации и подготовка высококвалифицированных кадров: Сб. тр. 1-й междуна. конф. /Под ред. проф. К. Б. Алдамжарова.- Алматы, 18-22 сент. 2000 г.- Алматы, 2000.- Ч. II. - С.114-123.
5. Селевко Г. К., Личностный подход (концепция отношений “учитель-ученик”) / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1999. – № 6. – С. 108-133.
6. Ошибки пилота: человеческий фактор / Пер. с англ. А. С. Щеброва. – М.: Транспорт, 1986. – 262 с.
7. Подготовка персонала: Дос. ICAO 9868 – Монреаль, Канада, 2006. – 90 с.
8. Ворона А. А., Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава / Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А., – М.: МАПЧАК, 2000. – 340 с.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.03.2021

Принято к публикации: 31.03.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Анна Алексанян

The material was submitted and sent to review: 17.03.2021

Was accepted for publication: 31.03.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Anna Aleksanyan

ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ
РАЗДЕЛ 3:МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
SECTION 3: TEACHING METHODICS

371.3

**ԽԻԿ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Արզումանյան Արմենուհի
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: «ԽԻԿ ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները» վերատառությամբ հողվածում փորձել ենք ցույց տալ մեթոդի կիրառման ինքնատիպ շերտերը՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնույթով, նրա խորքային վերլուծության անհրաժեշտությամբ, նախորդ նյութի և ուսուցանվող թեմայի փոխկապակցված մեկնաբանությամբ: Մեթոդի կիրառման յուրահատկությունները տեսանելի ենք դարձրել Ա. Բակունցի «Լառ-Մարգար» պատմվածքի վերլուծության հիման վրա:

Բանալի բառեր և բառակապակցություններ: Խթանում, իմաստի ընկալում, կշռադատում, գաղափարական խնդիրներ, գեղարվեստական արժեք, պատկերակերտման միջոցներ:

Հետազոտության հիմնախնդիրն է բացահայտել ԽԻԿ ուսուցման ժամանակակից մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները, մեթոդի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային մեկնաբանության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում և ամփոփում, նախորդ թեմայի օգնությամբ նոր նյութի բացատրություն, ուսուցանվող թեմայի փուլային վերլուծություն և ստացված գիտելիքների ամրապնդում:

Մեթոդական գրականության մեջ կան վերոնշյալ հիմնախնդիրն նվիրված մի շարք գիտական հետազոտություններ՝ «Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ» (ԿԱԻ Լոռու մասնաճյուղ, ք. Վանաձոր, 2008), Սարուխանյան Ս. և ուրիշներ, Ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ (Երևան, 2009), Ս. Խաչատրյան, Ուսուցման արդյունավետ հնարներ», («Էր. Ֆ. Էբերտ հիմնադրամ», Հայաստան, 2020), Valmont W., Technology for literacy teaching and learning. New York. Houghton Mifflin Company, (2006):

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

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

Հետազոտության նորույթն է ԽԻԿ ուսուցման ժամանակակից մեթոդի փուլային կիրառման դիտարկումը: Քննաբանվել է գեղարվեստական նյութի և պատմական ժամանակաշրջանի փոխկապակցվածությունը՝ որպես ուսուցանվող նյութի խորքային վերլուծության միջոց:

Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների շարքում հետաքրքիր և արդյունավետ է ԽԻԿ մեթոդը (ԽԻԿ- խթանում, իմաստի ընկալում, կշռադատում): Ուսուցման գործընթացի այս երեք փուլերի հերթագայությունը նպաստում է ուսուցանվող նյութի ճիշտ և բազմակողմանի վերլուծությանը, դասավանդվող նյութի՝ աշակերտների կողմից խորքային ընկալմանը:

1-ին՝ խթանման փուլ

Այս փուլը ուսուցանվող նյութի հետ կապված բուն խնդրի, գրական երկի գաղափարական հարցադրումների, գեղարվեստական արժեքի գնահատմանը նախորդող փուլն է: Ուսուցիչը պետք է նյութի մատուցման ժամանակ մինչ բուն խնդրին անդրադառնալը, իր նախնական խոսքում քննարկի այնպիսի հարցադրումներ, իրողություններ, որոնք կնպաստեն, կխթանեն ուսուցանվող խնդրի ավելի հեշտ, ճիշտ, բազմակողմանի ընկալմանը: Ուսուցանվող թեմայով պայմանավորված՝ ուսուցիչը պետք է նախորդ նյութի վերհիշեցման, գրական կյանքի՝ տվյալ ժամանակաշրջանի իրողություններով պայմանավորված խորքային վերլուծություն կատարի, որպեսզի աշակերտները հասկանան տվյալ գրական երկի գեղարվեստական արժեքը, այն գաղափարական մտայնությունը, աշխարհայացքը, որը կրում էր գրողը երկը գրելիս: Ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ գրական երկի գնահատումը պետք է կատարել՝ հաշվի առնելով տվյալ ժամանակաշրջանի գաղափարական, քաղաքական, հասարակական մտայնությունը, հասարակական-քաղաքական տեղաշարժերը, որոնց առանձնահատկություններով պայմանավորված՝ փոխվում է հասարակության արժեհամակարգը, աշխարհայացքը, մտածողությունը, ինչը, բնականաբար, իր հետքն է թողնում գրողի գրական հայացքների, կերպարակերտման, կենսափիլիսոփայության վրա: Օրինակ՝ Ակսել Բակունցի՝ կորած հայրենիքի թեմայով գրված պատմվածքների ուսուցումը ցանկալի կլինի իրականացնել այս մեթոդով, որը կնպաստի նյութի առավել խորքային և բովանդակալից մատուցմանը:

Բակունցի «Լառ-Մարգար» պատմվածքի ուսուցումը վերոնշյալ մեթոդով կարելի է կիրառել հետևյալ կերպ: Խթանման փուլում ուսուցիչը նախ պետք է բացատրի 20-րդ դարասկզբի հայ հասարակական-քաղաքական իրողությունները, հասարակության կյանքում կատարված կացութաձևային տեղաշարժերը, դրանցով պայմանավորված՝ ժամանակաշրջանի գաղափարախոսությունն ու մտայնությունը, որոնք կենսական հենքն են պատմվածքում արտահայտված գաղափարական հարցադրումների: Նախ ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ 20-րդ դարասկիզբը հարուստ էր պատմական աշխարհացունց իրադարձություններով՝ Առաջին համաշխարհային պատերազմ, Մեծ եղեռն, Հայաստանի առաջին հանրապետության ստեղծում և փլուզում, խորհրդային կարգերի հաստատում: Նոր հասարակարգը բերեց նոր հայեցակարգ ու գաղափարախոսություն: Ուսուցիչը պետք է նշի, որ 20-րդ դարասկզբի բարդ ու հակասական մտայնության պայմաններում, երբ աղարտվում էին ազգային ու համամարդկային արժեքները՝ ստորադասվելով ստալինյան բռնատիրության «Ձևով ազգային, բովանդակությամբ սոցիալիստական» կարգախոսին, վտանգված էին ազգային նկարագիրը, ազգային միտքն ու հոգեկերտվածքը: Այս ամենի լավ գիտակցումով ազգի քաղաքական բախտով մտահոգ հայրենանվեր հայ գրողները՝ Չարենցը, Բակունցը, Մահարին, ստեղծագործական խի-

գախումով հակադրվեցին «Անհատի պաշտամունքի» հարկադիր օրենքներին՝ մոտ կանգնելով ազգային արմատներին, ազգային նկարագրին ու էությանը:

Գրականության մեջ արգելված թեմաների շարքում էին դարասկզբի ողբերգության թեման, անդրադարձը պատմական մոտ անցյալին, արևմտահայության ճակատագրին: Սակայն պատմական ողբերգությանը մոտ կանգնած սերունդը իրավունք չուներ լռելու, որովհետև եթե թուրքական յաթաղանի ոճրագործությունները տեսած ու այդ ցավը ցմրուր զգացած սերունդը լռեր, ապա եկող սերունդները պահանջատեր չէին դառնա, նրանց համար կադարտվեր պատմական անցյալի իրական ուղին, կվտանգվեր ժողովրդի պատմական հիշողությունը: Իսկ պատմական հիշողություն չունեցող ժողովուրդը չէր կարող իր ապագան կերտել՝ պահելով ազգային դիմագիծն ու ազգային նկարագիրը: Այս ամենը Բացատրելուց հետո ուսուցիչը պետք է շեշտադրի, որ «պատմական հիշողությունը ընդամենը հիշողություն չէ ողբերգական հանգուցալուծման մասին: Դա նաև հոգևոր մերձեցում է ժամանակով ստուգված հոգևոր արժեքներին, ժողովրդի կենսափորձով հաստատված այնպիսի չափանիշների ու սկզբունքների որդեգրում, որոնք կենսահաստատ բովանդակություն ունեն» [3]: Այս գիտակցումով էլ նորագույն արձակում առաջինը Բակունցը անդրադարձավ արևմտահայության ճակատագրի թեմային՝ իր «Ծիրանի փող»-ով պատգամելով եկող սերունդներին միշտ տեր կանգնել պատմական հիշողությանն ու ազգային ցավին, այն լսելի դարձնել ողջ աշխարհին՝ մինչև երանելի այն պահը, երբ իրականություն կդառնա հայի նվիրական երազանքը՝ պատմական հայրենիքի վերադարձը:

2-րդ խմաստի ընկալման փուլ

Այս փուլը հաջորդում է խթանման փուլին: Նախորդ փուլում ուսուցչի կողմից կատարված նախնական բացատրական աշխատանքը, ուսուցանվող նյութի հետ կապված որոշակի իրողությունների քննարկումը հնարավորություն են տալիս բուն խնդրի բացահայտմանը, գրական երկի խմաստի ընկալմանը: Այս փուլում արդեն ուսուցիչը բացատրում է տվյալ գեղարվեստական ստեղծագործության գաղափարական հարցադրումները, կերպարակերտման արվեստը, լեզվամտածողության առանձնահատկությունները, գեղարվեստական արժեքը, գրողի կենսափիլիսոփայության ինքնատիպությունը: Իսկ վերոնշյալ խնդիրների ընկալմանը կնպաստի այն նախնական բացատրական աշխատանքը, որ ուսուցիչը կատարել էր նախորդ փուլում: Այս դեպքում կբացակայի նյութի՝ ուսուցչի կողմից մակերեսային վերլուծությունը, աշակերտների՝ թեմայի ընկալման բարդությունը:

Բակունցի «Լառ-Մարգար» պատմվածքի ուսուցման այս փուլում ուսուցիչը պետք է վերոնշյալ նախնական բացատրական աշխատանքից հետո շեշտադրի պատմվածքի գաղափարական հարցադրումները, բակունցյան պատկերակերտման արվեստի առանձնահատկությունները, բակունցյան գեղագիտության նրբերանգները, պատմվածքի գեղարվեստական արժեքը: Ուսուցիչը պետք է նշի, որ չնայած ստալինյան բռնատիրության կադապարված գաղափարախոսությանը՝ Բակունցը ստեղծագործական խիզախումով առաջինը նորագույն արձակում բերեց արևմտահայի հավաքական-ընդհանրական կերպար՝ նրա մեջ խտացնելով արևմտահայ մարդու ներաշխարհային ծայրերը, հոգու ցավն ու անսահման տառապանքը, կորցրած եզերքի անափ կարոտը, ապրելու, արարելու աննկուն ոգին, նրա կենսափիլիսոփայության խորախորհուրդ շերտերը: Այդ շերտերը Բակունցի «Լառ-Մարգար» պատմվածքում տարակերպ մոտեցումներ ունեն՝ մարդ-բնություն, մարդ-աշխարհ, մարդ-ժամանակ: Շատ տարողունակ է առաջին շերտը՝ մարդ-բնություն: Ընդհանրապես բակունցյան գեղագիտության մեջ

պատկերակերտման ելակետային դրույթներից է մարդու և բնության համադրումը, որը դառնում է միջոց հերոսի հոգեվիճակի, բարդ ներաշխարհի բացահայտման: Այստեղ է նկատելի է բակունցյան այս մոտեցումը. բնապատկերի յուրաքանչյուր թրթիռ համահունչ է հերոսի հուզապրումին, բնականաբար դառնում է տարածական դաշտ, որի մեջ խտանում են գրական կերպարի հավաքական նկարագիրը:

Պատումը սկսվում է ջրի և մարդկային հոգու ներդաշն միաձուլմամբ: Ուսուցիչը պետք է նշի, որ ջրի ուժի փիլիսոփայությունը մեր գրականության մեջ Բակունցից առաջ էլ շեշտադրված է եղել՝ հիշեցնելով Ռ. Պատկանյանի «Արաքսի արտասուքը», Դուրյանի «Լճակ», Մ. Նալբանդյանի «Վագոդ ջրին» բանաստեղծությունները, որտեղ ջուրը դառնում է մարդկային հոգու ունկնդիր, կյանքի ու անհատի, մարդու ու աշխարհի բախման լուռ վկա, և այդ բախումից ծնված ցավը՝ մորմոքող եզերք:

Բակունցյան հերոսն մեծ ցավ ունի, նրա հոգին բախվել է դաժան անարդարությանը, աշխարհի քարացած խղճին, և կյանքի փոթորկումներից հոգնած մարդկային հոգու և ջրի լուռ գրույցը դառնում է կեցության նոր ձև, որտեղ խաչվում են անցյալն ու ներկան, ներկան ու ապագան: Աշխարհընկալման նոր եզրույթ է դառնում մարդ-ջուր-հող եռամիասնությունը: Այս երեք ուժերը միաձույլ են գեղարվեստական պատկերի մեջ, նրանք կապված են կենսական լիցքերով և ապահովում են մեկմեկու գոյությունը: Բակունցյան պատումում անուղղակիորեն գրական կերպար է դառնում ջուրը: Ջուրը դառնում է անհատի և աշխարհի հարաբերության պատկերավորման համար միջավայր ձևավորող առաջնային գործոն: Մարդկային հոգու խայտանքը, նրա ցավի ու կարոտի, հույսի և սպասման հույզերը, դուրս գալով հոգուց ու սրտից, միանում են ջրին, որը նույն կերպ փարվում է հողին, նրա չորացած գուղձերին. «Արևից չորացած հողը, տեղ- տեղ ճաքճքած, ագահությամբ ծծում էր ջուրը, ճեղքերից օդի պղպջակներ էին դուրս գալիս, ձայն հանում, ասես հողը հագար պոռչ ուներ և անհագ ծարավ» [1]:

Ուսուցիչը պետք է շեշտադրի, որ Բակունցյան հերոսի՝ ներաշխարհային բարձր արժեքներ խտացնող ուժը հողի և մարդու, աշխատանքի և արարողի՝ ժամանակի բազում փորձություններով վերահաստատված կապն է, որը դառնում է ազգային նկարագրի ընդհանրական երևույթ: Այստեղ բացվում է արևմտահայի ներաշխարհի, նրա կենսափիլիսոփայության մյուս շերտը՝ մարդ և աշխարհի հարաբերության կտրվածքով: Արևմտահայի կենսափիլիսոփայության այս շերտը Բակունցյան պատկերում դարձյալ բացահայտման ինքնատիպ եզրույթ ունի՝ մարդ-ջուր-աշխարհ: Երբ գյուղացիները փորձում էին հերթից դուրս ջուր գողանալ, նրանց անարդար քայլը կանխվում էր Լառ-Մարգարի զարմանալի փիլիսոփայությամբ. «–Օտոռ պտուղ չի տար, յավրիս, գողության մի վարժեցրու» (էջ 128): Նա հավատում էր իր ասածին, իր աշխարհընկալմանը. մարդու անարդար գործը դրական հետևանքներ չի ունենա, անազնիվ արարքը բարի ավարտ չի ունենա: Չարմանալին այն է, որ այսպես մտածում էր մի մարդ, որը մարդ արարածի ամենադաժան ոճրագործությանն էր բախվել: Բայց միևնույն է, նա հավատում էր...: Երբ գյուղացիները չէին հավատում իր խոսքին, նրա գայրույթը սաստկանում էր. «Էս հասակս քաշեր, նոր պիտի սուտ խոսիմ...: Այս ասելիս Լառ-Մարգարը հանկարծ խեղճանում էր, ձայնը երերում էր: Թողնում էր խոսակցին, բահն առնում և առվի հետ գնում» (էջ 128): Այս խեղճության մեջ բախվում էին ցավալի անցյալը և հույսով լի ապագան, դառը ճշմարտությունն ու երանելի սուտը...: Բայց ջրի հոսքին զուգահեռ՝ մեղմվում էր հոգու փոթորկումը, հանդարտվում էր սիրտը, և նորից հավատում էր: Թվում է՝ մի պահ այս մեծ աշխարհի մեջ մոռացված, իր ցավի հետ մենակ մնացած Լառ-Մարգարը իր հոգու մաքրության հաղթանակով

մեծանում է, հզորանում՝ անսասան կանգնելով ապագայի առաջ իր կենսափիլիսոփայությամբ: Մաղկային այս տեսակի առջև այնքան փոքրանում է այն աշխարհը, որը խաբեց նրան, անտարբեր մնաց նրա ողբերգությանը: Գնահատման հակադիր եզրերում հայտնված մարդկային որակները՝ տառապանքից էլ ավելի իմաստնացած մարդկային հոգին և աշխարհի քարացած խիղճը, արարումի խորհուրդը հնչեցնող մաղկային միտքն ու մարդկային ցեղի արնածարավ մոլուցքը, ընկալման դաշտում տարածական խիստ տարբեր սահմաններ են գրավում: Փոքրանում է թուրքի այն տեսակը, որը ուժ չունի ինքնամաքման, սեփական ժողովրդի պատմական անցյալի ճիշտ գնահատման, ոճրագործ նախնիների անմարդկային արարքների խարազանման, դրանով իսկ մարդկային հոգու և խղճի մաքրագործման:

Ուսուցիչը, բացատրելով բակունցյան կերպարակերտման արվեստի առանձնահատկությունները, պետք է շեշտադրի նաև բակունցյան գեղագիտության ինքնատիպ դրսևորումներից մեկը. պատումում հերոսի կենսափիլիսոփայության, հոգու ներքին շերտերի բացահայտման յուրօրինակ միջոց են դառնում խրոնոտոպի՝ ժամանակի և տարածության բակունցյան ինքնատիպ խաչաձևումները: Գեղարվեստական պատումի մեջ ժամանակը և տարածությունը բնականոն զարգացման ընթացք չեն ստանում: Այսինքն՝ ժամանակային երկու միավորները՝ ներկա, անցյալ, և տարածական երկու միջավայրները՝ Արևմտյան Հայաստան և Արևելյան Հայաստան, սյուժետային գործողությունների զարգացման ընթացքում ունենում են հետաքրքիր փոխգուգորդումներ, որոնք դարձյալ երևում են ջուր-մարդ-հող խաչաձևումներում: Բակունցը իր հերոսի կյանքի ճանապարհը չի զարգացնում անցյալ-ներկա և դրանով պայմանավորված՝ Արևմտյան Հայաստան, հետո՝ Արևելյան Հայաստան ժամանակատարածական հերթականությամբ: Ներկայի մեջ՝ Արևելյան Հայաստանում, հերոսի հիշողության ծալքերում, վերհուշի թևերին՝ վերահյուսվում են անցյալի՝ ուրախությամբ և ցավով լեցուն վայրկյանները: Այդ վայրկյանների վերապրման լուռ վկան դառնում է ջուրը. ջուր-մարդ ներաշխարհային շերտերում երևում են մարդկային հոգու ցնցումները: Տեղահանությունից հետո օտար ավերում Լառ-Մարգարը «հեղեղի բերանն ընկած մրջյունի պես վեր ու վար էր անում, մագլցում մի ծոցի վրա, բայց հեղեղը ծոցն էլ էր քշում, մրջյունին էլ»: Արաքսի մյուս ափին հայրենյաց հողը դառնում է այն կենարար եզերքը, որի համար Մարգարը, «բացի Թորոսիկից ու ծիրանի կորիզներից, ուրիշ ոչինչ չունեի ընծա տալու» (էջ 130): Եվ Լառ-Մարգարը թռռան հետ ինքնավստահ բարձրանում է նավի վրա: Տարածական երկու միավորների և ժամանակային երեք կտրվածքների համար անցումային հարթակ է դառնում ջուրը: Ջրի ալիքներում են խաչվում և տարանջատվում Լառ-Մարգարի համար երկու հարազատ եզերքները, իր անցած ու անցնելիք ճանապարհները: Ծովի ալիքները, որքան նրան մոտեցնում են նոր եզերքին, այնքան ցավալի անցյալը դառնում էր անգոր նրա կեցության նոր ձևի հաստատման ճանապարհին: Նա իր հին տան բանալիները «հանեց, տրորեց բռի մեջ, նետեց ծովը»: Բաժանումի այս վայրկյանը հուզապրումի բազմաշերտ ծալքեր ունի: Նախ բռի մեջ տրորումը դառնում է հնից բաժանման և այն նորից վերագտնելու հավատի խորհուրդ: Այդ տրորումի վայրկյանի մեջ Մարգարի լուռ գրոյցն էր կորցրած հողի, կորցրած տան, կորցրած նվիրական արժեքների, նաև՝ վստահեցումը ապագայի ինչ-որ մի կետում վերագտնումի, վերամիավորման հետ: Քանի որ Բակունցի հերոսը Մ.Գալշոյանի հերոսի՝ Չորի Միրոյի նման ուներ իր անսասան կենսափիլիսոփայությունը. հողը մեկ տեր ունի, հողը ճանաչում է իր տիրոջը, հողը սպասում է իր տիրոջը...: Այդ սպասումը կարող է դարեր տևել, բայց նա իր տիրոջ նման հավատում է և սպասում է նրան...: Այս

է պատճառը, որ Լառ-Մարգարի բանալիները հայտնվում են ոչ ուրիշ տեղում, այլ ջրի մաքրամաքուր ալիքներում, ծովի խորախորհուրդ անդունդում, որը գաղտնիք պահել գիտի, իրեն վստահված նվիրական արժեքը թաքցնել գիտի և տիրոջը սպասել գիտի: Նույն ջուրը, իր ալիքներում պահելով Մարգարի հոգու նվիրական երազանքը, նրան տանում է հույսի նոր ափ՝ նորից անցյալի այդքան թանկ արժեքը վերագտնելու խոստումով: Այս է պատճառը, որ այստեղ՝ նոր հայրենիքում, Մարգարին այնքան հարազատ էր ջուրը, որը նրա ցավերի ու սպասումների լուռ վկան էր, նրա հույզերի ունկնդիրը: «Լառ-Մարգարը հանկարծ վեր էր թռնում տեղից, բահն առնում և դեպի ջրի բանդը գնում: Եվ ոչ ոք չգիտեր, որ Լառ-Մարգարը առվի բանդը սարքելիս մտքով ուրիշ տեղ էր, գյուղից հազարավոր վերստեր հարավ» (էջ 132): Ջրի հոսքին միաձուլվելով՝ հեռուներն են ձգվում Լառ-Մարգարի հիշողության ծալքերում ապրող կորցրած եզերքի հիշողությունները, դժոխային ճանապարհին կրած դժվարությունները: Այստեղ էլ Բակունցը ջուր-մարդ զուգահեռումներով բերում է Մարգարի՝ ցավերով ու դառնություններով լի ճանապարհի նկարագիրը. «Պղտոր հեղեղի բերանն ընկած տաշեղի պես Լառ-Մարգարը շատ ափերի էր զարկվել, վերջը ալիքը լափու էր տվել և Մարգարին իր թռռան հետ գցել այդ գյուղը» (էջ 128): Պղտոր հեղեղ բառ-պատկերում ջրի փիլիսոփայության, նրա մաքրության խորհրդավոր ուժի ընկալումը հակադրվում է նախնական իմաստին: Պղտոր հեղեղ բառ-պատկերի ենթաշերտերում արնախում թուրքի հայատյաց էությունն է խտացված, որը ամենակուլ հեղեղի նման փորձեց արմատախիլ անել հային, վերացնել նրա տեսակը, սակայն զարմանալի ոգեղեն մի ուժով հայը ապրեց, արարումի իր կենսափիլիսոփայությամբ հաղթեց. կորցրած եզերքից բերված ծիրանի կորիզները այստեղ՝ Արևելյան Հայաստանում, ծիլեր տվեցին, վերընձյուղվեցին՝ ձգվելով դեպի հեռուներում մնացած Մարութա սարի լանջերը, հաստատելով հայոց հավերժության խորհուրդը:

3-րդ կշռադատման փուլ

Այս փուլում ուսուցիչն ավարտում է գեղարվեստական երկի գաղափարական հարցադրումների շեշտադրումները, բուն խնդրի բացատրական աշխատանքի վերջում ամփոփում ուսուցանվող նյութի էլակետային հարցադրումները, իր վերլուծական խոսքում տարանջատում այն ուղղորդող մոտեցումները, որոնք կնպաստեն աշակերտի՝ նյութի առավել խորքային և բովանդակային իմացությանը: Կշռադատման փուլում կատարվում է ուսուցանվող նյութի վերլուծական խոսքի համակարգում, առանցքային հարցադրումների ամփոփում: Բացատրվող խնդիրների ընդհանրացումից հետո ուսուցիչը կարող է օգտագործել նաև վեբ-որոնում մեթոդը: Աշակերտներին պետք է հանձնարարի, օգտվելով տարբեր աղբյուրներից, էլ ավելի խորքային վերլուծություն կատարեն՝ հիմնվելով ոչ միայն հայտնի գրականագետների գնահատումների, այլև ինքնուրույն եզրահանգումների, մոտեցումների վրա: Արդյունքում կստացվի գրական երկի արժևորման նոր հայեցակարգ՝ պայմանավորված աշակերտի նորօրյա արժեհամակարգային գնահատումներով ու մոտեցումներով: Բակունցի «Լառ-Մարգար» պատմվածքի ուսուցման կշռադատման փուլում ուսուցիչը պետք է նշի, որ 30-ական թթ. բարդ ու դժվարին տարիներին Ա. Բակունցը ստեղծագործական խիզախումով բացեց արևմտահայության ճակատագրի թեմայի այն արգասաբեր գրական ակունքը, որը պետք է հարստանար և նոր տարածքներ ներառներ իր տաղանդավոր հետնորդների գործերում, իր կենսական ու հոգևոր անհրաժեշտությամբ դառնար նորագույն գրականության մի բեղմնավոր երակը: 60-ականների գրական սերունդը նորովի հնչեցրեց բակունցյան «Ծիրանի փողը»՝ հաստատելով հայոց լինելիության խորհուր-

ըր՝ պայմանավորված ազգի պատմական հիշողության վերաարժևորման անհրաժեշտությամբ:

Ուսուցիչն աշակերտներին պետք է բացատրի, որ յուրաքանչյուր ազգ ապրում, հարատևում է իր պատմությամբ, ուստի ժողովրդի պատմական հիշողության կանչը միշտ պետք է հնչի գրականության մեջ՝ դառնալով նրա կենարար ակունքներից մեկը: Պատմական հիշողության, պատմական ցավի ժառանգորդաբար անցման անհրաժեշտությունը դառնում է սերունդների միջև անքակտելի կապի, ազգային հոգեկերտվածքի ամրապնդման առհավատյան՝ հաստատելով ազգի հարատևման խորհուրդ: Ճիշտ է նկատում բանաստեղծ Վ. Դավթյանը. «Առաջ ընթանալու և ճիշտ ուղղությամբ ընթանալու համար երբեմն պետք է ետ նայել, չկորցնել ժամանակների կապը, պատմության մոխիրը թողած՝ կրակը վերցնել՝ դրանով բարոյական նոր արժեքներ թրծելու համար» [3]: Ամփոփելով խոսքը ուսուցիչը պետք է նշի, որ այսօր էլ անկախության ճանապարհ անցնող նոր սերունդը, գրեթե մեկդարյա հեռավորությունից ժառանգելով բակունցյան «Օժրանի փողի» խորհուրդը, դարձել է հայրենյաց ցավի կրողը և ունկնդիր արյան կանչին՝ հնչեցնում է այն շարունակաբար սերունդներին փոխանցելու պատգամը:

Այսպիսով ԽԻԿ ուսուցման ժամանակակից մեթոդը օգնում է բավականին հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելու դասը, նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը: Այս մեթոդը պետք է կիրառել հատկապես այն ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնց մասին վերլուծական խոսքը դպրոցական դասագրքերում համեմատաբար քիչ է, և հիմնվելով միայն դասագրքային վերլուծության վրա հնարավոր չի լինի բազմաշերտ նյութի ընկալում [5]: Այն ավելի հաճախ կարելի է կիրառել ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքի աշակերտների մոտ, որովհետև նրանց մասնագիտական ուղղվածությունը պահանջում է գեղարվեստական երկի առավել խորքային և բազմաշերտ վերլուծություն և ինքնուրույն եզրահանգումներ կատարելու հմտություններ ու կարողություններ:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Բակունց Ա., Երկեր, Երևան, 1986:
2. Դավթյան Վ., Կարևորը հոգու իմացությունն է// «Գրական թերթ», 1985, հ.3, 18 հունվարի:
3. Փանոսյան Ս., Ժամանակակից հայ արձակուրդ հերոսի բարոյական երկու տիպի մասին// «Սովետական գրականություն» ամսագիր, 1988, հ. 6:
4. Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, ԿՍԻ Լոռու մասնաճյուղ, ք. Վանաձոր, 2008:
5. Ս. Խաչատրյան, Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, «Էր. Ֆ. Էրերտ հիմնադրամ», 2020:

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА ПВР-ОБУЧЕНИЯ

Արշումյան Արմենույ
ԷԳՄ, Արմենյա

Аннотация

В данной статье мы попытались показать своеобразные слои применения метода, обусловленные характером обучаемого материала, необходимостью его глубинного анализа, взаимосвязанного с толкованием предыдущего материала и новой преподаваемой темы. Особенности применения этого метода стали более видимы и понятны на основе анализа рассказа Ак. Бакунца «Лар-Маргар».

Основной задачей исследования является выявление особенностей применения современного метода ПВР-обучения, его преимуществ как интересной формы обучения: возможность более глубокого толкования материала, систематизации и обобщения пройденного материала, объяснения нового материала с помощью предыдущей темы, поэтапный анализ изучаемой темы и закрепление полученных знаний.

В методической литературе есть ряд научных исследований, посвященных вышеуказанной проблеме: «Современные методы обучения, приемы, упражнения», Лорийское отделение КАИ, с Ванадзор, 2008 г., С. Саруханиян и др., Современные методы, приемы, упражнения, Ереван 2009 г., «Эффективные приемы обучения», С. Хачатрян, Э. Ф. Эберт фонд, Армения, 2020 г., Валмонт В. «Технологии преподавания и обучения грамоте:», Нью-Йорк. Компания Houghton Mifflin, 20. Вышеупомянутые авторы пытались по-своему представить особенности, присущие современным методам обучения и особенности их применения.

Цель статьи – выявить сущность вышеуказанного метода, принципы обучения данным методом, указав и обосновав его преимущества, обусловленные соответствующими особенностями этого метода преподавания, а также особенности, вытекающие из цели обучения.

Новизной данного исследования является рассмотрение поэтапного применения современного метода ПВР-обучения. В статье была рассмотрена взаимосвязь художественного материала и исторического периода как средство глубинного анализа обучаемого материала.

Ключевые слова: стимулирование, восприятие смысла, рассуждение, идеологические проблемы, художественная ценность, средства иконописания.

Список использованной литературы

1. Бакунц А., Страны, Ереван, 1986.
2. Давтян В., Важно знание духа // «Литературная газета», 1985, №3, от 18 января.
3. Паносян С. О., двух моральных типах героя в современной армянской прозе, журнал «Советская литература», 1988, г. 6:
4. Современные методы обучения, приемы, упражнения, Лорийское отделение КАИ, 2008.
5. Хачатрян С., Эффективные приемы обучения, «Фонд Э. Ф. Эберт», Армения, 2020.

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE MODERN METHOD OF APA

Arzoumanyanyan Armenuhi
YSU, Armenia

Summary

In the article entitled "Features of application of modern method APA - training" we tried to show a kind of layers application of the method, due to the nature of the learner material, the need for its in-depth analysis, interlinked with the interpretation of previous material and new teaching topics. The features of the application of this method became more visible and understandable based on the analysis of the story "Lar-Margar" by .Ak.Bakunts

The main objective of the study is to identify features of application of modern method of APA- - learning, the advantages of the method as an interesting learning through a deeper interpretation of the material, systematization and generalization of previous material, explanation of new material with the previous topic, thorough analysis of the subject and strengthen the acquired knowledge.

In the methodological literature, there are a number of scientific studies devoted to the above problem: "Modern methods of teaching, techniques, exercises", Lori Department of the KAI, with Vanadzor, 2008, S. Sarukhanyan, Dr. I., Modern methods, techniques, exercises, Yerevan 2009, "effective teaching techniques", S. Khachatryan, E. F. Ebert Foundation, Armenia, 2020, Valmont In "Technologies for literacy and learning". New York. Houghton Mifflin Company, 20

The above-mentioned authors tried to present the features inherent in modern teaching methods and the features of their application in their own way.

The purpose of the article is to identify the essence of the above method, the principles of teaching material by this method, indicating and justifying its advantages due to the relevant features of this method of teaching, as well as the features arising from the purpose of teaching.

The novelty of this study is the consideration of the phased application of the modern method of APA - training. The article considers the relationship between the artistic material and the historical period as a means of in-depth analysis of the learning material.

Keywords and phrases: Stimulation, perception of meaning, reasoning, ideological problems, artistic value, means of icon painting.

References:

1. Bakunts A., Countries, Yerevan, 1986.
2. Davtyan V., It is important to know the spirit, Yerevan, №3.
3. Panosyan S., On two moral types of the hero in modern Armenian prose, journal" Soviet Literature", 1988, g. 6.
4. Modern teaching methods, techniques, exercises, Lori Department of KAI, c Vanadzor, 2008.
5. Effective teaching techniques, S. Khachatryan, E. F. Ebert Foundation, Armenia, 2020.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.02.2021

Принято к публикации: 14.04.2021

Рецензент: канд пед. наук, ассистент Мери Оганнисян

The material was submitted and sent to review: 10.02.2021

Was accepted for publication: 14.04.2021

Reviewer: PhD, Assistant Mary Hovhannisyan

378.147:811.19

**ԿԱՆՅԱԼ ԴԵՐԲԱՅՆԵՐԻ (ՁԵՎԱԲԱՅՆԵՐԻ) ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅԵՐԵՆՈՒՄ**

Հովհաննիսյան Մերի

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: 20-րդ դարի 30-ական թվականներից դերբայները հայոց լեզվում դիտարկվեցին որպես բայի անդեմ ձևեր: Գ. Սևակը, խոսելով բայի ըմբռնման մասին, գրում է. «Մեր դպրոցական քերականությունն այդ կնճռոտ հարցը միայն վերջին տարիներին լուծեց. բայը իբրև խոսքի մաս առանձնացնելով թե՛ ստորոցայից, թե՛ մանավանդ նախադասություններից, բայի մեջ դիտելով երկու դրսևորում, արտահայտություն կամ ձև, այն է՝ եղանակային կամ դիմավոր բայեր և անդեմ բայեր կամ դերբայներ» [14, 179]: Ա. Աբրահամյանը, խոսելով դերբայների նշանակության և դերի մասին, գրում է. «Հայերենի բայի խոնարհման համակարգի մասին, սակայն, ամբողջական պատկերացում չի կարելի կազմել առանց դերբայների: Դրա մասին են վկայում անալիտիկ կազմություն ունեցող դիմավոր ձևերը, ուր հիմնական դերը պատկանում է դերբայներին» [2, 8]:

Խոսքի մեջ բառերի ճիշտ ընտրության և դրանք խոսքային իրադրությանը և գրվածքի բովանդակությանն ու նպատակին համապատասխան գործածելու հմտություններ ձևավորելու համար հանրակրթական դպրոցի միջին դասարանների հայոց

լեզվի ծրագրով կարևորվում է ինչպես բայի քերականական կարգերի ուսուցումը, այնպես էլ բայի դիմավոր ու անդեմ ձևերի՝ դերբայների ճանաչումն ու տարբերակումը [9, 32]: Բուհական դասընթացում ևս կախյալ դերբայների ուսուցմանը առանցքային տեղ է հատկացվում, քանի որ վերջիններս մասնակցում են սահմանական եղանակի բաղադրյալ ժամանակաձևերի կազմությանը և բայի խոնարհման համակարգի ուսուցման բաղադրիչներից են: Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների նպատակային համադրումը, մեթոդական համապատասխան քայլաշարի կիրառումը կարող են պայմանավորել դերբայների ուսուցման արդյունավետությունը՝ ընկալելի դարձնելով քերականական նյութը ոչ միայն իմաստաբանական, այլև ձևային, շարահյուսական առանձնահատկությունների տեսանկյունից:

Բանալի բառեր: Անդեմ բայ, կախյալ դերբայ (ձևաբայ), դերբայական համակարգ, դերբայների ուսուցում, դերբայների տարբերակում, խոնարհման համակարգի ուսուցում, բաղադրյալ ժամանակաձևերի ուսուցում, փոխգործուն մեթոդներ, տարբերակված ուսուցում, քերականության ուսուցում:

Հիմնախնդիրը: Ուսուցման ժամանակակից մեթոդները, ինչպես նաև հեռավար ուսուցման մարտահրավերը նոր պահանջներ են առաջադրում քերականության ուսուցման գործընթացում: Մի կողմից մանկավարժի կողմից ուսուցման գործընթացում հաշվի են առնվում քերականական նյութը սովորողներին դյուրընկալ դարձնելու, մատչելի ու համապարփակ ուսուցանելու, համապատասխան մեթոդ ընտրելու, մյուս կողմից՝ աշակերտների կողմից դերբայական ճշգրիտ ձևեր կազմելու, սխալ բայաձևեր չկիրառելու գործոնները: Հայ մանկավարժության պատմության մեջ առաջինը Ա. Բահրաթյանն է ընդգծել քերականության ուսուցման նպատակահարմար ձևերի ու մեթոդների անհրաժեշտությունը հատկապես աշակերտների խոսքի զարգացման տեսանկյունից [4]: Ականավոր մանկավարժի՝ քերականության ուսուցման վերաբերյալ տեսակետները այսօր էլ չեն կորցրել իրենց արդիականությունը, սակայն դրանց հավելվում են ոչ միայն ժամանակի մեթոդական, այլև ճիշտ խոսելու, դերբայական ձևերը ճիշտ կազմելու և գործածելու պահանջները: Կախյալ դերբայների իմաստային, ձևային, կիրառական առանձնահատկությունների ուսուցումը, համապատասխան մեթոդների ընտրությունը կարող են ուղենշային լինել սովորողների՝ հայերենի խոնարհման համակարգի յուրահատկությունների ընկալման առումով:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Բայի ուսուցման տարբեր առանձնահատկություններին իրենց աշխատություններում անդրադարձել են Թ. Ջուհարյանը [13], Ս. Գյուլբուդադյանը [6] և ուրիշներ: Հիմնական դպրոցում և բուհում բայական համակարգի ուսուցման արդիական քննություն են Ս. Թորգոմյանի [8], Ս. Մինասյանի [12] աշխատությունները, Ա. Էդոյանի՝ բայի անդեմ և դիմավոր ձևերի ուսուցմանը նվիրված հոդվածը [7]: Նշված աշխատություններում հեղինակներն առավելապես ընդհանրական անդրադարձ են կատարել հայերենում բայի դիմավոր ու անդեմ ձևերի տարբերակային ուսուցմանը, մինչդեռ կախյալ դերբայների ոչ միայն գործածական-կիրառական, այլև իմաստային, ձևային առանձնահատկությունների ուսուցումը առաջ է բերում մեթոդական համապատասխան քայլաշարի առանձնացում, որը հնարավորություն կտա մանկավարժին թե՛ դպրոցում, թե՛ բուհում առավել դյուրընկալելի դարձնելու աշակերտների կողմից բայի անդեմ ձևերի համապարփակ ընկալման, անկախ ու կախյալ դերբայների, ճիշտ ու սխալ կազմված բայաձևերի տարբերակման գործընթացը:

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է մեթոդաբանորեն հիմնավորել հայերենի կախյալ դերբայների ուսուցման առանձնահատկությունները դպրոցական և բուհական դասընթացներում՝ մեթոդական քայլաշարի միջոցով ընդգծելով թեմայի ուսուցման ժամանակ երևան եկող խնդիրները, դժվարությունները և առաջարկելով դրանց լուծման ուղիներ:

Հետազոտության նորույթը: Վեր են հանվել կախյալ դերբայների ուսուցման առանձնահատկությունները՝ մեթոդական նպատակային ու հաջորդական քայլերի իրացմամբ՝ քերականության ուսուցման վերլուծության, համադրական, համեմատության, հակադրության մեթոդները զուգադրելով ուսուցման ժամանակակից, մասնավորապես փոխգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդների կիրառմամբ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Արտահայտելով գործողության կամ եղելության ընդհանուր գաղափար՝ դերբայները հավասարաթեք բայական միավորներ են և սերտորեն կապված, փոխկապակցված են միմյանց հետ: Դերբայները լինում են անկախ և կախյալ: Անկախ դերբայներն ունեն ինքնուրույն շարահյուսական կիրառություն և անկախ բառային միավորներ են: Ժամանակակից հայերենի անկախ դերբայներն են՝ անորոշ, ենթակայական, հարակատար, համակատար: Կախյալ դերբայները, որոնք կոչվում են նաև ձևաբայեր, ինքնուրույն շարահյուսական կիրառություն չունեն և նախադասության մեջ գործածվում են միայն օժանդակ բայի ներկայի ու անցյալի ձևերի հետ: Կախյալ դերբայները, գործածվելով օժանդակ բայերի հետ, նախադասության մեջ կարող են դառնալ միայն պարզ ստորոգյալ: Ժամանակակից հայերենի կախյալ դերբայներն են՝ անկատար, ապակատար, վաղակատար ժխտման կամ ժխտական [3, 225-226]:

Հայոց լեզվի 7-րդ դասարանի դպրոցական դասագրքում կախյալ դերբայների ուսուցումն իրականացվում է՝ ըստ նշված դերբայների իմաստային, ձևային և շարահյուսական առանձնահատկությունների: Օրինակ՝ «Անկատար դերբայը ցույց է տալիս գործողությունն ընթացքի մեջ կամ կատարման վիճակում: Ունի *-ուլ* վերջավորություն, որն ավելանում է անորոշ դերբայի հիմքին *ալ* կամ *ել* վերջավորության փոխարեն: Անկատար դերբայը օժանդակ բայի հետ կազմում է դիմավոր ձևեր և դառնում ստորոգյալ»: Այնուհետև բերվում են մի քանի առաջադրանքներ, ըստ որոնց՝ պետք է ընդգծվեն համապատասխան դերբայները, կամ անորոշ դերբայից կազմվի համապատասխան կախյալ դերբայը՝ գործածելով այն նախադասության մեջ [5, 98]:

Բուհական դասընթացում ձևաբայերի առանձնահատկությունների ուսուցումն իրականացվում է ինտերակտիվ դասախոսությունների միջոցով, որոնց նպատակն է գաղափար տալ կախյալ դերբայների արտահայտած իմաստի, կազմության և շարահյուսական առանձնահատկությունների, ինչպես նաև կախյալ դերբայներով կազմվող ժամանակաձևերի վերաբերյալ: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում նաև նշված ժամանակաձևերի ոճական կիրառություններին ու կախյալ դերբայների խոսքիմասային փոխանցումների ուսուցմանը, որը բացակայում է դպրոցական դասընթացում: Այսպիսով՝ դասընթացի շրջանակում ուսուցանվում և քննարկվում են հետևյալ հարցերը.

- կախյալ դերբայներ,
- կախյալ դերբայների կազմության առանձնահատկությունները, արտահայտած իմաստները և շարահյուսական կիրառությունները,
- բայի դիմավոր ձևերը,
- բայի քերականական կարգերը,
- բայի ժամանակաձևերը,

- ներկայի հետ հարաբերակցվող ժամանակաձևը՝ ներկա անկատար,
- անցյալի հետ հարաբերակցվող ժամանակաձևերը՝ անցյալ անկատար, ներկա վաղակատար, անցյալ վաղակատար, անցյալ ապակատար, անցյալ կատարյալ,
- ապառնիի հետ հարաբերակցվող ժամանակաձևը՝ ներկա ապակատար [3, 258-294]:

Դերբայների ուսուցման առաջին քայլաշարում եռաթն աղյուսակ մեթոդով դիտարկում ենք **անկատար, վաղակատար, ապակատար դերբայների** իմաստային առանձնահատկությունները՝ ընդգծելով նշված դերբայների անմիջական ու ուղղաձիգ կերպային հակադրությունը՝ կատարվող, կատարված, կատարելի կերպային գաղափարներով:

Անկատար դերբայ (-ում)	Վաղակատար դերբայ (-ել, -ացել)	Ապակատար դերբայ (-ելու, -այու)
Կատարվող, ընթացքի մեջ գտնվող գործողություն	Կատարված, ավարտված գործողություն	Կատարելի գործողություն
գրել, կարդալ, թռչել, հագնել, մոտենալ, վախենալ, հիշեցնել, ցատկոտել, կառուցվել	գրել, կարդացել, թռել, հագել, մոտեցել, վախեցել, հիշեցրել, ցատկոտել, կառուցվել	գրելու, կարդալու, թռչելու, հագնելու, մոտենալու, վախենալու, հիշեցնելու, ցատկոտելու, կառուցվելու
Ես սիրում եմ մթնշաղը նրբակերտ, Երբ ամեն ինչ երագում է հոգու հետ... (Վ. Տ.)	Մարել ես արդեն, մեռել ես հավետ, Հեռավոր կյանքի երագների բոց... (Վ. Տ.)	-Կավալլարոն քեզ դիմավորելո՞ւ է Միլանում (Շ.):
Երբ Հայաստան են ասում , ճաքում է նուրը կրքից, Քրտնում է վազը դրկից, Եվ աստղերը երկնքից Ականջիդ բան ասում : (Հ. Ս.)	Քամին քարայրն է մտել , Փշաքաղվել է, Քարափի հոնքը ծովել , Աչքը շաղվել են է... (Հ. Ս.)	Ինքն էլ ամենաուշը մի ամսից ուղևորվելու է Իտալիա (Շ.):

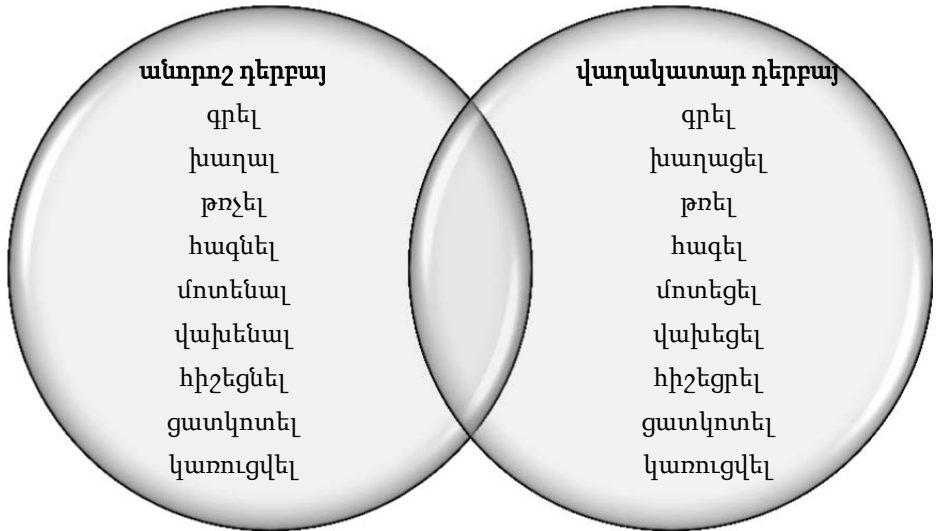
Օագումնաբանորեն անկատար դերբայը կապվում է ներգոյական հոլովի հետ, բայց ունի ոչ թե հոլովական, այլ դերբայական իմաստ: Նշված դերբայի էությունը գործողության կամ եղելության մեջ լինելու գաղափարն է: Գեղարվեստական գրականությունից մեջբերված օրինակներով բացատրում ենք դերբայի արտահայտած իմաստը: Բերված օրինակներում կոնկրետ խոսքային պայմաններում դիմավոր բայերը (անկատար դերբայ+օժանդակ բայ) պարզ ու որոշակի ընդգծում են ենթակաների (ես, ամեն ինչ, ալիքը) վիճակը. յուրաքանչյուր նախադասության ենթական կատարում է գործողություններ, որոնք ավարտված չեն, այլ ընթացքի մեջ են:

Անկատար դերբայի կազմությունը դյուրին է, անորոշ դերբայի հիմքին ավելացնում ենք -ում մասնիկը՝ բայական -ել, -ալ մասնիկների փոխարեն:

Սովորողները ընդգծում են անկատար դերբայ + օժանդակ բայ կառույցները, վերլուծում են նախադասությունները, որոշում գլխավոր անդամները և եզրակացնում՝ անկատար դերբայը օժանդակ բայի հետ դիմավոր բայաձևեր է կազմում, որոնք կատարում են ստորոգյալի պաշտոն: Անորոշ դերբայի և օժանդակ բայի ներկայի ու անցյալի ձևերով բաղադրվում են սահմանական եղանակի ներկա և անցյալ անկատար ժամանակաձևերը:

Մեթոդական նույն հնարով ուսուցանում ենք վաղակատարի դերբայական իմաստը: Նշված դերբայի ձևային առանձնահատկությունների ուսուցումը հատկապես բուհական դասընթացում պահանջում է նաև փոխգործուն մեթոդի կիրառում, որը հնարա-

վորության կտա հակադրության կամ համեմատության հիմքով ցուցադրելու, բացատրելու վաղակատարի կազմության առանձնահատկությունները պարզ և ածանցավոր բայերի համար: Դերբայների ուսուցման երկրորդ քայլաշարում կիրառում ենք Վենի գծապատկերը.



Վենի գծապատկերի հատման կետում առանձնացնում ենք անորոշ և վաղակատար դերբայների ձևային ընդհանրություններն ու տարբերությունները.

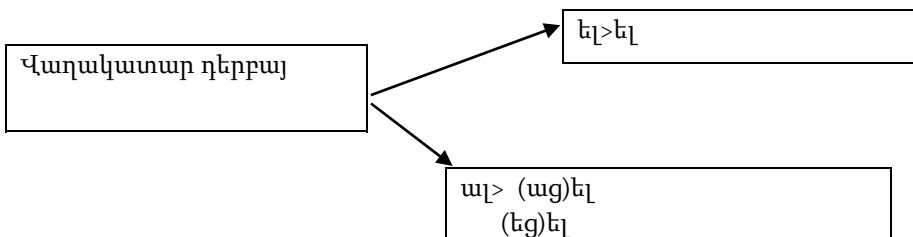
➤ չնայած վաղակատար դերբայը ձևային նույնություն ունի անորոշ դերբայի հետ, սակայն նրա հիմնական դերը ձևաբանական է. այն կազմում է դիմավոր ձևեր և նրանցից դուրս շարահյուսական կիրառություն չունի,

➤ Ե խոնարհման պարզ, բազմապատկական, կրավորական բայերի վաղակատարը կազմվում է անկատարի հիմքից, և այս դեպքում անորոշ և վաղակատար դերբայները ձևով նույնանում են,

➤ Ա խոնարհման պարզ և սոսկածանցավոր, Ե խոնարհման սոսկածանցավոր և պատճառական բայերի վաղակատար դերբայը կազմվում է կատարյալի հիմքից, և այս դեպքում անորոշ և վաղակատար դերբայները ձևաբանորեն տարբերակված են,

➤ անորոշ դերբայն ունի անկախ կիրառություն, վաղակատարը բաղադրում է սահմանականի ներկա վաղակատար և անցյալ վաղակատար ժամանակաձևերը:

Խոնարհման համակարգում վաղակատար դերբայը գրավում է յուրահատուկ տեղ: Այս դերբայի կազմությունը, ըստ խոնարհման, կարող ենք ներկայացնել նաև գծապատկերով.



Ուսանողներին վաղակատարի կազմության առանձնահատկությունները նպատակահարմար է բացատրել բայահիմքերի տարբերակմամբ, իսկ աշակերտներին նշվածն առավել ընկալելի կլինի, եթե բացատրությունները տանք պարզ և ածանցավոր բայերի կազմության դիտարկմամբ: Այսպես՝ վաղակատարում -ն-, -չ- սուկաձանցները դուրս են ընկնում, ինչպես՝ գտնել-գտել, փախչել-փախել, -ան-, -են- ածանցները դառնում են -աց-, -եց-, ինչպես՝ մեծանալ-մեծացնել, վախենալ-վախեցնել, պատճառական -ցն- ածանցը՝ -ցր-, օրինակ՝ խոսեցնել –խոսեցրել, մեծացնել –մեծացրել և այլն:

Շատ կարևոր է սովորողների ուշադրությունը բևեռել այն հանգամանքի վրա, որ ներկա վաղակատար ժամանակաձևը թեև կազմվում է օժանդակ բայի ներկայի ձևերով, սակայն արտահայտում է անցյալի իմաստ, օրինակ՝ *գրել էմ, ասել է, մտածել ենք* և այլն: Ներկայացվում են օրինակներ, ընդգծվում են վաղակատար դերբայները.

Գարնան լուսե ամպի նրման՝
Այս խավար կյանքում
Դու **նետել ես** մի թովչական
Ժըպիտ իմ հոգուն:

Մոլոր սրտիս տառապանքի
Անլույս աշխարհում
Դու **վառել ես** մի այլ կյանքի
Արևոտ հեռուն:

Դրոշմել ես բոցե կընիք
Մեռած իմ հոգում.
Դո՛ւ իմ հավատ, իմ հայրենի՛ ք,
Դո՛ւ իմ փրկություն... (Վ. Տ.)

Դերբայների ուսուցման հաջորդ քայլաշարում սովորողների ուշադրությունը բևեռում ենք անորոշ դերբայի սեռական հոլովաձևի և ապակատար դերբայի տարբերակման վրա:

Ապակատար դերբայն արտահայտում է ապառնիում կատարվելիք գործողություն և կազմվում է -(ել, ալ)ու մասնիկով. «Այս ձևի դերբայական *ու* մասնիկը ծագումով անորոշ դերբայի հնագույն *-ո* հոլովիչն է, որը պայմանականորեն ձևափոխվել է (ոյ խմբով) ոչ միայն անորոշ դերբայի հոլովաձևերում, այլև դրանցից առաջացած դերբայական այս ձևում» [1, 376]: Նույն կարծիքին է Ա. Ղարիբյանը. «Ճիշտ կլիներ ասել, որ ապառնի դերբայը անորոշ դերբայի սեռականի կամ անորոշ տրականի հետ օժանդակ բայի կողքին ստացել է բայիմաստի ֆունկցիա, որի պատճառով էլ թվում է նրանցից հեռացան» [11, էջ 269]:

Անորոշ դերբայի սեռական հոլովի ապակատար դերբայի հետ չփոթելու համար շեշտը դնում ենք այդ դերբայների գործածության վրա. անորոշի սեռականը դառնում է գոյականական անդամի որոշիչ լրացում, նպատակի պարագա, իսկ ապակատար դերբայը միշտ գործածվում է օժանդակ բայի հետ և դառնում է ստորոգյալ: Նշված իրողությունը կարելի է ցուցադրել նույն բայի հոլովական (անորոշի սեռական) ու բուն դերբայական (ապակատար) տարբերակների հակադրությամբ: Դիտարկենք օրինակ. «Այս ջուրը խմելու է» նախադասության մեջ *խմելու է* ձևը ցույց է տալիս հատկանշային իմաստ, այսինքն՝ «խմելու ջուր է», իսկ «Երեխան այս ջուրը խմելու է» նախադաս-

սուրբյան մեջ արտահայտում է կերպային, ժամանակային իմաստ: Կարող ենք կիրառել T-աձև աղյուսակի մեթոդը.

ԱՆՈՐՈՇԻ ՍԵՌԱԿԱՆ ՀՈՒՆՎԱԶԵՎ	ԱՊԱԿԱՏԱՐ
ՀՊԱՐՏԱՆԱԼՈՒ ԱՌԻԹ	Նա հպարտանալու է որդու արարքով:
ՆՍՏԵԼՈՒ ՏԵՂ	Արմենը նստելու է այդտեղ:

Առաջին շարքի օրինակներում գործ ունենք ինքնուրույն կիրառություն ունեցող անորոշ, իսկ երկրորդում՝ ապակատար դերբայի հետ, որը օժանդակ բայի հետ կազմում է դիմավոր ձևեր և մասնակցում խոնարհման հարացույցին: Այս դերբայի ուսուցման ժամանակ կարելի է կիրառել նաև համեմատության աղյուսակ:

Այսպիսով՝ ապակատար դերբայը ցույց է տալիս սպասվող, ապագայում կատարման ենթակա գործողություն, որն օժանդակ բայի հետ նախադասության մեջ կատարում է ստորոցյալի պաշտոն՝ կազմելով ներկա անկատար և անցյալ անկատար ժամանակաձևերը:

Ձևաբայերի շարքում ժխտական դերբայն առանձնահատուկ նշանակություն ունի: Նախ սովորողներին բացատրում ենք, որ ըղձական ապառնի ժամանակաձևի եզակի երրորդ դեմքը ձևային նույնություն ունի ժխտական դերբայի հետ: Դերբայը Ա. Ղարիբյանն անվանել է ըղձական, ավելի ուշ՝ ժխտական, քանի որ գործածվում է միայն օժանդակ բայի ժխտական ձևերի հետ [11, էջ 289]: Նշված դերբայի մեջ որոշակիորեն արտահայտվում է կատարելի վիճակի գաղափար, ինչպես ապակատար դերբայի դեպքում: Ուրեմն կարելի է սահմանել այսպես՝ ժխտման դերբայը ցույց է տալիս կատարելի գործողություն, որը ժխտվում է օժանդակ բայի ժխտական ձևերով:

Ժխտման դերբայի ուսուցման ժամանակ կարևորում ենք դրա ձևավորման յուրահատկությունը: Ի տարբերություն մյուս դերբայների՝ այս դերբայը կազմության հատուկ մասնիկ չունի. մասնիկի դեր կատարում են ե և ա խոնարհիչները: Դերբայն առանց շեղումների կազմվում է անորոշ դերբայի հիմքից, ընդ որում՝ Ա խոնարհման բայերի ա խոնարհիչը անփոփոխ մնում է, իսկ Ե խոնարհման բայերի ե խոնարհիչը փոխվում է ի վերջավորությամբ (ընկնում է լծորդը), ինչպես՝ *գրի, խաղա, ընդունի, հասկանա* և այլն:

Գեղարվեստական գրականությունից դուրս են բերվում տարբեր կազմության բայաձևեր, կազմվում է եռաթև համեմատության աղյուսակ՝ բայաձևերը գրելով աղյուսակի համապատասխան սյունակներում, ինչպես՝

Բայաձև	Անորոշ դերբայ	Ժխտական դերբայ
սիրում էր	սիրել	(չեմ, չես, չի...) սիրի
ապրում է	ապրել	(չեմ, չես, չի...) ապրի
հասկացավ	հասկանալ	(չեմ, չես, չի...) հասկանա
թռավ	թռչել	(չեմ, չես, չի...) թռչի
խոսեցրել	խոսեցնել	(չեմ, չես, չի...) խոսեցնի
համակվելու	համակվել	(չեմ, չես, չի...) համակվի

Ժխտման դերբայի միակ գործառույթը ենթադրական եղանակի ժխտական բայաձևերի կազմությանը մասնակցելն է, նախադասության մեջ ստորոգյալի պաշտոն կատարելը, ինչպես

Չի հասկանա ձեր հոգին՝ և ծույլ, և օտար,
Տաճար է մեր երկիրը՝ սուրբ է ամեն քար... (Վ. Տ.)

Եզրակացություն: Ձևաբայերի տարբերակված ուսուցումը փոխգործոն տարբեր մեթոդների կիրառությամբ բացահայտում է խոսքի մեջ դրանց կատարած դերը, ձևաբանական արժեքն ու շարահյուսական կիրառությունները: Դերբայական համակարգում, ի տարբերություն անկախ դերբայների, որոնց հիմնական դերը շարահյուսական է, ձևաբայերի ուսուցումը հաստատում է նշված դերբայների ձևաբանական արժեքը. օժանդակ բային միանալով՝ ձևաբայերը դիմավոր ձևեր են կազմում՝ ամբողջացնելով խոնարհման համակարգը: Նախադասության մեջ վերջիններս հանդես են գալիս ստորոգյալի գործառույթով: Կախյալ դերբայների ուսուցման նպատակը ոչ միայն այդ ձևերի գուտ ճանաչումն ու տարբերակումն է, այլև խոսքի մեջ այդ բառերի կրած փոփոխությունների և դրանց միջոցով տարբեր հարաբերություններ արտահայտելու գիտակցումը, բայական թեքված ձևերը խոսքում ճիշտ գործածելու, դերբայական սխալ ձևերը զանազանելու կարողության ձևավորումը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Աբրահամյան Ա., Բայը ժամանակակից հայերենում, գիրք 1, Երևան, 1962:
2. Աբրահամյան Ա., Հայերենի դերբայները և նրանց ձևաբանական նշանակությունը, Երևան, 1953:
3. Ասատրյան Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու: Ձևաբանություն, Երևան, 2002:
4. Բահաթրյան Ա., Մայրենի լեզվի ուսուցումը տարրական դպրոցների մեջ // «Մանկավարժական թերթ», թիվ 1-6, Թիֆլիս, 1878:
5. Բարսեղյան Հ., Մեյթիխանյան Փ., Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան, 2011:
6. Գյուլբուղդյան Ս., Ակնարկներ հայոց լեզվի մեթոդիկայի, Երևան, 1970:
7. Եղոյան Անուշ, Բայի դիմավոր և անդեմ ձևերի ուսուցումը, <https://www.vsu.am/grqer/-2016/aprak/edoyananush.pdf> (դիտման ամսաթիվ՝ 12.02.2021):
8. Թորգոմյան Ս., Բայի ուսուցումը հիմնական դպրոցում, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2012:
9. Հանրակարթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր, Հայոց լեզու, գրականություն, Երևան, 2006:
10. Ձևաբանության ուսուցումը 5-6-րդ դասարաններում: (Մեթոդ. օժ. ձեռնարկ հայոց լեզվի ուսուցիչների համար), Երևան, 1985,
11. Ղարիբյան Ա., Հայոց լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, Երևան, 1964:
12. Մինասյան Ս., Բայի ուսուցումը բուհում, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Ստեփանակերտ, 2008:
13. Ջուհարյան Թ., Բայի ուսուցման հիմնական հարցերը, Երևան, 1956:
14. Սևակ Գ., Ժամանակակից հայոց լեզվի տեսություն, գիրք Ա, Երևան, 1939:

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЗАВИСИМОМУ ПРИЧАСТИЮ (ДЕРБАЮ) В АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

Оганнисян Мери
ЕГУ, Армения

Аннотация

В программе дисциплины «Армянский язык» средних классов общеобразовательной школы с целью формирования умения правильного подбора слов в речи и их использования в соответствии с речевой ситуацией и целью и содержанием письма выделяется изучение грамматических категорий

глагола, а также ознакомление и умение различать личные и безличные формы глагола – причастия (дербаи).

Целевое сочетание современных методов обучения, применение соответствующих методических шагов могут привести к повышению эффективности обучения безличным глаголам, сделать понятным грамматический материал не только с точки зрения смысловых, но и морфологических и синтаксических особенностей.

Дифференцированное обучение зависимому причестию с использованием разных методов обучения раскрывает их роль в речи, морфологическое значение и синтаксическое применение. Целью обучения зависимым причестиям является не только распознавание и дифференциация этих форм, но и изучение изменений данных слов и выражение с их помощью различных отношений, формирование умения правильно использовать в речи спрягаемые формы глагола, различать неправильные причестные формы.

Ключевые слова: безличный глагол, зависимый глагол, система причестий, обучение причестиям, различение причестий, обучение системе сопоставления, обучение сложному времени, интерактивные методы, дифференцированное обучение, обучение грамматике.

Список использованной литературы

1. Абрамян А., Глагол в современном армянском языке, книга 1, Ереван, 1962.
2. Абрамян А., Армянские глаголы и их морфологическое значение, Ереван, 1953.
3. Асатрян М., Современный армянский язык. Психология, Ереван, 2002.
4. Бахатрян А., Обучение родному языку в начальной школе // «Педагогическая газета», № 1-6, Тбилиси (Грузия), 1878.
5. Барсегян А., Мейтиханян П., армянский язык, 7 класс, 2011.
6. Гюлбудагян С. Очерки методологии армянского языка, Ереван, 1970.
7. Ануш Эдоян, Обучение безличным глаголам, <https://www.vsu.am/grqer/2016/aprak/edoyan-panush.pdf> (дата просмотра: 12.02.2021).
8. Торгомян С., Обучающий глагол в основной школе, Учебно-методическое пособие, Ереван, 2012.
9. Типовая предметная программа средней школы, армянский язык, литература, Ереван, 2006.
10. Обучение грамматике в 5-6 классах. (Методическое пособие для учителей армянского языка), Ереван, 1985,
11. Гарибян А., Методика преподавания армянского языка, Ереван, 1964.
12. Минасян С. Глагол обучения в вузе, Учебно-методическое пособие, Степанакерт, 2008.
13. Джухарян Т., Основные вопросы обучения глаголу, Ереван, 1956.
14. Севак Г., Теория современного армянского языка. Книга А, Ереван, 1939.

THE FEATURES OF TEACHING DEPENDENT DERBAYS IN THE ARMENIAN LANGUAGE

Hovhannisyan Mary

YSU, Armenia

Summary

For the correct choice of words in speech, the formation of skills of their use in accordance with the speech situation, the goals in the secondary school program of the Armenian language of the middle classes are both the study of grammatical orders of the verb, and the recognition and differentiation of personal and impersonal forms of the verb (derbay).

The targeted comparison of modern teaching methods, the use of appropriate methodological steps can determine the effectiveness of teaching impersonal verbs, making grammatical material understandable not only in terms of semantic, but also formal, syntactic features. The differentiated study of verbs using various interactive methods reveals their role in speech, morphological meaning and syntactic application. The purpose of teaching dependent derbay is not only to recognize and differentiate these forms, but also to understand the changes made by these words in the speech, and to express different relations through them, to develop the ability to correctly use these inclined verb forms in the word, to distinguish erroneous derbay forms.

Keywords: impersonal verb, dependent verb, derivation system, derivation training, derivation differentiation, conjugation system training, compound tense training, interactive methods, differentiated training, grammar training.

References:

1. Abrahamyan A., The verb in modern Armenian, book 1, Yerevan, 1962.
2. Abrahamyan A., Armenian verbs and their morphological meaning, Yerevan, 1953.
3. Asatryan M., Modern Armenian language. Psychology, Yerevan, 2002.
4. Bahatryan A., Teaching the mother tongue in primary schools // "Pedagogical newspaper", No. 1-6, Tbilissi (Georgia), 1878.
5. Barseghyan H., Meytikhanyan P., Armenian language, 7th grade, 2011.
6. Gyulbudaghyan S., Essays on the methodology of the Armenian language, Yerevan, 1970.
7. Anush Edoyan, The training of faceless verbs, <https://www.vsu.am/grqer/2016/aprak/edoyan-anush.pdf> (view date: 12.02.2021).
8. Torgomyan S., Teaching Verb in Basic School, Educational-Methodological Manual, Yerevan, 2012.
9. Subject standard curriculum of the secondary school, Armenian language, literature, Yerevan, 2006.
10. Teaching psychology in grades 5-6. (Methodological Auxiliary Manual for Armenian Language Teachers), Yerevan, 1985,
11. Gharibyan A., Methodology of teaching the Armenian language, Yerevan, 1964.
12. Minasyan S., Teaching verb at the university, Educational-methodical manual, Stepanakert, 2008.
13. Juharyan T., The main issues of teaching the verb, Yerevan, 1956.
14. Sevak G., Theory of the Modern Armenian Language, Book A, Yerevan, 1939.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.02.2021

Принято к публикации: 12.04.2021

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Арменуи Арзуманян

The material was submitted and sent to review: 25.02.2021

Was accepted for publication: 12.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Armenuhik Arzumanyan

ԲԱԺԻՆ 4. ՀՍՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 4: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
SECTION 4: SPECIAL PEDAGOGY

376.42

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ
У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДЕТСКОМ ДОМЕ

Баласанян Гаяне

*Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна, Армения*

Краткое введение. В статье представлены результаты педагогического эксперимента по развитию умений и навыков самообслуживания в жизненно важных сферах деятельности у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома. Установлено, что подобранные и рекомендованные нами педагогические подходы, средства, методы и условия их применения дали положительные результаты в развитии умений и навыков самообслуживания у данного контингента детей.

Проблема. Известно, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости в специализированном детском доме находятся под постоянной и чрезмерной опекой нянь, воспитателей и педагогов. Поэтому эти дети практически не владеют умениями и навыками самообслуживания в различных видах деятельности. В связи с этим разработка специальных подходов для развития у этих детей умений и навыков самообслуживания и экспериментальное обоснование их эффективности имеет важное значение.

Анализ актуальных исследований и публикаций. Известно, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости значительно затрудняются в восприятии окружающей действительности, в самообслуживании, в самоориентировке в пространстве и т.д. (В.Г. Петрова, 1993; А.Н. Исаев, 2003; Т.Ю. Азатян, 2013; Г.А. Баласанян, 2020 и др.). Поэтому специальная педагогическая работа, проводимая с этими детьми в условиях специализированного детского дома, имеет исключительно важное значение.

Вместе с тем практика свидетельствует о том, что в условиях специализированного детского дома эти дети постоянно находятся под чрезмерной опекой специалистов. Поэтому в специальной литературе подчеркивается важность изучения уровня развития самообслуживания у этих детей, необходимость разработки педагогических подходов для решения этой проблемы (М.А. Поваляева, 2002; К.А. Саруханян, 2006; Р.Н. Азарян, 2016 и др.).

Вышеизложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – изучить результаты педагогического эксперимента по развитию умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, испытуемые, результаты исследования, экспериментальная и контрольная группа, личная гигиена, самообслуживание, умственно отсталые дети.

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 в условиях специализированного детского дома, так и недостаточной изученностью этой проблемы и неразработанностью экспериментально обоснованных средств, методов и условий их применения для решения многих вопросов этой проблемы.

Учитывая важность рассматриваемой проблемы, недостаточную ее изученность и разработанность, нами предпринято настоящее исследование, в задачи которого входило:

- изучить уровень развития умений и навыков в выполнении личной гигиены, одевании и раздевании, обслуживании себя за столом во время еды у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома;
- разработать средства, методы и условия их применения для развития у этих детей практических умений и навыков в рассматриваемых сферах самообслуживания и экспериментально обосновать их эффективность.

В десятимесячном обучающем педагогическом эксперименте участвовало 23 ребенка 10-12 лет с тяжелой степенью умственной отсталости из Харбертского специализированного детского дома: 12 в экспериментальной группе и 11 в контрольной. Испытуемые обеих исследуемых групп по составу, возрасту, полу и уровню развития умений и навыков самообслуживания были примерно одинаковы.

В программу изучения уровня развития личной гигиены у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в условиях специализированного детского дома мы включили следующие разделы: умение пользоваться мылом, полотенцем, расческой, мыть руки, лицо, пользоваться туалетом.

Результаты исследования уровня развития этих умений и навыков у испытуемых обеих исследуемых групп до начала обучающего педагогического эксперимента свидетельствуют о достаточно низких возможностях этих детей. Так, из 23 детей обеих групп ни один испытуемый до начала целенаправленной педагогической работы не смог самостоятельно правильно и последовательно выполнить рекомендованные им задания, а 9 (39,1%) детей, даже не приступив к выполнению, отказывались от каких-либо действий.

Установлено, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости обеих исследуемых групп больше всего затруднялись при выполнении вечернего и утреннего туалета, при последовательном мытье рук с мылом, лица, правильном пользовании полотенцем. Это свидетельствует об отсутствии личного опыта самостоятельного выполнения этих действий, недостаточном внимании воспитателей и педагогов специализированного детского дома к этим вопросам и чрезмерной и постоянной опеке этих детей и в вопросах личной гигиены.

Учитывая изложенное, в программу коррекционно-развивающих занятий обучающего педагогического эксперимента нами были включены следующие теоретические и практические задания и упражнения на формирование и развитие у детей с тяжелой степенью умственной отсталости представлений, понятий и практических умений и навыков личной гигиены:

- правильно и последовательно мыть руки и лицо;
- пользоваться мылом, полотенцем;
- пользоваться туалетом.

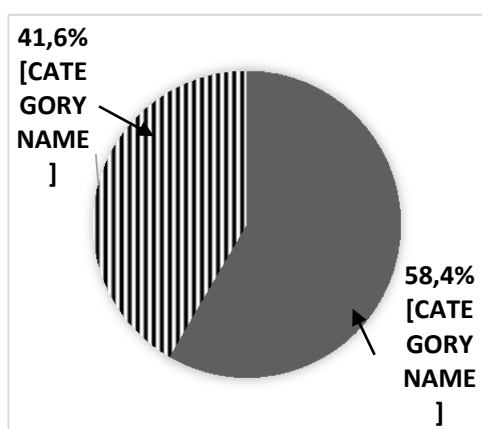
В обучающем педагогическом эксперименте важное место мы уделяем обучению этих детей умениям и навыкам последовательного, правильного и аккуратного выполнения вечернего и утреннего туалета.

Здесь широко использовались самые разнообразные средства, методы и формы обучения детей с тяжелой степенью умственной отсталости этим умениям и навыкам. Прежде всего были использованы практические занятия, объяснения, беседы, наглядные средства (рисунки, картинки, сюжетные лото и др.), сюжетно-ролевые игры, кукольные представления и т.д. Для закрепления приобретенных умений и навыков применялись практические реальные модельные ситуации, в которых ребенок вынужден проявить те или иные умения соблюдения личной гигиены. Все это проводилось как индивидуально, так и в групповой форме, с широким применением игрового и соревновательного метода, с последующим словесным поощрением правильно выполнивших задания.

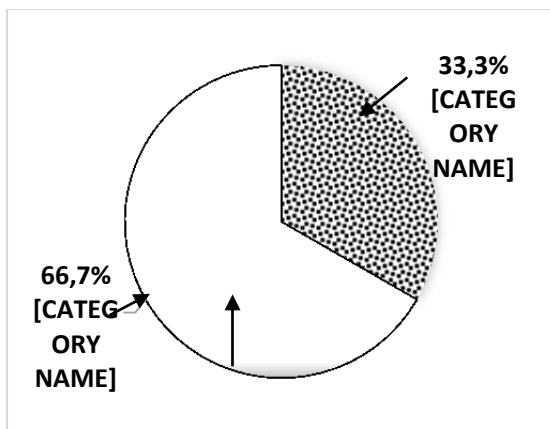
В результате проведенной коррекционно-развивающей работы в процессе обучающего педагогического эксперимента были достигнуты положительные сдвиги в изучаемых пока-

зателях. Испытуемые экспериментальной группы научились правильно и последовательно выполнять многие действия вечернего и утреннего туалета. Так, если до проведения целенаправленной педагогической работы ни один ребенок не мог правильно и последовательно выполнять задания на проявление умений и навыков соблюдения личной гигиены, путались в действиях, а 39,5% испытуемых сразу отказывались от выполнения заданий, то в конце обучающего педагогического эксперимента эта картина резко изменилась.

В экспериментальной группе за период педагогической работы 8 из 12 (66,7%) испытуемых научились сравнительно правильно и последовательно самостоятельно пользоваться мылом, умывать руки, лицо, вытираться полотенцем, класть используемые вещи на свои места, пользоваться туалетом. Здесь только четверо (33,3%) детей выполняли эти задания ошибочно, путались в последовательности, не использовали мыло, не закрывали кран и т.д. Причем, как показывают наблюдения, большинство испытуемых экспериментальной группы эти процедуры выполняли самостоятельно, без принуждения, с интересом. Испытуемые же контрольной группы были очень пассивны в выполнении этих заданий, а результаты были менее выражены (рис. 1). Только один испытуемый (9,1%)

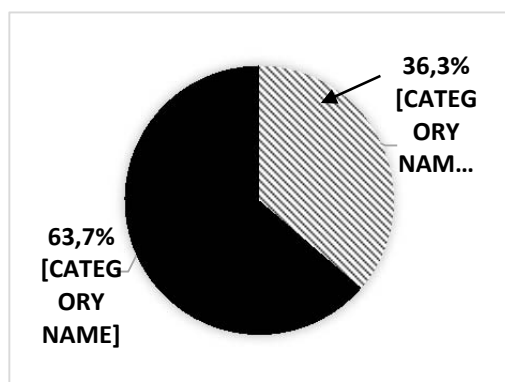


До эксперимента

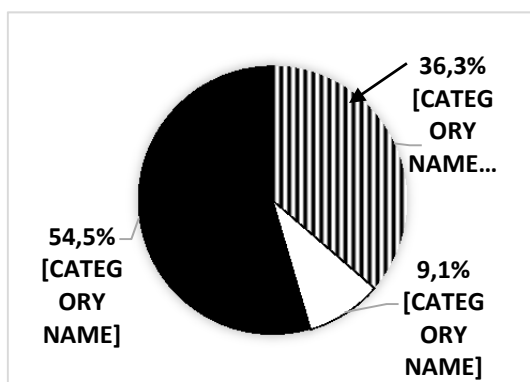


После эксперимента

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА



До эксперимента



После эксперимента

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА

Рис.1. Показатели умений и навыков соблюдения личной гигиены у испытуемых на различных этапах педагогического эксперимента.

контрольной группы сравнительно правильно выполнил эти задания, а 6 (54,5%) детей путались в последовательности выполнения многих действий: не пользовались мылом, умывались формально, используемые вещи не клали на свои места, а четверо (36,3%) из 11 испытуемых даже не приступали к самостоятельному выполнению этих заданий. Таких испытуемых в экспериментальной группе не отмечалось, хотя до проведения обучающего эксперимента их было пятеро (41,6%) детей.

Эти показатели свидетельствуют о том, что подавляющее большинство (8 из 12 – 66,7%) детей из экспериментальной группы с тяжелой степенью умственной отсталости за период обучающего педагогического эксперимента приобрели практические умения и навыки самостоятельного выполнения многих элементов личной гигиены, чего нельзя отметить у их сверстников из контрольной группы.

Испытуемые обеих исследуемых групп в конце обучающего педагогического эксперимента проявили показатели лучше и при выполнении заданий на одевание и раздевание, застегивание пуговиц. Причем у испытуемых экспериментальной группы уровень развития этих умений и навыков был выше, чем у детей контрольной группы. По сравнению с доэкспериментальными данными в экспериментальной группе он вырос на 75% (с 8,3% до эксперимента, 83,3% после эксперимента). В контрольной же группе аналогичные показатели были менее выражены (рис. 2).

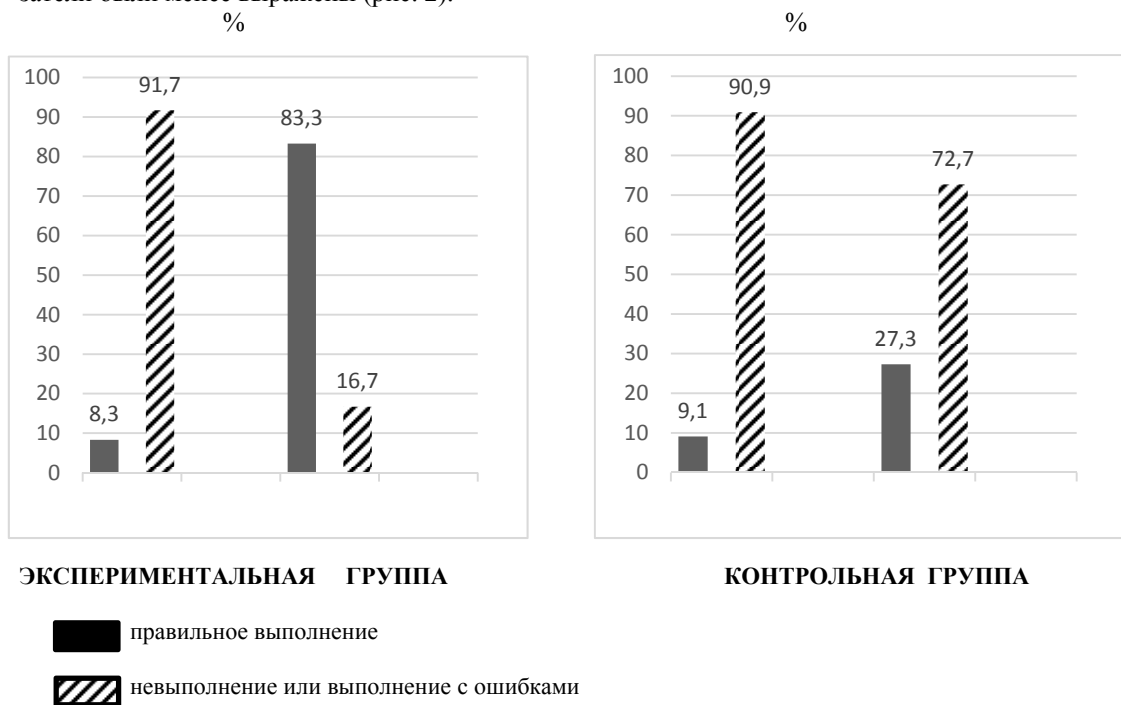


Рис.2. Показатели выполнения заданий на одевание и раздевание испытуемыми на различных этапах обучающего эксперимента.

Из рисунка 2 наглядно видно, что до обучающего педагогического эксперимента только один (8,3%) испытуемый экспериментальной группы сравнительно правильно снимал и надевал одежду, застегивал пуговицы, а 11(91,7 %) детей путались в выполнении этих заданий, останавливались и ждали помощи. После десятимесячных коррекционно-развивающих занятий обучающего педагогического эксперимента уже 10 из 12 испытуемых снимали и надевали одежду, застегивали пуговицы, но медленно. В контрольной группе эти изменения в изучаемых показателях по сравнению с доэкспериментальными данными были

менее выражены. Здесь только 3 из 11 (27,3%) испытуемых после эксперимента смогли самостоятельно правильно справиться с выполнением этих заданий, тогда как 72,7% детей этой группы путались, ошибались, останавливались и постоянно искали помощи со стороны, особенно при застегивании пуговиц.

Положительные результаты были выявлены у испытуемых экспериментальной группы и при выполнении контрольных заданий по обслуживанию себя за столом во время еды. Так, в конце обучающего педагогического эксперимента 7 из 12 (58,3%) испытуемых этой группы приобрели практические умения и навыки самостоятельно пользоваться ложкой, вилок, чашкой, брать хлеб, вытираться салфеткой. У детей же контрольной группы эти показатели были значительно ниже.

Таким образом, проведенный анализ результатов обучающего педагогического эксперимента позволяет заключить, что подобранные и рекомендованные нами педагогические подходы, средства, методы и условия их применения по формированию и развитию вышеуказанных жизненно важных умений и навыков самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости дали положительные результаты. Испытуемые в условиях специализированного детского дома научились правильно и последовательно снимать и надевать одежду, расстегивать и застегивать пуговицы, пользоваться мылом, полотенцем, мыть руки и лицо, обслуживать себя за столом во время еды. Это позволило нам рекомендовать представленные средства и методы развития умений и навыков самообслуживания в педагогическую практику специализированного детского дома.

Список использованной литературы

1. Азарян Р. Н., Баласанян Г. А., Уровень информированности воспитателей и педагогов специализированного детского дома в вопросах развития самообслуживания у детей с тяжелой степенью умственной отсталости. / В международном научно-методическом рецензированном журнале «Образование в XXI веке». - Ереван, 2020, N2(4). 141-148 с.
2. Азатян Т. Ю., Развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых детей. - Монография, - Ереван, 2013. - 178 с.
3. Дети с нарушением интеллектуального развития. // В кн. В. А. Титова «Дефектология», конспект лекций. - М., 2014. - 249-260 с.
4. Исаев А. Н., Умственная отсталость у детей и подростков. - Санкт-Петербург, 2003-173 с.
5. Петрова В. Г., Психология умственно отсталых детей. - М., 2002. - 81-87 с.
6. Поваляева М. А., Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов - Ростов-на - Дону, Изд-во «Феникс», 2002. - 153-168 с.
7. Саруханян К. А., Развитие умений и навыков самообслуживания у учащихся специальной (вспомогательной) школы. «Педагогическая мысль», - Ереван, 2006, N3-4. - 168-175 с.
8. Специальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов. / Под редакцией Р. Н. Азаряна, А. В. Авакяна., - Ереван, 2016. - 190-229 с.
9. Энциклопедия специального образования. Под редакцией Р. Н. Азаряна, - Ереван, 2012 - 309-314 с.

THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN DEVELOPING SELF-CARE SKILLS TO CHILDREN WITH SEVERE MENTAL RETARDATION OF A SPECIALIZED ORPHANAGE

Balasanjan Gayane

*Armenian State Pedagogical University after
Khachatur Abovyan, Armenia*

Summary

The article presents the results of the pedagogical educational experiment on the development of self-care skills of children with severe mental retardation of a specialized orphanage.

The relevance of the study is attributed to a cause that children with severe mental retardation of a specialized orphanage are constantly under excessive care of nannies, educators and teachers. This leads to the fact that those children are prevented from opportunity to dress / undress themselves, carry out personal hygiene, and serve themselves at the table while eating.

Therefore, it is extremely necessary to research the current problem and to improve the means, strategies and terms for improving the self-care skills of children with severe mental retardation in a specialized orphanage, and to provide an experimental justification for their effectiveness.

The present article demonstrates that positive results were obtained based on the selected means, methods and terms for solving this important problem. In the observed areas of activities, the subjects of the study group gained functional self-service skills. The members in the other experimental group had comparatively lower markers.

References:

1. Azaryan R. N., Balasanyan G. A. The level of awareness of educators and teachers of a specialized orphanage in the development of self-service in children with severe mental retardation. / In the international scientific and methodological peer-reviewed journal "Education in the XXI century." - Yerevan, 2020, N2 (4). Pp. 141-148.
2. Azatyan T. Yu. Development of spatial orientation in mentally retarded children. -Monograph, - Yerevan, 2013. -P. 178.
3. Children with intellectual disabilities. // In the book. V. A. Titova "Defectology", lecture notes.-M., 2014. - S. 249-260.
4. Isaev A. N., Mental retardation in children and adolescents.-St. Petersburg, 2003.-P.173.
5. Petrova V. G., Psychology of mentally retarded children. -M., 2002.-S. 81-87.
6. Povalyaeva M. A., Correctional pedagogy. Interaction of specialists - Rostov-on-Don, Phoenix Publishing House, 2002.-P.-153-168.
7. Sarukhanyan K. A., Development of skills and abilities of self-service among students of a special (auxiliary) school. "Pedagogical Thought", - Yerevan, 2006, N3-4. - P.168- 175
8. Special pedagogy. A textbook for students of pedagogical universities. / Edited by R. N. Azaryan, A. V. Avakyan. , -Yerevan, 2016. -FROM. 190-229.
9. Encyclopedia of Special Education. Edited by R. N. Azaryan, - Yerevan, 2012 - pp. 309-314.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.02.2021

Принято к публикации: 14.04.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review:24.02.14.04.2021

Was accepted for publication: 14.04.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

613:37.01

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ РАБОТ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЛИЗОРУКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Меликян Лусине

*Ширакский государственный университет
им. М. Налбандяна, Армения.*

Краткое введение. В статье рассматриваются основные принципы организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов. Известно, что несоблюдение младшими школьниками норм, требований, правил и условий зрительной работы и отдыха глаз приводят к появлению у них близорукости. С другой стороны, отсутствие мероприятий в режиме учебного дня по профилактике близорукости у учащихся еще больше усугубляет эту проблему. Сказанное и определяет необходимость разработки основных принципов организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов, что станет основой сохранения хорошего зрения на долгие годы.

Проблема. Практика работы свидетельствует, что многие учителя не обращают должного внимания на условия зрительной работы учащихся, соблюдение режима зри-

тельной работы и отдыха глаз, не проводят на уроках специальных пауз для снятия у учащихся зрительного утомления, а зачастую и не имеют должной информированности в этих вопросах. Поэтому учащиеся начальных классов при выполнении учебной работы часто не соблюдают правила, требования и условия зрительной работы, что становится причиной возникновения близорукости. Поэтому разработка основных принципов организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов имеет исключительно важное значение для сохранения у них хорошего зрения,

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Литературные данные свидетельствуют о том, что в общей системе развития ребенка неизмеримо возрастает роль школы во многих жизненно важных вопросах, в том числе и в вопросе профилактики близорукости (Р.Н. Азарян, 2004, 2008; И.Л. Фельфильфон, 2004; Л.В. Мардахаев, Е.А. Орлова, 2012; Е. Ntul, М. Traore, 2013; Р.Н. Азарян, Л.Г. Меликян, 2020 и др.). Однако в период обучения в школе не соблюдение учащимися основных требований, правил, норм и условий зрительной работы и отдыха глаз приводит к появлению у них близорукости (А.Н. Дымщиц, 1963; Э.Г. Аветисов, 1975; А.Н. Гнеушева, 1982; В.З. Денискина, 2016 и др.). Поэтому изучение многих вопросов этой проблемы, определение основных принципов организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов должны всегда находиться в центре внимания учителей.

Цель исследования – определить основные принципы организации и проведения работ по профилактике близорукости у младших школьников.

Ключевые слова: профилактика близорукости, учащиеся, младшие школьники, зрительная работа, принципы, нормы, требования, условия зрительной работы.

Новизна рассматриваемой проблемы определяется как теоретической и практической ее значимостью, так и недостаточной изученностью и разработанностью основных принципов организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов.

Изучение и анализ специальной научно-методической литературы свидетельствуют, что проблема охраны зрения у детей дошкольного и школьного возраста всегда находилась в центре внимания врачей, физиологов, гигиенистов, педагогов и ученых. Причем многие годы основное внимание в этой проблеме уделяли медицинской стороне, педагогические же возможности, подходы и условия по профилактике нарушения зрения у детей как-то оставались в стороне (М.И. Земцова, 1973; А.Н. Гнеушева, 1982; Р.Н. Азарян, 2008; Л.Г. Меликян, 2020 и др.).

Практика работы свидетельствует, что недостаточное внимание родителей, воспитателей детских садов, учителей (особенно начальных классов) к педагогическим условиям по профилактики нарушения зрения у детей приводит к тому, что к старшему дошкольному возрасту и в период обучения в школе, особенно в старших классах, у многих детей отмечается близорукость.

Поэтому проблема охраны зрения и профилактика близорукости сегодня рассматривается и как важная педагогическая проблема. Поэтому при организации и проведении работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов должны учитываться следующие общедидактические принципы:

- функциональную направленность содержания и средств обучения;
- целостность системы содержания педагогических условий, подходов, средств и методов профилактики близорукости;
- комплексный подход по построению педагогической работы для решения задач по профилактике близорукости у младших школьников;
- непрерывность проведения запланированных работ по профилактике близорукости у детей;
- постоянный контроль за режимом зрительной работы и отдыха учащихся, соблюдение условий зрительной работы и отдыха глаз в различных видах учебной деятельности детей.

Наряду с вышеизложенным при организации и проведении работ по профилактике близорукости у младших школьников мы учитывали также следующие основные и определяющие специфические принципы:

1. Направленность содержания и педагогических подходов на выявление вредных привычек, приводящих к неправильной работе зрительного анализатора (взгляд искоса, прищуривание глаз, чрезмерный наклон головы в сторону при зрительной работе, сочетание зрительной работы с просмотром телевизора или беседы с кем-нибудь и т.д.);

2. Направленность педагогической работы на повсеместное и последовательное устранение вредных привычек при зрительной работе;

3. Направленность работ на безопасное проведение предметно-практической деятельности учащихся, связанных с использованием карандаша, ручки, линейки, ножниц и других предметов.

4. Направленность педагогических подходов и создание условий, способствующих профилактике близорукости у учащихся:

- рациональное использование естественного и искусственного освещения при различных видах зрительной работы;

- условия и правила зрительной работы за партой или столом в домашних условиях;

- условия занятий на компьютере;

- профилактика травматизма и ушиба глаз;

- воспитание устойчивых привычек, соблюдение гигиены рук, лица, глаз;

- воспитание привычки пребывания на свежем воздухе, выполнение физических упражнений и двигательных действий;

- соблюдение режима зрительной работы и отдыха глаз в различных видах учебной деятельности и подготовки домашних заданий;

- мероприятия для укрепления здоровья, развития мелкой моторики и согласованных действий рук и глаз;

Анализ научно-методической литературы и данные констатирующего эксперимента, выявившего особенности постановки работ по профилактике близорукости у младших школьников, уровень информированности учителей в изучаемых вопросах позволили определить основную направленность и примерное содержание разрабатываемых педагогических подходов и условий для профилактики близорукости у данного контингента учащихся.

Опираясь на данные литературных источников и результаты констатирующих экспериментов нами выделены ряд принципов, актуальных для разработки содержания, педагогических подходов и условий для организации и проведения работ учителями начальных классов по профилактике близорукости у учащихся:

- обусловленность содержания и подходов педагогической работы выявленными особенностями представлений, знаний, уровня информированности учителей начальных классов и причинах возникновения близорукости у учащихся;

- соотношение трудностей профилактической работы с детьми начальных классов с их потенциальными возможностями за счет специально организованной и последовательно проводимой педагогической работы;

- расширение представлений, уровня информированности, практических умений и навыков у учителей начальных классов в вопросах организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся;

- создание нормальных условий для зрительной работы учащихся начальных классов в условиях школы и семьи;

- проведение постоянного контроля за соблюдением учащимися начальных классов норм, правил, требований к зрительной работе и отдыха глаз.

Такой подход к определению педагогических условий и путем реализации выделенных компонентов педагогического процесса по профилактике близорукости у учащихся

начальных классов позволит рассматривать его как основу системы всей этой работы средствами специальных педагогических воздействий.

Опираясь на сложившиеся в практике подходы по созданию условий для зрительной работы учащихся начальных классов в условиях школы, заключающихся в нерегулярности выполнения и отсутствии должного контроля со стороны учителей, нами подобраны, разработаны и систематизированы некоторые подходы, упражнения, задания, игры, реальные практические модельные ситуации и условия их проведения, направленные на профилактику близорукости у этих детей. При этом мы исходим из того, что:

- близорукость осложняет формирование представлений об окружающем мире и отрицательно сказывается на общем психофизическом развитии младших школьников;
- для полноценного формирования определенных представлений и знаний, а также развития практических умений и навыков выполнения основных требований норм и правил зрительной работы и отдыха глаз в различных видах учебной деятельности необходима разработка специально направленных занятий и мероприятий, в которых могут быть преодолены недостатки зрительной работы, устранены вредные привычки, мешающие нормальной зрительной работе и приводящие к понижению зрения у детей;
- необходима предварительно-разъяснительная работа с учителями начальных классов по вопросам профилактики близорукости у учащихся;
- необходим учет возраста учащихся, дифференцированный подход с учетом психофизического уровня их развития и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Педагогическая работа с учителями и учащимися начальных классов по формированию теоретических знаний и практических умений и навыков для профилактики близорукости должна проводиться по следующим основным направлениям:

1. роль зрения в жизнедеятельности человека и последствия ее нарушений;
2. важность и необходимость проведения мер по профилактике близорукости у учащихся: в условиях школьного обучения и в семье;
3. создание необходимых условий для нормальной зрительной работы младших школьников;
4. рациональное использование естественного и искусственного света при различных видах учебной, игровой, трудовой и других видов деятельности учащихся начальных классов;
5. соблюдение условий и правил зрительной работы за рабочим столом;
6. соблюдение условий, требований и правил зрительной работы и отдыха глаз при занятиях на компьютере, просмотре телепередач;
7. выявление, устранение и профилактика вредных привычек при зрительной работе учащихся;
8. проведение физкульт-пауз и физкульт-минуток в середине урока для снятия зрительного напряжения и утомления глаз у учащихся;
9. организация активного отдыха младших школьников на переменах;
10. выполнение учащимися требований, правил и норм пребывания на свежем воздухе.

Таковы основные принципы, подходы и условия для организации и проведения работ по профилактике близорукости у учащихся начальных классов. Соблюдение основных требований, норм и правил выполнения этих работ, а также контроль за их выполнением станет основой для решения задач по профилактике близорукости у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Аветисов Э. С., Охрана зрения у детей.-М., «Медицина». 1975,С.272.
2. Аветисов Э. С., Близорукость. –М., «Медицина». 2002,- С.288
3. Азарян Р. Н., Зрение ребенка. Методическое пособие. –Ереван, 2008.- С. 48.
4. 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.
5. Дымшиц Л. А., Профилактика близорукости у детей.- Л.-«Медицина». 1963,- С.75.

6. Мирская Н. Б., Профилактика и коррекция функциональных нарушений и заболевания органа зрения у детей и подростков.- М., Изд-во «Флинта»,-2016,-С.272.
7. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения.// В кн. Специальная педагогика». Под ред. Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, -М., 2012.- С.121-134.
8. Фельфильфон И. Л., Близорукости у детей и взрослых. Книга ПЛЮС. - М., 2004, С.4.
9. Ntuli E., Traore M., A study of Ghananyan, Early Childhood Teacher's perceptions about exclusiv. Education/The journal of the international Association of Special Education/.2013. Vol.1.N1, pp.50-58.

THE FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF WORK ON MYOPIA PREVENTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Melikyan Lusine

Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia.

Summary

This article presents the fundamental principles of the organization and implementation of work on myopia prevention in primary school children.

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 activities at school and homework preparation. The issue is compounded by the fact that poor lighting is often installed in school educational institutions, supervision over the observance of the correct body position during students' long-term work is not carried out, and breaks are not arranged in the middle of the lesson to alleviate visual exhaustion.

The literary data and work experience indicate that the school's role in the overall child development system, especially in the prevention of myopia, is growing immensely (M.I. Zemtsova, 1973; A.N. Gneusheva, 1982; I.L. Felfilman, 2004; N.B. Morskaya, 2016; R.N. Azaryan, L.G. Melikyan, 2020). However, non-observance by students of the norms, rules, terms and demands for the proper organization and conduct of visual work and rest of the eyes during the time of study at school leads to the incidence of myopia in students.

The practice shows that many primary school teachers often do not have sufficient theoretical and practical skills and abilities to coordinate and conduct the work of preventing myopia in schoolchildren.

Therefore, the profound and diversified study of this issue and the development of fundamental principles for the organization and implementation of work on myopia prevention in primary schoolchildren during the day certainly have the theoretical and practical significance and can serve as the basis for long-term maintenance of good vision in children.

References:

1. Avetisov E. S., Eye protection in children.-M., "Medicine". 1975, p. 272.
2. Avetisov E. S., Myopia. –M., "Medicine". 2002, - p.288
3. Azaryan R. N., Child's vision. Toolkit. - Yerevan, 2008. - P. 48.
4. Azaryan R. N., Melikyan L. G., Prevention of myopia in children in a family setting. International scientific and methodological peer-reviewed journal "Education in the XXI century" // - Yerevan, 2020, N1 - P.79-85.
5. Dymshits L. A., Prevention of myopia in children. - L.- "Medicine". 1963, - P.75.
6. Mirskaya N. B., Prevention and correction of functional disorders and diseases of the organ of vision in children and adolescents.- М., Publishing house "Flint", - 2016, - p. 272.
7. Psychological and pedagogical characteristics of children with visual impairment. // In the book. Special pedagogy ". Ed. L. V. Mardakhaev, E. A. Orlova, -М., 2012.- S. 121-134.
8. Felfilfon I. L Myopia in children and adults. Book PLUS. - М., 2004, p. 4.
9. Ntuli E., Traore M., A study of Ghananyan, Early Childhood Teacher's perceptions about exclusiv. Education/The journal of the international Association of Special Education/.2013. Vol.1.N1, pp.50-58.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.02.2021

Принято к публикации: 01.05.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review:24.02.2021

Was accepted for publication: 01.05.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

ОБОСНОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ХОЗЯЙСТВЕННО-БЫТОВЫХ И ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ГЛУБОКО УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Ягубян Ирина

*Харбертский специализированный
детский дом, Армения*

Краткое введение. В статье рассматриваются основные задачи обоснования теоретических и практических аспектов формирования элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у глубоко умственно отсталых детей, поскольку от правильной организации и проведения работ по восприятию этих умений и навыков у данного контингента детей в условиях специализированного детского дома во многом зависит успех этой работы.

Проблема. Практика работы свидетельствует, что недостаточно четкое определение теоретических и практических аспектов формирования элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у детей с глубокой степенью умственной отсталости значительно затрудняет эффективную организацию и проведение практической работы с данным контингентом детей в условиях специализированного детского дома. Поэтому разработка и обоснование теоретических и практических аспектов формирования элементарных социально-бытовых умений и навыков у детей с глубокой степенью умственной отсталости поможет правильно и эффективно проводить практическую работу с этими детьми в условиях специализированного детского дома.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В общей системе воспитания и развития детей с глубокой степенью умственной отсталости неизмеримо возрастает роль формирования простых хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков, самообслуживания и самоориентировки в микро пространстве (М.С. Певзнер, 1959; В.Г. Патрикеева, 1966; С.Д. Зобранная, 1995; К.А. Саруханян, 2007; Р.Н. Азарян, 2016; А.В. Яйлоян, 2020 и др.).

В специальной научно-методической литературе подчеркивается важность изучения теоретических и практических аспектов формирования элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у детей с глубокой степенью умственной отсталости, планирования задач, средств, методов и условий организации и проведения этой практической работы.

Вышеизложенное и определяет актуальность рассматриваемой проблемы, ее теоретическую, практическую и социальную значимость.

Цель задачи – определить основные теоретические и практические аспекты формирования простых хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у детей с глубокой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: дети с глубокой степенью умственной отсталости, теоретические и практические аспекты, простые хозяйственно-бытовые и трудовые умения и навыки, специализированный детский дом, воспитатели и педагоги, организация и проведение работ.

Новизна настоящего исследования определяется, прежде всего, важностью изучаемой проблемы для успешной организации и проведения специальной практической работы по формированию и развитию умений и навыков выполнения детьми с глубокой степенью умственной отсталости простых хозяйственно-бытовых действий. Актуальность и новизна исследования определяется также недостаточной изученностью и разработанностью теоретических и практических аспектов, решением многих задач этой проблемы.

В системе воспитания, обучения и развития детей с глубокой степенью умственной отсталости проблема подготовки их к самостоятельной жизни и самообслуживанию по мере их возможностей, к выполнению простых хозяйственно-бытовых действий является одной из важнейших задач специальной педагогики и психологии. Решать эту проблему призваны осуществлять родители, учителя и воспитатели специальных учреждений и специализированных детских домов, где живут и воспитываются эти дети.

Однако, как свидетельствуют литературные данные, высказывания многих специалистов и наши многолетние наблюдения, практические умения и навыки глубоко умственно отсталых детей в самообслуживании, выполнение простых трудовых, хозяйственно-бытовых и других видов деятельности находятся на очень низком уровне развития. Эти дети не могут правильно и быстро самостоятельно одеться и раздеться, зашнуровать ботинки, подмести пол, полить цветы, убрать комнату и т.д. Причем эти умения и навыки связаны, в основном, не столько с психофизическим и интеллектуальным недоразвитием этих детей, сколько со слабой постановкой этой работы в семье, в специальных образовательных учреждениях и специализированных детских домах.

Изучение и анализ специальной научно-методической литературы свидетельствует, что хотя этой проблеме уделяется большее внимание, все же многие ее вопросы требуют глубокого и разностороннего изучения, теоретической, практической и экспериментальной разработки. В частности, отсутствуют специально разработанные и экспериментально проверенные программы по развитию у глубоко умственно отсталых детей элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков. Отсутствуют и методические разработки по обучению этих детей необходимым им в повседневной жизни вышеуказанным практическим умениям и навыкам. Проводимая же работа в этом плане осуществляется, в основном, согласно знаниям и практическому опыту каждого воспитателя и педагога специализированного детского дома, а не на основе специально подобранных, разработанных и экспериментально обоснованных педагогических подходов.

Исходя из сказанного, становится очевидным, что необходима специальная работа по изысканию эффективных путей развития у глубоко умственно отсталых детей практических умений и навыков элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых действий, к которым, в первую очередь, относятся умения надевать и снимать одежду, собирать и раскладывать ее, пользоваться чашкой и т.д.

Поскольку именно эти и многие другие практические умения и навыки необходимы им в последующей самостоятельной жизни и трудовой деятельности, вышеизложенное и определяет актуальность рассматриваемой проблемы, ее теоретическую и практическую значимость.

Организация и проведение настоящего исследования осуществилось нами в следующей последовательности:

- разностороннее изучение специальной научно-методической литературы по изучаемой проблеме, анализ литературы советского периода, зарубежной и отечественной литературы;
- изучение программно-нормативных документов, методических разработок и медицинских карт детей;
- ознакомление с передовым опытом работы воспитателей и педагогов специализированных детских домов, диагностических и реабилитационных центров;
- подбор контингента испытуемых, их психолого-педагогическое изучение;
- определение гипотезы исследования и на ее основе определение теоретических и практических путей построения коррекционно-развивающих занятий по формированию элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у глубоко умственно отсталых детей;
- подбор, разработка и систематизация средств, методов и специальных условий для решения поставленных перед исследованием задач;

- планирование этапов и содержания обучающего педагогического эксперимента по формированию элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у глубоко умственно отсталых детей в специализированных детских домах;

- организация и проведение годичного обучающего педагогического эксперимента.

Прежде всего, мы стремились определить уровень информированности специалистов, работающих с этими детьми в условиях специализированного детского дома в вопросах формирования элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у данного контингента детей. Важно было выяснить, считают ли специалисты важным и возможным обучение глубоко умственно отсталых детей этим жизненно важным умениям и навыкам. Немаловажным мы считаем определение практических умений и навыков, как и насколько эти дети самостоятельны при выполнении этих трудовых действий. Какие хозяйственно-бытовые и трудовые навыки они легче и с желанием выполняют, а какие им даются с трудом и допускают больше ошибок.

В связи с изложенным, предполагаем, что работа с глубоко умственно отсталыми детьми по формированию элементарных хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков в условиях специализированного детского дома должна быть проведена по следующим основным направлениям:

- изучение исходного уровня развития этих умений и навыков;
- создание специальных педагогических условий, программ и методических подходов;
- организация и проведение коррекционно-развивающей работы для решения поставленных задач.

Очень важно при организации и проведении всей этой работы умело подобрать и широко использовать специальные средства (упражнения, задания, игровые ситуации, игры) и методические приемы, обеспечивающие познавательную, игровую и трудовую активность этих детей, связь содержания занятий с их повседневной жизнью. В связи с этим важное место в этой работе мы отводим моделированию реальных, практических, хозяйственно-бытовых и трудовых ситуаций, в которых испытуемые могли бы учиться, отрабатывать и проверять приобретенные умения и навыки.

Мы считаем, что такой комплексный подход к изучению данной проблемы и построению коррекционно-развивающих занятий по формированию хозяйственно-бытовых и трудовых умений и навыков у глубоко умственно отсталых детей станет основой их успешной подготовки к самостоятельной жизни по мере их возможностей и к интеграции в обществе. Это и определяет теоретические и практические аспекты наших дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Азарян Р. Н., Специальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов. -Ереван, 2016.-С. 190-229.
2. Зобранная С. Д., Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. -М., 1995,- С.178.
3. Певзнер М. С., Дети-олигофрены - М., 1959,-С.207..
4. Петрикеев В. Г., Трудовое воспитание в школах 8-го типа для детей с нарушением интеллекта. Дефектология, 1966, N3-С. 24-28.
5. Саруханян К. А., Развитие культуры поведения у учащихся специальной (вспомогательной) школы. XXI век: Проблемы подготовки специалистов в системе педагогического образования (матер. между. конф.)-Москва, 2007.-С.418-421.
6. Специальная педагогика. //Под редакцией Л. В. Мардахяевой и Е. А. Орловой.// -М., 2012.
7. Яйлоян А. В., Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости. //В международном научно-методическом рецензированном журнале «Образование в XXI веке»// -Ереван, 2020, N1 (3).-С.96-100.
8. Энциклопедия специального образования.//Под ред. Р. Н. Азарян - Ереван, 2012.- С. 312.

SUBSTANTIATION OF THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FORMING HOUSEHOLD AND LABOR SKILLS AND SKILLS IN DEEPLY MENTALLY RETARDED CHILDREN

Yagubyan Irina

Harbert specialized orphanage, Armenia

Summary

The article presents the rationale of the theoretical and practical aspects of the formation and development of the basic household and labor skills in children with a deep degree of mental retardation.

The literary evidence and experience indicate that the function and significance of the creation of simple daily life and labor skills and abilities of self-service and self-orientation in microspace is tremendously growing in the general system of education, training and development of children with a deep degree of mental retardation.

In addition, the experience of work reveals that an insufficiently consistent description of the theoretical and practical aspects of the formation and growth of children with a severe degree of mental retardation greatly complicates the effective organization and execution of practical work of those issues with this contingent of children in a specialized orphanage.

The foregoing defines the necessity for a deep and systematic study of this issue, the development and substantiation of theoretical and practical aspects of the formation and development of basic social, household and labor skills and abilities of vital importance.

This will serve as the basis for the correct and effective organization and implementation of practical exercises and activities to address these important tasks.

References:

1. Azaryan R. N., Special pedagogy. A textbook for students of pedagogical challenge.- Yerevan, 2016.- S. 190-229.
2. Zobrannaya S. D., Psychological and pedagogical diagnostics of mental development of children. - M., 1995, -S.178.
3. Pevzner M. S., Children with oligophrenics -M., 1959, -S.207.
4. Petrikeev VG Labor education in schools of the 8th type for children with intellectual disabilities. Defectology, 1966, N3 - C. 24-28.
5. Sarukhanyan K. A., Development of a culture of behavior among students of a special (auxiliary) school. XXI century: Problems of training specialists in the system of pedagogical education (mater. Int. Conf.) - Moscow, 2007.-P.418-421.
6. Special pedagogy. // Edited by L.V. Mardakhaeva and E.A. Orlova.//.-M., 2012.
7. Yayloyan A. V., Clinical, psychological and pedagogical characteristics of mental retardation. // In the international scientific and methodological peer-reviewed journal "Education in the XXI century" // - Yerevan, 2020, N1 (3) - P.96-100.
8. Encyclopedia of Special Education. // Ed. R. N. Azaryan.- Yerevan, 2012.- S. 312.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.02.2021

Принято к публикации: 14.04.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 24.02.2021

Was accepted for publication: 14.04.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Яйлоян Анна

*Ширакский государственный университет,
им. М. Налбандяна, Армения*

Сукнасян Аида

*Ширакский государственный университет,
им. М. Налбандяна, Армения*

Краткое введение. В статье рассматриваются вопросы о создании предпосылок для социальной адаптации детей с нарушениями в развитии. Сегодня особую актуальность приобретают вопросы социальной адаптации детей, имеющих различные нарушения в развитии, в частности, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями определяющая возможность их трудоустройства. Поэтому изучение этой проблемы и создание предпосылок социальной адаптации этих детей имеет исключительно важное значение.

Проблема. Известно, что главная задача и конечная цель воспитания, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья – это подготовка активного и самостоятельного, по мере их возможности, члена общества, способного к трудовой деятельности. Поэтому для решения этих задач практически важным является создание предпосылок для социальной адаптации детей, имеющих нарушения в развитии, что и определяет теоретическую и практическую значимость рассматриваемой проблемы.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Известно, что интеграция детей с отклонениями в развитии в обществе не может происходить так же, как и у их нормально развивающихся сверстников. Эти недоразвития приводят к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития (Выготский Л.С., 1995). Получается, что недоразвитие психики детей с особыми образовательными потребностями приводит не только к снижению интеллектуальных способностей, но и сказывается на их адаптационных возможностях. Проведенный нами анализ специальной литературы позволяет выделить три основных направления.

Во-первых, существуют отдельные разработанные программы и отдельные методические приемы, которые позволяют повысить социально-психологическую компетентность детей с особыми образовательными потребностями. Речь идет о формировании адекватных способов взаимодействия с окружающими и о поднятии мотивации учебной и трудовой деятельности (Патракеев В.Г., Аладинская Н.А., 1997). Также важно готовить учащихся к самостоятельной жизни. Для этого проводится работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучению детей к самообслуживанию и труду, формированию коммуникативных навыков (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., 2014).

Во-вторых, при обучении общеобразовательным предметам для того, чтобы учащиеся могли применять теоретические знания в повседневной жизни, исследователи предлагают связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью (Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998). На занятиях общеобразовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации (Антропов А.П., 1990). При обучении детей с особыми образовательными потребностями рекомендуется включить их в процесс активной практической деятельности (Баряева Л.Б., 1990).

Цель исследования – определить основные направления создания предпосылок социальной адаптации детей с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети с нарушением развития, программа, активность, деятельность, принцип, апробация, коммуникация.

Новизна настоящего исследования определяется как теоретической, практической и социальной значимостью рассматриваемой проблемы, так и недостаточной изученностью и разработанностью многих вопросов создания предпосылок социальной адаптации детей с нарушениями развития.

Известно, что для того, чтобы управлять адаптивным процессом детей-инвалидов, нужен эффективный метод повышения их адаптивных возможностей. Так, например, в РФ на базе нескольких реабилитационных центров уже апробирована методика, названная системой социальной подготовки, для детей с нарушениями развития. Целью данной системы, как социально-педагогической системы, является развитие адаптивного потенциала ребенка с нарушениями развития, а также его семьи. Участие детей с нарушениями развития и их родителей в программе позволяет решить следующие задачи:

- приобретение ребенком положительного опыта успешной социальной адаптации;
- выявление и коррекция недостатков семейного воспитания детей с нарушениями развития;
- развитие коммуникативных, творческих и интеллектуальных способностей детей, формирование позитивной «Я»-концепции.

Программа строится на соблюдении следующих принципов:

- принцип субъективности. Ребенок с первых минут пребывания в группе ставится в положение субъекта группового процесса, он участвует в коллективном определении целей, в планировании, в ежедневном подведении итогов. Именно адекватная информация обеспечивает спокойное уверенное поведение ребенка в незнакомой ситуации;
- принцип мотивации. У детей формируется активная мотивация к самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации, восстановление социальной ценности собственной личности;
- принцип интегративности. В процессе осуществления программы занятия систематично проводятся вместе со здоровыми сверстниками, что также способствует развитию коммуникативных способностей детей и создает предпосылки формирования связей с социумом;
- принцип равенства. Все взрослые, дети с нарушениями развития и их здоровые сверстники имеют равные права и ставятся в равные условия в ходе проведения занятий;
- принцип коллективной игровой и творческой деятельности. Игра-это основная и специфическая форма детской активности, в которой реализуются отношения ребенка со средой. Еще Л. Выготский рассматривал игру как ориентирующую адаптивную деятельность, которая облегчает ребенку вхождение в социальную среду. Игра пронизывает все формы деятельности в группе. Творчество помогает ребенку реализоваться в социальном плане, завоевать авторитет у товарищей;
- принцип быстрой смены форм деятельности создает необходимое напряжение, позволяющее тренировать адаптивные возможности, разнообразить опыт приспособительного поведения;
- принцип положительных эмоций учитывает, что от характера эмоциональных отношений, возникающих между ребенком и средой, зависит скорость и легкость его приспособления.

В ходе реализации программы дети и взрослые принимают участие в коллективной творческой деятельности, музыкальных и спортивных занятиях. Используются элементы психологического тренинга. Особое внимание уделяется следующим направлениям работы:

- адаптация и коммуникация, в ходе которых отрабатываются проблемы общения детей;

- адаптация в профессиональном плане, ставятся вопросы типа «мое будущее», «моя профессия»;

- школа выживания. Апробируются варианты действий в непредвиденной, нестандартной ситуации, позволяющие тренировать самоконтроль и способность помогать другим.

Программа построена по системе блоков. Продолжительность каждого блока 5 дней. Разделение процесса на блоки позволяет проследить динамику адаптивного роста, оценить устойчивость достигнутых адаптивных изменений и увидеть реализацию социальных навыков и адаптивных способностей в обычной жизни.

Система блоков также позволяет эффективно наращивать сложность и разнообразие адаптивных ситуаций. В ходе реализации программы осуществляется периодическое отслеживание эффективности результатов и общая оценка уровня адаптивного потенциала участников.

Новизна методики заключается, во-первых, в использовании методики коллективной творческой деятельности применительно к детям с нарушениями развития и их родителям; во-вторых, в интегрированном подходе, так как в занятиях принимают участие все (инвалиды и здоровые, дети и родители). Дети-инвалиды, общаясь со здоровыми детьми, участвуя в совместной деятельности, учатся не бояться и не стесняться своего физического недостатка, учатся принимать помощь и оказывать ее другим.

Сравнительные результаты скорости адаптации роста детей-инвалидов, занимающихся по программе, и детей из контрольной группы показывают, что опыт социального общения и деятельности в условиях реабилитационного центра положительно сказывается на адаптивных возможностях детей обеих групп (детей с нарушениями в развитии и их здоровых сверстников), однако период приспособления детей с нарушениями в развитии сокращался быстрее и эффективнее, и достиг максимально возможного через 10 дней социально-педагогической работы.

С целью обеспечения учета индивидуальных особенностей развития детей рекомендуются следующие варианты программы для разных групп детей:

- программа социальной адаптации и развития одаренных детей-инвалидов;
- программа, ориентированная на детей с задержкой психического развития;
- программа для умственно отсталых детей.

Следует отметить, что для проведения занятий по программе социальной подготовки не требуется дополнительного материального обеспечения (можно проводить занятия в рамках учебно-воспитательного процесса коррекционной школы). Как отмечали родители, программа обеспечивала устойчивость ребенка вне центра - улучшение успеваемости в школе и отношений со сверстниками. Дети стали более спокойными, общительными, эмоциональными и оптимистичными. А главное, программа формирует зону адаптивной безопасности детей с нарушениями развития, которая способствует формированию предпосылок для социальной адаптации.

Учитывая результаты эксперимента и основываясь на анализе специальной литературы относительно обсуждаемой темы, мы пришли к следующим выводам:

- имеющийся недостаток развития приводит к нарушению связи с окружающей средой, что, в свою очередь, сказывается на формировании социальной адаптации;

- формированию социальной адаптированности ребенка с нарушением развития способствуют следующие направления проводимых с ним работ:

1. Развитие коммуникативных возможностей ребенка;
2. Мотивация учебной и трудовой деятельности детей;
3. Применение теоретических знаний в повседневной жизни;
4. Проведение специальных социально-педагогических систематических занятий с целью развития адаптивного потенциала детей;

5. Доминантность профориентации и трудовой подготовки детей в коррекционно-воспитательном процессе.

Список использованной литературы

1. Антропов А. П., Проблемы социальной адаптации учащихся вспомогательной школы // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. - Ленинград, 1990.
2. Баряева А. Б., Индивидуальная работа по ознакомлению умственно отсталых дошкольников с количественными отношениями // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. - Ленинград, 1990.
3. Выготский Л. С., Проблемы дефектологии. // -М., Просвещение, 1995.
4. Защирина О.В., Социально-трудовая адаптация выпускников вспомогательных школ в процессе профессионально-трудового обучения // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. - Ленинград, 1990.
5. Патракеев В. Г., Аладинская Н. А., Критерии дифференцированной Психолого-педагогической оценки учебной деятельности школьников с нарушениями интеллекта на занятиях трудовой подготовки // Дефектология, N1,1997.-С. 44-48.
6. Спаран Е. А., Работа по профессиональной ориентации в обучении швейному делу учащихся вспомогательных школ // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. - Ленинград, 1990.
7. Трубочева Т. П., Сементайн Н. А., К вопросу об изменении структуры и содержания обучения детей с нарушениями интеллекта// Дефектология. N4, 1998. - С. 56-62.
8. Щербакова А. М., Москаленко Н. В. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида.// Дефектология, N3, 2014,. - С. 66-73.

ABOUT CREATING SOCIAL ADAPTION PREREQUISITES OF THE CHILDREN WITH DISORDERS IN DEVELOPMENT

Yayloyan Anna

Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia

Sukiasyan Aida

Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia

Summary

The present article reveals the challenges of creating the prerequisites for the social adaptation of children with developmental disabilities. The study of this problem is very significant, theoretically, practically and socially important, as the problems of social adaptation of children with different developmental disabilities are becoming increasingly relevant today. In particular, their social competence, which determines their employment opportunities, is essential.

It is known, that the key goal and ultimate aim of the upbringing, education and development of children with disabilities is considered to be the preparation of an involved and independent member of society, capable of working and operating, to the extent possible. It is therefore practically necessary to create prerequisites for the social adaptation of children with different developmental disabilities, which define the he practical and theoretical significance of the problem under consideration, in order to solve these problems.

It is understood, that developmental disabilities in children result in a breach of relations with society, community, as a source of growth, according to literature evidence and experience. These children's underdevelopment of the psyche not only leads to a decline in intellectual abilities, but also affects their adaptive capacities. We are therefore interested in how it is possible to establish prerequisites through education that lead to the social adaptation of children with developmental problems.

The aim of this analysis - to disclose the key directions for creating the prerequisites for social adaptation of children with developmental disabilities - was defined by the foregoing.

Refereces:

1. Antropov A. P., Problems of social adaptation of students of the auxiliary school. // Psychological and pedagogical foundations of correctional work with abnormal children. - Leningrad, 1990.
2. Baryaeva A. B., Individual work to familiarize mentally retarded preschoolers with quantitative relationships, // Psychological and pedagogical foundations of correctional work with abnormal children. - Leningrad, 1990.

3. Vygotsky L. S., Problems of defectology. // - M., Education, 1995.
4. Zashchirinskaya O. V., Social and labor adaptation of graduates of auxiliary schools in the process of vocational training. // Psychological and pedagogical foundations of correctional work with abnormal children. - Leningrad, 1990.
5. Patrakeev V. G., Aladinskaya N. A., Criteria for the differentiated psychological and pedagogical assessment of the educational activity of schoolchildren with intellectual disabilities in labor training.// Defectology, N1,1997.-P. 44-48.
6. Sparan E. A., Work on vocational guidance in teaching sewing business to students of auxiliary schools. // Psychological and pedagogical foundations of correctional work with abnormal children. - Leningrad, 1990.
7. Trubacheva T. P., Sementain NA To the question of changing the structure and content of teaching children with intellectual disabilities. // Defectology. N4, 1998.- S. 56-62.
8. Shcherbakova A. M., Moskalenko NV Formation of social competence among senior pupils of special educational institutions of the VIII type. // Defectology, N3, 2014, - S. 66-73.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.02.2021

Принято к публикации: 14.04.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Лусине Хукасян

The material was submitted and sent to review: 24.02.2021

Was accepted for publication: 14.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Lusine Ghukasyan

ԲԱԺԻՆ 5. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ
РАЗДЕЛ 5: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ
SECTION 5: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY

339.138(07)

ՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԿՈՆՖԼԻԿՏԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՄԱՆԸ

Աշիկյան Արմենուհի

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Մարդկության ծագմանն ու զարգացմանը զուգընթաց ծագել և զարգացել են կոնֆլիկտներն ու վեճերը: Մարդն իր ողջ կյանքի ընթացքում չի կարող զերծ մնալ կոնֆլիկտներից, հակասություններից, քանի դեռ կա զարգացում, փոփոխություն, առաջընթաց: Բախումները, անկասկած, խաթարում են կյանքի բնականոն ընթացքը, մարդկային փոխհարաբերությունները՝ առաջացնելով լարվածություն, ցնցումներ, որոնք բացասաբար են անդրադառնում մարդու առողջության, հոգեկանի վրա: Ուստի կոնֆլիկտները բոլոր ժամանակներում բոլորի կողմից դիտարկվել են որպես անցանկալի երևույթ, որից խուսափել և վախեցել են շատերը:

Կոնֆլիկտները՝ որպես հասարակական երևույթներ, ընդգրկում են կյանքի բոլոր ոլորտները, այդ թվում՝ նաև կրթության ոլորտը, որի ուսումնասիրմամբ և բացահայտմամբ զբաղվում է մանկավարժական կոնֆլիկտաբանությունը: Հոդվածում քննարկել ենք կոնֆլիկտի ոչ միայն ապակառուցողական, այլև կառուցողական նշանակությունը՝ ներկայացնելով յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանի դրսևորումներն ու կարգավորման եղանակները, առաջ քաշելով այն պնդումը, որ ճշմարտությունը ծնվում է վեճերի, պայքարի արդյունքում, և աշխարհում տեղի ունեցող փոփոխությունների և զարգացումների շարժիչ ուժը բախումներն ու հակասություններն են:

Հանգուցային բառեր: Կոնֆլիկտ, կոնֆլիկտային իրավիճակ, կառուցողական կոնֆլիկտ, ապակառուցողական կոնֆլիկտ, շահերի, դիրքորոշումների, արժեհամակարգի բախում, համոզմունքների, ընկալումների հակասություն, հակամարտություն:

Հիմնախնդիրը: Մարդկային պատմության բոլոր ժամանակներում էլ եղել են տարատեսակ կոնֆլիկտներ, որոնք իրենց անմիջական ազդեցությունն են ունեցել այդ ժամանակաշրջանի պատմության ձևավորման, զարգացման ընթացքի վրա: Ուսումնասիրությունները վկայում են, որ մեծ վտանգը ոչ թե կոնֆլիկտի առաջացումն է, այլ՝ նրա ոչ ճիշտ կառավարումն ու առաջադրված լուծումները: Հոդվածում հիմնավորվել է այն գաղափարը, որ կոնֆլիկտների արդյունավետ կառավարումը ենթադրում է առաջացման պատճառների բացահայտում, ապակառուցողական կոնֆլիկտների զարգացման կանխում՝ ուղղորդելով առավելապես կառուցողական կոնֆլիկտների ձևավորմանը, կիրառելով արդյունավետ մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ:

Հիմնախնդրի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է վեր հանել կոնֆլիկտների ծագման, ուսումնասիրման և պատճառականության էվոլյուցիոն ընթացքը միջնադարից մինչև մեր օրերը՝ ներկայացնելով նրանց ոչ միայն ապակառուցողական, այլև կառուցողական նշանակությունը, տալով դրանց համապարփակ բնութագիրը՝ ըստ ժամանակաշրջանի առանձնահատկությունների:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ համակողմանի ուսումնասիրությունները փաստեցին, որ բոլոր ժամանակաշրջաններում կոնֆլիկտների ուսումնասիրման, բնորոշման տարբեր մոտեցումներ են եղել (Պլատոն Հերակլիտ և ուրիշներ), որոնք իրենց արդիականությունը չեն կորցրել նաև մեր օրերում: Ժամանակակից պայմանները ևս գերծ չեն կոնֆլիկտներից (Анцупов А. Я., Гречев Н. Н., Емельянов С. М., Васьков Ф. Е. և ուրիշներ), պարզապես անհրաժեշտ է կոնֆլիկտների կառավարման ուրույն մոտեցում, առավել կառուցողական ուղղվածություն՝ նպաստելու կազմակերպության, կոլեկտիվի գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը, հնարավորինս կանխելու ապակառուցողական կոնֆլիկտների զարգացումը՝ կիրառելով դրանց լուծման իրավիճակային մոտեցումներ և արդյունավետ ուղիներ:

Հետազոտության նորույթը: Ուսումնասիրելով կոնֆլիկտների ծագման և զարգացման էվոլյուցիան միջնադարից մինչև մեր օրերը՝ հողվածում հիմնավորել ենք այն տեսակետը, որ կոնֆլիկտը միանշանակ բացասական երևույթ չէ, ավելին, այն կարող է առաջընթացի և փոփոխությունների խթան հանդիսանալ ինչպես ցանկացած հարաբերություններում, այնպես էլ կրթության ոլորտում՝ նպաստելով մանկավարժական գործունեության արդյունավետությանը և որակի բարելավմանը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ի հայտ գալով մարդկության ձևավորման հետ միաժամանակ՝ կոնֆլիկտներն ամենօրյա երևույթներ են, և, ինչպես փաստում են գիտական ուսումնասիրությունները, դրանք անխուսափելի են: Կոնֆլիկտների ուսումնասիրման գաղափարաբանությունն ունի բազմադարյա պատմություն, սակայն երկար ժամանակ գիտականորեն ուսումնասիրման չեն ենթարկվել: Այն կարծիքները, տեսակետները, որ մեզ են հասել դեռևս հնագույն աղբյուրներից, չեն կորցրել իրենց հետաքրքրությունը նաև մեր օրերում:

Ժամանակի ընթացքում փոխվել են կյանքի պայմանները, ձևավորվել են նաև կոնֆլիկտների պատճառականությունն ու բովանդակությունը: Գիտությունների ծագմամբ պայմանավորված՝ շատ մտածողներ ուշադրության են արժանացրել կոնֆլիկտների վերլուծությանը: Նրանք դիտարկել են կոնֆլիկտների թե՛ դրական և թե՛ բացասական դերակատարությունը հասարակական կյանքում: Թեպետ, ժամանակի ընթացքում կոնֆլիկտների բացասական հետևանքների գնահատականները դարձել են առավել գերակայող: «Մարդիկ զարմանալիորեն չեն վստահում մեկմեկու, ամեն վայրկյան սպասում են հարձակման, որից էլ ծնվում է նրանց հրեշային ագրեսիվությունը» (Յու Ս. Նագիբին) [1; 15]: Վերոնշյալ խնդրի վերաբերյալ մեզ հասած ուսումնասիրությունները վերաբերում էին դեռևս Ք.ա. 7-6-րդ դարերին (Հերակլիտ, Պլատոն, Էպիկուր, Յիցերոն, Աքվինացի, Մաքիավելի և ուրիշներ): Այդ ժամանակաշրջանի փիլիսոփամտածողները փորձել են գտնել մարդկանց և ազգերի գոյության սկզբունքների, նրանց միջև ծագած պատերազմների, թշնամության, հակամարտության վերաբերյալ հարցերի բացատրությունն ու պատասխանները [2;28]: Այսպես, Հերակլիտը գտնում էր, որ ողջ մարդկության գոյության նախահայրը և թագավորը պատերազմն է, իսկ Պլատոնը փաստում էր, որ «ոսկե դարը երբեք գոյություն չի ունեցել: Իդեալական պետություն համարում էր այն պետություններին, որոնք ցանկացած ժամանակ պատրաստ են պատերազմների»: Ն. Մաքիավելին առաջինն էր, որը փորձել էր կոնֆլիկտների համակարգված վերլուծություն կատարել՝ նշելով, որ կոնֆլիկտներն ունեն ոչ միայն կործանարար, այլև ստեղծարար ազդեցություն [6;143]: Հետագայում կոնֆլիկտների հիմնահարցին անդրադարձել են նաև Ժ. Ժ. Ռուսոն, Ա. Սմիթը, գերմանացի փիլիսոփա

Ի. Կանտոր, Գ. Հեգելը, անգլիացի կենսաբան Չ. Դարվինը: Ժ. Ժ Ռուսոն առաջ քաշելով ազատության, հավասարության գաղափարը՝ գտնում էր, որ մարդիկ ի վիճակի են պայմանավորվել միմյանց նկատմամբ ագրեսիվություն ու բռնություն չկիրառելու, ներդաշնակ հասարակական հարաբերություններ ստեղծելու շուրջ: Ըստ Դարվինի՝ մարդկային հասարակության ողջ կենսագործունեությունը բխում է կենդանի բնության օրենքների համընդհանուր գաղափարից՝ դիտարկելով մարդկության և կենդանական աշխարհի ընդհանրությունները, նմանությունները: Արդյունքում մարդիկ կենդանական աշխարհից ժառանգել են պայքարի նույն ձևերը, հասարակության մեջ գործում են նույն օրենքները, ինչ՝ բնության մեջ [1;16-18]:

Կոնֆլիկտների վերաբերյալ ամբողջական հայեցակարգեր ի հայտ են եկել 19-20-րդ դարերում: Վերոնշյալ մոտեցումները հիմք են հանդիսացել 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարասկզբին հասարակական կոնֆլիկտների ուսումնասիրման սոցիոլոգիական դպրոցի ստեղծմանը:

Խնդիրը արդիական է նաև մեր օրերում, որը հետաքրքրել է ինչպես մանկավարժներին, այնպես էլ մի շարք գիտությունների գիտնական-հետազոտողներին (Քելլեր Վ. Ս., 1974, Տոնկով Ե. Ե., 2000, Անցուպով Ա. Յա., 1993, Սորոկինա Ա. Ի., 2001, Եզիդես Ա. Պ., 2004, Լեոնով Ն. Ի., 2002, Չերկասով Տ.Վ., 2004 և ուրիշներ):

«Կոնֆլիկտ» հասկացությունը պատկանում է ինչպես գիտությանը, այնպես էլ կենսադային գիտակցությանը: Մեզանից յուրաքանչյուրը ենթագիտակցորեն հասկանում է կոնֆլիկտի նշանակությունը, նույնիսկ հաճախ նրա ապակառուցողական դերակատարությունը, սակայն նման ընկալումը բովանդակային առումով առավել հասկանալի չի դառնում: Կոնֆլիկտի սահմանման փորձերը բազմաթիվ են, սակայն ոչ ամբողջական, քանզի այն առավել բարդ գործընթաց է: Ինչպես նշում է Ֆ. Ե. Վասիլյուկը, «եթե նպատակադրվենք գտնել մի այնպիսի սահմանում, որը չի հակասի կոնֆլիկտի վերաբերյալ արդեն եղած հայացքներից և ոչ մեկին, ապա այն հոգեբանորեն բացարձակ անբովանդակ կհնչի»: Կոնֆլիկտը ինչ-որ մի բանի մեկ այլ բանի հետ բախումն է [3;43]:

Տարբեր գիտաճյուղերում կոնֆլիկտի սահմանման տարբեր մեկնաբանությունների կարող ենք հանդիպել: Այսպես, կառավարման տեսությունում կան «կոնֆլիկտ» հասկացության տարբեր բնորոշումներ: «Կոնֆլիկտ» բառը ծագել է լատիներեն *conflictus*՝ «բախում» բառից և բնութագրվում է որպես մարդկանց շահերի, նպատակների, արժեհամակարգի ընկալման տարբերություններով պայմանավորված անհամաձայնություն ու համապատասխան հարաբերությունների, գործողությունների դրսևորում [7]: Փիլիսոփայական բառարանում *կոնֆլիկտը* սահմանվում է որպես հակասությունների սրման ծայրահեղ վիճակ [15; 467]: Որպես սոցիալական հարաբերությունների տարատեսակ՝ կոնֆլիկտը դիտարկվում է որպես հակադեցության վիճակ, առանձին անձանց և խմբերի միջև պայքար, որը տարածվում է հասարակական հարաբերությունների և մարդկային գործունեության բոլոր ոլորտների վրա: Հասարակական կոնֆլիկտը փոխներգործակցություն է, որի դեպքում մասնակիցները փորձում են հաղթանակ տանել մրցակցի նկատմամբ, որոշակի նպատակ հետապնդելով՝ ֆիզիկապես ոչնչացնել հակառակորդին կամ նրան վերածել սեփական կառավարման օբյեկտի՝ մի շարք միջոցների կիրառմամբ [8]:

Հոգեբանական բառարանում կոնֆլիկտը ներկայացված է որպես սուբյեկտների և ընդդիմախոսների հետաքրքրությունների, նպատակների, դիրքորոշումների, կարծիքների արդիական բախում: Այն դիտարկվում է որպես հակադարձ միտումների, ձգտումների, դրդապատճառների բախում, որի հետևանքով անձը ապրում է պրոբլեմային

իրավիճակ: Կոնֆլիկտը դժվար լուծելի հակասություն է, որը սերտորեն կապված է հուզական ապրումների հետ [10, 13]:

Մանկավարժական բառարանում կոնֆլիկտը մեկնաբանվում է որպես հակադիր շահերի, հայացքների, ձգտումների բախում, ընդհարում, պայքարի հասցնող տարաձայնություն, սուր վեճ: Ծայրահեղ դրսևորում ստացած հակադրություն, որը կապված է սուր զգայական ապրումների հետ [14; 111]:

Ա. Յա. Անցուպովը, Ա. Ի. Շիպիլովը կոնֆլիկտը դիտարկում են որպես հակասությունների լուծման առավել սուր միջոց, որն առաջանում է փոխներգործության ընթացքում, վերջինս էլ բախվող կողմերի հակազդեցությունն է և ուղեկցվում է հիմնականում բացասական հույզերով: [1; 30]:

Համաշխարհային դասականներից Ռ. Գ. Դարենդորֆը (Գերմանիա), Գ. Զիմմելը, Լ. Ա. Կոզերը նույնպես զարգացնում են կոնֆլիկտի վերաբերյալ բազմաբնագավառ հայացքներ՝ յուրաքանչյուրը յուրովի մեկնաբանելով կոնֆլիկտների առաջացման պայմաններն ու գործոնները, սրությունը, տևողությունն ու գործառույթները: Այսպես, Դարենդորֆի կարծիքով կոնֆլիկտը սոցիոլոգիայի կենտրոնական կատեգորիան է: Հասարակությունը նրա հայեցակարգում պատկերվում է որպես հակամարտող սոցիալական խմբավորումների (դասակարգերի) փոխազդեցության համակարգ («Սոցիալական դասերը և դասակարգային բախումները արդյունաբերական հասարակությունում», 1959): Կոնֆլիկտները, ըստ նրա, անխուսափելի են և անհրաժեշտ: Դրանց բացակայությունը «տարօրինակ է և անբնական» [10]: Նա գտնում էր, որ «կոնֆլիկտն անհրաժեշտ է կարգավորել», այլ ոչ թե հանգուցալուծել, քանի որ «սոցիալական հակամարտությունները կարող են սահմանափակվել, տեղայնացվել, կերպափոխվել, մինչդեռ «հանգուցալուծում» տերմինը պատրանք է ստեղծում՝ իբր կոնֆլիկտն իսպառ չեզոքացել է» [10]:

Լ. Կոզերի «Սոցիալական կոնֆլիկտների գործառույթները» (1956 թ., Բոստոն) գրքում հեղինակն առանձնացնում է հասարակության երկու տիպ՝ փակ և բաց: 1-ին տիպի հասարակությունները բաժանվում են միմյանց հանդեպ թշնամաբար տրամադրված երկու դասակարգերի, որոնց միջև առկա բախումը սպառնում է խարխլել պետության և հասարակության հիմքերը: 2-րդ տիպի հասարակություններում, չնայած տարաբնույթ հակասություններին, սոցիալական ինստիտուտները պահպանում են փոխհամաձայնության մթնոլորտը՝ ի նպաստ հասարակության: Եվ քանի որ սոցիալական կոնֆլիկտներն իրականացնում են 2 գործառույթ՝ բացասական (դետրուկտիվ) և դրական (կոնստրուկտիվ), ապա խնդիրն այն է, թե որքանով կհաջողվի սահմանափակել բացասական գործառույթը՝ ի նպաստ դրականի: Կոզերի հետազոտության արդյունքները մինչ օրս համարվում են գործառույթների նկարագրության դասական նմուշ:

Ինչպես տեսնում ենք, կոնֆլիկտները հասարակական երևույթներ են և առկա են հասարակական բոլոր հարաբերություններում, մարդկային փոխգործակցության բոլոր օղակներում: Կարելի է ասել, որ կոնֆլիկտը հասարակական հարաբերությունների անհերքելի իրողություններից է և սոցիալական փոփոխությունների շարժիչ ուժը: Այս առումով կոնֆլիկտներից զերծ չէ նաև կրթության ոլորտը: Ինչպես բոլոր ոլորտներում, այստեղ ևս կոնֆլիկտի առաջացման և զարգացման գործում չափազանց մեծ է հատկապես անձնային գործոնը՝ անձի հոգեբանական, էթիկական և վարքային առանձնահատկությունները: Անձի բնավորության գծերը, նրա սովորությունները, զգացմունքները, հետաքրքրությունները և այլ որակներ մասնավորապես կարևոր են միջանձնային կոնֆլիկտների և կազմակերպության ներսում կոնֆլիկտների ժամանակ: Միջանձնա-

յին կոնֆլիկտները մեկնաբանվում են որպես անձի և հակադիր կողմի ուժերի բախում, ուր առկա է մարդու սեփական պահանջմունքների և պարտադրող արտաքին ուժերի միջև հակասություն:

Այսպես, մանկավարժական կոլեկտիվներում կոնֆլիկտների առաջացման պատճառները տարբեր են՝ սկսած սահմանափակ ռեսուրսներից մինչև նպատակների, հայացքների, արժեքների ընկալման, համոզմունքների տարբերություն, հաղորդակցման անբավարար մակարդակ և այլն [4;173]: Մաքսիմցևան նշում է, որ կոլեկտիվում կոնֆլիկտ է առաջանում այն ժամանակ, երբ կողմերից մեկը գտնում է, որ մյուս կողմն իր գործողություններով կամ մտադրություններով սպառնում է իրեն, խտրականություն է դրսևորում, ստեղծում լարված իրավիճակ, նվազեցնում է իր դերային արժեքը և այլն [9;309]: Նման իրավիճակ առաջանում է այն դեպքում, երբ առկա են.

- անվստահություն նորարար ուսուցչի նկատմամբ,
- մի կողմի դերի գերազանահատում մյուսի թերազանահատման հաշվին,
- սեփական սխալները, թերությունները ընդունելու ցանկության բացակայություն,
- սեփական տեսակետի պարտադրանք մյուս կողմին,
- վիրավորական խոսքեր և այլն:

Ինչպես շատ դեպքերում, մանկավարժական կոլեկտիվներում ևս, կոնֆլիկտները ունենում են ինչպես ապակառուցողական (դեստրուկտիվ), այնպես էլ՝ կառուցողական (կոնստրուկտիվ) բնույթ: Վերջիններս ուղեկցվում են տեղեկատվության առավել ակտիվ փոխանակմամբ, փոխհամաձայնությամբ, միմյանց հասկանալու և զիջումների գնալու փոխադարձ ցանկությամբ: Արդյունքում ծնվում է խնդրի լուծման նոր մոտեցում, առավել արդյունավետ եղանակ: Կառուցողական կոնֆլիկտը կարող է նաև միավորող գործառույթ իրականացնել՝ միավորելով մանկավարժներին, առաջացնելով փոխըմբռնման, համընդհանուր լուծում գտնելու անհրաժեշտություն, ինչպես նաև այն կարող է նպաստել խմբային ստեղծագործականությանը, եռանդի համախմբմանը՝ կողմերի առաջ ծառայած խնդիրների լուծման համար:

Կրթության համակարգում ապակառուցողական կոնֆլիկտը կարող է հանգեցնել իրավիճակի ապակայունացման ու կառույցի ապակազմավորման: Այսուհանդերձ, եթե կառուցողական կոնֆլիկտը կարող է նպաստել մանկավարժական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը, ապա ապակառուցողականը կհանգեցնի կազմակերպության նպատակների իրականացման արդյունավետության, անձնական բավարարվածության, կրթության որակի, խմբային համագործակցության մակարդակի կտրուկ իջեցմանը: Մանկավարժական կոլեկտիվում կոնֆլիկտների առանձնահատկությունները սերտորեն առնչվում են կոնֆլիկտի մեկ այլ բնութագրման՝ պատճառականությանը: Եվ ինչպես իրավացիորեն նշում է Ա. Յա. Անցուպովը, առանց կոնֆլիկտի պատճառականության բացահայտման, դժվար է հասկանալ նրա զարգացման և հանգուցալուծման մեխանիզմները, և որ ամենակարևորն է, դժվար կլինեն նաև կանխարգելման միջոցառումները [1;332]: Այս իրավիճակներում վճռորոշ է դեկլարի դերակատարությունը, որը նախապես պետք է վերլուծի կոնֆլիկտի առաջացման պատճառները և նոր կիրառի կոնֆլիկտի կառավարման առավել արդյունավետ տարբերակ [5;18]: Մտանձնելով խորհրդատուի, կազմակերպչ-ֆասիլիտատորի դերեր, նրա խնդիրն է ոչ թե ապահովել կողմերից մեկի հաղթանակը, այլ դրսևորել անկողմնակալություն, առաջարկել խնդրի համատեղ լուծում, սովորեցնել տեսնել իրականությունը, գտնել ստեղծագործական լուծումներ: Այսօր եվրոպական շատ երկրներում, հանրա-

կրթությունից սկսած, մեծ ջանքեր են գործադրվում հասարակության կոնֆլիկտաբանական իրազեկության աստիճանը բարձրացնելու նպատակով: Մասնագիտական բուլոբ ոլորտների համար սովորական են դարձել կոնֆլիկտաբանական իրազեկությանն ուղղված հատուկ դասընթացներն ու վերապատրաստումները: Ցանկալի կլիներ մեր երկիրը ևս անմասն չմնար և համապատասխան վերաբերմունք ցուցաբերեր այս խնդրին, որովհետև «որքան բարձր է հասարակության կոնֆլիկտաբանական իրազեկության աստիճանը, այնքան քիչ են կոնֆլիկտների ապակառուցողական դրսևորումները: Այս համատեքստում կոնֆլիկտները դառնում են ոչ թե «չարիք», այլ աշխարհը դեպի լավը վերափոխելու, առկա կառուցվածքային հիմնախնդիրները լուծելու գործիք» [12; 14]:

Եզրակացություն: Այսպիսով, յուրաքանչյուր կոնֆլիկտ իր թե՛ դրական և թե՛ բացասական կողմերն ունի՝ կախված տարբեր հանգամանքներից: Հակառակ տարածված այն տեսակետին, թե կոնֆլիկտը միանշանակ բացասական երևույթ է, այն կարող է նաև առաջընթացի և փոփոխության խթան հանդիսանալ: Տարակարծություններն ու մտքերի բախումը կարող են հետագայում քննարկման ու համագործակցության նորովի ուղիներ բացել և նպաստել կոնֆլիկտի լուծմանը: Հետևապես արդյունավետ կառավարել կոնֆլիկտային իրավիճակը նշանակում է ժամանակին պարզել կոնֆլիկտի առաջացման պատճառները, մակարդակը, օժանդակել կառուցողական կոնֆլիկտների ձևավորմանը, հետևել դրանց զարգացման ընթացքին, կանխել հնարավոր ապակառուցողական կոնֆլիկտների զարգացումը՝ կիրառելով դրանց լուծման առավել արդյունավետ և իրավիճակին համապատասխան եղանակներ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И., Конфликтология: Уч. Для Вузов, Питер, 2008.
2. Анцупов А. Я., Баклановский С. В., Конфликтология в схемах и комментариях.: Уч. Пособие СПб, Питер, 2007.
3. Василюк Ф. Е., Проблемы Критической Ситуации, Минск, Харвест, 1999.
4. Глушенко Б. Б., Менеджмент, Г. Железнодорожный, Моск. Обл., Тоо Нпц Крыля, 1998.
5. Гренев Н. Н., Управление Конфликтами, М., 2001.
6. Емельянов С. М., Практикум По Конфликтологии, Спб, Питер, 2001.
7. Кибанов А. Я., Управление Персоналом Организации: Учеб, М: Инфра-М., 1997.
8. Козер Л., Функции Социального Конфликта, Перевод С Англ. О.А.Назаровой, М., 2000.
9. Максимцева И. А., Управление Человеческими Ресурсами, М.: Юрайт, 2012.
10. Проблема Конфликта В Западной Социологии /Отв. Ред. А. Г. Здравомислова, Нижний Новгород, 1994.
11. Психологический словарь, Академия пед. наук СССР, Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии, М., «Педагогика».
12. Բարդյան Ա., Գործնական կոնֆլիկտաբանություն, ուսումն, դաս. նյութեր, Երևան, 2015:
13. Ն. Հարությունյան և ուրիշներ, Մանկավարժական բառարան, գիրք Գ, Երևան, «Զանգակ» հրատ., 2018:
14. Նալչաջյան Ա., Հոգեբանական բառարան, Երևան, «Լույս» հրատ., 1984:
15. Փիլիսոփայական բառարան, թարգմ. Գ. Խ. Բաղդասարյան, Երևան, 1975:

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

Ашикян Арменуи

Ереванский государственный университет, Армения

Аннотация

Параллельно с происхождением и развитием человечества возникали и развивались конфликты и споры. Человек на протяжении всей своей жизни не может воздерживаться от конфликтов, противоречий, пока есть развитие, перемены, прогресс. Столкновения, несомненно, подрывают естествен-

ный ход жизни, человеческие взаимоотношения, вызывая напряжение, потрясения, которые негативно влияют на здоровье человека, на его психику.

Поэтому конфликты во все времена рассматривались всеми как нежелательное явление. Конфликты, как общественные явления, охватывают все сферы жизни, в том числе и сферу образования, изучением и открытием которых занимается педагогическая конфликтология.

В статье мы обсудили не только деструктивное, но и конструктивное значение конфликта, рассматривая проявления и способы урегулирования его каждого периода, выдвигая утверждение о том, что истина рождается в результате споров, борьбы, и движущей силой происходящих в мире изменений и развитий являются столкновения и противоречия.

Исследования свидетельствуют о том, что большая опасность – это не возникновение конфликта, а его неправильное управление и выдвинутые решения. Следовательно, обоснована идея о том, что эффективное управление конфликтами предполагает выявление причин их возникновения, предотвращение развития деструктивных конфликтов, направляя на формирование преимущественно конструктивных конфликтов, применяя эффективные методы и технологии.

Список использованной литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И., Конфликтология: Уч. Для Вузов, Питер, 2008,
2. Анцупов А. Я., Баклановский С. В., Конфликтология в схемах и комментариях.: Уч. Пособие СПб, Питер, 2007.
3. Василюк Ф. Е., Проблемы Критической Ситуации, Минск, Харвест, 1999.
4. Глушенко Б. Б., Менеджмент, Г. Железнодорожный, Моск. Обл., ТооНпц Крыля, 1998,
5. Грнев Н. Н., Управление Конфликтами, М., 2001 .
6. Емельянов С. М., Практикум По Конфликтологии, Спб, Питер, 2001 .
7. Кибанов А. Я., Управление Персоналом Организации: Учеб.-М: Инфра-М., 1997
8. Козер Л., Функции Социального Конфликта, Перевод С Англ. О.А.Назаровой.-М.:2000 .
9. Максимцева И. А., Управление Человеческими Ресурсами, М., 2012, Юрайт,
10. Проблема Конфликта в Западной Социологии /Отв, Ред. А .Г. Здравомислова, Нижний Новгород, 1994.
11. Психологический словарь, Академия пед. наук СССР, Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии, М., «Педагогика»,
12. Баблян А., практическая конфликтология, изучение, урок. материалы, Ереван, 2015.
13. Педагогический Словарь, Книга В /Н. Арутюнян и другие, Ереван, «Колокольчик», Изд. 2018:
14. Нальчаджян А., психологический словарь, издательство Луйс, Ереван, 1984.
15. Философский Словарь, Тагм. В. Х. Багдасарян, Ереван, 1975.

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE STUDY OF CONFLICTS

Ashikyan Armenui

Yerevan State University, Armenia

Summary

In parallel with the origin and development of mankind, conflicts and disputes arose and developed. A person throughout his life cannot refrain from conflicts, contradictions, as long as there is development, change, progress. Collisions undoubtedly undermine the natural course of life, human relationships, causing tension, shocks that negatively affect the health of a person, on his mind.

Therefore, conflicts at all times were considered by everyone as an undesirable phenomenon. Conflicts, as social phenomena, cover all spheres of life, including the sphere of education, the study and discovery of which is engaged in pedagogical conflictology.

In the article, we discussed not only the destructive, but also the constructive meaning of conflict, presenting the manifestations and ways of resolving each period, putting forward the statement that truth is born as a result of disputes, struggles, and the driving force of changes and developments in the world are collisions and contradictions.

Studies show that the greatest danger is not the emergence of a conflict, but its mismanagement and put forward solutions. Therefore, the idea that effective conflict management involves identifying the causes of occurrence, preventing the development of destructive conflicts, directing the formation of mainly constructive conflicts and using effective methods and technologies is justified.

References:

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I., Konfliktologiya: Uch. Dlya Vuzov, Piter, 2008,
2. Antsupov A. Ya., Baklanovskiy V., Conflict in diagrams and comments: Ouch. Posb-St PETERSBURG, Peter, 2007.
3. Vasilyuk F. E., Problems Of A Critical Situation, Minsk, Kharvest, 1999.
4. Glushchenko B. B., A Management, In The Town Of Zheleznodorozhny, Moscow. Region. Toonz Krill, 1998,
5. Grinev N. N., Conflict Management, Wiley, 2001 .
6. Emelyanov S. M., Practicum On Conflictology, St. Petersburg, St. Petersburg, 2001 .
7. Kibanov A. Ya., Organization Personnel Management: Textbook: Infra-M., 1997
8. Kozer L., Functions Of Social Conflict, Translated From The English By O. A. Nazarova.-M.,:2000.
9. Maksimtseva I. A., Human Resource Management, M., 2012, Wraith,
10. The Problem of the Conflict in Western Sociology /Ed, Ed. A. G. Zdravomyslov, Nizhny Novgorod, 1994.
11. Dictionary of psychology, Academy of pedagogical Sciences. of Sciences of the USSR, the Scientific research Institute of General and educational psychology, M., Pedagogika,
12. A. Babloyan, practical nurses, study, lesson. materials, Yerevan, 2015.
13. Pedagogical Dictionary, Book In / N. Harutyunyan and others, Yerevan, « Bell», Ed. 2018:
14. Nalchajyan A., Psychological dictionary, Luys Publishing House, Yerevan, 1984.
15. Philosophical Dictionary, Tagm. V. H. Baghdasaryan, Yerevan, 1975.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 21.03.2021

Принято к публикации: 30.04.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганисян

The material was submitted and sent to review: 21.03.2021

Was accepted for publication: 30.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Arusyak Hovhannisyan

331.538

ԹՎԱՅԻՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ-ԱՆՏՐՈՊՈՂՈՂԳԻ ՊԱՀԱՆՁԱՐԿՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱՅՈՒՄ

Ղազարյան Արևիկ

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Աշխատաշուկայի գրեթե բոլոր ոլորտների արագընթաց թվայնացումը ձևավորում է ինտեգրալ մասնագիտացումների նոր պահանջարկ: Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտացումը չորս մանկավարժական գիտաճյուղերի՝ մանկավարժական անտրոպոլոգիայի, թվային մանկավարժության, մանկավարժական դիզայնի և սոցիալական մանկավարժության հատման արդյունքում ձևավորված ինտեգրալ մասնագիտացում է: Աշխատաշուկան ձևավորում է նոր պահանջարկ պրոֆեսիոնալ մասնագետների՝ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների, որոնք պետք է ապահովեն, այսպես կոչված, «թվային սերնդի» համակարգչային սոցիալականացումը թվային միջավայրում: Առաջին հայացքից շատ պարզ թվացող գործընթացն տեսական և կիրառական մակարդակում ունի արմատական, մեթոդաբանական հրատապ հնչեղություն, որն առնչվում է մարդաբանական ծրագրերի էական փոփոխություններին: Թվայնացման պայմաններում փոփոխված հարացույցի, արժեքային համակարգի համաձայն՝ թվային մանկավարժական անտրոպոլոգիայի ուսումնասիրության օյեկտը՝ մարդ+ տեխնիկա/ռուսական հիբրիդային մոդել/ կամ մարդ+արհեստական միջա-

վայրն /ամերիկյան հիբրիդային մոդել/ է, իսկ առարկան՝ համակարգչային սոցիալականացումը:

Քանայի բառեր: Թվային մանկավարժ անտրոպոլոգ, թվային սերունդ, համակարգչային սոցիալականացում, աշխատաշուկա, պահանջարկ-առաջարկ, թվային մանկավարժ անտրոպոլոգի կոմպետենցիաներ:

Հիմնախնդիրը: Աշխատաշուկայի թվայնացումը ձևավորում է նոր պահանջարկ ինտեգրալ մասնագիտացման՝ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների, սակայն առայժմ բուհերը չեն բավարարում առաջարկը: Հիմնախնդրի կարևորությունը շեշտադրվում է նաև նրանով, որ թվային միջավայրում համակարգչային սոցիալականացման գործընթացն ընթացքի մեջ է, սակայն չկան մասնագետներ, որոնք թվային սերնդի ուսումնառության ընթացքում կապահովեն այդ գործընթացի որակն ու արդյունավետությունը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Աշխատաշուկայի իրավիճակային վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հասարակությունը գտնվում է կիբերսոցիալականացման պայմաններում [1],[2], որտեղ գերակայող տեխնոլոգիաները թվային են: Ներկայումս հաճախ են շրջանառության մեջ դրվում այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են *թվային կրթություն*, *թվային ուսուցում*, *թվային դիդակտիկա*: Համակարծիք ենք Ա. Վիրբիցկու [3] այն պնդմանը, թե չկան լիարժեք մեթոդաբանական, պրակտիկ ուսումնասիրություններ, որոնք կփաստեն կրթության թվայնացման առավելությունները, սահմանափակումները և ամենակարևորը՝ հետագա գոյի ապահովման հավանական ռիսկերը: Դժվար է կանխատեսել թվայնացման պայմաններում կրթության զարգացման միտումները, իսկ թվային սերնդի կրթական պահանջմունքներն որակապես տարբերվում են: Կրթությունը՝ որպես սոցիալական ինստիտուտ, կարծես առավել դանդաղ և փուլային է հարմարվում թվայնացմանը, կրթական համակարգը աստիճանաբար դուրս է գալիս դեմ առ դեմ մոդելից: Նկատելի է, որ սոցիալական ազենտները այս պայմաններում դժվարանում են իրականացնել իրենց գործառույթները տեսական և կիրառական մակարդակում: Թվային սերնդի սոցիալականացումն ապահովում է թվային միջավայրը, որի ներգործությունն անկանխատեսելի հետևանքներ կարող է ունենալ իրական կյանքի և վիրտուալ իրականության միջև:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի պահանջարկվածությունն աշխատաշուկայում՝ քննարկելով նրա աշխատանքային գործունեության հիմնական փուլերը:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնավորվում է հետազոտության դրույթը՝ ըստ որի՝ աշխատաշուկայի թվայնացման պայմաններում կրթական թվային միջավայրն ունի պահանջարկ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգների, սակայն դեռևս կրթական ծրագրերի կողմից չկա հստակ առաջարկ մասնագիտացման վերաբերյալ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ինչո՞ւ պետք է աշխատաշուկան ներկայացնի պահանջարկ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի: Քանի որ թվային սերունդն ունի համակարգչային սոցիալականացման ընթացքում առանձնահատկություններ, ապա դրանց անտեսումն արդեն գոյություն ունեցող փաստի, կիանգեցնի մարդու եռամիասնական դիալեկտիկայում զարգացման մակարդակների վերափոխման: Արդեն իսկ նկատելի է համակարգման և ուղղորդման մասնակի բացթողում, որն էլ իր հերթին

հանգեցրել է սոցիալականացման ընթացքում արժեքային համակարգի որակական փոփոխությունների: Թվային սերունդը վստահ չէ իր վաղվա օրվա նկատմամբ, թուլացել է հավատն ապագայի նկատմամբ: Հետագայի անկանխատեսելիությունը, անորոշությունը հանգեցրել են նոր կարգախոսի ընտրման՝ «այսօր, այս պահին, հիմա»: Ուսումնասիրելով հիմնախնդիրը՝ Ա. Վերբիցկին [3] վերլուծում է թվային սերնդի հետևյալ առանձնահատկությունները.

- ծնված պահից սկսած՝ երեխաներն արտաքին միջավայրի հետ հաղորդակցվում են տեխնոլոգիական միջոցներով՝ բջջային հեռախոսներ, համակարգիչներ,

- դժվարացել է իրական կյանքում ընկերներ ունենալը. վիրտուալ հաղորդակցումը գերակայում է իրական հաղորդակցման նկատմամբ,

- իրական կյանքում խոսքը հաճախ փոխարինվում է տեքստի միջոցով հաղորդակցման,

- չնայած մեծացել է տեղեկատվության ընկալման արագությունը, սակայն սովորողների կենտրոնացումը, ուշադրությունը, հատկապես հիշողությունը թուլացել են,

- սովորողները նախընտրում են հատվածավորված կարճ նյութեր, միաժամանակ նկատվում է մակերեսային մոտեցում խնդիրներին լուծմանը,

- դիտարկումները փաստում են, որ թուլացել է ծնողների հեղինակությունը «ամենակարող և ամենագետ, խորհրդատու» համացանցի համեմատությամբ,

- առաջացել է հոգեբանական, հաղորդակցական մոդելային ճգնաժամ ծնող-երեխա միջանձնային հարաբերություններում: Ավելին, երեխաները սոցիալական փորձը նույնպես փորձում են ստանալ համացանցից,

- տեղեկատվության ավելցուկի, անկառավարելիության պայմաններում նկատվում է դրական հուզականային մթնոլորտի իջեցում, որն էլ ազդում է երեխաների նյարդային համակարգի և վարքագծային դրսևորումների վրա,

- երեխաները դժվարությամբ են կողմնորոշվում իրական տարածքներում՝ միկրոմիջավայրում առանց բջջային հեռախոսների ուղղորդման,

- սակավաշարժությունը հանգեցրել է քաշի կտրուկ ավելացմանը և բազմաթիվ հիվանդությունների երիտասարդացմանը:

Համակարծիք լինելով Ա. Վերբիցկու դիտարկումներին՝ կփաստենք հետևյալը՝ թվային սերնդի որակական ֆենոտիպային դրսևորումների պատճառականությունը պետք է տեսնել նաև կենսաբանական ծրագրում փոփոխություններով, որը ժամանակի մարտահրավերներին հարմարվելու մեխանիզմ է: Հիմնախնդիրն առավել տազնապալի է դառնում, երբ վերլուծում ենք նաև պատմամշակութային ծրագրի փոփոխությունները, ինչպես նաև այդ երկու ծրագրերի հարաբերակցության հարցը: Պատահական չէ, որ ՌԴ-ում թվայնացման հիմնախնդիրը բարձրացվել է պետական անվտանգության մակարդակի, և տրված է պետական սոցիալական պատվեր՝ թվայնացումը դիտարկել բոլոր ոլորտներում և գտնել հրատապ լուծումներ:

Մարդու սոցիալականացման գործոնները դիտարկելիս ակնառու է դառնում, որ սոցիալական միկրոգործոնները և մեզոգործոնները ներգործում են միջնորդավորված տեխնիկայի կամ արհեստական միջավայրի համադրմամբ: Որպես անառարկելի միջնորդ հանդես է գալիս թվային միջավայրը՝ համապատասխան օրինաչափություններով և առանձնահատկություններով: Այսինքն՝ մենք սոցիալականացման հիմնախնդիրը պետք է դիտարկենք երկու փուլով՝ մինչ թվայնացումը և թվայնացումից հետո: Մինչ թվայնացումն եղած ուսումնասիրություններն ու օրինաչափությունները կարող են ներկայումս չհամապատասխանել իրականությանը: Օրինակ՝ եթե նախկինում

սոցիալական ազենսներին մտահոգում էր բակի, փողոցի ներգործությունը երեխայի սոցիալականացման գործընթացի վրա, որտեղ վերահսկողությունը թուլանում էր, սոցիալական դաստիարակությունը դառնում էր տարերային, ապա այժմ երեխաների խաղային գործունեությունը, նաև գործունեության այլ տեսակներ առավելապես իրականացվում են թվային միջավայրում: Երեխաներն իրենց «ընկերներ» կարող են անվանել հասակակիցերի, որոնց երբևէ չեն տեսել, չեն պատկերացնում իրական կյանքում նրանց հետ հաղորդակցման ձևաչափը, բնավորության, վարքագծային դրսևորումները: Այսինքն՝ իրական կյանքի իրավիճակային մոդելները, որոնք հնարավորություն են տալիս մարդկանց իրական աշխարհը ճանաչելու, ունենալու կոնկրետ խնդիրներ լուծելու, կոնֆլիկտները հաղթահարելու կարողություն, սահմանափակվում են: Քանի որ ստեղծված իրավիճակից հետընթաց հնարավոր չէ (բացառությամբ այն իրավիճակի, երբ չգործի թվային միջավայրը, չլինեն թվային գործիքները), նշանակում է թվայնացման նոր պայմաններում անհրաժեշտ են համակարգված մեթոդաբանական, խորը գիտատեսական և պրակտիկ ուսումնասիրություններ: Այս տեսանկյունից կարևորվում է նպատակային (ըստ աշխատաշուկայի դասակարգման) աշխատաշուկայի պահանջարկը նոր մասնագիտացումների՝ այդ թվում նաև թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի:

Ինչպե՞ս պետք է աշխատի թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգը: Հիմք ընդունելով շուկայագիտության կառավարման երեք հիմնական ուղղությունները՝ գործունեության կառավարում, ֆունկցիայի կառավարում և պահանջարկի կառավարում [5, 21]՝ անհրաժեշտ է սկսել նոր «մտածելակերպի» ձևավորումից, որի ուղղվածությունը տանում է դեպի աշխատաշուկան: Պետք է հստակեցնել, թե որ ոլորտներում պետք է աշխատի թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգը: Կարծում ենք՝ նրա գործունեության հիմնական ոլորտներն են՝

ընտանիքը՝ երկու բաղադրիչով: Առաջին բաղադրիչը խորհրդատվական է՝ աշխատանք ծնողների հետ՝ ձևավորելով և բարձրացնելով ծնողների իրազեկվածությունն ու գրագիտությունը թվային միջավայրի, թվային գործիքակազմի, տեխնոլոգիաների վերաբերյալ: Տրվում են համապատասխան գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, որոնք հնարավորություն կտան աջակցելու, օգնելու երեխային՝ թվային միջավայրում ծագող խնդիրները լուծելու: Երկրորդ բաղադրիչը ախտորոշող, կանխատեսող և կանխարգելող մասնագիտական աջակցությունն է, երբ երեխան ունի արդեն թվայնացման վերաբերյալ գիտելիքներ, այսինքն՝ թվային սոցիալականացումը սկսվել է, սակայն տարերային է, անհրաժեշտ է նպատակային ներգործություն գործընթացի վրա: Հնարավոր է, որ թվային միջավայրը գերակայող չլինի. նշանակում է պետք է ապահովել թվային ուսուցում՝ հաշվի առնելով երեխայի տարիքային, սեռային, անհատական առանձնահատկությունները:

Կրթօջախներ: Քանի որ արդեն իսկ խոսում ենք թվային դիդակտիկայի մասին, ենթադրվում է, որ առարկայական ուսուցիչները սովորողների ուսումնառության ընթացքում պետք է ապահովեն ուսուցման գործընթացի սահուն թվայնացումը: Մենք թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի գործունեությունը տեսնում ենք արտալսարանային պայմաններում: Նա պետք է ապահովի համակարգչային, մշակութադերային սոցիալականացումը թվային միջավայրում: Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի գերակա խնդիրն են դառնում թվային միջավայրում նշանամշակութային ծրագրի կարգավորումները՝ դաստիարակության բաղադրիչներին համապատասխան: Նախատեսվում է թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի աշխատանքը երկու ուղղությամբ՝ խմբային և

անհատական աշխատանք: Խմբային աշխատանքների կազմակերպման ընթացքում կարելի է համագործակցել ծնողների և առարկայական ուսուցիչների հետ, անհատական աշխատանքները պետք է կազմակերպել անհատական թվային քարտեզագրում իրականացնելով և ախտորոշման քարտեր կիրառելով: Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի աշխատանքի գործունեության արդյունավետության երաշխիքը նրա մանկավարժական անտրոպոլոգիայի օրինաչափությունների, երեք խումբ հիմնախնդիրների իմացությունն է [6,134], որը հնարավորություն կտա ախտորոշելու մանկավարժական անտրոպոլոգիական ամբիվալենտականությունը:

Մշակութային ինստիտուտներ: Մասնագետների կարծիքով (Ա. Վերբիցկի, Ն. Բագատիր) կիրառելի աշխատանքային պայմաններում չլուծված խնդիրներ, դժվարություններ կառաջանան դերամշակութային սոցիալականացման ընթացքում: Մշակույթի բազմաշերտությունը, խորությունը, ծավալը պետք է ծրագրավորել և պլանավորել, որ հասանելի դառնան սովորողի համար: Այս աշխատանքները նույնպես պետք է համակարգի թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգը, ըստ որում՝ պահպանելով համամարդկային և ազգային արժեքների հարաբերակցության համամասնությունը: Պլանավորման և վերահսկողական գործառնություններ իրականացնելիս պետք է նկատի ունենալ, որ թվայնացումը հանգեցրել է ժամանակի, տարածքի, հեռավորության, ռեսուրսի օգտագործման հնարավորությունների ընդլայնման, սահմանափակումների վերացման:

Հատուկ հաստատություններ: Սահմանափակ կարողություններով երեխաների համակարգային սոցիալականացումը ապահովելու ընթացքում հաշվի են առնվում խնդրի առանձնահատկությունները, կանխատեսվող վերջնարդյունքները:

Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգը տարբեր ոլորտներում աշխատելիս ընտրում է համապատասխան գործիքակազմ, այդ թվում՝ նաև օգտագործելով մանկավարժական դիզայնի տեխնոլոգիաներն ու թվային գործիքները, համացանցի հնարավորությունները [7,42]:

Թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտական զարգացումը առավել արդյունավետ կլինի, եթե այն հիմնվի երկու ռազմավարությունների վրա. «Սովորել ինչպես սովորել» և «Սովորել ինչպես սովորեցնել» [8, 398]: Քանի որ թվային միջավայրը զարգանում է արագընթաց և անհրաժեշտություն կառաջանա պարբերաբար հարստացնել գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները, թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգը պետք է համընթաց լինի փոփոխվող պահանջներին, հետևաբար չպետք է դադարի սովորելուց: Երկրորդ ռազմավարությունը հնարավորություն կտա, ստուգելով սովորածի որակը, այն դնել շրջանառության մեջ՝ «սովորեցնելով»: Որքան արագընթաց զարգանում են թվային մանկավարժությունը, մանկավարժական դիզայնը, մանկավարժական անտրոպոլոգիան, այնքան մեր կարծիքով ավելանում է աշխատաշուկայում թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտացման պահանջարկը:

Տարբեր սոցիալական դեր կատարող, զբաղվածություն, սեռ, թվային գործիքների կիրառման հմտություններ ունեցող 60 ծնողների շրջանում առցանց հարթակում անցկացված զրույցները թույլ են տալիս եզրահանգել, որ ծնողներից 36-ը նույնպես կարծում է, որ հարկ կա թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի մասնագիտացման, իսկ 24 ծնող մերժում է մասնագիտացումը: Ուշագրավ է, որ նրանցից 17-ը արական սեռի ներկայացուցիչներ են, որոնք, ինչպես պարզվեց, մասնագիտությունից ելնելով, ուղղակի առնչվում են հիմնախնդրին և գերազանց տիրապետում են (իրենց բնութագրմամբ) թվային գործիքներին: Նրանց կարծիքով տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացումը և

թվայնացումը կստիպեն, որ երեխաները տիրապետեն և աստիճանաբար կողմնորոշվեն թվային միջավայրում: Նրանց բնութագրմամբ «չկա ապագա՝ առանց թվայնացման, թվայնացումը կյանքի իմաստ է»: Մեր այն հարցադրմանը, թե բացառում էք բացասական ներգործությունը և համակարգչային սոցիալականացման ընթացքում տարաբնույթ շեղումները: Տրվեց գրեթե համանման բովանդակությամբ պատասխան. դա անխուսափելի է, քանի որ տեղեկատվական դաշտը վերահսկելի չէ, անգամ մեծ ցանկության դեպքում: Մասնագիտացումը մերժող 7 կանանց պատասխաններում շեշտադրվում էր առանցքային այն միտքը, որ եթե լինի մասնագիտական աջակցություն, ապա երեխաները կկորցնեն մոտիվացիան, և կկորչի ժամանցը կազմակերպելու ցանկությունը: Նրանց կարծիքով թվային խաղային տեխնոլոգիաներն են, որ հնարավորություն են տալիս լցնելու ժամանակը: Մեր այն հարցադրմանը, թե արդյոք առողջական խնդիրներ նկատել էք: Պատասխանը ներկայացվեց հիմքում դնելով տնտեսական գործոնը ըստ որի՝ քիչ ծախսատար է, քան մյուս սպորտային խմբերն ու ժամանցի կենտրոնները: Նրանցից 4-ը նշել, որ եթե փոքր տարիքից տիրապետեն, ապա հավանականություն, որ հետագայում կունենան լավ աշխատանք, երաշխավորված է: Տարաբնույթ պատասխանները արդեն իսկ փաստում են, որ սոցիումում ընթանում են *խնդրի վերաբերյալ կանխորոշում* և *աշխատանքային վարկածի ձևավորում*: Շուկայագիտության պահանջարկի ձևավորման նախնական երկու կարևոր փուլերն են: Կարծում ենք, որ դրանց կհաջորդեն աշխատաշուկայի պահանջարկի ձևավորման մյուս փուլերը, ինչը հնարավորություն կտա կանխատեսելու հիմնախնդրով պայմանավորված ռիսկերը, և առաջնային պահանջարկը կվերածվի կրկնակի պահանջարկի: Առաջնայինը աշխատաշուկայում նոր հայտնված մասնագիտացման նկատմամբ պահանջարկն է, իսկ կրկնակի պահանջարկը մասնագիտացման նկատմամբ հակումն է: Առաջարկում ենք, որ եթե շուկան կրկնակի պահանջարկ ներկայացնի, ապա մագիստրոսական ծրագրում տալ մասնագիտացում՝ թվային մանկավարժ-անտրոպոլոգի համապատասխան դասընթացներ ներառելով կամ վերապատրաստել սոցիալական մանկավարժներին, քանի որ բակալավրիատի ծրագրային բովանդակությունը համապատասխանում է, սակայն ավելացնել դասընթացներ՝ թվային մանկավարժություն, մանկավարժական դիզայն, թվային ժամանցի մանկավարժություն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Воинова О. И., Плешаков В. А., Киберонтологический подход в образовании. Монография / Под ред. В.А. Плешакова. – Норильск: Норильский индустриальный институт, 2012.
2. Воинова О. И., Плешаков В. А., Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2018. № 1(4). [Электронный ресурс] URL: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersaftey_and_classif
3. Вербицкий А. А., Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «HomoCyberus».- 2019. — №1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
4. Калимуллина О. В., Троценко И. В., Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. №3, с. 63-71.
5. Մարգարյան Կ., Մարքեթինգի կառավարում, Երևան, 2017, 21 էջ:
6. Бим-Бад Б. М., Педагогическая антропология, М., 2016, 223 с.
7. Богатырь Н., Сетевой анализ в антропологии, М., 2015, 35-42с.
8. Խաչատրյան Ռ., Բուդաղյան Ա., Շահինյան Ա. և ուրիշներ, Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը, Երևան, 2012., էջ 398:

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ЦИФРОВОГО ПЕДАГОГА-АНТРОПОЛОГА НА РЫНКЕ ТРУДА

Аревик Казарян
ЕГУ, Армения

Аннотация

Ускорение оцифровки почти всех сфер рынка труда формирует новый спрос на интегральные специализации. Специализация цифрового педагога-антрополога – это интегрированная специализация, сформировавшаяся в результате пересечения четырех педагогических отраслей: педагогической антропологии, цифровой педагогики, педагогического дизайна и социальной педагогики. Рынок труда формирует спрос на профессиональных специалистов, а именно цифровых педагогов-антропологов, которые должны обеспечить компьютерную социализацию так называемого «цифрового поколения» в цифровой среде. Кажущийся на первый взгляд очень простым процесс на теоретическом и практическом уровне имеет радикальное, методологическое звучание, касающееся существенных изменений антропологических программ. Согласно изменению в условиях оцифровки, связанных с парадигмой и системой ценностей, объектом исследования цифровой педагогической антропологии является человек + техника (русская гибридная модель) или человек + искусственная среда (американская гибридная модель), а предметом – компьютерная социализация. Оцифровка рынка труда формирует новый спрос на интегральную специализацию педагогов-антропологов. Однако вузы все еще не удовлетворяют спрос. Важность проблемы акцентируется на том, что протекает процесс компьютерной социализации в цифровой среде находится в процессе, однако нет специалистов, которые в ходе обучения цифрового поколения обеспечат его качество и эффективность. Поскольку цифровое поколение в процессе компьютерной социализации имеет свои особенности, то их игнорирование их приведет к трансформации уровней развития в трехсторонней диалектике человека. Уже можно заметить частичное упущение координации и направления, что, в свою очередь, привело к качественным изменениям системы ценностей в ходе социализации. Цифровое поколение не уверено в своем завтрашнем дне, ослабела вера в будущее. Непредсказуемость и неопределенность будущего привели к выбору нового лозунга: «Сегодня, на данный момент, сейчас».

В ходе проведенного исследования становится ясно, что в социуме идет предопределение проблемы и формирование рабочей версии. Это первые два важных этапа формирования спроса на маркетинг. Считаем, что за ними последуют другие этапы формирования спроса на рынке труда, что даст возможность прогнозировать обусловленные проблемой риски и первичный спрос превратится в двойной спрос. Первичным является спрос на только появившуюся новую специализацию на рынке труда, а двойным спросом – склонность к специализации.

Таким образом, мы предлагаем следующее: если рынком будет предложен двойной спрос на данную специализацию, то в магистерской программе необходимо открыть специализацию, включив в нее соответствующие курсы цифрового педагога-антрополога или курсы переподготовки социальных педагогов, поскольку программное содержание бакалавриата соответствует ей, но необходимо добавить к ней также прохождение следующих курсов: цифровую педагогику, педагогический дизайн, цифровую педагогику досуга.

Ключевые слова: цифровой педагог-антрополог, цифровое поколение, компьютерная социализация, рынок труда, спрос-предложение, компетенции цифрового педагога-антрополога.

Список использованной литературы

1. Воинова О. И., Плешаков В. А., Киберонтологический подход в образовании. Монография / Под ред. В.А. Плешакова. – Норильск: Норильский индустриальный институт, 2012.
2. Воинова О. И., Плешаков В. А., Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2018. – № 1(4). [Электронный ресурс] URL: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafty_and_classif
3. Вербицкий А. А., Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «HomoCyberus».- 2019. — №1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
4. Калимуллина О. В., Троценко И. В., Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетенция: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. – 2018. – №3. – С. 63-71
5. Саргсян К., Управление маркетинга, Ереван, 2017, 21 стр.
6. Бим-Бад Б. М., Педагогическая антропология, М., 2016. — 223 с

7. Богатырь Н., Сетевой анализ в антропологии, М., 2015, 35-42ст.
8. Хачатрян Р. Дж., Будагян А., Шагинян А. и др., Управление человеческими ресурсами, Y, 2012, стр. 398

THE DEMAND FOR A DIGITAL PEDAGOG-ANTHROPOLOGIST IN THE LABOR MARKET

Arevik Ghazaryan
YSU, Armenia

Summary

The acceleration of digitization of almost all areas of the labor market creates a new demand for integrated specializations. The digital teacher-anthropologist specialization is an integrated specialization formed as a result of the intersection of four pedagogical faculties: pedagogical anthropology, digital pedagogy, pedagogical design, and social pedagogy. The labor market creates a new demand for professional specialists-digital pedagogues-anthropologists, who must ensure the computer socialization of the so-called "digital generation" in the digital environment. The seemingly very simple process at the theoretical and practical level has a radical, methodological sound, concerning significant changes in anthropological programs. The object of research in digital pedagogical anthropology is man + technology (Russian hybrid model) or man+artificial environment (American hybrid model), and the subject is computer socialization. Digitization of the labor market creates a new demand for integrated specialization-digital teachers-anthropologists, but so far universities do not meet the supply. The importance of the problem is also emphasized by the fact that the process of computer socialization in the digital environment is in progress, but there are no specialists who will ensure the quality and efficiency of this process during the training of the digital generation. Since the digital generation has features in the process of computer socialization, ignoring them will lead to the already existing fact of transformation of the levels of development into the three-hundred-year-old dialectic of man. A partial lack of coordination and direction is already noticeable, which, in turn, led to qualitative changes in the value system during socialization. The digital generation is not confident in its future, and faith in the future has weakened. The unpredictability and uncertainty of the future led to the choice of a new slogan: "today, at the moment, now": In the course of the conducted research, it becomes clear that in society there is a predestination of the problem and the formation of a working version. These are the first two important stages of creating demand for marketing. We believe that they will be followed by other stages of demand formation in the labor market, which will make it possible to predict the risks caused by the problem and the primary demand will turn into a double demand. The primary demand is for the newly emerging specialization in the labor market, and the dual demand is the propensity to specialize. We suggest that if the market will have a double demand, then in the master's program to give specialization, including or training social educators appropriate courses of digital teacher-anthropologist, since the program content of the bachelor's degree corresponds, but adding courses: digital pedagogy, pedagogical design, digital pedagogy.

Keywords: Digital teacher-anthropologist, digital generation, computer socialization, labor market, supply and demand, competence of a digital teacher-anthropologist.

References:

1. Voinova O. I., Pleshakov V. A., Cyberontological approach in education. Monograph / Under ed. B.A. Pleshakova. - Norilisk: Norilia Industrial Institute, 2012.
2. Voinova O. I., Pleshakov V. A., Personality and Cybersocium: Retirement of cybersocialities and classification of people by degrees of integration into cybersocium // Electronic scientific-journalistic journal «Homo Cyberus». - 2018. - № 1 (4). [Илектронный ресурс] URL: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafty_and_classif
3. Verbitskiy A. A., Digital training: Problems, risks and perspectives // Electronic scientific-journalistic journal «HomoCyberus» .- 2019. - №1 (6). [Electronic resource] - Available mode: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
4. Kalimullina O. V., Trotsenko I. B., Modern numerical educational instruments and digital competence: analysis of existing problems and tendencies // Discover education. - 2018. - №3. - С. 63-71:
5. Sargsyan K., Marketing Department, Yerevan, 2017, 21 pp.
6. Bim-Bad B. M., Pedagogical Anthropology, Moscow, 2016. - 223 p.
7. Bogatyr N., Network analysis in anthropology, M., 2015, 35-42st.

8. Khachatryan R. J., Budagyan A., Shahinyan A. et al., Human Resource Management, Y, 2012, p. 398.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.03.2021

Принято к публикации: 07.04.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 24.03.2021

Was accepted for publication: 07.04.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

378(44):378(495)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ И ГРЕЦИИ

Аветисян Мери

Ереванский государственный университет,

Армения

Краткое введение. Изменение, реформирование и усовершенствование высшего образования любой страны является одним из основных факторов его успешного развития. В представленной статье показаны особенности и характерные черты управления системами высшего образования двух европейских стран – Франции и Греции, одновременно отмечены сходства и различия их структуры, организации учебного процесса и его продуктивности.

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

Проблема. Высшее образование является одной из главных движущих сил развития прогрессивного общества. И поэтому, показывая и сравнивая характерные особенности систем управления этих двух стран (Франции и Греции), можно найти пути правильного разрешения образовательных проблемных ситуаций.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросы систем высшего образования ряда стран привлекают многих исследователей, что приводит к их изучению и проведению сравнительного анализа. В решении этих проблем активное участие принимают такие педагоги-ученые как Н.К. Арутюнян, С. Вардумян, К.А. Салимова, Н.Л. Додде, В.А. Капранова, З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, В.М. Филиппов и др.

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

Новизна исследования. Новизна исследования заключается в изучении и проведении сравнительного анализа управления системами высшего образования Франции и Греции с представлением в виде таблиц их сходств и отличий.

Управление и структура системы высшего образования Франции.

Система высшего образования Франции отличается своим высоким уровнем образования в различных регионах, своей многопрофильностью и разнообразностью профессий. Государство берет на себя обязанности по оплате труда преподавателей государственных вузов, при этом финансируя благоустройство учебных заведений.

Разделение на 16 учебных округов – «академий» – по всей территории Франции обеспечивает и облегчает всем желающим возможность и доступность получения высшего

образования.

Одной из характерных особенностей системы высшего образования Франции является строгая централизация ее управления, осуществляемая Министерством национального образования Франции, являющееся центральным его органом. При Министерстве национального образования функционирует и подчиняется ему особый директорат с Высшим советом национального образования, который обеспечивает высокий уровень подготовки преподавательских кадров, решая одновременно другие различные вопросы в области образования (см. табл.1).

В состав Высшего совета национального образования Франции входят Национальный совет по университетам, ответственный за организационные вопросы и финансирование университетов, а также Национальный совет по учебным программам и Национальный комитет по оценке.

В сферу компетенции Национального совета по учебным программам входят утверждение программ, дипломов и обеспечение связи между средним и высшим образованием.

Национальный комитет же по оценке выполняет оценочные и контролирующие функции при содействии Главной инспекции управления национальным образованием и наукой, а также Высшего совета по оценке. Контроль и координация деятельности всех этих структур проводятся Департаментом по оценке и развитию образования Министерства национального образования Франции [3, 110].

Государством финансируются как государственные, так и негосударственные университеты, причем последние с помощью взимания платы у частных лиц или различных фондов, поэтому учеба как для местных студентов, так и для иностранцев весьма доступна. Дипломы негосударственных вузов выдаются государственными комиссиями, причем экзамены проводятся на основании государственных программ [2, 126].

Обучение во Франции в основном проводится на французском языке. Для поступления в вуз необходимы степень бакалавра (полное среднее образование) и успешная сдача тестового материала соответствующей специальности, а для иностранцев – степень бакалавра и положительные результаты по двум экзаменам DELF и DALF (см. табл. 2).

Вузы Франции можно разделить на три группы.

Университеты – поступление свободно для всех абитуриентов, окончивших полную среднюю школу. Существуют государственные и негосударственные университеты, где учатся около 90% всех студентов страны, причем количественно преобладают государственные университеты (около 90%) [8]. К негосударственным университетам относятся 5 католических университетов Франции, старшие школы, коммерческие университеты, 27 бизнес-школ, 7 инженерных университетов [11].

Высшие школы – около 300, куда входят самые престижные вузы страны, готовят высокопрофессиональных специалистов в области экономики и служащих для работы в органах государственной власти. Эти школы имеют право на установку собственных вступительных экзаменов и определение собственной стоимости обучения.

В отличие от них специализированные школы имеют различную специализированную направленность [11].

Обучение в университетах Франции проводится по трем циклам – два основных и один дополнительный цикл (см. табл.4). При окончании университета в зависимости от его уровня выпускник получает «национальный диплом», допускающий использование его по всей территории Франции или «внутренний диплом», признающийся в определенных учреждениях или фирмах. Исследователь, имеющий степень доктора, может получить высшую ученую степень профессора-соискателя после предоставления Национальному жюри своих научных трудов.

Во Франции практикуется 20-тибалльная система оценивания [1, 73-75] (см. табл.3).

Использование высокоразвитой кредитной системы способствует мобильности преподавателей и студентов во Франции и за рубежом, что дает возможность совместного сотрудничества и разработки учебных программ, улучшающих качество и профессионализм системы высшего образования [5, 91].

Таким образом, система высшего образования Франции отличается усиленным контролем со стороны государства, доминированием государственных вузов над негосударственными, минимальной платой обучения, его многопрофильностью и многогранностью, а также высоким уровнем обучения как в столице так и в провинции.

Управление и структура системы высшего образования Греции.

Другой страной, привлекающей внимание своим развитием и европейским образованием, является Греция. Многовековая история и культура этой страны помогла повысить уровень системы высшего образования, предоставляя много возможностей и привилегий для молодого поколения.

Управление системой образования Греции и надзор за религией страны осуществляется одним из старейших министерств, созданных в 1833 году. Это правительственное ведомство называется Министерством образования и по делам религии [12] (см. табл.1).

Учеба в Греции проходит в государственных и негосударственных университетах под эгидой Министерства образования и по делам религии. Высшим административным органом внутривузовского управления в системе высшего образования Греции является Сенат университета, куда входят следующие сенаторы (участники) – ректор и три вице-ректора, деканы разных факультетов, председатели различных школ университета, представители адъюнкт-профессоров, старших преподавателей и лекторов, представители специального лабораторного преподавательского состава и администрации и, наконец, представители от студентов и аспирантов каждого факультета. Следующими административными органами являются совет ректора, ректор, факультеты, школа и департамент.

Развитие любой страны непосредственно связано с уровнем образования в ней и поэтому для дальнейшего социального прогресса греческое правительство взяло на себя обязательство финансировать государственные университеты, а именно: получение образования на всех уровнях в стране, как и во Франции, является бесплатным [4, 158-159].

Этими привилегиями пользуются также и иностранные студенты, которые как и во Франции, проходят бесплатное обучение (или за минимальную плату), получая высшее образование с европейским дипломом, признанным в любой стране мира [10].

Получить высшее образование в Греции можно в учебных заведениях университетского типа (их 18), в вузах технического типа (около 14) и в негосударственных университетах, получающих финансирование со стороны спонсоров – филиалов зарубежных вузов [9]. Между вышеперечисленными учебными заведениями Греции существует некоторая разница. Эти учреждения отличаются друг от друга уровнем подготовки студентов, сроками обучения, а также размерами оплаты.

Государственные университеты Греции являются старейшими учебными заведениями страны, занимающими высокие позиции в международных рейтингах, объединяющие различные профессиональные направления.

В отличие от них вузы технического типа характеризуются получением более узкоспециализированных знаний в выбранной отрасли. Что касается негосударственных университетов, то они отличаются высокой платой за обучение.

Как и во Франции, в Греции поступление в вуз проходит без вступительных экзаменов с предъявлением аттестата о полном среднем образовании и сертификата языкового центра об уровне владения греческим языком (см. табл.2). Конкурсный отбор проводится на основании среднего балла аттестата. Абитуранты, не владеющие греческим языком, могут посещать особые платные курсы. Прием документов при поступлении в вузы Греции проводится соответствующими отделами Министерства образования и по делам религии [7].

Структура высшего образования Греции имеет трехступенчатую систему. Она состоит из бакалавриата (базовый курс по специальности), магистратуры (вторая ступень специализации) и докторантуры (высший исследовательский курс) (см. табл.4). Обучаясь на любых из них студент может пользоваться правом получения стипендии, а также рассчитывать на неполный рабочий график. После окончания докторантуры с высокими показателями успеваемости выпускник может поступить на работу в одно из учебных заведений Греции на преподавательскую должность. Для преподавания в университетах, кроме докторской степени (PhD), должно быть наличие научных статей и исследовательских проектов в различных журналах, подтверждающих его глубокие знания по выбранной профессии.

В отличие от Франции в Греции действует 10-тибалльная система оценивания [6] (см. табл. 3).

Реализация образовательных реформ Греции привело к установлению и использованию кредитной системы высшего образования, которая в отличие от Франции развита более слабо. Это выражается в затруднении перевода кредитов из одного университета в другой и резком ограничении для международных переводов [5, 90].

В вузах Греции практикуется преподавание на греческом языке с использованием при некоторых специализациях английского языка (лингвистика, международные отношения и т.д.)

В Греции существуют независимые неуниверситетские исследовательские центры, активно сотрудничающие с преподавателями различных университетов, участвующие в проведении разнопрофильных научно-исследовательских работ [4, 158-159].

И так, можно отметить, что специалисты с дипломами греческих вузов высоко котируются и находят свое достойное место в различных европейских странах для продолжения своей эффективной научно-исследовательской работы и преподавательской деятельности за рубежом.

Таким образом, исходя из изложенного материала, представим результаты сравнительного анализа управления системами высшего образования Франции и Греции в виде таблиц 1, 2, 3, 4.

Таблица 1.

Сравнительный анализ управления и финансирования системами высшего образования Франции и Греции

Франция	Греция
Внешние органы управления (государственное управление)	
Центральное управление: - Министерство национального образования - Высший совет национального образования Районное управление: автономные области Местное управление: вуз.	Центральное управление: Министерство образования и по делам религии Районное управление: региональные органы управления образованием Местное управление: вуз.
Внутренние органы управления (внутривузовское управление)	
Совет университета Ректор Ученый совет Совет образования и студенческой жизни Деканы факультетов Заведующие кафедрами	Сенат университета Совет ректора Ректор Генеральная ассамблея Студенческий союз Деканы факультетов Заведующие департаментами
Финансирование	
Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, образовательные программы, гранты, частные платежи и т.д.)	Государственный бюджет Внебюджетные средства (фонды, образовательные программы, гранты, частные платежи и т.д.)

Сравнительный анализ поступления в вузы Франции и Греции

Франция	Греция
Степень бакалавра Тест по соответствующей специальности. Иностранцы абитуриенты в добавок ко всему сдают: DELF – экзамен для проверки углубленных знаний по французскому языку и DALF – экзамен по спец. предметам.	Аттестат зрелости о полном среднем образовании. Обязательное знание греческого языка, как для греков так и для иностранцев с предоставлением сертификата языкового центра об уровне владения греческим языком.

Таблица 3.

Сравнительный анализ системы оценивания Франции и Греция

Франция	Греция
<u>20-тибалльная система оценивания:</u> 16 – 20 – отлично 14 – 15 – хорошо 12 – 13 – достаточно хорошо 10 – 11 – удовлетворительно 8 – 9 – средне 6 – 7 – плохо 5 -1 – очень плохо	<u>10-тибалльная система оценивания:</u> 4,9 балла – неудовлетворительно 5,0-6,9 баллов – удовлетворительно 7-8,4 баллов – хорошо 8,5-10 баллов – отлично

Таблица 4.

Сравнительный анализ структуры систем высшего образования Франции и Греции

Франция	Греция
Учебные заведения: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
Образовательные ступени	
<u>Университет («длинный» цикл обучения):</u> 1. <i>I основной этап</i> - 2 года (диплом об общем университетском образовании или о научно-техническом университетском образовании) 2. <i>II основной этап</i> – 2 или 3 года (1-ый год – степень лиценциата, 2-ой год – степень магистра, 3-ий год – степень инженера) 3. <i>дополнительный цикл</i> – 1 год (диплом о специальном высшем образовании и научно-исследовательский диплом) 4. <i>Докторантура</i> – 3-4 года (степень доктора) <u>Высшая школа:</u> 5 лет (степень мастера) <u>Специализированная школа</u> («короткий» цикл) 2-3 года (степень специалиста среднего уровня)	<u>Университет:</u> 1. Бакалавриат – 4-5 лет (диплом степени бакалавра) 2. Магистратура – 1-3 года (диплом степени магистра) 3. Докторантура – 3 года (степень доктора наук)

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Исследуя полученные в результате проведенного сравнительного анализа особенности управления системами высшего образования на примере Франции и Греции, можно наметить пути наиболее оптимального подхода к решению проблем в сфере высшего образования разных стран.

Список использованной литературы:

1. Капранова В. А., Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учебное пособие, Минск, 2004, «Новое знание», 221 с.
2. Малькова З. А., Вульфсон Б.Л., Современная школа и педагогика в капиталистических странах, Москва, 1975, «Просвещение», 263 с.
3. Филиппов В. М., Реформы образования, аналитический обзор, Москва, 2003, «Центр сравнительной образовательной политики», 303 с.
4. Салимова К. А., Додде Н. Л., Педагогика народов мира: история и современность, учебное пособие для высших учебных заведений, Москва, 2001, «Педагогическое общество России», 568 с.
5. Վարդույան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, Երևան, 2005, «Նոյան Տապան», 312 էջ:
6. Высшее образование в Греции. Retrieved 20/03/2021, from https://www.unipage.net/ru/education_greece.
7. Высшее образование в Греции: качество и доступность. Retrieved 20/03/2021, from https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost_5442/.
8. Высшее образование в университетах Франции. Retrieved 10/03/2021, from https://www.globaldialog.ru/countries/france/higher_education/.
9. Греция. Retrieved 10/03/2021, from <http://znanie.info/portal/ie-education/8.html>.
10. Университеты Греции. Retrieved 21/03/2021, from https://www.unipage.net/ru/universities_greece.
11. Университеты Франции. Retrieved 10/03/2021, from https://www.unipage.net/ru/universities_france.
12. Ministry of Education and Religious Affairs (Greece) Retrieved 21/03/2021, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_and_Religious_Affairs_\(Greece\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_and_Religious_Affairs_(Greece)).

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

Avetisyan Mary

Yerevan State University, Armenia

Summary

Change, reform and improvement of higher education in any country is one of the main factors of its successful development. This article shows the features and characteristics of the management of higher education systems in two European countries - France and Greece, stressing the similarities and differences in their structure, organization of the educational process and its productivity.

One of the characteristics of the French higher education system is the severe centralization of its administration in the field of education carried out by the French Ministry of National Education, which is the central management educational bodies. There is a special board with the Supreme Council of National Education that is functioning within the Ministry of National Education and is a subject of its subordination. The Board provides a high level of teaching staff, while simultaneously solving various issues in the field of education.

In Greece, the Ministry of Education and Religious Affairs conducts governance and control over the sphere of education and religious affairs. The highest administrative body of intra-university management is the University Senate, which includes the following senators (participants) - the rector and three vice-rectors, deans of different faculties, chairmen of various university schools, representatives of adjunct professors, senior teachers and lecturers, representatives of special laboratory teaching staff and administration and, finally, representatives from undergraduate and graduate students from each faculty. Further, other administrative bodies include the Rector's Council, Rector, faculties, school and department. The state finances both public and private universities.

The development of any country is directly related to the level of education, and therefore, for further social progress, the Greek government took upon itself the issues of financing of public universities, particularly, education at all levels in the country, as in France, is free. These privileges are also applicable for foreign students who, as in France, study free (or pay a minimum tuition), to receive higher education with a European diploma recognized in any country of the world.

It needs a bachelor's degree and the successful delivery of test material for the relevant specialty to enter the university in France. Foreigners is in need of a bachelor's degree and positive results in two type of exams- DELF and DALF.

As in France, admission process to the university in Greece takes place without entry exams with the presentation of a certificate of complete secondary education and a certificate of a language center to prove the knowledge of the Greek language.

The higher education entities in France can be divided into three groups: Universities, Higher Schools and Specialized Schools. Higher education in Greece can be obtained in university-type educational institutions, technical universities and private universities.

Teaching in France is mostly in French. Study at French universities consists of three cycles with 20-points grading system. A highly developed credit system is enforced here.

In the universities of Greece, teaching takes place in Greek with the use of English in some fields. The structure of higher education in Greece is based on three-stage system. Unlike France, Greece has a 10-point grading system with a less developed credit system.

Thus, a comparative analysis of the management of higher education systems in France and Greece concluded that the higher education system in France is characterized by increased state control, domination of public universities over private ones, minimum tuition fees, its versatility and flexibility, as well as a high level of education both in the capital and in the regions. As for Greece, diplomas from Greek universities are highly respected in many European countries. Their graduates find jobs there including in the spheres of science or teaching.

Keywords: higher education system, management educational bodies, financing, grading, credit system, admission, structure of higher education, free education.

References:

1. Kapranova, V. A., Comparative pedagogy. School and education abroad: textbook, Minsk, 2004, New knowledge. 221 p.
2. Malkova Z. A., Vulfson B. L., Modern school and pedagogy in capitalist countries, Moscow, 1975, «Enlightenment», 263 p.
3. Filippov V. M., Educational reforms, analytical review, Moscow, 2003, «Center for Comparative Educational Policy», 303 p.
4. Salimova K. A., Dodde N. L., Pedagogy of the peoples of the world: history and modernity, textbook for higher educational institutions, Moscow, 2001, «Pedagogical Society of Russia», 568 p.
5. Vardumyan, S., Hovhannisyan, A., Varella, G., Modern pedagogical approaches. Specialized education and Development: Handbook for Teachers and Education Specialists. Yerevan, 2005, «Noyan Tapan» 312 p.
6. Higher education in Greece. Retrieved 20/03/2021, from https://www.unipage.net/ru/education_greece.
7. Higher education in Greece: quality and availability. Retrieved 20/03/2021, from https://tranio.ru/articles/vysshee-obrazovanie-v-grecii-kachestvo-i-dostupnost_5442/.
8. Higher education in French universities. Retrieved 10/03/2021, from https://www.globaldialog.ru/countries/france/higher_education/.
9. Greece. Retrieved 10/03/2021, from <http://znanie.info/portal/ie-education/8.html>.
10. Universities of Greece. Retrieved 21/03/2021, from https://www.unipage.net/ru/universities_greece.
11. Universities in France. Retrieved 10/03/2021, from https://www.unipage.net/ru/universities_france
12. Ministry of Education and Religious Affairs (Greece) Retrieved 21/03/2021, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_and_Religious_Affairs_\(Greece\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ministry_of_Education_and_Religious_Affairs_(Greece)).

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.03.2021

Принято к публикации: 05.04.2021

Рецензент: канд пед. наук, ассистент Мери Оганесян

The material was submitted and sent to review:24.03.2021

Was accepted for publication:05.04.2021

Reviewer: PhD., Assistant Mary Hovhannisyan

378(479.25):378(574)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ АККРЕДИТАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Григорян Александр Константинович

Ереванский государственный университет, Армения

Краткое введение. В статье рассматриваются системы аккредитации высшего образования Республики Армения (РА) и Республики Казахстан (РК), проведён их сравнительный анализ.

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

Проблема. Развитие систем аккредитации на постсоветском пространстве рассматривается в контексте интеграционных процессов в сфере высшего образования. Особую роль по гармонизации национальных систем аккредитации играет Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA), координирующая работу по созданию систем гарантии качества высшего образования в рамках Болонского процесса.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросам аккредитации высшего образования РА и РК посвящены исследования Ю.Л. Саргсяна, А.С. Будагяна, Р.В. Топчяна, С. Караханян, А.К. Григоряна, Ш.М. Калановой, А.Б. Жумагуловой, Р.Г. Сейдахметовой.

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

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

Действующая модель аккредитации.

Массификация высшего образования и сокращение государственного финансирования сферы образования на постсоветском пространстве привели к необходимости внедрения института аккредитации как формы оценки качества. На первом этапе законодательство констатировало институт государственной аккредитации.

Начало формирования системы государственной аккредитации профессионального образования РА было заложено с принятием закона «Об образовании» (14.04.1999). 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 основу процесса государственной аккредитации ставилось соответствие качества подготовки специалистов государственным образовательным стандартам. На первом этапе государственную аккредитацию вузов реализовала служба лицензирования и аккредитации Министерства образования и науки РА.

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 проводимых реформ было создание системы гарантии качества, соответствующей европейским стандартам и рекомендациям (ESG), разработанным в 2005 году ENQA.

Новый порядок аккредитации как основной процесс обеспечения качества образования 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 про-

граммной аккредитации вузы РА, кроме «Национального центра обеспечения качества профессионального образования» (НЦОК), могут обратиться и в международные аккредитующие организации, зарегистрированные в Европейском реестре обеспечения качества высшего образования (EQAR), а также являющиеся полноправными членами ENQA. [8, с. 294-295]

В настоящее время проходит обсуждение законопроекта РА «О высшем образовании и науке», предполагающего ряд принципиальных изменений в области высшего образования. Законопроект предусматривает обязательность как институциональной, так и программной аккредитации.

Институт государственной аккредитации в РК получил законодательное оформление в 1999 году согласно закону «Об образовании». На первом этапе государственная аккредитация проводилась Министерством образования и науки и базировалась на количественной оценке деятельности вузов. Параллельно с государственной аккредитацией в РК проводилась процедура государственной аттестации. В новой редакции закона РК «Об образовании» (2007 г.) был закреплён добровольный характер государственной аккредитации. Отметим, что в РК, как и в РА, институт аккредитации на первом этапе не получил особого развития, а импульс реформам был дан с присоединением к Болонскому процессу в 2010 году.

С утверждением Государственной программы развития образования на 2011-2020 гг. и внесением изменений в закон «Об образовании» (24.10.2011) формируется новая модель аккредитации в РК, происходит переход от государственной к независимой аккредитации. Законодательно закрепляется добровольный характер институциональной и специализированной (программной) аккредитации, а образовательные организации самостоятельны в выборе аккредитационного органа. Государственные структуры лишь утверждают реестр признанных аккредитационных органов. Дальнейшие шаги по повышению уровня автономии вузов Казахстана были закреплены в законе РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам расширения академической и управленческой самостоятельности высших учебных заведений» (04.07.2018).

Аккредитационные агентства.

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 и является функционально независимым. Органом управления НЦОК являются Попечительский совет, утверждаемый руководителем правительства РА, и директор, избираемый Попечительским советом. В рамках НЦОК действует Аккредитационная комиссия, члены которой избираются Попечительским советом.

Финансирование НЦОК осуществляется в рамках государственного бюджета РА. Заметим также, что аккредитация осуществляется за счёт средств учебного заведения, что является дополнительным источником финансирования.

НЦОК активно вовлечён в процессы интернационализации, с февраля 2017 года является членом ENQA и внесён в реестр EQAR.

Первое казахстанское независимое аккредитационное агентство – «Независимое агентство по обеспечению качества в образовании» (НАОКО) – было основано в 2008 году. В 2011 году основывается «Независимое агентство аккредитации и рейтинга» (НААР). Оба агентства были созданы в форме негосударственных некоммерческих организаций и позиционируют как международные аккредитационные агентства. К примеру, НААР даже имеет представительство на территории Европейского союза в Риге. В структуре обоих агентств функционируют Аккредитационный совет и Апелляционная комиссия. С начала второго этапа аккредитации в РК НАОКО и НААР были внесены в реестр признанных аккредитационных агентств, наряду с иностранными аккредитационными агентствами. Институциональную аккредитацию вузы в обязательном порядке проходят в признанных казахстанских

агентствах. Специализированную (программную) можно пройти также в признанных иностранных агентствах. В ноябре 2016 года и в феврале 2017 года НАОКО и НААР соответственно стали членами ENQA и были внесены в реестр EQAR.

С 2018 года законодательство РК не предусматривает финансирование деятельности независимых аккредитационных агентств из государственного бюджета. Как и в РА, аккредитация проводится за счёт собственных средств организации образования.

На данный момент в реестр признанных аккредитационных органов внесены 6 национальных и 5 иностранных агентств. Отметим также активность казахстанских аккредитационных агентств в аккредитации вузов и образовательных программ на постсоветском пространстве.

Процедура аккредитации.

Процессы институциональной и программной аккредитации в РА организует и реализует НЦОК согласно положениям «О государственной аккредитации учебных заведений, осуществляющих профессиональные образовательные программы, и их специальностей» и «Критерии аккредитации профессионального образования», утверждённым решением Правительства РА от 30.06.2011 и действующим по настоящее время.

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. Также обязательным условием является присутствие студента в экспертной комиссии. Длительность экспертного визита установлена в 3-7 дней.

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 уполномоченный орган в области образования 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 Ереванский государственный университет – на 6 лет. Отметим также, что Национальный политехнический университет Армении и Национальный университет архитектуры и строительства Армении прошли международную институциональную аккредитацию.

В Казахстане каждое аккредитационное агентство имеет свои стандарты и критерии аккредитации высшего образования, основанные на общепризнанных ключевых концепциях: ответственность высших учебных заведений за предоставление качественного образования, учёт и защита интересов общества, заинтересованных лиц и, в первую очередь, обучающихся в получении качественных образовательных услуг, соответствие деятельности высших учебных заведений государственной политике в области высшего образования в Республике Казахстан, удовлетворение образовательных потребностей личности и общества в получении профессии. Данные стандарты зарегистрированы Комитетом интеллектуаль-

ной собственности Министерства юстиции РК. Они разработаны на основе европейских подходов к качеству образования [3, 22].

Процедура аккредитации и требования к экспертной комиссии аналогичны практикующей в РА модели. Решение по аккредитации может быть одним из следующих:

- аккредитация на 5 лет;
- условная аккредитация на срок от 1 года до 3 лет;
- отказ в аккредитации.

Апелляционная комиссия аккредитационного агентства рассматривает апелляцию вузов на решение по аккредитации, которое принимает Аккредитационный совет.

По данным казахстанского Центра Болонского процесса и академической мобильности 93% вузов РК имеют институциональную аккредитацию и 89% - специализированную. Отметим, что ведущие вузы РК прошли специализированную (программную) аккредитацию в ведущих признанных международных аккредитационных агентствах.

Заключение.

Развитие систем аккредитации высшего образования РА и РК происходит в основном в соответствии с принципами государственной образовательной политики и европейскими стандартами и рекомендациями. Действующая модель в обоих государствах предполагает как институциональную, так и программную аккредитацию.

Аккредитационные агентства обоих государств являются функционально независимыми. Если критерии и процедуры аккредитации в РА утверждаются на уровне правительства, то в РК это полномочие аккредитационных агентств. Отметим также рост числа казахстанских аккредитационных агентств и большие объёмы как институциональной, так и программной аккредитации в РК и за её пределами.

Список использованной литературы

1. Մարգարյան Յու. Լ., Բուրդախյան 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. Григорян А. К., Сравнительный анализ систем аккредитации высшего образования Республики Армения и Российской Федерации, Образование в 21-ом веке, N2(4), 2020, с.123-133
4. Жумагулова А. К., Сейдахметова Р. Г., Скиба М. А., Канапьянов Т. Е., Независимая оценка качества образования в Казахстане: опыт НААР, Астана, 2016, 130 с.
5. Каланова Ш. М., Омирбаев С. М., Национальная система и образовательные стандарты высшего образования в Республике Казахстан, Москва, 2009, 82 с.
6. 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
7. 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
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels, 2015
9. 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 REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

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 Republic of Kazakhstan (RK). Evolutions and development perspectives of the accreditation system of RA and RK have been analyzed, and a comparative analysis has been conducted.

The development of accreditation systems for higher education in RA and RK is mainly in accordance with the principles of state educational policy and European standards and recommendations. The current model in both countries implies both institutional and program accreditation.

Accreditation agencies in both countries are functionally independent. If the criteria and procedures for accreditation in the RA are approved at the level of the government, then in the RK it is the authority of accreditation agencies. We should also note the growth in the number of accreditation agencies of Kazakhstan and the larger volumes of both institutional and program accreditation in RK and abroad.

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. Grigoryan A. K., Comparative analysis of the higher education accreditation systems of the Republic of Armenia and the Russian Federation, Education in the 21st Century, N2(4), 2020, pp.123-133
4. Zhumagulova A. K., Seydakhmetova R. G., Skiba M. A., Kanapyanov T. E., Independent assessment of the Higher Education Quality in Kazakhstan: IAAR experience, Astana, 2016, 130 p.
5. Kalanova Sh. M., Omirbayev S. M., National System and Higher Education Standards in the Republic of Kazakhstan, Moscow, 2009, 82 p.
6. 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
7. 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
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels, 2015
9. Tomas C., Kelo M., ESG 2015-2018 ENQA Agency Reports: thematic analysis, Brussels, 2020, 24 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.02.2021

Принято к публикации: 13.03.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 24.02.2021

Was accepted for publication: 13.03.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

ԲԱԺԻՆ 6. ՀԱՅ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN PEDAGOGICAL THOUGHT

37.012.1:2

**ԳԱՐԵԳԻՆ ԱՌԱՋԻՆ ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍԻ ՓԻԼԻՍՈՓՈՅԱԿԱՆ
ՍՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐՆ ԱՆՁԻ ԻՆՔՆԱՃԱՆԱՉՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻՆ ԵՎ ԴՐԱՆՑ
ԿՐՈՆԱԿԱՆ ՄԵՎՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Հարությունյան Նազիկ
ԵՊՀ, Հայաստան
Բաղդասարյան Վիկտորիա
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածություն: ՀՀ անկախացումից ի վեր հասարակության հոգևոր կյանքում անհրաժեշտություն կար խորհրդայնացված Հայաստանի 70-ամյա անաստվածությունը թողափելու և քրիստոնեական հավատքի վերագարթոնքի համար նախադրյալներ ստեղծելու: Գարեգին Առաջին Ամենայն հայոց կաթողիկոսը 20-րդ դարի՝ հայ ժողովրդի համար վճռորոշ այդ ժամանակաշրջանի այն կարկառուն դեմքերից էր, որն իր վրա վերցրեց մեր ժողովրդի մեջ հոգևոր և բարոյական առողջության վերակենդանության, սեփական ինքնության հետ վերստին հարազատացում սերմանելու բարդ ու պատասխանատու առաքելությունը: Իր քարոզներում և աշխատություններում անդրադառնալով փիլիսոփայական հասկացություններին և դրանց կրոնական մեկնություններին՝ Վեհափառը նոր լույսի տակ է ներկայացնում անձի ինքնաճանաչման հարցերը:

Բանալի բառեր: Ազգային ինքնություն, ինքնաճանաչում, մարդկային էություն, ես-ի բացահայտում, կրթություն, դաստիարակություն, հավատք, կյանքի իմաստ, բարոյախոսություն:

Հիմնախնդիրը: Ուսումնասիրության հիմնախնդիրը Գարեգին Առաջին Ամենայն Հայոց կաթողիկոսի փիլիսոփայական մոտեցումների և կրոնական հայացքների վերհանումն ու համադրումն է անձի ինքնաճանաչման հարցերին:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրի վերաբերյալ կան տարբեր ժամանակաշրջանի օտարազգի և հայ փիլիսոփաների, մանկավարժների և հոգեբանների ուսումնասիրություններ, որոնք անդրադարձել են հիմնահարցին տարբեր տեսակետներով ու վերլուծական մոտեցումներով: Նրանց թվում են Սոկրատեսը, Շահան Բերբերյանը, Հրաչիկ Շաքարյանը, Հովհաննես Թությունջյանը, Նազիկ Հարությունյանը, Արթուր Շոպենհաուերը, Հանրի Բերգսոնը, Ալֆրեդ Ադլերը, Կարլ Ռոջերսը, Արբահամ Մապրուն, Վ. Գ. Մարալովը, Վ. Ս. Սոլովևան, Ն. Ա. Բերդյանը:

Հոդվածի նպատակը: Ուսումնասիրության նպատակն է վերլուծել Գարեգին Առաջին Ամենայն հայոց կաթողիկոսի փիլիսոփայական մոտեցումներն ու կրոնական հայացքներն անձի ինքնաճանաչման հարցերին:

Հետազոտության նորույթն այն է, որ առաջին անգամ են ներկայացվում Գարեգին Վեհափառի փիլիսոփայական մոտեցումներն ու կրոնական մեկնություններն անձի ինքնաճանաչման հարցերում:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Գարեգին Առաջին կաթողիկոսի փիլիսոփայական և կրոնական հայացքները ձևավորվել են դեռևս վաղ պատանեկության տարիներից՝ դպրեվանքում ուսանելու շրջանում: Ինչպես հետագայում նշել է Վեհափառը, «ինձ դուր էր գալիս վարդապետական աստվածաբանությունը, որովհետև փորձում է մարդկային լեզվի կարելիություններով որքան հնարավոր է պարզ արտահայտել քրիստոնեական ճշմարտությունները: Շատ էի սիրում Եկեղեցու պատմությունը, որում ես վերագտնում էի այդ նույն ճշմարտությունները, բայց ապրված, կյանքի փորձով հաստատված պատմության ընթացքում:

Իմ հոգեմտավոր զարգացմանը նպաստած դասախոսներից ես շատ բանով պարտական եմ փիլիսոփա և արվեստաբան Շահան Բերբերյանին, որը եղել է Սորբոնի նախկին ուսանող և հետևել է Հանրի Բերգսոնի դասախոսություններին: Նա մեզ հաղորդում էր հոգևոր այնպիսի շունչ, որով իրական էր դառնում մարդկային կյանքի արժեքի վերաբերյալ մեր հասկացողությունը» [3, 58]:

1944 թվականից Շահան Բերբերյանը Անթիլիասի դպրեվանքում դասավանդել է փիլիսոփայություն: Լինելով Ա. Բերգսոնի աշակերտը՝ Բերբերյանը որոշ առարկաներ դասավանդել է իդեալիստական և կրոնական մեկնաբանությամբ, ինչն էլ հատկապես ոգեշնչել ու ոգևորել է պատանի ուսանողին:

Հատկանշական է, որ Վեհափառն իր խոսքում գրեթե միշտ շաղախով է ներկայացնում կրոնականն ու փիլիսոփայականը: Երբ խոսում է մարդ արարածի մեջ Աստծո ներկայության մասին, որպես ակներև օրինակ փաստում է մարդկային խիղճը. «Քրիստոսը Բանն է՝ Խոսքը, իսկ խիղճն այն տեղն է, որտեղ նա խոսում է: Ուստի, որոշ իմաստով, Աստծո հետ հաղորդությունը հաղորդություն է նաև ինքներս մեզ հետ, կամ, ավելի շուտ, Աստծո պատկերի գոյության որոնումն է մեր հոգու խորքում: Աստված, որ երկնքում է, մեզ անհասանելի յոթերորդ երկնքում չի ապրում, ապրում է մեր մեջ» [3, 19]:

Վեհափառ հայրապետն իր աշխատություններում հաճախ է խոսել մարդկային էության, անձի ինքնաճանաչման ու «ես»-ի բացահայտման հարցերի մասին: «Ծանի՛ր զքեզ...» աշխատության մեջ նա տվել է այլ փիլիսոփաների՝ անձի ինքնաճանաչմանը նվիրված գաղափարների իր մոտեցումներն ու հայացքները: Ուսումնասիրելով հույն փիլիսոփա Սոկրատեսի աշխատությունները՝ Վեհափառ հայրապետը գրում է. «Մարդու ինքնաճանաչումը, կեանքի իմաստին հասկացողությունը Սոկրատի համար կը նշանակէ այն լուսամիտ ըմբռնողութիւնը, որով մարդ կարող կը դառնայ գատորոշելու իրականութիւնը խաբկանքէն, լաւը վատէն, կարեւորը անկարեւորէն, բարին չարէն, երջանկութիւնը հաճոյքէն» [4, 16]: Այլ կերպ ասած՝ մարդ պետք է իմանա իր սահմանները, իր կարողության ճշգրիտ պատկերացումը և կարողանա ամեն ինչ հաշվի առնել իր արժեքի համեմատական սահմանների մեջ և չտարվի ինքն իրեն խաբելով, սուտը ճշմարիտի հետ չփոթելու համար և ինքն իր համար բարին ընտրելու՝ առանց ինքնախաբեության, ինքնամեծացման, ինքնաչափազանցության:

Այս առումով հետաքրքրական է նաև Վեհափառի անդրադարձը գերմանացի փիլիսոփա, գրող Արթուր Շոպենհաուերի (18-19-րդ դարեր) այն մտքին, որ երջանկությունը և դժբախտությունը չեն գալիս նրանից, ինչ մարդն ունի կամ ինչ որ ներկայացնում է. դրանք առաջ են գալիս հենց իրենից: Սոկրատեսյան հայտնի մտքից է բխում

Շոպենհաուերի փիլիսոփայությունը, որ իրական առաքինությունը մարդու համար ինքնաճանաչումն է: Ըստ Վեհափառի՝ կյանքում անձի ներաշխարհից եկողը զգացումի, մտածումի, կամքի լուսարձակն է, որն էլ հստակեցնում է կյանքի որակն ու արժեքը: Մարդու տեսակետն է իրականության վրա լույս սփռողը, մարդու մոտեցումը, կեցվածքը, վերաբերմունքը, արժևորումն է, որ սահմանում է կյանքի իրականության իմաստն ու արժեքը [4, 18]:

Ի վերջո, ի՞նչ է ինքնաճանաչումը: Մի կողմից սահմանումը բավական պարզ է՝ ելնելով «ինքնաճանաչում» եզրույթի կազմությունից, մյուս կողմից՝ բավականին խրթին՝ որպես «ես»-ի ճանաչման, ենթադրյալ և առկա յուրահատկությունների, անձնային, ինտելեկտուալ առանձնահատկությունների բացահայտման գործընթաց:

«Մարդն է ամեն ինչի չափանիշը». այդ դրույթը պետք է տարածել նախ և առաջ մարդու էության և կյանքի իմաստի ճանաչման վրա, որովհետև բնության գաղտնիքները կարող է ճանաչել միայն Աստված: «Ճանաչի՛ր ինքդ քեզ» կարգախոսը նրան մղում է մարդկային գիտելիքի բնույթի ուսումնասիրության: Նրա համար որևէ բանի մասին գիտելիք ունենալն այլ բան չէ, քան սեփական ես-ի մասին հասկացության և սահմանման իմացությունը:

Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գարեգին Առաջինն իր անդրանիկ կոնդակում (1995 թ., հունիսի 18, հմբ. 1Ա/1) տալիս է մարդու կյանքի իմաստը, երջանկությունը պայմանավորող նախապայմանները՝ սերը, ուրախությունը, խաղաղությունը, համբերությունը, բարությունը, հավատը, հեզությունն ու ժուժկալությունը: Երբ այս առաքինագործ ուժերը կյանքի կոչվեն, մարդու ձգտումը ճշմարիտին և լավին կդառնա ավելի արդարացված [1, 179]: «Կատարելութիւնը իրեն համար գոյավիճակ մը ըլլալէ աւելի ձգտում մըն է, յարագնաց ընթացք մը դէպի կատարեալը, մերձեցման մղում մը դէպի Աստուած» [2, 155]:

Ինքնաճանաչումն ամենադժվար երևույթն է, բայց միաժամանակ ամենաանհրաժեշտը, կենսականը, հրամայականը և օգտակարը մարդ էակի համար: Իմանալը միանգամայն հաճույք է և բարիք, չիմանալը՝ ներքին հոգեկան նեղություն և տառապանք: Իր հիմնական կառուցվածքի մեջ կյանքը՝ մարդու շարունակական կազմավորումը, տևական ինքնակերտումը, հարաճուն գիտության ընդարձակվող և խորացող ճանաչման ընթացք է:

Մարդը «յարաճուն է և յարափոփոխ» էակ է: Կյանքի զարգացմանը զուգահեռ և միջավայրի ազդեցությամբ, ստացած կրթությամբ և դաստիարակությամբ, կյանքում կատարած սոցիալական դերերով պայմանավորված՝ փոխվում է նրա ինքնըմբռնումը, որովհետև մարդը կայական գոյություն չէ, այլ «լինելային երեւոյթ»: Հետևաբար իր ինքնաճանաչումը շարունակական ընթացք է և ոչ թե առարկայական, մեկանգամյա ձեռքբերովի իրականություն [4, 14]:

«Մարդու ինքնութիւնը բազմաշերտ հողին նման հարստութիւն մըն է: Ամեն անգամ որ զայն փորես ու պեղես, նոր նոր ու կենսալի ուղիքեր դուրս կու գան և յաճախ մարդ-հողագործը կը զարմացնեն... Մարդն ալ կեանքի շարժումներէն ազդուած՝ նորանոր զգալու, մտածելու եղանակներ, տարածքներ և արժեւորումներ կը յայտնաբերէ իր իսկ ինքնութեան մասին: Հետևաբար, մարդ կոչուած էակը ի յառաջագունէ և միանգամընդմիջտ ճանաչելի ու սահմանելի էակ մը չէ. ինքնին խորհուրդ մըն է իր ներքին էության իմացումի տեսակետէն դիտուած» [4, 15]:

Ինքնությունը, սեփական նկարագիրը և ինքն իրեն բացահայտելու համար մեծ անկեղծություն և քաջություն է հարկավոր: Հատկապես այն պարագայում, երբ անձն

ինքնարդարացման հակում ունի: Ինքնաճանաչման համար ճիգ գործադրելիս մարդը պետք է կարողանա հաղթել այդ հոգեբանությանը, այլապես այն անթափանց վարագույրի պես կփակի անձի «ինքնատեսողությունը»: Ճշմարտության իմացությունն անհրաժեշտ է գործնական կյանքում ճշմարիտ ապրելու, ճշմարիտ ուղիներ գտնելու համար: Եթե մարդիկ չգիտեն՝ ինչ է բարին, չարը, արդարությունը, ազնվությունն ու գեղեցիկը, ապա նրանք չեն կարող գտնել երջանիկ ապրելու զաղտնիքը:

Այս բոլոր դիտարկումները հանգում են այն հստակ եզրակացության, որ ինքն իրեն ճանաչելը՝ «ծանիր զքեզ»-ը, մշտապես հրամայական է մարդու համար:

«Հայությունը», մեր ժողովրդին պատկանելու այդ զգացումը, անքակտելիորեն կապված է կրոնական հավատքի հետ, քանի որ մեր մշակույթը ներծծված է քրիստոնեությանը, մեր պատմությունը ձևավորվել է քրիստոնեական հավատքով: Այսօր շատերն են խոսում հավատքի մեջ մշակույթի ներթափանցման մասին, քրիստոնեական հավատքը պետք է մարմնավորվի որոշակի մշակույթի ձևերի մեջ: Այն կարծիքին են, որ դա Հայաստանում տեղի է ունեցել: Երբ խոսում են մեր ժողովրդի մշակույթի, նրա հազարամյա պատմության մասին, անխուսափելիորեն խոսում են նաև մեր Եկեղեցու, Սուրբ Գրիգորի, Սուրբ Մեսրոպ Մաշտոցի մասին, որը ստեղծեց մեր այբուբենը... » [3, 55]:

Այսինքն՝ պետք է ապրել Ավետարանը, հոգի ու կյանք ստանալ, ունկնդիր լինել նրա խոսքին, իրագործել դրանք:

«Կրօնները կարծես թերի են, անհրապոյր եւ անգեղեցիկ՝ առանց խորհուրդի: Այլապէս, մարդկային բանականութեան եւ փորձառութեան ծնունդ կրնան ըլլալ, առաւել կամ նուազ չափով համոզիչ կամ օգտակար: Չոր բարոյախօսութեան մը կը վերածուի եթէ պարպուին խորհուրդէն: Անպայման կը դառնան դատարկ ձեւապաշտութիւն մը, երբ դադրին նիւթին մէջէն, բայց նիւթէն անդին՝ գերբնականին զգացումին թելադրական ոյժն ըլլալէ:

Քրիստոնեական կրօնին մէջ բանական, բարոյախօսական եւ ծիսական-արարողական այս տուեալներուն հետ միասին եւ զանոնք գմբեթող իմաստով ու դերով կայ խորհրդավորը, որուն արժէքն ու նշանակութիւնը իրապէս հասկցող եւ իր կեանքին մէջ անոնց տուն տուող եկեղեցիներէն մէկն է Հայոց եկեղեցին...» [5, 168]:

Վեհափառի կրոնական հայացքները հասկանալու համար նախ և առաջ հարկավոր է ըմբռնել նրա մտքերը: Նա Աստծու խոսքը նույնացնում է Անձի հետ, մարմնացած Ճշմարտությունը՝ Բանի. «Մեր աշխարհում խոսքի առատություն կա, գուցե ավելի, քան անհրաժեշտ է, ամեն օր մեր կողմից արտասանվող բյուրավոր բառեր անմիջապես էլ անհետանում են: Գրավոր խոսքերն ավելի երկար են ապրում, որովհետև, ինչպես առածն է ասում, «խոսքերը թռչում են, գրվածքները՝ մնում»: Սակայն գոյություն ունի նաև այնպիսի խոսքերի մի կարգ, որոնք դառնում են կյանք ու գործ. դրանք մարմնացած խոսքերն են՝ Քրիստոսի խոսքերը: Կարծում եմ, որ ամբողջ աշխարհի քրիստոնյաներն այսօր պետք է հասկանան, որ Աստվածաշունչը մտահայեցական, տեսական ճշմարտությունների և կամ փիլիսոփայական ինչ-որ շարադրանք չէ, այլ Աստծու կամքի դրսևորումը, որը պետք է մարմնավորվի իրական գործերում» [3, 26]:

Հարց է առաջանում. արդյո՞ք փիլիսոփայությունը՝ իր բանականության հիմքով, և կրոնը՝ իր հավատքի հիմքով, իրար հակասող ու հակադիր հասկացություններ չեն: Չէ՞ որ շատ աստվածաբաններ ու փիլիսոփաներ տարակարծություններ ունեն այս հարցերի շուրջ: Վեհափառ հայրապետի կարծիքով բանականությունը չի կարող արգելք հանդիսանալ հավատքի համար, ընդհակառակը, այն կարևոր տարր է կյանքում հա-

վատքի շնորհի դրսևորման համար. «Չկա մարդ, որն իր բանականության օգնությամբ չկարողանա հանգել անդրանցական իրականության գոյությանը: Բազմաթիվ մտածողներ իրենց փիլիսոփայական համակարգերում զգացել են Աստծու գաղափարի անհրաժեշտությունը, և նրանցից շատերը հաստատել են նրա գոյությունը: Բայց փիլիսոփաների այդ Աստվածը հաճախ մեր կյանքի հետ առնչություն չունի. խոսքը վերաբերում է Աստծու գաղափարին, Աստծու հասկացությանը, այլ ոչ թե հենց իրեն՝ Աստծուն: Հավատացյալ մարդկանց համար Աստված գործում է մեր կյանքում: Սրանում է կայանում տարբերությունը անաստվածների և հավատացյալների. անաստվածները հաճախ չեն մերժում Անսահման և Հավերժական Էակի գոյության գաղափարը, սակայն, նրանց կարծիքով, Աստված մաս չի կազմում մեր կյանքին, քանի որ այդ կյանքը ղեկավարվում է միայն բանականությամբ: Այդ պատճառով ես կուզենայի ասել, որ բանականությունը չի հակասում հավատքին, բայց հաճախ ի գորու չէ հասնելու մարդկային կյանքին Աստծու միջամտության ըմբռնողությանը, որովհետև այստեղից է սկսվում հավատքը: Խոսքն Աստծու հետ բարեկամանալու, նրան հաղորդվելու մասին է: Խորհրդածելով Աստծու մասին, ես չեմ մտածում այլ պատճառների նախապատճառի մասին, ինչպես ասում էր Արիստոտելը: Ես Արարիչ Աստծու մասին եմ մտածում, որը սեր է, այն Աստծու մասին, որը մեզ բացահայտում է երջանկության գաղտնիքը: Քրիստոնեական հավատքով Աստված մարդկանց ներկայանում է իբրև սեր իր արարչագործությամբ, հայտնությամբ և հաղորդականությամբ: Հավատքը մեզ բացահայտում է այն Աստծուն, որը մեզ հետ անմիջական հարաբերության մեջ է, այլ ոչ թե այն Աստծուն, որը մտածողության կարգ է և առնչվում է միայն բանականությանը» [3, 85]:

Աստծուն սիրելը մերձավորին սիրել է նշանակում: Եթե հավատում ենք, որ Աստված դրսևորվում է իր ստեղծած արարածների մեջ, ապա պիտի հստակ հասկանանք, որ Աստծո հանդեպ սերը երբեք ուղղահայաց սեր չէ միայն, այլև՝ հորիզոնական: «Միտո այս երկու չափումները փոխադարձաբար լրացնում են միմյանց, հարաբերակցվում այնպես, ինչպես արևն ու իր ճառագայթումը, որովհետև ինչպես որ չկա արև առանց ճառագայթումի, այնպես էլ չկա Աստծու հանդեպ սեր առանց մերձավորի նկատմամբ սիրո» [3, 28]:

Այս հիմնավորմամբ ու տրամաբանությամբ կրոնի հիմքը կարող ենք համարել բարոյագիտությունը: Սակայն այդ դեպքում ո՞րն է կրոնի ու բարոյագիտության տարբերությունը, եթե երկուսի հիմքում էլ սերն է Աստծո նկատմամբ, մարդասիրությունն ու ինքնագոհողությունը: Աստված անբաժան է իր ստեղծած արարածներից. «Եթե Աստծուն բաժանենք մարդկանցից, արդարև, կստացվի մի կողմից՝ բարոյագիտություն, մյուս կողմից՝ փիլիսոփայություն: Բայց քրիստոնեական հավատքը մարմնացած հավատք է և ոչ թե վերացական: Իհարկե, գոյություն ունի նաև կրոնի միստիկ կողմը, որ Աստծու ներկայությունն է մեր մեջ: Բայց չենք կարող այդ զգացումը մեր մեջ պահել վասն սեփական հաճույքի, որովհետև Աստծու ներկայությունը մեզ մղում է դեպի ուրիշ մարդիկ. Աստծու Որդու մարմնատումը այս ճշմարտության մեծագույն ապացույցն է: Քրիստոնեությունն, իրավ, նաև ուսմունք է, հավատք՝ առ Գերագույն Էակը: Սակայն քանի որ այդ Էակը Արարիչն է և Հայրը, ապա նրա հանդեպ հավատքը չի կարող զուտ մտավոր լինել, պետք է այն դրսևորվի ամենօրյա կյանքում, արտահայտվի բարոյագիտության մեջ: Այսպիսով, քրիստոնեության մեջ դավանաբանությունն անբաժանելի է բարոյագիտությունից: Աստծու մասին պատկերացումը մեր մեջ ծնում է մարդու և միջմարդկային հարաբերությունների մասին որոշ հասկացություն: Սրանում է կրոնի և փիլիսոփայության տարբերությունը» [3, 29]:

«Անկախ այն բանից, թե մեր դարն ընդունում է, թե ոչ, անկարելի է կատարելապես արժևորել Ավետարանի սկզբունքների ամբողջությունը, առանց Հիսուսի անձի մեջ ճանաչելու Աստծուն՝ Գերագույն Էակին, Բացարձակ Ճշմարտությանը, որից բխում են բարոյագիտական այդ պատվիրանները: Այլապես եթե կրոնը մարդկանց միջև ապրելու կերպերից մեկն է միայն, ապա, ուրեմն, չկան վերջնական կանոններ, բարու և չարի միջև տարբերություն: Այս բարոյական հարաբերապաշտությունն, իմ կարծիքով մեր դարաշրջանի ամենալուրջ վտանգներից է: Կարծում եմ, որ մարդը պետք է վերագտնի Անվիճարկելիին հնազանդվելու զգացումը. մենք Տիեզերքի բացարձակ տերերը չենք, մենք բարերարվածներ ենք, այլ ոչ թե ամեն բարերարության աղբյուր» [3, 30]:

Վեհափառի կրոնական մոտեցումներն ամբողջանում են նրա առաջին Կոնդակում արված սահմանումներում. «Զավակնե՛ր հայոց ազգի, դիտեցե՛ք ձեր շուրջը: Ողջ աշխարհի մեջ ներկայիս յստակօրէն նշմարելի են կրօնական վերարթնութեան նշանները, որոնք օրէ օր աւելի լոյս կը դառնան առաւել տարածուն եւ ազդեցիկ: Բոլորդ ալ լաւ գիտէք, որ Հայ ժողովուրդի կեանքի շաղուածքին մեջ քրիստոնէական կրօնը եղած է այն, ինչ որ է արիւնը մարդկային մարմնին մեջ: Առատացուցէ՛ք այդ առողջ արիւնը որպէսզի մեր ազգային կեանքին մեջ ան դառնայ կենդանացուցիչ եւ բարեփոխիչ ոյժ» [6, 173]:

Եզրակացություն: 1. Ըստ Վեհափառի դիտարկումների՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ ինքն իրեն ճանաչելը՝ «Ծանիր զքեզ»-ը, մշտատև հրամայական է մարդու համար:

2. Փիլիսոփայությունը՝ իր բանականության հիմքով, և կրոնը՝ իր հավատքի հիմքով, իրար հակասող ու հակադիր հասկացություններ չեն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. «Գարեգին I: Հավատքի ընծան», խմբ. Իրիս Փափազյանի, Կանադա, 2009:
2. Գարեգին Ա. կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, «Կեանքը ի հաղորդութեան ընդ Աստուծոյ: Տօնական խոհեր եւ քարոզներ» (կրօնական, աստուածաբանական եւ հայագիտական երկեր), Հայերեն շարք, ԺԱ. հատոր, Լոնդոն, 2015:
3. Գարեգին Ա. Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս, «Զրույցներ Ջովաննի Գուայտայի հետ», Ս. Էջմիածին, 2001:
4. Գարեգին Բ. Կաթողիկոս, «Ծանի՛ր զքեզ...», Անթիլիաս-Լիբանան, 1983:
5. Գարեգին Ա. Կաթողիկոս, «Հող, մարդ եւ գիր» (Դ. Տպագրութիւն), Ս. Էջմիածին, 1996:
6. "Karekin I: The Gift of Faith", Iris Papazian, Editor, London-New York, 2009.

ФИЛОСОФСКИЕ ПОДХОДЫ КАТОЛИКОСА ГАРЕГИНА I К ВОПРОСАМ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ИХ РЕЛИГИОЗНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Արտյոնյա Նազիկ

ԵԿՄ, Արմենյա

Բագասարյա Վիկտորյա

ԵԿՄ, Արմենյա

Аннотация

С момента установления в Республике Армения независимости возникла необходимость избавиться от 70-летнего атеизма Советской Армении и создать предпосылки для возрождения христианской веры. Его Святейшество Гарегин I, Верховный Патриарх и Католикос всех армян, был одним из выдающихся деятелей XX века – решающего периода для армянского народа, взявшего на себя трудную и ответственную миссию по возрождению духовного и морального здоровья нашего народа и восстановлению близости и родства с собственной личностью. В своих проповедях и трудах, основываясь на философских концепциях и их религиозных интерпретациях Его Святейшество представил проблемы самопознания личности в новом свете.

Для раскрытия своей личности, индивидуальности и самобытности необходимо большое мужество и искренность, особенно если человек склонен к самооправданию. Прилагая усилия к самопознанию, нужно уметь преодолеть эту психологию, иначе она закроет «самосознание» личности, как непрозрачный занавес. Познание истины необходимо для нахождения истинных путей и правильной жизни на практике. Если люди не понимают, что такое добро, зло, справедливость, честность и красота, то они не могут найти секрет счастливой жизни.

Возникает вопрос: разве философия, основанная на своем интеллекте, и религия, основанная на своей вере, не противоречат друг другу? Ведь у многих теологов и философов разные точки зрения на эти вопросы. По словам Его Святейшества, интеллект не может быть препятствием для веры. Напротив, это мощный элемент проявления веры в жизнь. Вера открывает нам Бога, который находится в непосредственном контакте с нами, но не Бога, который является категорией мысли и имеет отношение только к интеллекту.

Исходя из этого рассуждения и логики, этику можно рассматривать как основу религии. Но в таком случае какая разница между религией и философией (этикой), если они обе основаны на вере и любви к Богу, человечеству и самопожертвованию?

По наблюдениям Его Святейшества, мы приходим к однозначному выводу, что познание себя, а именно «познать себя» является всегда необходимым для человека.

Философия на основе разума и религия на основе веры не являются противоречивыми понятиями.

Список использованной литературы

1. Гарегин I. Мемориал к десятой годовщине «Дарование веры», ред. Ирис Папазян, Канада, 2009.
2. Гарегин I. Живя в общении с Богом - Мысли и проповеди Святых дней, Лондон, 2015.
3. Гарегин I. Беседы с Джованни Гуайтой, Святой Эчмиадзин, 2001.
4. Гарегин 2-й Католикос, Познай самого себя, Антилиас, Ливан, 1983.
5. Гарегин I. Земля, люди и литература. Священный Эчмиадзин, 1996.
6. «Карекин I: Дарование веры», редактор Ирис Папазян, Лондон-Нью-Йорк, 2009 .

PHILOSOPHICAL APPROACHES OF CATHOLICOS GAREGIN I TO THE QUESTIONS OF HUMAN SELF-IDENTIFICATION AND THEIR RELIGIOUS INTERPRETATION

Harutyunyan Nazik
YSU, Armenia
Baghdasaryan Viktoria
YSU, Armenia

Summary

Since the independence of the Republic of Armenia, there has been a need to shake off the 70-year-old atheism of Soviet Armenia and create preconditions for the revival of the Christian faith. His Holiness Garegin I, Supreme Patriarch of all Armenians, was one of the prominent figures of that period, decisive for the Armenian people of the 20th century, who undertook the difficult and responsible mission of reviving our people's moral health and sowing rapprochement with their own identity. In his sermons and works, philosophical concepts and their religious interpretations, His Holiness presents the issues of self-knowledge in a new light.

Identity, self-description, great sincerity and courage are needed to reveal oneself. Especially when one has a tendency to self-justify. When making an effort for self-knowledge, one must be able to overcome that psychology, otherwise it will close the person's "self-consciousness" like an opaque curtain. Knowledge of the truth is necessary to live the truth in practical life to find true ways. Its people don't know what is good, evil, justice, honesty and beauty, then they cannot find the secret to a happy life.

A question arises: aren't philosophy, based on its intellect, and religion, based on its belief, contradictory concepts? After all, many theologians and philosophers have different points of view on these issues. According to His Holiness, the intellect cannot be an obstacle to faith; on the contrary, it is a powerful element in the manifestation of the faith in life. Faith reveals to us the God who is in direct contact with us, but not the God who is the order of thought and concerned only to the intellect.

With this reasoning and logic, ethics can be considered as the basis of religion. But in that case, what's the difference between religion and philosophy (ethics), if both are based on faith and love for God, humanity and self-sacrifice?

According to His Holiness's observations, we come to the clear conclusion that knowing oneself, "Know yourself", is always imperative for a person.

Philosophy on the basis of reason and religion on the basis of faith are not contradictory.

References:

1. Karekin I: The Gift of Faith Tenth Anniversary Memorial, Iris Papazian, editor, Canada, 2009.
2. Karekin I, Living in Communion with God – Thoughts and Sermons of Holy Days, London, 2015.
3. Karekin I, Conversations with Giovanni Guaita, Holy Ejmiatsin, 2001.
4. Karekin 2nd Catholicos, Know Thyself, Antelias-Lebanon, 1983.
5. Karekin I, Land, People and Literature, Holy Ejmiatsin, 1996.
6. "Karekin I: The Gift of Faith", Iris Papazian, Editor, London-New York, 2009.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 21.03.2021

Принято к публикации: 05.04.2021

Рецензент: канд пед. наук, доцент Лусине Айрапетян

The material was submitted and sent to review: 21.03.2021

Was accepted for publication: 05.04.2021

Reviewer: PhD, Assoc. Prof., Lusine Hayrapetyan

378(477):656.61

**ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ
МОРСКОГО ТРАНСПОРТА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ В
УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

Кузьменко Василий Васильевич,

*Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия
непрерывного образования», Украина*

Солодовник Анастасия Александровна,

*Морской профессиональный колледж
Херсонской государственной морской академии, Украина*

Краткое введение. Образовательная сфера столкнулась со множеством трудностей в условиях пандемии COVID-19. По данным ООН, это самый масштабный вызов международной системе образования в истории человечества, затронувший почти 1,6 млрд учащихся в более чем 190 странах. 94 % студенческого населения мира столкнулось с закрытием учебных заведений. В странах с низким и средним доходом этот показатель был на уровне 99 %. По прогнозам, 23,8 млн детей и молодежи в мире могут бросить обучение или вовсе не иметь возможности его получить в ближайшие годы из-за экономических последствий пандемии [1, стр. 2]. С другой стороны, этот кризис стал толчком для поиска инновационных решений в области образования. Многие страны реализовали централизованные образовательные проекты: от телевизионных программ обучения молодежи до комплексов дистанционных курсов.

В виду своей специфики сфера морского образования стала пионером в использовании элементов дистанционного обучения. Специалисты морского транспорта зачастую вынуждены получать знания и навыки, находясь далеко за пределами учебных аудиторий. Поэтому переход от face-to-face обучения к дистанционному обучению моряков начался задолго до пандемии. В условиях пандемии этот опыт стал особо актуальным.

Так, Джейми Кросс, руководитель по научной работе колледжа MLA (Морской учебный альянс, Великобритания), отмечает: «Мы собрали учебные материалы в такой формат, чтобы их можно было загрузить на свой ПК или записать на USB-накопитель. Сжатие целых модулей традиционной программы подготовки во что-то размером с USB-накопитель — непростая задача, и мы по-прежнему считаем эту модель, которую мы разработали несколько лет назад, все еще самой передовой» [4].

Также он акцентирует внимание на расширении возможностей реализации онлайн образования с развитием сферы информационных технологий: «Люди могут находиться посреди Атлантического океана и при этом вести какую-то активность в интернете. У меня были учебные занятия со студентами, которые сидели на борту судна, покачивающегося в Северном море, и пропускной способности было достаточно, чтобы совершать видеозвонки. Еще пять лет назад мы не могли подумать, что приблизимся к этому» [4]. Несмотря на имеющийся опыт, учебные заведения морского профиля разных стран столкнулись с рядом организационных, кадровых, технических и методических проблем при организации онлайн-обучения в условиях пандемии COVID-19.

Проблема. Профессиональная подготовка специалистов морского транспорта — это комплекс взаимосвязанных компонентов, одним из которых является технико-технологическая подготовка. Она обеспечивается фундаментальными дисциплинами, рядом дисциплин профессионального цикла, учебной, производственной и плавательной практиками. В связи с внедрением в международный морехозяйственный комплекс инновационных технологических решений специалисты в области морского образования начали акцентировать внимание на проблеме качества технико-технологической подготовки. Они отмечают, что, несмотря на стремительное развитие материально-технического оснащения учебного процесса, уровень технико-технологической подготовки за последнее десятилетие снизился. Эта проблема особо обострилась в условиях пандемии, когда учащиеся, администрация и педагогические коллективы учебных заведений морского профиля столкнулись с необходимостью пересмотра подходов в сфере личного тайм-менеджмента, в планировании академических графиков, в поиске новых методов передачи знаний и создании условий для обучения из любой точки мира.

Учебные заведения морского профиля Украины в период пандемии COVID-19 приложили значительные усилия по поддержанию качества технико-технологической подготовки учащихся. Исследование существующего опыта даст возможность выделить сильные и слабые стороны в организационной, кадровой, технической и методической сферах организации технико-технологической подготовки специалистов морского транспорта, а также предложить пути повышения ее качества в независимости от внешних условий, таких как эпидемиологическая ситуация.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В спектре исследований технико-технологической подготовки специалистов морского транспорта и повышения ее качества можно выделить такие направления:

- тенденции развития морской отрасли и морского образования в условиях пандемии COVID-19, освещенные в докладах, отчетах, аналитических записках международных организаций и учреждений. Особый интерес среди них представляют материалы ООН, Международной морской организации (ИМО), Международной ассоциации морских университетов (IAMU), Института морской инженерии, науки и технологий (IMarEST), Международного морского университета (WMU);

- пути реализации дистанционного и смешанного обучения, представленные в докладах и отчетах учебных заведений морского профиля Украины: Государственного университета инфраструктуры и технологий, Национального университета «Одесская морская академия» и ее структурных подразделений, Херсонской государственной морской академии и ее структурного подразделения;

- теория и практика общетехнической и технологической подготовки специалистов различных отраслей (П. Атутов, С. Беляев, И. Гушулей, Ю. Ермолаев, Е. Лаврентьева, С. Литвинчук, И. Медведенко, Г. Терещук, С. Рябец, В. Шевчук);

- особенности развития и внедрения технологического подхода в систему подготовки молодого поколения (Е. Антонова, Ю. Кузьменко, Н. Слюсаренко, И. Середа, А. Янкович);

- отдельные аспекты технико-технологической подготовки в образовательных учреждениях морского профиля (С. Волошинов, Л. Герганов, А. Дендеренко, М. Миусов, А. Солодовник, В. Чернявский).

Несмотря на вышесказанное, следует отметить, что в педагогической науке недостаточно внимания уделено вопросам развития технико-технологической подготовки специалистов морского транспорта в период пандемии, а также поиску путей повышения ее качества в условиях необходимости смены форматов обучения.

Цель исследования — изучение опыта учебных заведений морского профиля Украины по организации технико-технологической подготовки учащихся в условиях пандемии COVID-19 и поиск перспективных путей повышения ее качества.

Новизна исследования состоит в том, что в статье впервые обобщен и проанализирован опыт организации технико-технологической подготовки учащихся учебных заведений морского профиля Украины в условиях пандемии коронавируса, а также определены перспективные пути повышения ее качества.

Изложение основного материала. Международная морская организация (ИМО) выделила три направления влияния пандемии COVID-19 на сферу морского образования:

- изменение академических графиков;
- усложнение передачи знаний и организации профессиональной подготовки, важным элементом которой является технико-технологическая подготовка;
- усложнение планирования и организации практической подготовки на судне [2, стр. 1].

В онлайн-диалоге «Влияние пандемии COVID-19 на морское образование и подготовку», проведенном представителями Международной палаты судоходства (ICS) и Международной ассоциации морских университетов (IAMU), были определены актуальные проблемы морского образования, с которыми столкнулись международные учебные заведения морского профиля в целом и украинские в частности. Среди проблем, связанных с изменением графика обучения в результате пандемии, были выделены такие, как прерывание и сбои в организации теоретической подготовки в 2019/2020 учебном году; задержки кадетов на борту судна и продление сроков прохождения практической подготовки; уменьшение контингента абитуриентов учебных заведений морского профиля из-за ограничения передвижения в период локдауна. В организации профессиональной подготовки специалистов морского транспорта и ее технико-технологического компонента особыми трудностями были следующие: сложность организации «живых» лекций, семинаров, тренажерной подготовки и других практических занятий, на которых учащиеся и преподаватели должны были взаимодействовать в непосредственной близости (необходимость физического дистанцирования часто влияла на количество учащихся, которые могли присутствовать на занятиях, и / или протоколы дезинфекции часто отнимали много времени); сложности организации дистанционного и смешанного обучения (учащиеся и преподаватели имели проблемы с интернет-подключением, гаджетами, платформой для онлайн обучения, с ограниченностью времени, которые можно было проводить онлайн); сложности с проведением очного оценивания и экзаменов. В организации практики также отмечены ряд трудностей: трудности в получении виз для курсантов из-за закрытия посольств и консульств; трудности перемещения по станам с целью посадки на судно из-за проблем с логистикой и планированием, возникших в результате пандемии COVID-19; трудности с проведением запланированных смен экипажей, необходимых для своевременного прибытия учащихся на обучение [3, стр. 1-4].

Рассмотрим более детально опыт организации технико-технологической подготовки учащихся в учебных заведениях морского профиля Украины, учитывая указанные направления влияния пандемии COVID-19 на отрасль морского образования.

С началом пандемии учебные заведения морского профиля Украины перешли в режим дистанционного обучения, а с ослаблением карантинных мер – в режим смешанного обучения. Учебный процесс был организован по ранее утвержденным графикам без каких-либо изменений в сроках подготовки, проведении зачетно-экзаменационной сессии и государственной аттестации.

Несмотря на то, что в сфере морского образования Украины задолго до пандемии были разработаны и внедрены сайты дистанционного обучения, учебные заведения были организационно и методически не готовы к быстрой смене формата обучения с традиционного на полностью дистанционный. В первые месяцы пандемии администрации морских вузов вынуждены были оперативно искать пути решения вопросов по расширению технических возможностей собственных платформ для онлайн-обучения (возможности бесперебойного обучения нескольких сотен, а то и тысяч учащихся; обеспечения на платформе инструментария для всех видов учебной деятельности; сбора отчетности по

работе на платформе учащихся и педагогического коллектива) и организации работы педагогического коллектива в новых условиях. Так, в Национальном университете «Одесская морская академия», Херсонской государственной морской академии и их структурных подразделениях обучение было перенесено в формат электронных курсов, реализованных на базе LMS Moodle. Был проведен ряд методических мероприятий с целью оказания методической помощи преподавательскому составу для эффективной организации профессиональной подготовки в целом и ее технико-технологического компонента в частности.

Анализ электронных курсов, обеспечивающих технико-технологическую подготовку учащихся в учебных заведениях морского профиля Украины показал, что переход на новый формат обучения позволил многим преподавателям внедрить новые подходы, современные инструменты и методы формирования системы знаний и умений будущих моряков. При разработке этих курсов учитывался ряд требований, обеспечивающих качество учебных материалов и эффективность обучения в формате электронных курсов.

Например, в Морском профессиональном колледже Херсонской государственной академии электронные курсы технико-технологической направленности разрабатывались с учетом таких требований:

- наличие краткого описания курса;
- логичность и четкость структуры электронного курса, независимо от выбранного формата структурирования (модульный формат, тематический формат с поурочным делением, структурирования материала по видам учебной деятельности);
- соответствие структуры и содержания курса дисциплины рабочей учебной программе;
- обеспечение разработки качественного учебного контента (обеспечение учета общепедагогических принципов обучения, использование разных форматов представления учебной информации, создание авторского электронного контента, учет специфики подготовки учащихся по конкретной образовательно-профессиональной программе);
- внедрение элементов интерактивного обучения с использованием различных онлайн-ресурсов (тренажеры, симуляторы, игры, интерактивные упражнения, обучающие онлайн-квесты);
- обеспечение обратной связи через любые каналы коммуникации (ресурсы LMS Moodle, сервисы для видеоконференций, Telegram-каналы, группы в социальных сетях);
- разработка эффективных контрольно-оценочных процедур (задания с автоматизированной проверкой, задания с ручной проверкой, P2P-задания, задания для проведения формирующего оценивания);
- подготовка и разработка вспомогательных материалов (для подготовки к внешнему независимому тестированию, для подготовки к собеседованию в круизной компании).

Для примера рассмотрим результаты методического аудита электронного курса «Физика и основы технической механики» как фундаментального компонента технико-технологической подготовки специалистов морской отрасли.

Курс имеет краткую аннотацию, в которой дано его описание, определена целевая аудитория, указана цель курса, охарактеризована общая структура и представлена краткая информация об авторе. Материал курса структурирован по разделам с поурочным делением – материалы каждого занятия инсталлированы на отдельной странице. Каждый раздел и каждое занятие имеют краткое превью. В превью разделов определены ожидаемые результаты обучения, а в превью занятий указаны даты занятий для каждой группы.

Учебный контент представлен в разных форматах: от видеоматериалов, интерактивных досок до авторских опорных конспектов. Материалы каждого занятия разделены на пять блоков. В блоке повторения представлены материалы для актуализации опорных знаний и предыдущего учебного опыта учащихся: чек-листы, интерактивные упражнения, тренажеры формул, кроссворды, облака слов, mindmaps. Фрагмент чек-листа для повторения представлен ниже, на рисунке 1.

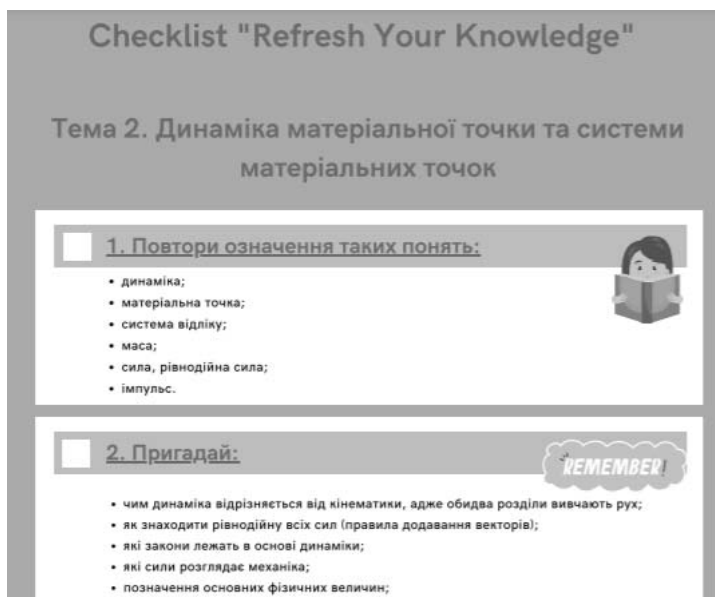


Рисунок 1. Фрагмент чек-листа для повторення из электронного курса «Физика и основы технической механики».

Теоретический блок содержит материалы, которые раскрывают фундаментальные вопросы занятия, в формате видеоуроков, видеоопытов, опорных конспектов. Фрагмент опорного конспекта представлен на Рисунке 2.

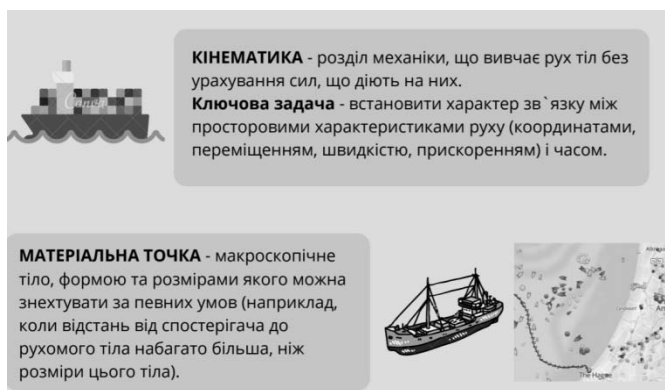


Рисунок 2. Фрагмент опорного конспекта из электронного курса «Физика и основы технической механики».

Особую роль в изучении дисциплин, обеспечивающих технико-технологическую подготовку специалистов морского транспорта, играет работа с приборами и оборудованием. В условиях пандемии, как указывалось ранее, возник ряд трудностей в организации таких видов учебной деятельности. Решение этого вопроса в рамках электронных курсов в учебных заведениях морского профиля Украины совершалась путем использования компьютерного моделирования, работы с виртуальными лабораториями и симуляторами. Так, к примеру, в ранее проанализированном курсе выполнение некоторых аудиторных лабора-

торных работ заменялось на работу с симуляторами, разработанными Колорадским университетом. На сайте университета можно найти визуальную инструкцию для каждой симуляции, а также набор методических рекомендаций для преподавателей по их использованию. В электронном курсе «Физика и основы технической механики» учащимся дается алгоритм работы с симуляцией, детализированное описание ее интерфейса и перечень заданий для выполнения исследования тех или иных физических явлений. Пример использования симуляций в электронном курсе «Физика и основы технической механики» представлен на Рисунке 3.

Симуляція "Лабораторія маятників"

1. Перейдіть за посиланням на сторінку симуляції: натиснути тут.
2. Ознайомтеся з інтерфейсом симуляції:



3. Виконайте такі дослідження:

Вкладка "Вступ"

Проспостерігайте, як змінюється характер коливань при послідовній зміні таких параметрів на панелі: маса тягарця, довжина нитки, гравітація, наявність тертя. Придумайте спосіб обчислення за допомогою лабораторії маятників прискорення вільного падіння на одній із планет.

Вкладка "Енергія"

Виведіть маятник з положення рівноваги та спостерігайте за графіком перетворення кінетичної енергії в потенціальну і навпаки. Спробуйте змінити масу тягарця, довжину нитки, гравітацію, наявність тертя. Як змінився графік?

Вкладка "Лабораторія"

Вімкніть прапорці для відображення векторів швидкості та прискорення. Виведіть маятник з положення рівноваги. Спостерігайте як змінюється напрямок швидкості та прискорення під час коливань. Спробуйте змінити параметри маятника. Як змінилися швидкість та прискорення?

Рисунок 3. Использование симуляций в электронном курсе «Физика и основы технической механики».

Кроме этого, практический блок курса включает в себя интерактивные задания, тренажеры, работу с виртуальной лабораторией, образовательные квесты.

Проверочный блок содержит задания для самопроверки, контрольные тесты, упражнения для формирующего оценивания, а в блоке обратной связи указана информация о доступных на курсе каналах коммуникации – Telegram-канале, тематическом форуме, консультациях с преподавателем через сервисы видеоконференций [5].

Материалы электронных курсов доступны учащимся на протяжении учебного года. Выполнение всех учебных активностей возможно с любых устройств, имеющих доступ в интернет.

Отчетность и контроль по всем видам практики, которые также обеспечивают технико-технологическую подготовку специалистов морского транспорта, в украинских вузах также переведены в электронный формат. У руководителей практики созданы отдельные страницы в системе обеспечения электронного обучения, где они имеют возможность размещать необходимую информацию для учащихся, находящихся в условиях судна, и предоставлять консультации по подготовке отчетной документации.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Обобщая, заметим, что учебные заведения морского профиля Украины имеют значительный опыт организации технико-технологической подготовки учащихся в условиях пандемии COVID-19, а именно: разработаны и внедрены системы управления электронным обучением; проводится работа по повышению методического и технологического уровня преподавательского состава; разработаны системы методических требований по созданию электронных курсов;

ведется активная работа по усовершенствованию электронного учебного контента; используются новые форматы организации учебной деятельности слушателей в пределах электронных курсов.

Проведенный анализ также позволяет выделить ряд перспективных путей дальнейшего повышения качества технико-технологической подготовки специалистов морского транспорта:

- пересмотр подходов к выбору форм организации обучения, учитывая тот факт, что при определенных условиях организация технико-технологической подготовки в онлайн-режиме предоставляет преподавателю возможность привлечь более широкий спектр учебного инструментария, чем во время обучения в аудитории;

- сотрудничество с ИТ-сектором для разработки симуляторов и виртуальных лабораторий, полностью соответствующих программам подготовки специалистов морского транспорта и требованиям Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДМНВ);

- сотрудничество с судоходными компаниями по вопросам обеспечения условий для реализации онлайн-обучения практикантов на борту судна;

- сотрудничество с международными и локальными платформами массовых онлайн-курсов для разработки и внедрения в учебный процесс курсов от лучших специалистов морского образования.

Вышеуказанные пути повышения эффективности технико-технологической подготовки специалистов морского транспорта могут быть предметом отдельных исследований в ближайшей перспективе.

Список использованной литературы

1. Аналитическая записка: образование во время COVID-19 и в последующий период. Организация Объединенных Наций. 2020, август. Retrieved 01/03/2020, from <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>

2. Виртуальный диалог «Влияние пандемии COVID-19 на морское образование и подготовку», пресс-релиз. Международная морская организация (IAMU). 2020, октябрь. Retrieved 01/03/2020, from <https://www.ics-shipping.org/wp-content/uploads/2021/03/MSC-102-INF.25-The-impact-of-COVID-19-on-maritime-education-and-training-ICS-and-IAMU.pdf>

3. Виртуальный диалог «Влияние пандемии COVID-19 на морское образование и подготовку», отчет. Международная палата судоходства (ICS), Международная ассоциация морских университетов (IAMU). 2020, сентябрь. Retrieved 01/03/2020, from <http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/2020/10/Report-of-ICS-IAMU-Virtual-Dialogue-Sep-20.pdf>

4. О'Нилл Д., Профессиональное развитие во время пандемии. *Marine Professional*, 2020. Retrieved 01/03/2020, from <https://www.imarest.org/themarineprofessional/interactions/item/5677-professional-development-in-a-time-of-pandemic>

5. Электронный курс «Физика и основы технической механики». Система управления обучения Херсонской государственной морской академии. 2020. Retrieved 05/03/2020, from <https://mdl.ksma.ua/course/view.php?id=491>

THE TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL TRAINING IN THE MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE DURING A PANDEMIC

Kuzmenko Vasiliy

Communal higher education institution "Kherson Academy of Continuing Education", Ukraine

Solodovnyk Anastasiia

Maritime College of Kherson State Maritime Academy, Ukraine

Summary

The article is devoted to the analysis of the experience of organizing technical and technological training in the maritime educational institutions of Ukraine during a pandemic.

Analysis of international organizations reports made it possible to characterize the impact of the COVID-19 pandemic on maritime education: on the academic schedule at maritime universities, on delivery methods of maritime education, on the availability of cadet berths and onboard training programs.

The author emphasizes that in the first months of the pandemic, the administrations of maritime universities were forced to quickly look for ways to address issues of expanding the technical capabilities of platforms for online learning (the possibility of uninterrupted learning of several hundred, or even thousands of students; providing tools on the platform for all types of educational activity; collect of reports on work on the platform of students and the teaching staff) and the organization of the work of the teaching staff in the new conditions.

Analysis of e-courses that provide technical and technological training showed that the transition to a new learning format allowed many teachers to introduce new approaches, modern tools and methods of forming a knowledge and skills system of future seafarers. When developing these courses, some requirements were taken into account to ensure the quality of educational materials and the effectiveness of teaching in the format of e-courses: availability of a short description of the course; the consistency and clarity of the structure of the e-course, regardless of the selected structuring format; the compliance of the course structure and content with the working curriculum of the discipline; ensuring the development of high-quality educational content; introduction of interactive learning elements using various online resources; providing feedback through any communication channels; development of effective control and evaluation procedures.

In the conclusion, the author identifies several ways to further improve the quality of technical and technological training of maritime transport specialists: revision of approaches to the choice of learning formats; cooperation with the IT sector for the development of simulators and virtual laboratories that fully comply with the training programs for maritime transport specialists and the requirements of the STCW; cooperation with shipping companies on providing conditions for the implementation of online learning for cadets on board; cooperation with MOOC platforms for the development and implementation of courses from the best specialists in maritime education into the educational process.

Keywords: technical and technological training, maritime educational institutions, e-course, LMS Moodle, COVID-19 pandemic.

References:

1. *Policy Brief: Education During COVID-19 And Beyond*, United Nations. 2020, August. Retrieved 01/03/2020, from <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>
2. *Virtual Dialogue on the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Maritime Education and Training*, Pre-session public release. IMO. 2020, October. Retrieved 01/03/2020, from <https://www.ics-shipping.org/wp-content/uploads/2021/03/MSC-102-INF.25-The-impact-of-COVID-19-on-maritime-education-and-training-ICS-and-IAMU.pdf>
3. *Virtual Dialogue on the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Maritime Education and Training*, Report. ICS, IAMU. 2020, September. Retrieved 01/03/2020, from <http://iamu-edu.org/wp-content/uploads/2020/10/Report-of-ICS-IAMU-Virtual-Dialogue-Sep-20.pdf>
4. O'Neill, D., Professional development in a time of pandemic. *Marine Professional*, 2020. Retrieved 01/03/2020, from <https://www.imarest.org/themarineprofessional/interactions/item/5677-professional-development-in-a-time-of-pandemic>
5. *E-course «Physics and the basis of technical mechanics»*. The Management System of E-Learning of The Kherson State Maritime Academy. 2020. Retrieved 05/03/2020, from <https://mdl.kma.ks.ua/course/view.php?id=491>

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 15.03.2021

Принято к публикации: 31.03.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 15.03.2021

Was accepted for publication: 31.03.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Samvel Asatryan

ТРЕБОВАНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**Позняк Александра***Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка, Республика Беларусь***Гуртовая Елена***Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка, Республика Беларусь*

Краткое введение. В современном высшем образовании ярко выражена тенденция к быстрому реагированию на изменения в социокультурной и образовательной сферах, учету спроса со стороны рынка педагогического труда. В этой связи актуализируется необходимость поддержания университетом постоянной обратной связи с работодателями – заказчиками кадров. Образовательный процесс современного вуза строится на принципах практикоориентированности, чтобы обеспечивать приобретение будущими педагогами навыков и опыта педагогической деятельности, формирование наиболее востребованных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность и удовлетворяющих ожидания социума и работодателей.

Практика изучения запросов работодателей как способ оценить качество подготовки специалистов становится достаточно актуальной. Это происходит в первую очередь потому, что только в реальных условиях профессиональной деятельности можно в полной мере оценить, насколько хорошо подготовлен педагог-молодой специалист к своей профессии, какие профессиональные компетенции наиболее востребованы практикой и позволяют ему успешно работать, а в перспективе обеспечивают его устойчивое закрепление в профессии.

В 2017-2019 годах Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (далее – БГПУ) принял участие в международном проекте *Fostering Competencies Development in Belarusian Higher Education* «Стимулирование развития компетенций в белорусском высшем образовании» (FOSTERC Ref. 574087-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-SBHE-SP). В данном проекте БГПУ участвовал совместно с 15 партнерами из Беларуси, Испании, Литвы, Польши и Финляндии. Головной организацией проекта выступил Политехнический университет Валенсии (Universitat Politècnica de València). В рамках проекта проводился масштабный опрос для определения того, какие ключевые компетенции сформированы у современных выпускников белорусских вузов и какие из них наиболее востребованы потребителями. В опросе участвовали студенты, профессорско-преподавательский состав и работодатели.

Изучалась сформированность у выпускников БГПУ, работающих в течение 1-3-х лет в учреждениях образования, следующих ключевых компетенций: совершенствование в собственной области знаний и профессиональной деятельности; знания в других областях; аналитическое мышление; способность понимать сложные проблемы в целом; способность предвидеть новые проблемы; способность приобретать новые знания; способность эффективно вести переговоры; способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности; способность работать под давлением, стрессоустойчивость; способность приспосабливаться к изменениям, гибкость; открытость новым возможностям; способность планировать, организовывать и координировать деятельность; способность эффективно распределять время, тайм-менеджмент; способность продуктивно работать в команде; способность вдохновлять других; способность доступно доносить идеи; способность выполнять обязанности руководителя; способность использовать информационно-коммуникационные технологии; способность отыскивать новые пути и направления для применения существующих знаний; способность придумывать новые идеи и реализовать их; готовность

подвергать сомнению существующие идеи; способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике; способность составлять отчеты и информационные справки; способность общаться на иностранном языке.

Следует отметить, что для БГПУ это было не первое изучение мнения работодателей о результатах подготовки выпускников. Подобная работа ведется на протяжении нескольких лет в рамках университетской системы мониторинга качества. Однако участие в проекте помогло переоценить существующие способы обратной связи с заказчиками кадров и доработать критерии оценки.

Ключевые слова: работодатели, выпускники педагогических специальностей, ключевые компетенции, педагоги, молодые специалисты, востребованность компетенций, сформированность компетенций, дефицит компетенций.

Проблема. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов на основе компетентностного подхода актуализирует постоянный мониторинг удовлетворенности заказчиков педагогических кадров результатами педагогического образования. В качестве результатов освоения образовательных программ по педагогическим специальностям сегодня рассматриваются компетенции педагога. Их перечень достаточно обширен, постоянно пересматривается. Одним из механизмов обновления востребованных компетенций, определения их значимости в практической педагогической деятельности, уровня их сформированности является изучение мнения работодателей.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Исследователи О.В. Акулова, А. И. Жук, О. Л. Жук, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына указывают на важность использования компетентностного подхода в подготовке востребованного педагога в том числе для высшей школы, приводят данные опроса работодателей, подтверждающие оправданность данного подхода [1, 2, 3]. Н. В. Бородина, Е. Д. Одинцева указывают на актуальность практикоориентированности для подготовки специалистов под потребности конкретных предприятий или других потенциальных работодателей [4]. И. Ю. Тарханова считает, что для повышения качества подготовки выпускников вуза необходимо увеличивать количество практико-ориентированных дисциплин, активных и интерактивных форм занятий, профессиональных проб; организовывать для студентов экскурсии в школы; модернизировать программы учебной и производственной практики в части целеполагания, планирования и самоанализа деятельности практикантов, проводить практику на старших курсах в форме стажировки [5].

Цель исследования. Исследование проводилось с целью определения уровня сформированности профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей БГПУ, а также установления наиболее востребованных компетенций молодых педагогов у работодателей – заказчиков педагогических кадров.

Новизна исследования. В исследовании впервые использован комплексный опрос работодателей – заказчиков педагогических кадров с целью оценки значимости ключевых профессиональных компетенций молодых педагогов – выпускников педагогических специальностей. Полученные данные позволили определить наиболее востребованные в образовательной практике компетенции, которыми должны владеть выпускники педагогических специальностей.

Изложение основного материала. В опросе в рамках международного проекта приняла участие 72 работодателя. По условиям опроса это должны были быть руководители учреждений образования, в которых начали свою трудовую деятельность молодые специалисты – выпускники БГПУ. По результатам опроса установлено, что наиболее эффективным каналом связи с работодателями в Республике Беларусь оказались прямые контакты с вузом (information from university) – 87,7 %, на втором месте с большим отрывом социальные сети (social network) – 6,5 %, e-mail только 1,5 %, по 0,4 % получила СМИ (mass media), сайт проекта и ресурс проекта по рассылке сообщений (foster.by,

info@fosterc.bsu.by), а также информация от коллег (co-worker), другие способы выбрали 2,7 % респондентов. Это позволяет сделать вывод о том, что работодатели предпочитают участвовать в подобных опросах, только получив информацию о нем от источника, которому доверяют, т.е. самого вуза.

Работодатели, принявшие участие в опросе, распределились по регионам страны следующим образом (Рисунок 1): работодатели из Гродненской области – 38,4 %, Минской области – 21,9 %, Брестской области – 13,7 %, наименее представленными оказались город Минск (5,5 %) и Могилевская область (4,1 %).

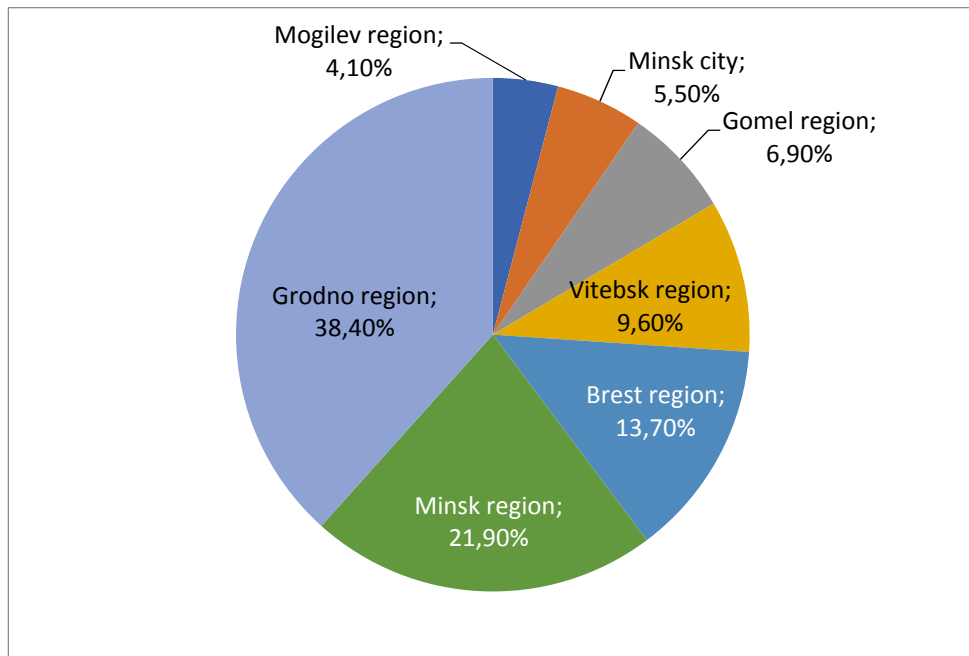


Рисунок 1. Распределение работодателей по регионам Республики Беларусь

Поскольку основной целью исследования было изучение сформированности и востребованности у выпускников ключевых компетенций, особый интерес представляют ответы работодателей о том, как они оценивают уровень компетенций, имеющихся у выпускников при устройстве на работу, а также какой уровень владения компетенциями они хотели бы увидеть (от 1 – «очень низко», до 5 – «очень высоко»). Далее приводятся средневзвешенные значения полученных оценок.

Работодатели наиболее высоко оценили способность выпускников БГПУ использовать информационно-коммуникационные технологии (4,1), способность приобретать новые знания (3,9), их умение совершенствоваться в собственной области знаний и профессиональной деятельности (3,7), открытость новым возможностям (3,7). Это говорит о том, что у выпускников БГПУ высокая обучаемость, они способны развиваться в профессии, расти профессионально (Таблица 1).

На достаточно высоком уровне (3,6) сформированы также аналитическое мышление; способность планировать, организовывать и координировать деятельность; способность продуктивно работать в команде. Эти качества, особенно умение работать в коллективе, важны для успешной профессиональной деятельности учителя.

Наименее сформированными, по мнению работодателей, оказались: способность предпринимать решительные действия в ситуации неопределенности (3,1), способность

выполнять обязанности руководителя (3,1), способность общаться на иностранном языке (2,7).

В целом уровень сформированности компетенций выпускников работодатели оценили в 3,4 балла из 5 (среднее значение). Вместе с тем требования к выпускнику для закрытия вакантной позиции предъявляются значительно более высокие, среднее значение – 4,4 балла.

Как наиболее востребованную работодатели оценили способность приобретать новые знания (4,7 балла), почти также важны (по 4,6 балла) открытость новым возможностям, способность продуктивно работать в команде, способность использовать информационно-коммуникационные технологии, способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике.

Наименее популярными у работодателей оказались такие компетенции, как способность общаться на иностранном языке (3,7), готовность подвергать сомнению существующие идеи (3,9), знания в других областях (4).

Таблица 1. Средневзвешенная оценка сформированности и требований к компетенциям выпускников со стороны работодателей.

Наименование компетенции	Сформированные	Требуемые	Разница
Готовность подвергать сомнению существующие идеи	3,5	3,9	-0,4
Знания в других областях	3,5	4	-0,5
Способность использовать информационно-коммуникационные технологии	4,1	4,6	-0,5
Совершенствование в собственной области знаний и профессиональной деятельности	3,7	4,5	-0,8
Способность приобретать новые знания	3,9	4,7	-0,8
Способность работать под давлением, стрессоустойчивость	3,2	4,1	-0,9
Открытость новым возможностям	3,7	4,6	-0,9
Аналитическое мышление	3,6	4,5	-0,9
Способность планировать, организовывать и координировать деятельность	3,6	4,5	-0,9
Способность отыскивать новые пути и направления для применения существующих знаний	3,5	4,4	-0,9
Способность продуктивно работать в команде	3,6	4,6	-1
Способность выполнять обязанности руководителя	3,1	4,1	-1
Способность предвидеть новые проблемы	3,2	4,2	-1
Способность общаться на иностранном языке	2,7	3,7	-1
Способность понимать сложные проблемы в целом	3,4	4,4	-1
Способность придумывать новые идеи и решения	3,4	4,4	-1
Способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности	3,1	4,2	-1,1
Способность эффективно распределять время, тайм-менеджмент	3,4	4,5	-1,1
Способность доступно доносить идеи	3,4	4,5	-1,1
Способность эффективно вести переговоры	3,3	4,4	-1,1
Способность приспосабливаться к изменениям, гибкость	3,3	4,4	-1,1

Способность вдохновлять других	3,2	4,4	-1,2
Способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике	3,3	4,6	-1,3
Способность составлять отчеты и информационные справки	3	4,3	-1,3

Показательным оказался тот факт, что ни одну из компетенций работодателя не оценили как сформированную на более высоком уровне, чем ожидалось. Дефицит компетенций (разница) в среднем составил от 0,4 балла (готовность подвергать сомнению существующие идеи) до 1,3 балла по отдельным позициям (способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике, способность составлять отчеты и информационные справки). Это может быть следствием того, что работодатель имеет высокие ожидания и возможно не всегда объективен.

В этой связи весьма интересны ответы работодателей на вопрос о том, насколько полученное образование является для выпускников хорошей основой для дальнейшего профессионального и личностного развития (Таблица 2). Так, работодатели считают образование, полученное в БГПУ, хорошей основой для личного развития (improving their personal development) – 4 балла, улучшения своих профессиональных перспектив (improving their professional prospects) и обучения на работе (learning at work) – по 3,9 балла. Менее всего обучение в БГПУ способствует развитию предпринимательских способностей (developing their capacity as entrepreneurs) – 3,2 балла.

Таблица 2. Оценка работодателями значимости компетенций для дальнейшего профессионального и личностного развития педагогов-молодых специалистов.

Насколько полученное образование является для выпускников хорошей основой для...	Средняя оценка
начала рабочей деятельности?	3,8
обучения на работе?	3,9
выполнения поручений на нынешней работе?	3,8
улучшения своих профессиональных перспектив?	3,9
создания основы для личного развития?	4,0
развития предпринимательских способностей?	3,2

Работодатели, принявшие на работу выпускников БГПУ, отмечают в числе характеристик, наиболее подходящих к работе в учреждении общего среднего образования, следующие: возможность сделать что-то полезное для общества (4,4 балла), возможность узнавать новое (4,3), стабильность работы (4,1), самостоятельность (4). Это позволяет изнутри оценить, какие возможности предоставляет выпускнику его первое рабочее место (Таблица 3). По мнению работодателей, педагогу меньше всего стоит ожидать от работы в школе высоких доходов (2,9) и достаточного времени для проведения досуга (3,2). С точки зрения трансформации отношения к профессии учителя в обществе, интересна оценка работодателей общественного признания профессии – 3,6 из пяти. Как правило, работодатели в сфере образования сами являются педагогами и поэтому проводят оценивание, опираясь на свой собственный опыт в профессии.

Таблица 3. Оценка работодателями возможностей, открывающихся для дальнейшего профессионального и личностного развития педагогов-молодых специалистов.

	Средняя оценка
Возможность сделать что-то полезное для общества	4,4
Возможность узнавать новое	4,3
Стабильность работы	4,1
Самостоятельность	4
Адаптация к новым вызовам	3,7

Общественное признание	3,6
Возможность совмещать работу и семью	3,5
Хорошие возможности для карьерного роста	3,4
Достаточность времени для проведения досуга	3,2
Высокие доходы	2,9

Эти данные интересно сопоставить с результатами опроса по выявлению степени удовлетворенности руководителей учреждений образования уровнем профессиональной подготовки молодых специалистов – выпускников БГПУ, полученными в рамках деятельности системы мониторинга качества.

В 2019/2020 учебном году проведены мониторинговые исследования по оценке удовлетворенности руководителей школ и гимназий уровнем профессиональной подготовки молодых специалистов (выпускников БГПУ 2017–2019 гг.). В анкетировании приняли участие 122 руководителя учреждений образования (Рисунок 2).

В БГПУ ведется подготовка будущих педагогов по различным специальностям в двух институтах: психологии (ИП) и инклюзивного образования (ИИО) и на девяти факультетах: естествознания (ФЕ), физико-математическом (ФМФ), физического-воспитания (ФФВ), филологическом (ФФ), историческом (ИФ), начального образования (ФНО), дошкольного образования (ФДО), эстетического образования (ФЭО) и социально-педагогических технологий (ФСПТ).

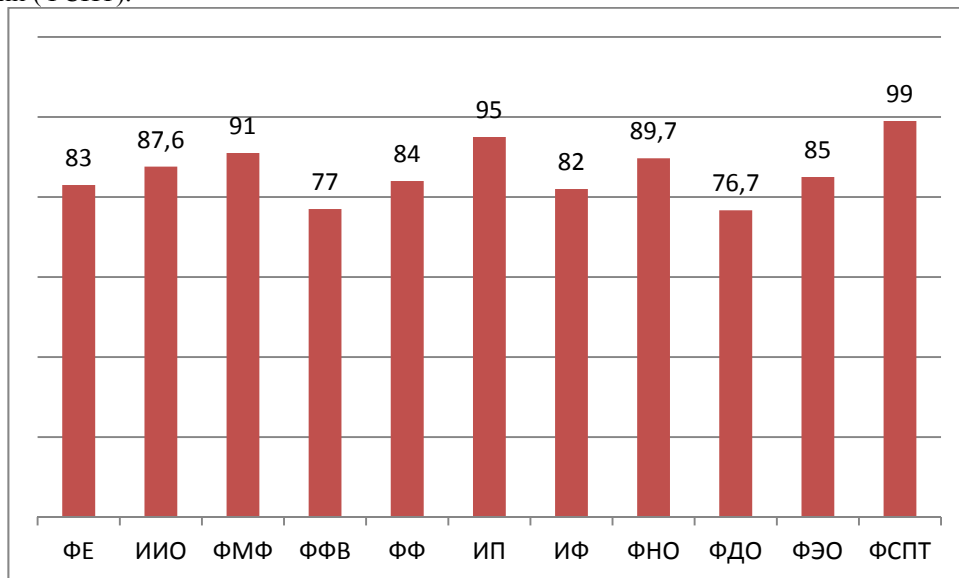


Рисунок 2. Удовлетворенность руководителей учреждений образования уровнем профессиональной подготовки молодых специалистов (выпускников БГПУ), %.

Практически все опрошенные работодатели удовлетворены качеством подготовки выпускников БГПУ, их теоретическими и практическим знаниями, навыками организации педагогического процесса, использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, тем, как выпускники применяют полученные знания в профессиональной деятельности.

В наибольшей степени работодатели удовлетворены уровнем теоретической и практической подготовки молодых специалистов (87,6 %).

При этом по дисциплинам специальности показатель удовлетворенности составил 89,4%; знания по педагогике в среднем оценены работодателями в 87,6 %; по психологии – 86,0 %.

Значение среднего показателя удовлетворенности работодателей уровнем практической подготовки молодых специалистов к организации учебной деятельности учащихся составило 84,7 %. При этом уровень практической подготовки к тематическому планированию оценен в 84,0 %, подготовленность выпускников к составлению плана-конспекта в среднем оценена в 86,0 %, к организации учебной работы на уроке (распределение времени на различные этапы урока) оценена работодателями в 86,3 %, к организации и проведению факультативных занятий выпускники подготовлены на 87,5 %. Данные говорят нам о том, что у выпускников хорошо развиты навыки оперативного планирования своей деятельности, но требуют отдельной проработки навыки долгосрочного планирования в том числе и по преподаваемому предмету.

Не в полной мере удовлетворены работодатели уровнем готовности молодых специалистов обучать решению олимпиадных задач (заданий) (79,2 %), причем данный показатель снизился на 5,8 % по сравнению с прошлым годом (85,0 %). Это еще одно направление для совершенствования подготовки учителей-предметников.

Еще один важный показатель подготовленности выпускников к будущей профессиональной деятельности – это уровень владения современными информационно-коммуникационными технологиями, который был оценен работодателями в 87,5 %. При этом уровень владения молодыми специалистами умением организовать учебную деятельность учащихся с использованием электронных средств обучения составил 88,9 %, умение организовать взаимодействие с учащимися на основе сетевых технологий – 87,7 %, с использованием дистанционных технологий обучения – 86,2 %.

Значение среднего показателя удовлетворенности сформированностью у молодых специалистов умений и навыков воспитательной работы составило 87,4 %. Лучше всего у выпускников получается организовывать взаимодействие во временных детских коллективах (87,64 %), устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, выбирать методы и приемы воспитания (86,3 %). Достаточно хорошо по мнению работодателей выпускникам удается выполнять функции классного руководителя (85,9 %), организовывать и проводить внеклассную воспитательную работу (85,8 %).

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Можно отметить, что выпускники БГПУ достаточно хорошо подготовлены к будущей профессиональной педагогической деятельности. Они в той или иной мере обладают необходимым современному учителю набором компетенций и профессиональных знаний. Однако ожидания работодателей часто оказываются более высокими.

Чтобы в образовательном процессе сформировать востребованные практикой компетенции, необходимо своевременно совершенствовать содержание, формы и методы подготовки педагогов с учетом обратной связи от работодателей. Для этого очень важно регулярно проводить опросы заказчиков кадров, ключевых работодателей в сфере образования, так как это действенный способ оценки востребованности выпускников на рынке труда. Опросы предоставляют достоверный материал для корректировки образовательных программ и укрепления сотрудничества университета с работодателями. Целесообразно также применять инновационные формы, методы, технологии обучения, направленные на развитие у обучающихся аналитического мышления, рефлексивных способностей и педагогической креативности.

Вузы прекрасно понимают важность формирования у выпускников востребованных компетенций и стремятся вводить в учебные планы максимально практикоориентированные дисциплины, особенно по профильным направлениям, однако полностью решить эту задачу можно только расширяя связи с работодателями и повышая степень их участия в образовательном процессе. Для обеспечения реального сотрудничества и поддержания связей между организациями – заказчиками кадров и учреждениями, которые непосредственно ведут подготовку и переподготовку будущих педагогов, необходимы: совершенствование национальной системы квалификаций (национальная рамка квалификаций,

секторальная рамка квалификаций в сфере образования, профессиональный стандарт педагога), систематическая работа по обновлению образовательных стандартов с учетом запросов практики в рамках деятельности учебно-методического объединения по педагогическому образованию, реализация кластерного подхода [6], позволяющего объединить усилия всех заинтересованных лиц, функционирование координационного совета по вопросам непрерывного педагогического образования, общественных объединений и др.

Список использованной литературы:

1. Жук А. И., Непрерывное педагогическое образование в Республике Беларусь – фактор устойчивого развития общества. *Наука и Школа*, 6, 61–67, 2016.
2. Жук О. Л., *Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход*. Минск: РИВШ, 2009.
3. Акулова О. В., Заир-Бек Е. С., Пискунова Е. В., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П., *Компетентностная модель современного педагога. Учебно -методическое пособие* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
4. Бородина Н. В., Одинцева Е. Д., Практикоориентированный подход в подготовке специалистов среднего звена. *Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сб. науч. тр. IX Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 9, 38–42, 2016.*
5. Тарханова И. Ю., Формирование профессиональной компетентности социального педагога в вузе: анализ отзывов студентов, выпускников и работодателей. *Ярославский педагогический вестник*, 5, 114-118, 2017.
6. Жук А. И., Торхова А. В., Позняк А. В., Курбыко З. С., Невдах С. И., Гуртовая Е. Ю., Егорова Ю. Н., *Научно-методические основы кластерного развития непрерывного педагогического образования (Монография)*. Минск: БГПУ, 2019.

EMPLOYER REQUIREMENTS FOR THE COMPETENCE OF TEACHERS – YOUNG SPECIALISTS

Pozniak Alexandra

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Republic of Belarus*

Elena Goortovaya

*Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Republic of Belarus*

Summary

Today, when higher education becomes more and more practice-oriented, the importance of considering the opinions of all those interested in training specialists for the school is growing. These are the direct employers - the heads of educational institutions where the graduates of the pedagogical university go to work.

In order to increase the competitiveness of BSPU graduates, surveys of employers were conducted, which made it possible to identify what competencies need to be formed in students at the stage of university education, which should be given special attention when organizing the educational process, etc.

The article provides original data from a survey of employers on the formation and demand for key competencies among graduates of a pedagogical university, their importance for professional success. Information on the satisfaction of employers with the quality of theoretical and methodological training of future teachers is given, recommendations are given on attracting employers to participate in improving the educational process.

Keywords: Employers, graduates of pedagogical specialties, key competencies, teachers, young specialists, the demand for competencies, the formation of competencies, a deficit of competencies.

References:

1. Zhuk, A. I. Continuous pedagogical education in the Republic of Belarus - a factor of sustainable development of society. *Science and School*, 6, 61–67, 2016.
2. Zhuk, O. L. *Pedagogical training of students: a competence-based approach*. Minsk: RIVSH, 2009.

3. Akulova O. V., Zair-Bek E. S., Piskunova E. V., Radionova N. F., Tryapitsyna A. P. *Competence model of a modern teacher*. SPb.: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A. I. Herzen, 2007.

4. Borodina, N. V., Odintseva E. D. A practice-oriented approach in the training of mid-level specialists. *Formation of personnel potential of open source software - innovative processes in production and in vocational education: collection of articles. scientific. tr. IX Int. scientific-practical conf.* Yekaterinburg, 9, 38–42, 2016.

5. Tarkhanova I. Yu. Formation of professional competence of a social teacher in a university: analysis of feedback from students, graduates and employers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 114-118, 2017.

6. Zhuk A. I., Torkhova A. V., Pozniak A. V., Kurbyko Z. S., Neudakh S. I., Goortovaya E. Y., Egorova Y. N. *Scientific and methodological foundations of cluster development of continuous teacher education* (Monograph). Minsk: BSPU, 2019.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 04.04.2021

Принято к публикации: 11.04.2021

Рецензент: доктор пед. наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 04.04.2021

Was accepted for publication: 11.04.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

378.663

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Сафонова Татьяна Витальевна

*Государственный университет по землеустройству,
Москва, Россия*

Широкорад Ирина Ивановна

Государственный университет по землеустройству, Москва, Россия

Денискина Венера Закировна

*кандидат педагогических наук, доцент,
ИТ МПГУ, Москва, Россия*

Астахова Татьяна Александровна

Государственный университет по землеустройству, Москва, Россия

Ванина Анжела Валериевна

*Государственный университет по землеустройству,
Москва, Россия*

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современная российская высшая школа решает насущные задачи стандартизации образовательной и профессиональной деятельности, цифровизации образования, и в ряду этих задач жизненно востребована реализация инклюзивного образования. Как показал анализ научно-педагогической теории и практики, при реализации инклюзивного образования в вузе востребованы идеи аксиологического и акмеологического подходов, принципы социальной интеграции, требования реабилитации, абилитации, доступности и психолого-педагогического сопровождения обучающихся, технологизации интегрированного обучения. Между тем, выявлено противоречие между достаточной изученностью процесса инклюзивного развития вузов, находящихся в подчинении Минобра РФ¹⁷ и недостаточным психолого-педагогическим исследованием особенностей инклюзивного образования в ведомственных вузах, в том числе Министерства сельского хозяйства РФ. Нами проанализирован процесс

¹⁷ Минобрнауки РФ – Министерство науки и образования Российской Федерации

реализации инклюзивного образования в ФГБОУ ВО¹⁸ «Государственный университет по землеустройству» (State University of Land Use Planning) и ряде других аграрных вузов, что позволило сделать выводы и обобщения. Проблемы инклюзии в аграрных вузах многогранны и неоднозначны, требуют консолидации усилий всех подразделений вуза, администрации, научно-педагогических и учебно-методических работников, иных специалистов. Насущной задачей является проектирование сетевых образовательных программ; взаимодействие аграрных вузов по реализации инклюзии посредством РУМЦ¹⁹, повышение квалификации научно-педагогических работников в сфере инклюзивного образования. Не менее важное значение имеет профориентационная работа, которая должна проводиться системно, планомерно, в первую очередь в тех школах и средних профессиональных организациях, где реализуется инклюзивное образование. Очевидно, что обеспечение условий поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ – приоритетная задача по привлечению таких абитуриентов. Исследованием установлено, что аграрное инклюзивное образование развивается в направлении совершенствования материально-технической и учебно-методической базы образовательного процесса лиц с особыми потребностями; создания доступной среды; включения обучающихся с особыми потребностями в социокультурное пространство вуза.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дополнительное профессиональное образование, аграрное образование, задачи аграрного высшего образования, повышение квалификации.

Проблема исследования. Как известно, инклюзивная педагогика предполагает техническое, психолого-педагогическое, медико-реабилитационное, спортивное, социальное, профессиональное сопровождение процесса интеграции, адаптации и реабилитации обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ. Но готовы ли аграрные вузы к решению этих задач на современном этапе? Данная проблема требует своего исследования.

Обзор литературы. Доступность образования для обучения лиц с особыми потребностями как педагогическая проблема исследовалась в своё время выдающимися педагогами и психологами, в том числе Л. Выготским, В. Давыдовым, Л. Занковым, Д. Элькониным и др. В условиях реализации педагогической инклюзии «доступность» получила более широкое толкование с точки зрения доступности среды обучения и учебно-методического обеспечения процесса обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ.

В научной психолого-педагогической литературе широко представлены разнообразные направления исследований. Так, в публикациях зарубежных авторов анализируются проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии; создания специальных условий и комфортной среды для лиц с ОВЗ, региональных инклюзивных практик [7, 8, 9, 10]. Идеи интегративного образовательного взаимодействия находим в Научной программе ЕГУ по теме «Сравнительный анализ систем высшего образования государств-членов ЕАЭС – Армении, России, Беларуси и Казахстана»²⁰.

В отечественной педагогической литературе плодотворно осуществляется исследование таких направлений, как инновационные процессы в образовательной инклюзии [2, 5], исследуются риски инклюзивного образования [6], проблемы высшей школы, в том числе магистерской подготовки в свете инклюзивного образования [1], уделяется внимание формированию профессионально-личностной готовности педагога к работе в условиях инклюзии [4].

Цель исследования состоит в выявлении проблем, постановке жизненно значимых задач в реализации инклюзивного образования в аграрных вузах.

¹⁸ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

¹⁹ Ресурсно-учебный методический центр

²⁰ Интервью доктора педагогических наук, профессора Назик Арутюнян. Режим доступа: <http://www.yso.am/rp/ru/Nazik-Harutyunyan-talks-about-her-research>. Дата обращения 21.01.2020

Новизна исследования определяется выявлением особенностей, теоретическим и практическим обобщением опыта деятельности и выявлением перспектив реализации инклюзивного образования в аграрных вузах.

Изложение основного материала

Толкование термина «инклюзивное образование» закреплено законодательно в следующей редакции: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»²¹. Ценности инклюзивного образования сложились на протяжении XX века, когда пришло понимание того, что следует отходить от политики изоляционизма, предполагавшего обучение инвалидов и лиц с ОВЗ только в специализированных (дефектологических) образовательных учреждениях. На основе анализа международной практики, включённого/инклюзивного образования и отечественного опыта, выделим следующие существенно значимые подходы (принципы) к его организации:

1. Инклюзивное образование равноценно для всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, тьюторов, администрации, учебно-методического персонала и других работников образовательной организации);

2. Включение всех обучающихся в учебно-воспитательный процесс образовательной организации в полном объёме, определяемом ФГОС²² ВО и ПООП;

3. Равную вовлечённость всех участников инклюзивного образования в культурно-просветительскую, воспитательную деятельность;

4. Построение процесса обучения в инклюзивном образовании на основе адаптированного учебно-методического обеспечения (рекомендации и программы), в соответствии с запросами и потребностями здоровых людей, инвалидов и лиц с ОВЗ;

5. Отсутствие любых барьеров для реализации обучающимися всех категорий своего образовательного права в инклюзивной среде;

6. Все различия между обучающимися должны отражаться в ресурсах педагогического процесса.

Соблюдение принципов инклюзивного образования в педагогической практике позволяет обеспечить достижение обучающимися с инвалидностью и лицами с ОВЗ установленных ФГОС ВО и ДПО²³ результатов обучения.

Получение высшего образования сегодня – это жизненно-востребованное право современного молодого человека, и тысячи абитуриентов стремятся его реализовать. Не иссякает поток абитуриентов и в аграрные вузы страны, но много ли среди них инвалидов или лиц с ОВЗ? Вопрос не праздный, поскольку аграрные вузы обладают научно-исследовательским, учебно-методическим, профессорско-преподавательским и управленческим потенциалом для удовлетворения образовательных потребностей этой категории молодежи. Об этом свидетельствует опыт реализации инклюзивного образования в ряде аграрных вузов: РГАУ-МСХА²⁴ имени К.А.Тимирязева, Ярославской ГСХА²⁵, Донским ГАУ²⁶ и др.

В процессе анализа теории и практики аграрного высшего образования были выявлены проблемы, которые непосредственно сказываются на реализации инклюзивного образования:

- *материально-технического характера* (требуется усовершенствование и обновление учебно-материально-технической базы; учебной литературы и технических средств, электронного и дистанционного обучения; обеспечение учебного процесса учебно-методи-

²¹ ст.2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»(с изм. на 1.01.2021 г.)

²² ФГОС ВО – федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

²³ ДПО – Дополнительное профессиональное образование

²⁴ Российский государственный аграрный университет

²⁵ ГСХА – государственная сельскохозяйственная академия

²⁶ ГАУ –государственный аграрный университет

ческими материалами, учебниками и учебными пособиями; оснащение учебно-опытных и учебно-производственных хозяйств с целью повышения качества практической подготовки студентов);

- *организационно-управленческого характера* (ослаблены связи образовательных учреждений с работодателями; профессиональные ассоциации и союзы не всегда оказывают должного влияния на развитие образовательной системы, которая требует усовершенствования процесса повышения квалификации НПП²⁷);

- проблемы *социальной защищенности* (уровень жизни работников образовательных учреждений, социальная незащищенность приводят к уменьшению численности молодых высококвалифицированных ученых, преподавателей и мастеров производственного обучения; остается высоким средний возраст научно-педагогических кадров);

- *проблемы в сфере качества образования* (содержание аграрного образования требует соответствия развития сельскохозяйственной отрасли современным требованиям, что обеспечит повышение уровня профессиональной компетентности выпускников аграрных образовательных учреждений);

- проблемы в *профориентационной работе* с выпускниками сельских школ, которые не имеют равных возможностей с жителями городов для получения качественного среднего (полного) общего образования, что затрудняет их поступление на учебу в аграрные образовательные учреждения;

- требуется совершенствование системы финансирования, межведомственного сотрудничества для улучшения подготовки квалифицированных кадров в сельскохозяйственной отрасли народного хозяйства.

Остановимся на конкретных задачах в сфере инклюзивного образования в аграрных вузах. Каждое высшее учебное заведение обязано создать доступную среду, материально-техническую базу и специальные условия обучения инвалидов и лиц с ОВЗ с целью получения ими профессиональной квалификации по включённому типу обучения вместе с другими категориями обучающихся. Однако анализ реальной образовательной практики показывает, что, во-первых, численность инвалидов и лиц с ограниченными возможностями могла бы быть значительно больше как среди абитуриентов, так и среди обучающихся; во-вторых, аграрные вузы нуждаются в многоплановой поддержке усилий по реализации инклюзивного образования (научно-методической, материально-технической, финансовой, межведомственной и др.).

Аграрное высшее образование на сегодня не исчерпало тех возможностей, которые созданы законодательно и на нормативно-правовом уровне для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; оно способно расширить возможности инвалидов для получения ими качественного образования сельскохозяйственной отраслевой направленности; способствовать самореализации и профессиональному становлению, карьерному росту и повышению качества их жизни. Это подтверждается статистикой: по данным РУМЦ РГАЗУ²⁸ на 2019 год в аграрных вузах обучалось 292905 человек, из них инвалидов - 1020 человек, что составляет лишь 0,3 % от всех обучающихся.

Очевидно, что во исполнение образовательного законодательства, возникла потребность в создании РУМЦ и в ведомственных вузах, цель которых состоит в накоплении, распространении и разработке инновационных технологий в целях научно-методической, образовательной и информационной поддержки развития системы инклюзивного агрообразования. Функциональное приложение усилий РУМЦ также находим в профессионализации инвалидов и лиц с ОВЗ в агросфере; подготовке учебных программ и курсов; программно-методическом обеспечении; повышении квалификации НПП; создании условий инклюзивного обучения, доступной среды, специальных технических средств реабилитации

²⁷ Научно-педагогических работников

²⁸ РУМЦ РГАЗУ –Ресурсный учебно-методический центр Российского аграрного заочного университета

инвалидов, обеспечивающих для них качество обучения; воспитании и развитии личности обучающихся в вузе. В этом контексте перспективными и востребованными направлениями деятельности РУМЦ являются: обеспечение сетевого сотрудничества аграрных вузов; соблюдение преемственности инклюзивного школьного, среднего профессионального образования и высшей аграрной школы; разработка методологии и методики дистанционного обучения на основе современных достижений информационно-компьютерных технологий и др.

Следует сделать **вывод** о том, что в деятельности аграрных вузов по реализации инклюзивного образования принесут положительные результаты приведенные ниже способы и формы.

В *профориентационной работе* важны не только проведение подготовительных курсов с учетом требований, но и реальный выход в образовательные организации; использование просветительского потенциала Университетских суббот; работа на договорной, долгосрочной основе со средними общеобразовательными школами, техникумами, училищами; реклама предлагаемых услуг в СМИ (печать, радио, телевидение, интернет); использование многочисленных интернет площадок, освещающих проблемы инвалидов; личные контакты с выпускниками – вот тот неполный ряд мер, которые, могли бы дать положительные результаты роста не только количественных, но и качественных показателей при мониторинге инклюзивного аграрного образования.

Обеспечение условий поступления в вуз инвалидов и лиц с ОВЗ – приоритетная задача по привлечению абитуриентов. Для этого локальными нормативными актами вузов утверждаются правила поступления для инвалидов и лиц с ОВЗ, которые обеспечиваются информацией о том, по каким адаптированным образовательных программам они могли бы получить высшее образование. Паспортизация доступной среды в вузе, обеспечение подъезда к организации, инфраструктуры, транспортной обеспеченности, доступность всей информации по правилам подачи документов и проведения вступительных испытаний, сведения о факультетах, направлениях и уровнях подготовки – эта информация позволит сориентироваться и снимет страхи для абитуриентов с различными нозологиями. Очевидно, что если абитуриент получит всю необходимую информацию по всем вопросам получения высшего аграрного образования, то сможет подобрать для себя профессию и подходящий вуз, с возможностью последующего трудоустройства, что увеличит количество обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в аграрных вузах.

В заключении отметим, что усилия аграрных вузов **в перспективе** развития аграрного образования нацелены на решение таких задач, как:

- обновление учебно-материально-технической базы, оснащение ее специальной техникой и техническими средствами реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ в вузе;
- обеспечение учебного процесса адаптированными учебно-методическими материалами, учебниками и учебными пособиями для расширенного доступа к ним обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- расширение связей аграрных вузов с работодателями, профессиональными ассоциациями и союзами в контексте выполнения образовательного заказа к аграрному инклюзивному образованию, практической подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ;
- совершенствование материально-технической базы практической подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ.

Таким образом, изучив состояние исследуемой темы в научно-педагогической теории и практике, сделаем вывод о том, что насущные проблемы аграрного инклюзивного образования требуют своего решения, аграрные вузы призваны обеспечить достижение целей и решение задач по профессиональной подготовке лиц с ОВЗ и инвалидов для сельского хозяйства.

Список использованной литературы

1. Горюнова Л. В., Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169–174. URL: <https://clck.ru/F3w88> (дата обращения: 17.03.2018).
2. Дамадаева А. С., Бехоева А. А., Проблемы и возможности реализации инклюзивного образования в современном вузе // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3(35). – С. 125–133 URL: <http://psycdigest.ru/articles/detail.php?article=8193>
3. Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения / В. В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 34–49. DOI: 10.17759/pse.2017220106
4. Новый аспект личностно-ориентированного подхода к отбору содержания профессионально-педагогической подготовки тифлопедагогов (на жизненном примере В.З. Денискиной/ Сафонова Т.В., Широкопад И.И. Проблемы специального образования. Научно-методический журнал Армянского педагогического университета им. Хачатура Абовяна. – Ереван, 2017. 2017. № 5. С. 172-178.
5. Ряписова А. Г., Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. Т. 7, № 1. С. 7–20. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.01
6. Хуснутдинова М. Р., Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-26-46.
7. Personality Traits of Expert Teachers of Students with Ebd: Clarifying a Teacher's X-Factor / B. Svenja [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2016. Vol. 20, Issue 6. Pp. 569–587. DOI: 10.1080/13603116.2015.1100222
8. Timo S., How Common are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? // International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, Issue 5. Pp. 560–575. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001
9. Sagner-Tapia J., An Analysis of Alterity in Teachers' Inclusive Pedagogical Practices // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 22, Issue 4. Pp. 375–390. DOI: 10.1080/13603116.2017.1370735
10. Schlessinger S., Reclaiming Teacher Intellectualism Through and for Inclusive Education // International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, Issue 3. Pp. 268–284. DOI: 10.1080/13603116.2017.1362598

INCLUSIVE EDUCATION IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Safonova Tatiana
Shirokorad Irina
Denischina Venus
Astakhova Tatiana
Vanina Angela

Summary

The relevance of the research topic is due to the fact that modern Russian higher education solves the urgent tasks of standardization of educational and professional activities, digitalization of education, and among these tasks, the implementation of inclusive education is vital. As the analysis of scientific and pedagogical theory and practice has shown, in the implementation of inclusive education at a university, ideas of axiological and acmeological approaches, principles of social integration, requirements for rehabilitation, habilitation, accessibility and psychological and pedagogical support of students, technologization of integrated education are in demand. Meanwhile, a contradiction was revealed between a sufficient study of the process of inclusive development of universities subordinate to the Ministry of Education of the Russian Federation and an insufficient psychological and pedagogical study of the features of inclusive education in departmental universities, including the Ministry of Agriculture of the Russian Federation. We have analyzed the process of implementing inclusive education at the State University of Land Use Planning and a number of other agricultural universities, which made it possible to draw conclusions and generalizations. The problems of inclusion in agricultural universities are multifaceted and ambiguous, they require the consolidation of the efforts of all departments of the university, administration, scientific and pedagogical and teaching staff, and other specialists. The urgent task is to design network educational programs; interaction of agricultural universities in the implementation of inclusion through the RUMC, advanced training of scientific and pedagogical workers in the field of inclusive education. No less important is vocational

guidance work, which should be carried out systematically, in a planned way, primarily in those schools and secondary professional organizations where inclusive education is implemented. It is obvious that ensuring the conditions for admission to the university for disabled people and people with disabilities is a priority task in attracting such applicants. The study found that inclusive agrarian education develops in the direction of improving the material and technical and educational and methodological base of the educational process of persons with special needs; creating an accessible environment; inclusion of students with special needs in the socio-cultural space of the university.

Keywords: inclusive education, additional professional education, agricultural education, tasks of agricultural higher education, professional development.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 12.02.2021

Принято к публикации: 13.03.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 12.02.2021

Was accepted for publication: 13.03.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

ԲԱԺԻՆ 8. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 8: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛИГИЯ
SECTION 8: PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

371.015.3

**ВЛИЯНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
МЕХАНИЗМОВ, В ОСОБЕННОСТИ ВОЛИ, У ДЕТЕЙ В РАННЕМ
ВОЗРАСТЕ**

Сагынбаев Эмиль Кадырбекович

Ошский государственный университет, Кыргызская Республика

Шерматова Айида Гапуровна

Ошский государственный университет, Кыргызская Республика

Аннотация: Актуальность исследования. Специфика изучения ребенка состоит в том, что исследуются не столько психические процессы и личные качества сами по себе, сколько влияние социальных факторов и специальных педагого-психологических методик. В качестве возрастных новообразований выступает новый тип строения личности и ее деятельности, психические изменения, возникающие в раннем возрасте и определяющие преобразования в сознании ребенка, его внутреннюю и внешнюю жизнь. Это те позитивные приобретения, которые позволяют перейти к новой стадии развития. Также одной из проблем развития личности ребенка является проблема развития воли. В психологии отмечается, что именно ранний возраст является классическим периодом для игры. Именно на данном этапе игра становится ведущим видом деятельности. В игре возникают и развиваются фундаментальные личностные новообразования. Для исследования были выбраны дети двух социальных групп (дети из неблагополучных семей и дети из полноценных семей), а также осужденные несовершеннолетние подростки, которые состоят на учете в отделе Пробации при Министерстве Юстиции КР по Ошской области с 2018 год по 2020 год. В результате исследования выявлена недостаточность внимания на программное планирование развития личности, а также коррекционное влияние ролевой игры, роль воспитания в семье и обучения ребенка в процессе формирования личности.

Ключевые слова: игра, развитие, ведущий вид деятельности, умственно отсталые дети, коррекция, психические процессы.

Введение. На сегодняшний день наша страна нуждается в таких особых психолого-педагогических методиках или программах преобразования, которые облегчают воспитательную, образовательную деятельность учителей по работе с детьми раннего возраста, для формирования их психологических механизмов. Ведь в раннем возрасте складываются важные компоненты развития: физиологическая, психологическая и социальная идентификация формирования личности. Поведение личности в обществе в большинстве случаев зависит от своевременного полноценного воспитания и внимания к ребенку, от определенных подходов или же разных методов воспитания окружающих его людей. Как наследственные, так и врожденные особенности представляют собой лишь возможности будущего развития личности.

Материалы и методы исследования

Психическое развитие ребенка зависит во многом от того, в какую систему взаимоотношений будет включена та или иная унаследованная особенность, как будут к ней относиться воспитывающие его взрослые и сам ребенок. [1;с.9] Отсутствие волевых качеств или недостаточное их развитие не позволяет ребенку адекватно воспринимать указания,

просьбы взрослых людей, достигать поставленных целей и преодолевать трудности. Становление ребенка как личности полностью зависит от того, как формировалась воля в детстве. Основной функцией воли является регулирование и организация целей своих действий, своей деятельности и поведения. В своих трудах представитель деятельностного подхода в психологии А.Н. Леонтьев назвал это явление, как «Сдвиг мотива на цель – это и есть деятельность», «также разделил по предмету: игровая, учебная и трудовая. Позже Д.Б. Эльконин ввел понятие «ведущая деятельность».[6;с.70-74]

Для осуществления деятельности нужна воля. Волевая личность в своей жизнедеятельности реализует социально значимые мотивы. [4;с.62-69]

Игра в раннем возрасте у ребенка – это основная его деятельность, она является одной из структур формирования психических процессов, одной из форм развития волевых качеств. В большинстве случаев игра связана с воспитанием родителей своих детей, с использованием ролевых игр в семье. В большинстве случаев развитие волевых качеств связано от использования ролевых игр родителями в целях воспитания ребенка в семье. Этапы развития характера: терпение, поведение, умение завершить до конца начатое, ожидание, решительность ребенка, непосредственно связаны также с использованием ролевых игр в семье. Ведь воспитание, закрепление умений и навыков ребенка в обществе происходит через ролевые игры. Великий ученый Л.С.Выготский говорил, что в развитии ребенка есть два вида социализации: первая социализация – это семья, а вторая социализация – это общество. Ребенок первую социализацию проходит в семье, первый социальный опыт приобретает у родителей, т.е. в процессе интериоризации, в процессе передачи социального опыта. Волевые качества тоже формируются в семье, зависят от воспитания. [6;с.70-74]

Однако в настоящее время используются психолого-игровые методики воспитания только для детей с трудным поведением (девиантное поведение), или же для определенных типов детей с нарушениями психического развития. На сегодняшний день не новость, что большинство родителей, которые из-за карьерного роста или же безработицы, в поисках трудовой деятельности, порой от усталости забывают уделить чуточку своего времени детям, не обращают внимания, как развивается их ребенок. Что можно ожидать от такого ребенка в будущем?

Дети, растущие в обществе, находящемся на относительно низком уровне социального взаимодействия, не достигают нужного уровня развития психики, свойственного детям, воспитывающимся в условиях высокоразвитого общества, в социально благополучных условиях. Это происходит не потому, что их развитие ограничено определенными особенностями, в частности наследственно фиксированными особенностями строения и функционирования высших отделов мозга, а потому, что таков уровень требований, предъявляемых им обществом, в котором они живут. [4;с.16]

В отдел Пробации при Министерстве Юстиции КР поступают несовершеннолетние дети за кражи, побои, хулиганство, драки, мошенничество, употребление алкогольных и наркотических веществ, с нарушением законного порядка.

В 2019 году по республике в Едином реестре преступлений и проступков зарегистрировано 2462 фактов о совершении в отношении несовершеннолетних преступлений, из которых 184 тяжких, 36 особо тяжких и 2248 менее тяжких преступлений. Больше всего преступлений, зарегистрировано в г.Бишкек – 1330, в Чуйской области – 382, в Ошской области – 232 и г.Ош – 197. [<https://www.prokuror.kg/news/4185-uvlichilos-kolichestvo-zaregistrirovannykh-prestuplenij-v-otnoshenii-nesovershennoletnikh.html>].

В настоящее время в нашем обществе такие случаи неадекватного поведения в жизнедеятельности детей встречаются все больше и больше. Это говорит о том, что ребенок вместо того, чтобы играть, учиться, исполняет поручения алкозависимых родителей и теряет золотое время своего развития как личности. Ребенок воспитывается на примере жизнедеятельности родителей. Их внешний вид, привычки становятся такими же, как у родителей. Поэтому огромное значение имеет каждый момент общения со старшими, каждый, пусть даже самый незначительный, с точки зрения взрослого, элемент их

взаимодействия.[1;с.11] В связи с этим у ребенка проявляется агрессия и ненависть к обществу, к окружающим людям. В этом случае, само собой, самооценка и контроль самого себя занижаются, что приводит к вышеуказанным нарушениям и неадекватному поведению в обществе. А в это время мы, родители, ищем виноватого, цепляясь за одну и ту же фразу, которую мы все прекрасно знаем: »На кого же наш ребенок стал похожим, ведь мы в их возрасте только учились» и т.д. Общество организует процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта, контролирует его ход, создавая специальные воспитательно-образовательные учреждения: детские сады, школы, вузы и пр.[1;с.11]. В семье, где из-за отсутствия психопрофилактических методик, для предотвращения будущих предстоящих кризисов, новейших программ, культурно-воспитательных мероприятий, ребенок не в силах развить свои психические процессы: силу воли, чувство ответственности, терпение и ожидание и, конечно, толерантность. Формирование личности ребенка происходит благодаря игре, т.к. игра является ведущей деятельностью в дошкольном и в начале младшего школьного возраста.

Ролевая игра – воспроизведение действий и отношений других людей или персонажей какой-либо истории, как реальной, так и выдуманной. Примерами ролевых игр являются такие игры, как «дочки-матери», «в магазин», «игра в школу» и пр. Ролевая игра – способ обогащения чувств и накопления опыта, развития воображения, преодоления страхов и развития коммуникативных навыков, накопления опыта через игру. С помощью ролевых игр у ребенка развиваются такие коммуникативные навыки, как ролевое, деловое и дружеское общение.

Игра – это очень хорошая моделирующая ситуация, в которой воспроизводятся социальные роли, социальные отношения, существующие в обществе. Игра - это деятельность в условной ситуации, которая направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта, т.е. процесс интериоризации.

Принципиально важным и актуальным для специальной педагогики и психологии является вопрос по формированию в семье игровой деятельности у детей в раннем возрасте.

Исследованиями этой проблемы занимались известные педагоги и психологи – Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Е.А. Стребелева, О.П. Гаврилушкина, Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.Д. Соколова, В.А. Иванников и другие. В своих работах они обращают внимание на психологические аспекты игры и ее значение в развитии ребенка с нарушениями интеллекта.

В структуре игры можно выделить следующие элементы: мотив, тема, сюжет, игровое действие, игровая роль, воображаемая ситуация, игровой материал. Волевое развитие ребенка занимает особое место в процессе его личностного развития, потому что волевое поведение является одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека.

Воля человека выражается в том, насколько он способен преодолевать препятствия и трудности на пути к цели, насколько умеет управлять своим поведением, подчинять свою деятельность определенным задачам. Воля проявляется не только в умении достигнуть цель, но и в умении воздержаться от чего-либо. «Большая воля, – писал А. С. Макаренко, – это не только умение чего-то пожелать и добиться, но и умение заставить себя отказаться от чего-то, когда это нужно».[6;с.147] **Воля (англ.volition, will) - способность человека преодолевать препятствия (как внешние, так и внутренние) для достижения собственных целей.**

Для всестороннего развития и формирования ребенка как личности необходимо использовать новые программы игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе и др. Игротерапия является релаксацией для решения проблемы. Воля дошкольника развивается и в коллективных играх, когда приходится подчиняться коллективу, правилам игры, сдерживать непосредственные побуждения. Подчинение или соблюдение правил игры есть важная школа волевых действий ребенка.[6;с.154] Например, еще в советские времена в своей книге «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинский широко использовал разные мето-

ды игровых действий в своей деятельности, в сфере образования и воспитания. *Поэтому необходимо ввести методы ролевых игр, игротерапию (арт-терапия) в общеобразовательные школы для развития эмоционально-волевой, эмоционально-личностной и мотивационной сферы личности.*

Ценность данного вида деятельности трудно переоценить. В ролевой игре родителей с ребенком происходит не только развитие двигательной активности, но и побуждение проявлять волю, интеллектуальное развитие, желание взаимодействовать с другими людьми, быть активным участником общественной жизни (3). Благодаря играм, организм ребенка втягивается в работу, улучшается пищеварение, укрепляется нервная система, воспитываются такие черты характера как воля, дисциплинированность, сдержанность и тому подобное (4, 5).

Волевые качества ребенка начинают развиваться с детства и формируются с помощью игровой деятельности. Процесс воспитания и обучения детей происходит в большинстве случаев через ролевые игры. В разных видах игр проявляются и развиваются различные качества, в том числе и волевые. Каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Сюжетно-ролевые и ролевые игры представляют собой особую значимость в развитии волевых качеств, практически все основные волевые качества можно тренировать в процессе этих игр. В процессе игры ребенок изучает любую роль, осознает, обогащается ценным опытом, формируя при этом ряд морально-волевых качеств личности.

Для результативности в области обучения и воспитания, родителям и педагогам необходимо использовать в своих программах:

- *Выполнение домашнего задания с помощью иллюстрации;*
- *Осуществление творческих подходов, например разные рисунки;*
- *Поощрение успехов ребенка при выполнении задач;*
- *Использование ролевых сцен в процессе занятий;*
- *Обучение планированию своих действий;*
- *Для преодоления трудностей приучить к самостоятельности;*
- *Проявление интереса к каждому достижению ребенка.*

Выводы

Волевые качества детей – это то, что позволяет добиваться поставленной цели, выполнять различные виды деятельности, преодолевая внутренние и внешние препятствия. Отсутствие волевых качеств или недостаточное их развитие не позволяет ребенку адекватно воспринимать указания, просьбы взрослых людей, достигать поставленных целей и преодолевать трудности. Педагог в учебном процессе, должен четко планировать и ставить все необходимые коррекционные цели и грамотно подбирать игры, чтобы ребенок во время обучения или воспитания смог смело отражать и выявлять, воспроизводить свои мысли и внутренние чувства. Конечно, формирование волевых качеств у детей в раннем возрасте очень сложно, трудно и долго, но внутренние взаимоотношения и вера дают особый результат открытости, приобщают ребенка к обществу и развивают у него волевые качества, которые позволяют детям успешно учиться в школе. Педагог должен предоставить поддержку для развития ребенка, предложив совместную работу с родителями и социальным окружением ребенка, используя при этом методы:

- Ролевых конструкторов;
- Ролевых трансформаций;
- Ролевых игр;
- Ролевых заданий;
- Ролевых чтений героев из сказок и т. д.;
- Театрально-механических мероприятий и др.

Каждый ребенок воспринимает мир по-разному: из-за темперамента, воспитания, социализации, окружения и др. Но для формирования психологических механизмов, в том

числе волевых качеств детей, ролевые игры с привлечением родителей, близких и педагогов играют огромную роль для его дальнейшего развития.

Список использованной литературы

1. Выготский Л. С., – Москва, 2005г. “Психология развития человека” издательство «Просвещение»,– 1136 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б., Деятельностный подход к воле:альтернативы/Ю.Б.Гиппенрейтер//Психологическая теория деятельности:вчера, сегодня, завтра/ под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2006. С. 80-91.
3. Крутецкий В. А., Москва- 1980г. Психология. Учебник для пед.училищ– 352 с.
4. Маланов С. В., Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста: теория метод.матер./С. В. Маланов. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. – 320с. – (Серия “Библиотека педагога-практика”).
5. Мухина, В. С., Москва: Издательский центр «Академия»-1999г “Возрастная психология” феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. - 4-е изд. – 456 с.
6. Нуркова В. В., Березанская Н. Б., Психология: Учебник. – М.: Высшее образование, 2006. – 484с.
7. Под.ред. М. И., Лисиной.– Москва 1982.изд-во «Просвещение»,Возрастные особенности психического развития детей – 264 с.
8. Урунтаева Г. А., Москва - 2001г. “Дошкольная психология” Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - Издательский центр «Академия», - 336 с.
9. Урунтаева Г. А., Афонькина, Ю. А., Москва - 1995г. Практикум по детской психологии –100 с.
10. Эльконин, Д. Б., 2007г. “Детская психология”: учебное пособие – 4-е издание. - Академия, –384 с
11. <https://www.prokuror.kg/news/4185-uvlechilos-kolichestvo-zaregistrirovannykh-prestuplenij-v-otnoshenii-nesovershennoletnikh.ht>

THE INFLUENCE OF ROLE-PLAYING GAMES ON THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS, ESPECIALLY WILLIN CHILDREN AT THE EARLY AGE

Sagynbaev Emil

Osh State University, Kyrgyz Republic

Shermatova Ayida

Osh State University, Kyrgyz Republic

Summary

The relevance of research. The specificity of studying a child is that it is not so much mental processes and qualities in themselves that are investigated, but the most important influence of social factors and special pedagogical psychological methods. A new type of personality structure and its activity, mental changes arising at a given age and determining transformations in the consciousness of a child, his inner and outer life, act as age-related neoplasms. These are those positive acquisitions that allow you to move to a new stage of development. Also, one of the problems of the development of the child's personality is the problem of the development of will. In psychology, it is noted that this particular age is the classic period of the game. It is at this stage that play becomes the leading activity. Fundamental personality neoplasms arise and develop in play. For the study, children of two social groups were selected (children from disadvantaged families and children from a full-fledged family), as well as convicted juvenile adolescents who are registered with the Probation Department under the Justice of the Kyrgyz Republic in the Osh region from 2018 to 2020. As a result, the study revealed insufficient attention to the programmatic planning of personality development, as well as the corrective influence of role play, raising a family and teaching a child in personality formation.

Keyword: leading type of activity / mentally retarded children / correction / mental processes / game development

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.03.2021

Принято к публикации: 31.03.2021

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 24.03.2021

Was accepted for publication: 31.03.2021

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

ԲԱԺԻՆ 9. ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
РАЗДЕЛ 9: СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
SECTION 9: SOCIAL PEDAGOGY

37.013.42:152.943.75

ՁԱԽԼԻԿՈՒԹՅԱՆ ԴՐՄԵՎՈՐՄԱՆ ԿԵՆՍԱԳԵՆԵՏԻԿԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ.
ԺԱՌԱՆԳԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Խղապուզյան Անահիտ
ԵՊՀ, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Մանկավարժության մեջ ձախլիկության ծագումնաբանության հիմնախնդիրը առաջադիր խնդիր չէ, քանի որ մանկավարժությունը ուսումնասիրում է արդեն իսկ գոյություն ունեցող երևույթի դրսևորումը ուսումնադաստիարակչական և անձի սոցիալականացման գործընթացներում՝ հարմարում, ապահարմարում:

Հաշվի առնելով ձախլիկ երեխաների սոցիալական հարմարումը՝ հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել երեխայի անձի հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկություններին, մասնավորապես ուղեղի կիսագնդային ասիմետրիային:

Գլխուղեղի ֆունկցիոնալ ասիմետրիան անմիջական կապ ունի կրթության խնդրի հետ: Ժամանակակից կրթությունը գրեթե ամբողջությամբ կառուցված է բանավոր տրամաբանական մտածողության զարգացման վրա, այսինքն՝ կենտրոնանում է գլխուղեղի լատերալ աջակողմյան պրոֆիլի վրա, որն իրականացնում է տեղեկատվության հետևողական ռացիոնալ մշակում:

Ձախ կիսագնդի գերակայության դեպքում տեղեկատվության վերամշակման ռազմավարությունը բաղկացած է պարամետրերի և երևույթների ամբողջական, համալիր ընկալումից, բազմաթիվ պարամետրերի միաժամանակյա մշակումից, բազմաթիվ ձախլիկների մոտ նկատվում են հաճախ հանդիպող խանգարումներ կամ տեսողական-շարժիչային համակարգման զարգացման թերություններ:

Բանալի բառեր: Ձախլիկություն, լատերալ, կիսագունդ, ասիմետրիա, հարմարում, ապահարմարում, գենետիկա, պաթոլոգիա, սոցիալականացում:

Հիմախնդիրը: Մեր ուսումնասիրության հիմնախնդիրն է վեր հանել ձախլիկության դրսևորման կենսագենետիկական խնդիրը:

Հիմնախնդրի առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Հիմնախնդրին անդրադարձել են տարբեր գիտնականներ իրենց համապատասխան հետազոտություններում (Բիանկի Վ., Դ. Լևի, Սոսկին Վ.):

Հոդվածի նպատակը: Ուսումնասիրության նպատակն է վերլուծության ենթարկել ձախլիկության դրսևորման կենսագենետիկական հիմքերից ժառանգականության նշանակությունը անձի ձևավորման գործընթացում:

Հետազոտության նորույթը ձախլիկության դրսևորման կենսագենետիկական ուսումնասիրությունների համադրումն ու վերլուծությունն է:

Հիմնական նյութի շարադրանք: Հանրակրթական հաստատություն մուտք գործելուն և կանոնավոր, համակարգված ուսուցման գործընթացին ինտեգրվելուն զուգահեռ երեխայի գիտակցության մեջ վերաձևավորում են ճանաչողական, մտփվացիոն և հուզականային շերտերը: Այս վերակազմավորումը կոչվում է «դպրոցական հարմարում»: Դպրոցական հարմարումը հասարակության մեջ հարմարվողականության անբաժանելի մասն է, որը որոշում է անձի ակտիվ հարմարումը սոցիալական միջավայրի պայմաններին:

Եթե ընտանիքում և կրթադաստիարակչական հաստատություններում սոցիալականացումն ունի ուղղորդված և նպատակային բնույթ, ապա փողոցում, բակում, ռիսկային խմբերում սոցիալականացումը կարող է ունենալ տարերային, հակասական բնույթ, որը կառավարելը լրացուցիչ դժվարություններ և բարդություններ է ստեղծում: Միջավայրում մարդու վրա տարերային սոցիալականացման ներգործությունը հանգեցնում է և կարող է հանգեցնել անձի սոցիալական, վարքագծային, մանկավարժական, հոգեբանական շեղումների: Միաժամանակ մարդու հարմարումը տարբեր սոցիալական միջավայրերում հնարավորություն է տալիս նոր որակներ և վարքագծային փոփոխություններ ձեռք բերելու մարդու զարգացման ներքին և արտաքին հակասությունների զարգացման արդյունքում [1]:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաները, մուտք գործելով համակարգված ուսուցման գործընթաց, ենթարկվում են որոշակի սահմանափակումների, որոնք առաջացնում են հոգեբանական ճնշումներ, սթրես, ինչն էլ հանգեցնում է սոցիալական ապահարմարման: Բայց հաշվի առնելով դպրոցում սոցիալական հարմարումը՝ չի կարելի ուշադրություն չդարձնել երեխայի հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկություններին, մասնավորապես ուղեղի ձախ և աջ կիսագնդերի միջև մտավոր գործառույթների բաշխման բնութագրերին: Այս առումով մենք կարող ենք ակնկալել տարբեր կիսագնդի գերակշռություն ունեցող երեխաների հուզական դրսևորումների բնութագրերի տարբերությունների առկայություն:

Սոցիալականացման գործընթացում պետք է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել **ձախլիկ** աշակերտի սոցիալական հարմարմանը, քանի որ ձախլիկների մոտ առավել ընդգծված են հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունները, մասնավորապես կիսագնդային ասիմետրիան: Ուղեղի ֆունկցիոնալ ասիմետրիան ուղղակիորեն պայմանավորված է ուսումնառությամբ: Ձախլիկ երեխայի հարմարման գործընթացը մի շրջան է, երբ զգացմունքների կայունությունը բարձրանում է, դրանք դառնում են ավելի խորը, գիտակցված և ընդհանրացված: Երեխայի հուզական ռեակցիաները վերահսկելու ունակությունը մեծանում է: Ի հայտ են գալիս բարձր զգացողություններ՝ բարոյական, գեղագիտական, ճանաչողական:

Անձի անհատական հոգեբանական բնութագրերից մեկը աջ և ձախ կիսագնդերի միջև մտավոր գործառույթների բաշխման լատերալ կազմակերպումն է: Այս հատկությունը կոչվում է ուղեղի ֆունկցիոնալ ասիմետրիա (հունարեն *azuttesia* բառից՝ «անհամաչափություն»)[2]:

Կիսագնդերի ֆունկցիոնալ ասիմետրիան և մասնագիտացումը մարդու ուղեղի եզակի առանձնահատկություններն են, որոնք առաջացել են մարդու ծագումից շատ առաջ, ինչն էլ պայմանավորված չէ խոսքի, հենաշարժողականության ֆունկցիայով:

Վ. Լ. Բիանկին, տարբերակելով ուղեղի անհատական անհամաչափությունը և տեսակները, եզրակացնում է, որ ֆունկցիոնալ ասիմետրիան ողնաշարավորների ուղեղի գործունեության ընդհանուր հիմնարար օրինաչափությունն է [3]: Նա առաջարկում

է ուղեղի ֆունկցիոնալ ասիմետրիայի ինդուկտիվ-դեդուկտիվ վարկած: Միննույն ժամանակ ինդուկցիան և դեդուկցիան ներկայացվում են որպես «շրջապատող իրականության արտացոլման և ճանաչման հիմնարար մեթոդներ ... և որոշում են բարձրագույն նյարդային համակարգի գործունեությունը» [3]: Ուղեղի ֆունկցիոնալ ասիմետրիան համարվում է մարդու և կենդանիների նյարդային գործունեության գործընթացների իրականացման համար անհրաժեշտ պայմաններից մեկը:

Ներկայումս ձախլիկության ծագումը հիմնականում պայմանավորված է երեք խումբ գործոններով՝ շրջակա միջավայր (սոցիալական), գենետիկական և պաթոլոգիական գործոնություններ, որոնք ազդում են ձախլիկության ձևավորման վրա [4]:

Գենետիկ ձախլիկությունն ամենատարածվածն է: Շատերն այն կարծիքին են, որ ձեռքի կիրառությունը կախված է երկու գենից: Ձախլիկության առաջին ընտանեկան ուսումնասիրությունները հիմք տվեցին ենթադրելու, որ այս հենքի վրա առանձնացումը տեղի է ունենում Մենդելի օրենքի համաձայն: Այս հիմքի վրա առաջարկվեց պարզ գենետիկական մոդել, ըստ որի՝ ենթադրվում էր, որ ձեռքի գերակայումը որոշվում է մեկ գենի գործողությամբ, որն ունի երկու տարբեր ձևեր (երկու ալել): Մեկ ալելը՝ I, գերիշխող է և կոդավորում է աջլիկությունը, երկրորդը՝ II, ռեցեսիվ է և կոդավորում է ձախլիկությունը: Երեխա, որը I ալելները ժառանգել է երկու ծնողներից, կլինի աջլիկ, ինչպես նաև երեխա՝ III գենոտիպով: Ձախլիկ են II գենոտիպով երեխաները, որոնք I ալել ժառանգել են երկու ծնողներից էլ [5]:

Նշված մոդելը, սակայն, չի կարող բացատրել այն փաստը, որ, ըստ տարբեր գնահատականների, երկու ձախլիկ ծնողների երեխաների 45-54 %-ը աջլիկ է: Մոդելը կանխատեսում է, որ այդպիսի ծնողների բոլոր երեխաները պետք է լինեն ձախլիկ, քանի որ միակ ալելը, որը ձախլիկ ծնողները կարող են փոխանցել իրենց երեխաներին, I ալելն է: Փորձ է արվել բարելավելու այս մոդելը՝ ներթափանցման գաղափարը ներմուծելով: Ուսումնասիրվել է որոշակի գենի ալելի դրսևորման հաճախականությունը, որը կապված է հարակից խմբի օրգանիզմների տարբեր անհատների հետ: Թափանցողության ինդեքսը օգտագործվում է՝ գնահատելու համար ժառանգական հիվանդության սերունդներում դրսևորման վտանգի աստիճանը, որն առկա է առողջ մարդու հարազատների մոտ, սակայն ձախլիկության բացահայտման տեսության դեպքում արդյունավետ չէ: [5]:

Միննույն ժամանակ պետք է նշել, որ ըստ S. Նագիլակի [6]՝ ձեռքի գործածումը երկու գեների ֆունկցիա է: Երկու ալելներով մեկ գենը որոշում է կիսագունդը, որը կկառավարի խոսքը և գերակշռող ձեռքը, ալել II-ն որոշում է ձախ կիսագնդում խոսքի կենտրոնների տեղայնացումը և գերակշռում է, իսկ ալել I-ը որոշում է աջ կիսագնդում խոսքի կենտրոնների տեղայնացումը և ռեցեսիվ է: Երկրորդ գենը որոշում է, թե որ ձեռքը կկառավարի:

Երկրորդ տեսակը «փոխհատուցող» ու «հարկադրված» ձախլիկությունն է: Փոխհատուցողը կապված է ուղեղի վնասման, առավելապես՝ նրա ձախ կիսագնդի վնասման հետ: Քանի որ աջ ձեռքի գործունեությունը հիմնականում կարգավորվում է ձախ կիսագնդի միջոցով, երեխայի զարգացման վաղ փուլում ցանկացած վնասվածքի, հիվանդության դեպքում աջ կիսագունդը կարող է ստանձնել համապատասխան գործառույթները: Այսպիսով, ձախ ձեռքը դառնում է առաջատարը, այսինքն՝ ալելի ակտիվ է ամենօրյա գործունեություն իրականացնելիս, իսկ հետագայում՝ առավել հաճախ գրելիս: Ուղեղի կիսագնդերից մեկի թույլ գործունեություն ունեցող երեխան գրեթե հաստատ շեղումներ կունենա խոսքի, շարժողական հմտությունների և այլ փուլերում:

Պետք է նշել, որ ձախլիկությունն այս դեպքում չի կարող համարվել որպես այդ շեղումների պատճառ: Դրանք, ինչպես ձախլիկությունը, նույն պատճառների արդյունք են: Հարկադիր ձախլիկությունն առաջանում է նաև աջ ձեռքի վնասվածքի պատճառով:

Ձախլիկության առաջացման երրորդ գործոնը շրջակա միջավայրի ազդեցությամբ ձևավորված ձախլիկությունն է, ինչն էլ պայմանավորված է սոցիալական միջավայրով, ավանդույթներով ու կրթական համակարգով: Օրինակ՝ Ռուսաստանի հյուսիս-արևելքի բնիկ բնակչության շրջանում (Եսկիմոսներ, չուլչի, և այլն) շատ ավելի տարածված է աջ կիսագնդային ֆենոտիպը, որը բնութագրվում է կիսագնդերի փոխազդեցության մեջ աջ կիսագնդի ֆունկցիաների գերակշռությամբ [7]:

Հյուսիսային բնակչության շրջանում ձախլիկների և աջլիկների համամասնության աճը պայմանավորված և հարմարեցված է այդ կյանքի պայմաններին: Միգրացե ձախլիկ բնակչության մեծ մասը ենթարկվում է մշակութային ավանդույթների ճնշմանը: Այնուամենայնիվ, կա տեսակետ, որ ճիշտ կիսագնդային ֆենոտիպն ընդհանուր առմամբ ավելի բնորոշ է բնությանը մոտ բնակչությանը և ավելի քիչ ներգրավված գիտական ու տեխնոլոգիական առաջընթացի մեջ [8]:

Ձեռքի նախապատվության առաջին դրսևորումները հանդիպում են երեխաների մոտ 9 ամսեկանից: Աջ և ձախ ձեռքերի ֆունկցիոնալ հարաբերակացությունը սկզբում թույլ է և վերջնական կայունանում է 3 տարեկանում: Անձի անհատական զարգացման գործընթացում՝ ծննդից մինչև հասունություն, նկատվում է կիսագնդերի աշխատանքի մասնագիտացման աստիճանական ամրապնդում: Հետո, ծերացմանը զուգահեռ, այս մասնագիտացումը կրկին կորցնում է [8]:

Միննույն ժամանակ նպատակահարմար է համարվում առանձնացնել ձեռքի լատերալ երկու համեմատաբար անկախ ցուցանիշներ՝ ուղղություն և աստիճան:

Ուղղությունը: Առաջատար ձեռքի հաստատումը կարելի է համարել որպես նորմատիվ կամ տեսակների հատուկ բնութագիր, որն ունի երկու չափս (ձախ, աջ):

Աստիճան: Աստիճանը անհատական բնորոշ քանակական բնութագիր է՝ լայն տիրույթում շարունակական փոփոխականությամբ: Դրա հարաբերական անկախության մասին է վկայում այն փաստը, որ այս բնութագիրը բացահայտում է տարբեր օնտոգենետիկ դինամիկան: Եթե գերիշխող ձեռքի ընտրությունը որոշվում է երեք տարեկանում, դրա օգտագործման աստիճանը (ինտենսիվությունը) զգալիորեն ավելանում է 3-9 տարի:

Այսպիսով, ձեռքի ասիմետրիայի ձևավորումը բավականին երկար գործընթաց է, որի ընթացքը բացահայտում է վերջինիս կախվածությունը լայն իմաստով սոցիալական պայմաններից:

Կեղծ ձախլիկությունը պետք է դիտարկել առանձին: Որոշակի տարիքում (5 տարեկան) երեխայի մո, կիսագնդերից մեկը ձևավորվում է որպես գերիշխող որևէ ձեռքի նկատմամբ (օրինակ՝ աջ ձեռքերում՝ ձախ կիսագնդում): Դա նորմալ է: Բայց ոչ հազվադեպ է լինում նաև անոմալ մտավոր զարգացում, երբ ուղեղի համապատասխան կառուցվածքներում չկա զարգացման համար բավարար պայման՝ կիսագնդերի մասնագիտացման և միմյանց հետ փոխգործակցության կազմակերպում: Նման դեպքերում երեխաների մոտ չի ձևավորվում գերիշխող կիսագունդը ձեռքի նկատմամբ, ինչն էլ հանգեցնում է կեղծ ձախլիկության, կամ մոտավորապես երկու ձեռքի հավասար օգտագործումը: Ուղեղի կիսագնդերի ֆունկցիոնալ ասիմետրիայի անհատական պրոֆիլը որոշվում է շարժիչի, զգայական և մտավոր ոլորտներում անհավասարության դրսևորումների համադրությամբ: Այս բոլոր անհամաչափությունների նշանները հաշ-

վի առնելը կարող է գաղափար կազմել անձի որոշակի անհատական ֆունկցիոնալ գործունեության մասին:

Ձախլիկության դրսևորման կենսագենետիկական հիմքերի ուսումնասիրությունը կարևոր է այլ գիտությունների կողմից ձախլիկության դրսևորման ուսումնասիրման համար:

Ըստ բժիշկների տրված սահմանումների՝ ձախ ձեռքի կիրառությունը չի համարվում պարտադրված, եթե այն պայմանավորված չէ ուղեղի ախտահարմամբ և այլ հիվանդություններով: Հոգեբանները ձախլիկությունը բնորոշում են որպես ձախ ձեռքի բնածին և պարտադրված գործածություն:

Եզրակացություն: Ընդհանրացնելով վերոշարադրյալը՝ կարող ենք փաստել, որ բժիշկների, ֆիզիոլոգների, մանկավարժների կողմից բոլոր դիտարկումները հանգում են հետևյալ մտքին, որ ձախլիկությունը պարզապես ձախ ձեռքի գերակշռումն է և կիսագնդային ասիմետրիայի արտացոլումը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Սոցիալական մանկավարժություն (Բուհական ձեռնարկ), Երևան, ԵՊՀ հրատ., 2017, էջ 250:
2. Психология. Словарь Под ред. Г. Н. Сердюковой и А.П. Чуприкова. М, 1987.
3. Бианки В., Асимметрия головного мозга. Наука. Ленинградское отделение, 1985, 98 с.
4. Айрапетянц В. А., Исследование рукиости и других латеральных признаков среди практически здоровых школьников г. Москвы //Медико-социальные аспекты развития и воспитания здорового ребёнка, М., 1983, с. 88-97.
5. Липатов П. И., Липатова Л. Н., Основы антропологии с элементами генетики человека // "Биология" № 48, М.: Первое сентября, 2003.
6. Леви Д., Церебральная асимметрия и эстетическое переживание // Красота и мозг, биологические аспекты эстетики / Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергера, Д. Эпстайна, М.: Мир, 1995, с. 227-250.
7. Ямбург Е. А., Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация), М.: Новая шк., 1997, 352 с.
8. Адрианов О. С., Проблемы структурной организации правого и левого полушарий мозга. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга. М., 1986, 120 с.
9. Москвин В. А., Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования// Вопросы психологии, 1988, № 6, с. 116-120.

БИОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЕВОРУКОСТИ: НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ

Хлопузян Анант
ЕГУ, Армения

Аннотация

Во все времена развития человечества леворукие вызывали у определенной части общества особый интерес и внимание. Леворукость веками была загадкой, которая до сих пор не раскрыта полностью. До сих пор нет однозначного ответа на вопрос, в чем причина леворукости, в чем разница между правшами и левшами.

Леворукость нельзя считать причиной нарушения или отклонения в развитии, снижения умственных и физических возможностей. Доминирование ведущей руки зависит не от «воли» ребенка или его настойчивости, желания, а от полушарной активности мозга.

С большим трудом можно научить ребенка-левшу работать правой рукой, но изменить его биологическую природу невозможно.

Проблема происхождения левизны в педагогике не является приоритетной проблемой, поскольку педагогика изучает проявление уже существующего феномена в процессах социализации образовательной личности: адаптации, дезинтеграции.

Учитывая социальную приспособленность детей-левшей, особое внимание следует уделять психофизиологическим особенностям ребенка, в частности, полушарной асимметрии головного мозга.

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н. К., Казарян А. П., Гукасян Л. ЧАС. Социальная педагогика (Учебное пособие) : Ереван, Издательство ЕГУ, 2017, стр.250.
2. Психология. Словарь Под ред. Г.Н. Сердюковой и А.П. Чуприкова. М, 1987
3. Бианки В., Асимметрия головного мозга. Наука. Ленинградское отделение, 1985.98 с.
4. Айрапетянц В. А., Исследование руности и других латеральных признаков среди практически здоровых школьников г. Москвы //Медико-социальные аспекты развития и воспитания здорового ребёнка. М., 1983. - С.88-97.
5. Липатов П. И., Липатова Л. Н., Основы антропологии с элементами генетики человека // "Биология" № 48 – М.: Первое сентября. 2003г.
6. Леви Д., Церебральная асимметрия и эстетическое переживание // Красота и мозг, биологические аспекты эстетики / Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергера, Д. Эпстайна. М.: Мир, 1995. С. 227-250.
7. Ямбург Е. А., Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая шк., 1997.352 с.
8. Адрианов О. С., Проблемы структурной организации правого и левого полушарий мозга. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга. М.-1986,120 с.
9. Москвин В. А., Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования// Вопросы психологии, 1988. № 6. С. 116-120.

THE BIOLOGICAL BASIS OF THE MANIFESTATION OF LEFT-HANDEDNESS. HEREDITY

Khlopuzyan Anahit
YSU, Armenia

Summary

At all times of human development, leftists have aroused special interest and careful attitude in a certain part of society. Left-handedness has been a mystery for centuries, which has not yet been fully revealed. There is still no clear answer to the question of what is the cause of left-handedness, what is the difference between right-handers and left-handers.

Left-handedness cannot be considered a cause of developmental disorders or abnormalities, reduced mental and physical abilities. The dominance of the leading hand depends not on the child's "will" or his persistence, desire, but on the hemispheric activity of the brain.

With great effort, a left-handed child can be taught to work with his right hand, but his biological nature cannot be changed.

The problem of the origin of leftism in pedagogy is not a priority problem, as pedagogy studies the manifestation of an already existing phenomenon in the processes of socialization of the educational person: adaptation, disengagement.

Given the social adjustment of left-handed children, special attention should be paid to the psychophysiological characteristics of the child, in particular, the hemispherical asymmetry of the brain.

References:

1. Harutyunyan N. K., Kazaryan A. P., Ghukasyan L. CHAS. Social Pedagogy (Textbook): Yerevan, YSU Publishing House, 2017, p. 250.
2. Psychology. Dictionary Ed. G. N. Serdyukova and A.P. Chuprikov. M, 1987
3. Bianchi V., Asymmetry of the brain. The science. Leningrad branch, 1985, 98 p.
4. Hayrapetyants V. A., Investigation of handedness and other lateral features among practically healthy schoolchildren in Moscow // Medico-social aspects of the development and education of a healthy child. M., 1983. - S. 88-97.
5. Lipatov P. I., Lipatova L.N., Fundamentals of anthropology with elements of human genetics // "Biology" № 48 - M. : First September. 2003
6. Levy D., Cerebral asymmetry and aesthetic experience // Beauty and the brain, biological aspects of aesthetics / Ed. I. Renchler, B. Herzberger, D. Epstein. M. : Mir, 1995.S. 227-250.

7. Yamburg E. A., School for All: Adaptive Model (Theoretical Foundations and Practical Implementation). Moscow: Novaya shk., 1997, 352 p.

8. Adrianov O. S., Problems of the structural organization of the right and left hemispheres of the brain. Neuropsychological analysis of interhemispheric asymmetry of the brain. M.-1986, 120 s.

9. Moskvina V. A., Interhemispheric asymmetry and individual styles of emotional response // Questions of psychology, 1988. No. 6. P. 116-120.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.03.2021

Принято к публикации: 05.04.2021

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 26.03.2021

Was accepted for publication: 05.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Arevik Khazaryan

ԲԱԺԻՆ 10. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ
РАЗДЕЛ 10: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ
SECTION 10: EDUCATION MANAGEMENT

378:65.01(479,25)

**ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ԲՈՒՆԵՐԻ
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

Կարապետյան Սվետլանա

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան

Համառոտ ներածական: Բուհերի տարաբնույթ գործառույթների, գործառնությունների և գործողությունների շարունակականության ապահովման, կատարողականի արդյունավետության բարձրացման ու մրցունակության պահպանման տեսանկյունից առանցքային նշանակություն ունի ռիսկերի արդյունավետ կառավարումը: Ռիսկերի կառավարումը՝ որպես ռազմավարական կառավարման կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը, ենթադրում է որոշակի գործողությունների և գործընթացների համախումբ միտված բուհերի արտաքին ու ներքին միջավայրային գործոնների բացահայտմանը: Այդ գործոնների հարափոփոխությունը և բազմազանությունը կարող են բուհի համար ենթադրել ռիսկեր, որոնց հասցեագրման նպատակով պետք է մշակել ու իրականացնել համապարփակ ռազմավարություն և գործողությունների ծրագիր ու մշտադիտարկել, վերահսկել արդյունքները ռազմավարական կառավարման բարելավման նկատառումներով:

Բանալի բառեր: Բուհերի ռիսկերի կառավարում, ռիսկերի կառավարման համակարգ, ռազմավարական կառավարում:

Հիմնախնդիրը: Հետազոտության հիմնախնդիրը ՀՀ բուհերում ռիսկերի կառավարման արդյունավետությունն է եվրոպական շուկային ինտեգրման ու ազգային շուկայական փոփոխությունների համատեքստում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Կրթական ծառայությունների շուկայում մրցունակության պահպանման և մրցակցային առավելության ձեռքբերման նպատակով բուհերի համար գերխնդիր է դարձել արդյունավետ կերպով հասցեագրել ու համարժեքորեն արձագանքել արտաքին միջավայրի զարգացումներին և փոփոխություններին: Այս նպատակն արդյունավետորեն իրականացնելու համար հարկավոր է հետևողականորեն կառավարել բուհերի ներքին միջավայրը և դրա վրա ազդող արտաքին միջավայրի ազդեցությունը՝ պայմանավորված կրթական ծառայությունների շուկայի հարափոխությամբ, ազգային ու միջազգային շուկաների պահանջների և միտումների փոփոխությամբ, շահակիցների բազմազանեցմամբ ու պետական ֆինանսավորման ցուցանիշների նվազմամբ:

Եվրոպական շուկային ինտեգրման ու շուկայական փոփոխությունների պայմաններում բուհերի՝ որպես տնտեսությունը և դրա ճյուղերը սպասարկող առանցքային ինստիտուտի գործունեությունն ու գործառույթներն ընդլայնվել են: Բուհերին ներ-

կայումս առաջադրվել են նոր մարտահրավերներ, որոնք պայմանավորված են շահակիցների ու վերջիններիս պահանջումների ընդլայնմամբ և շուկայի պահանջների բազմազանեցմամբ: Ստեղծված իրավիճակում ՀՀ բուհերը պետք է բացահայտեն իրենց մրցունակության և գործունեության վրա ազդող հավանական ռիսկերը, վերլուծեն ռազմավարական կառավարման համակարգի արդյունավետության վրա ազդեցություն ունեցող ռիսկային գործոնները, ստեղծեն ռիսկերի կառավարման համակարգ ու իրականացնեն ռիսկերի արդյունավետ կառավարում: Այս համատեքստում ռիսկերի կառավարումը պետք է համարվել ռազմավարական կառավարման գործառնությունների հետ որպես առանցքային բաղադրիչներ: Այսինքն՝ բուհերի համար կարևորագույն նշանակություն ունի ստեղծել ռիսկերի կառավարման մրցունակ համակարգ՝ արդյունավետորեն իրականացնելու կազմակերպության ռիսկերի կառավարման գործառնությունը:

Հողվածի նպատակը: Հետազոտության նպատակն է բացահայտել ռիսկերի կառավարման անհրաժեշտությունը ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացում՝ որպես կանոնադրական գործունեության և ռազմավարության արդյունավետության ապահովման նախադրյալ:

Գիտական նորույթը: Հետազոտության նորույթը հողվածում առաջարկված ռիսկերի կառավարման սահմանումներն ու դրույթներն են, որոնք հայալեզու մասնագիտական գրականության համար կարող են ներկայացնել տեսագործական արժեք՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ բուհերի ռիսկերի կառավարումը ՀՀ բարձրագույն կրթության համատեքստում զարգացած չէ: Հետազոտական մեթոդներն են մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունն ու փոխկապակցված գործոնային վերլուծությունը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Արտաքին ու ներքին հարափոխ միջավայրերում բուհերի՝ որպես աշխատաշուկայի կարիքներին համապատասխան կրթական ծառայություններ մատուցող, տնտեսության գերակա ուղղություններով գիտահետազոտական գործունեություն իրականացնող, աշխատաշուկայի կարիքներին համապատասխան մասնագետների պատրաստման և մարդկային կապիտալի վերարտադրությունն ապահովող ինստիտուտի համար ռիսկերի կառավարման համակարգն ունի առանցքային նշանակություն: Բուհերին, պայմանավորված իրենց գործունեության առանձնահատկությամբ, անհրաժեշտ է համարվել ռիսկերի կառավարումը դրանց ռազմավարական կառավարման գործընթացին՝ հետամուտ լինելով հետևյալ նպատակների իրականացմանը՝

- ապահովել կրթական գործընթացների շարունակականությունը,
- համարժեքորեն արձագանքել աշխատաշուկայի պահանջներին և պատրաստել ու զարգացնել մասնագիտական համապատասխան կարողություններով և հմտություններով մրցունակ մասնագետներ, որոնք կարողունակ են լուծումներ առաջարկել ոլորտային խնդիրներին,
- առաջարկել այլընտրանքային լուծումներ արտաքին միջավայրի փոփոխություններով պայմանավորված խնդիրներին,
- ստեղծել և առևտրայնացնել գիտական պրոդուկտներ՝ բավարարելու արտաքին պահանջարկն ու լուծելու պետությունում և հասարակությունում առաջացած մարտահրավերները:

Ռիսկերի կառավարումը կառավարում գիտակարգի համեմատաբար երիտասարդ ոլորտ է: Ռիսկերի կառավարմանն առնչվող հիմնարար գաղափարներն ու սկզբունքները մասնագիտական գրականությունում շրջանառվել են 20-րդ դարի երկրորդ կեսից

սկսած [2]: Պայմանավորված քաղաքական, տնտեսական ու սոցիալական միջավայրերի անկայունությամբ՝ ռիսկերի կառավարումը ներկայումս նորովի է դիտարկվել և ստացել է նոր կարևորություն: 21-րդ դարում ռիսկերի կառավարումը տարբերակված է թե՛ բուհերի ինստիտուցիոնալ, թե՛ բարձրագույն կրթության համակարգային մակարդակներում: Նշյալ համատեքստերում մրցունակ կազմակերպություններն ունեն ներուճակություն և պատրաստ են արդյունավետորեն համարկել ռիսկերի կառավարումը կառավարման գործընթացի բոլոր մակարդակներում: Ռիսկերի կառավարումը պետք է երաշխավորի, որ ռազմավարությունն արտացոլում է մարտավարական և գործառնական ռիսկերի համար կանխատեսվող լուծումներ՝ դրանց կառավարման պատասխանատվությունը պատվիրակելով ամբողջ կազմակերպության աշխատակազմին, որոնք իրենց աշխատանքային պատասխանատվության և պարտականությունների շրջանակում իրականացնում են ռիսկի վերահսկումը [11, p. 2]: Ռիսկերի արդյունավետ կառավարումը հիմնվում է այն փաստի վրա, որ ռազմավարության մշակման ընթացքում կազմակերպությունը միաժամանակ մշակում է ռիսկերի կառավարման ռազմավարություն, ուստի այն պետք է սահմանի ռիսկերի կառավարման նպատակը, մշակի ռիսկերի հավանականության գնահատման մեթոդաբանություն, առաջարկի ռիսկերի ու դրանց ազդեցության նվազեցման գործիքներ և միջոցառումներ, վերահսկի ու կառավարի ռիսկերը, ստեղծի ռիսկերի կառավարման համակարգ: Մյսինքն՝ ռիսկերի կառավարումն աջակցում է մշակված ռազմավարության իրականացմանը և կանխատեսում ու թիրախավորում է այն ազդանշանները, որոնք ցույց են տալիս կազմակերպության գործընթացներն ու գործառնությունները, ֆինանսական հոսքերը, ծրագրերը և արդյունքները փոփոխելու անհրաժեշտությունը [4]:

Հաշվի առնելով այն փաստը, որ ռիսկերի կառավարումը պետք է փոխկապակցված լինի վտանգների, անորոշության և հնարավորությունների հետ, անհրաժեշտ է ներկայացնել դրա սահմանումներն ու բնութագիրը, որոնք բացահայտում են ռիսկերի կառավարման գործողությունների լայն շրջանակը: Ռիսկերի կառավարումը կարող է սահմանվել նաև որպես կազմակերպությունում գործընթացների համալիր, որոնք ձեռնարկվել են լավագույն ցանկալի արդյունքին հասնելու և անկայունությունն ու հետևանքների փոփոխականությունը նվազեցնելու նպատակով [9, p. 46]:

Ռիսկերի կառավարման համակարգի զարգացման ընթացքում առաջարկվել են տարատեսակ սահմանումներ՝ նկարագրելու դրա բնույթն ու բնորոշ հատկանիշները: Մասնագիտական գրականությունում հանդիպող ռիսկերի կառավարման որոշ սահմանումներ ներկայացված են ստորև:

- Ռիսկերի կառավարումը բնորոշվում է որպես գործընթացների ամբողջություն, որոնք ներառում են ռիսկերի բացահայտման, գնահատման և դասակարգման, սուբյեկտների նկատմամբ պատասխանատվությունների սահմանման, մեղմելու նպատակով գործողությունների նախաձեռնման կամ կանխատեսման, մշտադիտարկման ու զարգացման վերանայման գործընթացները [8]:

- *Բուհերի ռիսկերի կառավարումը* [1] հատկորոշվել է որպես բուհի բոլոր ստորաբաժանումների վրա տարածվող գործընթաց, որը կիրառվում է բուհի ռազմավարության մշակման ընթացքում, նախատեսված է բացահայտելու հավանական իրադարձությունները, որոնք կարող են դրական կամ բացասական ազդեցություն ունենալ բուհի գործունեության վրա: *Ռիսկերի կառավարումը* նպատակ ունի կառավարելու ռիսկերն այնպես, որ դրանք մնան ռիսկի ընդունելի մակարդակում՝ դրանով իսկ

նպաստելով համալսարանի գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների և նպատակների իրականացմանը:

- Գրինը [5] ռիսկերի կառավարումը բնութագրում է որպես սկզբունքների, գործողությունների, դերերի ու պատասխանատվությունների և ենթակառուցվածքների համակարգված համախումբ, որը համակցվում է ռիսկերի կառավարման մեկ համակարգում ու կիրառվում է վերահսկելու այն ռիսկերը, որոնց կազմակերպությունը բախվում է:

- Վուի և ուրիշների կողմից [14] *բուհերի ռիսկերի կառավարումը* դիտարկվում է որպես հնարավորություն, որը ռիսկերի կառավարումը դարձնում է բուհի հիմնական գործառնություններից մեկն ու ստեղծում է կազմակերպական նոր մշակույթ՝ նպատակ ունենալով կրճատել կորուստները և առավելագույնի հասցնել մրցակցային առավելությունը:

Կարելի է առանձնացնել նաև «*բուհերի ռիսկերի կառավարում*» հասկացության՝ մասնագիտական գրականությունում և օտարերկրյա տարբեր համալսարանների կողմից առաջարկված ստորև ներկայացված սահմանումները:

- Բուհերի ռիսկերի կառավարումը խնդիրների պրոակտիվ կերպով բացահայտման և բուհի գործունեության վրա դրանց ու ազդեցության հավանականության գնահատման գործընթաց է [6]:

- Բուհերի ռիսկերի կառավարումը շարունակական գործընթաց է, որը ներառում է բուհի բոլոր ստորաբաժանումների մակարդակներում ռիսկերի բացահայտում, բուհի գործառնությունների և գործառնությունների վրա ռիսկերի ազդեցության գնահատում, ռիսկերին արձագանքման ու մեղմման ծրագրերի մշակում և իրականացում ու բացահայտված ռիսկերի մշտադիտարկում՝ ապահովելով ռիսկերի պատասխանատուների հետ հաղորդակցություն և հետևողականորեն վերահսկելով առաջացող ռիսկերը [10]:

- Բուհերի ռիսկերի կառավարումը բնորոշվում է որպես գործընթաց, որի ընթացքում բացահայտվում ու գնահատվում են ռիսկերը, որոշվում են դրանց առաջնահերթությունները և կառավարվում են բուհի բոլոր ստորաբաժանումների մակարդակում՝ օժանդակելու տեղեկատվության վրա հիմնված որոշումների կայացմանն ու առավելագույնի հասցնելու հնարավորությունների օգտագործման օգուտները/առավելությունները [12]:

Ռիսկերի կառավարման *նպատակն* է ռիսկերի վերահսկման միջոցով ստեղծել ու պահպանել կազմակերպական գործունեության կայունությունը և ստանձնել պատասխանատվություն նշյալ գործընթացի համար: Ռիսկերի կառավարումը միտված է ռիսկերի բացահայտման և արդյունավետ կերպով թիրախավորման միջոցով ապահովելու բուհի գործունեության կայունությունն ու շարունակականությունը, կատարողականի արդյունավետությունը, ոլորտում մրցունակությունը և մրցակցային առավելությունը: Ռիսկերի կառավարումը բուհերի համար կարևորվում է թե՛ գործառնական, թե՛ ռազմավարական մակարդակներում՝ կառավարելով ռիսկերը համապատասխանաբար կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ հեռանկարներում: Գործառնական մակարդակում ռիսկերի կառավարումը բուհին ընձեռում է դրա ներքին ու արտաքին միջավայրերի մասին համապարփակ տեղեկատվություն՝ ապահովելով իրազեկվածություն հնարավոր և անկանխատեսելի զարգացումների մասին: Ռազմավարական մակարդակում ռիսկերի կառավարումը հանգեցնում է առավել բարելավված արտադրողականության և արդյունավետության բարձր ցուցանիշների ապահովմանը՝ կորուստներից խուսափելու, առավել կանխատեսելի կատարողականի և ֆինանսական ավելի քիչ ծախսերի [13, p. 6]: Բուհում ռիսկերի կառավարման իրականացումն օգնում է նա-

խաձեռնել գործառնություններ, որոնք բարձրացնում են հաջողության և նվազեցնում ձախողման հավանականությունը: Այն փաստը, թե ռիսկերի որ տեսակներն են ենթակա կառավարման, կախված է դիտարկվող բուհի ղեկավարության ռազմավարական մտածելակերպից և կարող է ներառել ռազմավարական, ֆինանսական ու գործառնական ռիսկեր կամ պատահական իրադարձություններ: Ռիսկերի կառավարումը գործողությունների շարք է, որը բուհից պահանջում է թույլատրել ռիսկերի միայն այն քանակը, որը գտնվում է ռիսկի՝ բուհի կողմից իրականացվող գործառնությունների համար ընդունելի մակարդակում: Ռիսկերի կառավարումը գործընթաց է՝ միտված ռիսկերը բացահայտելուն ու վերահսկելուն, և ներառում է բազմաբնույթ գործողություններ, որոնք վերաբերում են ոչ միայն ռիսկերի ուսումնասիրությանը, կանխմանը, մեղմմանը կամ կառավարմանը, այլ նաև մեթոդների ու գործողությունների համակարգին՝ կանխատեսված նվազեցնելու բուհի գործառնությունների վրա ռիսկի ազդեցության մակարդակը և տրված նպատակի համար կայացնելու համապատասխան որոշումներ [3, p. 8]:

Թեև մասնագիտական գրականությունում հանդիպող ռիսկերի կառավարման տարաբնույթ սահմանումներին՝ *ռիսկերի կառավարման համակարգի* համար չկա մեկ համընդհանուր սահմանում: Ուստի ամփոփելով ռիսկերի կառավարման սահմանումները՝ կարելի է առաջարկել մեկ ընդհանուր սահմանում, այն է՝ *ռիսկը* վերաբերում է այնպիսի իրադարձություններին և գործոններին, որոնք կարող են դրականորեն կամ բացասականորեն ազդել բուհի գործունեության ու կատարողականի արդյունավետության վրա: *Բուհերի ռիսկերի կառավարումը* գործընթացների, գործողությունների և մեթոդների համալիր է, որոնք միտված են դրա արտաքին և ներքին միջավայրերում հանդիպող ռիսկերի բացահայտմանը, դասակարգմանը՝ գնահատմանը, համարժեք ձևով հասցեագրմանը և վերահսկմանը: Ռիսկերի կառավարումը, նպատակադրված լինելով ապահովելու բուհի գործընթացների շարունակականությունը, կատարողականի արդյունավետությունն ու ոլորտում վերջինիս մրցունակությունը, ենթադրում է բուհերի երկարաժամկետ և կարճաժամկետ նպատակների իրականացմանը խոչընդոտող կամ վերջինս վտանգող ռիսկերի կառավարում, ինչպես նաև հնարավորությունների լավագույնս օգտագործում՝ կանխելու կամ թիրախային լուծումներ գտնելու առկա հիմնախնդիրներին ու մարտահրավերներին:

Աղյուսակ 1: Բուհերի ռիսկերի կառավարման մարտահրավերները.

Բուհի կառավարում	Շուկայական փոփոխություններ
<ul style="list-style-type: none"> • միջավայրային փոփոխուն գործոնների պայմաններում ռազմավարական որոշումներ կայացնելու շարունակական անհրաժեշտություն, • բուհերի շահակիցների կարիքների բազմազանեցում, • բուհերից ակնկալվող ավելի բարձր մակարդակի թափանցիկության ապահովում, • բուհերում առավել քան երբևէ աճող կրթական նորարարությունների արագություն և տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից ավելի մեծ կախվածություն, • մտավոր սեփականության 	<ul style="list-style-type: none"> • աշխատանքի և կրթական շուկաների վերափոխումներ, • կրթական ծառայությունների գլոբալիզացիա և կրթական ծառայությունների շուկայում մրցակցության սրացում, • շահակիցների սպասումներին անմիջապես արձագանքելու անհրաժեշտություն, • բազմազանությամբ պայմանավորված բուհին ոչ բնորոշ ոլորտներում գործունեություն ծավալելու անհրաժեշտություն, • կրթական ծառայությունների նորարարություն և շարունակական բարեփոխումներ, • կրթության ոլորտի վրա ազդող անհաղթա-

<p>կարևորության մեծացում, <ul style="list-style-type: none"> • բուհի համբավի կարևորության շարունակական մեծացում, • հեղինակության խաթարում՝ կորուստների ու ձախողումների պատճառով: </p>	<p>հարելի ուժ համարվող իրադարձություններ և իրավիճակներ (ֆորսամաժորային իրավիճակներ):</p>
--	--

Հարավփոխ միջավայրային գործոնների պայմաններում ռազմավարական, մարտավարական և գործառնական նպատակների իրականացմանը հետամուտ լինելու նպատակով բուհերի ռիսկերի կառավարման համար կարելի է առանձնացնել հետևյալ գործառնությունները՝

- բացահայտել բուհի արտաքին ու ներքին միջավայրերում առկա և վերջինիս գործունեությանն ու կատարողականին սպառնացող ռիսկերը և վտանգները,
- դասակարգել բացահայտված ռիսկերը՝ դրանցից յուրաքանչյուրը գնահատելու և համարժեք մոտեցում ցուցաբերելու նպատակով,
- մշակել ռիսկերին արձագանքելու ռազմավարություններ, մարտավարություններ կամ գործողություններ՝ բացահայտված ռիսկերը հասցեագրելու նպատակով,
- համարժեք ռեսուրսների ներդրամաբ իրականացնել ռիսկերին արձագանքելու գործողությունների ծրագրեր,
- մշտադիտարկել ու վերահսկել ռիսկերին արձագանքելու գործողությունների ծրագրերի իրականացման գործընթացը և ուսումնասիրել մնացորդային ռիսկի մակարդակը, բացահայտել ռիսկերի հասցեագրման գործընթացում առկա թերություններն ու առավելությունները, մշակել թերությունները հասցեագրող գործողությունների ծրագիր և համակարգել առավելությունները՝ որպես ռիսկերի կառավարման լավագույն փորձ,
- գնահատել իրականացված գործողությունների ծրագրերի արդյունավետությունը և մշակել բարելավման պլաններ:

Պետք է նշել, որ բուհերի ռիսկերի կառավարմանն առնչվող խնդիրների լուծումն իրականացվում է որոշակի փուլերի միջոցով: Հարկ է նկատել, որ ռիսկերի կառավարման փուլերին ոլորտի տեսաբաններն ու գիտնականները ցուցաբերել են տարաբնույթ մոտեցումներ: Ջորջ Հեդը և Ստեֆան Հորնը [7] առաջարկել են ռիսկերի կառավարման հինգ փուլեր՝ շարունակական կորուստների հավանականության բացահայտում և վերլուծություն, ռիսկերի կառավարման այլընտրանքային մեթոդների սահմանում, ռիսկերի կառավարման լավագույն մեթոդների կիրառում, ընտրված մեթոդի իրականացում, արդյունքների մշտադիտարկում: Պետք է նշել, որ ներկայումս ռիսկերի կառավարման տարբեր գործընթացներ իրականացվում են միաժամանակ: Ռիսկերի կառավարման գործընթացի հիմնական փուլերը, որոնք կրկնվում են տարբեր մոդելներում, հետևյալն են՝ ռիսկի բացահայտում և սահմանում, ռիսկի վերլուծություն ու գնահատում, ռիսկի ընդունում, ուսումնասիրություն և վերահսկում [3, p. 9]:

Ռիսկերի կառավարման բնույթը կախված է գործընթացի շարունակականությունից, քանի որ հատկապես բուհերի ռիսկերի կառավարման անընդհատ և շարունակաբար բարելավվող գործընթացը կարող է աջակցել բուհին ապահովել իր գործառնություններն ու իրականացնել իր նպատակները: Վերը ներկայացված գործընթացը պետք է վերաբերի ոչ միայն բուհի գործառնություններին, այլ նաև լինի ավելի ընդգրկուն գործընթացի մի մասը, մասնավորապես՝ բուհի՝ որպես առանձին միավորի կառավարման մի մասը, որը ենթադրում է՝ այն պետք է տարածվի բուհում ընդունվող բոլոր որոշումների վրա, հատկապես նրանց վրա, որոնք ունեն ռազմավարական բնույթ:

Ռիսկերի կառավարման նկատառումներից ելնելով՝ բուհը կարող է իրականացնել հետևյալ գործառնությունները [3, p. 9]՝

- հայտնաբերել ներկա ու ապագա վտանգները և հնարավորությունները, որոնք բխում են բուհի գործառնությունների, գործառնությունների ու վերջինիս միջավայրի մասին տեղեկատվության առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունից, ինչպես նաև որոշել դրանց հավանական ազդեցությունը ռազմավարական նպատակների իրականացման վրա,

- բացահայտված վտանգների և հնարավորությունների՝ որպես դրական ու բացասական ռիսկերի համար մշակել ռիսկի քարտեզներ, որոնք ներառում են բացահայտված ռիսկերը, դրանց բնութագրերը և դասակարգումները, ռիսկերի կառավարման մեթոդները, մոտեցումներն ու գործողությունների ծրագրերը,

- նախագծել գործողություններ և ընթացակարգեր, որոնք հնարավոր են դարձնում օժանդակել բուհին իրականացնել բացահայտված ռիսկերն ու անկանխատեսելի կամ արտակարգ իրավիճակների ծրագրերը, որոնք պետք է հաշվի առնվեն բուհի ռազմավարության մեջ: Այս գործողությունները նպատակ ունեն նվազեցնելու և նվազագույնի հասցնելու վտանգավոր ռիսկերի իրականացման հետևանքները՝ ընտրելով ռիսկի մոտեցում բացառման, սահմանափակման, կանխման, կիսելու ու տվյալ շրջանակներում գործող մասնագիտական սուբյեկտներին փոխանցելու ռազմավարություններից:

Եզրակացություն: Ամփոփելով ուսումնասիրությունը՝ կարելի է նշել, որ արտաքին ու ներքին միջավայրային հարավոյությունները պայմանավորված՝ բուհերի համար ժամանակի հրամայական է դարձել իրենց գործունեության և կատարողականի արդյունավետության վրա դրական կամ բացասական ազդեցություն ունեցող միջավայրային գործոնների պատշաճ հասցեագրումը: Բուհերի համար առանցքային նշանակություն ունի ռիսկերի արդյունավետ կառավարումը, որը ներառում է գործընթացներ ու ընթացակարգեր՝ բացահայտելու, դասակարգելու, հասցեագրելու և վերահսկելու իրենց գործունեության, կատարողականի արդյունավետության, մրցունակության ու մրցակցային առավելության վրա ազդող ռիսկերը: Ուստի անհրաժեշտ է, որ բուհերի ռիսկերի կառավարմանը ցուցաբերի համակարգային մոտեցում՝ հետևողականորեն համարկելով այն ռազմավարական կառավարման գործընթացին:

Ռիսկերի կառավարման՝ որպես ռազմավարական կառավարման գործընթացի առանցքային բաղադրիչի դիտարկումը և կիրառումը կարևորագույն դերակատարում ունեն բուհերի՝ որպես տնտեսությանն ու դրա ճյուղերին բարձր մասնագիտական գիտելիքներով և հմտություններով օժտված մարդկային ռեսուրսներով կարևորագույն ինստիտուտի համար: Հարափոխ միջավայրային գործոնների պայմաններում ռիսկերի կառավարումը բուհերի համար դարձել է նոր հանձնառություն՝ կրթական գործընթացների շարունակականության ապահովման, աշխատաշուկայի պահանջներին համարժեքորեն արձագանքման, արտաքին միջավայրի խնդիրներին այլընտրանքային լուծումներ առաջարկելու, մասնագիտական բարձր գիտելիքներով ու հմտություններով օժտված մասնագետներ պատրաստելու և զարգացնելու ու գիտական արտադրանքներ ստեղծելու և առևտրայնացնելու նկատառումներով:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ariff, M. S. B. M., Zakuan, N., Tajudin, M. N. M., Ahmad, A., Ishak, N., Ismail, K. (2014). A Framework for Risk Management Practices and Organizational Performance in Higher Education. *Review of Integrative Business & Economics Research*, Vol. 3(2).
2. Aven, T. (2016). Risk Assessment and Risk Management: Review of Recent Advances on Their Foundation. *European Journal of Operational Research*, 5(1), 1–13.
3. Bac, M. (2010). Models of Risk Management in Organisations. *The Malopolska School of Economics in Tarnow Research Papers Collection*, Issue 2 (16).
4. Drogan, P., Kot, S. (2015). Business Risk Management in International Corporation. *Procedia Economics and Finance*, 27, 102-108.
5. Green, P. E. J. (2016). Introduction to Risk Management Principles. *Enterprise Risk Management*, 1–13.
6. Harvard University. <https://rmas.fad.harvard.edu/faq/what-risk-management>
7. Head, G. L., Horn, S. (1991). *Essentials of Risk Management*. Vol. 1.
8. HM Treasury (2004). *The Orange Book: Management of Risk-Principles and Concepts*.
9. Hopkin, P. (2017). *Fundamentals of Risk Management: Understanding, Evaluating, and Implementing Effective Risk Management*. Fourth Edition.
10. Stanford University. <https://ocro.stanford.edu/enterprise-risk-management-erm>
11. The Institute of Risk Management (IRM) (2002). *A Risk Management Standard*, the Association of Insurance and Risk Managers (AIRMIC). *ALARM The National Forum for Risk Management in the Public Sector*.
12. University of Cambridge. <https://www.governanceandcompliance.admin.cam.ac.uk/audit-regulatory-compliance/risk-management/risk-management-cambridge>
13. Van der Waal, D., Versluis, V. (2017). Introduction to Risk Management: Main Principles of the Risk Management Process. Erasmus +.
14. Wu, M., Nurhadi, D., Zahro, S. (2017). Developing Risk Management as New Concept to Manage Risks in Higher Educational Institutions. *International Journal of Risk and Contingency Management*. Volume 6, Issue 1.

НЕОБХОДИМОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ РА

Карапетян Светлана

Государственный университет им. В. Брюсова,
Армения

Аннотация

В целях поддержания конкурентоспособности и получения конкурентного преимущества на рынке образовательных услуг для вузов приоритетной задачей стало эффективное нацеливание и адекватное реагирование на события и изменения во внешней среде. В текущей ситуации вузы должны выявить потенциальные риски для обеспечения конкурентоспособности и эффективности деятельности организации, проанализировать факторы риска окружающей среды, влияющие на эффективность системы стратегического управления, создать систему управления рисками и внедрить эффективное управление рисками. Для управления этими рисками необходимо разработать и выполнить комплексную стратегию и план действий, осуществлять мониторинг и контроль результатов с целью улучшения процесса. В этом контексте управление рисками следует объединить с функциями стратегического управления как его наиболее важного и ключевого компонента. Цель данной статьи – выявить необходимость управления рисками в процессе стратегического управления университетами РА как необходимое условие обеспечения эффективности уставной деятельности и стратегии. Новизна исследования заключается в том, что предложенные в статье определения управления рисками, которые могут представить теоретическое и практическое значение для армяноязычной профессиональной литературы, учитывая, что управление рисками учреждений высшего образования не развито в контексте учреждений высшего образования РА. Используются следующие методы исследования: изучение профессиональной литературы и взаимосвязанный факторный анализ.

Ключевые слова: управление рисками в университетах, система управления рисками, стратегический менеджмент.

Список использованной литературы

1. Арифф, М. С. Б. М., Закуан, Н., Таджудин, М. Н. М., Ахмад, А., Исхак, Н., Исмаил, К. 2014. Основы для практики управления рисками и организационной производительности в высшем образовании. *Обзор интегративных исследований бизнеса и экономики*. 3(2).
2. Эйвен, И. 2016. Оценка рисков и управления рисками: обзор последних достижений на их основе. *Европейский журнал операционных исследований*. 5(1), 1-13.
3. Бак, М., 2010. Модели управления рисками в организациях. Малопольская школа экономики в Сборнике исследовательских работ Тарнова. 2(16).
4. Дроган, П., Кот, С. 2015. Управление бизнес рисками в международной корпорации. *Журнал Просидия: экономика и финансы*. 27, 102-108.
5. Грин, П. Э. Дж. 2016. Введение в принципы управления рисками. Управление предпринимательскими рисками. 1-13.
6. Гарвардский университет. <https://rmas.fad.harvard.edu/faq/what-risk-management>
7. Хед, Г. Л., Хорн, С. 1991. Основы управления рисками. 1.
8. Казначейство Ее Величества. 2004. Оранжевая книга: принципы и концепции управления рисками.
9. Хопкин, П. 2017. Основы управления рисками: понимание, оценка и внедрение эффективного управления рисками. Четвертый выпуск.
10. Стэнфордский университет. <https://ocro.stanford.edu/enterprise-risk-management-erm>
11. Институт управления рисками 2002. Стандарт управления рисками, Ассоциация менеджеров по страхованию и управлению рисками (AIRMIC). Национальный форум ALARM по управлению рисками в государственном секторе.
12. Кембриджский университет. <https://www.governanceandcompliance.admin.cam.ac.uk/audit-regulatory-compliance/risk-management/risk-management-cambridge>
13. Ван дер Ваал, Д., Верслуис, В. 2017. Введение в управление рисками: основные принципы процесса управления рисками. Эразмус +.
14. Ву, М., Нурхади, Д., Захро, С. 2017. Развитие управления рисками как новой концепции управления рисками в высших учебных заведениях. *Международный журнал управления рисками и непредвиденными обстоятельствами*. 6(1).

THE NECESSITY OF RISK MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF STRATEGIC MANAGEMENT OF RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Karapetyan Svetlana

Brusov State University, Armenia

Summary

To maintain competitiveness and gain a competitive advantage in the market of educational services for higher education institutions it has become a priority to effectively address and adequately respond to developments and changes in the external environment. In the presented situation, the RA higher education institutions must identify potential risks to the competitiveness and performance effectiveness of the organization, analyze the environmental risk factors influencing the effectiveness of strategic management system, and implement effective risk management. In order to manage these risks HEIs need to develop a comprehensive strategy and action plan to address the risks, as well as monitor and control the results to improve the process. In this context, higher education institutions should integrate risk management into the functions of strategic management as the most important and key component of it. The aim of the article is to identify the necessity of risk management in the strategic management process of the higher education institutions of RA as a premise for ensuring efficiency of statutory activities and strategy. The novelty of the research is the definitions and provisions of risk management proposed in this article, which can be of theoretical and practical value for the Armenian professional literature, taking into account the fact that risk management of HEIs is not developed in the context of RA HEIs. The research methods are the study of professional literature and interrelated factor analysis.

Keywords: risk management in higher education institutions, risk management system, strategic management.

References:

1. Ariff, M. S. B. M., Zakuan, N., Tajudin, M. N. M., Ahmad, A., Ishak, N., Ismail, K. 2014. A Framework for Risk Management Practices and Organizational Performance in Higher Education. *Review of Integrative Business & Economics Research*, Vol. 3(2).
2. Aven, T. 2016. Risk Assessment and Risk Management: Review of Recent Advances on Their Foundation. *European Journal of Operational Research*, 5(1), 1–13.
3. Bac, M. 2010. Models of Risk Management in Organisations. *The Malopolska School of Economics in Tarnow Research Papers Collection*, Issue 2 (16).
4. Drogan, P., Kot, S. 2015. Business Risk Management in International Corporation. *Procedia Economics and Finance*, 27, 102–108.
5. Green, P. E. J. 2016. Introduction to Risk Management Principles. *Enterprise Risk Management*, 1–13.
6. Harvard University. <https://rmas.fad.harvard.edu/faq/what-risk-management>
7. Head, G. L., Horn, S. 1991. *Essentials of Risk Management*. Vol. 1.
8. HM Treasury 2004. *The Orange Book: Management of Risk-Principles and Concepts*.
9. Hopkin, P. 2017. *Fundamentals of Risk Management: Understanding, Evaluating, and Implementing Effective Risk Management*. Fourth Edition.
10. Stanford University. <https://ocro.stanford.edu/enterprise-risk-management-erm>
11. The Institute of Risk Management (IRM) 2002. *A Risk Management Standard*, the Association of Insurance and Risk Managers (AIRMIC). *ALARM The National Forum for Risk Management in the Public Sector*.
12. University of Cambridge. <https://www.governanceandcompliance.admin.cam.ac.uk/audit-regulatory-compliance/risk-management/risk-management-cambridge>
13. Van der Waal, D., Versluis, V. 2017. *Introduction to Risk Management: Main Principles of the Risk Management Process*. Erasmus +.
14. Wu, M., Nurhadi, D., Zahro, S. 2017. Developing Risk Management as New Concept to Manage Risks in Higher Educational Institutions. *International Journal of Risk and Contingency Management*. Vol. 6, Issue 1.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 24.03.2021

Принято к публикации: 03.04.2021

Рецензент: канд.пед. наук, доцент Лусине Хукасян

The material was submitted and sent to review: 24.03.2021

Was accepted for publication: 03.04.2021

Reviewer: Assoc. Prof., PhD. Lusine Ghukasyan

ՍՈՒՅՆ ՀԱՄԱՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

Աբրահամյան Անի

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի հայցորդ
ԵՊՀ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ a.d.abrahamyan@ysu.am

Անտոնյան Լիլիթ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ, հայցորդ
Էլ. փոստ՝ antonyanlilit@yahoo.com

Աշիկյան Արմենուհի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ **armine.ashikyan@ysu.am**

Ասատրյան Սամվել Միսակի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ԵՊՀ, Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Էլ. փոստ՝ asatryansamuel2012@gmail.com

Արզումանյան Արմենուհի

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ԵՊՀ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ armenuhi.arzumanyan@ysu.am

Բաղդասարյան Վիկտորիա

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի հայցորդ
ԵՊՀ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ victorya.baghdasaryan@ysu.am

Եգանյան Գայանե

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ
Երևան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ eganyan-gayane@mail.ru

Թադևոսյան Արթուր Արմենի

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
ՀՊՄՀ ինֆորմատիկայի և դրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն
Էլ. փոստ՝ tadevosyanartur06@aspu.am

Խաչատրյան Ռոբերտ

Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.com

Խաչատրյան Սաթենիկ

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտի ասիստենտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ satenik.khachatryan@sportedu.am

Խլոպուզյան Անահիտ

Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի հայցորդ
ԵՊՀ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ Anahit.khlopuzyan@yandex.ru

Կարապետյան Սվետլանա

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ասպիրանտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ sveta.karapetyan@yahoo.com

Հարությունյան Նազիկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Հովհաննիսյան Մերի

Բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ Meri.hovhannisyanyan@ysu.am

Ղազարյան Արևիկ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ arev.ghazaryan@ysu.am

Ղազարյան Ֆրունզ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ astepanyan@aua.am

Մովսիսյան Տաթև

Ասպիրանտ
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ասպիրանտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ robert_khachatryan@yahoo.com

Պետրոսյան Հայկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ hahapet@rambler.ru

Քիլերճեան Պէթթի

Խաչատուր Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ bettykilerjian@gmail.com

АВТОРЫ ДАННОГО НОМЕРА

Абраамян Ани

Соискатель Центра педагогики и развития образования
ЕГУ, Армения
Эл. почта: a.d.abrahamyan@ysu.am

Аветисян Мери

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: mavetisyan@ysu.am

Азарян Роберт

Доктор педагогических наук, профессор
АГПУ им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am

Алексамян Ашот

Доктор полит. наук, профессор
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: ashalex@ysu.am

Антонян Лилит

АГПУ им. Х. Абовяна, соискатель
Эл. почта: antonyanlilit@yahoo.com

Арзуманян Арменуи

Кандидат фил. наук, доцент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: armenuhi.arzumanyan@ysu.am

Арутюнян Назик

Доктор педагогических наук, профессор
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Асатрян Самвел

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования,
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: asatryansamuel2012@gmail.com

Астахова Татьяна Александровна

Заместитель директора Института повышения квалификации «Информкадастр», ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», Москва, Россия
Эл. Почта: astakhovata@guz.ru

Ашикян Арменуи

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: armine_ashikian@yahoo.com

Багдасарян Виктория

Соискатель Центра педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: victorya.baghdasaryan@ysu.am

Баласанян Гаяне

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: aspu.am@aspu.am

Бродова Олеся

Кандидат пед. наук
Летная академия НАУ, Украина
Эл. почта: brodova1986olesya@gmail.com

Ванина Анжела Валериевна

Директор Центра инклюзивного образования и методического обеспечения дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», Москва, Россия
Эл. почта: anvan26@mail.ru

Вовк Елена Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка,
Национальный университет им. Богдана Хмельницкого в Черкассах, Украина
Эл. почта: oivovk@nas.gov.ua

Гнатенко Тамара

Аспирантка Черкасской медицинской академии, Украина
Эл. почта: lodatko@ukr.net

Григорян Александр Константинович

Кандидат физико-математических наук, доцент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: agrigoryan@ysu.am

Гуртовая Елена

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Республика Беларусь
Эл. почта: coord@bspu.by

Денискина Венера Закировна

Кандидат педагогических наук
доцент кафедры тифлопедагогики ИТ МПГУ, Москва, Россия
Эл. почта: venera@yandex.ru

Еганян Гаяне

Кандидат педагогических наук
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: eganyan-gayane@mail.ru

Железнова Татьяна

Коммунальное учреждение «Кировоградский областной институт
последипломного педагогического образования
имени Василия Сухомлинского», Украина
Эл. почта: praydtan@ukr.net

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
АГИФКС, Армения
Эл. почта: asteranyan@aua.am

Карапетян Игорь Карапетович

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: igorkarapetian@gmail.com

Карапетян Светлана

Аспирантка
Государственный университет им. В. Брюсова, Армения
Эл. почта: sveta.karapetyan@yahoo.com

Киледжян Бэтти

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: bettykilerjian@gmail.com

Кохановская Елена Викторовна

Доктор педагогических наук,
Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, Украина
Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Кузина Оксана Михайловна

Преподаватель, АГИФКС, Армения
Эл. почта: oksannochka.999@gmail.com

Кузьменко Василий Васильевич

Доктор педагогических наук, профессор
Коммунальное высшее учебное заведение
«Херсонская академия непрерывного образования», Украина
Эл. почта: kuzmenkovasilij@gmail.com

Меликян Лусине

Соискатель кафедры педагогики
Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения
Эл. почта: info@shsu.am

Мовсисян Татев

Аспирантка,
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения
Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Неманихина Валентина

Аспирант Кафедры социальных технологий и государственной службы
Института экономики и управления,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(НИУ «БелГУ»),
Эл. почта: 981064@bsu.edu.ru

Оганнисян Мери

Кандидат фил. наук, ассистент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: Meri.hovhannisyan@ysu.am

Перерва Виктория

Ассистент кафедры ботаники и экологии
Криворожский государственный педагогический университет, Украина
Эл. почта: pererva@kdpu.edu.ua

Петросян Айк

Доктор пед. наук, профессор,
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения
Эл. почта: haharet@rambler.ru

Позняк Александра

Кандидат педагогических наук, доцент
Центр развития педагогического образования
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь
Эл. почта: coord@bspu.by

Сагынбаев Эмиль Кадырбекович

Преподаватель
Факультет педагогики, психологии и физического воспитания
Ошского государственного университета, Кыргызская Республика
Эл. почта: es.osh.youth@gmail.com

Сафонова Татьяна Витальевна

Доктор педагогических наук, профессор,
Кафедра социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Государственный
университет по землеустройству», Москва, Россия
Эл. почта: safonova1956@mail.ru

Слюсаренко Нина Витальевна

Доктор педагогических наук, профессор
Херсонский государственный университет, Украина
Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Солодовник Анастасия Александровна

Кандидат пед. наук
Морской колледж Херсонской государственной морской академии, Украина
Эл. почта: ksma@ksma.ks.ua

Сукиасян Аида

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения
Эл. почта: aidul81@mail.ru

Сунцова Александра

Кандидат педагогических наук, доцент
Удмуртский государственный университет, Россия
Эл. почта: st.ped@mail.ru

Тадевосян Артур

Канд. пед. наук, доцент
Кафедра информатики и методики ее преподавания АГПУ
Эл. почта: tadevosyanartur06@aspu.am

Хачатрян Роберт

Кандидат фил. наук, доцент

Государственный университет имени В. Брюсова, Армения

Эл. почта: robert_khachatryan@yahoo.com

Хачатрян Сатеник

Ассистент, АГИФКС, Армения

Эл. почта: satenik.khachatryan@sportedu.am

Хлопузян Анаит

Соискатель Центра педагогики и развития образования

ЕГУ, Армения

Эл. почта: Anahit.khlopuzyan@yandex.ru

Шерматова Айида Гапуровна

Преподаватель

Факультет педагогики, психологии и физического воспитания

Ошского государственного университета, Кыргызская Республика

Эл. почта: risingpolaris@mail.ru

Широкорад Ирина Ивановна

Доктор исторических наук, профессор,

Зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, проректор по учебной работе

ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», Москва, Россия

Эл. почта: shirokoradii@guz.ru

Ягубян Ирина

Харбертский специализированный детский дом, Армения

Эл. почта: irinayaghubyan78@yahoo.com

Яйлоян Анна

Кандидат педагогических наук, доцент

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения

Эл. почта: уayloyan.A@mail.ru

THE AUTHORS OF THIS ISSUE

Abrahamyan Ani

Postgraduate student
Center of Pedagogy and Education Development
YSU, Armenia
E-mail: a.d.abrahamyan@ysu.am

Alexanyan Ashot

Dr. of Polit. Science, Professor
Yerevan State University, Armenia
E-mail: ashalex@ysu.am

Antonyan Lilit

Postgraduate student, AGPU, Armenia
E-mail: antonyanlilit@yahoo.com

Arzumanyan Armenui

PhD, Associate Professor
YSU, Armenia
E-mail: armenuhi.arzumanyan@ysu.am

Asatryan Samvel

PhD, Associate Professor
YSU, Center of Pedagogy and Education Development, Armenia
E-mail: asatryansamuel2012@gmail.com

Ashikyan Armenui

PhD, Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
E-mail: armine_ashikian@yahoo.com

Astakhova Tatyana

Deputy Director of the Institute of Advanced
Training "Informkadastr", State University of Land Management,
Moscow, Russia
E-mail: astakhovata@guz.ru

Avetisyan Mary

PhD, Associate Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
E-mail: mavetisyan@ysu.am

Azarian Robert

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
E-mail: azaryanrobert41@aspu.am

Bagdasaryan Victoria

Postgraduate student
Center of Pedagogy and Education Development
YSU, Armenia
E-mail: victoria.baghdasaryan@ysu.am

Balasanyan Gayane

Postgraduate student of the Department of
Special Pedagogy and Psychology
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
E-mail: aspu.am@aspu.am

Brodova Olesya

Candidate of Pedagogical Sciences
NAU Flight Academy, Ukraine
E-mail: brodova1986olesya@gmail.com

Deniskina Venera

PhD, Associate Professor
Department of Typhlopedagogy IT MPSU Moscow, Russia,
E-mail: venera@yandex.ru

Grigoryan Alexander

PhD, Associate Professor
Yerevan State University, Armenia
E-mail: agrigoryan@ysu.am

Gurtovaya Elena

Belarusian State Pedagogical University
after Maxim Tank, Republic of Belarus
E-mail: coord@bspu.by,

Harutyunyan Nazik

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
E-mail: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Hnatenko Tamara

Postgraduate student, Cherkasy Medical Academy, Ukraine
E-mail: lodatko@ukr.net

Hovhannisyan Mary

PhD, Assistant

Yerevan State University, Armenia

E-mail: Meri.hovhannisyan@ysu.am

Kazarian Arevik

PhD, Associate Professor

Center of Pedagogy and Education Development

Yerevan State University, Armenia

E-mail: arev.ghazaryan@ysu.am

Karapetyan Igor

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia

E-mail: igorkarapetian@gmail.com

Kazarian Frunz

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia

E-mail: astepanyan@aua.am

Karapetyan Svetlana

Postgraduate student,

V. Bryusov State University, Armenia

E-mail: sveta.karapetyan@yahoo.com

Kilejian Batty

AGPU, Armenia

E-mail: bettykilerjian@gmail.com

Khachatryan Robert

PhD, Associate Professor

V. Brusov SU, Armenia

E-mail: robert_khachatryan@yahoo.com

Khachatryan Satenik

Assistant,

Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia

E-mail: satenik.khachatryan@sportedu.am

Khlopuzyan Anahit

Postgraduate student,

Center of Pedagogy and Education Development

YSU, Armenia

E-mail: Anahit.khlopuzyan@yandex.ru

Kokhanovskaya Elena

Doctor of Pedagogical Sciences,
Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of the
Kherson Regional Council, Ukraine
E-mail: ninaslusarenko@gmail.com

Kuzina Oksana

Lecturer, ASIPCS, Armenia
E-mail: oksannochka.999@gmail.com

Kuzmenko Vasily

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Municipal Higher Educational Institution
"Kherson Academy of Continuing Education", Ukraine
E-mail: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Melikyan Lusine

PhD, Department of Pedagogy
M. Nalbandian Shirak State University, Armenia
E-mail: info@shsu.am

Movsisyan Tatev

Postgraduate student, V. Bryusov State University, Armenia
E-mail: robert_khachatryan@yahoo.com

Nemanikhina Valentina

Postgraduate student of the Department of Social Technologies and Public Service
Institute of Economics and Management,
Belgorod State National Research University
(NRU "BelSU"),
E-mail: 981064@bsu.edu.ru

Pererva Victoria

Assistant of the Department of Botany and Ecology
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Ukraine
E-mail: pererva@kdpu.edu.ua

Petrosyan Hayk

Doctor of Sciences, Prof.,
Brusov SU, Armenia
E-mail: hahapet@rambler.ru

Poznyak Alexander

PhD, Associate Professor
Center of the Development of Teacher Education
Belarusian State Pedagogical University after M. Tank, Belarus
E-mail: coord@bspu.by

Safonova Tatyana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, State University of Land
Management, Moscow, Russia
E-mail: safonova1956@mail.ru

Sagynbayev Emil

Lecturer,
Faculty of Pedagogy, Psychology and Physical Education
Osh State University, Kyrgyz Republic
E-mail: es.osh.youth@gmail.com

Slyusarenko Nina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kherson State University, Ukraine
Email: ninaslyusarenko@gmail.com

Shermatova Ayida

Lecturer,
Faculty of Pedagogy, Psychology and Physical Education
Osh State University,
Kyrgyz Republic
E-mail: risingpolaris@mail.ru

Shirokorad Irina

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Vice-Rector of Academic
Affairs of the State University of Land Management, Moscow, Russia
E-mail: shirokoradii@guz.ru

Solodovnik Anastasia

Candidate of Pedagogical Sciences
Marine College of the Kherson State Maritime Academy, Ukraine
E-mail: ksma@ksma.ks.ua

Sukiasyan Aida

Shirak State University after M. Nalbandian, Armenia.
E-mail: aidul81@mail.ru

Suntsova Alexander

PhD, Associate Professor,
Udmurt State University, Russia
E-mail: st.ped@mail.ru

Tadevosyan Arthur

PhD, Associate Professor

Department of Computer Science and Methods of its Teaching, ASPU,

E-mail: tadevosyanartur06@aspu.am

Vanina Angela

Director of the Center for Inclusive

Education and Methodological Support of Distance Learning,

Moscow, Russia State University of Land Management

E-mail: anvan26@mail.ru

Vovk, Olena Ivanivna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Professor of the Department of English Philology

and Methods of Teaching the English Language,

Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Yagubyan Irina

Harbert specialized children's home, Armenia.

E-mail: irinayaghubyan78@yahoo.com

Yayloyan Anna

PhD, Associate Professor

Shirak State University after M. Nalbandian, Armenia

E-mail: yayloyan.A@mail.ru

Yeganyan Gayane

PhD, AGPU after Khachatur Abovyan, Armenia

E-mail: eganyan-gayane@mail.ru

Zheleznova Tatyana

Municipal Institution "Kirovohrad Regional Institute of

Postgraduate Pedagogical Education

after Vasyl Sukhomlinsky", Ukraine

E-mail: praydtan@ukr.net

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Թիվ 1(5), 2021
Երևան

«Образование в XXI веке»
Международный научно-методический рецензируемый журнал
Номер 1(5), 2021
Ереван

«Education in the 21st Century»
International Scientific-Methodical Review
No 1(5), 2021
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին ԵՊՀ N 8 ուսումնական
մասնաշենքի նկարն է:*

*На обложке журнала изображен VIII
учебный корпус ЕГУ.*

*The photo of YSU educational building N 8 is on the
cover of the journal.*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալարյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Ս. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 17.06.2021:
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 17.875:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am