

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

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

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

Թիվ 2(10), 2023  
Երևան

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

Номер 2(10), 2023  
Ереван

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

No 2(10), 2023  
Yerevan

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

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

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

---

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

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

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

---

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

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

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

**ՀԱՆՐԱՅԻ ԽՍԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ԿԱԶՄԸ**

**Գլխավոր խմբագիր՝**

**ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Ն. Կ.**

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

**Խմբագրական խորհրդի անդամներ՝**

**ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Հ. Վ.**

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

**ԱՍՐԻՅԱՆ Է. Վ.**

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

**ՄԱՐԴՈՅԱՆ Ռ. Ա.**

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

**ԱԶԱՐՅԱՆ Ռ. Ն.**

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

**ԲԵՐՄՈՒՄ Ա. Գ.**

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

**ԲՈՅԼ Բ.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ձևավորող  
գնահատման ուսումնասիրությունների  
կենտրոն, Մանչեստրի համալսարան,

**ԲՈՒՂՆԻԿ Ե. Բ.**

Մեծ Բրիտանիայի Միացյալ Թագավորություն  
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Մերձկարպատյան ազգային համալսարան,  
Ուկրաինա

**ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Ա. Կ.**

ֆիզմաթ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն

**ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ Պ. Հ.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ.,  
Վանաձորի պետական համալսարան,  
Հայաստանի Հանրապետություն

**ԺՈՒԿ Ա. Ի.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Բելառուսի  
Մ. Տանկի անվ. պետական մանկ. համալսարա-  
նի ռեկտոր, Բելառուսի Հանրապետություն  
մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի  
Բ. Խմելնիցկու անվ. ազգային համալսարան,  
Ուկրաինա

**ԼՈՂԱՏԿՈ Ե. Ա.**

**ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ Ռ. Խ.**

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

**ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ի. Կ.**

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Բրյուսովի անվ.

*ՀՈՊՃՆԵՐ Ի.*

*ՄԱԴԱԼԻՆՄԿԱ-ՄԻՉԱԼԱԿ Ի.*

*ՄԵՀՐԱՆԵԱՆ Ե.*

*ՆՈՎՈՏՆԻ Պ.*

*ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ Հ. Հ.*

*ՊԼԱՉԻՆԴԱ Տ. Ս.*

*ՊՈՂԻՄՈՎԱ Ա. Ս.*

*ՎՈՒԲԵԼՍ Թ. Հ.*

պետական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Գրացի համալսարան,

Ավստրիայի Հանրապետություն

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,

Վարշավայի համալսարան,

Լեհաստանի Հանրապետություն

մանկ. գիտ. դոկտոր,

Ջորջիա քոլեջ,

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,

Մասարիկի համալսարան,

Չեխիայի Հանրապետություն

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վ. Բրյուսովի

անվան պետական համալսարան,

Հայաստանի Հանրապետություն

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,

Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկական ազգային համալսարան, Ուկրաինա

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Մոսկվայի

պետական մանկավարժական համալսարան,

Ռուսաստանի Դաշնություն

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,

Ուտրեխտի համալսարան,

Նիդեռլանդներ

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА

**Главный редактор:**

**АРУТЮНЯН Н. К.**

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

**Члены редакционного совета:**

**ОГАННИСЯН О. В.**

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

**АСРИЯН Э. В.**

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

**МАРДОЯН Р. А.**

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

**АЗАРЯН Р. Н.**

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

**БЕРМУС А. Г.**

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

**БОЙЛ Б.**

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

**БУДНИК Е. Б.**

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

**ВУББЕЛЬС Т. Х.**

Доктор пед. наук, профессор,  
Утрехтский университет, Нидерланды

**ГЕВОРГЯН П. Г.**

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

**ГРИГОРЯН А. К.**

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

**ЖУК А. И.**

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

**КАРАПЕТЯН И. К.**

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

**ЛОДАТКО Е. А.**

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

**МАДАЛИНСКА-МИЧАЛАК И.**

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

**МЕЙРАНЯН Е.**

Доктор пед. наук,

***НОВОТНЫ П.***

Колледж Джорджия,  
Соединенные Штаты Америки  
Кандидат пед. наук, доцент,  
Масариков университет, Чешская Республика

***ПЕТРОСЯН Г. А.***

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

***ПЛАЧИНДА Т. С.***

Доктор пед. наук, профессор,  
Национальный университет «Полтавская  
политехника имени Юрия Кондратюка»,  
Украина

***ПОДЫМОВА Л. С.***

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

***ХАЧАТРЯН Р. Х.***

Кандидат филолог. наук, доцент, Департамент  
образования и знаний Абу-Даби (ADEK),  
Руководитель отдела контроля качества, Сектор  
высшего образования, ОАЭ

***ХОПФНЕР И.***

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

## EDITORIAL BOARD

### Editor-in-chief:

**HARUTYUNYAN N.K.**

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

### Members of Editorial Board:

**HOVHANNISYAN H. V.**

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

**ASRIYAN E. V.**

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

**MARDOYAN R. A.**

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

**AZARYAN R. N.**

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

**BERMUS A. G.**

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

**BOYLE B.**

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

**BUDNIK O. B.**

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

**GRIGORYAN A. K.**

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

**GEVORGYAN P. H.**

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

**ZHUK A. I.**

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

**LODAKTO E. A.**

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

**KHACHATRYAN R. KH.**

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,  
Abu Dhabi Department of Education and  
Knowledge (ADEK), Head of Quality Control,  
Higher Education Sector, UAE

**KARAPETYAN I. K.**

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

**HOPFNER J.**

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

**MADALINSKA-MICHALAK J.**

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

**MEHRANIAN Y.**

Doctor of Sciences, Georgia College, USA

**NOVOTNÝ P.**

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

**PETROSYAN H. H.**

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

**PLACHYNDA T. S.**

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

**PODYMOVA L. S.**

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

**WUBBELS T. H.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Utrecht University, Netherlands



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

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

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

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

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.y-su.am  
publishing.y-su.am

Эл.адрес:  
publications.y-su.am  
publishing.y-su.am

Webpage:  
publications.y-su.am,  
publishing.y-su.am

Էլ. փոստ՝  
education21@ysu.am

Эл.почта:  
education21@ysu.am

E-mail:  
education21@ysu.am

Տպաքանակը՝ 100  
Հանձնված է շարվածքի՝  
14.12.2023  
Հանձնված է տպագրության՝ 22.12.2023

Число печати: 100  
Включено в раздел:  
14.12.2023  
Сдано в печать:  
22.12.2023

Printout: 100  
Submitted to the section:  
14.12.2023  
Submitted to the printing:  
22.12.2023

Խմբագրությունը կարող է հրապարակել նյութեր՝ համափոխ 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

## Մույն համարի գրախոսները՝

Ալեքսանյան Ա.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Գրացի համալսարան, Ավստրիա
Աշիկյան Ա.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ասատրյան Ս.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Արզումանյան Ա.	Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Բերմուս Ա.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Դոնի Ռոստովի Հարավային դաշնային համալսարան, ՌԴ
Բոյլ Բ.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Ձևավորող գնահատման ուսումնասիրությունների կենտրոն, Մանչեսթրի համալսարան, Անգլիա
Գյուլբուդաղյան Վ.	Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Գևորգյան Պ.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՎՊՀ, ՀՀ
Զոհրաբյան Է.	Պատմ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Խաչատրյան Ռ.	Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Աբու Դաբիի կրթության և գիտության նախարարություն, Որակի վերահսկողության բաժին, ԱՄԷ
Վարապետյան Ի.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ
Հակոբյան Տ.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, ԵՊՀ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Վ.	Կենսաբ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Մ.	Բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մադալինսկա-Միչալսկ Ի.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Վարշավայի համալսարան, Լեհաստանի Հանրապետություն
Միրզոյան Ն.	Պատմ. գիտ. թեկն., դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մխիթարյան Օ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Ոսկանյան Ա.	Մանկ.գիտ.թեկն., դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԲՊՀ, ՀՀ
Պլաչինդա Տ.	Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր, Յուրի Կոնդրատյուկի անվան Պոլտավայի պոլիտեխնիկական ազգային համալսարան, Ուկրաինա,
Սարգսյան Լ.	Դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ

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

### **Ответственный секретарь журнала:**

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

### **Рецензенты данного номера:**

Аветисян М.	Канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Айрапетян Л.	Канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Акопян Т.	Канд. пед. наук, ЕГУ, РА
Алексян А.	Канд. пед. наук, доцент, Университет Граца, Австрия
Арзумян А.	Канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Асатрян С.	Канд. пед. наук, доцент, АППУ, РА
Ашикян А.	Канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Бермус А.	Доктор пед. наук, профессор, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация
Бойл Б.	Доктор пед. наук, профессор, Центр исследований формирующего оценивания, Манчестерский университет, Великобритания
Восканян А.	Канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Геворгян П.	Доктор пед. наук, профессор, Ваназорский государственный университет, РА
Гюльбудагян В.	Канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Зограбян Э.	Канд. ист. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	Канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.	Доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Мадалинска-Мичалак И.	Доктор пед. наук, профессор, Варшавский государственный университет, Республика Польша
Мирзоян Н.	Канд. ист. наук, доцент, ЕГУ, РА
Мхитарян З.	преподаватель, ЕГУ, РА
Оганнисян К.	Канд. биолог. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Оганнисян М.	Канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Петросян Г.	Доктор пед. наук, проф., ГУ им В. Брюсова, РА
Плачинда Т.	Доктор пед. наук, профессор, Национальный университет «Полтавская политехника имени Юрия Кондратюка», Украина
Саргсян Л.	Преподаватель, ЕГУ, РА
Хачатрян Р.	Кандидат филолог. наук, доцент, Министерство образования и науки Абу-Даби (АДЕК), Отдел контроля качества, Сектор высшего образования, ОАЭ

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

**Executive secretary of the Journal:**

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

**The Reviewers of this volume:**

Aleksanyan A.	Ph.D., Associate Prof, University of Graz, Austria
Arzumanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Asatryan S.	Ph.D., Associate Prof, ASPU, RA
Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Bermus A.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rostov-on-Don Southern Federal University, RF
Boyle B.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Center for Formative Assessment Studies, University of Manchester, UK
Gevorgyan P.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vanadzor State University, RA
Ghazaryan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Gyulbudaghyan V.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hakopyan T.	Ph.D., YSU, RA
Hayrapetyan L.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Hovhannisyan K.	Ph.D., Assistant, YSU, RA
Hovhannisyan M.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Khachatryan R.	PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Ministry of Education and Science, Abu Dhabi (ADEK), Head of Quality Control, Higher Education Sector, UAE
Karapetyan I.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Madalinska-Michalak J.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Warsaw, Republic of Poland
Mirzoyan N.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Mkhitaryan Z.	Lecturer, YSU, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., Brusov SU, RA
Plachynda T.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine
Sargsyan L.	Lecturer, YSU, RA
Voskanyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Zohrabyan E.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA

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

<b>ԲԱԺԻՆ 1. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>	<b>16</b>
<b>РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ .....</b>	<b>16</b>
<b>SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY .....</b>	<b>16</b>
<b>Փայտայան Մարինա</b>	
ԱՐՑԱԽԻՑ ՏԵՂԱՀԱՆՎԱԾ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԵՎ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ .....	16
<b>Խաչատրյան Արամ</b>	
ՍԹԵՄ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑԻՑ ԲՈՒՀ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ. ՈՐԱԿԻ ԲԱՐԵԼԱՎՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐ .....	27
<b>Խաչատրյան Վարուժան</b>	
ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ ԱՐՏԵՐԿՐՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ .....	36
<b>Կիրակոսյան Գայանե</b>	
ԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՐԱԴԻԳՄԱՆԵՐԻ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ.....	47
<b>Aleksanyan Anna, Hoffmann Kajetan Noel</b>	
MODEL OF IDENTITY IN AN EDUCATIONAL DISCOURSE OF COMMUNICATIONS .....	58
<b>Marchenko Olha, Barannyk Mariana</b>	
FACTOR ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF A FUTURE SPECIALIST PROFESSIONAL READINESS .....	69
<b>Khachatryan Robert</b>	
PROSPECTS FOR FURTHER ADVANCING STRATEGIC MANAGEMENT MODELS FOR THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....	78
<b>ԲԱԺԻՆ 2. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>	<b>91</b>
<b>РАЗДЕЛ 2: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ .....</b>	<b>91</b>
<b>SECTION 2: TEACHING AND UPBRINGING .....</b>	<b>91</b>
<b>Անգուրյան Սուսաննա</b>	
ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН .....	91
<b>Գրիգորյան Վահագն</b>	
ԾՆՈՂՆԵՐԻ ԵՎ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՓՈԽԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻ ՇՈՒՐՁ .....	97
<b>Խլոպուզյան Անահիտ</b>	
ԶԱԽԼԻԿ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ.....	108
<b>Հովհաննիսյան Մերի</b>	
ՓՈԽԳՈՐԾՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԸ.....	115
<b>Մարդոյան Ռուզաննա</b>	
ВОПРОСЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ АКЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....	122

**Asatryan Samvel, Soghoyan Spartak**

THE PROBLEM OF ASSESSMENT IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY ..... 132

**Boyle Bill, Charles Marie**

FORMATIVE TEACHING: A PARADIGM SHIFT EMERGING FROM AN ASSESSMENT MODEL..... 143

**Surkova Hanna, Plachynda Tetiana, Dolgopolova Natalia**

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION ..... 159

**ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ ..... 166**

**РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ..... 166**

**SECTION 3: TEACHING METHODICS..... 166**

**Արզումանյան Արմենուհի**

ՀԱՄԱԿՑՎԱԾ ԴԱՍ. ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ..... 166

**Թորոսյան Շիրակ**

«ՀԱՅՈՑ ԴԻՎԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆՈՐ ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ..... 176

**Адамян Вера**

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТЕЙ БЕЛКИНА» А.С. ПУШКИНА)..... 188

**Ivanova Kateryna**

THE PROBLEM ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING ORGANIZATION OF SPATIAL RELATIONS AND GEOMETRICAL FIGURES FOR FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION..... 201

**Voskanyan Anahit**

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS IN ESP LAW COURSE ..... 208

**ԲԱԺԻՆ 4. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ ..... 216**

**РАЗДЕЛ 4: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ ..... 216**

**SECTION 4: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY ..... 216**

**Աշիկյան Արմենուհի, Ղազարյան Արևիկ**

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿԵՆՍԱԿԵՐՊԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՆԼՈԳԻԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ ..... 216

**Հայրապետյան Լուսինե**

ԱՐՏԹԵՐԱՊԵՎՏԻԿ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԽԱՆԳԱՐՎԱԾ ԶԳԱՅԱԿԱՆ ԻՆՏԵՐԱԿՄԱՅԻՆ ԾՏԿՈՂԱԿԱՐԳԱՎՈՐՈՂ ՕԺԱՆԴԱԿ ՄԻԶՈՑ..... 226

**Հարությունյան Նազիկ, Սաֆարյան Քրիստինե**

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ..... 233

**Аветисян Мери**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И БОЛГАРИИ..... 241

<b>ԲԱԺԻՆ 5. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ .....</b>	<b>249</b>
<b>РАЗДЕЛ 5: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ .....</b>	<b>249</b>
<b>SECTION 5: EDUCATION MANAGEMENT.....</b>	<b>249</b>
<b>Գասալարյան Մխիթար</b>	
ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆՈՐ ՍՈՂԵԼԻ ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	249
<b>Կարապետյան Սվետլանա</b>	
ՌԻՄԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԵՐԸ ԵՎ ՓՈՒԼԵՐԸ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ.....	259
<b>Մակարյան Մարիամ</b>	
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲՈՒՀԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ .....	266
<b>ԲԱԺԻՆ 6. ՀԱՅ ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ.....</b>	<b>277</b>
<b>РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ.....</b>	<b>277</b>
<b>SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT .....</b>	<b>277</b>
<b>Բաղդասարյան Վիկտորիա</b>	
ՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԵՐԸ ԳԱՐԵԳԻՆ ԱՌԱՋԻՆ ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ .....	277
<b>Հարությունյան Թամարա</b>	
ՄԱՂԱՔԻԱ ԱՐՔԵՊԻՍԿՈՊՈՍ ՕՐՄԱՆՅԱՆԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ.....	284

**ADAPTATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE DISPLACED FROM ARTSAKH IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF ARMENIA**

*Galstyan Marina*

*Researcher, PhD student, Applied Sociology Department, Faculty of Sociology, Yerevan State University, Armenia, Founder Center for Educational Research and Consulting, Armenia, galstyanmarina@gmail.com*

**Summary**

The relevance of this study is due to the 2020 until now, with the uncertainty of the Armenian society, with the characteristic of "no war nor peace" societies since the years of independence, instability, and the ever-changing tension. In this sense, this article aims to analyze the adaptation process in the educational system of children and youth displaced from Artsakh in 2020. The applied approach to the study of this problem is a combination of theoretical methods and empirical research, which allows a complex consideration of the problem of social adaptation of displaced children and youth. The use of theoretical methods made it possible to describe theoretical approaches in sociological, psychological and pedagogical studies of the phenomenon of social adaptation, which is characterized as a person's activity aimed at adapting the individual to the social environment and the conditions of being in that society. The article contains the results of the research conducted among children and young people displaced from Artsakh. The obtained data allow identifying the main adjustment problems for children and young people, drawing conclusions and developing recommendations. The materials of the article are of practical importance for the design and implementation of short-term and long-term educational programs aimed at the adaptation of displaced children and youth. The main conclusion of the research is that the adaptation practices of children and youth in the educational system can be divided into the following groups: adequate and active adaptation, adequate and passive adaptation, inadequate and passive adaptation.

**Keywords:** *education in Armenia, adaptation in education, displaced children and youth, post-war reality.*

**АДАПТАЦИЯ ВЫНУЖДЕННО ПЕРЕСЕЛЕННЫХ/ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ИЗ АРЦАХА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ**

*Галстян Марина*

*Исследователь, соискатель факультета социологии, Ереванский государственный университет, Армения, Основатель Центра по образовательным исследованиям и консультациям, Армения, galstyanmarina@gmail.com*

**Аннотация**

Актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения последствий, связанных с неопределенностью армянского общества, с характеристиками общества «ни войны, ни мира» со времен принятия независимости, нестабильностью и постоянно существующей напряженностью. В этом контексте целью данной статьи является анализ процесса адаптации детей и молодежи, перемещенных из Арцаха в 2020 г., в системе образования. Прикладной подход к изучению данной проблемы представляет собой сочетание теоретических методов и эмпирических исследований, что позволяет комплексно рассмотреть проблему социальной адаптации переселенных детей и молодежи. Использование теоретических методов позволило описать феномен социальной адаптации в социологических, психолого-педагогических исследованиях, который характеризуется как приспособление личности к социальной среде и условиям пребывания в новом обществе. В статье приведены результаты опроса, проведенного среди детей и молодежи, вынужденных покинуть Арцах. Полученные данные позволяют выявить основные проблемы адаптации детей и молодежи, сделать выводы и разработать рекомендации. Материалы статьи имеют практическое значение для разработки и реализации краткосрочных и долгосрочных образовательных программ, направленных на адаптацию вынужденно переселенных детей и молодежи. Основной вывод исследования заключается в том, что



адаптационные практики детей и молодежи в системе образования можно разделить на следующие группы: адекватная и активная адаптация, адекватная и пассивная адаптация, неадекватная и пассивная адаптация.

**Ключевые слова:** образование в Армении, адаптация в сфере образования, перемещенные дети и молодежь, послевоенная реальность.

## ԱՐՑԱԽԻՑ ՏԵՂԱՀԱՆՎԱԾ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԵՎ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՆԵՐԻ ՀԱՐՄԱՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

**Գալստյան Մարինա,**  
*Սոցիոլոգիայի ֆակուլտետի հայցորդ,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների  
կենտրոնի հիմնադիր,  
galstyanmarina@gmail.com*

### Ամփոփում

**Համառոտ ներածական:** Այս ուսումնասիրության արդիականությունը պայմանավորված է 2020 թ. մինչ այժմ հայ հասարակության անորոշությամբ, անկախության տարիներից ի վեր «ոչ պատերազմ ոչ խաղաղություն» հասարակություններին բնորոշ առանձնահատկություններով, անկայունությամբ, անընդհատ փոփոխվող լարվածության աճով: Այս առումով սույն հոդվածը նպատակ ունի վերլուծելու 2020 թ. Արցախից տեղահանված երեխաների ու երիտասարդների հարմարման գործընթացը կրթական համակարգում: Այս խնդրի ուսումնասիրության կիրառվող մոտեցումը տեսական մեթոդների և էմպիրիկ հետազոտության համադրությունն է, որը թույլ է տալիս համալիր դիտարկել տեղահանված երեխաների և երիտասարդների սոցիալական հարմարման խնդիրը: Տեսական մեթոդների կիրառումը հնարավորություն է տվել նկարագրելու տեսական մոտեցումներ սոցիալական հարմարման երևույթի սոցիոլոգիական, հոգեբանական ու մանկավարժական ուսումնասիրություններում, ինչը բնութագրվում է որպես անձի գործունեություն ուղղված սոցիալական միջավայրին և այդ հասարակությունում գտնվելու պայմաններին անհատի հարմարմանը: Հոդվածը պարունակում է Արցախից տեղահանված երեխաների և երիտասարդների շրջանում իրականացված հետազոտության արդյունքները: Ստացված տվյալները թույլ են տալիս բացահայտել երեխաների և երիտասարդների համար հիմնական հարմարման խնդիրները, եզրակացություններ անել և առաջարկություններ մշակել: Հոդվածի նյութերը գործնական նշանակություն ունեն տեղահանված երեխաների և երիտասարդների հարմարմանն ուղղված կրթական կարճաժամկետ ու երկարաժամկետ ծրագրերի նախագծման և իրականացման համար: Հետազոտության հիմնական եզրակացությունն այն է, որ կրթական համակարգում երեխաների և երիտասարդների հարմարման պրակտիկաները կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի՝ ադեկվատ ու ակտիվ հարմարում, ադեկվատ ու պասիվ հարմարում, ոչ ադեկվատ ու պասիվ հարմարում:

**Բանալի բառեր:** կրթությունը Հայաստանում, հարմարումը կրթության ոլորտում, տեղահանված երեխաներ և երիտասարդներ, հետպատերազմյան իրականություն:

**Հիմնախնդիրը:** 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ին Արցախի նկատմամբ Ադրբեջանի Հանրապետության կողմից սկսված պատերազմը լրջագույն մարտահրավերների առաջ կանգնեցրեց Արցախի ու Հայաստանի հասարակություններին: 44 օր տևած պատերազմը հանգեցրեց Արցախի բնակչության զգալի մասի տեղահանման: ՀՀ արտաքին գործերի նախարարությունը 2020 թ. հոկտեմբերի վերջին հայտնել էր, որ Արցախից 90.000 մարդ է տեղափոխվել ՀՀ [1, էջ 13]: Տեղահանված բնակչության շրջանում մեծ թիվ են կազմել երեխաներն ու երիտասարդները (մոտ 39%) [1, էջ 13]: Հայաստան տեղափոխվելուց հետո երեխաների դպրոցներում ներգրավման գործընթացը ուղեկցվել է դժվարություններով [1]: Հետևաբար արդիական են Հայաստան տեղափոխված երեխաների ու երիտասարդների կրթական իրավունքի իրացման գործընթացի վերաբերյալ շարու-

նակական ուսումնասիրությունները՝ կրթական համակարգում երեխաների և երիտասարդների հարմարման, կրթական կարիքների բացահայտման, այդ կարիքների հասցեական լուծումների մշակման նպատակով՝ հաշվի առնելով 2023 թ. սեպտեմբերի տեղի ունեցած դեպքերը, երբ Արցախից Հայաստան տեղափոխվել է ավելի քան 100 000 մարդ, որից մեկ երրորդը երեխա:

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

Հարմարման սոցիոլոգիական տեսությունները հարմարումը դիտարկում են որպես երկկողմանի գործընթաց, որը ենթադրում է, որ մի կողմից սուբյեկտը կրում է շրջակա միջավայրի, սոցիալական ինստիտուտների անմիջական ազդեցությունը, մյուս կողմից կարող է ակտիվորեն ազդել արտաքին միջավայրի վրա՝ փոխակերպելով այն իր կարիքներին համապատասխան [7]: Ըստ շրջակա միջավայրի փոփոխությունների արձագանքելու արագության և ինտենսիվության առանձնացնում են ակտիվ և պասիվ հարմարում: Կտրուկ փոփոխությունների ժամանակ սկզբնական փուլում գերաշռում է պասիվ հարմարումը, սակայն հետագայում մարտահրավերներին դիմագրավելու պահանջը պայմանավորում է ակտիվ հարմարման տարածումը: Տեսության մեջ ադեկվատ հարմարումը հաջող հարմարումն է հավասարակշռություն կամ ներդաշնակություն հարմարվող սուբյեկտի ու միջավայրի միջև: Ադեկվատ հարմարումը ենթադրում է, որ անհատը գիտակցում է միջավայրում տեղի ունեցող փոփոխությունների, մարտահրավերների էությունը և դրանց համապատասխան՝ փոխում իր գիտակցությունն ու վարքը: Սոցիալական հարմարման այս տիպաբանությունը հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրելու և չափելու անհատների վարքը ու պրակտիկաները:

Հոդվածում բռնի տեղահանումը դիտարկվում է որպես միջավայրային նշանակալի փոփոխություն, որն ազդում է անհատների վարքի ու պրակտիկաների վրա:

Աշխարհում տեղահանված երեխաների թիվը հասել է նոր առավելագույնի՝ 43,3 միլիոնի: Մեկ այլ տվյալի համաձայն՝ 2023 թ. պատերազմից տուժած և ճգնաժամային շրջաններում ավելի քան 78 միլիոն երեխաներ և երիտասարդներ դուրս են մնում կրթությունից:

Առհասարակ տեղահանված, փախստականի նման կարգավիճակ ունեցող անձանց կրթության վերաբերյալ հետազոտությունները կենտրոնանում են հանրակրթության վրա: Հետաքրքրական է, որ հետազոտությունների մի մասը նշում են, որ փախստական երեխաները ավելի շատ հնարավորություն ունեն ստանալու ֆորմալ կրթություն այն վայրերում, որտեղ բնակվում են կոնֆլիկտից, պատերազմից հետո [6]: Իհարկե, խոսքը այն դեպքերի մասին է, որտեղ երեխաների ու երիտասարդների հանրակրթության ոլորտում ընդգրկվածությունը ցածր է եղել պատերազմական դրությունից կամ կոնֆլիկտից առաջ:

Փախստական ու բռնի տեղահանված երեխաների և երիտասարդների կրթության հարցերի հետազոտությունների մյուս առանձնահատկությունները այն հանգամանքի շեշտադրումն են, որ ենթարկվելով հարկադիր միգրացիայի՝ նրանք բախվում են կրկնակի մարտահրավերների՝ վերսկսելու ընդհատված կրթությունը և դա անելու նոր մշակություն ու վայրում:

Միջազգային իրավունքում գոյություն ունի «ապաստան հայցող», «փախստական», «փախստականի նման կարգավիճակ», «հարկադիր կամ բռնի վերաբնակեցված/տեղահանված», «ներքին տեղահանված անձ» հասկացությունները [3]: Մասնագիտական վերլուծությունները առաջարկում են 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ին Հայաստան տեղափոխված անձանց դեպքում կիրառել «հարկադիր վերաբնակեցված/տեղահանված»

հասկացությունը: Հռոլվածում «տեղահանված» հասկացությունը կիրառվում է այդ իմաստով:

Արցախից Հայաստան տեղահանումը, իհարկե, չի ենթադրում առնչվել մշակութային խորքային տարբերությունների հետ՝ ազգային, լեզվական, կրոնական, սակայն մարտահրավերների առաջ է կանգնեցնում հատկապես երեխաներին ու երիտասարդներին, որոնք գտնվում են հոգեբանորեն լարված, խուճապային վիճակում [2]:

2020 թ. և դրանից հետո Արցախից Հայաստան տեղահանված երեխաների և երիտասարդների վերաբերյալ հետազոտություններն ու գնահատումները ցույց են տալիս, որ Արցախից տեղահանված երեխաներն ու երիտասարդները առնչվել են հարմարման և ինտեգրման հետևյալ մարտահրավերների հետ՝

- Հայաստան տեղափոխվելու սկզբնական շրջանում երեխաներն ու երիտասարդները բնակության և կրթական հաստատության միջավայրին դժվարությամբ են հարմարվել,

- երեխաներն ու երիտասարդները հոգեբանական լարված և խուճապային վիճակում են եղել, ինչը խոչընդոտել է նրանց լիարժեք կրթական ներառմանը [4],

- բնակության վայրի հաճախակի տեղափոխությունների պատճառով երեխաներն ու երիտասարդները հաճախակի են փոխել դպրոցը և (կամ) դպրոց չեն հաճախել,

- սոցիալական ապահով միջավայրը նշանակալի ազդեցություն է ունեցել կրթության ոլորտում աղեկվատ և ակտիվ հարմարման վրա, օրինակ՝ դասապատրաստման հնարավորությունների բացակայությունը տանը, տեխնիկական սարքավորումների պակասը կամ բացը,

- կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները «հայտնվել են կրթական գործընթացից դուրս մնալու ռիսկի գոտում»,

- տեղահանված երեխաների հանդեպ գերհոգատար վերաբերմունքը հաճախ ընկալվել է խտրական, անհավասար վերաբերմունք, երբեմն անձնական տարածքի, անձնական տեղեկատվության տարածման ռիսկերով,

- կրթության բովանդակության որոշ տարբերություններ աղեկվատ հարմարման համար խոչընդոտ են հանդիսացել՝ առարկաներ, դասագրքեր,

- դասարաններում երեխաների թվի հետ, ևս խոչընդոտել է ակտիվ հարմարումը [1]:

**Հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է պարզել, թե որոնք են կրթական համակարգում Արցախից տեղահանված երեխաների և երիտասարդների հարմարման առանձնահատկությունները, որքանով են նրանք ընդգրծված ֆորմալ ու ոչ ֆորմալ, այդ թվում՝ արտադպրոցական կրթությունում:

**Հետազոտության մեթոդաբանություն և ընտրանք:** Հետազոտական նպատակներին և խնդիրներին ուղղված իրականացվել են դեմ առ դեմ ձևայնացված հարցազրույցներ երեխաների, երիտասարդների և նրանց ծնողների հետ: Հարցմանը մասնակցել են 446 երեխա ու երիտասարդ, 446 ծնող: Հետազոտությունն իրականացվել է Արարատ, Վայոց ձոր, Կոտայք մարզերում և Երևան քաղաքում, որտեղ բնակվում են առավել մեծ թվով Արցախից տեղահանված ընտանիքներ: Հետազոտությունն իրականացվել է 2022 թ. մարտ-մայիս ամիսներին:

Հարցազրույցներն իրականացվել են 12 և բարձր տարիքի երեխաների հետ, իսկ ավելի ցածր տարիքի երեխաների դեպքում՝ միայն նրանց ծնողի կամ խնամակալի:

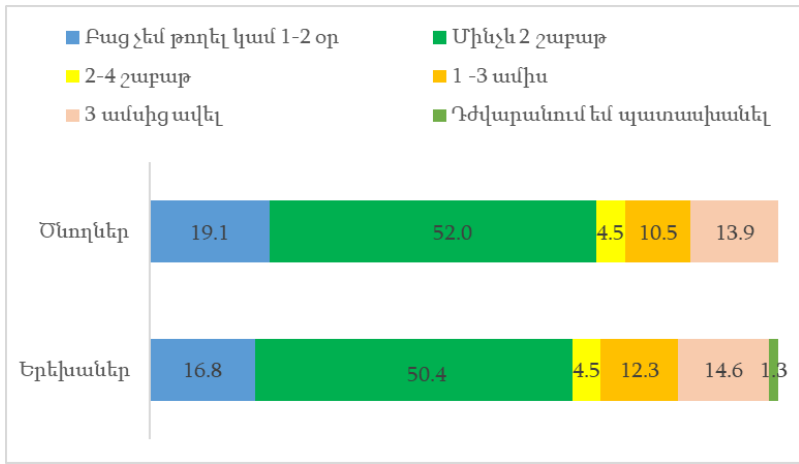
**Հետազոտության նորույթը:** Հռոլվածը ներկայացնում է Արցախից տեղահանված երեխաների և երիտասարդների հարմարման պրակտիկաների վերաբերյալ հետազոտական տվյալներ, որոնք ստացվել են ինչպես երեխաներից ու երիտասարդներից, այնպես էլ ծնողներից տեղահանումից 2 տարի անց:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը:** Հետազոտությունը կարող է նպաստել Արցախից տեղահանված երեխաների և երիտասարդների աղեկվատ ու ակտիվ հարմարման համար գործնական քայլերի նախագծմանը և իրականացմանը՝ հիմնված հետազոտական տվյալների վրա: 2023 թ. սեպտեմբերին Արցախի բնակչության զանգվածային տեղահանումը ենթադրում է նախկին փորձի խորքային ուսումնասիրություն և քաղված դասերի վեր հանում: Արցախում եղել է 108 դպրոց, որտեղ սովորել է 21000 աշակերտ, գործել է 8 նախնական միջին մասնագիտական ու 4 բարձրագույն ուսումնական հաստատություն: Հետևաբար այս հաստատություններում ներգրավված երեխաների ու երիտասարդների Հայաստանում կրթության կազմակերպման գործընթացում կարիք կա հաշվի առնելու 2020 թ. փորձառությունն ու բարելավելու այն:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Հետազոտությանը մասնակցած ծնողների ու երեխաների 98 %-ը նշել է, որ իրենց երեխաները հաճախում են դպրոց: Ընդ որում՝ խոսքը բոլոր դպրոցահասակ երեխաների մասին է: Այսինքն՝ երեխաներն ու ծնողները աղեկվատ են արձագանքել բնակչության վայրի փոփոխություններին և կարողացել են ապահովել երեխաների և երիտասարդների ներգրավումը դպրոցում: Որպես դպրոց ընդհանրապես չհաճախելու հիմնական պատճառ (N=8/N=10) թե՛ ծնողները և թե՛ երեխաները նշել են առողջական երկարատև խնդիրները, աշխատանքի առկայությունը, ուսումը քոլեջում շարունակելը:

Թե՛ ծնողների և թե՛ երեխաների կեսը նշել են, որ հիմնականում մինչև 2 շաբաթ են բացակայել դասերից: Հատկանշական է նաև, որ երեխաների 17 %-ն ու ծնողների 19 %-ը նշել են, որ ընդհանրապես բաց չեն թողել դասերը, կամ մեկ երկու օր է պահանջվել՝ Հայաստանում դպրոց հաճախելու համար (

Գծապատկեր 1): Այսինքն՝ սկզբնական փուլում և՛ երեխաների, և՛ ծնողների կողմից կիրառվել է պասիվ հարմարման պրակտիկան:

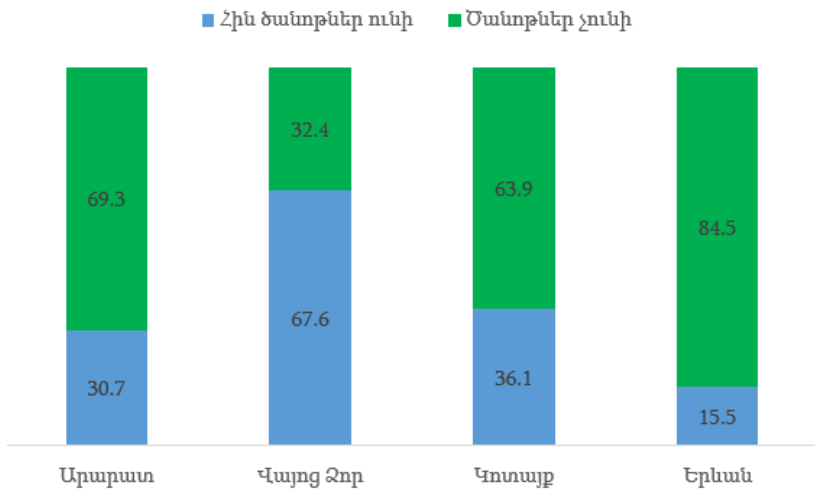


**Գծապատկեր 1 - Հայաստան տեղափոխվելուց հետո որքա՞ն ժամանակ ես/են երեխաները բաց թողել դասերդ/ը, երեխաներ և ծնողներ (%)**

Դասերից երեխաների բացակայության վերաբերյալ ծնողների և երեխաների պատասխանները գրեթե նույնական են: Այսպես՝ երեխաների 59%-ը և ծնողների 57%-ը նշել են, որ դասերից գրեթե չեն բացակայում, իսկ համապատասխանաբար երեխաների և ծնողների 38 % ու 39 %-ը նշել են, որ ամիսը 1-2 անգամ են բացակայում դասերից: Որ-

պէս բացակայության հիմնական պատճառ ծնողներն ու երեխաները (96-97 %) նշում են առողջական խնդիրները:

Հետազոտությանը մասնակցած երեխաների և երիտասարդների 98%-ն ու ծնողների 94%-ը նշել են, որ նոր դպրոցում արդեն ունեն նոր ընկերներ: Ընդ որում՝ երեխաների ինտեգրման հարցում կարևոր, բայց ոչ միակ դերակատարումն է ունեցել դպրոցում հին ծանոթների ու ընկերների առկայությունը: Ծնողների 49 %-ը նշել է, որ իրենց երեխան կամ երեխաները հին ծանոթներ ունի/են Արցախից, իսկ երեխաների ընդամենը 37 %-ն է այդպես նշել: Այս տարբերությունը կարող է պայմանավորված լինել նրանով, որ ծնողների սոցիալական կապիտալը ավելի մեծ է, և որոշ մասը կարող է վերագրվել նաև երեխայի կամ երեխաների ծանոթներին: Երեխաների՝ Արցախից տեղափոխված ծանոթների շրջանակը տարբեր է ըստ մարզերի: Այս իմաստով կարող ենք փաստել, որ ծնողներն ու երեխաները ժամանակի ընթացքում սկսել են ավելի ակտիվ լինել՝ մեծացնելով իրենց սոցիալական կապիտալը:



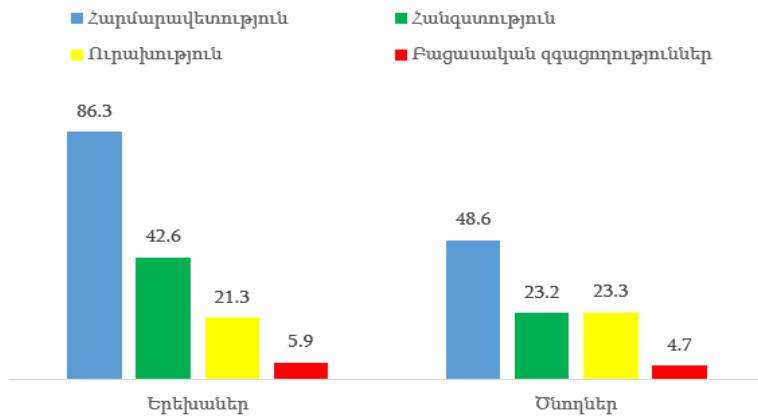
**Գծապատկեր 2. Այս դպրոցում ունե՞ս/ երեխան ունի՞ հին ծանոթներ Արցախից, ըստ մարզերի, երեխաներ (%)**

Ներկայումս Վայոց ձորում բնակվող տեղահանված երեխաների 68 %-ը նշել է, որ հին ծանոթներ ունի Արցախից, մինչդեռ Երևանում բնակվող երեխաների 16 %-ն է այդպես նշել: Սա կարող է կապված լինել այն փաստի հետ, որ Վայոց ձորում Արցախից տեղահանված ընտանիքներն ավելի մոտ են իրար բնակվում, քան Երևանում և այլ մարզերում: Միևնույն ժամանակ դպրոցների թիվն ու համապատասխանաբար ընտրության հնարավորությունը Երևանում և հարակից մարզերում շատ ավելի մեծ է, քան Վայոց ձորում:

Հիմնական զբաղմունքն ընկերների հետ, ըստ երեխաների, զբոսանքն է միասին (48 %), երկրորդ տեղում՝ միասին տնային աշխատանքներ կատարելը (23 %): Ծնողների 97 %-ը նշել է, որ իրենց երեխաները ցանկանում են և սիրով են ամեն օր դպրոց գնում: Այս մասին են վկայում նաև երեխաների ինքնազգացողությանը վերաբերող թե՛ ծնողների և թե՛ երեխաների պատասխանները:

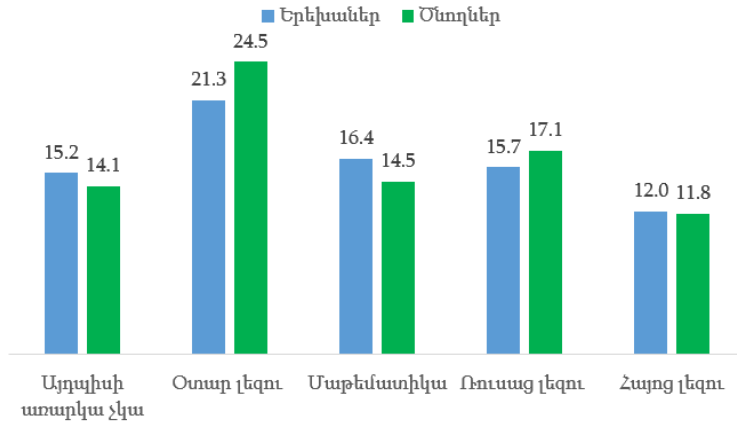
Երեխաների ընդամենը 5.9 %-ն է նշել, որ բացասական զգացողություններ է ունենում դպրոցում, իսկ ծնողների՝ ընդամենը 4.7 %-ը: Բացասական զգացողությունների թվին են պատկանում անորոշությունը, անհարմարավետությունը և շատ քիչ չափով

տագնապն ու օտարվածությունը: Նման զգացողությունները կարող են պայմանավորված լինել Արցախից տեղահանված երեխաների և իրենց դասընկերների միջև կոնֆլիկտներով, որոնց մասին են վկայում նաև ավելի վաղ իրականացված հետազոտությունները [1]: Երեխաների հոգեբանական լարված, օտարված վիճակին աղեկվատ արձագանք չի տրվել այս իմաստով, քանի տեղափոխումից երկու տարի անց դեռևս կան երեխաներ ու երիտասարդներ, որ լիարժեք չեն ինտերգրվել դպրոցական միջավայրին, օտարված են իրենց զգում: Հետաքրքիր է նաև, որ երեխաների կողմից նշված ինքնազգացողությունների տեսակների մեջ հարմարավետության զգացողությունը գրեթե երկու անգամ ավելի շատ է նշվել (86.3 %), քան ծնողների մոտ (48.6 %): Սա կարող է կապված լինել հարմարավետության տարբեր ընկալումների հետ ծնողների և երեխաների մոտ: Եթե ծնողների համար հարմարավետությունը ենթադրում է ծանոթ և հարագատ միջավայր ու կայունություն, ապա երեխաների համար նախնառաջ համեմատական անվտանգությունն ու խաղաղությունն են:



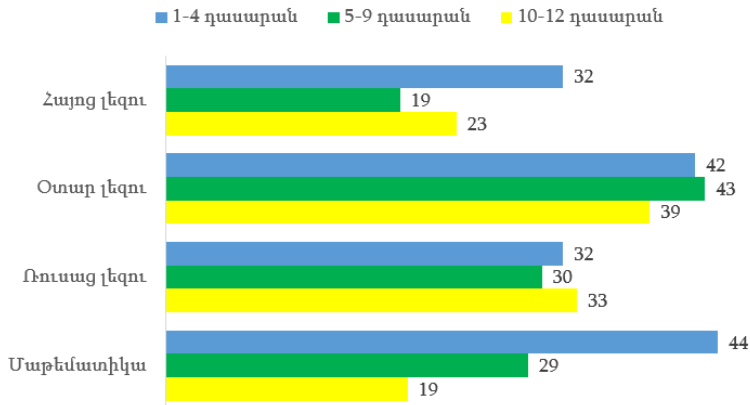
**Գծապատկեր 3. Ինչպե՞ս կրնաթագրես այս դպրոցում քո/Ձեր երեխայի ինքնազգացողությունները հիմնականում, մի քանի պատասխան, երեխաներ, ծնողներ (%)**

Երեխաների 76 %-ը նշել է, որ հեշտությամբ է կատարում տնային աշխատանքները, և միայն 22%-ն է նշել, որ դժվարությամբ է կատարում, և 2 %-ը՝ դժվարացել է պատասխանել հարցին: Երեխաների 69 %-ը նշել է, որ տնային աշխատանքները կատարելիս իրենց օգնում են ծնողները, տատիկը կամ պապիկը, և միայն 27 %-ն է նշել, որ իրենց ոչ մեկ չի օգնում: Սակայն հետաքրքրական է նշել, որ երեխաների ընդամենը 24 %-ն ու ծնողների 22%-ն են նշել, որ տնային աշխատանքները կատարելիս օգնության անհրաժեշտություն չկա: Մինչդեռ երեխաների 44 %-ը օգնության կարիք ունի տնային աշխատանքները կատարելիս: Տնային աշխատանքները կատարելիս օգնության ավելի շատ կարիք ունեն 1-4-րդ դասարանների աշակերտները (58 %), իսկ ամենաքիչ կարիքը՝ 10-12-րդ դասարանների աշակերտները (29 %):



**Գծապատկեր 4. Որո՞նք են այն առարկաները, որոնցից օգնության կարիք ունեք/ ունեն երեխաները, երեխաներ, ծնողներ, մի քանի պատասխան (%)**

1-4-րդ դասարանների աշակերտներն ավելի շատ օգնության կարիք ունեն «Մաթեմատիկա» առարկայից, իսկ բարձր դասարաններում՝ օտար լեզուներից:



**Գծապատկեր 5. Որո՞նք են այն առարկաները, որոնցից օգնության կարիք ունեք, ըստ դասարանների, երեխաներ, մի քանի պատասխան (%)**

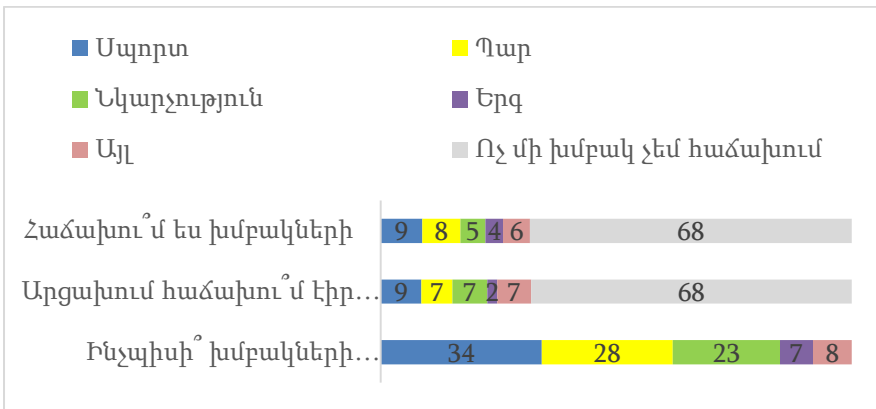
Հաշվի առնելով այն փաստը, որ 2020-2023 թթ. Արցախում տեղի ունեցած դեպքերը, շրջափակումը ևս խոչընդոտել են կրթության բնականոն ընթացքը, 2023 թ. տեղահանված երեխաներն ու երիտասարդները էականորեն բաց են թողել իրենց ուսուցումը, հետևաբար լրացուցիչ կրթության, դասապատրաստման ավելի շատ կարիք կունենան:

Հետազոտությանը մասնակցած երեխաների 73 %-ը դեռևս չի կողմնորոշվել, թե ինչ մասնագիտություն է ընտրելու, մինչդեռ տարբեր տարիներին, Հայաստանում անցկացված հետազոտությունների համաձայն, երեխաների համեմատաբար ավելի քիչ տոկոսն է, որ չի կողմնորոշվում մասնագիտության հարցում: Ակնհայտ է, որ այս հարցում Արցախից տեղահանված երեխաների վրա մեծ ազդեցություն են ունեցել ընդհանուր իրավիճակը, անկայունությունն ու անորոշությունը՝ ապագայի հետ կապված: Ընդ որում՝ աղջիկները փոքր-ինչ ավելի կողմնորոշված են մասնագիտության հարցում, քան տղաները: Միևնույն ժամանակ, եթե աղջիկները նախընտրում են բժիշկի և տնտե-

սագետի մասնագիտությունը, ապա տղաներն ամենաշատը նշել են զինվորականի մասնագիտությունը:

Հետաքրքիր է դիտարկել, թե բացի հիմնական կրթությունից՝ ինչ նախընտրություններ ունեն երեխաները, ինչ խմբակների և դասընթացների են նախընտրում մասնակցել: Այս հարցում ծնողների և երեխաների պատասխանները գրեթե նույնական են: Հատկանշական է նաև, որ թե՛ Արցախում և թե՛ Հայաստանում երեխաները հաճախել են գրեթե նույն խմբակներ, այլ կերպ ասած՝ երեխաներն ու երիտասարդները կարողացել են գտնել համանման խմբակներ և այցելել: Միևնույն ժամանակ երեխաների մեծամասնությունը (68 %) ո՛չ նախկինում և ո՛չ ներկայումս որևէ խմբակ չի այցելել:

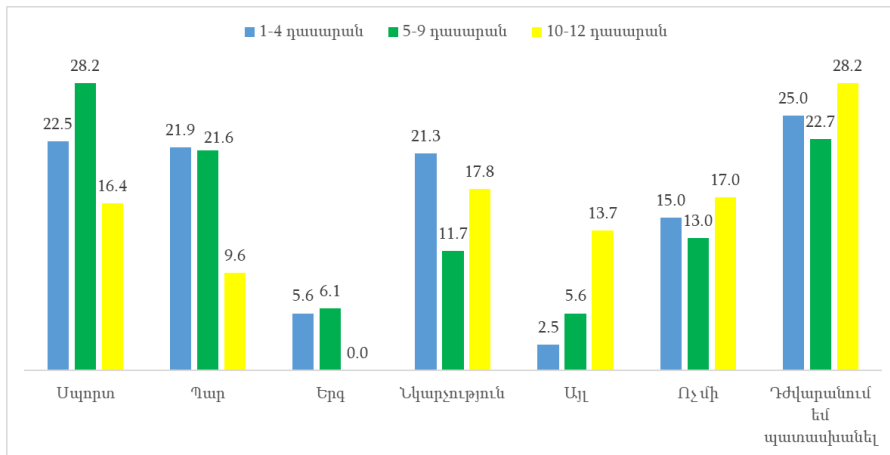
Որպես խմբակ չայցելելու հիմնական պատճառներ ծնողները նշում են երեխաների մոտ ցանկության բացակայությունը (53 %) և ըստ նախընտրության խմբակների սակավությունը (41.5): Երեխաների մոտ նույնպես ցանկության բացակայությունն առաջին տեղում է, սակայն երկրորդ տեղում ֆինանսական պատճառներն են: Ֆինանսական գործոնի կարևորության մասին է խոսում նաև ծնողների զբաղվածությունը: Այսպես առկա է որոշակի կապ ծնողի զբաղվածության ու դպրոցահասակ երեխայի՝ որևէ խմբակ հաճախելու մեջ: Մասնավորապես, եթե պետական հատվածում աշխատող ծնողների երեխաների 34 %-ը հաճախում է որևէ խմբակ, մասնավոր հատվածում աշխատողների 43 %-ը, ապա գործազուրկ ծնողների դեպքում, երեխաների 71 %-ը որևէ խմբակ չի հաճախում: Այստեղ ևս տեսնում ենք, որ երեխաների և երիտասարդների կողմից կիրառվել է ակտիվ հարմարումը, քանի որ նոր միջավայրում ևս նրանք հաճախել են խմբակներ, ինչպես Արցախում:



**Գծապատկեր 6. Խմբակների հաճախումը և նախընտրությունը Արցախում, Հայաստանում ու ապագայում, երեխաներ (%)**

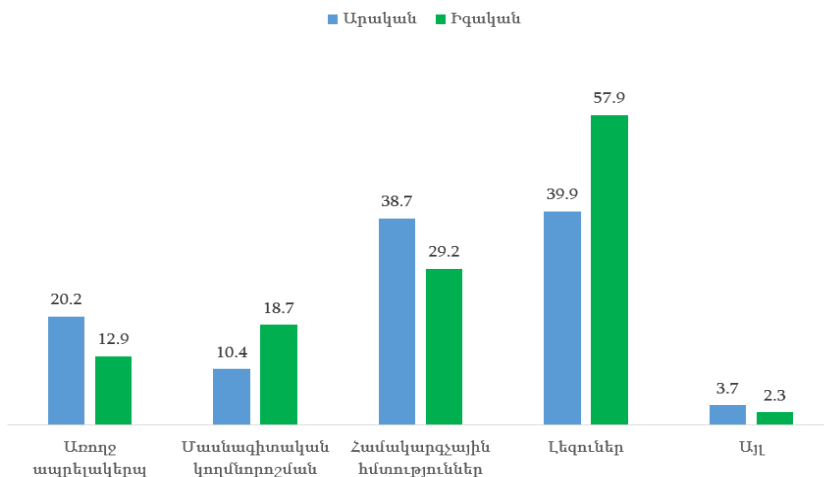
Արտադպրոցական դասընթացներն ու ակտիվությունը՝ հատկապես թվային գրագիտությանն ուղղված, կարող են նպաստել երեխաների և երիտասարդների կրթական արդյունքների բարելավմանը[5, էջ 20], հետևաբար կարևոր է հասկանալ, թե ինչպիսի նախընտրություններ ունեն երեխաները և երիտասարդները: 5-9-րդ դասարանցիների համար առավել նախընտրելի է սպորտը, իսկ 1-4-րդ դասարանցիների համար սպորտին գրեթե հավասար նկարչությունն է: Հետաքրքրական է, որ 10-12-րդ դասարանի աշակերտները դժվարացել են պատասխանել այս հարցին, իսկ մի մասի համար նախընտրելի են նկարչությունը, սպորտը և պարը:





**Գծապատկեր 7. Ինչպիսի՞ խմբակների կցանկանայիր հաճախել այժմ Հայաստանում, ըստ դասարանների, երեխաներ (%)**

Երեխաների 72 %-ը նշել է, որ, դպրոցից և խմբակներից բացի, կցանկանար մասնակցել դասընթացների: Աղջիկներն ավելի շատ են նախընտրում օտար լեզուների, իսկ տղաները՝ համակարգչային հմտությունների դասընթացները:



**Գծապատկեր 2. Ինչպիսի՞ դասընթացների կցանկանաս մասնակցել, ըստ սեռի, երեխաներ (%)**

Իրենց նախընտրած դասընթացների մասին խոսելիս երեխաների ընդամենը 15.3 %-ն է նշել, որ երբևէ նման դասընթացի մասնակցել է: Եվ դասընթացին մասնակցելու ընթացքում նրանց ամենաշատը դուր է եկել դասընթացի վարման ձևը, որը տարբերվում էր դպրոցականից:

Չնայած առկա խնդիրներին ծնողների գերակշռող մեծամասնությունը իրենց առաջիկա պլանն են համարում շարունակել բնականոն ապրելը այն համայնքում (85 %), որտեղ ներկայումս գտնվում են, և միայն 12 %-ն է նշել, որ պլանավորում են մեկնել այլ համայնք:

## **Եզրակացություններ**

• Արցախից տեղահանված ընտանիքներն ու երեխաները սկզբնական շրջանում անորոշության մեջ են գտնվել՝ պայմանավորված կենսական նշանակության առաջնային կարիքների բավարարման անհրաժեշտությամբ՝ բնակարանային ապահովում, ֆինանսական կայունություն, սնունդ, իհարկե, հոգեբանական ծանր վիճակ, ինչը անդրադարձել է երեխաների կրթական կարիքներին լիարժեք բավարարման վրա: Ընդ որում՝ ընտանիքի բնակության վայրի փոփոխությունը հաճախ հանգեցրել է երեխաների դպրոցից բացակայության և դպրոց չհաճախելուն:

• Երեխաներն ու երիտասարդները դասապատրաստման հարցում աջակցության կարիք ունեն, ինչը պայմանավորված է նախ կրթական ծրագրերի փոփոխությամբ, նաև ծնողների զբաղվածությամբ, այս կարիքը ավելի սուր կզգացվի 2023 թ. տեղահանված երեխաների և երիտասարդների դեպքում, քանի որ նախորդ տարիներին Արցախում խաթարված էր կրթական բնականոն գործընթացը:

• Թե՛ Արցախում և թե՛ Հայաստանում երեխաները հաճախել են գրեթե նույն խմբակները, այլ կերպ ասած՝ երեխաները կարողացել են գտնել համանման խմբակներ ու այցելել՝ ակտիվ հարմարվելով միջավայրային փոփոխություններին: Մինևույն ժամանակ երեխաների գերակշռող մեծամասնությունը ո՛չ նախկինում և ո՛չ ներկայում որևէ խմբակ չի այցելել՝ պայմանավորված սոցիալ-տնտեսական վիճակով: 5-9-րդ դասարանցիների համար առավել նախընտրելի է սպորտը, իսկ 1-4-րդ դասարանցիների համար սպորտին գրեթե հավասար նկարչությունն է, ավելի մեծ տարիքի երիտասարդները ևս նախընտրում են նկարչությունը, սակայն մի մասը դժվարացել է պատասխանել հարցին:

• Երեխաների և երիտասարդների մեծ մասը, դպրոցից և խմբակներից բացի, ցանկանում է մասնակցել արտադպրոցական դասընթացների: Աղջկներն ավելի շատ նախընտրում են օտար լեզուների, տղաները՝ համակարգչային հմտությունների դասընթացներ:

• Չնայած առկա խնդիրներին ծնողների գերակշռող մեծամասնությունը իրենց առաջիկա պլանն են համարում շարունակել բնականոն ապրելը տվյալ համայնքում: Սակայն մի մասը պլանավորում է փոխել համայնքը, ինչը երեխաներին ու երիտասարդներին նոր ուսումնական հաստատությունում ինտեգրվելու մարտահրավերի առաջ է կանգնեցնելու:

• Ըստ հետազոտության արդյունքների՝ կարող ենք նշել, որ Արցախից Հայաստան տեղափոխումը՝ որպես միջավայրային նշանակալի փոփոխություն, հանգեցրել է հետևյալ տիպի արձագանքների՝ պասիվ և աղեկվատ հարմարման, պասիվ և ոչ աղեկվատ հարմարման, ակտիվ և աղեկվատ հարմարման: Երեխաներն ու երիտասարդները սկզբնական շրջանում պասիվ են եղել, նույնիսկ չեն հաճախել դպրոց, իսկ հետագայում (հիմնական մասը 2 շաբաթ հետո) հաճախել է դպրոց: Երեխաների և երիտասարդների հոգեբանական լարված, օտարված վիճակը չի ստացել աղեկվատ արձագանք. նույնիսկ երկու տարի անց կան դպրոցից օտարված երեխաներ: Երեխաներն ու երիտասարդները հիմնականում հաճախում են նույն խմբակները, ինչ Արցախում են հաճախել:

## **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. 2020 թ. պատերազմական գործողությունների հետևանքով Հայաստան տեղափոխված երեխաների կրթության և պաշտպանվածության կարիքների գնահատման զեկույց, Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ, հուլիս, 2021, <https://erit.am/documents/pdf/803d3beb96e1fb33f-9b177270d7a2d65.pdf>:

2. Մարկոսյան Ա., Մաթևոսյան Էլյանորա, Պատերազմի տնտեսական հետևանքները և դրանց չեզոքացման հիմնական միջոցառումների բովանդակությունը // «Գիտական Արցախ», 2021, №4 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/economic-consequences-of-war-and-content-of-the-main-measures-for-their-neutralization> (дата обращения: 29.09.2023):

3. Մխիթարյան Է., «Ապաստան հայցողներ», «ներքին տեղահանված անձինք», «հարկադիր վերաբնակված/տեղահանված անձինք» եզրույթները, կարգավիճակները. դրանց իմպլեմենտացիայի անհրաժեշտությունն Արցախի իրավական դաշտում // «Գիտական Արցախ», 2021. №2 (9), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-terms-and-status-asylum-seekers-internally-dispaced-persons-forced-resettlementdisplaced-persons-their-implementation-in-the-ligal-sphere-of-artsakh> (21.09.2023):

4. Տիգրանյան Գ., «Տարահանված/տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի իրացումը ՀՀ-ում (Իրավական շրջանակների և կրթական գործընթացում հոգեւոցիալական աջակցության անկախության վերլուծություն)», [https://hkdepo.am/up/docs/DATA\\_Research\\_Right\\_to\\_Education\\_of\\_Displaced\\_Children\\_Tigranyan.pdf](https://hkdepo.am/up/docs/DATA_Research_Right_to_Education_of_Displaced_Children_Tigranyan.pdf):

5. Mourgela, V., & Pacurar, E. (2017). Children, Extracurricular Activities, and Digital Media: The Process of Displacement and School Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 56(2), 202–225. doi:10.1177/0735633117707792

6. Sommers M., *Education Amidst Conflict: The Youth Challenge*, 2009, *Praxis: The Fletcher Journal of Human Security* Vol. 24: 29-39

7. Корел Л.В., *Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики*, Новосибирск, 2005. – 424 с.

*Получено: 03.10.2023*

*Received: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 01.11.2023*

*Reviewed: 01.11.2023*

*Принято: 28.11.2023*

*Accepted: 28.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

373.62 <https://orcid.org/0009-0001-2476-975X>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.27

## STEM (SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, MATHEMATICS) EDUCATION FROM SCHOOL TO HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: MECHANISMS TO IMPROVE QUALITY

**Khachatryan Aram**

*PhD, Director of STEM school  
Yerevan State University, Armenia,  
aram-khachatryan@ysu.am*

### Summary

The aim of the present research is to define the goals and targets, stages and specifics of implementation of STEM education in Armenian reality. The objective of the study is to reveal and to try to find solutions to the problems and restrictions, which arise within the system of STEM school and higher educational institutions.

General scientific (logical) and specific (comparative and statistical) methods were used to carry out a comprehensive analysis.

STEM education is an initiative to instruct competitive specialists in the era of technologies, and it will greatly contribute to professional education at university.

STEM schooling can foster competitiveness to provide opportunities for learners to specialize in high technologies, and to become highly qualified IT specialists through realization of innovative ideas and developing high-tech products. Cooperation in science and innovative ideas provide effective solutions not only in educating and training specialists, but also in agriculture, ecology, sustainable energy, urban infrastructure, etc. STEM education opens perspectives for learners to easily find a job.

While investigating the issue we came to the conclusion that STEM schooling is a challenge. Its successful realization will both boost the quality of education and science, and it will also contribute to raising citizens whose activities will improve social conditions and contribute to nation's development and prosperity. Principles of STEM instruction have brought about certain restrictions, which can be solved applying new methods of teaching, technologies, and quality education. Yerevan State University STEM school was founded to achieve these goals.

**Keywords:** *STEM, higher educational institutions, school, public education, educational technologies, science, technology, mathematics.*

## **STEM (STEM) (НАУКА, ТЕХНОЛОГИЯ, ИНЖЕНЕРИЯ, МАТЕМАТИКА) ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПЕРЕХОДА ОТ ШКОЛЫ К ВУЗУ. МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

**Хачатрян Арам**

*Кандидат филологических наук,  
директор школы STEM,*

*Ереванский государственный университет, Армения,  
aram-khachatryan@ysu.am*

### **Аннотация**

Целью нашего исследования является четкое определение целей и задач STEM образования, этапов и специфики его реализации в армянской действительности. Задача исследования – выявить проблемы, связанные с образованием STEM (переходом от школы к вузу), и найти пути их решения.

В процессе комплексного изучения поставленной проблемы в рамках заявленной темы были применены как общенаучный метод – логический, так и частные или специальные методы – анализ, сравнение и статистика.

STEM образование – это инициатива, направленная на решение проблемы отсутствия конкурентоспособных специалистов в эпоху развития технологий. Применение возможностей STEM образования в сфере общего образования будет содействовать развитию профессионального образования в вузах.

STEM направленность образования может обеспечить конкурентоспособность в сфере высоких технологий Армении посредством реализации новаторских идей, разработки и производства высокотехнологических продуктов, предоставляя учащимся новые возможности стать конкурентоспособными специалистами в сфере информационных и высоких технологий. Благодаря совмещению науки и инноваций зарождаются эффективные решения не только для подготовки специалистов, но и для решения широкого спектра задач в сферах сельского хозяйства, экологии, стабильной энергетики, городских инфраструктур и др. STEM образование открывает большие перспективы для учащихся, облегчая тем самым решение вопроса их дальнейшего трудоустройства.

В результате нашего исследования, мы пришли к заключению, что STEM образование – это вызов времени, успешная реализация которого не только поднимет образование и науку на качественно новый уровень, но и позволит иметь таких специалистов и граждан, деятельность которых будет направлена на совершенствование общественной жизни, развитие и процветание государства. А ограничения, вызванные принципами STEM образования, можно устранить посредством применения технологий и методов, соответствующих теме и задачам обучения, и обеспечить качественное образование, что и инициирует STEM школа Ереванского государственного университета.

**Ключевые слова:** *STEM (STEM), вуз, школа, система общего образования, образовательные технологии, наука, технология, математика.*

## **ՄԹԵՄ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԴՊՐՈՑԻՑ ԲՈՒՀ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ. ՈՐԱԿԻ ԲԱՐԵԼԱՎՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐ**

**Խաչատրյան Արամ**

*բան. գիտ. թեկնածու,*

*ՄԹԵՄ դպրոցի տնօրեն,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*aram-khachatryan@ysu.am*

### **Անվտվում**

Մեր ուսումնասիրության նպատակն է հստակորեն սահմանել ՄԹԵՄ կրթության նպատակներն ու թիրախները, իրականացման փուլերն ու կիրառման առանձնահատկությունները հայաստանյան իրականությունում: Ուսումնասիրության խնդիրն է բացահայտել ՄԹԵՄ կրթու-

թյունը, դպրոցից բուհ համակարգում դրսևորվող խնդիրները, սահմանափակումներն ու դրանց լուծման ուղիները:

Թեմայի շրջանակում առաջադրված խնդրի համապարփակ ուսումնասիրության ընթացքում կիրառվել են գիտական ընդհանուր՝ տրամաբանական, ինչպես նաև մասնավոր կամ հատուկ՝ վերլուծության, համեմատության, վիճակագրության մեթոդներ:

ՍԹԵՄ կրթությունը տեխնոլոգիաների դարաշրջանում մրցունակ մասնագետի բացակայության խնդիրը լուծելուն ուղղված նախաձեռնություն է: Հանրակրթության բնագավառում ՍԹԵՄ կրթության հնարավորությունների կիրառումը մեծապես կգարգացնի նաև մասնագիտական կրթության գործընթացը բուհերում:

Կրթության ՍԹԵՄ ուղղությունը կարող է ապահովել Հայաստանի բարձր տեխնոլոգիաների ճարտարագիտության մրցունակությունը նորարարական գաղափարների իրականացման, բարձր տեխնոլոգիական ապրանքների մշակման և արտադրության միջոցով սովորողներին ընձեռելով մրցունակ մասնագետ դառնալու նոր հնարավորություններ ՏՏ և բարձր տեխնոլոգիաների բնագավառում: Գիտության ու նորարարության համատեղ դրսևորումը արդյունավետ լուծումներ է առաջադրում ոչ միայն մասնագետների պատրաստման, այլ գյուղատնտեսության, էկոլոգիայի, կայուն էներգետիկայի, քաղաքային ենթակառուցվածքների և այլ խնդիրների համար: ՍԹԵՄ կրթությունը մեծ հեռանկար է բացում սովորողների առաջ առավել հեշտացնելով նրանց աշխատանքի տեղավորման հարցերը:

Իրականացնելով ուսումնասիրությունը՝ հանգել ենք այն եզրակացության, որ ՍԹԵՄ կրթությունը ժամանակի մարտահրավեր է, որի հաջող իրացումը ոչ միայն որակական նոր նշանոթի կբարձրացնի կրթությունն ու գիտությունը, այլև կձևավորի այնպիսի մասնագետներ ու քաղաքացիներ, որոնց գործունեությունը կնպաստակառուցի հասարակական կյանքի բարելավմանը, պետության զարգացմանն ու բարգավաճմանը: Իսկ ՍԹԵՄ սկզբունքների առաջ բերած սահմանափակումները հնարավոր է վերացնել ուսուցման թեմային ու խնդրին համապատասխան տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառմամբ, որակյալ կրթությամբ, ինչին ձեռնամուխ է եղել Երևանի պետական համալսարանի իր ՍԹԵՄ դպրոցով:

**Բանալի բառեր՝** ՍԹԵՄ, ԲՏՃՄ, ՍԹԵՄ կրթություն, բուհ, դպրոց, բնագիտամաթեմատիկական գիտելիք, հանրակրթություն, կրթական տեխնոլոգիաներ, գիտություն, տեխնոլոգիա, ճարտարագիտություն, մաթեմատիկա:

**Համառոտ ներածական:** ՍԹԵՄ կրթությունն անմիջականորեն առնչվում է դպրոցից բուհ անցնելուն և, որ ամենակարևորն է, կրթության որակի բարելավման մեխանիզմներին: Այս առումով քննության ենթակա հարցի ուսումնասիրման ներքո թիրախային են դառնում՝

- ✓ կրթության հասանելիությունն ու մատչելիությունը,
- ✓ դրանց հաղթահարման մեխանիզմները,
- ✓ կրթության որակի գնահատման արդյունքները,
- ✓ օլիմպիադաների արդյունքները,
- ✓ ՍԹԵՄ ուղղությամբ բարձրագույն կրթության հետաքրքրությունը և որակը,
- ✓ բարելավմանն ուղղված որոշակի քայլեր:

ՍԹԵՄ (STEM - **Science, Technology, Engineering, Mathematics**) կրթությունը բնութագրելու համար հողվածում միաժամանակ կիրառվում են ՍԹԵՄ, ԳՏՃՄ, ԲՏՃՄ հասկանումները: «ԳՏՃՄ (գիտություն, տեխնոլոգիա, ճարտարագիտություն, մաթեմատիկա) տերմին է, որը գործածվում է հիշատակված դասական ուղղությունները միավորելու համար: Այս տերմինը սովորաբար կիրառվում է դպրոցներում կրթական քաղաքականությունը և ուսումնական ծրագրերն ընտրելիս գիտության ու տեխնոլոգիաների զարգացման մրցունակությունը բարձրացնելու համար» [<https://hy.wikipedia.org/wiki/STEM>]:

Հարկ է նշել, որ ՍԹԵՄ առարկաների սպառիչ ցանկ գոյություն չունի, որովհետև դրանք փոփոխվում են՝ կախված կազմակերպություններից, երկրներից ու պահանջնե-

րից: Օրինակ՝ ԱՄՆ ներգաղթի և մաքսային գործակալության ցուցակը ներառում է մի շարք առարկաներ ու մասնագիտություններ, օրինակ՝ մեզ հայտնի առարկաներից բացի՝ *վիճակագրություն, հաշվարկային գիտություն, մեքենաշինություն, օպտիկա, աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգեր, մթնոլորտային գիտություններ, կրթական տեխնոլոգիաներ, գործողությունների հետազոտություն* և այլն [<https://hy.wikipedia.org/wiki/STEM>]:

Մեր երկրում Հանրակրթության պետական չափորոշի համաձայն՝ «ԲՏՃՄ-ն (*Բնագիտություն, Տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, Ճարտարագիտություն, Մաթեմատիկա*) բնագիտական, տեխնոլոգիական, ճարտարագիտական և մաթեմատիկական մի շարք առարկաներով ներկայացված, ինտեգրված ուսումնառության բնագավառ է (*ուսումնական 7 բնագավառներից մեկը*), որը միտված է բնագիտամաթեմատիկական գիտելիքների ձեռքբերմանը և կիրառմանը, ինչպես նաև հետազոտական, դիտարկման ու վերլուծական հմտությունների, խնդիրների լուծման, տրամաբանական, քննադատական և ստեղծագործական մտածողության, նախաձեռնողականության, հաղորդակցության և թվային գրագիտության հմտությունների զարգացմանը, այդ թվում՝ աջակցող տեխնոլոգիաների կիրառմամբ» [ՀՀ կառավարության 10.02.2021թ. N 136-Ն որոշմամբ հաստատված հավելվածի 6-րդ բաժին, 13-րդ կետի 4-րդ ենթակետ]:

**Հիմնախնդիրը:** Ցավով պետք է արձանագրենք, որ մեր երկրում դեռևս առկա է կրթության հասանելիության ու հավասարության խնդիրը: Հայաստանյան հանրակրթական համակարգում կա անհավասարություն գյուղում և քաղաքում ապրող, ինչպես նաև սոցիալապես խոցելի ընտանիքների երեխաների համար կրթական հնարավորությունների հասանելիության առումով:

Սովորողների կրթական ձեռքբերումների, ուսման մեջ առաջադիմության, ինչպես նաև հետազայում մասնագիտական կողմնորոշման ու բուհ ընդունվելու հարցում էական դերակատարում ունեն

- սովորողների ընտանիքների սոցիալ - տնտեսական կարգավիճակը,
- ծնողների կրթվածության մակարդակը,
- ընտանիքի բնակության վայրի աշխարհագրական տեղակայումը:

Ներկայումս ստեղծվել է այնպիսի իրավիճակ, երբ ֆինանսական կամ այլ խնդիրների պատճառով կրթությունը, հատկապես որակյալ կրթությունը մատչելի չէ և հասանելի է հասարակության ոչ բոլոր շերտերին: Այս առումով ՄԹԵՄ կրթությունը կարող է կարևոր բանալի լինել խնդրի լուծման ճանապարհին:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Քանի որ մեր ուսումնասիրության թեման արդիական է, համապարփակ հետազոտությունները բացակայում են, հիմք ենք ընդունել հանրակրթության ոլորտի փաստաթղթերը, ՄԹԵՄ կրթությանն առնչվող համացանցային մի շարք աղբյուրներ ու հետազոտություններ:

**Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է մեթոդաբանորեն հիմնավորել ՄԹԵՄ կրթության անհրաժեշտությունը դպրոցից բուհ համակարգում՝ դիտարկելով նաև կրթության որակի լավարկման ու բարելավման մեխանիզմները:

**Հետազոտության նորույթը:** Վեր են հանվել ՄԹԵՄ կրթության առանձնահատկությունները, նպատակները, ՄԹԵՄ ուղղությամբ կրթության զարգացման մեխանիզմները:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Առանձին ուշադրության են արժանի դպրոցներում կատարվող արտաքին գնահատման արդյունքները:

2022-2023 թվականներին ՀՀ կրթության տեսչական մարմնի կողմից ստուգվող դպրոցների 6-րդ, 9-րդ և 11-րդ դասարաններում «Մաթեմատիկա» («Հանրահաշիվ», «Երկրաչափություն») առարկայից տրվել են գրավոր աշխատանքներ, դրանց միջոցով ստուգվել են սովորողների մնացորդային գիտելիքները [www.eib.am]:

Ստորև ներկայացվում են գրավորների արդյունքներն ըստ տարիների՝

Տարեթիվը	Մասնակիցների թիվը	Միջին գնահատականը	9-10 միավոր ստացած սովորողների թիվը	7-8 միավոր ստացած սովորողների թիվը	4-6 միավոր ստացած սովորողների թիվը	1-3 միավոր ստացած սովորողների թիվը
2022	3543	4.2	165 4.7%	418 11.8%	1383 39%	<b>1577 44.5%</b>
2023	1135	4.7	70 6%	204 18%	478 42%	<b>383 34%</b>

Համաձայն արդյունքների՝ արձանագրվում է կրթության որակի աճ բոլոր ցուցանիշներով: Սակայն հարկ էմ համարում շեշտել (և դա ցավով էմ նշելու), որ ամբողջ հանրապետությունում այս պատկերն ավելի մտահոգիչ կարող է լինել, քանի որ տեսչական մարմինը սովորաբար գրավոր աշխատանքներ տալիս է համեմատաբար մեծ դպրոցներում, որտեղ անհամեմատ ավելի բարվոք պայմաններ են թե՛ ուսուցչական, թե՛ ֆիզիկական միջավայրի առումով:

Առարկայի իմացության և դրա արտահայտման կարևոր ցուցիչ են նաև դպրոցականների օլիմպիադաների արդյունքները՝ իր բոլոր փուլերով:

Ստորև կներկայացնենք 2022-2023 ուսումնական տարվա օլիմպիադայի արդյունքները [www.olymp.am]:

Առարկան	Դպրոցական փուլին մասնակցած աշակերտների թիվը	Հանրապետական փուլ անցած աշակերտների թիվը	Դիպլոմներ, գովասանագրեր ստացող աշակերտների թիվը
Մաթեմատիկա	31561	265	I-10, II-24, III-36, գ-32=102
Ֆիզիկա	4970	89	I-6, II-12, III-11, գ-11=37
Ինֆորմատիկա	620	44	I-3, II-5, III-10, գ-11=29
Քիմիա	3539	96	I-6, II-7, III-15, գ-14=42
Կենսաբանություն	6118	80	I-1, II-2, III-8, գ-13=24
Աշխարհագրություն	5361	84	I-4, II-5, III-15, գ-14=38
Ընդամենը՝	52169	658	272

#### ՄԻԶԱԶԳԱՅԻՆ ՕԼԻՄՊԻԱԴԱՅԻ ՏԿՅԱԼՆԵՐ

Առարկան	Մասնակիցների թիվը	Մրցանակները
Մաթեմատիկա	6	2 արծաթ, 3 բրոնզ, 1 գովասանագիր
Ֆիզիկա	5	1 արծաթ, 4 բրոնզ
Ինֆորմատիկա	4	3 բրոնզ
Քիմիա	4	1 ոսկի, 2 բրոնզ, 1 գով.
Կենսաբանություն	4	1 գովասանագիր
Աշխարհագրություն	4	1 բրոնզ
Ընդամենը՝	27	20

Միջազգային օլիմպիադայի անվանումը	Մասնակիցների թիվը	Մրցանակները
Ժառանգական (մաթ., ֆիզ., ինֆ.) /19-րդ/	45	2 ոսկի, 5 արծաթ, 15 բրոնզ
Մենդելեևյան օլիմպիադա (քիմիա) /57-րդ/	4	1 արծաթ, 1 բրոնզ
Մաթեմատիկայի միջազգային կոմկասյան օլիմպիադա /8-րդ/	4	4 բրոնզ
Կիրառական կենսաբանություն /3-րդ/	7	4 ոսկի, 1 արծաթ, 2 բրոնզ
Եվրոպայի ինֆորմատիկայի աղջիկների օլիմպիադա /3-րդ/	4	1 արծաթ, 3 բրոնզ
Եվրոպայի ինֆորմատիկայի պատանեկան օլիմպիադա /7-րդ/	4	1 ոսկի, 1 արծաթ, 1 բրոնզ, 1 գով.
Կիրառական քիմիա /3-րդ/	1	1 ոսկի
Ընդամենը	69	44

Օլիմպիադայի վերը նշված արդյունքները մեզ հուշում են, որ կարող ենք ունենալ էլ ավելի բարձր արդյունքներ, եթե կարողանանք ճիշտ ուղղորդել սովորողներին, և վերջիններս հնարավորություն ունենան գործնականում հաղորդակից լինելու գիտությանը:

Աղյուսակներից պարզորոշ երևում է, որ օլիմպիադայի հանրապետական փուլի մասնակցիների մեծամասնությունն այն դպրոցների աշակերտներն են, որտեղ ՍԹԵՄ կրթությունը ուշադրության կենտրոնում է (օրինակ՝ «ԵՂՆ առընթեր Ա. Շահինյանի անվան ֆիզիկամաթեմատիկական հատուկ դպրոց», «Քվանտ» վարժարան, «Հերացի» ավագ դպրոց, Գյումրու «Ֆոտոն» վարժարան, «Ա. Շիրակացու ճեմարան» գիտակրթական համալիր և այլն), իսկ նրանց լաբորատոր բազան բավականին հարուստ է:

Ստորև կներկայացնենք ՍԹԵՄ ուղղությամբ բուհի միասնական քննությունների մասնակիցների թվային տվյալները:

**ՍԹԵՄ ուղղությամբ դիմորդների թիվը՝ ըստ Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի տվյալների (2022-2023 տարիներ) [www.atc.am]:**

**2022 թվական, դիմորդների ընդհանուր թիվը՝ 9680**

Առարկա	Մաթեմատիկա	Ֆիզիկա	Քիմիա	Կենսաբանություն
Դիմորդների քանակը	5296	1524	1273	1587
Միջին գնահատականը	11.4	11.36	12.87	11.93
Անբավարարների քանակը	1068 20.2%	412 27%	268 22.25%	420 26.5%
Գերազանց գնահատ. թիվը	319 6%	200 13.1%	339 29%	315 19.21%

**2023 թվականի առաջին փուլի արդյունքներ, դիմորդների ընդհանուր թիվը՝ 5132**

Առարկա	Մաթեմատիկա	Ֆիզիկա	Քիմիա	Կենսաբանություն
Դիմորդների քանակը	2949	558	738	887
Միջին գնահատականը	10.46	11.06	10.6	13.11
Անբավարանների քանակը	792 26.8%	145 26%	265 36%	191 21.6%
Գերազանց գնահատ. թիվը	215 7.2%	65 11.8%	66 9%	242 27.3%



Վերը նշված աղյուսակներից հետևում է, որ «Մաթեմատիկա» առարկայի իմացության մակարդակը գոհացուցիչ չէ, քանի որ գերազանց գնահատված սովորողների թիվը չի անցնում 8%-ը: Այստեղ աչքի են զարնում **Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի և ՀՀ կրթության տեսչական մարմնի՝** մաթեմատիկայի գրավորներից գերազանց գնահատականների՝ միմյանց մոտ տոկոսային թվերը՝ ԳԹԿ՝ 4,9-7, ԿՏՄ՝ 4,8-6:

Այսօր հայաստանյան գրեթե բոլոր բուհերում (բացառությամբ մի քանի մասնագիտությունների) ՄԹԵՄ բնագավառը կարիք ունի մասնագիտական առումով նպատակաւորված ուսանողի:

Երևանի պետական համալսարանում ՄԹԵՄ ուղղությամբ մասնագիտությունների (ֆակուլտետների) ընդունելության պատկերը հետևյալն է՝

Կրթական ծրագիր	2022 թ.						
	Տեղերի թիվը		Դի-մորդների թիվը	Ընդունվածների թիվը		Անցողիկ միավորը	
	Անվճար	Վճարովի		Անվճար	Վճարովի	Անվճար	Վճարովի
Մաթեմատիկա	20	33	46	23	34	28.75	16
Ֆիզիկա	20	21	24	20	4	23.25	17
Քիմիա	11	17	8	9	0	32	-
Կենսաբանություն	11	41	21	11	9	17.75	15.75

Կրթական ծրագիր	2023 թ.						
	Տեղերի թիվը		Դի-մորդների թիվը	Ընդունվածների թիվը		Անցողիկ միավորը	
	Անվճար	Վճարովի		Անվճար	Վճարովի	Անվճար	Վճարովի
Մաթեմատիկա	26	20	40	26	20	27.5	17.5
Ֆիզիկա	23	20	58	23	21	37.25	30.25
Քիմիա	12	9	17	11	0	17.25	-
Կենսաբանություն	12	24	16	12	0	20.75	-

Վերը նշված աղյուսակներից կարելի է փաստել, որ այս ֆակուլտետներում մրցությանն են եղել միայն պետական պատվերով հատկացված տեղերը, իսկ վճարովի կարող էին ընդունվել բավարար գնահատական ստացող յուրաքանչյուր դիմորդ:

Եթե ընդունելության քննությունների արդյունքները համարենք գիտելիքի իմացության իրական ցուցիչ, ապա հավանականությունը շատ քիչ է, որ նվազագույն բավարար միավոր ստացած սովորողը ապագայում կդառնա նպատակաւորված ուսանող և լավ մասնագետ (հիարկե, բացառություններ լինում են), հետևաբար բուհական կրթության որակը բարելավելու համար սկզբում մենք պետք է մեծ ուշադրություն դարձնենք հանրակրթությանը:

**Որակի բարելավման մեխանիզմները:** ՄԹԵՄ ուղղության զարգացման նպատակով ՀՀ կառավարությունը 2023 թվականին հաստատել է բնագիտական, տեխնոլոգիական, ճարտարագիտական և մաթեմատիկական (ԲՏՀՄ) ուղղություններով պետության համար առաջնահերթ ու կարևորություն ներկայացնող մասնագիտություններով համապատասխան բուհերում առկա ուսուցմամբ, պետության կողմից ուսման վարձի լրիվ փոխհատուցմամբ (անվճար) ընդունված քաղաքացիներին պարտադիր զինվորական ծառայության զորակոչից տարկետում տրամադրելու կարգը և սահմանել բուհերի ու

մասնագիտությունների ցանկը, որոնցում առկա ուսուցմամբ (բակալավր, մագիստրատուրա, ասպիրանտուրա) ընդունվող քաղաքացիներին պարտադիր զինվորական ծառայության զորակոչից տարկետում է տրամադրվելու:

ՄԹԵՄ ուղղության բոլոր աշակերտների համար մեծ խնդիր է անբավարար գործնական փորձը: Երեխաները համատեղ աշխատանքի և իրական կյանքին վերաբերող ծրագրերի փոխարեն մեկուսի աշխատում են հորինված վարժությունների վրա: Շատ դեպքերում դպրոցներում առկա չէ լաբորատոր բավարար բազա, մյուս դեպքերում էլ՝ առկա բազայից օգտվելու տարրական գիտելիքներ ու հմտություններ:

Աշխարհի սրընթաց զարգացմանը զուգահեռ՝ այսօրվա աշակերտները ուսուցիչների օգնությամբ պետք է զարգացնեն ստեղծագործական մտածողություն և կարողություններ, որպեսզի իրենց նախագծերում առաջ քաշեն նորարարական ու ինքնատիպ լուծումներ:

Մշակելով բնական և հասարակական գիտությունների նկատմամբ հետաքրքրությունը՝ նախադպրոցական հաստատություն կամ հանրակրթական դպրոց ընդունվելուց անմիջապես հետո ավագ դպրոցում ՄԹԵՄ հաջողության հնարավորությունները մեծապես կարող են բարելավվել:

ՄԹԵՄ կրթությունը, տեխնոլոգիական զարգացմանը զուգընթաց, նորագույն և զարգացող կրթության ուղղություններից մեկն է: Այն նախատեսված է գիտություն, տեխնոլոգիա, ճարտարագիտություն, մաթեմատիկա բնագավառների ինտեգրման միջոցով, այդ թվում՝ նաև միջառարկայական կապով և նորագույն ուսումնական մեթոդներով փոխանցել աշակերտներին արդի և կիրառական գիտելիքներ ու հմտություններ, որոնք կկերտեն 21-րդ դարի պահանջներին համահունչ տեխնոլոգիական ոլորտի մասնագետներ:

Հատուկ ուշադրություն դարձնելով ՄԹԵՄ ուղղությանը՝ մենք հնարավորություն ենք ստանում լուծելու միաժամանակ մի շարք շատ կարևոր խնդիրներ, ինչպես՝

- բարձրացնել Հայաստանի բարձր տեխնոլոգիաների ճարտարագիտության մրցունակությունը նորարարական գաղափարների իրականացման, բարձր տեխնոլոգիական ապրանքների մշակման և արտադրության միջոցով,

- երիտասարդներին տալ նոր հնարավորություններ ՏՏ և բարձր տեխնոլոգիաների բնագավառում կրթության և նրանց որպես համաշխարհային մակարդակով մրցունակ մասնագետների դարձնելու միջոցով,

- գիտության և նորարարությունների միջոցով գտնել առավել արդյունավետ լուծումներ գյուղատնտեսության, էկոլոգիայի, կայուն էներգետիկայի, քաղաքային ենթակառուցվածքների և այլ խնդիրների համար,

- հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում առաջ բերել արագացված դրական փոփոխություններ:

Հասարակության օգուտներն են.

- ներգրավել երիտասարդ սերնդին ճարտարագիտության մեջ մասնագիտանալու համար,

- ՏՀՏ-ին առնչվող աշխատանք գտնելու ավելի մեծ հնարավորություններ երիտասարդների համար,

- աջակցել բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտներին աշխատանքի տեղավորման հարցում,

- ունենալ որակյալ մասնագետներ,

- ապահովել մրցակցային շուկա:

Այս ցանկն ամբողջական չէ, և յուրաքանչյուրս կարող ենք ավելացնել՝ ելնելով ոլորտային առանձնահատկություններից:

**Եզրակացություն:** Որակյալ կրթությունը միտված է ապագային և ենթադրում է ոչ միայն նախկինում առկա գիտելիքների ուսուցանում և յուրացում, այլև նոր գիտելիքների ստեղծում՝ անհատապես կամ կոլեկտիվ եղանակով: Գիտելիքաստեղծ գործունեությունը որակյալ կրթության հիմքերից է, որը կարող է բերել գիտելիքահեն տնտեսության, ժողովրդավարական հասարակարգի զարգացման, կյանքի զարգացման նոր ուղիների ու մոդելների ստեղծման ու զարգացման:

Կրթության որակը ներառում է բազմաթիվ բաղադրիչներ: Դրանցից առաջնահերթն ուսումնառության արդյունքներն են, որոնք պահանջված են սովորողների կողմից, և ապահովում են շրջանավարտների պատրաստվածությունը՝ ուսումը շարունակելու կրթության հաջորդ մակարդակում կամ անցնելու համապատասխան աշխատանքային գործունեության:

Կրթության որակի բարձրացման գործողությունների շրջանակում կարելի է նշել հետևյալ հիմնական կետերը.

1) կրթական չափորոշիչների և ծրագրերի բարելավում,

2) հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների շենքային պայմանների բարելավում, ապահով և անվտանգ միջավայրի ստեղծում,

3) բարձր որակավորում և պատրաստվածություն ունեցող մանկավարժական անձնակազմի ապահովում, որոնք տիրապետում և կիրառում են ժամանակակից դասավանդման մեթոդներ,

4) կրթական պաշարների և ուսումնական գրականության որակական բարելավում:

Երևանի պետական համալսարանը, մեր երկրում լինելով կրթության լոկոմոտիվ, իր մի շարք նախաձեռնությունների հետ մեկտեղ, ՄԹԵՄ դպրոցի հիմնադրմամբ ևս մեկ կարևոր քայլ է կատարել, այս դեպքում՝ հանրակրթության բնագավառում՝ ապահովելով ՄԹԵՄ կրթության որակյալ շարունակականությունը և դպրոցից բուհ անցումը: Երևանի պետական համարսարանն ամեն բան անելու է, որ կերտի մասնագիտական պատշաճ պատրաստվածություն ունեցող և համակողմանիորեն զարգացած, հայրենասիրության, պետականության ու մարդասիրության ոգով դաստիարակված սերունդ:

#### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. [www.livescience.com](http://www.livescience.com), 21.08.2023 թ., 15:30:
2. [www.hy.wikipedia.org](http://www.hy.wikipedia.org), 25.08.2023թ., 17:50:
3. [www.arlis.am](http://www.arlis.am) (ՀՀ կառավարության 10.02.2021 թ. N 136-Ն որոշում), 1.9.2023 թ., 20:30:
4. [www.arlis.am](http://www.arlis.am) (ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի՝ 16.08.2023 թ. N108-Ն հրաման), 1.9.2023 թ., 20:30:
5. [www.eib.am](http://www.eib.am), 31.08.2023 թ., 18:30:
6. [www.olymp.am](http://www.olymp.am), 5.9.2023 թ., 22:25:
7. [www.atc.am](http://www.atc.am), 10.9.2023 թ., 18:25:
8. [www.livescience.com](http://www.livescience.com), 20.08.2023 թ., 18:50:

*Получено: 19.11.2023*

*Received: 19.11.2023*

*Рассмотрено: 27.11.2023*

*Reviewed: 27.11.2023*

*Принято: 02.12.2023*

*Accepted: 02.12.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

## CONSIDERATIONS FOR THE PROCESS OF TEACHER TRAINING ABROAD

**Khachatryan Varuzhan**

*Ph. D., Associate Prof.*

*Ministry of education, science, culture and sports*

*Yerevan State University, Armenia,*

*varuzhan.khachatryan @gmail.com*

### Summary

The features of continuous education of teachers in developed countries is analyzed in the article, discovering the main problems of teacher retraining in the world, and stating the content and forms of work.

There are a number of organizational and substantive differences in the teacher retraining systems of different countries, which will provide an opportunity for essentially improving the teacher retraining system in the Republic of Armenia. The analysis of foreign experience organization of retraining allows us to conclude that there are many concepts and ideas that are carried out in practice, many of which can be applied in the retraining system of our country.

An important feature of retraining in developed countries today is that in the conditions of the market economy, the teacher shares the responsibility of increasing professionalism with the state. The content of teacher retraining programs in developed countries is multifaceted and extensive. It has been confirmed that the study of information technology arouses the greatest interest among teachers.

The research was based on V. B. Garga, T. V. Tsirlina, O. N. Orlova, M. Böhmer and works by other authors, whose valuable analysis shed light on the main features of the teacher retraining system in the world.

By summarizing the analysis of the practice of retraining abroad, we underline some features that are also of interest to Armenian education, strengthening the professional development of teachers according to their needs and program development based at the school; active interaction of schools with universities and other institutions, the support of state and public bodies and university specialists to teachers, the variety of forms of retraining, providing organizational support to teachers and distance learning as an alternative means of teacher retraining.

In general, the problem of teacher retraining is actual and relevant for most countries., On one hand the professional demands and needs of the teacher, on the other hand and the demands of society's development match and coincide during such retraining.

In developed countries, the state gives the teacher the opportunity to update his knowledge and skills, and it corresponds to the interests of both- the teacher and his students, the school and the state in general.

At the same time, teachers in these countries also share with the state the responsibility for own professional development.

**Keywords:** *Retraining, improvement of qualification, professional development of teachers, retraining and continuous education system model of teacher.*

## СООБРАЖЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ЗА РУБЕЖОМ

**Хачатрян Варужан**

*Канд.пед.наук, доцент,*

*Министерство Образования, науки, культуры и спорта,*

*Ереванский государственный университет, Армения,*

*varuzhan.khachatryan @gmail.com*

### Аннотация

В статье анализируются особенности непрерывного образования учителей в развитых странах, раскрываются основные проблемы переподготовки учителей в мире, содержание и формы работы.

В системах переподготовки учителей разных стран существует ряд организационных и содержательных различий, учет которых даст возможность существенно улучшить систему подготовки учителей в Республике Армения.

Анализ зарубежного опыта организации переподготовки педагогов позволяет сделать вывод, что существует множество применяемых на практике концепций и идей, многие из которых могут быть использованы в системе обучения нашей страны.

Важной особенностью переподготовки в развитых странах сегодня является то, что в условиях рыночной экономики педагог разделяет ответственность за повышение своего профессионализма с государством. Содержание программ переподготовки учителей в развитых странах многогранно и обширно. Подтверждено, что изучение информационных технологий вызывает наибольший интерес у учителей.

Исследование было основано на материалах В.Б. Гаргай, Т.В. Цирлина, О.Н. Орлова, М. Бёмера и трудах других авторов, аналитический материал которых проливает свет на основные особенности функционирования системы переподготовки учителей в мире.

Подводя итог проведенному анализу практики переподготовки педагогов за рубежом, выделим некоторые особенности, которые представляют интерес и для армянского образования, а именно: профессиональное развитие учителей с учетом их потребностей и разработка программ в школе; активное взаимодействие школ с вузами и другими учреждениями, поддержка государственными и общественными органами, а также специалистами вузов преподавателей, разнообразие форм переподготовки, оказание организационной поддержки учителям и дистанционное обучение как альтернативный способ переподготовки учителей.

В общем, проблема переподготовки учителей актуальна для большинства стран. При такой переподготовке совпадают профессиональные запросы и потребности педагога, с одной стороны, и потребности развития общества, с другой.

В развитых странах государство дает учителю возможность обновлять свои знания и навыки, и это соответствует интересам учителя, его учеников, школы и государства в целом. В то же время учителя в этих странах также разделяют ответственность за профессиональное развитие с государством.

**Ключевые слова:** переподготовка, повышение квалификации, профессиональное развитие учителей, непрерывное образование учителей, модель системы переподготовки.

## ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ ԱՐՏԵՐԿՐՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

*Խաչատրյան Վարուժան  
մանկ. գիտ. թեկն., դոցենտ*

*Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
varuzhan.khachatryan@gmail.com*

### Ամփոփում

**Ներածություն.** Հոդվածում վերլուծված են զարգացած երկրներում ուսուցիչների շարունակական կրթության առանձնահատկությունները, բացահայտված են աշխարհում ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնական խնդիրները, աշխատանքի բովանդակությունն ու ձևերը:

Ուսուցիչների վերապատրաստման խնդիրը արդիական է գրեթե բոլոր երկրների համար: Տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերում առկա են կազմակերպչական և բովանդակային մի շարք տարբերություններ, որոնց հաշվառումը հնարավորություն կնձեռի Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի ըստ էության կատարելագործման համար:

**Բանալի բառեր:** վերապատրաստում, որակավորման բարձրացում, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացում, ուսուցչի շարունակական կրթություն, վերապատրաստման համակարգի մոդել:

**Հիմնախնդիրն է** վերլուծել զարգացած երկրներում ուսուցիչների շարունակական կրթության առանձնահատկությունները, բացահայտել ուսուցիչների վերապատրաստման հիմնական խնդիրները, աշխատանքի բովանդակությունն ու ձևերը, վերլուծության արդյունքներով բացահայտել զարգացած երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերում առկա կազմակերպչական և բովանդակային դրական կողմերը, որոնց հաշվառումը հնարավորություն կընձեռի Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի կատարելագործման համար:

**Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն:** Հետազոտության համար հիմք են հանդիսացել Վ. Բ. Գարգայի, Տ. Վ. Ցիրլինայի, Օ. Ն. Օրլովայի, Մ. Բյոմերի և այլ հեղինակների հետազոտությունները, որոնց արժեքավոր վերլուծությունները

լույս են սփռում աշխարհում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի հիմնական առանձնահատկությունների վրա:

**Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հոդվածի նպատակն է համեմատական վերլուծության ենթարկել աշխարհի առաջավոր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերը և բացահայտել մեր երկրի վերապատրաստման համահարգում ներդրման համար էական կազմակերպչական և բովանդակային դրական կողմերը:

**Հետազոտության նորույթը:** Իրականացվել է աշխարհի տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերի համեմատական վերլուծություն, բացահայտվել են վերապատրաստման համակարգի նմանություններն ու տարբերությունները, ոլորտի զարգացման ու կատարելագործման համար խթան հանդիսացող ձեռքբերումները և կազմակերպչական, բովանդակային դրական կողմերը, որոնց ներդրումը հնարավորություն կընձեռի Հայաստանի Հանրապետությունում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի կատարելագործման համար:

**Հիմնական նյութի շարադրանք:** Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության գնահատման չափանիշներից է նրանց որակավորման բարձր մակարդակը: Հայաստանի Հանրապետությունում օրենսդրորեն ամրագրված են ուսուցչի պարտադիր վերապատրաստումն ու ատեստավորումը, որի նպատակն է հասնել ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության բարձր մակարդակի: Դա հնարավոր է մանկավարժական շարունակական վերապատրաստումների միջոցով: Վերապատրաստումները ՀՀ-ում սկսեցին լայնորեն կիրառվել «Հանրակրթության մասին» օրենքի ընդունումից հետո, երբ 2012 թվականին ընդունվեց հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության հերթական ատեստավորման ենթակա ուսուցչի վերապատրաստման կարգը, որտեղ սահմանվեցին ուսուցիչների վերապատրաստման իրականացման պահանջները [1, 2]:

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման համակարգը ձևավորվել է ԽՍՀՄ-ում անցյալ դարի 20-ական թվականներին: Այն ժամանակ Եվրոպական պետությունները նույնպես ակտիվորեն ներգրավված էին ուսուցիչների շարունակական կրթության և վերապատրաստման գործում, թեև ուսուցիչների նպատակային մասնագիտական շարունակական կրթությունը՝ որպես դպրոցական կրթության բարելավման միջոց գոյություն ուներ նույնիսկ Լուսավորչական ժամանակաշրջանում: Օրինակ՝ 18-րդ դարի 70-ական թթ. պրուսական կրթության պատմությունից հայտնի է, որ դպրոցում ուսուցչի նշանակումը կախված էր պետական քննության արդյունքներից, որը նա պետք է հանձներ, իսկ նյութը կրկնելու համար ուսուցիչները հիմնականում հաճախում էին առաջարկվող շարունակական կրթության դասընթացներին: 19-րդ դարի սկզբին Բադենում ստեղծվեցին առաջին մանկավարժական համայնքները, որտեղ ուսուցիչները ուսումնասիրում էին մանկավարժական վերջին նորությունները, 1840 թվականին Վյուրտեմբերգում ստեղծվեց ուսուցիչների առաջին միջտարածաշրջանային ասոցիացիան, և Վեյմարի Հանրապետությունում հայտնվեցին վերապատրաստման առաջին կառույցները [9, 8]:

Այդ ժամանակից ի վեր բոլոր երկրների կրթության համակարգերում, այսպես թե այնպես, ներդրվել է որակավորման բարձրացման համակարգ (ներառյալ դասախոսական կազմի): Այդուամենայնիվ, արտասահմանում ուսուցիչների որակավորման բարձրացման մասին տեղեկատվությունը գիտության մեջ չափազանց սահմանափակ է. որոշ երկրներում կան մի քանի ատենախոսություններ և մի շարք հոդվածներ որակավորման բարձրացման, վերապատրաստման համակարգի վերաբերյալ, որոնց մեծ մաս-

սը նվիրված է ԱՄՆ-ին և Մեծ Բրիտանիային: Վերապատրաստման զարգացած համակարգը տարբեր երկրներում ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության որակի հիմնական պայմաններից մեկն է: Այսպես թե այնպես, վերապատրաստումը ընդունված է եվրոպական երկրների մեծ մասում: Այդուամենայնիվ, մեր երկրում ընդունված «որակավորման բարձրացման» և «ուսուցչի վերապատրաստում» հասկացությունների փոխարեն անգլալեզու գրականության մեջ գործածվում են ավելի լայն «մասնագիտական զարգացում» և «ուսուցիչների զարգացում» տերմինները, իսկ գերմանալեզու երկրներում առանձնացնում են «ուսուցչի շարունակական կրթություն» և «ուսուցչի հետագա կրթություն» հասկացությունները [1, 4, 209]:

Վերլուծելով աշխարհի տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգը՝ չի կարելի չնկատել, որ նման վերապատրաստումներն իրականացվում է տարբերակված ձևով: Աշխարհում կան դրա մի քանի տեսակներ՝ նախնական հեռակա ուսուցում կամ հեռավար ձևով ուսուցում փորձ չունեցող ուսուցիչների համար մանկավարժական գործունեության սկզբում, նախնական ուսուցում փորձառու, բայց չորակավորված ուսուցիչների համար (սովորաբար դպրոցում երկար մանկավարժական փորձ ունեցող), մանկավարժական լրացուցիչ ուսուցում մանկավարժական փորձ չունեցող շրջանավարտների համար (դպրոցում պրակտիկայի և լրացուցիչ դասընթացների տեսքով), շարունակական կրթություն մանկավարժական որակավորում և աշխատանքային փորձ ունեցող ուսուցիչների համար:

Ուսուցիչների վերապատրաստումները իրականացվում են տարբեր կառույցների կողմից: Ներկայումս զարգացած երկրների մեծ մասում ուսուցիչների վերապատրաստումները իրականացվում են դպրոցների կողմից: Դպրոցական մոդելի առավելություններն ակնհայտ են. դրանք ներառում են՝ վերապատրաստման բովանդակության պրակտիկ ուղղվածությունները՝ հիմնված ուսուցիչների և դպրոցների օբյեկտիվ կարիքների վրա, ինչպես նաև պայմանավորված կազմակերպչական հարմարություններով (ավելի քիչ ծախսեր, երբ համատեղվում են աշխատանքն ու ուսուցումը): Օրինակ՝ ԱՄՆ-ում, ինչպես նաև Ռուսաստանում, ներդպրոցական վերապատրաստումների շրջանակում անընդհատ աշխատանք է իրականացվում մեթոդական միավորումների կողմից՝ ուսուցիչների համար սեմինարներ, և նրանց ծանոթացնում են նոր ծրագրերին, դասագրքերին, ձեռնարկներին և մեթոդներին, որտեղ ուսուցիչները կարող են խորհուրդներ ստանալ դպրոցի ուսուցիչներից, գործընկերներից և հրավիրված փորձագետներից: Անցկացվում են նաև բաց դասեր, իրականացվում է դրանց վերլուծություն, կազմակերպվում են ուսուցիչների թրեյնինգներ և աշխատանքի այլ մեթոդներ [8, 73]: Մեկ այլ օրինակ է Ճապոնիան, որտեղ ուսուցչական կոլեկտիվն է որոշում դպրոցի պահանջները, որի հիման վրա էլ կազմակերպում է ուսուցիչների վերապատրաստումներ ինչպես ինքնուրույն, այնպես էլ փորձառու մասնագետների ներգրավմամբ:

Վ. Բ. Գարգայը գրում է, որ ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգում ուսուցիչների հետդիպլոմային կրթությունը դպրոցում արևմտաեվրոպական կրթական քաղաքականության առաջատար ձևերից մեկն է [3, 5]: Համաձայնելով այս պնդմանը՝ պետք է հստակեցնել, որ սա միակ առաջատար ձևը չէ: Որպես հաստատում մենք կարող ենք մեջբերել «Eurydice» եվրոպական տեղեկատվական ցանցի տվյալները, ըստ որոնց՝ երկրների մեծ մասում ուսուցիչների վերապատրաստումը իրականացվում է նաև կենտրոնների, մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների և այլ բուհերի, մեծահասակների կրթական հաստատությունների և ուսուցիչների մասնագիտական ասոցիացիաների կողմից:

Վերապատրաստման կենտրոններ	Ավստրիա, Բուլղարիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Իսպանիա, Լեհաստան, Ռումինիա, Սլովակիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա
Համալսարաններ	Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Դանիա, Իսպանիա, Իտալիա, Նորվեգիա, Լեհաստան, Պորտուգալիա, Ռումինիա, Սլովենիա, Սլովակիա, Ֆինլանդիա, Ֆրանսիա, Չեխիա, Շվեդիա
Ուսուցիչների ասոցիացիաներ	Ավստրիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա, Լեհաստան, Պորտուգալիա, Ռումինիա, Սլովենիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա, Շվեդիա
Դպրոցներ	Ավստրիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Հունաստան, Պորտուգալիա, Սլովենիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա, Շվեդիա
Մեծահասակների կրթության հաստատություններ	Ավստրիա, Մեծ Բրիտանիա, Հունգարիա, Գերմանիա, Հոլանդիա, Ֆինլանդիա, Չեխիա

Ինչպես երևում է աղյուսակից, մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների և այլ բուհերի ուսուցիչների վերապատրաստումը դեռևս մեծ ժողովրդականություն է վայելում Եվրոպայում (չնայած այն ոչ բոլոր երկրներում է առաջարկվում): Օրինակ՝ Ֆինլանդիայում վերապատրաստման հիմնական հաստատությունները համալսարաններն են, ինստիտուտները, ակադեմիաներն ու ուսումնական կենտրոնները: Գերմանիայում ուսուցիչների վերապատրաստումն ու որակավորման բարձրացումը ավելի հաճախ կազմակերպվում են ակադեմիաներում կամ վերապատրաստող կազմակերպություններում: Եվրոպական երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստումների իրականացման ժամանակ կարևոր դեր ունեն համապատասխան կենտրոնները և ուսուցիչների մասնագիտական ասոցիացիաները (միություններ, ընկերություններ, ասոցիացիաներ և այլն): Այս գործընթացում մեծ է նաև տարբեր մանկավարժական կենտրոնների, միջազգային կազմակերպությունների, մասնավոր հաստատությունների մասնակցությունը: Այսպիսով՝ Գերմանիայում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը կազմակերպում են եկեղեցին, ինստիտուտները, բանկերը, հրատարակչությունները, ինչը ցույց է տալիս այս երկրում ուսուցիչների վերապատրաստումների հասարակական-պետական բնույթը [6, 24]:

Այդուամենայնիվ, նույնիսկ վերապատրաստման համակարգերի մոդելների նմանության դեպքում էական տարբերություններ կան՝ կապված մասնագիտական զարգացման պարտադիր լինելու հետ (Գերմանիայում, Մեծ Բրիտանիայում այն ամրագրված է օրենսդրությամբ, իսկ Ֆրանսիայում, Իտալիայում այն պարտադիր չէ): Վերապատրաստմանը անհրաժեշտ ժամանակը (աշխատանքային, ոչ աշխատանքային, կազմում է 15-ից մինչև 166 ժամ, պարբերականությունը՝ յուրաքանչյուր 5 տարին մեկ, կամ տարեկան վերապատրաստում՝ վերապատրաստման կառավարման կենտրոնացվածության աստիճանի հետ կապված: Օրինակ՝ Շվեդիայում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն իրականացվում է առանց պետական միջամտության: Ճապոնիայում, ընդհակառակը, վերապատրաստումները վերահսկվում են պետության կողմից:

Ամբողջ աշխարհում առկա են մի շարք բավականին համընդհանուր խնդիրներ, որոնց բախվում են ուսուցիչները.

1) գործունեության առկա մեթոդների ու միջոցների անհամապատասխանությունը կրթության որակին, շրջանավարտներին և ընդհանրապես ուսումնական հաստատությունների կրթության մակարդակին ներկայացվող նոր պահանջներին,



2) մի կողմից մասնագիտական կարողությունների ձևավորման անբավարար մակարդակը, մյուս կողմից՝ անհատական-մասնագիտական զարգացման մոտիվացիայի ցածր մակարդակը,

3) մեծահասակների կրթության բնագավառում գիտատեսական հետազոտությունների և վերապատրաստման գործող մոդելների բովանդակային անհամապատասխանությունը:

Ինչպես նշում են բազմաթիվ հետազոտողներ, դպրոցի ուսուցիչներն իրենց ճանապարհին հաճախ հանդիպում են խոչընդոտների՝ կապված ուսումնական գործընթացի կազմակերպման և դրա գնահատման հետ: Այսպիսով՝ շատ ուսուցիչներ դժվարություններ են ունենում ուսումնասիրության համար նախատեսված նյութի ընկալման (ուսուցման բովանդակության) հարցում: Նաև որոշ աշխատություններ ընդգծում են վերապատրաստումների կազմակերպման մեջ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գերակայությունը աշխատաշուկայի աճող պահանջների հաշվառմամբ [11, 235]: Նախատեսվում է ավելացնել այն բուհերի մասնաբաժինը, որոնք վերապատրաստման կազմակերպման մեջ մեծ դեր են կատարում: Հետաքրքիր է այս առումով դիտարկել ուսուցչի դերը կրթական գործընթացում և այդ դերի ըմբռնումը հենց ուսուցչի կողմից: Այսպիսով՝ Ֆրանսիայում երկար տարիներ ուսուցչի դերը եղել է աշակերտների առաջադիմությունը վերահսկելը, մինչդեռ ուսուցման գործընթացը որոշակիորեն անանձնական բնույթ է ստանում: Մյուս կողմից, Անգլիայում ուսուցիչը, ունենալով լայն հնարավորություններ և պարտականություններ, կարող է որոշակի դժվարություններ ունենալ դասարանում և դասարանից դուրս իր պարտականությունները բացահայտելու հարցում:

Ուսուցիչների որակավորման բարձրացման հրատապ խնդիրների հետ կապված՝ կատարվում են գիտական գաղափարների որոնում՝ մշակութային և կրթական ժամանակակից պայմաններին համապատասխան հայեցակարգերի և մոդելների մշակում: Հարկ է նշել, որ այս գործընթացում կարևոր դեր է խաղում պետությունը, որն օրենսդրորեն խրախուսում է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը:

Միջազգային հասարակական կազմակերպությունները նույնպես իրենց ներդրումն ունեն զարգացած պետությունների մանկավարժական կազմի վերապատրաստման գործում: Օրինակ՝ ուսուցիչների հետ աշխատանքը Համաշխարհային հարցերի խորհրդի (World Affarias Council) հիմնական ուղղություններից է: Այս շրջանակում խորհուրդը ուսուցիչների համար անցկացնում է մասնագիտական վերապատրաստումներ, սեմինարներ և ամառային դասընթացներ, լավագույն ուսուցչի կոչման մրցույթներ, ուսուցիչների հանդիպումներ քաղաքական և հասարակական հայտնի գործիչների հետ, մշակում է ուսումնամեթոդական նյութեր, որոնք հետագայում տեղադրվում են համացանցում և այլն: Կարևոր է, որ խոշոր միջազգային հասարակական կազմակերպությունները նպաստեն ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանը նաև զարգացող երկրներում: Այսպես՝ Հարավային Աֆրիկայում OLSET միջազգային կազմակերպությունը 1993 թ. մեկնարկեց English in Action նախագիծը, որի խնդիրներից մեկը անգլերենի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն էր, իսկ Չինաստանի կառավարությունը ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հետ համագործակցությամբ մշակեց հեռավար ուսուցման նախագիծ՝ ուսուցիչների վերապատրաստումների կազմակերպման համար (գյուղաբնակ մանկավարժների և հեռավոր շրջանների ուսուցիչների համար):

Կարելի է նաև առանձնացնել այն պատճառները, թե ինչու այն երկրներում, որտեղ վերապատրաստումները կամավոր են, մանկավարժները խուսափում կամ մերժում են համապատասխան առաջարկները: Գերմանիայում ուսուցիչների հարցում է անցկաց-

վել, որը ցույց է տվել, որ վերապատրաստումներից հրաժարվելը ուսումնական խմբերի ոչ նպատակային ձևավորման պատճառով (պատճառը նշել է կանանց գրեթե 34%-ը և տղամարդկանց 42 %-ը), ընտանեկան հանգամանքների պատճառով (33 և 14 %), երկարատև բացակայության ժամանակ փոխարինող ուսուցիչ չլինելու (18 և 26 %), փոխարինող գործընկերների ծանրաբեռնվածության պատճառներով (25 և 21,5 %): Բացի այդ, պատճառներից են նաև մասնագիտական կամ անձնական զբաղվածությունը, չցանկանալ թողնել դասարանը, հետաքրքիր առաջարկների բացակայությունը, ինչպես նաև սեփական միջոցների հաշվին ուսուցումը, ճանապարհորդության անհարմարությունը, վերապատրաստումները անընդունելի մեթոդներով կամ այլ ձևով և, վերջապես, ժամանակի անհարմարությունը [10, 740]:

Նաև հետազոտության ընթացքում պարզվեց, որ բոլոր ուսումնասիրված երկրներում (ինչպես զարգացած, այնպես էլ տնտեսապես հետամնաց երկրներում) ուսուցիչները խրախուսվում են պետության կողմից որակավորման բարձրացման համար տարբեր տեսակի արտոնությունների և խրախուսանքների միջոցով: Իշխանությունները կազմակերպում են տեղային և արտասահմանյան գործուղումներ, որպեսզի նրանք ուսումնասիրեն այլ ուսուցիչների դրական աշխատանքային փորձը, ուսուցիչներին տրամադրվում են մեթոդական նյութեր և արձակուրդ՝ վերապատրաստման դասընթացներին մասնակցելու համար: Ստեղծագործաբար աշխատող ուսուցիչներին խթանելու նպատակով ԱՄՆ-ում, ինչպես Ռուսաստանում և Հայաստանում, ամեն տարի անցկացվում է «Տարվա ուսուցիչ» ազգային մրցույթը, որի հաղթողին հանդիսավոր շնորհվում է դրամական պարգև և մրցանակ: Խթանման լավ օրինակ է Ճապոնիան, որտեղ հատկապես խրախուսվում է ինքնակրթությունը: Այն ուսուցիչները, որոնք կամավոր սովորում են երեկոյան կամ հեռակա կարգով, ստանում են նպաստ իրենց ամսական աշխատավարձի մեկ տասներորդականի չափով: Լիխտենշտեյնում վերապատրաստումը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս կրթության բնագավառում ստանալու բարձր պաշտոն: Նույնը վերաբերում է աֆրիկյան մի շարք երկրների: Ֆինլանդիայում ուսուցիչների վերապատրաստմանը մասնակցելը չի ազդել նրանց աշխատավարձի և կարիերայի առաջխաղացման վրա:

Բացի խրախուսումից՝ միջոցներ են ձեռնարկվում նաև պարտադիր վերապատրաստման ներդրման ուղղությամբ: Միացյալ Նահանգներում Պրոֆեսիոնալ ուսուցման ստանդարտների ազգային խորհուրդը (NBPTS) ներդրել է ուսուցիչների կամավոր հավաստագրում: Ազգային վկայական ստանալու համար ուսուցիչները պետք է դասարանում դրսևորեն իրենց մասնագիտական կարողությունները և հանձնեն գրավոր քննություն, որը որոշում է ուսուցիչների գիտելիքների մակարդակը [5, 155]:

Գերմանիայում ուսուցիչների վերապատրաստումը ամրագրված է օրենքով. շրջանի վարչակազմն ընտրում է լավագույն ուսուցիչներին, որոնք կարող են կրթական գործունեություն ծավալել կոնկրետ թեմաներով: Ուսուցիչների վերապատրաստումն իրականացվում է երկու ուղղությամբ՝ որպես ուսուցիչ և որպես մոդերատոր: Մոդերատորները գնում են դպրոց՝ կրթական գործունեություն ծավալելու: Մոդերատորի աշխատանքը կազմակերպվում է հետևյալ կերպ՝ պահպանելով առկա ժամերի քանակը՝ ուսուցիչը 4 օր անցկացնում է դպրոցում, 1 օր՝ կենտրոնում՝ որպես մոդերատոր: Մոդերատորների ժողովն անցկացվում է երկու տարին մեկ անգամ: Այս միջոցառման ընթացքում քննարկվում և մշակվում են նոր թեմաներ ու հայեցակարգեր, որոնք հետո փորձարկվում են, իսկ հետո առաջարկվում որպես վերապատրաստման բաղադրատարր:

Մեծ Բրիտանիայում վերջին տասնամյակների ընթացքում մի շարք քայլեր են ձեռնարկվել շարունակական կրթության համակարգի բարելավման ուղղությամբ: Այս քաղաքականությունը կոչվում է գործընկերության հայեցակարգ: Ամեն տարի կառավարությունը հրապարակում է համազգային առաջարկություններ, զուգահեռաբար տեղական ինքնակառավարման մարմինները հրապարակում են իրենց առաջարկությունները: Դպրոցներն իրականացնում են ուսումնական գործընթացի արդյունավետության վերլուծություն, որի արդյունքներն օգտագործվում են վերապատրաստման ազգային համակարգի զարգացման ընդհանուր ուղեցույցները որոշելու համար: Գործում է նաև դրամաշնորհային համակարգ, որը վերահսկվում է Մասնագիտական ուսուցման հանձնաժողովի կողմից: Մրցույթն անցնելու համար կարևոր նախապայման է ազգային առաջնահերթությունների պահպանումը: Ներկայումս Մեծ Բրիտանիան մշակել է հինգ մակարդակի մասնագիտական զարգացման ծրագրեր, որոնք համապատասխանում են ուսուցիչների որակավորման մակարդակներին՝ սկսնակ, երիտասարդ առաջատար ուսուցիչ, մասնագետ, գիտակ, փորձագետ: Այս գրանցամատյանը ներառված է Ազգային ուսումնական ռեեստրում [5, 156]:

Ներկայիս զարգացած երկրներում վերապատրաստումների կարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ շուկայական տնտեսության պայմաններում ուսուցիչը պետության հետ կիսում է իր պրոֆեսիոնալիզմի բարձրացման պատասխանատվությունը՝ դրսևորելով ինչպես անձնական նախաձեռնություն, այնպես էլ պատրաստակամություն՝ ինքնուրույն վճարելու մասնագիտական զարգացման համար [5, 157]: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ շատ երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստման համար վճարում է պետությունը: Զարգացած երկրներում ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերի բովանդակությունը բազմակողմ է և ընդլայնված: Հաստատվել է, որ ուսուցիչների շրջանում ամենամեծ հետաքրքրությունն առաջացնում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ուսումնասիրությունը (ինչը մեծապես պայմանավորված է նրանց կրթության ինֆորմատիզացմամբ): Այնուամենայնիվ, կան նաև ավանդական նախասիրություններ. Կորեայում ուսուցիչների շրջանում ամենամեծ պահանջարկն առաջացնող ոլորտները ոչ թե տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն են, այլ դասավանդման մեթոդները և դպրոցական առարկաների բովանդակությունը: Կրթության ոլորտում տնտեսապես հետամնաց երկրներում վերապատրաստման առաջարկներն ավելի սահմանափակ են և տարածվում են հիմնականում դիդակտիկայի, մեթոդաբանության և դասավանդվող առարկաների վրա: Միևնույն ժամանակ ամեն տեղ վերապատրաստման բովանդակությունը այս կամ այն չափով արտացոլում է ոլորտի կրթության տեղային կարիքները: Այսպիսով՝ պետությունն իր ջանքերը կենտրոնացնում է ազգային խնդիրների լուծման վրա (օտարերկրացիների կրթության խնդիրը Լյուքսեմբուրգում, ԱՄՆ-ում կամ Գերմանիայում, շնորհալի երեխաների կրթություն՝ Գերմանիա, ԱՄՆ, Մեծ Բրիտանիա, Ավստրալիա, հաշմանդամ երեխաների ներառման խնդիրները՝ Շվեյցարիա, Լեհաստան, Մեծ Բրիտանիա) [10, 745]:

Բացի այդ՝ կարող ենք նաև առանձնացնել այն խնդիրները, որոնք բնորոշ են աշխարհի ուսուցիչների վերապատրաստմանը.

- 1) ուսուցիչների կախվածությունը տվյալ բնագավառի մեթոդիստներից և այլ մասնագետներից,
- 2) ուսուցիչների գիտակցականության և մոտիվացիայի խնդիրը վերապատրաստման համակարգում,
- 3) տարբերակված մոտեցման ցածր մակարդակը շարունակական կրթության բնագավառում,

4) վերապատրաստման ծրագրերին ուսուցիչների ոչ բավարար հասանելիությունը (հասանելիության տարբեր մակարդակները գյուղական և քաղաքային բնակավայրերում, նման առաջարկների համար վճարումների հետ կապված պահանջները և այլն):

Այսպիսով՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ նման խնդիրների լուծման հնարավորություններից մեկը ուսուցիչների հեռավար վերապատրաստումն է: Արդյունքում մեթոդիստների պրոֆեսիոնալիզմը դադարում է լինել ուսուցչի վերապատրաստման որակը որոշող առաջնային գործոնը վերջինիս ինքնուրույնության և ճանաչողական ակտիվության բարձրացման շնորհիվ: Մոտիվացիայի խնդիրը, թեև վերացված չէ, բայց մասամբ լուծվում է հեռավար ուսուցման կիրառման դեպքում, որն արագ և հեշտությամբ ծածկում է աշխատանքում պարբերաբար առաջացող տեղեկատվական և մեթոդական բացը: Վերոնշյալ խնդիրները հաղթահարվում են ուսուցման անհատական մոտեցման շնորհիվ: Ընդհանուր առմամբ, ուսուցիչների վերապատրաստման խնդիրը արդիական է երկրների մեծ մասի համար: Նման վերապատրաստման ժամանակ ուսուցչի մասնագիտական պահանջներն ու կարիքները, մի կողմից, հասարակության զարգացման պահանջները մյուս կողմից՝ համընկնում են: Զարգացած երկրներում պետությունը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս թարմացնելու իր գիտելիքներն ու հմտությունները և դա համապատասխանում է ինչպես ուսուցչի, այնպես էլ իր աշակերտների, դպրոցի և ընդհանուր առմամբ պետության շահերին: Միևնույն ժամանակ այս երկրների ուսուցիչները նաև պետության հետ կիսում են մասնագիտական զարգացման պատասխանատվությունը:

Տեսական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս բացահայտել մի շարք արդյունավետ նախագծեր՝ վերապատրաստման համակարգերը փոխելու համար:

1. գործընկերային ծրագիր բարձրագույն և միջնակարգ ուսումնական հաստատությունների միջև արդյունավետ ուսուցման մեթոդների դասավանդման ուղղությամբ (ԱՄՆ),

2. միջդպրոցական և ներդպրոցական վերապատրաստման դասընթացներ և սեմինարներ՝ դպրոցի ուսուցիչ-մենթորների պահանջներին համապատասխան (Մեծ Բրիտանիա),

3. արդյունավետ կրթական տեխնոլոգիաների տարածում և արժեքավոր փորձի հրապարակում մանկավարժական տեղեկատվական կենտրոնի բոլոր մակարդակներում (Ֆրանսիա) [7, 50]:

Որակավորման բարձրացման արդյունավետ մոդելների որոնման ընդհանուր միտումները հետևյալն են.

- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման տեսական հայեցակարգի մշակում, որը թույլ է տալիս հասնել լավագույն արդյունքների դասավանդման գործում,
- արդյունավետ ուսուցման մոդելների որոնում՝ հիմնված տարբեր մակարդակների նորարարական նախագծերի վրա,
- դպրոցների ուսուցիչներին և մանկավարժական խորհուրդներին իրավունք վերապահել վերապատրաստումների շուկայում ընտրել հավատարմագրված (հավաստագրված) դասընթացներ,
- վերապատրաստող հաստատությունների երկաստիճան որակավորման ներդրում՝ programme founder ծրագրերի հիմնադիր (մշակում և հրապարակում են ծրագրեր) և programme proviader ծրագրերի մատակարար (իրականացնողներ, իրականացնում են այդ ծրագրերը)։

- վերապատրաստող հաստատությունների բազմազանության ապահովում (բուհեր, ուսուցիչների վերապատրաստման կենտրոններ և մարզային մանկավարժական կառույցներ, մասնավոր ընկերություններ, մասնագիտական կազմակերպություններ),

- վերապատրաստման ծրագրերի հավատարմագրում, որոնց պարտադիր տարրերը պետք է լինեն ուսուցումը, թիմային աշխատանքը, պրակտիկան, մշտադիտարկումը և վերապատրաստման որակի ապահովումը.

- դպրոցների ուսումնական պլանների և ծրագրերի հետ համաձայնեցված վերապատրաստման 5-ամյա ռազմավարական ծրագրերի ստեղծում,

- պետական վերահսկողություն՝ ֆինանսական պայմանների ապահովման, հավատարմագրման, վերապատրաստման ծրագրերի մշտադիտարկում իրականացնելու համար [9, 80-81]:

Այսպիսով՝ մասնագիտական գրականության վերլուծությանը արդյունքներով կարելի է արձանագրել, որ տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերում կան կազմակերպչական և բովանդակային մի շարք տարբերություններ.

1. Ինչպես է ընտրվում ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացի ժամանակը աշխատանքային ժամերին, երբ դպրոցում կան փոխարինող ուսուցիչներ (Գերմանիա, Հոլանդիա, Դանիա և այլն), աշխատանքային ժամերին՝ առանց ուսուցչի փոխարինման (Բելգիայի, Մեծ Բրիտանիայի, Մալթայի, Ֆինլանդիայի և Շվեդիայի), ոչ աշխատանքային ժամերին՝ դպրոցական արձակուրդների ժամանակ, նպատակային արձակուրդում (Իսլանդիա, Իսպանիա, Լյուքսեմբուրգ և այլն):

2. Դասընթացի պարտադիր նվազագույն ծավալը. օրինակ՝ Ավստրիայում ուսուցիչները պետք է տարեկան առնվազն 15 ժամ հատկացնեն վերապատրաստմանը (մասնագիտական զարգացմանը), իսկ Նիդերլանդներում՝ 166 ժամ:

3. Ուսուցիչների վերապատրաստման համար ժամանակի օբյեկտիվ հասանելիություն: Կան երկրներ (Ֆինլանդիա, Շվեդիա, Գերմանիա, Չինաստան և այլն), որտեղ ուսուցիչները բավականաչափ ժամանակ ունեն իրենց մասնագիտական զարգացման համար: Իսկ, ասենք, ԱՄՆ-ում և Ճապոնիայում ուսուցիչները ունեն դասավանդման ծանրաբեռնվածություն և այլ պարտականություններ, ուստի նրանց համար ավելի դժվար է ժամանակ գտնել մասնագիտական զարգացման համար:

4. Վերապատրաստման պարբերականությունը: Հայաստանի ուսուցիչները պետք է վերապատրաստվեն առնվազն 5 տարին մեկ անգամ (ՀՀ-ում դասավանդող ուսուցիչների համար ևս գործում է նույն պահանջը): Միաժամանակ Մինգապուրի իշխանությունները ուսուցիչներին պարտավորեցրել են անցնել տարեկան 100-ժամյա վերապատրաստման դասընթացներ: Ամեն տարի Ֆինլանդիայում գործատուները պետք է կազմակերպեն վերապատրաստումներ ուսուցիչների համար:

5. Տարբերվում են նաև ուսուցիչների որակավորման մակարդակները: Օրինակ՝ Ճապոնիայում մանկավարժական համալսարանների և ֆակուլտետների շրջանավարտները, ընդունվելով դպրոց, սկսում են աշխատել որպես պրակտիկանտներ, այսինքն՝ վերապատրաստումը սկսում է նույնիսկ դասավանդման փորձ ձեռք բերելուց առաջ. նահանգային ուսումնական կենտրոններում նրանք մեկ տարվա ընթացքում հաճախում են դասախոսությունների, սեմինարների և այլ միջոցառումների: Իսկ Լիխտենշտեյնում կենսաթոշակային տարիքի չհասած ուսուցիչներին, որոնք աշխատել են պետական ուսումնական հաստատություններում առնվազն 10 տարի (որից 5-ը շարունակաբար), առաջարկվում էր ինտենսիվ վերապատրաստում մասնագիտական զարգացման նպատակով առաջին հերթին դիդակտիկայի և դասավանդվող առարկայի մե-

թողիկայի վերաբերյալ: Ուսուցումը տևում է 5–20 շաբաթ՝ կախված վերջին 5 տարվա ծանրաբեռնվածությունից:

6. Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման պահանջը բավարարումը շատ երկրներում ամրագրված է օրենսդրությամբ: Այսպես, կուբայական կրթության համակարգը, որը կենտրոնացված է, պահանջում է ուսուցչի պարտադիր մասնագիտական - զարգացում: Այն պարտադիր է Նիդեռլանդներում, Ճապոնիայում, Լիխտենշտեյնում, ԱՄՆ-ում, Բելգիայում, Գերմանիայում, Կանադայում և այլն: Այդուամենայնիվ, զարգացող և մի շարք զարգացած երկրներում (Դանիա, Ֆրանսիա, Իտալիա, Նորվեգիա, Լյուքսեմբուրգ) այն իրականացվում է կամավոր՝ ուսուցչի ցանկությամբ:

7. Վերապատրաստման ծրագրերին մասնակցող ուսուցիչների թիվը մեծապես տարբերվում է տարբեր երկրներում: Եվրոպայում նման ուսուցիչների ամենաբարձր տոկոսը Սլովենիայում է (ավելի քան 76 %), ամենացածրը, ըստ առկա տվյալների, Լեհաստանում: Ասիայում առանձնանում է Կորեան (տարեկան վերապատրաստվում են ուսուցիչների մոտ 92%-ը):

8. Վերապատրաստման ուղղվածությունը լինում է կենտրոնացված և ապակենտրոնացված: Օրինակ՝ Շվեդիայում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն իրականացվում է առանց որևէ միջամտության. այս ոլորտում պետությունը չունի որևէ պարտականություն, և չկա պետական վերահսկողության համակարգ (այն իրականացվում է շուկայական հիմունքներով՝ այս ծառայության պահանջարկին համապատասխան): Ֆինլանդիայում ուսուցչական անձնակազմի մասնագիտական զարգացման պատասխանատվությունը կրում են գործատուները, լինեն նրանք դպրոցի տնօրեններ, թե՛ համայնքային կառույցներ, Ճապոնիայում, ընդհակառակը:

**Եզրակացություն:** Ուսումնասիրության արդյունքները հանգեցրին այն եզրակացության, որ տարբեր երկրների ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգերի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները կարող են օգտակար լինել Հայաստանում ուսուցիչների վերապատրաստման համակարգի բարեփոխումների իրականացմանը:

#### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, 2009 թ.
2. ՀՀ կառավարության 2012 թվականի դեկտեմբերի 27-ի N 1667-Ն որոշում
3. Гаргай В.Б., Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX - конец XX вв.) [Текст] : Дисс. ... д.пед.н. / В. Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. с. 52.
4. Джемилева Н.Н., Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом. – Ярославский педагогический вестник, 2011, № 1, Том II (Психолого-педагогические науки), с. 209-213.
5. Мязина О.Ю., Анализ системы повышения квалификации учителей в зарубежных странах. – Известия ВГПУ, №2(261), 2013 г., Педагогические науки, с. 155-157.
6. Орлова О.Н., Становление и развитие системы повышения квалификации учителей религии в Германии (на примере федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия) [Текст] : Дисс. ...к.п.н. / О.Н. Орлова. – Курск, 2007, 163 с.
7. Ситникова М., Система непрерывного повышения квалификации преподавателей [Текст] / М. Ситникова // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – с. 49-53.
8. Цырлина Т.В., Американский учитель: особенности функционирования [Текст] /Т.В. Цырлина. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2009. 144 с.
9. Böhmer M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen. – Weinheim und Basel : Beltz, 1983. 113 s
10. Feiman-Nemser S., Norman P. J. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development // Moon B., Ben-Peretz M., Brown S.A. Routledge International Companion to Education. – London: Routledge, 2000. – Pp. 732–755.

11. Maria Teresa Tatto Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis, – International Journal of Educational Research 45 (2006), 231–241 s

Получено: 03.10.2023

Received: 03.10.2023

Рассмотрено: 16.10.2023

Reviewed: 16.10.2023

Принято: 10.11.2023

Accepted: 10.11.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

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

DOI: 10.46991/ai.2023.2.47

## CHANGES OF SCIENTIFIC PARADIGMS AND THEIR IMPACT ON THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

*Kirakosyan Gayane*

Lecturer,

Yerevan State University, Armenia,

*kirakosyangayane1955@gmail.com*

### Summary

Along with the development of science and technology, unfixed scientific ideas, systems, patterns, principles change and are updated, and sometimes their radical changes lead to scientific revolutions. Such a revolution occurred in the 20th century and completely changed scientific systems, theories and methodological foundations. The classical Newtonian paradigm has been updated, and the quantum-relativistic non-classical paradigm occupies the leading position.

It cannot be denied that even technologically advanced civilizations are experiencing a deep moral and ecological crisis today, and science and reason are at a development impasse, and it is simply impossible not to see this.

Pedagogy, considered one of the most traditional and inertial sciences, could not remain unaffected by these changes. In this case, the philosophy of education acts as polyphony of scientific opinions, where they contradict each other, but at the same time complement each other. This is the result of identifying problems in the field of education and ways to solve them. It is the philosophy of education that must create a system of consistent knowledge within the system, where knowledge about the world and man will be harmonious and consistent, without contradictions, and will become the basis for the development of new pedagogical approaches and technologies.

The article presents our historical and comparative study of transformations of classical and non-classical scientific paradigms. If in classical paradigms, everything was polarized and the analysis method worked, then we see that in non-classical paradigms everything is the other way around: these poles are brought together and the synthesis method works.

Education and pedagogy are not immune from the influence of this process, so our research was conducted in the context of studying the influence of scientific paradigms on education and pedagogical thought.

**Keywords:** *scientific revolution, scientific paradigm, philosophy of education, synergy, classical and non-classical paradigm.*

## ИЗМЕНЕНИЯ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФИЛОСОФИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

*Киракосян Гаяне*

Преподаватель,

Ереванский государственный университет, Армения,

*kirakosyangayane1955@gmail.com*

### Аннотация

Вместе с развитием науки и техники изменяются и обновляются не закрепившиеся научные идеи, системы, закономерности, принципы, а иногда их радикальные изменения приводят к научным революциям. Такая революция произошла в XX веке и полностью изменила научные системы, теории

и методологические основы. Была обновлена классическая ньютоновская парадигма, и лидирующую позицию сейчас занимает квантово-релятивистская неклассическая парадигма.

Нельзя отрицать, что даже технически развитые цивилизации переживают сегодня глубокий моральный и экологический кризис, а наука и разум оказались в тупике развития, и не видеть этого просто невозможно.

Педагогика, считавшаяся одной из наиболее традиционных и инерционных наук, не могла остаться незатронутой этими изменениями. В этом случае философия образования выступает как полифония научных мнений, где они противоречат друг другу, но в то же время дополняют друг друга. Это результат выявления проблем в сфере образования и путей их решения. Именно философия образования должна создать систему непротиворечащих друг другу знаний внутри системы, где знания о мире и человеке будут гармоничными и согласованными, без противоречий, и станут основой для разработки новых педагогических подходов и технологий.

В статье представлено историко-сравнительное исследование трансформаций классических и неклассических научных парадигм. Если в классических парадигмах все было поляризовано, и работал метод анализа, то в неклассических парадигмах все наоборот: происходит сближение этих полюсов и работает метод синтеза.

Образование и педагогика не ограждены от влияния этого процесса, поэтому наше исследование проводилось в контексте изучения влияния научных парадигм на образование и педагогическую мысль.

*Ключевые слова:* научная революция, научная парадигма, философия образования, синергия, классическая и неклассическая парадигма.

## ԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՐԱԴԻԳՄԱՆԵՐԻ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԱԶԴԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ԿՐԱ

*Կիրակոսյան Գայանե*

*դասախոս,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*kirakosyangayane1955@gmail.com*

### Ամփոփում

**Համառոտ ներածական:** Գիտության և տեխնիկայի զարգացմանը զուգընթաց փոփոխվում և նորացվում են գիտական պատկերացումները, համակարգերը, օրինաչափությունները, սկզբուր-ները, որոնք հաստատուն չեն, և երբեմն դրանց արմատական փոփոխությունները հանգեցնում են գիտական հեղափոխությունների: Այսպիսի հեղափոխություն տեղի ունեցավ 20-րդ դարում երբ ամբողջությամբ փոխվեցին գիտական համակարգերը, տեսությունները և մեթոդաբանական հիմքերը: Երբ նյութական դասական պարադիգման նորացվեց և առաջատար դիրքում կանգնեց քվանտառեյալիստական ոչ դասական պարադիգման :

Անհերքելի է, որ անգամ տեխնիկապես զարգացած քաղաքակրթություններն այսօր կանգ-նած են բարոյակեղուզիական խորը ճգնաժամի, իսկ գիտությունն ու բանականությունը՝ զարգաց-ման փակուղու առջև, և չտեսնել դա պարզապես անհնար է:

Մանկավարժությունը, համարվելով ամենավանդակալի և ինտելեկտուալ գիտություններից մեկը, չէր կարող անմասն մնալ այդ փոփոխությունների ազդեցությունից: Կրթության փիլիսոփայու-թյունն այս պարագայում հանդես է գալիս որպես գիտական կարծիքների պոլիֆոնիա, որտեղ դրանք կոնֆլիկտում են միմյանց հետ, բայց միևնույն ժամանակ՝ լրացնում միմյանց: Այն կրթու-թյան ոլորտում խնդիրների բացահայտման և դրանց լուծման ուղիների արգասիքն է: Կրթության փիլիսոփայությունն է, որ պետք է ստեղծի համակարգի մեջ իրար չհակասող գիտելիքների հա-մակարգ, որտեղ աշխարհի և մարդու մասին գիտելիքները կլինեն ներդաշնակ և համաձայնեց-ված՝ առանց հակադրությունների, կդառնան մանկավարժական նոր մոտեցումների, տեխնոլո-գիաների զարգացման հիմքերը:

Հոդվածում ներկայացված է դասական և ոչ դասական գիտական պարադիգմաների փոխա-կերպումների վերբերյալ մեր պատմահամեմատական հետազոտությունը: Եթե դասական պա-րադիգմաներում ամեն ինչ բնեռացված էր և գործում էր անալիզի մեթոդը, ապա տեսնում ենք, որ ոչ դասական պարադիգմաներում ճիշտ հակառակն է. տեղի է ունենում այդ բնեռների մերձեցում և գործում է սինթեզի մեթոդը:



Այս գործընթացի ազդեցությունից անմասն չեն կրթությունը և մանկավարժությունը, ուստի մեր հետազոտությունը իրականացվել է կրթության և մանկավարժական մտքի վրա գիտական պարադիգմաների ազդեցության ուսումնասիրության համատեքստում:

***Բանալի բառեր**՝ գիտական հեղափոխություն, գիտական պարադիգմա, կրթության փիլիսոփայություն, սիներգիա, դասական և ոչդասական պարադիգմա:*

**Հիմնախնդիրը** դասական և ոչ դասական գիտական պարադիգմաների փոխակերպումներն են, որոնք նպաստում են կրթական պարադիգմաների փոփոխություններին և առաջ բերում դրանց ուսումնասիրության անհրաժեշտություն: Եթե դասական պարադիգմաներում ամեն ինչ բնեռացված էր, և գործում էր անալիզի մեթոդը, ապա ոչ դասական պարադիգմաներում՝ տեղի է ունենում այդ բնեռների սինթեզ, որն էլ իր էական ազդեցությունն է թողնում կրթության պարադիգմաների վրա:

**Հիմնախնդրին առնչվող այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն:** Պոստմոդեռնիզմի և Վեբերի ռացիոնալիզմի մասին գիտական բանավեճին անդրադարձել են Յու. Ն. Դավիդովը և Զ. Բաումանը [8, 9]:

Պոստ ոչ դասական գիտության մեջ ոչ գծային մտածողության, նեոֆունկցիոնալիզմի, կոնֆլիկտների տեսության, նեոմարքսիզմի, պոստմոդեռնիզմի վերաբերյալ հետազոտություններ են հրապարակել Ի. Ս. Դոբրոնավովան, Վ. Կոռոլյոն, Վ. Տանչերը, Ա. Նազարեթյանը [10, 11, 12]: Միներգետիկայի ազդեցությունը հումանիտար գիտությունների վրա ևս ուսումնասիրել են Ա. Ն. Աբդուլովը, Ա. Ս. Կուլիկինը, Ա. Պ. Նազարեթյանը [1, 13]: Միներգետիկայի և գիտական հեղափոխությունների վերլուծությանն անդրադարձել են Ռ. Ա. Օմորովը, Դ. Ս. Չեռնավսկին, Կ. Շվաբը [5, 14, 15]:

**Հետազոտության նպատակն է** պատմահամեմատական վերլուծության միջոցով ներկայացնել ժամանակակից գիտական պարադիգմաների փոփոխությունները և դրանց ազդեցությունը կրթության փիլիսոփայության վրա:

**Հետազոտության նորույթը:** Մեր կողմից փորձ է արվել ուսումնասիրելու, համակարգելու և ներկայացնելու գիտական պարադիգմաների փոփոխություններն ու դրանց ազդեցությունը կրթության փիլիսոփայության, մանկավարժական մտքի վրա, որոնցով պայմանավորված են արդի կրթական բարեփոխումների հիմնական ուղղությունները հումանագումը, տեխնոլոգիզացումը, թվայնացումը, սիներգիզմը, անհատականացումը և այլն:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** 21-րդ դարում գիտության և տեխնիկայի զարգացման շնորհիվ և դրա թելադրանքով ստեղծվում է նորը՝ գիտության, մշակութային, արվեստի և այլ ասպարաեզներում: Երկար տարիներ ֆլոհիկտուացիայի կարգավիճակում գտնվող գիտության ոլորտը հարթում է իր զարգացման նոր ուղին, և այսօր գիտնականների մի մեծ բանակ ոչ միայն վկան է այս ֆենոմենի, այլև դրա ստեղծողն ու արարողն է միաժամանակ: Ըստ ամերիկացի հայտնի պատմաբան և փիլիսոփա Թոմաս Կունի՝ ժամանակ առ ժամանակ տեղի են ունենում գիտական հեղափոխություններ, երբ կտրականապես նորանում և փոփոխվում են գիտական գիտելիքների համակարգերը, տեսությունները, մեթոդաբանական հիմքերը, ամբողջ կատեգորիալ ապառառը, և այդ գիտական հեղափոխությունները կապված են գիտական պարադիգմաների փոփոխություններով:

Ի՞նչ է գիտական պարադիգման:

Դրա ամենաընդհանրական և համապարփակ սահմանումը տվել է ինքը Տ. Ս. Կունը. «Պարադիգմա» ասելով՝ նկատի ունեմ ճանաչված գիտական նվաճումները, որոնք որոշակի ժամանակ տալիս են գիտական հանրությանը խնդիրների առաջադրման և

դրանց լուծման մոդելներ [3, էջ 488]: Թ. Կունը իր հանրահայտ «Գիտական հեղափոխությունների կառուցվածքը» աշխատությունում կարևորել է գիտական պարադիգմաների փոփոխության երեք կարևոր փուլեր:

**Անտիկ շրջանում գիտության և փիլիսոփայության կողմից** ընդունված ռացիոնալության չափանիշները նույնն են եղել և միանշանակ են ընդունվել երկուսի կողմից էլ:

Ռացիոնալը հասկացվել է որպես իռացիոնալի հակառակը, իսկ գիտելիքները չեն ենթարկվել դեմարկացիայի: Այն, ինչ իռացիոնալ է, կարող էր դառնալ ռացիոնալ և հակառակը: Ուստի կատարվել է գիտական և փիլիսոփայական գիտելիքների, ինչպես նաև մեթոդների փոխներթափանցում: Հետազոտական մեթոդները հինականում վերցվել են փիլիսոփայական ճանաչողության զինանոցից:

Ռացիոնալության մասին պատկերացումները կտրուկ փոխվում են 17-րդ դարում, երբ ձևավորվում է ճանաչողական նոր մշակույթ, գիտական նոր լեզու՝ դասական գիտություն բնորոշմամբ: Այս ժամանակափուլը առաջին արմատական հեղաշրջումն էր քաղաքակրթության պատմության մեջ, որով սկզբնավորվեց նոր դարաշրջանը՝ մոդեռնի դարաշրջանը.

- Կոպեռնիկոսի հելիոկենտրոնական տեսությունը,
- Կեպլերի մոլորակային շարժման տեսությունը,
- Գալիլեո Գալիլեյի աստղագիտական դիտարկումների օրենքները,
- Մաքսվելի էլեկտրոդինամիկան,
- Կլասոզիոսի թերմոդինամիկան,
- Պավլովի ֆիզիոլոգիան,
- Դարվինի Էվոյուցիոն տեսությունը,
- Նյուտոնի մեխանիկան:

Գաղափարական առաջատարներից էր Ռենե Դեկարտի «մտածում եմ ուրեմն կամ» նշանավոր հիմնադրույթը, որով դրվեց հին և նոր դարաշրջանների ջրբաժան գիծը՝ գոյաբանական, մարդաբանական, իմացաբանական և մեթոդաբանական իմաստներով, ինչպես նաև Ֆրենսիս Բեկոնի նույնքան հեղափոխական հիմնադրույթը՝ «գիտելիքը ուժ է», որով վերջ հայտարարվեց գիտելիքի և հավատի բազմադարյան հակադրությանը:

Այսպիսով՝ գիտության մեջ հիմք դրվեց ռացիոնալիստական դասական տիպի գիտության ամրապնդմանը, որի մասին մանրամասն վերլուծություններ են ներկայացրել ռուս վերլուծաբաններ Ա. Ն. Ավդուլովը և Ա. Մ. Կուլիկինը [1]: Ավդուլովը այն բնութագրել է որպես՝ «գիտելիքի անհերքելիության, ինքնասկնհայտության, անսխալ կանխատեսելիության մասին իմացաբանական ուտոպիա» և որպես բնութագրիչ դասական գիտության պարադիգմայում առանձնացրել է ֆինալիզմը, պատճառափոխանանքային ավտոմատիզմը և օբյեկտիվիզմը:

Ֆինալիզմը նա բնութագրել է որպես միանշանակ, անհերքելի, ինքնապարփակ, բացարձակ ճշմարիտ գիտելիքների համակարգի ստեղծումը: Գիտության բովանդակության մեծ մասը կրում է անխախտ ճշմարտությունների բնույթ՝ պահպանվելով անփոփոխ:

Գիտելիքի աճը գծային է. ունի քանակական կումուլյատիվ (ինքնաբնորոշման) բնույթ: Ճշմարտությունը անփոփոխ է և վերջնական, որը ժխտում էր գիտական հեղափոխությունների հնարավորությունը:

Պատճառափոխանանքային ավտոմատիզմը դասական ռացիոնալության բնորոշ մեխանիստական այն պատկերացումն է, ըստ որի՝ յուրաքանչյուր պատճառ առաջ է բերում կոնկրետ հետևանք, հետևաբար բոլոր հետևանքները կանխատեսելի են, և ամեն

ինչ կարելի է անսխալ կանխատեսել և այս սկզբունքը անվանվել է Լապլասյան դետերմինիզմ:

Տարածության և ժամանակի առումով դրանք առանձին իրարից անկախ սուբստանտներ են՝ իրենց կոնստանտ հատկանիշներով: Ատոմիզմի գաղափարը այսպիսին էր. ողջ տիեզերքը հսկայական թվով անբաժանելի և անփոփոխ մասնիկների ամբողջություն է, և այդ մասնիկները տեղաշարժվում են բացարձակ տարածության և բացարձակ ժամանակի մեջ, դատարկության միջով վայրկյանապես փոխանցվող ձգողական ուժերի ազդեցությամբ: Բոլոր իրադարձությունները խիստ որոշված են դասական մեխանիկայի օրենքներով: Բմանալով ցանկացած մարմնի շարժման արագությունն ու իմպուլսը կարելի է չափել հետագիծը, հետևաբար ամեն ինչ կարելի է անսխալ կանխատեսել: Բնությունն ու մարդը ընկալվում էին որպես «մեխանիկական սարք», որի մասերը ենթակա են խիստ դետերմինացիայի, և այստեղից ևս մեկ դասական ռացիոնալիզմի առանձնահատկություն՝ մասը կարևոր է ամբողջից:

19-րդ դարի վերջերից մինչև 20-րդ դարի կեսերը պատմության մեջ նշանավորվեցին երկու կարևորագույն հեղափոխական գաղափարների մուտքով.

I. միկրոաշխարհի տեսությունների ձևավորման, որը բնութագրվում է ֆիզիկայի քվանտային մեխանիկա բաժնի ոլորտում հեղափոխական նորամուծություններով,

II. մեգաաշխարհի տեսությունների ձևավորման փուլ, որի հիմքը դրվեց ընդհանուր և հատուկ հարաբերականության տեսություններով:

Գիտական պատմությունը բաժանվեց երկու փուլի՝ դասական ֆիզիկայի զարգացման փուլ, որը կոչվեց նյուտոնյան պարադիգմա և ոչ դասական գիտության զարգացման փուլ, որտեղ առաջատար դիրքում կանգնեց քվանտառեյաստիվիստական պարադիգման:

Փոխվեց ժամանակ և տարածություն հաստատուն մեծությունների միջք, և ժամանակն ու տարածությունը դարձան հարաբերական: Փոխվեց մատերիայի կառուցվածքի միջք. մատերիան կազմված է ոչ միայն դիսկրետ մասնիկներից, այլ նաև դրան բնորոշ են ալիքային հատկանիշները:

Հայզենբերգը ձևավորեց հավանականության տեսությունը, որի հիման վրա ձևավորվեցին քվանտային մեխանիկայի հիմնարար սկզբունքները: Նա հիմնավորեց, որ «ուղեծիր», «կոորդինատ», «իմպուլս» և այլ հասկացությունները քվանտային տեսության մեջ ճշգրիտ իմաստ չեն կարող ունենալ, և պատճառականության օրենքում ընդունված «ներկան ճիշտ իմանալու դեպքում միանշանակ կարելի է կանխատեսել ապագան» գաղափարը միջ է, որովհետև միկրոօբյեկտների շարժման ուսումնասիրության ժամանակ հնարավոր չէ անգամ ներկան իմանալ ճշգրիտ, ուր մնաց ճիշտ կանխատեսելի ապագան: Այսպիսով, ի տարբերություն դասական ֆիզիկայի, քվանտային տեսությունը, ըստ էության, վիճակագրական տեսություն է, որից կարելի է բխեցնել ոչ թե ճշգրիտ, այլ միայն հավանական բնույթի եզրակացություններ:

20-րդ դարի բնագիտությունը ցույց տվեց հետագուտվող սուբյեկտի անբաժանելիությունը օբյեկտից, գիտելիքի ստացման կախվածությունը սուբյեկտի կողմից ընտրված մեթոդից ու միջոցից:

Եթե դասական ֆիզիկայում օբյեկտի և սարքի փոխազդեցության հետևանքը կարելի է տեսնել, քվանտային ռեյաստիվիստական ֆիզիկայում հետագուտվող օբյեկտի նկարագրությունն ու բացատրությունը հնարավոր չէ առանց դիտման միջոցների ամրագրման, քանի որ դիտման պահին սարքի և օբյեկտի միջև կատարվում է ուժեղ փոխազդեցություն, ինչը ազդում է ուսումնասիրվող օբյեկտի բնույթի վրա:

Նիլս Բորը 1930 թ. Մոլվեդյան գիտաժողովում արտահայտել է նաև չափման միջոցներով պայմանավորված հարաբերականության գաղափարը՝ ստացվող արդյունքի պայմանավորվածությունը օգտագործվող սարքի բնույթով:

Ստացվում է, որ եթե նյութոսյան պարադիգմայում գործում էր խիստ դետերմինիզմը, ապա ինդետերմինիզմը, որը կարևորում էր նաև պատահականության սկզբունքը, ապա քվանտային մեխանիկայի զարգացումը բացահայտեց, որ միկրոաշխարհում գործում են բացարձակապես այլ պատահականության, հավանականության օրենքները, որոնք նախապես հնարավոր չէ հաշվարկել և ոչ էլ կանխատեսել:

Մեծ նշանակություն ստացավ Նիլս Բորի կողմից ձևակերպած լրացման սկզբունքը, այսինքն՝ աշխարհում գտնվող առարկաների և երևույթների մասին մեծ քանակությամբ տեղեկատվության իրար բացառելու եղանակով գիտելիքի ստացումը:

Այստեղ խոսքը առաջին հերթին սուբյեկտի մասին է, որովհետև միայն սուբյեկտների միջոցով կարելի է ստանալ գիտելիք իրար բացառելու ճանապարհով: Սա նշանակում է, որ օրենքներում ի հայտ է գալիս սուբյեկտը:

Բնության երևույթների միջև միանշանակ պատճառ հետևանքային հարաբերությունների պարադիգման, որտեղ գործում էր բացարձակ ճշմարտության հնարավորության սկզբունքը, փոխարինվում է հարաբերականության տեսության պարադիգմայով, որտեղ սուբյեկտին թույլատրվում է մինևս օբյեկտի նկարագրության, միմյանցից տարբերվող տեսակետների ճշմարտությունը:

Մնում է պարզապես նկատել, որ դասական գիտությունը իր կոշտ ռացիոնալիզմով և ստանդարտացումներով ի վիճակի չէ համարժեք վերարտադրելու իրականությունը, առավել ևս մարդու աշխարհը: Հաղթահարելով դասականության քննադատական դոգմաները՝ կարծես թե ոչ դասական գիտությունը ռացիոնալության անտիկ տիպին վերադառնալու միտումներ է դրսևորում, այսինքն՝ գիտության և փիլիսոփայության միասնության:

19-րդ դարի կեսերին փիլիսոփայությունը կրում է մեծ ճգնաժամ: Փիլիսոփաների մի մեծ խումբ սկսում է կասկածել, թե իրոք բանականն է մարդու կյանքում խաղում հիմնական դերը, ճիշտ է, որ բարձրագույն ճանաչողական ընդունակությունը դա բանականությունն է:

Նրանք գտնում էին, որ հոգին լցված է հսկայական մեծ բովանդակությամբ՝ զգացմունքներ, հույզեր, ինտուիցիա, կամք, հավատ, բնագո... ինչո՞ւ ենք համարում, որ առաջնայինը բանականությունն է:

Առաջանում է փիլիսոփայական մտքի ճեղքվածք, և փիլիսոփայությունը բաժանվում է մի շարք ճյուղերի՝ կյանքի փիլիսոփայություն, պրագմատիզմ, էքզիստենցիալիզմ, նեոթոմիզմ, և ամենաազդեցիկը՝ պոզիտիվիզմ:

Պոզիտիվիզմը ամենաճշմարիտը համարում էր գիտությունը և մեծ տեղ էր տալիս բնագիտությանը: Դրա հիմնադիրն էր Օգյուստ Կոնտը, որը նաև սոցիոլոգիա գիտության հիմնադիրն էր:

Եթե մինչ այդ գիտության մեջ թագավորում էին մաթեմատիկական և ֆիզիկական, պոզիտիվիզմը կառուցեց գիտությունների հիերարխիա՝ հիմքում դնելով մաթեմատիկական, աստղագիտությունը, ֆիզիկական, քիմիան, կենսաբանությունը, իսկ գազաթում՝ սոցիոլոգիան:

Նրանց բազային մտքերն էին գիտության հենարանը էմպիրիկ գիտելիքն է, իրական գիտելիքի միակ աղբյուրը փորձն է: Նրանք համարեցին, որ մինչ այդ եղած բոլոր գիտելիքները պետք է ենթարկվեն դեմարկացիայի: Նրանց սկզբունքը վերիֆիկացիան էր:

Նեոպոզիտիվիզմի հայտնի ներկայացուցիչ Կարլ Պոպերը քննադատեց այդ սկզբունքը՝ այն համարելով անմիտ անվերջություն: Նա փորձում էր ամբողջությամբ բացառել ինդուկտիվ տրամաբանությունը՝ համարելով, որ ինդուկցիան ոչ թե տրամաբանական է, այլ հոգեբանական: Նրա համար գլխավորը ոչ թե ապացուցելն ու հիմնա-

վորելն էր, այլ հերքել, ժխտել, և այն տեսությունը, որը կժխտի քննադատական մտածողությամբ կլինի գիտական: Այս սկզբունքը կոչվում է ֆալսիֆիկացման սկզբունք: Եթե նեոպոզիտիվիստները դիտարկում էին գիտությունը ստատիկայում՝ ոչ սոցիալ մշակութային համատեքստում, ապա պոստպոզիտիվիստական դպրոցի ներկայացուցիչները, մասնավորապես Կունը, քննադատում էին այս երկու սկզբունքները և ձգտում էին դիտարկել գիտությունը սոցիալ-մշակութային համատեքստում: Նրանք ձգտում էին ուսումնասիրել գիտական գիտելիքի զարգացման դինամիկան իր պատմության մեջ: Ստացվում է, որ գիտության կառուցվածքային անալիզից անցում է կատարվում գիտության պատմական դինամիկայի անալիզի: Սկսում են կարևորվել ոչ միայն բնական, այլև հումանիտար գիտությունները:

Գերմանացի փիլիսոփա Վիլլգելմ Դիլտեյը 1883 թ. հրատարակում է գիրք, որը կոչվում է «Ներածություն մարդկային հոգու մասին»: Նրա կարծիքով հոգու մասին գիտությունները կառուցված են բացարձակապես այլ կերպ. բնագիտությունները հենվում են արտաքին փորձի վրա, որը մենք ստանում ենք զգայարանների միջոցով, իսկ հոգու մասին գիտությունները՝ ներքին փորձի վրա, որը տրանսցենդենտ է, և որը մեզ տրվում է ի սկզբանե: Բնագիտությունները ուսումնասիրում են պատճառահետևանքային կապերը արտաքին փորձով, միևնույն ժամանակ նա առաջարկում է մի շարք մեթոդներ, որոնք թույլ են տալիս դուրս բերել ներքին փորձը և մեկնաբանել: Նա մտածում է զգայական մեթոդներ, որոնք ներթափանցում են ուրիշի զգայական փորձ: Իր կյանքի վերջում նա հիմք դրեց հերմենևտիկա փիլիսոփայական նոր ուղղության ձևավորմանը, որի շրջանակում էլ ձևավորվեց գիտահոգեբանական ճանաչելիության ունիվերսալ սկզբունքը [2]:

Ամեն երևույթ կարելի է հետազոտել և՛ ունիվերսալ, և՛ անհատական տեսանկյունից, այսինքն՝ բնագիտության և պատմագիտության տեսանկյունից: Եթե բաց թողնենք գրիչը այն կրնկնի գետին, և որքան անգամ էլ կատարենք այդ գործողությունը բացարձակությամբ, ըստ ֆիզիկայի, կլինի ձգողականության օրենքը: Սակայն, ըստ պատմագիտական օրենքի, ամեն կատարված ակտ կլինի անհատական և չկրկնվող: Նույն օբյեկտը կարելի է ուսումնասիրել և՛ ֆիզիկայի, և՛ պատմագիտության տեսանկյունից և դա կլինի տարբեր հայացքներ՝ նույն երևույթի ուսումնասիրության դեպքում:

Բադենյան նեոկանտական դպրոցի ներկայացուցիչ Հենրիխ Ռիկկերտի տեսանկյունից գլխավոր տարբերությունը ոչ թե ուսումնասիրության առարկան է, այլ մեթոդը: Առաջին դեպքում դա ունիվերսալացման համընդհանուրի գտնելն է, երկրորդում՝ բոլոր երևույթների մեջ անհատականի բացահայտումը: Ե՛վ ունիվերսալը, և՛ անհատականը ելնում են այն բանից, որ պետք է գտնել պատճառահետևանքային կապերը, սակայն դրանք տարբեր են կառուցվածքով [7]:

Եթե պատճառահետևանքային կապը ունիսվեսալի սամաններում կրում է կաուզացիա, ապա պատմագիտականի դեպքում մենք փնտրում ենք պատճառ-հետևանքային մոտիվացիոն կապը, այսինքն, թե որն է տվյալ վարքագծի մոտիվացիան:

Չնայած մանկավարժությունը ամենաավանդական և իներցիոն գիտություն է բոլոր գիտություններից, սակայն այն չէր կարող անմասն մնալ այդ պարադիգմալ փոփոխություններից:

Մանկավարժական գիտության պարադիգմաների փոփոխության գործում հեղափոխական դեր է խաղացել Լ. Ս. Վիգոտսկու պատմամշակութային տեսությունը: Նա առաջինն էր, որ հոգեբանական ֆունկցիաները դիտարկեց սոցիալ-մշակութայինի համատեքստում: Մինչ նա բոլոր հոգեբանները բարձրագույն հոգեբանական ֆունկցիաները դիտարկում էին կենսաբանական տեսանկյունից՝ համարելով որ բարձրագույն հո-

գեբանական ֆունկցիաներն են թելադրում տարրական (կենսաբանական) հոգեֆիզիոլոգիական ֆունկցիաներին

Ըստ Լ. Ս. Վիգոտսկու հեղափոխական տեսության՝ բարձրագույն հոգեբանական ֆունկցիաները չեն կարող հասկացվել առանց սոցիոլոգիական ուսումնասիրման, այսինքն՝ դրանք ոչ թե կենսաբանական, այլ վարքի սոցիալական զարգացման արդյունք են:

Տարրական հոգեֆիզիոլոգիական ֆունկցիաների զարգացումը աստիճանական և միջնորդավորված գիտելիքների ներթափանցումն է մշակութային ժառանգություն, իսկ բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաները ձևավորվում են մշակութային միջնորդությամբ: Հայտնի է նրա զարգացման մերձակա գոտու տեսությունը, որտեղ նա կարևորում է չորս կարևոր ֆունկցիա՝

1. հիշողություն՝ մեխանիկական և տրամաբանական,
2. ուշադրություն՝ ոչ կամաձին և կամաձին,
3. երևակայություն՝ վերարտադրողական և ստեղծագործական,
4. մտածողություն՝ պատկերային և հասկացությունների ու տեսությունների հիման վրա:

Երբ վերլուծում ենք այս սխեման, տեսնում ենք, որ նա տվել է դասական պարադիգմաներից անցումը ոչ դասականների:

1. Մեխանիկական հիշողությունը սուկ գիտելիքների կումուլյացիա է, իսկ տրամաբանական հիշողությունը ստեղծվում է այդ գիտելիքների միջև կապերի հիման վրա:

2. Ոչ կամաձին ուշադրությունը առաջ է գալիս մարդու կամքից անկախ, ինքնաբերաբար, առանց գիտակցական նպատակադրման: Կամաձին ուշադրությունը այն դարձնում է մոտիվացված, այն կապված է գիտակցաբար դրված նպատակի և կամային ջանքերի հետ:

3. Վերարտադրողական երևակայությունը նշանակում է, որ ամեն բան վերջնական է և հաստատուն. ակնհայտ է, որ եթե ամեն բան հայտնի է ու վերջնական, ապա միտքը չի կարող լինել ստեղծագործական:

4. Մտածողությունը պատկերային քառսից անցում է կատարում համակարգվածության [5]:

Այս կոնցեպցիան կարծես ներկայացնում է հենց սիներգետիկական, որն այսօր մեթոդաբանական հիմք է բոլոր գիտությունների համար:

Սիներգետիկական գիտության միջճյուղային ուղղություն է, որը բաց համակարգերում բացատրում է մոդելների ինքնակազմակերպման և ստեղծման սկզբունքները: Այն բաց դիսիպատիվ համակարգ է, որն անընդհատ փոխազդեցության մեջ է գտնվում արտաքին աշխարհի հետ: Այն փոխանակվում է նյութով, տեղեկատվությամբ, էներգիայով և ունի տարբերակներ անընդհատ փոփոխվելու՝ չվերադառնալով իր նախկին վիճակին: Այսինքն՝ սիներգիան համակարգ է, որը սնվելով քառսից անընդհատ ֆլուկտուացիայի (տատանումներ) շնորհիվ շեղումների ժամանակի ընթացքում մեծանալով, կուտակվելով, հասնում է բիֆուրկացիոն կետի (թեքման, ճյուղավորման) և բացարձակապես հանկարծակի, սակայն ներքին կոնսոլիդացիայի շնորհիվ թեքվում է որևէ մեկ ուղղությամբ՝ առաջացնելով նոր համակարգեր: Ընդ որում՝ փոքրիկ միջամտությունը կարող է առաջացնել հսկայական մեծ փոփոխություններ, իսկ մեծ ազդեցությունը կարող է տալ փոքրիկ արդյունք: Եվ քանի որ տատանումները բնութթով պատահական են, աշխարհում ցանկացած նորամուծության ի հայտ գալը պայմանավորված է պատահական գործոնների գումարի գործողությամբ: Այս մասին խոսել են փիլիսոփաներ Էպիկուրը և Լուկրեցիոս Կարլուսը դեռևս մեր թվարկությունից առաջ [5]:

Եթե անփոփենք մեր հետազոտությունը, կնկատենք, որ դասական գիտական պարադիգմաներում ամեն ինչ բնեռացված էր և գործում էր անալիզի մեթոդը, իսկ ոչ դասական պարադիգմաներում ճիշտ հակառակը՝ տեղի էր ունենում այդ բնեռների մերձեցում, գործում էր սինթեզի մեթոդը:

<b>Դասական</b>	<b>Ոչ դասական</b>
Ատոմ և դատարկություն	Ատոմ և ալիքներ
Ժամանակն ու տարածությունը իրարից անկախ սուբստանտներ են:	Ժամանակը և տարածությունը հարաբերական են և նույնիսկ գրվում է գծիկով:
Օբյեկտը կարևոր է սուբյեկտից:	Սուբյեկտը կարևոր է օբյեկտից, և սուբյեկտն է փոխում օբյեկտը:
Մասը կարևոր է ամբողջից:	Ամբողջը կարևոր է մասից (հոլիստիկ մոտեցում):
Ամեն բան դետերմինացված է, վերջնական և ամբողջական	Կարևորվում է սիներգիան՝ պատահականության, հարաբերականության և լրացման սկզբունքների հիման վրա:

Եթե վերլուծենք քվանտառեյատիվիստական պարադիգմայի ազդեցությունը կրթական պարադիգմաների փոփոխության գործում, կրթության փիլիսոփայության վրա, ապա կնկատենք, որ ամբողջությամբ փոխվել են *ժամանակ* և *տարածություն* հասկացությունները ուսուցման գործընթացում՝ դառնալով հարաբերական, մեծացել է ուսուցման ծառայությունների սպեկտորը: Հսկայական է դարձել էներգետիկատվական դաշտի ազդեցությունը, և կարևոր են դրա տիրապետման գիտակից մոտեցումն ու կիրառությունը: Մեծացել է ըստ ընդունակությունների և ըստ ցանկության անհատական կամ խմբային ուսուցման հնարավորությունը: Կարևորվել է սուբյեկտ-սուբյեկտ համագործակցական հարաբերությունը՝ սուբյեկտն է կերտում պատմությունը սկզբունքով:

Հոլիստիկ մոտեցումը ամբողջական հարմոնիկ մոտեցումն է անձի զարգացման գործընթացին, որտեղ պետք է կարևորել ոչ միայն ակադեմիական ընդունակությունները, այլև բազմակի ինտելեկտների դերը՝ EQ, IQ էմոցիոնալ դաշտը, այսօր արդեն մեծ արձագանք գտած SQ հոգևոր արժեքների դաշտը, որոնցից յուրաքանչյուրը պարունակում է մեծ կարողությունների սպեկտր և ասել թե դրանցից որն է ավելի կարևոր հնարավոր չէ: Այս հարցում արժեքավոր է Բենջամին Բլյումի տաքսոնոմիան, որը բաժանվում է երեք մեծ խմբի:

I. Ճանաչողական՝ գիտելիք, ընկալում, կիրառում, անալիզ, սինթեզ և գնահատում:

II. Ներգործական (զգացմունքային, արժեքային) խումբը՝ ընկալում, պատասխան, գնահատում, կազմակերպում, արժեքի գնահատում:

III. Հոգեշարժողական խումբ, որոնք կառուցում են պարզագույն բնագոյային ռեակցիաների հակազդեցությունից դեպի այնպիսի բարդ գործողությունների համադրման հիմքով, որոնց օգնությամբ աշակերտը կարողանում է հաղորդել իր մտքերն ու հույզերը՝ բնագոյային գործողություններ, հիմնական, գործողություններ, ընկալման կարողություններ, ֆիզիկական կարողություններ և հմուտ գործողություններ, ոչ դիսկուրսիվ, այսինքն ինտուիտիվ թռիչքային հաղորդակցում [4, էջ 374-376]:

Միներգետիկան՝ որպես ինքնակազմավորման, ինքնակազմակերպման տեսության պարադիգմա, անչափ կարևորվում է մանկավարժական կրթական պարադիգմաներում: Անձը բաց համակարգ է, որը փոխազդեցության մեջ է գտնվում էներգոինֆոր-

մացիոն դաշտի հետ, որտեղ գիտելիքները կրում են ոչ թե գծային, այլ ոչգծային բնույթ, որը, ըստ սիներգիայի պարադիգմայի, թույլ է տալիս ֆուկտուացիայի, այսինքն՝ տատանումների դաշտի մեծացում, որը հանգեցնում է բիֆուկցիոն կետի և քառսից դառնում համակարգ:

Եվ հարց է ծագում. «Եթե անձը բաց համակարգ է, ինքնակազմակերպվող, ապա ո՞րն է մանկավարժի դերը կրթական գործընթացում»:

Այսօր մանկավարժի մետակոմպետենտություն է համարվում սովորել սովորեցնելը:

Ներկայումս փոխվել է ուսուցման կազմակերպման կոնցեպցիան. գիտելիքը երկրորդական ռեսուրս է, կարևոր է իմանալ, թե ինչպես ձեռք բերել այդ գիտելիքը, բազմապատկել և գեներացնել այն: Եվ մանկավարժի մետակոմպետենտությունը երեխայի ինքնակազմակերպման գործընթացի ուղղորդումն է:

Սովորել սովորեցնելու համար մանկավարժը պետք է իմանա, որ ուսուցման գործընթացը ոչ միայն ռացիոնալ-կոգնիտիվ, այլև էմոցիոնալ և արժեքային գործընթաց է: Իսկ բացասական էմոցիաները բլոկադայի են ենթարկում ռացիոնալ մտածողությունը:

Սովորել սովորեցնելու համար մանկավարժը պետք է կարողանա.

- տալ բազային արժեքավոր գիտելիքներ (երբ երեխան հասկանում է դրանց արժեքը նա մոտիվացվում է),
- կատարել ճիշտ նպատակադրում, որը պետք է լինի դժվար, բայց հասանելի,
- կատարել տեղեկատվական աղբյուրների ճիշտ ընտրություն,
- հանգեցնել վերացականից կոնկրետի՝ կոնկրետացում՝ տալով կոնկրետ բնութագրիչներ, որն օգնում է լայնացնել մտահորիզոնը,
- ստեղծել միջգիտական կապեր, լինել սովորեցնողի դերում, որը կարելի է օգտագործել խմբային աշխատանքներում՝ զարգացնելով գիտելիքների տրանսֆորմացիոն գործընթացը և հաղորդակցական հմտությունները,
- սովորեցնել երբեմն ըմբոստանալ, չհամաձայնել սովյալ գիտելիքի հետ, այսինքն մոտենալ քննադատաբար:

Եվ շատ կարևոր է հետադարձ կապով ինտեգրել մտածողական շարժումը:

Այս բոլորը կօգնեն սովորել սովորելուն, ինքնակազմավորմանը, որն այսօր ակտուալ է ամբողջ կյանքի ընթացքում:

### **Եզրակացություն.**

Կրթության փիլիսոփայությունը հանդես է գալիս որպես կարծիքների պոլիֆոնիա է, որոնք կոնֆլիտում են միմյանց հետ, բայց և միևնույն ժամանակ լրացնում միմյանց: Տեխնիկապես բարձր մակարդակի վրա գտնվող քաղաքակրթությունը կանգնած է բարոյակոլոգիական խորը ճգնաժամի առջև: Գիտությունը և բանականությունը կանգնած են փակուղու առջև, և չտեսնել դա պարզապես անհնար է:

Կրթության փիլիսոփայությունը պետք է որոնի կրթության ոլորտում խնդիրների բացահայտման և դրանց լուծման ուղիներ: Այն պետք է ստեղծի համակարգի մեջ իրար չհակասող գիտելիքների համակարգ, որտեղ աշխարհի և մարդու մասին գիտելիքները կլինեն ներդաշնակ և համաձայնեցված՝ առանց հակադրությունների: Կրթության մեջ աշխարհի և մարդու մասին գիտելիքների տեսագործական փոխներդաշնակման ու փոխհամաձայնեցման գործառույթը իրականացնում է մանկավարժությունը:

Փիլիսոփայությունը նաև այն գործիքն է, որը պետք է ընկղմվի գիտության խորքերը և դիտարկի երևույթները ավելի ամբողջական, երկարաժամկետ, հեռանկարային տեսանկյունից, որպեսզի այն բարձրացնի ավելի բարձր մակարդակի, իսկ կրթությունը այն պետք է հասցնի մարդուն:



Դեռ Սոկրատեսը փիլիսոփայությունն համարում էր հատուկ աշխարհայացք, որն օգնում է մարդուն քննադատաբար մտածել և քննության ենթարկել ցանկացած օբյեկտ: Փիլիսոփայությունը մեթոդ է քննական մտածողության, որը ձևավորում է անալիտիկ մտածողություն: Ստացվում է, որ այսօր կրթության պարադիգմայում արժևորվող քննադատական մտածողությունը փիլիսոփայական մտածողությունն է, որը փիլիսոփայության և գիտության միասնության արգասիքն է:

Այս առիթով կարծում ենք տեղին է դեռևս նախորդ դարի վերջում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի (Միավորված ազգերի կրթական, գիտական և մշակութային կազմակերպություն) առաջատար մասնագետ Ռաջա Ռոյ Մինգհի դիտարկումը, որ «անցյալի կրթության գործընթացում մենք սովորել ենք՝ փորձելով վերստեղծել և վերականգնել անցյալը, այժմ ժամանակն է դասեր քաղել ապագայից՝ ընկնելով դրանից առաջ... Կրթության փոփոխությունները պետք է ուղղված լինեն բովանդակության և ձևի որակական վերափոխմանը» [6, էջ 7-21]:

### Օգտագործված գրականություն

1. Авдулов А.Н., Кулькин А.М., Парадигма современного научно-технического развития. Монография/РАНИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. по науке образованию и технология. – М., 2010. – 304 с.
2. Дильтей В., Введение в науки о духе (фрагменты) // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. Трактаты, статьи, эссе. – М., 1987.
3. Кун Т.С., Структура научных революций / Т.С. Кун. – Москва: Изд-во АСТ, 2003. – 605 с., <http://www.biometrica.tomsk.ru/Kuhn.pdf>.
4. Лефрансуа Г., Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. 2007. – 576с. ISBN 978-5-93878-432-1, str. 374-376.
5. Оморев Р.О., Синергетика и хаос. Топологическая грубость и бифуркации / Р. О. Оморов, Москва, Изд. URSS, ЛЕНАНД, 2022, С. 159. ISBN 978-5-9710-9296-4.
6. Раджа Рой Сингх, Образование в условиях меняющегося мира / Раджа Рой Сингх // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – с. 7-21.
7. Риккерт Г., Философия жизни. Изложение и критика модных течений философии нашего времени // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998. с. 209-210.

*Получено: 10.10.2023*

*Received. 10.10.2023*

*Рассмотрено: 29.10.2023*

*Reviewed. 29.10.2023*

*Принято: 05.11.2023*

*Accepted. 05.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

## МОДЕЛЬ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ КОММУНИКАЦИИ

**Александян Анна**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Университет Граца, Австрия  
anna.aleksanyan@ysu.am*

*Anna.Aleksanyan@uni-graz.at*

**Кайетан Ноэль Хоффман**

*Исследователь,*

*Университет Граца, Австрия*

*Kajetan.Hoffmann@edu.uni-graz.at*

### Аннотация

Основываясь на концепции реформистской педагогики Джона Дьюи, в данной статье рассматривается вопрос о том, как могут проявляться коммуникации и какую роль они играют в развитии идентичности учащихся. В XXI в. важность общения и проблема формирования личности студента становятся все более актуальными в образовательных исследованиях. Однако до сих пор не существует комплексной концепции, которая бы раскрыла, в какой степени общение влияет на модель идентичности на индивидуальном уровне и в образовательном процессе.

Чтобы углубиться в эту тему, в статье сначала основное внимание уделяется коммуникативному действию (Юрген Хабермас), чтобы представить роль общества в построении идентичности через мораль. Социальный уровень сопоставляется с уровнем самости, разработанным Джорджем Гербертом Мидом и Чарльзом Кули. Эти ученые охватывают как межличностное общение, так и общение внутри личности, а также их влияние на формирование идентичности. Демонстрируется, как потенциал образования влияет на процесс развития идентичности посредством общения в преподавании и обучении.

Данная работа показывает взаимодействие этих двух уровней через их подсистемы. В нем описывается, как образование, особенно через его институциональное воплощение в школах, может вмешаться и положительно повлиять на процесс развития идентичности посредством общения. Таким образом, эта статья исследует взаимосвязь между коммуникацией, образованием и развитием идентичности, опираясь на педагогические идеи Дьюи и социологические теории Мида и Кули для того, чтобы предложить модель, которая предлагает понимание того, как образование может влиять на развитие индивидуальной идентичности через общение.

**Ключевые слова:** развитие личности, идентичность, социализация, образовательный дискурс, коммуникации, модели коммуникации, индивидуальная модель идентичности.

## ԻՆՔՆՈՒԹՅԱՆ ՍՈՐԵԼԸ ՀԱՂՈՂԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ԴԻՍԿՈՒՐՍՈՒՄ

**Աննա Ալեքսանյան**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Գրացի համալսարան, Ավստրիա,  
anna.aleksanyan@ysu.am*

*Anna.Aleksanyan@uni-graz.at*

**Կայետան Նոյել Հոֆման**

*հետազոտող,  
Գրացի համալսարան, Ավստրիա,  
Kajetan.Hoffmann@edu.uni-graz.at*

### Ամփոփում

Ելնելով Ջոն Դյուիի բարեփոխումների մանկավարժության հայեցակարգից՝ այս աշխատանքն անդրադառնում է այն հարցին, թե ինչպես կարող է հաղորդակցումը դրսևորվել և դեր խաղալ սովորողների ինքնության զարգացման գործում: 21-րդ դարում հաղորդակցության կարևորությունը և սովորողների անհատականության ձևավորման հիմնախնդիրը գնալով ավելի արդիական են դառնում կրթական հետազոտություններում: Այնուամենայնիվ, դեռևս չկա համա-

պարփակ հայեցակարգ, որը կբացահայտի, թե որքանով է հաղորդակցությունն ազդում ինքնության մոդելի վրա անհատական մակարդակում և կրթական գործընթացում:

Թեման մանրամասն ուսումնասիրելով՝ հողվածը սկզբում կենտրոնանում է հաղորդակցական գործողությունների վրա (Յուրգեն Հաբերմաս)՝ ներկայացնելու հասարակության դերը բարոյականության միջոցով ինքնության ձևավորման գործում: Հասարակական մակարդակը համադրվում է ես-ի մակարդակի հետ՝ հիմնվելով Ջորջ Հերբերտ Միդի և Չարլզ Քուլիի ստեղծագործությունների վրա: Այս գիտնականները լուսաբանում են ինչպես միջանձնային հաղորդակցությունը, այնպես էլ հաղորդակցությունը անհատի «ես»-ի ներսում և դրանց ազդեցությունը ինքնության ձևավորման վրա: Ցույց է տրվում կրթության ներուժը՝ ազդելու ինքնության զարգացման գործընթացի վրա՝ ուսուցման և ուսուցման գործընթացում հաղորդակցվելու միջոցով:

Ցույց է տրվում այս երկու մակարդակների փոխազդեցությունը իրենց ենթահամակարգերի միջոցով: Այն նկարագրում է, թե ինչպես կրթությունը, հատկապես դպրոցներում իր ինստիտուցիոնալ մարմնավորման միջոցով, կարող է միջամտել և դրականորեն ազդել հաղորդակցության միջոցով ինքնության զարգացման գործընթացին: Այս աշխատանքն ուսումնասիրում է կապը հաղորդակցության, կրթության և ինքնության զարգացման միջև՝ էլնելով Դյուրի մանկավարժական գաղափարներից և Միդի և Քուլիի սոցիոլոգիական տեսություններից ու առաջարկելով մոդել, որը տալիս է պատկերացումներ այն մասին, թե ինչպես կրթությունը կարող է ազդել հաղորդակցության միջոցով անհատական ինքնության զարգացման վրա:

***Բանալի բառեր**՝ անձի զարգացում, ինքնություն, սոցիալականացում, կրթական դիսկուրս, հաղորդակցություններ, հաղորդակցման մոդելներ, ինքնության անհատական մոդել:*

## MODEL OF IDENTITY IN AN EDUCATIONAL DISCOURSE OF COMMUNICATIONS

**Aleksanyan Anna**

*Dr. Ph.D., Associate Professor,  
University of Graz, Austria,  
anna.aleksanyan@ysu.am*

*Anna.Aleksanyan@uni-graz.at*

**Hoffmann Kajetan Noel**

*Researcher,  
University of Graz, Austria,  
Kajetan.Hoffmann@edu.uni-graz.at*

### Abstract

Starting from John Dewey's concept of reform pedagogy, this work addresses the question of how the relevance of communication can be demonstrated in an educational concept for the development of learners' identities. In the 21st century, the importance of communication and the individuality of learners have become increasingly relevant in educational research. However, there is still a lack of a comprehensive concept that explores the extent to which communication influences an individual's identity.

To delve into this topic, the paper initially focuses on communicative action (Jürgen Habermas) to introduce the role of society in shaping identity through morality. The societal level is juxtaposed with the level of the self, drawing on the works of George Herbert Mead and Charles Cooley. These scholars illuminate both interpersonal communication and communication within an individual's self and their impact on identity formation. With this knowledge and an understanding of the dialectic relationship between self and society in identity formation, the paper demonstrates the potential for education to influence the process of identity development through communication in the teaching and learning process.

The developed "Model of Identity in an educational discourse of communication" illustrates the interplay of these two levels through their subsystems. It describes how education, particularly through its institutional embodiment in schools, can intervene in and positively affect the process of identity development through communication. In summary, this work explores the nexus between communication, education, and identity development, drawing from Dewey's pedagogical ideas and the sociological theories of Mead and Cooley to propose a model that offers insights into how education can impact the development of individual identities through communication.

**Keywords:** *Development of Person, Identity, Socialization, Educational Discourse, Communications, Communication Models.*

**Introduction (relevance, purpose, outcomes):**

In the modern world the role of communications and sources of information are of highest importance. The information and communication are controlling the mindset of a person. Especially social media and social networks are defining the priorities of a person in society. In order to understand how social communications are influencing a person, how they can have an impact on development of a person and how they define identity construction, we should start to study peculiarities of communication and communicative nature of a person. We should understand how some communication sources have an impact, but others not so much? Why and how communications influence identity construction starting from educational processes?

To answer these questions, we aimed to explore communicative development of Identity and impact of social communications in education processes.

In the process, we were able to formulate a model of identity based on the theories of identity development by George Herbert Mead and Charles Cooley. This model highlights that the development of identity is strongly dependent on both self-communication and interaction with the social environment. Drawing upon Dewey's insights on communication as an educational activity, we have seamlessly integrated pedagogy into this model. This integration underscores the role of educational science in shaping identity through communication.

**Current research and publications related to the problem.**

At the core of John Dewey's educational theory lies the principle of indirect education. According to Dewey, children do not necessarily need to be educated, as they can engage with things that are interesting and relevant to them on their own [6, p.209]. In his eyes school must help students in three equally important categories:

- Natural development (1) involves children recognizing and satisfying their individual needs and dealing with their strengths and weaknesses.
- Social competence (2), encouraging students to freely participate in social life, engage reflexively with the environment, and enjoy both vocational and political education.
- The individual "culture" (3) of children, which involves unfolding and developing their own identity and the drive to assimilate new ideas into it.

Dewey further identified four groups of interests shared by all individuals by nature [6, p.207]. Each child is interested in social interaction (1) with other individuals. Children want to express themselves through gestures, play, and imagination (2), constructing something in the process and want to discover and understand the world around them (3). The fourth common interest is expressive action (4), through which they express and refine themselves, invent new ideas, and incorporate them into their identity.

With these goals and methods in mind, it's clear that children's participation in school played a crucial role for Dewey [6, p.208]. He believed it was essential for these principles to be practised in schools. Children should communicate, participate, and cooperate to practise and train for the goal of a just social democracy in the "society in the making" of the school. The role of the teacher should not be excluded from this process. They should be integrated into the class system and plan their teaching and content through communication with the children, making it interesting and relevant for all involved parties, without neglecting fundamental didactic plans. This way, the teacher becomes a mediator between the students and the school system, aiming for mutual satisfaction.

Dewey views action as mutual communication between the actor and the environment, in accordance with a Darwinian perspective [10,p.48] and further considers the social sphere as a realm of experimental actions but does not provide an explanation for the specific impact of sociality on action. [10, p.52].

Also, in Person-Centred Psychotherapy, the personal identity of clients is a central concern that is addressed. It is based on a concept of the self-determined, emancipated subject that seeks self-realisation. Identity is divided into three aspects: every individual's identity is constant (1), coherent (2), and unique (3) [5, 361/376]. The therapist's role in therapy is to make their own

person understandable and relatable to the client through interaction. It goes beyond just empathising with the client, as the therapist also shares their own perspective. In doing so, the therapist intervenes in the process and helps the client's personality and identity develop through the opportunity for reflection. [5, p.370]

While Dewey's concept of education did not fully prevail, the core idea has remained relevant to this day. The role of communication in the classroom has become increasingly important [8, p.210]. What can we learn from the relevance of these communicative concepts for education in terms of identity development?

In the following I will discuss a Model of Identity in an educational discourse of communication based on Habermas theory of communicative actions as well as on Charles Cooley and Georg Herbert Mead. The idea behind this model is to offer education a place to anchor its efforts to shape and educate the identity of its students.

#### communicative action

Drawing from Mead, Kant, and other universalist moral theories, Habermas assumes a general moral concept that asserts any action claiming to be moral must be based on a perspective that represents the interests of all affected parties [3, pp.141-142]. Moral norms are those that represent the general interests of society. This, in turn, implies that any action guided by morality is determined by the entire society. However, not every action is of such importance that it can represent the interests of all, but it must garner the rational agreement of all members regulated by the applicable norms of the intersubjective system involved.

Actions thus always arise within a context of moral obligations towards society. Moreover, they are situated within a social structure. Thus, language itself serves the purpose of promoting socialisation by generating mutual understanding. However, the desire for socialisation itself arises from a desire for sociability. Society, therefore, serves as the fulfilment of the desire for sociability, and morality serves as a tool to stabilise society to counter the danger of dissolution. This leads to the development of a communicatively generated intersubjective system.[3, p.143]

They are always in discourse with the interests and ideas of others. Even one's own needs can only be recognized and interpreted through the knowledge and socialisation of others. Habermas is referring this discourse to the communicative ethics by Mead. Communicative action is based on a universal discourse of formal linguistic communication. Normative validity approaches, such as morality and ethics, depend on communicatively achieved consensus. Therefore, ethics itself is to be seen as communicative ethics, internalised by individuals through an understanding of the interests of others [3, pp.145-147]

To speak of communicative action, language must be presupposed in addition to norm-regulated action [2, 134], that is, action according to certain norms. In language, the actor's worldview is reflected, which is mediated by the interests of the action. Thus, the rationality of action comes into the perspective of the actor, who must ask themselves to what extent the action is justified intersubjectively in society. To convey this understanding, a consensus must be assumed between the communication parties [2,p.141].

Habermas views language as a combination of teleological, norm-regulated, and dramaturgical action, which all have reference to at least the objective world [2, p.142]. This is further subdivided into *bodily movements* and *operations* that carry out the actions[2, p.144]. Bodily movements encompass all causal movements, such as the movement of the vocal cords, tongue, lips, as well as hand movements in writing or playing music. These are in themselves primitive basic actions.[2, p.145] In contrast, operations cannot stand alone but are always enacted within other actions. They manifest through individuals' thinking and speaking and are established and prescribed by external constructs. [2, p.147] For instance, pressing a piano key is a bodily action, but to play a specific piece, the operational action must be invoked to press the keys in the correct sequence and tempo. Operations on their own do not directly interact with the environment [2, p.147].

Habermas advocates for the theory of communicative action as significantly relevant to explaining ego development and familial socialisation [3, p.567]. By moving away from super-ego structures that shape the individual, towards communication and discourse-driven socialisation, education is no longer a pulling process but rather an individual shaping process. Communicative

infrastructures are formed in the individual's life, where socialisation is developed in the form of communicative action [3, pp.568-569]. Because of that, the family's socialisation structure is both demanding and vulnerable. Through contact with the outside world, irritations arise, and with them, the potential for conflict in the family, as the child is confronted with identity, moral, and behavioural structures external to the family, which influence the child's actions and development. To transition from the family environment to the development of the self, Habermas turns to Freud's social psychology. Habermas thus explains the end of Freud's drive theory but not Freud's work itself [3, pp.570-571]. Habermas views Mead's extension of Freud through communicative action as a valuable framework for social psychology. Communicative action replaces drives with interaction history and identity formation, emphasising the intersubjectivity of the actors. Through the approach of communicative action, ego psychology and object relations theory can be incorporated. However, Freud's theory of defence mechanisms remains intact. Communicative action can provide a connection here, aiming to explain communication barriers and disorders at an intersubjective level. This also involves the preservation of conscious and unconscious conflict resolution mechanisms between the inner and outer worlds of the individual, which can be explored through the theory of communicative action.

### **Influence of Communication in human development**

Charles Cooley argues that the foundation for the possibility of living in a society lies in the ability to share one's own thoughts and to understand and empathise with the thoughts of others [1, p.93]. This requires perceiving the same things with one's own senses as others and attributing the same symbolism to what is perceived [1, pp.94-95]. This seems to be more straightforward at first thought than it actually is. Since every individual is unique in their imagination, their perceptions and explanations of the world are also unique. To create a common basis from which it is possible to share thoughts and understand those of others, a compromise of these individual worlds is necessary. This coming together is not a passive process; it requires the willingness of those involved to approach each other, rather than merely coexisting. This willingness to understand is supported, before the possibility of communication, solely by the desire to participate in society. This participation is expressed through the willingness to experience the world as the other does, simultaneously setting natural limits on exchange that cannot be regulated by shared perceptions alone but require artefacts to facilitate communication. For example, it is not possible to feel physical pain exactly as another person does. The limits of shared perception are determined by physical contact alone, driven by the external senses of the body. Thus, pain and psychological stimuli remain private, as the physical character of perception is lacking. Such sensations can only be approximated through shared memories and shared symbolism. It is only through assuming that the other person has the same understanding of the word "stabbing," for example, that it is possible to describe pain as such.

Cooley refers to this mechanism of creating a *common reality with shared artefacts and perceptions* as communication [1, p.101]. It includes language, facial expressions, body language, emphasis, as well as tools such as telegraphs or telephones that support intersubjective exchange, as well as artefacts and symbols subject to common interpretation. All these aspects of communication shape humans as social beings. Learning communication continually develops human existence and allows for self-development. There is no clear boundary between communication and the external world, as ultimately everything can be used as an artefact of communication, yet still exists outside of communication. In their imagination, humans are unique, consciously perceiving the world. However, without the possibility of creating a social truth, they lack the ability to progress and remain in a state without sense and consciousness [1, p.102]. It is trapped in the here and now, cut off from traditions, symbols, and institutions, all of which arise from the spirit of intersubjective communication. Communication becomes a tool to accomplish things that would never be possible alone, drawing upon the social knowledge and experiences of entire generations which has impact on every individual and develop humanity itself. [1, p.103]

General education is inseparable from societal development. For example, the requirement for the population to learn reading and writing has become increasingly important over the past centuries. More recent examples include soft skills for working with computers or the expected

knowledge of English for better international interaction. Thus, the communication skills of individual individuals must also be continuously improved and developed in order to be a functional part of society. This is where pedagogical activity comes into play in the eyes of Cooley, preparing individuals for their future role in society and providing them with the necessary content for communication tailored to their individual needs, which is anchored in social knowledge. For example, it is socially accepted what skills a scientist should have and what must be imparted to a person for them to be called a scientist. [1, p.107]

The task of pedagogical activity to expand this social knowledge also includes the expansion of a common moral compass and an understanding of human behaviour, without excluding people based on their "race," class, or nationality, in order to further cultivate a sense of shared humanity and thus advance communication on individual and societal levels [1, p.108].

The concept of social knowledge is central to Cooley's theory of social development and communication. Knowledge can be seen, according to Cooley, as an organic evolution that allows individuals to adapt to their environment and gain power over environmental conditions. These environmental conditions can be broadly divided into two factors: the material environment, which includes all sensations, and instincts, and the social environment, which depends on communication. Knowledge itself needs to be further divided into material knowledge, which arises from contact with the material environment, and social knowledge, which arises from the process of communication and interaction with the social environment. [1, pp.110-111] In the context of this work, the primary focus is on social knowledge, particularly on how communication plays a role in the development of social knowledge. It's important to note that the two levels of knowledge, material and social, are not strictly separable, and communication also affects the perception of the material level.

When an agreement has been reached at the material level between actors, it is verified and, thus, cumulatively built, leading to scientific progress. However, knowledge at the social level requires repeated verification and review. The question that arises in this work is how cumulative material knowledge about the social environment can be transmitted to a child or another new actor in the system through pedagogical communication [1, pp.112-113].

Explaining this through the example of a child is fundamental because no other set of knowledge has already been internalised. The child is born with the evolutionary foundations to perceive the environment similarly to adults, possessing the potential to acquire social emotions and intelligence. The integration of the child into the social network of society is a lengthy process in which knowledge grows in the human or social mind. This process, based on James Mark Baldwin's concept, is called the dialectic of personal growth. It's based on the innate drive that accompanies every human from birth: to react to stimuli from other people. Children respond to facial expressions, language, gestures, as well as writing, symbols, and objects. Each reaction elicits a counter-reaction, which, in turn, generates a learning effect. [1, pp.113-114].

As already mentioned, communication relies on shared artefacts that can be perceived together. However, in many aspects of social knowledge, this is not possible. It's impossible for the child to dive into the inner world of another person and perceive the inner state of the other as they do themselves [1, p.115]. While material knowledge is tangible and verifiable, social knowledge is, to a large extent, behaviourist. It is learned and executed without the ability to develop a profound understanding of its core. Social knowledge is thus anchored in a socio-mental complex through which individuals simultaneously live outwardly and inwardly.

This complex cannot be directly examined due to its dual nature. However, the process is expressed in the individual's mind through their actions and behaviour, making the processes measurable to some extent. Even the most inner thoughts and emotions are conveyed outwardly through symbols in communication, influencing language, gestures, words, etc. This symbolism is characterised by the behaviourist nature of social knowledge and is thus present in the practice of constant self-control [1, p.117]. The individual continually checks whether the symbols used in communication have the desired effect on others, ensuring that they understand the actor's thoughts, which exist only in the actor's consciousness .

Through methods borrowed, among others, from psychoanalysis, pedagogical communication can verify social knowledge by using qualitative methods to work out social

knowledge through memories and introspection. This process supports the development of the individual [1, p.119].

#### Social self

George Herbert Mead, in his work "Mind, Self, and Society," also emphasises communication as a fundamental tool for humans to develop an identity and group identity (e.g., society). He agrees with Cooley that the basic motivation for forming a community lies in the desire for participation in the group [9, p.299]. For this to happen, one's own identity must be compatible with that of others, and a self-awareness of the self, which Mead calls the "self," is achieved through interactions with others.

Since Mead's fundamental assumption is nearly identical to Cooley's, it is possible to seamlessly integrate Mead's theory with Cooley's and explain identity as the self from Mead's social-psychological, behaviourist perspective. This will help build a comprehensive framework for understanding identity formation as a result of communication, even though the focus of the work remains on identity formation through pedagogical communication.

Mead posits that humans are not born with an identity but develop it over the course of their lives through the accumulation of experiences [9, pp.177-178]. These experiences are initially encountered and then organised within the individual, evaluating their value for personal development, which subsequently influences identity. The organisation itself is supported by the existing identity. This means that individuals are always confronted with everyday experiences, which they integrate into new experiences within their social context based on their past experiences.

Mead emphasises the duality of identity as both an object and a subject. The ability of individuals to be self-aware and know their own personality requires them to view identity from an external perspective as an object. Simultaneously, identity exists beyond individual awareness, manifesting itself through memories and imagination, entirely detached from the object of identity or the individual's body. Interaction creates a two-way communication with others and with oneself through significant symbols. Only through communication as part of behaviour does identity enter the subject and become separated from the purely intelligent being. It is only through reactions to communication in dialogue with the self that an idea of the self-object is formed, which must take a position in the situation. The individual is no longer merely an entity but positions themselves in their environment [9, pp.171-181].

The existence of identity as an object is a reflection of societal structure and arises from the individual's societal experience [9, pp.182-183]. Once identity has been developed, it generates its own societal experiences. Reactions from communication partners based on words and gestures used in communication determine whether an action is accepted within the societal circle, allowing the actor to control and verify their identity and the process itself during communication. Actors consider what to say and how it will be perceived by others, simultaneously reflecting on how this statement will be received by others. The reactions of others serve as the second verification cycle for the actor's identity in the social environment.

Every identity is preceded by communication. This communication, in turn, can only occur through clear symbolism as general concepts. It is assumed that the other person shares the same understanding behind the symbol as the actor. If internal and external communication did not use the same symbolism, it would be incomprehensible to the other level. In addition to the universality of symbolism, the act of *playing* plays a crucial role in identity formation [9, pp.192-193]. Children project themselves into Roles. Through play, children can organise reactions they see in themselves or others, generating a clear image of the role they are playing. In the phase of imitative play, the child takes on various roles, such as mother or police officer, exploring the role that elicits specific stimuli and responses. In this phase, the child speaks to themselves in the role, triggering in themselves the same stimuli that another person has triggered in them, thus creating a clear image of the role and further of role construct by constructing several of these roles and letting them interact. For example, the child, in their role as a mother, addresses themselves in the role of the child, generating stimuli in one role that affect the other, and vice versa. This phase is further developed in the next phase. Playing in a group (e.g., mother-father-child) leads to the first



encounter of the individual's role concept with those of other children. To enable functional play, the generated stimuli from the roles in the playing children must be aligned. These confrontations between individual role concepts reveal to children the depth of roles for the first time. A mother can be not only one thing or the other but can also be both and much more.

Following imitative play, Mead names an advanced form called organised play (game) [9, pp.193-194]. In this form, each participating role has clear characteristics that the children must agree upon, and each child can assume any of these roles. For example, Mead mentions the game of hide-and-seek, in which the roles of the hunter and the hiding individuals are clearly defined, and the rules governing the actions each role can take are clearly specified. Children can no longer freely switch and adapt their roles as they did in the first variant but are part of an organised system in which they must fulfil the role's actions to successfully play the game. Additionally, they are aware of the actions of the other roles, so they can react to how those roles behave. These actions are defined by rules that children can refer to in order to prevent problems and test communication between roles and the stimuli triggered, not just within themselves but also with the other children. This type of play represents the transition from the playful adoption of a role to embodying an organised role, which is crucial for the development of identity awareness.

The main argument in Mead's theory of identity formation takes place between the two aspects of identity "I" and "me" [9, pp.236-238]. Mead demonstrates that individuals are not only in interaction with their social environment through symbols but also in interaction with themselves. The self is under constant dialogue between their own image of the situation and the intersubjective role. This self is the consciousness, the objective part of identity. The "I" is the subjective part of identity, and the "me" is the social group's role expectations for the actor. Only through the interaction of these two factors can the actor's consciousness ("self") develop, enabling them to react not just as a human being or an idealised role but as a self-aware being capable of responding in their social environment and continuing to develop.

Charles Cooley's "Looking Glass Self" concept complements Mead's theory of identity formation by focusing on the role of significant others in self-development. While Mead emphasises that self-interaction and reflection on the self are crucial in identity formation, Cooley highlights that the perception and expectations of other people, especially significant reference figures, play a central role in shaping the self.

While Mead assumes a natural awareness of the self, Cooley speaks of a differentiation of the self from others. The "I" begins where the other ends, meaning that any mention of the "I" has an impact on the other. Without the other, the "I" loses all significance. The social self is different from the "I" due to its monumental character. While the "I" is limited to the here and now and the associated activities and self-definitions ("I am hungry"), the self serves a higher function. From a system of internalised ideas incorporated into the "I" through communication, an idea of the self is formed. This stimulates the process of differentiating the "I." Now, the perception of the "I" is no longer rudimentary; instead, it is determined by the overarching self. The "I" becomes an executive agent of the self, with the self being referenced in every action of the "I". [1, p.161]

Since the ideas that constitute the self are originating from external communication, the self does not emerge as an actor's internal construct. Instead, it reflects how the actor should be seen by other actors. Cooley refers to this as the "looking glass self" [1, p.164]. It reflects how the actor exists in the imagination of the generalised other and includes three primary aspects for the actor: the idea of how the other perceives them (1), the idea of how this perception is judged by the other (2), and a self-feeling about whether the actor feels proud or dissatisfied with the other two aspects (3). Consequently, the person with whom the actor interacts determines which behavioural patterns the actor exhibits. For example, the actor feels shame when feeling fearful next to a courageous person but feels pride when mirroring the role of the courageous one and thereby fulfilling (imagined) expectations.

However, the actor is not entirely passive in shaping their self [1, pp.170-171]. Even though communication incorporates ideas into the actor that they must fulfil to meet the expectations of others, it is up to the actor to decide which individuals they do not want to disappoint in specific role models. Social bonds play a role in shaping the self [1, pp.172-174]. While a child does not

want to disappoint their parents or friends, the opinions of third parties often hold less value. It may choose an action that fulfils the expectations of their immediate environment, even if it disappoints the more distant surroundings. Children, in particular, show incentives to fulfil the expectations of individuals important to them, hoping to receive attention and affection in return.

#### Communication as educational activities

According to Dewey, schools must depict real life and simplify it for children to make the complexity of the world more understandable for them. Furthermore, the real world must be cleansed of all unwanted behaviours to teach children only socially desirable behaviours, enriched through new experiences, to provide children with insights beyond their family environment and social class, enabling them to learn various methods for coping with everyday life across all social levels. This can be achieved through a restructuring of education towards a problem-centred presentation of aspects of real life, in which children are encouraged to identify questions and solve them independently. [8, pp.205-206]

In the field of education and educational science, various methods of transmitting knowledge can be considered: explicit communication (1) is focused on knowledge transition and person-centred with a shift of power towards the teacher. [7, pp.607-608]. In a socially embedded form the second method is the hybrid knowledge transition (2) The transmission is highly adaptable to the dynamics of the learners, who share information with others through socialisation, entertainment, self-presentation, or play without a power shift on any side. The communication's main purpose is not solely knowledge transmission but is interwoven with the pragmatic purpose of communicative activity. [7, pp.608-609]). The third method of knowledge transmission relies on asynchronous communication through a media-based form of knowledge transmission (3). The power lies by the learners, who are accessing, per example, journal article which they find interesting.[7, p.609]

To transition from knowledge transmission to pedagogical communication, it is necessary to clarify the fundamental concepts of pedagogical communication. In this context, the recipient of communication is considered a person, symbolising social communication. The person is explicitly distinguished from the individual because the individual, as a human, is not reachable by the education system. [6, pp.201-202] The concept of the individual here corresponds to Mead's definition of the "I" as a social psychological construct. The person, or the personification of the human, is seen as the goal of education, constructed from the individual within the process of socialisation. The three construction features relevant to communication are memory, motivation, and coping with the double contingency of the person [6, p.203]. Double contingency describes the interaction and mutual influence within communication/interaction. While communication focuses only on the person, pedagogical communication refers to both the individual and the person [6, p.204]. Although the individual is not malleable by pedagogy, it is included as part of pedagogical communication. Thus, the person, as the social exterior of the human, connects the social world with the "I" (self), and the person holds the same significance as the "self" in Cooley's theory or the "me" in Mead's theory. Therefore, the question in pedagogical communication is not to what extent the individual is excluded from communication but rather how it influences the formation of the self.

The activity of communication in the pedagogical context is divided into two parts. The operation of pedagogical communication focuses on the process of mediation and the process of acquisition [6, p.205]. To address the challenge of the individual as a participating but unattainable actor in education, the duality of communication is emphasised. Mediation is anchored in the communication of the social system that affects individuals. Mediation is asynchronous with acquisition, as acquisition can only occur after mediation.[6, pp.206-207] Furthermore, acquisition can be understood as the socio-psychological reaction of individuals to mediation. This leads to a goal for pedagogical communication, where mediation must be oriented towards acquisition to best support the individual's absorption of knowledge. However, acquisition must also be distinguished from itself since it originates from both the individual and the person. Individual acquisition is not visible to the communicator and emanates from the individual. Communicative acquisition originates from the person and is the direct goal of mediation. Communicative

acquisition and individual acquisition, like person and individual, must be distinguished on one hand and yet are closely interconnected on the other, like two sides of a coin, allowing indirect and limited targeting of the otherwise unattainable individual. [6, pp.208-209]

The third process in the pedagogical communication process is selection, which serves as a high-level-process encompassing mediation and acquisition while it connects pedagogical communication with society [6,210]. Fundamentally, selection involves choosing which information to mediate and how to receive that information. Selection is influenced by its social environment and, thus, is shaped by socialisation. In acquisition, selection is contingent on the content of mediation and is a consequence of mediation. Self-evaluation through external referencing of social norms is conducted to verify the person's acquisition (reflection). [6, pp.211-213].

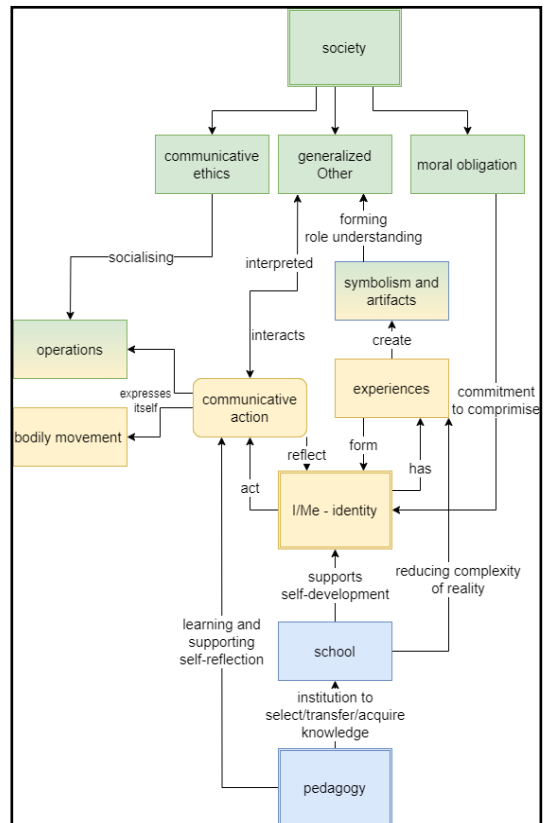
In the context of education, the goal of pedagogical communication is to shape the life course from childhood to adulthood [6,216]. Pedagogical communication is necessary to personify the individual. it aims to connect the individual with society, thereby developing a social identity that enables the person to continue interacting and communicating.[6, p.217] The person's biography is part of the life story, describing self-referential aspects of the person's past situations. The biography represents the ongoing process of the person, while the career represents the mediating process of the social world. The key difference is that both the person and the social world are snapshots, while biography and career represent processes underlying these snapshots. [6, pp.218-225].

Pedagogical communication occurs where knowledge is not comprehensible to learners without pedagogical assistance or where learners doubt the knowledge content and is not solely focused on content transmission but deals with the processes of mediation, understanding, and reflection of these aspects[7, p.610]. Therefore, pedagogical communication is not content-specific and can be applied with various contents repeatedly. In its rudimentary form in daily life, pedagogical communication is described as fleeting, rudimentary, and network-like. It emerges among other forms of communication and transitions into them. The focus lies on the ambiguity of knowledge as a productive force for development and accordingly evolves within a network of actors, influenced by them. [7, p.613]

### Model of Identity in an educational discourse of communication

In summary, the formation of identity can be represented in a simplified diagram, in which pedagogy acts as a supportive medium for shaping and developing identity.

Looking at the model, you can see the interaction between two major factors: society and self-identity. In society, there is a moral obligation to compromise, which influences the individual. The individual must communicatively engage their own views in discourse with the social world. Through continuous communication, the subject gathers experiences from which subjective role concepts are created in the form of symbolism and artefacts. These, in dialogue with the social world, form the roles of the generalised other. The subject's experiences promote and shape identity. At the same time, the individual constantly engages in communicative actions, which manifest in bodily movements and operations. Operations,



as learned deliberate movements, are subject to communicative ethics. This means that actions are subject to ethics in terms of communicating with the means (language and artefacts) understood by other members. Communicative action always targets the other, and the expected interpretation of the other regarding one's own action which is either confirmation or falsification. The role of pedagogy is, in this cycle, through pedagogical institutions (in this case - schools) and activities, to support the individual. Pedagogy should intervene in communicative action to support the perception of the other and the reflection of the reaction and one's own actions, thereby promoting identity development.

The institution that acts pedagogically must consider what knowledge (selectively) it wants to convey, how this knowledge will be transmitted, and how the acquisition of knowledge can be supported. These institutions intervene in the subject's experiences and attempt to reduce the complexity of reality there to facilitate learning from experience. At the same time, pedagogical institutions directly influence the individual to support their development and unfolding of the self as a constant, coherent, and unique subject.

Conclusion. Pedagogical communication activities must consider the development of identity, social skills, and self-knowledge. Identity develops through imitation and reflection, and the articulation of needs is crucial for integrating new knowledge into one's identity. If needs are not clear, discrepancies may arise, as hidden needs cannot be effectively communicated. In pedagogical communication, the socio-cultural background and interests of learners should also be considered. Humans are intelligent beings with the potential for identity but do not inherently possess one. It is through communication with others within the societal system, governed by norms and practices, that individuals can form an identity. It can be concluded that pedagogical activity can address identity development on two levels. On one hand, it is essential to provide feedback to the child to encourage development on the interpersonal level. On the other hand, it is necessary to help the child communicate with themselves and become aware of their self, needs, and perceptions.

In pedagogical communication, the focus is not just on conveying knowledge but also on how communication needs to be structured to reach the "I." To reach the "I," three aspects must be considered: memory, motivation, and dealing with the double contingency of the individual. Different forms of knowledge transmission can be employed, either in rudimentary forms or in organised structures. The most crucial tool for knowledge transmission is the learner's ability to reflect, allowing them to integrate newly acquired knowledge into their identity and further develop it.

## References

1. **Cooley, C.H.** (1998). *On self and social organization*. University of Chicago Press, Chicago.
2. **Habermas, J.** (2019a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Volume 1. 11th Edition. Suhrkamp Frankfurt am Main
3. **Habermas, J.** (2019b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Volume 2. 11th Edition. Suhrkamp Frankfurt am Main
4. **Heyting, F.** (2004) Pragmatische Präsuppositionen als Indikatoren pädagogischer Reflexion. In: Lenzen, D. (Ed.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf die Systemtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp.88-121
5. **Finke, J. & Stumm, G.** (2012). Identität aus der Sicht der Gesprächspsychotherapie. In: Petzold, H.G. (Ed.). *Identität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. pp.361-378
6. **Kade, J.** (2004): *Erziehung als pädagogische Kommunikation*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf die Systemtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, PP. 199- 232
7. **Kade, J. & Seitter, W.** (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), pp. 602-617.
8. **Knoll, M.** (2018). *John Deweys pädagogischer Reformimpuls*. In: Barz, H. (eds) *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer VS, Wiesbaden. pp. 203-216
9. **Mead, G. H.** (2020) *Geist, Identität und Gesellschaft*. 19. Edition. Suhrkamp Verlag

10. Nungesser, F. & Wöhrle, P. (2013) Die sozialtheoretische Relevanz des Pragmatismus – Dewey, Cooley, Mead In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 38(3), pp.43-71

Получено: 01.11.2023

Received: 01.11.2023

Рассмотрено: 06.11.2023

Reviewed: 06.11.2023

Принято: 10.12.2023

Accepted: 10.12.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

371.134 <https://orcid.org/0000-0003-1007-9560>  
<https://orcid.org/0000-0002-4757-6459>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.69

### ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

**Марченко Ольга**

*Доктор педагогических наук, доцент,  
Харьковский национальный университет внутренних дел, Украина,  
Marchenko\_8@ukr.net,*

**Баранюк Мариана**

*Кандидат физико-математических наук, старший преподаватель,  
Национальный фармацевтический университет, Украина,  
Marchenko\_8@ukr.net*

#### Аннотация

Целью исследования является определение степени воздействия факторов образовательной среды высшего учебного заведения на процесс формирования профессиональных (Hard Skills) и социальных (Soft Skills) компетентностей будущих специалистов. Актуальность статьи заключается в определении потенциала образовательной среды высшего учебного заведения как возможности преобразования внешних педагогических воздействий во внутреннюю структуру личности, ее интеллектуальное, моральное, духовное, физическое развитие. Научная новизна статьи заключается в комбинированном характере научно-педагогического исследования, поскольку работа содержит теоретические научные положения, которые касаются сущности ключевых положений исследования (образовательная среда, профессиональная, социальная компетентность, специалист и др.), а также качественные обобщения результатов факторного анализа эмпирических данных, которые получены вследствие изучения количественной характеристики влияния факторов внутренней психологической среды и внешнего образовательного пространства.

Доказано, что образовательная среда высшего учебного заведения способствует наполнению этико-эстетическими, профессионально-культурными, корпоративными ценностями аксиосферы субъектов образовательной деятельности, стимулирует групповые интересы, усиливает формальное и межличностное взаимодействие, помогает усвоению социального опыта приобретению качеств, необходимых человеку для жизни и для того, чтобы состояться в профессии, обеспечивает возможность приобретения общих (ключевых) и профессиональных компетентностей в гуманитарной, социальной, естественной, инженерно-технической сферах. Аккумуляция эмпирических данных осуществлялась в процессе наблюдения за группой студентов (n = 925): опросов, анкетирования, тестирования, интервьюирования. Результаты исследования целесообразно учесть в процессе построения и реализации модели выпускников высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** *высшее учебное заведение, специалист, образовательная среда, фактор, компетентность.*

**ԱՊԱԳԱ ՄԱՍՆԱԳԵՏԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ  
ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԿՐԹԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՈՆԱՅԻՆ  
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**Մարչենկո Օլգա**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ,*

*Խարկովի ներքին գործերի ազգային համալսարան, Ուկրաինա,*

*Marchenko\_8@ukr.net*

**Բարանյուկ Մարիանա**

*Ֆիզիկամաթ. գիտ. թեկ., ավագ դասախոս,*

*Դեղագիտական ազգային համալսարան, Ուկրաինա,*

*Maryano4ka2008@ukr.net*

**Ամփոփում**

Ուսումնասիրության նպատակն է որոշել բարձրագույն ուսումնական հաստատության կրթական միջավայրի գործոնների ազդեցության աստիճանը ապագա մասնագետների մասնագիտական (Hard Skills) և սոցիալական (Soft Skills) կարողությունների ձևավորման գործընթացի վրա: Հոդվածի արդիականությունը ներկայացվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատության կրթական միջավայրի ներուժի որոշմամբ, որը կայանում է անձի ներքին կառուցվածքի, նրա ինտելեկտուալ, բարոյական, հոգևոր, ֆիզիկական զարգացման վրա արտաքին մանկավարժական ներգործությունների փոխակերպման հնարավորությամբ: Հոդվածի գիտական նորույթը գիտամանկավարժական հետազոտության համակցված բնույթի մեջ է, քանի որ սույն աշխատությունը պարունակում է տեսական գիտական դրույթներ, որոնք վերաբերում են ուսումնասիրության հիմնական դրույթների էությանը (կրթական միջավայր, մասնագիտական, սոցիալական իրավասություն, մասնագետ և այլն), ինչպես նաև էմպիրիկ տվյալների գործոնային վերլուծության արդյունքների որակական ընդհանրացումներին, որոնք ստացվել են ներքին հոգեբանական միջավայրի և արտաքին կրթական տարածքի գործոնների ազդեցության քանակական բնութագրերի արդյունքում:

Ապացուցված է, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատության կրթական միջավայրը նպաստում է կրթական գործունեության առարկաների էթիկազեղագիտական, մասնագիտական-մշակութային, կորպորատիվ արժեքներով համալրելուն, խթանում է խմբային հետաքրքրությունները, ուժեղացնում է ֆորմալ և միջանձնային փոխգործակցությունը, նպաստում է սոցիալական փորձի յուրացմանը: Մարդու ապրելու և մասնագիտության մեջ մնալու համար անհրաժեշտ որակների ձեռքբերումը հնարավորություն է տալիս ստանալու ընդհանուր (առանցքային) և մասնագիտական կարողություններ հումանիտար, սոցիալական, բնական, ինժեներական և տեխնիկական ոլորտներում: Էմպիրիկ տվյալների կուտակումն իրականացվել է ուսանողների խմբի դիտարկման գործընթացում հարցումներ, հարցաշարեր, թեստավորում և հարցազրույցներ: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների մոդելի կառուցման և ներդրման գործընթացում նպատակահարմար է հաշվի առնել ուսումնասիրության արդյունքները:

***Բանալի բառեր**՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, մասնագետ, կրթական միջավայր, գործոն, իրավասություն:*

**FACTOR ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
ON THE FORMATION OF A FUTURE SPECIALIST PROFESSIONAL READINESS**

**Olha Marchenko**

*Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,*

*Kharkiv National University of Internal Affairs, Ukraine,*

*Marchenko\_8@ukr.net,*

**Mariana Barannyk**

*Senior Lecturer, Candidate of Physical and Mathematical Sciences,*

*National University of Pharmacy, Ukraine,*

*Maryano4ka2008@ukr.net*

**Summary**

The purpose of this study was to determine the degree of factors influence of the educational environment of the higher educational institution on the process of formation of professional (hard skills) and

social (soft skills) competencies of future specialists. The relevance of the article lies in determining the educational environment potential of a higher educational institution, which consists in the possibility of transforming external pedagogical influences into the internal structure of the personality, its intellectual, moral, spiritual, and physical development. The scientific novelty of the article lies in the combined nature of scientific and pedagogical research, since the work contains theoretical scientific propositions that relate to the essence of the key propositions of the study (educational environment, professional, social competence, specialist, etc.), as well as qualitative summaries of the results of empirical data factor analysis, which are obtained as a result of the quantitative characterization of the factors influence of the internal psychological environment and the external educational space.

It has been proven that the educational environment of a higher educational institution contributes to filling the axiosphere of educational activity subjects with ethical-aesthetic, professional-cultural, corporate values, stimulates group interests, enhances formal and interpersonal interaction, helps the assimilation of social experience and the acquisition of qualities necessary for a person to live and in order to stay in the profession, provides the opportunity to acquire general (key) and professional competencies in the humanitarian, social, natural, engineering and technical fields. The accumulation of empirical data was carried out in the process of observing a group of students (n = 925): surveys, questionnaires, testing, and interviews. It is advisable to take into account the results of the study in the process of constructing and implementing a model for graduates of higher educational institutions.

**Keywords:** *higher education institution, specialist, educational environment, factor, competence.*

**The problem:** The educational environment is a subsystem of the social environment that affects the educational activity subjects through the action of various material and non-material factors. This influence can be both spontaneous, unpredictable, and expedient, organized. In the modern world, the study of the influence of educational environment on the formation of professional readiness of a future specialists is quite relevant.

**A brief review of current research and publications related to the problem:** The educational value of the environment was realized by the representatives of the pedagogical thought of the modern era (K. Helvetius, J. A. Comenius, J. Locke, I. G. Pestalozzi, J. J. Rousseau), modern times (J. Dewey, C. Rogers, P. Freire), contemporary (E. Carlton Parsons, D. Moore, M. Fabri) [2, 4-7]. In the current pedagogical opinion, the concept of "educational environment" is used as a compilative category expressing a structural, as a rule, external component of a certain socio-pedagogical system.

In turn, the educational environment is a multi-level, multi-component pedagogical phenomenon. Thus, in a broad sense, the educational environment is a diverse environment that surrounds a person, shapes his worldview, attitude to people, nature, and the surrounding reality. As L. Necheporenko rightly points out, environmentalism studies the whole world: the Earth, the atmosphere, the biosphere, the noosphere [10].

In the narrower sense, it refers to the national educational system as a set of educational institutions of various levels, extra-institutional institutions, in which non-formal education and adult education are implemented. Local is the environment of an educational institution that integrates the educational process, the content of educational material, and the interaction of subjects of educational activity in a certain pedagogical space. The environment of an educational institution is a small academic universe, which "remains one of the few opportunities to look ahead into the great universe of humanity, which must learn to build a new solidarity among themselves". In the narrowest sense, it refers to the internal psychological environment of an individual as a set of cognitive processes, emotions, will, etc.

**The purpose of the research:** the purpose of the article is to clarify the essence, structure and possibilities of the educational environment of a higher educational institution regarding the formation of certain social and professional competencies, the acquisition of which ensures the professional readiness of future specialists for the realization of a social role and professional functionality.

**Research novelty:** The novelty of the research consists in determining the influence of the factors of the educational environment on the formation of not only professional, but also social competences of the specialist.

**Description of the main material:** The research methodology is based on the theoretical analysis of scientific works in view of the raised problem, synthesis, generalization, modeling and formalization in order to formulate theoretical conclusions and prognostic provisions; empirical investigations and processing of their results, factor analysis to find out the significance of the isolated factors of the educational environment of higher education institutions on the formation dynamics of certain socio-professional phenomena of the future specialist.

The study found that the educational environment of a higher educational institution should serve as an organizational and methodological support for the development of the relevant components of the social and professional competence of a specialist, for which a set of conditions and resources should be created for training and education of students, as well as an organized sphere of professional activity of scientific and pedagogical employees.

As a local micro-society, the educational environment of a higher educational institution has the following characteristics:

- reflects the peculiarities of the social and economic systems;
- applicants for education, having the status of representatives of the temporary staff of a higher educational institution, form its variable contingent;
- scientific and pedagogical staff are also deprived of the permanent employee status, since they hold the positions held on a competitive basis;
- a higher educational institution is an accountable structure, the purpose of its activity is determined by the qualitative and quantitative parameters of the social and state order, and the content is determined by educational and professional programs, which are implemented in educational and methodological complexes of educational disciplines;
- the consequences of the activity of a higher educational institution have a remote nature, since the results of its activity can be evaluated after a certain period of time after training;
- the educational process in a higher educational institution has a number of contradictions and paradoxes, in particular, the real autonomy of a higher educational institution as an institution and the limited autonomy of teachers in choosing the content of education as the volume and structure of educational information;
- a characteristic feature of the educational environment is a system of opportunities, a set of individual forms and trajectories of applicants for education.

Summarizing the views of scientists, we characterized the model of a graduate student of a higher educational institution as a personality structure in the form of needs and abilities, values, orientations, attitudes, necessary qualities, interests and social attitudes. To the essential characteristics of the graduate model, we included social and professional competences, i.e. knowledge, skills, ways of acting, life experience, predicted personality qualities that ensure readiness for future activities, allow you to quickly adapt to certain conditions, be responsible, proactive, strive for improvement, self-realization, healthy lifestyle.

We will define social and personal professional and traits of the future specialist, which form the basis of such an integrative education as professional and social competence, the formation of which ensures readiness for professional activity, determine the level of professionalism and qualification of the specialist, the effectiveness of his interpersonal and formal communication.

We have presented the general professional competences of specialists of various profiles in the Table 1.

*Table 1*

***General professional competences of a specialist***

Competence components	Knowledge	Skills	Communication	Autonomy and responsibility
<b>General scientific competences</b>				
The ability to apply knowledge of the basic provisions of natural and	Knowledge of the fundamentals of the provisions of higher mathematics, physical theories and laws,	The ability to apply fundamental principles of higher mathematics and natural sciences during learning content	The ability to present the results of educational, educational and research activities,	Independent assimilation of new knowledge in the conditions



mathematical disciplines in practical activities	methods of researching physical phenomena, the basics of engineering and computer graphics, the basics of standardization and metrology	of special educational disciplines by specialty and specialization of training	use software tools and skills in computer networks, create databases and use Internet resources	of innovative development
<b>Engineering and technical competences</b>				
Mastering the technical principles of construction, operation of machinery and equipment	Knowledge of the theoretical foundations of thermodynamics, technical mechanics and other scientific disciplines that make up the scientific basis of the relevant field, thorough knowledge of its component base	The ability to measure the parameters of various devices, to ensure automated management of samples of equipment and machinery	The ability to interact in the performance of educational and research tasks regarding the study and development of the component base, measurement of functioning parameters	Independent assimilation of new knowledge in the conditions of innovative development

Note that the content of the specialist's integral competence depends on the profile of his professional training. In the Table 1 shows examples of professional competencies of an engineering specialist, this set will be different for future humanitarians.

We presented the social competences of the specialist in the Table 2.

Table 2

**Social competence of a specialist**

Competence components	Knowledge	Skills	Communication	Autonomy and responsibility
<b>Social competence</b>				
The ability to participate in the activities of democratic institutions of society	Knowledge of current legislation, legal framework, political literacy	The ability to defend one's own position, correct one's mistakes, the ability to understand the flow of political information	The ability to defend one's own position, correct one's mistakes, the ability to understand the flow of political information	Adequate assessment and responsibility for the state of one's own health, life and health of subordinates, peaceful citizens
The ability to exist in a social environment	Knowledge of the scientific foundations of the theory of decision-making, current legislation, regulatory acts, the foundations of philosophy, sociology, political science, economic theory, the culture of Ukrainian and foreign languages, the history of Ukraine, knowledge and	The ability to make managerial decisions in standard and non-standard situations, manage engineering and technical, economic activities, conduct individual and group	Communicability, the ability to organize functional-role, interpersonal interaction, tolerance, the ability to criticize and self-criticize, to systematically understand problems, the ability to communicate with people: verbally, in writing, in the form of	<i>Competences related to the person himself as an individual, a subject of activity:</i> understanding and ethical norms of behavior, the ability to learn, to carry out personal and professional

	observance of the rights and freedoms of a citizen of Ukraine, the rights and duties of an official	educational work, actions to strengthen labor discipline and law and order, unite production teams, predict and resolve interpersonal conflicts	dialogue and conversation, the ability to forecast the development of interpersonal relationships in production teams	self-development, improvement. <i>Competences related to the social interaction of a specialist with the social sphere, the production team: the ability for effective professional activity in the position of a manager and a subordinate</i>
--	---	---	---	---

We can present the social qualities of a specialist as a consequence of the joint manifestation of such professionally important moral-ethical and emotional-volitional qualities of an individual, such as: 1) empathy; 2) delicacy, tact, attentiveness to the recipient of the service; 3) tolerance; 4) endurance and patience (control over one's own emotions when provoked by irritation, aggressiveness, etc.); 5) high spiritual culture and morality, ethical behavior, humanity, mercy, sensitivity, selflessness; 6) honesty; 7) objectivity and fairness; 8) moral purity in professional affairs, confidentiality; 9) decency, responsibility; 10) emotional and positive attitude towards people: benevolence, kindness, love for people, optimism.

As a rule, indicators of the formation level of these qualities are difficult to formalize or are not formalized at all, do not lend themselves to mathematical processing and derivation of universal laws. As an example of an attempt to derive the regularities of the ways of human existence, which set the general parameters of life, the sensory and mental experiences of an individual, which are determined by the existential of human existence, the free choice of the individual, which is determined by a complex of external and internal factors of the environment, it is possible to propose the formula of "personal identity" (E. Erikson), "self-actualization" (A. Maslow), "authentic expressiveness" (A. Waterman), "personal expressiveness" (M. Seligman).

As the analysis of the given "formulas" shows, the formation of both professional and social characteristics of a specialist largely depends on the conditions of both the internal (psychological) and external (educational) environment. In the scientific literature, there are numerous proposals regarding the structuring of the educational environment of higher education institutions. Given the results of V. Ilyina's research [3, p.11-13] and our own work [5], we will distinguish organizational-management, content-procedural, communicative, technological components in the educational environment.

In particular, the organizational and management component of the educational environment provides effective management of the educational and professional process, the participation of subjects of educational activity in the work of educational and methodological work, the organization of educational and scientific training, scientific, social and humanitarian, educational and social and psychological work, international cooperation, personnel support, institute of postgraduate education, creative teams, implementation of programs of educational, cultural and scientific cooperation with other higher education institutions and institutions. It is about the forms and methods of organizing educational activities that ensure the practice of applying the skills of professional activity. In this direction, independent research with the subsequent presentation of the results to the group, classes on the formation of time management skills, conflict resolution, cultural issues and self-actualization are effective.

The content-procedural component of the educational environment, first of all, ensures the formation of professional competences, which are provided by educational and professional

programs for the relevant specialties and specializations. The development of social skills is provided by in-depth study of foreign languages, social and humanistic educational disciplines, psychology, pedagogy, etc. The introduction of relevant educational disciplines to the educational and professional programs, the orientation of the teaching methodology of mandatory and optional components to the development of the student of higher education as a competitive graduate, the expansion of his worldview thanks to attending classes from the relevant courses and electives, reading professional and fiction literature are relevant.

The communicative component of the educational environment is aimed at creating a comfortable moral and psychological atmosphere through the coordination of formal and interpersonal interaction based on the implementation of the principles of the rule of law, mutual respect, tolerance, the organization of the work of student self-government and parliament, the involvement of students in active public and volunteer activities, participation in sports competitions, which primarily contributes to the formation of social skills. It is also about bringing the understanding of the importance and benefits of having social interaction skills to the students of higher education by scientific and pedagogical staff.

We will supplement the given structure of the educational environment of higher education institutions with a technological component, which involves the organization of an information field in which computer management of educational activities is carried out on the basis of a person-oriented approach, by creating a database that corresponds to the individual educational trajectory of the applicant for education. In the mode of flexible, transparent, standardized dialogue with the computer, the user acquires the skills of productive search and gathering of information, the ability to think logically and critically, make independent decisions, "creatively", self-organize.

The research uses empirical data that were obtained as part of the research. 925 Ukrainian and Polish students were included in the sociological study, which was conducted jointly by Kharkiv National University named after V. N. Karazin (Kharkiv, Ukraine) and Zelenogura University (Zelena Hura, Poland). The random nature of the sample guarantees its representativeness. The dominant socio-demographic characteristics of the respondents are orientation towards future professional activities, the financial status of a young person, which consists either in the need to work to pay for education, or in financial support from the family, or the possibility of receiving additional income in the form of a scholarship [1, p. 5-6].

To analyze the significance of the factors of the educational environment with regard to the formation of professional and social competence, the following indicators were studied: the accumulated percentage of the variance of the factors, which determines how completely it was possible to describe our data set with the help of selected factors – the higher this indicator, the larger the data set succeeded in factoring; the percentage of total variance indicates the significance of the factor – the greater the percentage of variance explained by the factor, the more significant it is and the more variables it includes. So, with the help of factor analysis, it is possible to establish which of the educational factors is the most significant, for which the analysis of the eigenvalues of the factors is used. Eigenvalues are variances explained by factors [8, p. 45].

Before conducting the research, the empirical data was checked according to the Kaiser-Meyer-Olkin criteria (the criterion in this case equals 0.652) and Bartlett's sphericity (in this case equal to 0.00), which indicates the admissibility of using this method. Thus, in order to study in more detail the relationships between the "multipliers" of professionalism and the conditions of the internal and external educational environment of higher education institutions, we used the data of factor analysis.

According to the results of the analysis, 4 factors were singled out, which explain 73% of the variance. Thus, the first factor (22% of variance) covers a group of factors of the educational environment of a higher educational institution, which are related to the orientation of students to future activities (in order of significance, these factors are: the desire to secure a professional career, to better prepare for future activities, to become a highly qualified specialist, taking into account success in the employment process).

The second factor (22% of the variance) is formed by factors that are related to logic and coercion external to the educational environment of a higher educational institution, in particular, requirements from the institution of the family (parental control, the desire not to stand out among peers due to their academic performance, economics (salary, which is paid for training.)) We associate this factor with the formation of the ability of future specialists for effective social communication.

The third factor, which explains 14% of the variance, combines motives related to the control of the quality of education and coercion in the form of orientation towards the accumulation of "capital" of success: consideration in the process of awarding scholarships, employment.

The least important among the given factors (about 14% of the variance) is the factor that integrates the factors most homogeneous to the educational environment of a higher educational institution, namely: interest in academic disciplines and demandingness of teachers. It is this factor that determines the recorded combination of aspirations for the incorporation of cultural capital with its subsequent institutionalization.

**Conclusions:** The results of the study [1, 8, 9] proved that the orientation to future professional activity is not determined by any ascriptive status of a higher education student (gender, place of residence before entering a higher educational institution, parents' education, family financial status). In students whose motivation is characterized by the first factor, quite clear professional status harassment can be traced, since they more often plan to engage in practical activities in their specialty after graduation (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the connection  $\rho=0.275$ ) or scientific research activities (the coefficient of conjugation is significant, strength of connection  $\rho=0.199$ ), or teaching activity (coefficient of conjugation is significant, strength of connection  $\rho=0.187$ ). Such students spend a relatively significant amount of time preparing for daily classes (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the relationship  $\rho=0.201$ ) and exams (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the relationship  $\rho=0.217$ ). They demonstrate high academic success (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the connection  $\rho=0.339$ ).

According to the results of the research, students who are motivated by external to the educational environment of control came from families with a higher income level (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the connection  $\rho=0.101$ ). The objectified cultural capital of their families in the form of a home library is lower than that of their peers (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the connection  $\rho=-0.153$ ). After graduation, students who are motivated by this type of motivation, more often than their colleagues aspire to occupy high administrative and management positions. However, it should be noted that their sufficiently high level of professional and status demands is not manifested either in the form of intensive educational practices, nor in the desire to master a foreign language, nor in the consequences of academic success.

Applicants for higher education who are motivated by the desire to achieve high academic performance are more likely to come from families with little wealth (the coefficient of conjugation is significant, the strength of the connection  $\rho=0.141$ ), who live in small cities or rural areas (the coefficient of conjugation is significant, bond strength  $\rho=0.155$ ). Such young people try to devote more time to preparing for classes than students who are dominated by motivational factors of external extra-academic coercion. The authors note that quantitatively these practices translate into sufficiently high marks. However, their academic performance differs for the worse in comparison with students who are oriented towards successful professional activity.

According to the results of the research, motivation, which is determined by interest in academic disciplines and demandingness of teachers, affects the desire to engage in pedagogical activities and contributes to achieving sufficiently high academic success.

The results of the study are shown in the Table 3.

**Factor loading of professional motivation of higher education applicants**

	<b>Factors</b>			
	1	2	3	4
The desire to secure a professional career	0,866	0,140	-0,035	0,040
The desire to better prepare for professional activities, to become a highly qualified specialist	0,863	-0,042	-0,101	0,150
Consideration of success in future employment	0,654	0,247	0,443	-0,035
Parental control	0,088	0,817	0,115	-0,086
The desire not to stand out among peers with one's academic performance	0,071	0,805	-0,026	0,092
Tuition fee	0,093	0,701	-0,472	-0,046
Taking grades into account when calculating scholarships	-0,004	-0,072	0,894	0,102
Demanding teachers	-0,062	0,213	0,208	0,809
Interest in academic disciplines	0,263	-0,263	-0,086	0,725

Therefore, by means of factor analysis, it was established that the determining factors of the influence of the educational environment on the formation of the professionalism of the future specialist are the orientation to the future special activity and the external control of success by extra-institutional institutions. Unfortunately, the second factor reduces the academic success of higher education students, leads to the formation of their attitude to the educational process as a forced type of activity and the educational environment as an alienated space in which subjectivity is lost.

Summarizing the results of the research, we will highlight its theoretical and practical significance. First, the educational environment is a complex system object, it exists as a social space where the educational and professional activities of students and teachers are organized, and formal and interpersonal interaction develops between them. Secondly, the educational environment is not only a set of conditions, but also a means of achieving educational goals. Thirdly, the educational environment is a multi-component entity that includes spatial and temporal localization, a system of psychological and didactic components, and is a model of a professional environment in which the socio-professional phenomena of a specialist will be realized. From these positions, the educational environment of a higher educational institution can be characterized as a set of factors and conditions for the socialization and professionalization of the individual, the formation of professionally important qualities, namely empathy, self-organization, vitality, discipline, responsibility, the ability to act in a situation of uncertainty according to requirements and instructions.

The educational environment as an educational phenomenon, as well as its structural components (organizational-management, content-processual, communicative, technological) should contribute to the formation and improvement of the professional and social characteristics of the future specialist.

Using the factor analysis procedure, the most influential factors of the educational environment of a higher educational institution in the context of the formation of professional and social competences are singled out. Based on quantitative indicators (dispersion), qualitative conclusions were made regarding the influence of factors in order of importance: 1) a group of factors of the educational environment, which are related to the orientation of students to future activities (22% of the variance); 2) factors that are related to external factors relative to the educational environment of higher education institutions (22% of the variance); 3) factors of material interest (14% of variance); 4) factors most homogeneous to the educational environment of higher education institutions (14% of variance).

It should be noted that the organization of the educational process in a modern higher educational institution should take into account that the formation of its professional and social skills should take place in parallel. The future specialist is expected not only to be highly qualified in the profession (so-called Hard Skills), but also to have developed communication skills, the

ability to present oneself, to agree and negotiate, to have high writing skills (i.e. Soft Skills), the foundations of which must be laid in an educational environment higher educational institution.

## References

1. Borysov R. I. Motivation of educational activity as the factor of formation of educational practices of Ukrainian and Polish students: a comparative analysis. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie*. 2016. № 2 (6). Lodz: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. P. 4-10.
2. Carlton Parsons E. Using Comparisons Of Multi-age Learning Environments To Understand Two Teachers' Democratic Educational Aims. *Learning Environments Research*. 2002. Part 5. № 2. P. 185-202.
3. Ilyina V. M. Formation of the legal culture of future law enforcement officers in the educational environment of the lyceum: autoref. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.04. Kharkiv, 2011. 20 p.
4. Fabri M., Moore D., Hobbs D. Mediating The Expression Of Emotion In Educational Collaborative Virtual Environments: An Experimental Study. *Virtual Reality*. 2004. Part 7. № 2. P. 66-81.
5. Fisher D. L., Fraser B. J. A comparison of actual and preferred classroom environment as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*. 1983. № 20. P. 55-61.
6. Fraser B. J. Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*. 1998. № 1. P. 7-33.
7. Fraser, B. J. Science *Learning Environments: Assessment, Effects and Determinants*. In B. J. Fraser, & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education*. 1998. P. 527-561. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
8. Klimchuk V. O. Factor analysis: use in psychological research. *Practical Psychology and Social Work*. 2006. № 8. P. 43-48.
9. Marchenko O., Onypchenko P., Zelenska O., Zhovtonizhko I., Baranyk M. Experimental Verification of the Effectiveness of the Pedagogical System of the Formation of Educational Environment in a Higher Educational Institution / O. Marchenko, // *The New Educational Review*. 2023. № 71(1). P. 50 – 62.
10. Necheporenko L. S. Methodology and ideology of onto-environmental pedagogy (Pedagogy of harmonization and harmony of the individual with the environment): monograph. Kharkiv: Ed. Center of KhNU, 2003. 208 p.

Получено: 03.10.2023

Received: 03.10.2023

Рассмотрено: 11.11.2023

Reviewed: 11.11.2023

Принято: 20.11.2023

Accepted: 20.11.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

378.1 <https://orcid.org/0000-0003-3971-3094>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.78

## ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ МОДЕЛЕЙ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ РА

**Хачатрян Роберт**

Кандидат филологических наук, доцент,  
Руководитель отдела контроля качества  
сектора высшего образования,

Департамент образования и знаний Абу-Даби,  
Отдел политики и регулирования высшего образования, ОАЭ  
[robert\\_khachatryan@yahoo.com](mailto:robert_khachatryan@yahoo.com)

### Аннотация

В условиях высокой академической конкуренции вузы Республики Армения (РА) сталкиваются с проблемой переоценки своих миссий и расширения сферы своей деятельности. Этот динамичный контекст требует непрерывного совершенствования существующих систем стратегического

управления, моделей, процессов, методов и инструментов, которые используются вузами РА, что способствует внедрению инноваций и расширению институционального потенциала. В таких условиях усилия в области стратегического управления вузами РА направлены главным образом на выявление и решение текущих проблем с общей целью обеспечения устойчивого развития институциональной сферы. Преодоление этих и подобных проблем, с которыми сталкивается система высшего образования РА, имеет решающее значение для формирования долгосрочных стратегий экономического прогресса Армении, социально-экономического развития страны, укрепления конкурентоспособности экономики, основанной на знаниях, а также для соответствия требованиям изменяющегося рынка труда и системы образования. Для достижения этих целей необходимы комплексные реформы, увеличение инвестиций и настойчивое стремление как со стороны правительства РА, так и руководства вузов РА. Это позволит системе высшего образования РА соответствовать вызовам XXI в., обеспечит студентов необходимыми навыками и даст возможности для успешного выстраивания своей карьеры в быстро меняющемся мире. В этом контексте в данной статье выделяются и обсуждаются фундаментальные предпосылки, вызванные насущной необходимостью в пересмотре моделей стратегического управления вузами РА, призванных не только решать текущие задачи, но и обеспечивать долгосрочную устойчивость и конкурентоспособность.

**Ключевые слова:** экономика, основанная на знаниях, конкурентоспособность высшего образования, конкурентоспособность университетов, модель стратегического управления.

## **ՀՀ ԲՈՒՇԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ**

**Խաչատրյան Ռոբերտ**

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ*

*Որակի վերահսկողության բաժնի ղեկավար,*

*Արևի Դարբի կրթության և գիտության վարչություն, ԱՄԷ,*

*robert\_khachatryan@yahoo.com*

### **Ամփոփում**

Բարձր մրցակցային ակադեմիական միջավայրում ՀՀ բուհերը բախվում են իրենց առաքելությունները վերաբժնորելու և գործառությանը շրջանակն ընդլայնելու մարտահրավերին: Զարգացող այս համատեքստը պահանջում է ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործող մոդելների, համակարգերի, գործընթացների, մեթոդների և գործիքների կատարելագործման, նորարարության խթանման և ինստիտուցիոնալ կարողությունների ընդլայնման շարունակական գործընթաց: Այս միջավայրում ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման ջանքերը հիմնականում ուղղված են առկա հիմնախնդիրների բացահայտմանը և լուծմանը՝ ինստիտուցիոնալ գործունեության կայուն զարգացումն ու մրցունակությունն ապահովելու գերնպատակով: ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի առջև ծառայած այս և նմանօրինակ այլ մի շարք մարտահրավերների հաղթահարումը վճռորոշ է Հայաստանի տնտեսական առաջընթացի երկարաժամկետ զարգացման ուղիների ձևավորման, երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացման, գիտելիքահենք տնտեսության մրցունակության խթանման, ինչպես նաև աշխատանքի և կրթության շուկաների զարգացող միտումներին համընթաց քայլելու համար: Համապարփակ բարեփոխումների և մրցունակության ապահովման ու բարձրացման գործընթացներում ՀՀ կառավարության ու ՀՀ բուհերի հանձնառությունն էական նշանակություն ունի, քանի որ դրա շնորհիվ ՀՀ բարձրագույն կրթությունը կկարողանա բավարարել 21-րդ դարի պահանջները և ուսանողներին տրամադրել այն հմտություններն ու հնարավորությունները, որոնք անհրաժեշտ են հարափոփոխ աշխարհում հաջողության հասնելու համար: Այս համատեքստում սույն հոդվածում վեր են հանվում և քննարկվում են այն հիմնարար նախադրյալները, որոնք հրատապ անհրաժեշտություն են ներկայացնում ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման մոդելների վերափոխման համար: Այս մոդելները պետք է ոչ միայն լուծեն անմիջական մարտահրավերները, այլև ապահովեն երկարաժամկետ կայունություն և մրցունակություն:

**Բանալի բառեր:** *գիտելիքահենք տնտեսություն, բարձրագույն կրթության մրցունակություն, բուհերի մրցունակություն, ռազմավարական կառավարման մոդել:*

# PROSPECTS FOR FURTHER ADVANCING STRATEGIC MANAGEMENT MODELS FOR THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**Khachatryan Robert**

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of Quality Control, Higher Education Sector  
Abu Dhabi Department of Education and Knowledge (ADEK), UAE  
robert\_khachatryan@yahoo.com*

**Brief introduction.** Higher education plays a pivotal role in societal transformations, a role that has been significantly influenced and accelerated by a complex interplay of global factors. These global factors encompass technological innovations, the drives of globalization and internationalization, rapid sociocultural changes, and evolving geopolitical dynamics. Globalization and internationalization will “form powerful motivations for the changes the HEIs will experience in the coming 25 years. There is an urgent need to keep up with the global developments and thereby retain access to talent and innovation” [8, p. 206]. In-depth understanding of the “factors contributing to effective change within a given culture and context, clear vision and values, competitive strategies and priorities, comprehensive analysis of system and society needs, complete government commitment, and change agent empowerment are crucial for successful diffusion of good practices” [4, pp. 27-28] at any higher education system. In this context, higher education institutions (HEIs) serve as central change agents in societal transformations and economic transitions of any country. |

**Keywords:** *based economy, competitiveness of higher education, university competitiveness, strategic management model.*

**Formulation of the problem.** The HEIs in the Republic of Armenia (RA) should function as vital hubs for knowledge generation, acquisition and transfer, as well as catalysts for developing and instilling civic values to contribute to the formation of citizens’ identity and intellectual capital of the country. The HEIs are integral in shaping the intellectual capital of the country and ensuring the professional development of citizens throughout life. Thus, the HEIs are the main contributors to the socio-economic and cultural fabric of a society. As a result, enhancing the quality of education is a top priority for higher education institutions [3, p. 39]. It is worth noting that globalization “will largely entail the change of knowledge and, even more so, of talent. Those HEIs that are most at the global level will shape the academic landscape and the international agenda. At the same time, the regional knowledge system is becoming increasingly important. Each HEI will become increasingly dependent for its development on urban areas that combine a concentration of talent with significant opportunities for innovation” [8, p. 206]. Thus, those HEIs that are focused on producing public good rather than maximizing profits will have more time to respond to disruptions, and they apply different sets of metrics to measure success [7].

Hence, it is imperative to recognize that when the HEIs align themselves with these external factors, they transcend mere educational significance, becoming pivotal drivers of the nation's economic development, global competitiveness, and the nurturing of a citizenry with strong sense of civic values and competitiveness. This alignment serves as a cornerstone for the socio-economic progress of a nation, as HEIs play a multifaceted role in shaping not only individual careers but also the broader landscape of a country's development. Consequently, the aim of a competitive higher education system is to cultivate a culture of continuous improvement and competitiveness in the delivery of higher education. This, in turn, the HEIs should revisit their strategic management models, systems, and practices currently employed.

**A short analysis of current research and publications related to the problem.** Addressing the challenges that the RA higher education system encounters is crucial for the country's socio-economic development and competitiveness in the global knowledge economy. Comprehensive reforms, increased investments and stakeholder engagement, and a strong commitment from both government and educational institutions are essential to ensure that the RA higher education system can respond effectively to the demands of the 21<sup>st</sup> century and provide students and graduates with the competences and opportunities they need to succeed in an ever-changing world. The evolving trends in the knowledge economy, as well as labor and education markets, play a



defining role in shaping the long-term developmental pathways for Armenia's economic progress. Within a dynamic landscape, the RA HEIs have emerged as pivotal agents committed to facilitating these developmental trajectories. However, in the context of the proliferation of digital communication technologies and educational democratization, the HEIs find themselves expanding their roles and functional frameworks.

In response to these challenges and transformations, the RA HEIs must adapt and embrace more extensive mandates expanding their roles and functions. This adaptation is essential not only for the reevaluation of their strategic and operational processes but also for enhancing institutional capacities. Such proactive measures are critical for ensuring that the RA HEIs are future-ready, equipped to navigate evolving educational landscapes and emerging global trends. This shift towards expanded roles and functions underscores the need for HEIs to be dynamic and innovative, consistently striving to meet the demands of an ever-changing world while fostering excellence and societal development. This adaptation will play a vital role in shaping a workforce that is not only professionally adept but also socially responsible - qualities that are integral to a nation's success in the knowledge-driven economies of the 21<sup>st</sup> century.

**Aim of the publication.** This article aims to elucidate the fundamental challenges that urgently necessitate transformations in the strategic management models employed by the RA HEIs. New strategic management models of the RA HEIs must both address imminent challenges and pave the way for their long-term sustainability and competitiveness in a highly competitive and technology-driven higher education landscape and in the knowledge-driven economies. In order to comprehensively tackle all components of university competitiveness, a systematic and multifaceted approach has been employed in this research to analyze several international highly competitive university strategic management models. This article has rigorously examined a diverse array of professional literature sources, practices and strategies in the realm of higher education governance, strategic and operational management employed by twenty state HEIs in Armenia, as well as a multitude of the latter's' documents encompassing institutional strategic plans and quality management policies, ranging from external reviewer panel reports and institutional accreditation self-evaluation reports. Thus, the components of new strategic management models draw from a comprehensive review of literature and documents and are informed by empirical investigations into the strategic management structures and practices at highly competitive Americana and European universities over last two decades.

Due to the space limitations for this article, it will primarily focus on presenting research outcomes and a broad spectrum of recommendations. These recommendations stem from a thorough examination of strategic management practices, aimed at offering practical strategies to address the diverse management obstacles faced by RA HEIs in their transformational journeys through a highly competitive and intricate academic environment, both domestically and globally. Given these circumstances, the purpose of this article is to emphasize the critical need for an urgent need for significant transformations in the strategic management frameworks utilized by RA HEIs.

**Research novelty.** In the global and highly competitive higher education landscape, the RA HEIs have encountered the necessity to reassess their missions and extend their functional frameworks. This evolving context demands an ongoing process of refining their strategic management models, systems, practices, methodologies and tools, fostering innovative decision making within existing higher education governance system and enhancing institutional capacities. Within this landscape, the strategic management efforts of the RA HEIs are primarily directed at identifying and resolving existing issues, with relatively limited goals of ensuring the sustainable development of institutional capacities. Therefore, the RA higher education institutions must evolve from being traditional centers of knowledge creation, application, and dissemination to becoming dynamic hubs of innovation and excellence. This expanded mandate entails an initiative-taking role in shaping the intellectual and professional development of their students, fostering an environment of continuous learning and development of graduates. Furthermore, the HEIs must engage with the broader community and industry, serving as bridges that facilitate knowledge transfer and collaboration between all stakeholders. This entails forging partnerships

with local businesses and industry representatives, government agencies, and civil society organizations to address real-world challenges and contribute to economic development. The HEIs, with their institutional capacities and intellectual resources, can play a pivotal role in driving innovation, supporting entrepreneurship, and enhancing the competitiveness of local industries. Thus, this more extensive mandate transforms the HEIs into multifaceted institutions that not only cater to the immediate educational needs of their students but also actively contribute to the socio-economic development of the nation and intellectual capital. It is a shift from a traditional educational model to a comprehensive approach that aligns higher education with the broader goals of economic prosperity, societal well-being, and global competitiveness. In this context, new strategic management models should be developed and efficiently executed at all levels of higher education governance.

A strategic management model is a comprehensive framework that derives from the higher education institution's legal form and governance documents. It encompasses an efficient relationship between its mandatory constituents to facilitate the efficient accomplishment of the institution's mission and value-based management, as well as to plan and competitively execute the strategic position of the institution on different landscapes. The strategic management model of any higher education institution in the Republic of Armenia must incorporate the following interconnected and structural components: *institution's governance documents* (establishment law, statute, and other documents stipulated by the legislation), *institution's strategy* (shared vision, institutional mission, values and value proposition, strategic goals and objectives, strategic management principles, action plans, key performance indicators, governance structure), *management and operational systems* (organizational structure, technology-driven management systems and processes, organizational and support systems, information management systems, performance evaluation mechanisms, risk management systems, human resources management system, stakeholder engagement mechanisms), *financial management system* (financial management systems and processes, budgets and other financial documents), *policies and guidelines* (policy criteria, guidelines and policy documents on all institutional functions) and other structural components that encompass different types of data-driven decision making at all levels [1, pp. 84-96]. By optimizing the seamless integration of these interconnected components within their strategic management models, the HEIs can effectively secure their long-term, stable development and gain a competitive edge anew. When these elements are effectively aligned and interact harmoniously, the HEIs can achieve long-term stability and a stronger competitive position.

In the process while the HEIs strive to solidify their long-term development and establish a competitive edge, it becomes imperative also to delve deeper into the core processes that underpin this achievement. The transition from a broad strategic alignment to a focused examination of the model's essential components reveals three critical areas: the successful execution, the effective execution, and the efficient operationality of the strategic management model. Each of these components plays a pivotal role in transforming the strategic framework into tangible outcomes. The successful execution ensures stakeholder engagement and the representation of diverse perspectives, the effective execution drives innovation and adaptability in the face of global challenges, and the efficient operationality focuses on the pragmatic and resource-optimized functioning of the model's interconnected components. Together, these components form a cohesive and comprehensive approach, crucial for HEIs to not only adapt and evolve in a rapidly changing educational landscape but also to thrive and lead in their respective domains.

***The successful execution of the strategic management model.*** The cornerstone of success of the strategic management model is heavily dependent on the active engagement of all key stakeholders. Such collective participation enhances decision-making processes and ensures that the strategy reflects diverse perspectives and needs, which are vital for the strategy's relevance and effectiveness. This engagement is pivotal in ensuring that the strategic management processes are comprehensive, inclusive, and representative of diverse perspectives and needs. Additionally, successful execution involves continuously monitoring and adapting to the evolving needs of the stakeholders, ensuring that the strategy remains aligned with global and external factors and the

institution's goals. This ongoing engagement fosters a sense of ownership and commitment among stakeholders, further enhancing the likelihood of successful strategic outcomes. The process also entails educating and empowering stakeholders to understand and contribute effectively to the strategic direction, creating a shared vision and unified approach towards achieving institutional objectives.

***The effective execution of the strategic management model.*** Once the strategic management process is successfully initiated with stakeholder engagement, its effective execution becomes crucial for driving innovation, adaptability, effectiveness, and competitiveness. This stage is vital for tackling the complex challenges posed by globalization and the evolving demands of modern societies. It involves not only the implementation of strategic processes but also their continuous adaptation to changing circumstances and the identification of opportunities for growth and improvement. The effective execution of the strategic management model also entails a dynamic approach to all processes, where feedback is regularly solicited and incorporated, and actions are refined in real-time. The focus on effective execution extends to building a culture of continuous learning and improvement within the institution, encouraging innovation and creative problem-solving among all participants. This culture supports a proactive approach to change, positioning the institution to respond swiftly and effectively to new challenges and opportunities.

***The efficient operationality of the strategic management model.*** This aspect centers on the practical application and functionality of the model's interconnected components with an emphasis on efficiency. Efficient operationality means not only ensuring the model's components function effectively but also that they perform in a way that maximizes productivity while reducing unnecessary effort and optimizing resource utilization for sustainable and lean operations. This approach involves regular assessments and evaluations of the institution's strategy execution and the model's interconnected components, ensuring that the strategy remains dynamic and responsive to both internal and external changes. The dimension of efficiency further implies that the model operates smoothly, with processes and components that work synergistically to achieve the desired outcomes in the most resourceful and cost-effective way possible. To recap, the RA HEIs should become dynamic forces not only providing knowledge but also actively shaping the future of the nation by producing skilled graduates, fostering research and development, and advancing the intellectual and socio-economic fabric of the society they serve.

**Presentation of the research.** Knowledge-based economies present new socio-economic, educational, and technological challenges for the educational institutions operating in a globally competitive landscape. Those institutions are striving to address these challenges by enhancing their performance, efficiency, and stakeholder engagement, with a primary focus on elevating the quality of education [6]. The quality of educational and research endeavors undertaken by educational institutions holds immense significance in determining their competitiveness in the labor market and global education landscape. In knowledge-based economies, effective and competitive strategic management is increasingly critical in ensuring university competitiveness. In the context of higher education, competitiveness means the institutional capacities of the RA HEIs to surpass in terms of academic excellence, research excellence, other forms of excellence, innovation, high quality educational experience for students, and graduates' tangible impact on the economy and society. It is a dynamic and ongoing pursuit that requires continuous improvement across these interconnected components to maintain and enhance the HEIs' standing in the global academic landscape. University competitiveness is a multifaceted concept that encapsulates the comprehensive organizational prowess and abilities of an educational institution. University competitiveness also plays a pivotal role in enhancing their reputation, fortifying their positions in different rankings and internationally, and facilitating long-term development. This integrated approach encompasses a myriad of interconnected elements that collectively determine the HEIs' standing and their institutional capacities to excel in the academic arena.

Based on this rigorous analysis, it can be firmly stated that the RA higher education system encounters formidable challenges that not only hinder its competitiveness but also impede its capacity to meet the evolving demands of the 21<sup>st</sup> century. These challenges are multifaceted and require strategic and concerted efforts to address them effectively.

### **Challenge 1: Quality and Research Deficiency**

The RA HEIs have managed to maintain a certain level of academic credibility, but they grapple with the sustainability of consistent quality over all domains, including academic and research functions. One of the primary issues contributing to this challenge is the difficulty in recruiting, retaining and further developing quality human resources. The problem stems from non-efficient human resources management systems and uncompetitive incentivization mechanisms and limited opportunities for professional development of faculty and staff. The ongoing brain drain exacerbates the problem, as it not only depletes Armenia's intellectual capacity but also hinders the development of groundbreaking research. Without a motivated and well-managed faculty, the HEIs struggle to compete on a global scale in higher education and to produce meaningful research outcomes that gain international recognition. Furthermore, there is limited stakeholder engagement in the development, review, and implementation of academic programs and research initiatives. This lack of engagement also leads to a limited reputation for these institutions within industry and the broader community.

### **Challenge 2: Accessibility and Affordability**

The accessibility and affordability of higher education in Armenia present another critical challenge. Despite some limited actions by the RA government to increase enrollment, significant financial barriers persist for a substantial portion of the student population. High tuition costs, coupled with the lack of comprehensive financial aid programs, often discourage students or saddle them with substantial debt or financial burdens. This exacerbates disparities in access to higher education, limiting opportunities for learners from diverse socioeconomic backgrounds. The challenge of affordability not only affects individual students and families but also has broader implications for the country's development as it potentially constrains the pool of qualified professionals.

### **Challenge 3: Bridging the Academia-Industry Gap**

A pronounced gap exists between the academic realm and the industry requirements in Armenia. The HEIs have yet to revamp their curricula to align with the rapidly evolving demands of various industries and markets. Graduates frequently find themselves ill-prepared for the workforce, lacking the practical skills and experience necessary for employment. This disconnect contributes to elevated rates of youth unemployment and underemployment, hindering Armenia's capacity to leverage its educated workforce for economic growth. Addressing this challenge requires close collaboration among the HEIs, stakeholders and industry representatives, and policymakers to ensure that educational programs tackle the needs of modern society global and local markets.

### **Challenge 4: Engagement of Local and Global Intellectual Capacity in Academia**

Ensuring the active engagement of both local and global intellectual capacity in academic endeavors is of paramount importance. The RA HEIs must create an environment that attracts and retains top-tier faculty, researchers, and students, both from within the country and abroad. This challenge involves not only recruiting and retaining intellectual capacity but also fostering a culture of collaboration and innovation that transcends geographic boundaries. Another pressing challenge is the limited capacity or malfunctioning system of talent retention and management at the RA HEIs.

### **Challenge 5: International Recognition and Visibility**

The RA HEIs might possess commendable strengths at the national levels but have limited visibility on the global stage. Limited international visibility hampers their abilities to attract talented students and faculty from abroad and restricts opportunities for collaboration with renowned global universities and research hubs. This lack of recognition also impacts the global competitiveness of graduates, as their qualifications may not be well-recognized or trusted by employers and institutions outside Armenia. To overcome this challenge, concerted efforts are needed to enhance the international reputation of the RA HEIs through research collaborations, international partnerships, and greater participation in global networks.

To address the above-mentioned challenges, the strategic management models of the RA HEIs should be fully revisited and should stem from their vision and mission statements, legal

forms, and statutory functions. These new models should clearly factor in the functional frameworks of HE governance and university management as it is a global challenge that there is no clear distinction between “governance (mainly planning the framework for work, setting organizational goals, setting accountability frameworks) and management (mainly the organization and allocation of resources, overseeing day-to-day implementation) [2, p. 59]. In this context, it is worth recommending that the following several key components should be factored and embedded in assessing university performance and competitiveness to tackle the above-mentioned challenges:

**Academic Standing and Rankings:** The academic reputation, credibility, and rankings of the higher education institutions play a crucial role. This includes factors such as faculty qualifications, research outputs, teaching quality, and the HEIs’ rankings and positions in national and international academic assessments, among others.

**Quality of Education:** The effectiveness of educational institutions in imparting knowledge, skills and competences to students and graduates is a fundamental aspect. This involves curriculum design, teaching, learning, assessment methods, student engagement, and the degree to which graduates are prepared for the job market and global landscape.

**Research Accomplishments:** The HEIs are expected to contribute to the advancement of academic and research breakthroughs and innovations. Research achievements, such as publications, citations, and the impact of research, demonstrate the institutions’ commitment and efficiency to research excellence.

**Innovative Breakthroughs and Patents:** Innovation and technology transfer can enhance competitiveness. The institutional capacity to generate novel constructs, inventions, and secure patents can be indicative of an institution's forward-thinking culture.

**Human Resources:** The knowledge and skills of the faculty and staff are central to competitiveness. Highly qualified and motivated human resources contribute significantly to the institution's academic strength and development of intellectual capital.

**Financial and Physical Resources:** Adequate and diverse funding, modern infrastructures, and access are vital for supporting research and education.

**Support Services:** Effective support services for both students and faculty, such as career counseling, academic advising, and research support, can contribute to a positive educational experience and research productivity.

**Strategic and Operational Management Systems:** Competitiveness is influenced by the institution's ability to formulate and execute effective strategies, manage resources efficiently, ensure operational effectiveness, and adapt to changing circumstances.

**Communication, Feedback Mechanisms, and Stakeholder Engagement:** Establishing open lines of communication and feedback with key stakeholders, including students, faculty, alumni, and industry partners, helps the institution stay responsive and aligned with their needs and expectations while fostering active engagement.

**Graduate Achievements:** The success of university graduates in their careers and contributions to society is another essential indicator of competitiveness. Alumni accomplishments, such as career advancements, notable achievements, and their impact on various sectors, reflect the quality of education provided by the institution.

The strategic management model in the context of Armenian HEIs should encompass a diverse set of components, each of which plays a pivotal role in shaping the institution's identity and operational framework. These components include:

- **Organizational Missions:** These missions can vary widely and may include objectives such as profit generation, non-profit service provision, or a combination of both. For-profit institutions often prioritize financial sustainability and profitability as their primary missions, while non-profit institutions are driven by a commitment to delivering education and services to their communities. Hybrid models may blend profit and social impact goals.

- **Legal Forms:** The HEIs can take on various legal forms, each with distinct characteristics. For instance, public HEIs might be funded by the government. Private institutions

might be funded by tuition and private donations, or non-profit organizations driven by a social or educational mission. Legal forms determine factors like governance structure, financial regulations, and tax status.

- **Organizational Values:** Organizational values serve as guiding principles that define and refine organizational culture and exert a profound influence on how staff members interact and make decisions. These values can encompass a commitment to academic and research excellence, transparency, accountability, inclusivity, diversity, integrity, innovation, and social responsibility, among others. Organizational values not only shape an institution's identity but also foster an environment and organizational culture that encourage healthy competition, driving continuous improvement and innovation in the pursuit of excellence.

- **Strategic Management Models and Tools:** Strategic management tools encompass a wide array of approaches and methodologies employed by institutions to plan, execute, and assess their strategies, which overall determine the strategic management and shape the strategic management model of the HEI. These indispensable tools encompass frameworks for evaluating internal and external factors, systems for measuring performance, comprehensive planning models, predictive analytics, and technology-driven decision support systems. Effective utilization of these models and tools is critical for making informed decisions and attaining institutional objectives.

When these elements are thoughtfully integrated and aligned within the strategic management model, they contribute to an HEI's institutional capacity to navigate the complexities of the global and national landscapes. Whether driven by a profit motive, a non-profit ethos, or a combination of other educational objectives, these components collectively shape the institution's identity, governance, decision-making, and operational effectiveness. This, in turn, enhances the institution's capacity to thrive and remain competitive within the rapidly evolving landscape of higher education.

To bridge the concepts of strategic management and its critical role in the higher education landscape, it is imperative to emphasize how these multifaceted processes align with the broader mission and vision of higher education institutions. Strategic management plays a pivotal role by providing institutions with a comprehensive framework for success. It involves meticulous analysis, the establishment of clear objectives, and effective resource allocation. This strategic approach not only guides institutions in attaining their academic goals but also secures their long-term sustainability and competitive edge. Strategic management also encompasses other vital components such as organizational planning, performance measurement, and continuous adaptation. It serves as a reliable compass, directing institutions toward achieving their academic aspirations while simultaneously ensuring they remain resilient and competitive in the long run. The seamless integration of strategic management models ensures that the HEIs' aspirations are not confined to non-measurable metrics but are translated into actionable steps and impactful outcomes in the dynamic world of higher education.

Strategic management is a multifaceted process that involves the anticipation of potential risks through an analysis of both internal and external environments. This comprehensive process not only identifies issues but also uncovers opportunities. Based on forecasted outcomes, it lays the foundation for establishing strategic goals and objectives, alongside the planning of corresponding actions. Within this process, fundamental decisions are taken, and a roadmap for action is carefully charted. This process should also result in an effective institutional strategy that explicitly states where the HEI should be in the future (usually five-ten years) identifies the gaps that need to be bridged to achieve the goals, and guides decision-making throughout the organization [5].

Strategic management models should align with statutory goals and functions as well as the strategic objectives set for their achievement. These models should incorporate performance indicators in key areas of activities and employ various tools to ensure effectiveness. The latter ones should involve the delegation of roles and responsibilities, the formulation of detailed action plans, rigorous evaluation, and the allocation of essential financial and other resources to ensure the effectiveness and efficiency of the operations. Moreover, strategic management plays a pivotal

role in managing the institution's decision-making, resource allocation, and budgeting processes, ensuring a seamless connection between its strategic intent and the practical steps required for realization.

In this context, the HEIs should strategically position themselves within the higher education landscape nationally, regionally, and globally. The HEIs should meticulously design and execute dynamic strategic management models that actively progress toward tangible, credible, and substantial outcomes and outputs. Through deliberate action and foresight, the HEIs are forging a path to a prominent global presence in higher education. To achieve this goal, the RA HEIs should also align themselves with the RA's legal frameworks, politics, and socio-economic imperatives. The RA HEIs should develop and present unique and long-term value propositions within specific sector(s) and should make significant contributions to Armenia's strategic, economic, social, and cultural development priorities. The HEIs' commitment to aligning their initiatives and efforts with Armenia's pressing needs should become steadfast. In this capacity, the RA HEIs should function as catalysts for positive change, fostering collaborations that empower the nation to overcome obstacles and thrive in a rapidly evolving world.

To ensure the effectiveness of the strategic management models of the HEIs, it is imperative that they are fully aligned with the external environment. These strategic endeavors must harmonize with the evolving landscape of higher education, as well as with the socio-economic, legal, cultural, and global dynamics that influence the HEIs' operations. Aligning with the external environment serves to not only improve the relevance of HEIs, but also positions the latter to seize emerging opportunities and effectively address challenges. In all scenarios when HEIs integrate their strategic goals and priorities with the broader external context, they can chart a competitive path that guarantees their continued growth and meaningful contributions to society. This alignment not only ensures that HEIs remain in tune with the ever-changing external landscape but also equips them with the ability to adapt swiftly and effectively to new opportunities and challenges as they arise. By harmonizing their strategies and priorities with the external context, HEIs are better prepared to thrive and make a lasting impact on society and country.

Through the integration of strategic positioning with the external context and aligning with strategic priorities and organizational culture, the following mandatory components should be incorporated into the strategic management models of the RE HEIs that will ensure sustained growth and a valuable contribution to society at large.

### **1. Mission, Vision, and Strategy:**

- Establish and continuously evaluate, revise, and adapt the mission, vision, values, strategic objectives, and strategic priorities to align with the institution's internal and external environments (including evolving societal, economic, and cultural demands). This includes setting academic, research, community engagement, and financial objectives that reflect the needs and expectations of both internal stakeholders (students, faculty, staff) and external stakeholders (industry, government, alumni, community).

- Continuously analyze the internal and external environments. This involves assessing emerging trends in education, technology, student demographics, industry needs and graduates' employment, shifts in government policies or market demands, as well as monitoring internal factors such as student satisfaction, faculty expertise, and resource availability.

- Regularly engage with various stakeholders, including students, faculty, staff, alumni, industry partners, local community and other constituencies. Effective communication and collaboration with these groups are essential for understanding their needs and expectations, and for refining the institution's mission and vision and for gaining support for strategic initiatives.

- Develop and execute an efficient performance system for measuring and evaluating institutional performance. Define key performance indicators (KPIs) and metrics that are aligned with the institutional identity and strategic objectives. These KPIs and metrics should cover various aspects of the institutions' operations, from academic performance to community engagement and brand perception.

- Ensure that the institutions' culture and structure encourage innovation and creativity.

## **2. Institutional Identity and Nomenclature:**

- Establish a clear and distinct identity for the institution that reflects its history, mission, and vision. This involves understanding the legal, cultural, socio-economic, and educational landscape of the country and society it operates in. The identity should encapsulate what the university stands for and its unique place in the higher education landscape. Conduct a comprehensive analysis of the institution's identity to choose institutional branding that accurately represents its values, aspirations, and functions. Align the institution's nomenclature with its strategic positioning and societal needs. Establish mechanisms to assess and maintain alignment between the institutional identity and evolving external factors.

- Define and execute the institution's nomenclature, functions, roles and responsibilities by continuously analyzing and incorporating legal, cultural, socio-economic and other characteristics of the country and society. Ensure that the institution's nomenclature aligns with its strategic positioning and societal needs, as well as reflecting the institution's core activities, values, and aspirations while resonating with its target audience.

## **3. Governance, Management, and Structure:**

- Incorporate and endorse principles of accountability, transparency, and inclusivity in decision-making processes across all levels. Establish and efficiently execute clear lines of accountability and responsibility within the institutions' governance structures.

- Implement efficient and effective management and administrative systems and processes, including robust financial and human resources management systems.

- Develop and execute mechanisms for monitoring and enhancing governance and management effectiveness.

## **4. Governing Board:**

- Assemble a diverse and highly dedicated governing board with a broad spectrum of expertise, networking and societal status.

- Ensure the governing board fully internalizes and commits to fiduciary responsibilities and to the institution's mission and functions.

- Facilitate regular communication between the governing board and institutional leadership.

- Encourage board members to actively engage with diverse stakeholders to gain insights into the institution's performance and challenges.

- Establish a code of ethics and conduct for governing board members.

## **5. Data Management Information Systems:**

- Develop, efficiently execute, and continually enhance cutting-edge Higher Education Management Information System (HEMIS) and other advanced data management tools.

- Establish comprehensive data security protocols to protect sensitive information from unauthorized access.

- Integrate predictive analytics solutions into all data management systems to support data-driven forecasting and decision-making.

- Regularly review and update data management and analysis tools to remain aligned with institutional goals and external trends.

## **6. Resource Allocation**

- Effectively allocate resources, including financial, human, and physical resources, to support strategic initiatives. This requires a balance between current operational needs and long-term strategic investments.

- Develop effective human resources management strategies and mechanisms that attract highly qualified faculty and administrative staff with a commitment to teaching, research, innovation, and social responsibility.

- Regularly assess and update faculty and staff appraisal mechanisms and processes to align with evolving principles and standards of excellence.



- Create a supportive environment for faculty and staff professional development, including opportunities for teaching, research and collaboration.
- Regularly maintain and upgrade the institution’s physical resources and infrastructures to create a safe, inclusive, and conducive learning environment.
- Prioritize sustainability and environmental considerations in the institution’s operations.
- Ensure that resources for students with special needs are readily available and fully integrated into the physical learning environment.

### **7. Educational Environment and Learning Resources**

- Foster a learning environment that encourages innovation in teaching, research, and community engagement. This involves staying adaptable to innovative technologies, pedagogical approaches, and evolving industry requirements, ensuring that the institution’s delivery remains relevant and competitive.
- Continuously evaluate and update the institution’s learning resources and Learning Management Systems (LMS) to ensure they remain relevant and meet the needs of diverse learners and stakeholders.
- Invest in and facilitate modern technologies, learning resources, LMS and other infrastructures that enhance support teaching, learning and assessment (TLA) mechanisms and foster educational innovations.
- Ensure that resources for students with special needs are readily available and fully integrated into the learning environment.

### **8. Student Services:**

- Develop comprehensive student support services that encompass academic advising, career counseling, mental health support, and extracurricular activities.
- Train staff to provide inclusive support to students with diverse needs, including those with special needs.
- Establish feedback mechanisms to assess the effectiveness of student services and make continuous improvements.

### **9. Financial and Risk Management Systems:**

- Implement robust financial planning and management practices, including regular budgeting processes, and long-term financial forecasting.
- Diversify revenue streams through strategic partnerships, fundraising initiatives, and research grants.
- Maintain transparency in financial reporting to instill confidence among stakeholders.
- Implement regular risk assessments to identify potential disruptions and vulnerabilities and develop contingency plans and crisis management protocols to respond effectively to unforeseen challenges.

### **10. Internal Quality Assurance System:**

- Develop a culture of quality assurance where all stakeholders are actively engaged in continuous improvement.
- Ensure that internal quality assurance framework encompasses all levels of education offered by the institution, including undergraduate, graduate, and doctoral programs.
- Ensuring high quality standards in academic, research, and other functional activities. This includes regular review and improvement of academic programs, research facilities, and teaching methods, as well as maintaining accreditation standards.
- Regularly review and update quality assurance framework to align with evolving educational and research standards, as well as with globally or nationally emerging competitive practices.

### **11. International Visibility:**

- Pursue international accreditation for programs, demonstrating a commitment to meeting global educational standards.

- Engage in international collaborations, including student and faculty exchanges, joint research projects, and partnerships with global institutions.
- Actively participate in global rankings and accreditation processes to enhance international visibility and recognition.

**Conclusions.** The RA higher education system stands at a crossroads, facing a multitude of challenges and opportunities driven by the global knowledge economy. To thrive in this dynamic landscape, comprehensive reforms, substantial investments, and a shared commitment from both government and educational institutions are imperative. The RA HEIs must adapt and embrace global changes as they expand their roles, enrich curricula, and fortify institutional capacities. Considering the rapidly evolving and highly competitive environment in which the RA HEIs operate, it is of paramount importance that new models of strategic management should be developed and executed. These models must not only address immediate challenges but also lay the foundation for long-term sustainability and competitiveness in an environment marked by intense competition and rapid technological advancements. Drawing insights from a comprehensive review of higher education management literature and empirical research of best practices of leading American and European HEIs, this article advocates for essential prerequisites that can guide the RA HEIs toward strategic management practices aligned with global trends. By actively embracing changes, adapting to external influences, and unwaveringly prioritizing competitiveness, the higher education institutions in Armenia can continue to be transformative agents in the holistic development of society and the country they serve in the knowledge-driven economy of the 21<sup>st</sup> century.

### References

1. Խաչատրյան Ռ., *Ռազմավարական կառավարման մոդելի գործառնականությունը ՀՀ բուհերում*, ՀՀ ՊԿԱ, Տիգրան Մեծ, Երևան, 2020 (2), «Հանրային կառավարում» զիտական հանդես, էջ 84-96:
2. Azevedo, S. F. 2019. Governance and Management Challenges of Today, Adapting to the Times. In Teixeira, P and Valimaa, J. *Higher Education Research in the 21<sup>st</sup> Century Series*, Volume 11, Brill Sense, Boston.
3. Đonlagić, S., Fazlić, S. 2015. *Quality Assessment in Higher Education using the SERVQUAL Model*, Management 20(1), pp. 39–57.
4. Karakhanyan, S., Khachatryan, R. 2023. *The Dilemma of “Good Practices” in Armenian Higher Education*, International Higher Education, the Boston College Center for International Higher Education, No 115, pp. 26-28.
5. Pritchard, J. 2018. Developing institutional strategy. In Strike, T. (ed.), *Higher Education strategy and planning: A professional guide*. London, Taylor & Francis, pp. 49-68.
6. Sahney, S., Banwet, D. K., Karunes, S. 2008. *An Integrated Framework of Indices for Quality Management in Education: A Faculty Perspective*. The TQM Journal 20 (5), pp. 502-519.
7. Strike, T. 2018. Introduction. In: Strike, T. (ed.). *Higher education strategy and planning: A professional guide*. New York., Routledge, pp. 1-10.
8. Van Der Zwaam, B. 2017. *Higher Education in 2040: A global Approach*, Amsterdam University Press, 255 p.

Получено: 01.11.2023

Received: 01.11.2023

Рассмотрено: 07.11.2023

Reviewed: 07.11.2023

Принято: 15.11.2023

Accepted: 15.11.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

FEATURES OF ONLINE EDUCATION AT SCHOOL AND UNIVERSITY

Susanna Anguryan

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor European University of Armenia,

[susanna.anguyan@mail.ru](mailto:susanna.anguyan@mail.ru)

Summary

The article briefly presents the online teaching format, which has become widespread in recent years, its positive and negative aspects; it mainly suggests the most effective ways to apply it in the educational process. At the same time, a clear line is drawn between the concepts of teaching and education, recommendations are made to clarify the role and place of online and face-to-face formats in the modern education system at school and university.

The active use of the online format in extreme conditions made it possible to evaluate its advantages. However, its excessive application in some areas, for example, in primary education, revealed its downsides, which were inevitable in case of further use of the format.

**An analysis of the literature** (Barbour M.K., Borup J., Wieneker O.S., Johnson N., Lowes S., Solovyov A., Frey T., Sweller J.) shows that in their works, the researchers have considered and described in detail the advantages and disadvantages of the online format, highlighting the positive aspects of online learning, especially in extreme conditions. There are proposals for online learning in certain parts of the education chain, but there is no systematic approach to assessing its role in the educational process and identifying the need for its proportional application.

**The purpose** of our work is to fill this gap in the education system at school and university, which determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

**Research methods:** study and analysis of literature on the research problem; study and analysis of best practices, normative, educational documents in this area; generalization of theoretical and empirical data.

**The scientific novelty** of the study lies in the fact that it substantiates and defines the Internet foundations for building a modern education system, presents recommendations on the effective combination of online and traditional formats at different levels of education at school and university.

**Keywords:** *online format, education, training, modern education system.*

ԱՌՑԱՆՑ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ  
ԵՎ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ

Սուսաննա Անգուրյան

մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,

Հայաստանի եվրոպական համալսարան,

[susanna.anguyan@mail.ru](mailto:susanna.anguyan@mail.ru)

Ամփոփում

Հոդվածում համառոտակի ներկայացվում է վերջին տարիներին լայն տարածում գտած դավանդման առցանց ձևաչափը, նրա դրական և բացասական կողմերը, առաջարկվում են այն կիրառելու ամենաարդյունավետ ուղիներ կրթական գործընթացում: Միևնույն ժամանակ հստակ սահման է գծվում *ուսուցում* և *կրթություն* հասկացությունների միջև, առաջարկություններ են արվում պարզաբանելու առցանց և առերես ձևաչափերի դերն ու տեղը դպրոցական և համալսարանական կրթության ժամանակակից համակարգում:

Ծայրահեղ պայմաններում առցանց ձևաչափի ակտիվ կիրառումը հնարավորություն է տվել գնահատել նրա առավելությունները, սակայն հետագայում՝ որոշ դեպքերում այն չարաշահելիս, օրինակ՝ տարրական կրթության ոլորտում, բացահայտվել են թերություններ, որոնք անխուսափելի էին ձևաչափի հետագա կիրառման պայմաններում:

**Գրականության վերլուծությունը** (Բարբուր Մ.Կ., Բորուպ Ջ., Վայներեր Օ. Ս., Ջոնսոն Ն., Տոլոյով Ս., Ֆրեյ Թ., Սվելլեր Ջ.) ցույց է տալիս, որ վերոնշյալ աշխատություններում

հետազոտողները դիտարկել և մանրամասն նկարագրել են առցանց ձևաչափի առավելություններն ու թերությունները, կարևորելով այդ ուսուցման դրական կողմերը հատկապես ծայրահեղ պայմաններում: Կան առցանց ձևաչափով ուսուցման առաջարկներ կրթական շրջայի առանձին մասերում, սակայն չկա համակարգված մոտեցում կրթական գործընթացում նրա դերի գնահատման և անհրաժեշտության բացահայտման ուղղությամբ:

Մեր աշխատանքի **նպատակը** դպրոցական և համալսարանական կրթական համակարգերում այս բացը լրացնելն է, որով էլ պայմանավորված է հետազոտության արդիականությունը, նրա տեսական և գործնական նշանակությունը:

**Հետազոտության մեթոդներն** են հետազոտական խնդրի վերաբերյալ գրականության ուսումնասիրությունն ու վերլուծություն, այս ոլորտում առկա լավագույն փորձի, նորմատիվ, կրթական և ծրագրային փաստաթղթերի ուսումնասիրություն և վերլուծություն. տեսական և էմպիրիկ տվյալների ընդհանրացում:

**Հետազոտության գիտական նորությունն** այն է, որ հիմնավորվում և սահմանվում են ժամանակակից կրթական համակարգի կառուցման համացանցային հիմքերը, ներկայացվում են առաջարկություններ դպրոցական և համալսարանական կրթության տարբեր մակարդակներում առցանց և առերես ձևաչափերի արդյունավետ համադրման վերաբերյալ:

**Բանալի բառերը** առցանց ձևաչափ, կրթություն, ուսուցում, ժամանակակից կրթական համակարգ:

## ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН

*Ангуриян Сусанна*

*Кандидат педагогических наук, доцент,*

*Европейский Университет Армении*

*susanna.anguryan@mail.ru*

### Аннотация

**Введение.** В данной статье представлен анализ положительных и отрицательных сторон в работе в онлайн- формате, получившего большое распространение с последние годы практически во всех областях жизни общества. Нами также предлагаются максимально эффективные способы использования онлайн-формата в учебном процессе. При этом проводится чёткая граница между понятиями «обучение» и «образование», даются рекомендации по уточнению роли и места онлайн и офлайн-форматов в современных системах школьного и вузовского образования.

**Проблема.** Активное использование онлайн-формата в экстремальных условиях позволило по достоинству оценить его возможности, но в дальнейшем в некоторых случаях его применение стало избыточным (например, в сфере начального образования), т.к. не были учтены те минусы, которые неизбежны при злоупотреблении этим форматом.

**Анализ литературы** (Барбур М.К., Боруп Дж., Винекер О.С., Джонсон Н., Лоуз С., Соловьёв А., Фрей Т., Свеллер Дж. и др.) по данной проблеме показывает, что в работах исследователей обычно рассматриваются плюсы и минусы онлайн-формата, подробно описываются его положительные стороны, особенно в экстремальных условиях, содержатся предложения по его использованию в отдельных звеньях образовательной цепочки, но нет системного подхода к оценке его роли в образовательном процессе, в выявлении необходимости пропорционального использования этих форматов.

**Целью** нашей работы стало восполнение этого пробела в системах школьного и вузовского образования, что и определяет актуальность данного исследования, его теоретическую и практическую значимость.

**Методы исследования.** При проведении исследования были использованы следующие методы: изучение и анализ литературы по проблеме исследования; изучение и анализ передового опыта, нормативных, учебно-программных документов этой сферы; обобщение теоретических и эмпирических данных.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что в нем обоснованы и определены интернет-основы построения современной системы образования, представлены рекомендации по органическому сочетанию онлайн- и офлайн-форматов на разных ступенях школьного и вузовского этапов образования.

**Ключевые слова:** онлайн-формат, образование, обучение, современная система образования.

Электронное обучение (от английского *Electronic Learning*, или просто *e-Learning*) и работа в онлайн-формате в последние годы стали особенно популярными. Стимулом для активизации этого формата деятельности послужила пандемия COVID-19, охватившая весь мир и ставшая причиной значительного уменьшения личных контактов во всех областях. Именно в это время были по достоинству оценены функциональные возможности различных интернет-технологий, и они начали использоваться везде: от простого общения до дипломатических встреч на самом высоком уровне.

Изучение особенностей во многом вынужденного применения онлайн-формата показало, что он имеет и свои плюсы, и свои минусы. К очевидным плюсам обычно относятся гибкость графика, экономность, возможность совмещения с другими занятиями, отсутствие привязки к определённому месту, а к минусам – изолированность, индивидуализм, затруднённый контроль, отсутствие соответствующих навыков (см., например, <https://mvfri.org/research/publications/examining-online-research-in-higher-education-what-can-we-replicate-in-k-12/>; <https://www.learntechlib.org/primary/p/216288/>; <http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2021>; <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>**Error! Hyperlink reference not valid.**, и другие сайты).

Бум работы в онлайн-формате, на наш взгляд, имел два важных последствия:

- 1) способствовал ускоренному развитию электронных площадок, внедрению новых программ, модернизации имеющихся средств и т.д.;
- 2) приучил людей к общению с помощью электронных средств, доказал их эффективность и широкую сферу применения.

В итоге, даже сейчас, когда пандемия завершилась, онлайн-жизнь активно продолжается: недостатки устраняются (индивидуально или как-то иначе), а положительные стороны развиваются. Например, к минусам работы в формате онлайн традиционно относятся ненормированность рабочего времени, отсутствие границ между работой и отдыхом, что возможно устранить только индивидуально, путём установления таймера, точного определения времени контактов, отчётов, этапов сдачи материалов по полученному заданию и др., изъятия на определённое время рабочего компьютера и т.д.; изоляция онлайн-работника, отрыв от коллектива устраняются офисом путём установления дней присутствия на рабочем месте; домашние помехи работе возможно устранить путём ухода в специально оборудованные для такой работы помещения и т.д. Плюсы же онлайн-работы очевидны: для руководителя – это возможность выбора самого квалифицированного работника вне зависимости от его места жительства, экономия офисного пространства и т.д.; для работника – это возможность проверить свои знания путём участия в конкурсах и выполнения заданий, возможность (при наличии свободного времени) получения дополнительного дохода, экономия времени (на дорогу) и материальных средств (на транспорт, парковку, перекусы и др.), гибкий график и т.д.

Мы, как представители сферы образования, безусловно, фиксируем большие успехи в сфере образования при использовании онлайн-формата. Однако нас беспокоят некоторые перегибы в онлайн-обучении, которые происходят и по личностным причинам, и по конъюнктурным соображениям. Остановимся на этих проблемах подробнее. Однако прежде, чем представить наше мнение, немного поговорим о разнице между понятиями «обучение» и «образование», что очень важно во всех аспектах, в частности с точки зрения правильного, эффективного использования возможностей интернет-технологий.

Как ни странно, но понятия «обучение» и «образование» часто и многие путают, а соответствующие слова употребляются в качестве синонимов, то есть между этими понятиями ставится знак равенства. Конечно, это взаимосвязанные понятия, но по сути образование и обучение – далеко не одно и то же. Обучение – это процесс получения знаний, умений и навыков в конкретной области, которые становятся (могут стать) частью образования. Так, например, в течение жизни человек учится читать, писать, водить машину, рисовать, играть на различных инструментах и т.д. Образование – это целая система, которая по совокупности полученных знаний обуславливает дальнейшие области деятельности и особенности поведения. Причём, базовое образование создаёт ту интеллек-

туальную, эстетическую и нравственную основу, которая может стать для одного человека отправной точкой для повышения своего уровня профессиональных знаний, расширения кругозора и эрудиции, а для другого – быть вполне устраивать.

Учитывая вышесказанное, сразу же отметим, что обучаться чему-нибудь вне образовательной программы соответствующей ступени можно всю жизнь, и для этого существуют курсы, кружки, предметные программы, системы сертификатов и т.д. Так что чему обучаться и какого уровня достигать в обладании теми или иными знаниями, умениями и навыками, кроме обязательных для всех, каждый человек решает сам, индивидуально, персонально. Что касается минимальных достаточных знаний, получаемых в начальной и средней школе, а также дома, то они необходимы для обеспечения стартовых возможностей всех и дальнейшего ориентирования каждого в системе образования и в жизни вообще.

Отметим также, что практически любой шаг в наше время можно делать и офлайн, и онлайн. Конечно, удобнее учиться дома: не нужно выходить из дома в плохую погоду, не нужно тратить время на дорогу, таскать многочисленные учебники и канцелярские принадлежности, нет привязки к конкретному месту, можно заниматься тогда, когда хочется, и т.д. Но как раз эти положительные стороны онлайн-обучения в определённых учебных ситуациях, на определённом уровне системы образования и становятся причиной многих отрицательных проявлений, то есть порождают и формируют те минусы, о которых говорят специалисты. Так, например, без очного присутствия преподавателя и его указаний (замечаний, предложений, подсказок и т.д.) некоторым учащимся трудно концентрироваться (вспоминать, излагать и т.д.); при персонализации обучения может не хватать общения со сверстниками, может отсутствовать обязательная для жизни в обществе социализация и т.д.

Следовательно, в онлайн-образовании, как и при онлайн-работе, самое главное – найти правильное сочетание онлайн и офлайн форматов, максимально эффективно использовать плюсы каждого из них и стараться устранить минусы, которые хорошо изучены и представлены во многих печатных изданиях и в сети.

На наш взгляд, с учётом уже имеющегося опыта современная система образования (без пандемий и прочих катаклизмов) должна выглядеть следующим образом.

### **1. Базовое образование должно быть очным.**

В школе – это период до старших классов (старшей школы, профильных классов, колледжа – они по-разному называются), а в вузах – это бакалавриат. Мы категорически против получения начального образования на дому, хотя таких предложений сейчас в сети много, – ведь практика преподавания онлайн, которая получила распространение в период пандемии COVID-19, показала, что малышам очень трудно привыкнуть к работе в сети, ибо они быстро утомляются, часто не могут выполнить и/или отправить домашнее задание, не могут остановить процесс, если что-то не понимают, и т.д., а львиная доля нагрузки в этом случае (за неимением института губернёров, который существовал в давние времена) падает на родителей. К тому же, именно в это время определяются и формируются те качества, которые проявляются в дальнейшем, поэтому в это время важны и правильное построение отношений со сверстниками, и критерии оценки личности преподавателя, и приобретение навыков самостоятельной работы, и умение строить свой персональный график, то есть выбрать первостепенное, остановиться или лишиться себя чего-нибудь, если это надо, и т.д. Такой подход, с одной стороны, подготовит учащихся к следующему жизненному этапу в плане формирования личностных качеств, стремлений и ожиданий, а с другой стороны, обеспечивает минимальный уровень знаний по широкому спектру обязательных предметов.

В эти периоды, конечно же, возможно онлайн-обучение, но так можно изучать языки, получать и/или совершенствовать навыки в конкретных областях (музыка, лепка, игры, компьютерные технологии, кулинария и т.д.), а обязательные предметы в определённом программном объёме должны усваиваться очно и коллективно. Результатом такого обучения станут аттестат о начальном и среднем общем образовании (в школе) или диплом бакалавра (в вузе), а дальше уже произвольная программа, сроки и качество наполнения которой зависят от самого учащегося, социально-политической обстановки и других обстоятельств.

## **2. Старшая школа должна быть по преимуществу в формате онлайн.**

Учащийся, продолжающий учёбу в определённом направлении, уже сделал свой выбор и много времени тратит на репетиторов, на выполнение их домашних заданий, поиск ответов на конкретные вопросы, самостоятельное пополнение знаний, часто пропускает занятия, не выполняет классные задания и т.д. К тому же, учащийся на этом этапе обучения – это уже взрослый человек, умеющий, как правило, планировать своё время и определять приоритеты, имеющий свой ценностный мир, свои планы и т.д., а всё, чего нет в характере человека в 17-19 лет, как показывают соответствующие исследования и наш собственный опыт преподавания на 1-ом курсе вуза, сформировать уже невозможно, поскольку его личностные характеристики к этому времени сформированы, и можно лишь углубить, усовершенствовать имеющееся, а создать что-то абсолютно новое уже нельзя.

## **3. Магистратура в вузе должна быть полностью в формате онлайн.**

Практика преподавания показывает, что многие магистранты (как правило, их лучшая часть) уже работают и часто в другом городе, в деревне, на границе и под., а значит им абсолютно всё равно, сколько дней в неделю есть очные занятия, потому что нужно ездить, присутствовать, а это не всегда возможно, поэтому и работающие магистранты обычно отпрашиваются, а неработающие, опираясь на этот прецедент, тоже говорят, что они работают, и не ходят на занятия. В результате преподаватель приходит, а группы нет.

По сути дела, магистерская ступень высшего образования в определённых аспектах (посещаемость, цели, стимулы и т.д.) схожа с заочной формой обучения, которая в своё время была создана для восполнения образовательных пробелов теми людьми, которые уже работали и не имели возможности стационарно посещать занятия для получения дополнительных знаний, а также испытывали необходимость в получении документального (юридического) подтверждения своего статуса, чаще всего для дальнейшего карьерного роста (см., например, Ангурян 2015, Якунин 2008 и др. работы). Отметим, что заочная система образования должна была стать также и эффективной формой подготовки квалифицированных педагогических кадров, деятельность которых способствовала бы совершенствованию содержания учебного процесса и развитию соответствующего звена инфраструктуры, что особенно значимо было всегда и сейчас, особенно для далёких от столицы и/или приграничных населённых пунктов.

При условии строжайшего соблюдения аттестационных, экзаменационных и прочих требований полный переход на онлайн-формат в магистратуре позволит:

- а) решить вопрос посещения всех магистрантов: работающие пусть спокойно работают, а неработающие ищут работу;
- б) повысить качество работы уже работающих и качество учёбы всех магистрантов;
- в) привлечь в магистратуру учащихся из других городов и стран;
- г) подчеркнуть роль магистратуры как источника получения углубленных знаний или получения тех знаний, которые нужны для работы, интересны или важны для дальнейшего трудоустройства.

Сложившаяся в наши дни социально-экономическая ситуация, конечно же, в корне отличается от той, характеристики которой определили периоды расцвета заочной формы организации учебного процесса в разные годы, но очевидно, что и тогда, и сейчас с помощью этой формы, как и с помощью магистерского уровня высшего образования можно было решить некоторые насущные практические задачи:

- получить углублённые знания по той специальности, по которой учился в бакалавриате данный человек;
- получить знания по такой специальности, которая сильно отличается от уже полученной на первой ступени обучения в вузе, но по которой человек уже работает или хочет работать;
- закрепление дипломом того статуса, который уже имеет данный человек или хочет иметь.

Естественно, что все эти положения касаются только системы образования Армении и ни в коей мере не затрагивают конкурсные и грантовые возможности учебы армянской

молодёжи за границей. Они только резче и чётче очерчивают границы разных уровней образования, подчеркивают важность и обязательность прохождения более низких ступеней с точек зрения дальнейшего пополнения багажа полученных знаний и формирования общечеловеческих качеств, личностных характеристик.

**Заключение.** Несмотря на то, что все существовавшие учебные заведения после завершения пандемии вернулись в основном к очному формату обучения, полученные «уроки» многим показались достаточно перспективными и начали предлагаться постоянные варианты дистанционного обучения для учащихся разных возрастов, и все они подчеркивали преимущества получения образования в формате онлайн, умалчивая о его недостатках. В результате создалась ситуация, при которой лица, определяющие государственную политику в области образования, должны изменить действующие образовательные учреждения в соответствии с требованиями времени, с развитием интернет-технологий, т.е. создать такую систему образования, в которой органично сочетались бы традиционные методы и формат-онлайн.

**Рекомендации.** На разных ступенях образовательной цепочки по-разному должны сочетаться офлайн- и онлайн-форматы. С учетом имеющегося в этой области опыта и результатов анализа соответствующей литературы мы предлагаем вариант (описанный выше) современной системы школьного и вузовского образования республики. Такой подход позволит активизировать и систематизировать употребление компьютерных технологий в учебном процессе, модернизировать систему образования, подчеркнуть особенности каждого уровня образовательного процесса, создать более благоприятные условия для максимально эффективного использования онлайн-формата с точек зрения образования и обучения, способствовать лучшему удовлетворению личностных потребностей учащихся.

#### Список использованной литературы

1. Ангурян С.О., Использование телекоммуникационных средств в заочном курсе английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 15.01.2015: утв. 20.04.2015. – Е., 2015. – 134 с.
2. Якунин В.И., Сулакшин С.С., Багдасарян В.Э, Нетесова М.С., Образование как фактор экономического развития. – М., Научный эксперт, 2008. – 104 с.
3. <https://mvftri.org/research/publications/examining-online-research-in-higher-education-what-can-we-replicate-in-k-12/>.
4. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216288/>.
5. <http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2021>.
6. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.
7. Error! Hyperlink reference not valid.

*Получено: 26.09.2023*

*Received: 26.09.2023*

*Рассмотрено: 01.11.2023*

*Reviewed: 01.11.2023*

*Принято: 10.11.2023*

*Accepted: 10.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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



## ON ISSUES OF PARENT AND CHILDREN INTERACTION

**Grigoryan Vahagn**

*PhD of pedagogy*

*Yerevan State University, Armenia*

*v.grigoryan@ysu.am*

### Abstract

Modern life is characterized by deep changes taking place in society, where many processes are born. These processes are characterized by negative phenomena that harm the normal development of the child in the family, the parent-child relationship is broken. This, in turn, changes the moral values, worldviews of different social groups of the society, the way of life of people is expressed in new ways. In this context, the role of school in the establishment and development of families, especially in the relationship between parents and children, has increased in recent decades.

History has shown that it is not always the family that takes over the upbringing of children. This is due to the low socio-cultural level of the family. The inferiority of the psychological and pedagogical potential is equivalent to this. As a result, it is documented that we are dealing with unsuccessful interaction between family and school, parents and children.

A considerable number of pedagogues-scientists dealt with the issues of family and children's interaction in pedagogy. In the article, we often referred to the ideas they tested. Attention was paid to the separated components in the structure of parent-child interaction. The main features of parenting were interpreted. Special attention was paid to the standards of interaction between parents and children: personal, clinical-psychological, contact characteristics of parents and children, adult family members, family traditions and socio-cultural.

Ways and opportunities to optimize the interaction between parents and children with the help of the school were identified and identified. The article describes six criteria of the effectiveness of the interaction between parents and children.

The work also includes parenting styles, which are considered an important component in the system of interaction between parents and children. As a result, an opportunity was created to separate the modern problems of interaction between parents and children in the family.

**Keywords:** *interaction, parenting style, interpersonal relationship, interaction component, interaction criterion, interactional role, moral principle, hereditary feature.*

## ПО ВОПРОСАМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ

**Григорян Ваагн**

*Кандидат педагогических наук, доцент,*

*Ереванский государственный университет, Армения*

*v.grigoryan@ysu.am*

### Аннотация

Современная жизнь характеризуется глубокими изменениями, происходящими в обществе, где зарождаются многие процессы. В свою очередь, эти процессы характеризуются негативными явлениями, которые вредят нормальному развитию ребенка в семье, нарушаются детско-родительские отношения. Это меняет моральные ценности, мировоззрение разных социальных групп общества, образ жизни людей выражается по-новому. В этом контексте в последние десятилетия возросла роль школы в создании и развитии семьи, особенно во взаимоотношениях родителей и детей.

История показала, что не всегда семья берет на себя воспитание детей. Это связано с низким социокультурным уровнем семьи. К этому добавляется неполноценность психолого-педагогического потенциала. В результате, документально подтверждено, что мы имеем дело с неудачным взаимодействием семьи и школы, родителей и детей.

Вопросами взаимодействия семьи и детей в педагогике занимались многие педагоги-ученые. В данной статье мы часто ссылаемся на проверенные ими идеи. Внимание акцентируется на выделенных компонентах в структуре детско-родительского взаимодействия. Раскрыты основные особенности воспитания детей. Особое внимание было уделено стандартам взаимодействия родителей и детей: личностным, клинико-психологическим, контактными особенностям родителей и детей, взрослым членам семьи, семейным и социокультурным традициям.

Были выявлены и определены пути и возможности оптимизации взаимодействия родителей и детей при помощи школы. В статье описаны шесть критериев эффективности взаимодействия родителей и детей.

В данной статье также рассматриваются стили воспитания, которые считаются важной составляющей в системе взаимодействия родителей и детей. В результате появилась возможность выделить современные проблемы взаимодействия родителей и детей в семье.

**Ключевые слова:** взаимодействие, стиль воспитания, межличностные отношения, компонент взаимодействия, критерий взаимодействия, интеракционная роль, моральный принцип, наследственный признак.

## ՕՆՈՂՆԵՐԻ ԵՎ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՓՈԽԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻ ՇՈՒՐՁ

Գրիգորյան Վահագն

մանկ.գիտ.թեկնածու, դոցենտ,

Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,

v.grigoryan@ysu.am

### Ամփոփում

**Համառոտ ներածական:** Ժամանակակից կյանքը բնորոշվում է հասարակության մեջ տեղի ունեցող խորը փոփոխություններով, որտեղ ծնունդ են առնում բազմաթիվ գործընթացներ: Այդ գործընթացներն աչքի են ընկնում բացասական երևույթներով, որոնք վնասում են ընտանիքում երեխայի բնականոն զարգացմանը, խախտվում է ծնող-երեխա փոխհարաբերությունը: Սա էլ իր հերթին փոխում է հասարակության տարբեր սոցիալական խմբերի բարոյական արժեքները, աշխարհայացքները, նոր ձևերով է արտահայտվում մարդկանց կենսակերպը: Այս համատեքստում վերջին տասնամյակներում մեծացել է դպրոցի դերն ընտանիքների կայացման ու զարգացման գործում, հատկապես ծնողների և երեխաների փոխհարաբերություններում:

Պատմությունը ցույց է տվել, որ միշտ չէ, որ ընտանիքն իր վրա է վերցնում երեխաների համակողմանի և ներդաշնակ դաստիարակությունը: Դա պայմանավորված է ընտանիքի սոցիալ-մշակութային ոչ բարձր մակարդակով: Սրան համագոր է նաև հոգեբանական, մանկավարժական ներուժի թերարժեքությունը: Արդյունքում փաստվում է, որ գործ ունենք ընտանիքի ու դպրոցի, ծնողների ու երեխաների չհաջողված փոխգործակցության հետ:

Մանկավարժության մեջ ընտանիքի և երեխաների փոխգործակցության հարցերով զբաղվել են զգալի թվով մանկավարժ-գիտնականներ: Հողվածում հաճախ դիմել ենք նրանց փորձարկած գաղափարներին: Ուշադրություն է դարձվել ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության կառուցվածքում առանձնացված բաղադրիչների վրա: Մեկնաբանվել են ծնողների դրսևորման հիմնական գծերը: Հատուկ ուշադրություն է դարձվել ծնողների և երեխաների փոխգործակցության չափանիշներին՝ ծնողների ու երեխաների անձնային, կլինիկա-հոգեբանական, ընտանիքի չափահաս անդամների շփման առանձնահատկություններ:

Առանձնացվել ու բացահայտվել են դպրոցի օժանդակությամբ ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության օպտիմալացման ուղիներն ու հնարավորությունները: Հողվածում բնութագրվել է ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության արդյունավետության վեց չափանիշներ:

Աշխատանքում տեղ են գտել նաև դաստիարակության ոճերը, որոնք կարևոր բաղադրիչ են ծնողների և երեխաների փոխգործակցության համակարգում: Արդյունքում հնարավորություն է ստեղծվել ընտանիքում առանձնացնելու ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության ժամանակակից խնդիրները:

Ուսումնասիրության մեթոդաբանական հիմքերն են կազմում.

- գիտամանկավարժական հետազոտությունների կազմակերպման և իրականացման տեսությունները (Վ. Վ. Կրասնկի, Գ. Խ. Վալին, Ա. Մ. Նովիկով),
- ընտանիքի գործառույթների վերաբերյալ սոցիալ-հոգեբանական տեսությունները,
- դպրոցի կառավարման տեսությունը (Վ. Ս. Լազարև, Տ. Պ. Աֆանասև, Տ. Բ. Շամովա),
- սոցիալական դաստիարակության տեսությունը (Ա. Վ. Մուրդիկ, Վ. Գ. Բոչարովա),
- համակարգային մոտեցման տեսությունը (Ա. Վ. Ավերյանով, Յու. Կ. Բաբանսկի, Վ. Ա. Կարակովսկի):

**Հիմնախնդրի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակ** – Տվյալ հետազոտությաննի նպատակն է վեր հանել մեր հասարակության մեջ ծնողների և երեխաների փոխգործակցության խնդիրները:

**Գիտական նորույթը:** Տեսական նյութի վերլուծության և ընդհանրացման արդյունքում բացահայտվել են ծնողների և երեխաների փոխգործակցության արդյունավետության չափանիշները, ընտանեկան դաստիարակության ոճերը, փոխգործակցության ժամանակակից խնդիրները:

**Հիմնախնդիրներին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Մեր կողմից տեսական արդիական նյութի ուսումնասիրությամբ և կրթիաստատություններում իրականացված հետազոտությունների վերլուծությամբ բացվահայտվել են ընտանիքում ծնողների և երեխաների փոխգործակցության բազմաթիվ արդիական խնդիրներ: Հրատարակվել են գիտական հոդվածներ:

**Հետազոտության տեսական նշանակությունը:** Բացահայտվել և վերլուծվել են ընտանիքում ծնող-երեխա փոխհարաբերությունները, փոխգործակցության ժամանակակից հիմնահարցերը:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը** – Աշխատանքը օգտակար կարող է լինել մանկավարժության բնագավառի աշխատողների համար, հատկապես հանրակրթության համակարգում ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների գծով փոխսոսերների, դասղեկ-դասվարների համար:

*Բանալի բառեր՝ փոխգործակցություն, դաստիարակության ոճ, միջանձնային հարաբերություն, փոխգործակցության բաղադրիչ, փոխգործակցության չափանիշ, փոխգործակցային դեր, բարոյական սկզբունք, ժառանգական առանձնահատկություններ:*

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Մեր օրերում հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներն աչքի են ընկնում գլոբալ փոփոխություններով, որոնցում ձևավորվում են բացասական միտումներով գործընթացներ: Դրանք արտացոլվում են հասարակության սոցիալական խմբերում, մարդկանց կենսակերպում, փոխվում են աշխարհայացքները, բարոյական արժեքները: Վերջին տասնամյակներին, պայմանավորված վերը նշվածով, մեծացել է դպրոցի դերը ծնողների և երեխաների փոխազդեցություններում: Զգալիորեն նվազել են ընտանեկան մանկավարժության արժեքները:

Անձի ձևավորման գործում կարևոր գործառույթ է իրականացնում ընտանիքը:

Մեր ուսումնասիրությունում հաշվի են առնվել այն գաղափարները, որոնք բովանդակվում են Ս. Ի. Գոլոդի, Վ. Յա. Տիտարենկոյի, Լ. Ա. Գորդոնի, Ե. Բ. Գրուզնայի, Է. Վ. Կլոպովի, Ռ. Ս. Մախովի և ուրիշների աշխատանքներում:

Ընտանիքը միշտ չէ, որ իր վրա է վերցնում երեխաների լիարժեք դաստիարակությունը, որը պայմանավորված է հոգեբանական, մանկավարժական ներուժի ցածր մակարդակով, ինչպես նաև ընտանիքի սոցիալ-մշակութային թերարժեքով: Արդյունքում ծնողների ու երեխաների, ընտանիքի ու դպրոցի չհաջողված փոխգործակցություն է ձևավորվում:

Տեսական նյութի վերլուծությունն ու ընդհանրացումը հնարավորություն են տալիս ձևակերպելու աշխատանքային սահմանումը: Երեխաների և ծնողների փոխգործակցությունն ընտանիքի ապրելակերպի, ընտանիքի անդամների միջանձնային հարաբերությունների, համատեղելիության մանկավարժական բնութագիրն է, որը պատճառական կախվածությամբ փոխադարձ պայմանավորված անհատական գործողությունների համակարգ է, որում փոխգործակցության յուրաքանչյուր սուբյեկտի վարքը հանդես է գալիս մնացածների վարքի նկատմամբ միաժամանակ խթան և արձագանք:

Ծնողների և երեխաների փոխգործակցության կառուցվածքում առանձնացվում են մի շարք բաղադրիչներ, հատկապես կարևորվում են հուզականը, իմացականը, արյունակցականը ու վարքագծայինը: Ներընտանեկան փոխգործակցության հուզական բաղադրիչը ներկայացնում է երեխայի հետ կապված ծնողների (գերազանցապես՝ մոր) ապրումների ամբողջությունը, ինչպես նաև ծնողների հանդեպ երեխաների ապրումները: Փոխգործակցության այդ բաղադրիչը միաչափ չէ: Ըստ Ս. Ջ. Արգունյանի ուսումնասիրության՝ պարզվել է, որ ծնողների և երեխաների փոխգործակցության հուզական

բաղադրիչի վիճակը դրսևորվում է համակրանք-հակակրանք, հարգանք-արհամար-  
հանք, մոտիկություն-հեռավորություն իրավիճակներով [1, էջ 16]: Հոգեվերլուծաբան-  
ներ Ա. Ռոսի և Ե. Շիֆերի մշակած հարցարանում ներընտանեկան փոխգործակցու-  
թյունների հուզական բաղադրիչը ներկայացված է երկու հակադիր՝ սիրո և ատելու-  
թյան միջև բազում վիճակներով:

Օտոդների և երեխաների փոխգործակցության իմացական բաղադրիչը ներառում է  
փոխգործակցության սուբյեկտների պատկերացումներն ու գիտելիքները միմյանց բնա-  
վորության, պահանջումների, հետաքրքրությունների, արժեքների, իրավիճակային  
դժվարությունների մասին, ինչի հիման վրա հնարավոր են փոխըմբռնումն ու ներըն-  
տանեկան փոխգործակցության գիտակցական կարգավորումը: Միմյանց մասին այդ  
պատկերացումները կարող են լինել համարժեք՝ հիմնված երեխայի (ծնողի) առանձնա-  
հատկությունների, նրա հետաքրքրությունների, հակումների, անհատական-տիպաբա-  
նական բնութագրերի լիակատար և օբյեկտիվ իմացության վրա, ինչպես նաև անհա-  
մարժեք, աղավաղված, այսինքն՝ գերազանցապես խարսխված երեխայի (ծնողի) մասին  
սուբյեկտիվ կարծիքների վրա [6, էջ 46]:

Վերջին դեպքում ներընտանեկան փոխգործակցության իմացական բաղադրիչը  
կապվում է երեք տեսակի իրավիճակների հետ՝

ա. երեխայի (ծնողի) հիվանդության, հաշմանդամության, թերզարգացածության,

բ. մանկամտության, անհարմարվողականության, թերհասունության, անփորձու-  
թյան,

գ. հասանելիության ցածր մակարդակով, սոցիալական անբարենպաստ պայման-  
ներով:

Ներընտանեկան փոխգործակցության վարքագծային բաղադրիչը ցույց է տալիս  
երեխայի հետ ծնողի և հակառակ վարվելակերպը: Որպես այդ բաղադրիչի չափիչներ  
հանդես են գալիս ենթարկումը, իշխումը, ինքնավարությունն ու վերահսկողությունը:  
Երեխաների հետ ծնողների փոխգործակցության վարքագծային բաղադրիչի իրակա-  
նացման առավել հաճախ հանդիպող տարբերակները, ըստ Վ. Ի. Գարբուզովի, Ա. Ռո-  
սի, Է. Գ. Էյդեմիլլերի, ծնողների իշխումը, երեխայի հետ ծնողների գործընկերությունը,  
երեխային հրահրելը, փոխգործակցության ինքնատիպությունն ու բացակայությունն են:

Կան մի քանի մոտեցումներ, որոնք ընտանիքը ուսումնասիրում են որպես սոցիալ-  
մանկավարժական երևույթ՝ համակարգակառուցվածքային, սոցիոլոգիական, տարբե-  
րակված, արժեքային, գործառութային:

Համակարգակառուցվածքային մոտեցումը մշակվել է Ի. Վ. Բեստուժևա-Լադայի,  
Կ. Վիտեկի, Ս. Ի. Գուլոդի, Ա. Բ. Օդլովի կողմից:

Տվյալ մոտեցման ենթատեքստով մանրամասն վերլուծության են ենթարկվում այն-  
պիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են ընտանեկան կառուցվածքը, ամուսնության  
որակը, երեխա ունենալու պահանջումները, դեռահասների դաստիարակության ձեռք-  
բերումները, ընտանիքի դերը, ընտանիքի պատմական տիպը:

Առավել ուսումնասիրված հիմնախնդիրներից են ամուսնության արժեքների դա-  
սակարգումը, ամուսնալուծություն առաջացնող ռիսկերը, ամուսնական հակասու-  
թյունները, ընտանիքի արժեքները:

Առավել հետաքրքիր հայեցակարգային մոտեցումների մեջ ուշագրավ են վերար-  
տադրական վարքագծի, ծնելիության կենսապայմանների ներգործության հայեցակար-  
գերը [4, էջ 239]:

Հետազոտողները տարբեր հասարակությունների ընտանիքի կառուցվածքը համե-  
մատում են վեց չափանիշներով՝ ընտանիքի ձևով, ամուսնության ձևով, իշխանության

բաշխման օրինակով, բնակության վայրի ընտրությամբ, ինչպես նաև ծագման և գույքի ժառանգման եղանակով:

Համակարգակառուցվածքային մոտեցման տեսանկյունից որպես ընտանիքի անխազելի բնութագրեր դիտվում են նրա կառուցվածքը, գործառույթները և զարգացման դինամիկան: Ելնելով դրանից՝ առանձնացվում է ընտանիքի մասին գիտելիքների երեք խումբ:

Խմբերից մեկը ներառում է գիտելիքներ «ուսուցիչ-ծնող-երեխա» համակարգում հարաբերությունների բնույթի ու դժվարությունների մասին: Դրանք գիտելիքներ են այն մասին, թե ինչպես են հարաբերություններում իրականացվում համաենթարկումը, համագործակցությունը, ինչպես նաև մանկավարժական գործընթացի սուբյեկտների հարաբերություններում տիպական դժվարությունները:

Ներընտանեկան մթնոլորտի ուսումնասիրմամբ մանկավարժական գիտության մեջ նշանավոր են Ն. Սմելգերը, Մ. Ն. Բույանովը: Նրանք բացահայտել են ընտանիքում հակամարտության խափանիչ և արարիչ կողմերը, ընտանեկան զանազան հակամարտությունների դրական հանգուցալուծման հնարավորություններն ու պայմանները: Սոցիոլոգիական մոտեցումը քննության է առնում ընտանիքի սոցիալական էությունը և դրա փոխգործակցությունը ինչպես ընտանիքի անդամների, այնպես էլ հասարակության այլ հաստատությունների հետ: Այդ ուղղությունը ներկայացրել են այնպիսի գիտնականներ, ինչպիսիք են Ա. Գ. Խարչևը, Օ. Կ. Վասիլևան, Ռ. Բեիլը:

Տարբերակված մոտեցումը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու ծնողների հետ երեխաների և ուսուցչի տարբերակված աշխատանքի խնդիրներն ու միջոցները՝ հաշվի առնելով ընտանիքի ժամանակակից տիպերը: Այն ներկայացված է Գ. Ի. Կուցեբոյի, Ե. Ի. Նասեդկինայի աշխատանքներում:

Մեր հետազոտության հիմնախնդրի առումով նշված մոտեցումների մեջ զգալի հետաքրքրություն է ներկայացնում արժեքային մոտեցումը, որը մշակվել է ռուս գիտնականներ Լ. Մ. Արխանգելսկու, Ի. Վ. Բեստուժևա-Լադայի, Ս. Ի. Գոլոդի, Վ. Ա. Կարակովսկու, Ա. Վ. Կիրյանովայի և այլոց կողմից:

Ընտանիքի հաստատության ուսումնասիրմանը արժեքային մոտեցումը ձևավորվում է փիլիսոփայության, սոցիալական հոգեբանության, իրավունքի, ժողովրդագրության, ազգագրության, բարոյագիտության, մանկավարժության, տնտեսագիտության ու սոցիոլոգիայի համատեքստում: Արժեքային քննարկումը ենթադրում է ընտանիքի մասին բոլոր գիտելիքների ինտեգրացում: Այն հնարավորություն է տալիս քննության առնելու ընտանիքը որպես սոցիալական առումով կարևոր արժեք, որը մշակել է մարդկությունը, գիտակցել այդ իրողությունը զարգացող սոցիումի մեջ ու միաժամանակ ուսումնասիրել ընտանիքը որպես անձնային (սուբյեկտիվ) արժեք [4, էջ 240]:

Առավել մշակվածը (այդ թվում՝ սոցիալ-հոգեբանական առումով) ընտանիքի ուսումնասիրման նկատմամբ գործառույթային մոտեցումն է, որը դիտարկված է Մ. Ս. Մացկովսկու, Ա. Պ. Զառստրովցնի, Ա. Գ. Խրիպկովայի և այլոց աշխատանքներում: Հատկապես Ա. Գ. Խրիպկովայի աշխատանքներում կարևորվում են ընտանիքում երեխայի դաստիարակության նորմերն ու չափանիշները տարիքային տարբեր խմբերի համար: Առանձնահատուկ են դեռահասության տարիքին բնորոշ մանկավարժական աշխատանքները, որոնք արդիական են նաև մեր օրերի ընտանիքների և հասարակության համար:

Կիրառական (գործառնական) տեսանկյունից ընտանիքը քննության է առնում այն գործունեության ձևերը, որոնց միջոցով բավարարվում են ինչպես հասարակության, այնպես էլ ընտանիքի անդամների պահանջմունքները:

Գործում են ընտանիքի հիմնական գործառույթների տարբեր ձևակերպումներ ու դասակարգումներ: Այսպես, Գ. Մ. Սվերդլովն ու Վ. Ա. Ռյասենցը որպես կարևորագույններ նշում են տոհմի շարունակման դաստիարակչական, տնտեսական ու փոխօգնության գործառույթները:

Մ. Դ. Լապտենկոյի կարծիքով ընտանիքի հիմնարար գործառույթները պետք է համարել սոցիալ-կենցաղային, վերարտադրության, իր անդամների դաստիարակչական և ժամանցի կազմակերպման գործառույթները:

Ն. Գ. Յոբկևիչն ընդգծում է հոգևոր հաղորդակցման, միջսեռային, մանկածնության, դաստիարակչության գործընթացում համագործակցության, տնային տնտեսության վարման և անհրաժեշտ միջոցների հայթայթման, ընտանիքում երեխայի դաստիարակման, ժամանցի կազմակերպման, բարոյական ու նյութական փոխադարձ աջակցության գործառույթների կարևորագույն նշանակությունը:

Ա. Գ. Խարչևը նշում է ընտանիքի այնպիսի գործառույթներ, ինչպիսիք են վերարտադրությունը, երեխաների դաստիարակչական գործառույթները, սպառման ու ժամանցի կազմակերպումը:

Այսպիսով՝ հետազոտողների մեծամասնության հայացքները համընկնում են այն հարցում, որ ընտանիքի կարևորագույն գործառույթներից են վերարտադրության, դաստիարակչական, տնտեսակենցաղային, տնտեսական, սկզբնական սոցիալականացման և սոցիալական վերահսկողության, հոգևոր հաղորդակցման, ժամանցի, հուզական գործառույթները:

Ծնողներին դիտելով որպես փոխգործակցության սուբյեկտներից մեկը՝ նշենք, որ նրա հիմնական գծերն են հարուստ կենսափորձը, բազմակողմ անձնային ապրումները, կանխակալ վերաբերմունքը երեխաների հանդեպ: Որպես գործընկերներ կարևորվում են անձի անհատական վարքագիծը, դրդապատճառները, իդեալները, հայացքները, արժեքները և այլն, ինչպես նաև մտածողության և վարքի յուրատեսակ հայեցակարգերը: Այստեղ երեխաների համապատասխան բնութագրերը գտնվում են կայացման փուլում, որոշակի և կայուն չեն ներընտանեկան փոխգործակցության ընթացքում: Փոխգործակցությունը տեղի է ունենում ծնողների և երեխաների գործունեության ու շփման ընթացքում՝ անձնային կառուցվածքի բոլոր կողմերում, մասնավորապես՝ արյունակցական, որտեղ ծնողները հանդես են գալիս որպես տեղեկատվության, գաղափարների, կարծիքների, հայացքների աղբյուր: Երեխաներն ընկալում, վերամշակում են դրանք՝ ստացածը փոխակերպելով սեփական հայացքների, գաղափարների, արժեքների: Փոխգործակցության ընթացքում երեխաների դիրքորոշումները, արժեքներն ու գաղափարները դառնում են բաց և հասկանալի, մատչելի ծնողների համար: Անձի այդ բաղադրիչներն արտացոլվում են ինչպես ծնողների, այնպես էլ երեխաների հուզական ոլորտում՝ ազդելով միմյանց վրա փոխգործակցության ընթացքում: Դա դրսևորվում է փոխգործակցողների հուզական, հոգեբանական իրավիճակում [9, էջ 95], [3, էջ 105]:

Ներընտանեկան փոխգործակցությունների այս կամ այն տիպերը ուսումնասիրողներն առանձնացնում են որոշակի հատկանիշների ընդհանրության հենքի վրա:

Մանկավարժական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության հինգ չափանիշ՝ ծնողների ու երեխաների անձնային, կլինիկահոգեբանական, ընտանիքի չափահաս անդամների շփման առանձնահատկություններ, սոցիալ-մշակութային և ընտանեկան ավանդույթներ [7, էջ 68]:

Մանկավարժական գիտության մեջ զգալի են նվաճումներն այդ հիմնախնդրի լուծման ուղղությամբ, որոնք բացահայտում են դպրոցի օգնությամբ ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության օպտիմալացման ուղիներն ու հնարավորությունները:

Ըստ ուսումնասիրությունների՝ ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության արդյունավետության չափանիշներ կարելի է համարել.

- երեխաների անկախությունը – մարդկային ուժեղ կապերն են ծնողների և երեխաների միջև,

- դերերի գերակայությունը – ներառում է ընտանիքի մեծահասակ անդամների դերային սպասումները, գերակայությունը,

- արժեքային-կողմնորոշիչ – ծնողների ու երեխաների ընդհանուր հայացքներում արժեքների միասնությունը, մտերմության ձգտումը, գրեթե նույնատիպ համոզմունքներն ու հետաքրքրությունները, միմյանց նկատմամբ հանդուրժողականությունը, կարծիքի ընդունումը, ուժեղ կողմերի կարևորության ճանաչումը, հուզական վիճակները և այլն,

- ժառանգական նույնատիպ առանձնահատկությունների առկայությունը – հասարակության զարգացման բոլոր փուլերում սերնդափոխությունը բնորոշվում է ժառանգական հատկանիշների փոխանցմամբ,

- բովանդակային-գործունային – ենթադրում է ընտանեկան համատեղ ծրագրերի, հոգսերի բովանդակությունը, ծնողների ձևավորված արդյունավետ կարողությունների փոխանցումն ու ընդօրինակումը, ընտանեկան բանավճեղքը, հարցադրումներ կատարելը, լսել ու հետևել գործողություններին: Այս ամենը մեր օրերում կարևորվում են արդյունավետ փոխգործակցության համար,

- բարոյական սկզբունքների առաջնայնություն – այստեղ կարևորվում են ընտանիքի անդամների ուշադրությունը, հարգանքը միմյանց նկատմամբ, յուրաքանչյուր անդամի «ես»-ի ընդունումը: Եթե ընտանիքում փոխըմբռնումը բացակայում է կամ գտնվում է ցածր մակարդակի վրա, ապա տեղի են ունենում սթրեսներ, օտարացում միմյանց նկատմամբ, բարոյահոգեբանական ճնշվածություն:

Վերոնշյալ փոխգործակցության արդյունավետության չափանիշներին անդրադարձել են հայրենական և օտարերկրյա մանկավարժները, որոնց հետազոտություններն ու ուսումնասիրությունները ներկայացնում են ընտանեկան համագործակցության մեջ անհատների առանձնահատկությունները:

Ծնողների ու երեխաների ժառանգական առանձնահատկությունների հենքի վրա, որոնք պայմանավորված են նրանց անձնային դրսևորումներով, կարելի է ներկայացնել ընտանեկան համագործակցության տարբեր դրսևորումներ [2, էջ 61]:

Մանկավարժության մեջ Ա. Ս. Մակարենկոն երեխաների և ծնողների փոխգործակցության արդյունավետության վրա ազդող հիմնական գործոնները համարում էր ծնողների անցած կյանքի ուղին, որը հազեցած է ազնիվ, ստեղծարար և բարոյական բազմաբնույթ արժեքներով: Իր բազմաթիվ տարիների ուսումնասիրության արդյունքում հիմնավորեց կեղծ ծնողական հեղինակությունների համակարգը, որը մեծ ազդեցություն ունի ընտանիքում երեխայի արդյունավետ դաստիարակության վրա, որոշում է երեխայի սոցիալական դիմագիծը:

Ըստ Ա. Ս. Մակարենկոյի՝ դրանք տարածության, պեդանտիզմի, բարեկամության, սիրո, բարության, ճնշման, կաշառելու հեղինակություններն են: Վերը նշվածները այսօր էլ մեր հասարակության մեջ առկա են, որոնք էլ խոչընդոտում են ընտանիքում երեխայի դաստիարակությանը [8, էջ 64]:

Հատկանշական է ընտանիքի այն հիմնական գործառույթների քննումը, որոնք ամենից առաջ կապված են դրանց դաստիարակչական հնարավորությունների հետ:

Ընտանեկան կյանքի նյութական հիմքը ձևավորվում է տնտեսական գործառույթների իրականացման միջոցով: Որպես կանոն, ընտանիքի անդամները համատեղ ապ-

րում են որոշակի բնակտարածությունում, որը համարվում է նրանց անձնականը, պետականը և այլն: Ընտանիքն ունի որոշակի բյուջե, որն առաջանում է հիմնականում նրա աշխատող անդամների եկամուտներից: Բյուջեն ծախսվում է ընտանեկան անհատական և ընդհանուր պահանջմունքների բավարարման նպատակով:

Ընտանիքում տնտեսական գործառույթի իրականացման առանձնահատկությունները պայմանավորված են փոխհարաբերությունների բնույթով: Այն է՝ տնտեսական-կենցաղային աշխատանքի արդար բաշխումը ծնողների և երեխաների միջև, որը, որպես կանոն, նպաստում է ամուսնական հարաբերությունների ամրապնդմանը և երեխաների աշխատանքային դաստիարակությանը: Ընտանիքի առավել կարևոր և բարդ գործառույթներից կարելի է համարել հուզական-հոգեբանականը՝ բարոյահոգեբանական պայմանների ստեղծումը հանգստի և ժամանցի անցկացման համար, ներընտանեկան վարքի մտերմական բնագավառների կարգավորումը և այլն: Ընտանիքի բազմաթիվ հետազոտությունների տվյալները վկայում են, որ ժամանակակից ընտանիքում նրա անդամների հուզական փոխշփումներն հսկայական, վճռական դեր ունեն:

Ընտանիքի կարևորագույն ժառանգական գործառույթ է երեխաների ծնումն ու դաստիարակումը: Մի շարք հեղինակներ (Ե. Գ. Բալաշկին, Է. Կ. Վասիլևա և ուրիշներ) այդ գործառույթը բաժանում են երկու բաղադրիչի՝ մարդկային տոհմի շարունակման գործառույթ և երեխաների դաստիարակության գործառույթ: Ներկայումս ավելի մեծ նշանակություն է ստանում ընտանիքի կրթական գործառույթը, իր երեխաների մտավոր մակարդակի և նրանց գիտելիքների որակի բարձրացմանը նպատակամղված գործունեությունը: Բարեփոխվող սոցիումի պայմաններում շեշտակի աճել է այդ գործոնի անձնային և հասարակական կարևորությունը:

Ընտանիքի իրականացրած կարևորագույն գործառույթներից է դաստիարակչական գործառույթը: Դրա իրականացմամբ մեծապես պայմանավորված է թե՛ երեխայի ապագան, թե՛ ընտանիքի ճակատագիրը և թե՛ ամուսինների երջանկությունը:

Ընտանիքի դաստիարակչական (ավելի լայն՝ սոցիալ-մանկավարժական) հնարավորություններն անձի ձևավորման գործում իրականացվում են նրա գործունեության բոլոր կողմերի միջոցով: Այդ հիմնախնդրի լուծման համար անհրաժեշտ է դաստիարակչական ներուժի՝ որպես մանկավարժական երևույթի ուսումնասիրումը: «Ներուժը»՝ որպես հասկացություն, նշանակում է «այս կամ այն երևույթին, գործընթացին, հասարակական կամ բնական-կենսաբանական օրգանիզմին ներքուստ հատուկ հետազա աճի, զարգացման և ինքնազարգացման՝ որպես որոշակի ամբողջականության, համակարգի հնարավորություն»:

Ըստ Ա. Ս. Մակարենկոյի՝ նշանակում է «ներքին, ընտանիքին հատուկ առկա հնարավորություններ՝ անձի ձևավորման գործում, օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ հնարավորություններ, որոնք իրականացնում են ինչպես գիտակցաբար, այնպես էլ տարերայնորեն»: Ընտանիքի դաստիարակչական ներուժը, որը ներառում է ընտանիքի բոլոր անդամներին, կարելի է պատկերացնել որպես հասարակական հարաբերություններով ու սոցիալական միջավայրով պայմանավորված նրա հնարավորությունների զարգացման աստիճան, որի շնորհիվ իրականացվում է ընտանիքի դաստիարակչական գործառույթը՝ ուղղված անձի ձևավորմանը:

Մանկավարժության մեջ ծնողների և երեխաների փոխգործակցությունը ընտանեկան դաստիարակության կարևորագույն բաղադրիչ է, որի հիման վրա առանձնացվում են ընտանեկան դաստիարակության ներքոհիշյալ ոճերը:

Առաջին՝ ծնողները չեն ընդունում երեխային որպես որոշակի անձի՝ փաստելով, որ երեխան իրեն չի դրսևորում երեխայի պես: Երեխայի հետ հարաբերությունները



սառն են, արհամարհված, նվաստացնող: Ծնողները հաճախ երեխային մենակ են թողնում, որովհետև խուսափում են նրա հետ շփումից: Արգելումները երեխայի դաստիարակության նպատակով չեն, այլ նրա հետ կապերի սահմանափակման:

Երկրորդ ծնողների իրենց երեխայի հանդեպ սառը, բայց ոչ թշնամական վերաբերմունքն է: Ծնողները քիչ ուշադրություն են դարձնում երեխային, քիչ են հոգում նրա ֆիզիկական և հոգևոր պահանջմունքների մասին: Այս դեպքում առկա են ծնողների մոռացկոտությունը երեխային տրված իրենց խոստումների մասին:

Երրորդ ծնողները երեխային դիտում են որպես ընտանիքի ընդհանուր կենսական անդամ մաս: Նրանք հաճույքով զբաղվում են երեխայով, իսկ երեխան չի խանգարում ընտանեկան գործերին: Ծնողները հատուկ ջանքեր չեն գործադրում երեխային ուշադրություն դարձնելու, դաստիարակելու համար: Երեխայի հանդեպ ընդհանուր հուզական վերաբերմունքը դրական է: Ծնողները երեխային քիչ պահանջներ են ներկայացնում:

Չորրորդ՝ ակտիվորեն սիրող ծնողները ձգտում են երեխայի մեջ զարգացնել անկախություն, խրախուսում են նրա ինքնուրույնությունն ու ձեռներեցությունը: Նրանք ակտիվորեն ներգրավում են երեխային տարբեր աշխատանքներում, ընդունում գործընկերային դիրքորոշում:

Ե. Ա. Շիֆերն այն կարծիքին է, որ ծնողների ու երեխաների համագործակցության և փոխգործակցության մեջ դրսևորվում են ծնողների բնավորության գծերը:

Սոցիալական հոգեբանության մեջ ներընտանեկան փոխգործակցությունների հիմնական ոճերից են՝ ավտորիտարը, ազատականը և ժողովրդավարականը: Անվանի հոգեբան Ա. Վ. Պետրովսկին, բացի վերը հիշատակվածներից, առանձնացնում է ևս երկու ոճ՝ առճակատումն ու խնամակալությունը [10, էջ 32]:

Ազատական ոճը սովորաբար դրսևորվում է միմյանցից ընտանիքի անդամների հեռացվածությամբ ու խորթացվածությամբ, միմյանց գործերի և զգացումների նկատմամբ նրանց լիակատար անտարբերությամբ:

Ըստ Վ. Ա. Պետրովսկու՝ ավտորիտար ոճին բնորոշ են կոշտ բռնակալությունը, ծնողների կտրական և անքաղաքավարի վերաբերմունքը միմյանց, երեխաների հանդեպ և հակառակը՝ հարկադրանքը, հրամանը, չորությունն ու սառնությունը միմյանց նկատմամբ:

Ժողովրդավարական ոճը ընտանիքի բոլոր անդամների համագործակցությունն ու փոխօգնությունն է, զգացմունքների ու հույզերի կուլտուրայի զարգացածության բարձր մակարդակը, իսկական և լրիվ իրավահավասարությունը [10, էջ 38]:

Պետք է նշել, որ ներընտանեկան փոխգործակցության նշված ոճերի դաստիարակչական հնարավորություններն ակնհայտ են: Ընդհանուր առմամբ երեխաների հետ ծնողների փոխգործակցության ոճերը որոշ ընտանիքներում գտնվում են նշված բևեռների միջև և այդ փոխգործակցության մեջ կարող են գերիշխել հակադիր ոճերից մեկի հատկանիշները: Ցանկացած ոճի ձևավորման վրա ազդում են գործոններ, որոնցից են ծնողների կողմից երեխայի ընդունումը, մերժումը:

Լ. Ս. Վիգոտսկին, Ա. Ն. Լեոնտևը, Ա. Վ. Զապորոժեցը և ուրիշներ իրենց աշխատանքներում երեխայի սկզբնական սոցիալական ակտիվությունը համարում են որպես սկզբունքային մեթոդաբանական դրույթ և որպես փորձի հիման վրա փաստ: Մրանով հիմնականում որոշվում են ներընտանեկան փոխգործակցության առանձնահատկությունները: Դրա հետ մեկտեղ, տարբեր հետազոտողների աշխատանքներում հաճախ մատնանշվում է ակտիվության թերագնահատումը:

Է. Գ. Էյդեմիլլերը նշում է, որ վաղ տարիքից երեխան ակտիվորեն ուսումնասիրում է իր շրջակա աշխարհը: Նա առաջինն է կապի մեջ մտնում մարդկանց հետ ու դրա համար օգտագործում է ցանկացած հնարավորություն [11, էջ 118]:

Երեխայի սոցիալական ակտիվությունն ազդում է նաև ծնողի վարքագծի վրա: Դրա վրա օրինակներ կան Դ. Նեյսոնի, Ն. Ռ. Շիֆերի և այլոց աշխատանքներում: Ծնողական վարքագծի ոճը երեխայի ակտիվության ազդեցությամբ ձևավորվում է շատ վաղ ու հետագայում մշտապես իր վրա կրում է նրա ներգործությունը:

Երեխայի հետ համագործակցությունն ու փոխգործակցությունը կրում են վերարտադրողական բնույթ. այն մեծապես հաղորդվում է ընտանեկան ավանդույթներով, քանզի մայրերը հաճախ են վերարտադրում դաստիարակության այն ոճը, որը հատուկ է եղել նրանց ծնողական ընտանիքին, հաճախ են կրկնում իրենց մոր ոճը [2, էջ 65]:

Ընտանիքում երեխայի և ծնողների փոխգործակցության դրսևորումները փոխանցվում են ավանդույթներով, ընտանեկան սովորույթներով, որտեղ կարևորվում են ընտանիքի չափահաս անդամների շփման վարքագծի առանձնահատկությունները:

Վերը ներկայացվածը հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ բացահայտված և բնութագրված են հայեցակարգային դիրքորոշումներով, որոնք մեզ հնարավորություն են տալիս առանձնացնելու ընտանիքում ծնողների ու երեխաների փոխգործակցության ժամանակակից խնդիրները:

Առաջին խնդիրը կապված է հասարակության մեջ ընթացող սոցիալ-մշակութային և հոգևոր-բարոյական արժեքների փոփոխությունների, ծնողների սովորությունների, զբաղմունքների, դիրքորոշումների, տնտեսական, քաղաքական անկայունության, սոցիալական անարդարության, ազգային դաստիարակության և գաղափարախոսության բացակայություն հետ:

Երկրորդը կապված է հենց ժամանակակից անձնավորության միայնության և հոգևոր ճգնաժամի հետ, որը դրսևորվում է ինչպես ծնողների, այնպես էլ երեխաների դերային վարքագծում: Այդ միայնության և հոգևոր տարանջատվածության բնույթը կրում է ավելի դրամատիկ գծեր, քան սոցիալականը:

Երրորդը պայմանավորված է ծնողների հետ հոգեբանամանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման և նրանց կենսամակարդակով:

Չորրորդը պայմանավորված է վաղ տարիքում ընտանեկան դաստիարակության առանձնահատկություններով:

Հինգերորդը պայմանավորված է երեխաների տարիքային առանձնահատկություններով և ներընտանեկան հարաբերություններով:

Վեցերորդը կապված է ծնողների և երեխաների համագործակցության մանկավարժական ղեկավարման հիմնախնդրի անբավարար մշակման հետ:

Յոթերորդը պայմանավորված է ընտանիքի դաստիարակչական գործառույթների չիրացվածության հետ:

Ծնողների և երեխաների փոխգործակցության կարգավորման առավել կարևոր միջոցներից են ծնողների մանկավարժական կուլտուրայի բարձրացումը, դրանց ընդգրկումը մանկավարժական կրթական ծրագրում, ուստի այդ հարցի բացահայտմանը պետք է նվիրել առանձնակի ուշադրություն:

«Մանկավարժական կուլտուրա» հասկացողությունը ներառում է անձի այն հատկանիշները, որոնք որոշում են ծնողների՝ որպես դաստիարակների, նրանց մանկավարժական կարողությունները, վարպետությունը (Ի. Վ. Գրեբեննիկով), միևնույն ժամանակ նպաստում է մանկավարժական տարբեր խնդիրների լուծմանը, որոնց կիրառման ժամանակ անհրաժեշտ է հենվել երեխաների ու նրանց դաստիարակության մասին ստացած գիտելիքների վրա (Ն. Վ. Կուզմինա):

Ծնողների մանկավարժական կուլտուրայի բարձրացման աշխատանքը կարող է իրականացվել տարբեր ձևերով՝ կոլեկտիվ (դասախոսություններ, զրույցներ, կոնֆե-

րանսներ, սեմինարներ, հանդիպումներ կլոր սեղանի շուրջ, մանկավարժական պրակտիկումներ, խմբակային (այդ նույն ձևերը, բայց ծնողների ավելի քիչ թվով՝ հաշվի առնելով ընտանիքի դաստիարակչական ներուժի մակարդակը) և անհատական (խորհրդատվություններ, զրույցներ, այցելություններ տուն) [5, էջ 124]:

**Եզրակացություն:** Այսպիսով՝ հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ ընտանիքում ծնողների ու երեխաների համագործակցության և փոխգործակցության ոլորտում առկա են ինչպես ջերմ փոխհարաբերություններ, այնպես էլ՝ հակասություններ, որոնք դրսևորվում են ներընտանեկան հարաբերությունների խզմամբ, ծնողների և երեխաների մեկուսացմամբ, միմյանց էպես չհասկանալով՝ ստեղծելով անհանդուրժողություն, անտարբերություն, երկուստեք հոգեբանական կախվածություն, ինչն էլ խոչընդոտում է երեխայի լիարժեք զարգացմանը:

Բացահայտվեց, որ մարդու զարգացումը տեղի է ունենում նրա կենսագործունեության ընթացքում: Այդ զարգացումն ապահովող կարևոր գործոնն ընտանիքն է: Ընտանիքի ժամանակակից փոփոխությունն առաջադրում է մանկավարժական կոլեկտիվի կողմից ընտանեկան փոխգործակցության մեջ շտկման և օգնության հարցերի լուրջ մշակման անհրաժեշտություն:

#### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. Արզումանյան Ս. Ջ., Անձնավորության սոցիալական վարքագիծը և նրա կազմակերպման հնարավորությունների ուսումնասիրումը, Երևան, 1991, 86 էջ:
2. Գրիգորյան Վ. Վ., Մանկավարժական կոլեկտիվի և համայնքի համագործակցության կազմակերպման ձևերը դպրոցում: Ատենախոսություն – ԺԳ 0001, մանկավարժության տեսություն և պատմություն մասնագիտություն, մ.գ.թ. գիտական աստիճանի հայցման, Երևան, 2012, 159 էջ:
3. Գրիգորյան Վ.Վ. Ծնողների և երեխաների փոխգործակցությունը որպես հոգեբանամանկավարժական հիմնախնդիր, «Մխիթար Գոշ» գիտամեթոդական հանդես, հ. 1, Երևան, 2005, էջ 103-106:
4. Գրիգորյան Վ.Վ., Ժամանակակից ընտանիքի սոցիալ-մանկավարժական ներուժը, «Կանթեղ», «Ատողիկ» հրատ., N2, Երևան, 2005, էջ 238-242:
5. Գրիգորյան Վ. Վ., Ծնող և երեխա. Մանկավարժական ներգործության հիմնական ուղի-որությունները, «Հայոց լեզու և գրականություն» ամսագիր, N1-2 Երևան, 2005, էջ 121-125:
6. Абульханов-Славская К.А., Деятельность и психология личности. М., 1980, 335 с.
7. Варга Л.Я., Дела семейные. – М., 1982, 157 с.
8. Макаренко А.С., Лекции о воспитании детей. – Москва, 1953, с. 91.
9. Обозов Н.Н., Межличностные отношения. Привлекательность человека для человека. – М., 1979, 151 с.
10. Петровский А.В., Дети и тактика семейного воспитания. – М., 1981, 96 с.
11. Jonson N.F. The Multiplicities of Internet Addiction. The Misrecognition of Leisure and Learning. England, 2008, 166 p.

*Получено: 10.10.2023*

*Received: 10.10.2023*

*Рассмотрено: 16.10.2023*

*Reviewed: 16.10.2023*

*Принято: 20.10.2023*

*Accepted: 20.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

## PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE TEACHING OF LEFT-HAND LEARNERS

**Khlopuzyan Anahit**

*PhD student*

*Yerevan State University, Armenia*

*anahit.khlopuzyan@ysu.am*

### Summary

One of the important issues of the "School" social institute is also the creation of favorable psychological and pedagogical conditions for the organization of the effective learning process of left-handed students. This is especially important in the first grade, when a left-handed child enters school and faces a number of inconveniences, because the teaching methods and resources are mainly adapted to the educational conditions of right-handed children. In this process, the role of the teacher is especially important, who must create favorable conditions for the smooth organization of the left-handed child's adaptation and learning process at school. Currently, a number of methods have been created, which are aimed at improving the educational conditions of left-handed students in accordance with their needs, and their mastery by the teacher enables effective adaptation of left-handed children in school.

**Keywords:** *left-handedness, adaptation, socio-pedagogical adaptation, pedagogical support, learning process, left-handed student, psychological and pedagogical support, integration.*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЕВШЕЙ

**Анаит Хлопузян**

*Соискатель,*

*Ереванский государственный университет, Армения*

*anahit.khlopuzyan@ysu.am*

### Аннотация

Одним из важных вопросов социального института «школа» является создание благоприятных психолого-педагогических условий для организации эффективного процесса обучения левшей. Особенно это важно в первом классе, когда ребенок-левша сталкивается с рядом неудобств, т.к. методы и средства обучения в основном адаптированы к условиям воспитания детей-правшей. Роль учителя в этом процессе особенно важна. Он должен создать благоприятные условия для организации плавной адаптации и обучения ребенка-левши в школе? В настоящее время разработан ряд методов, направленных на обучение левшей в соответствии с их потребностями, и овладение этими методами педагогом дает возможность проведения эффективной адаптации детей-левшей в школе.

**Ключевые слова:** *левша, приспособление, социально-педагогическое приспособление, педагогическая поддержка, процесс обучения, леворукий ученик, психолого-педагогическая поддержка, интеграция.*

## ՉԱԽԼԻԿ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ

**Խլոպուզյան Անահիտ**

*հայցորդ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*anahit.khlopuzyan@ysu.am*

### Անփոփում

**Համառոտ ներածական:** «Դպրոց» սոցիալական ինստիտուտի կարևոր հարցերից մեկը նաև ձախլիկ սովորողների արդյունավետ ուսուցման գործընթացի կազմակերպման համար հոգեբանամանկավարժական նպաստավոր պայմանների ստեղծումն է: Մա հատկապես կարևոր է առաջին դասարանում, երբ ձախլիկ երեխան, մուտք գործելով դպրոց, բախվում է մի շարք անհարմարությունների, քանի որ ուսուցման մեթոդներն ու միջոցները հիմնականում հարմարեցված են աջլիկ երեխաների կրթության պայմաններին: Այս գործընթացում հատկապես կարևորվում է ուսուցչի դերը, որը պետք է ստեղծի նպաստավոր պայմաններ ձախլիկ երեխայի՝ դպրոցում հարմարման և ուսուցման գործընթացի սահուն կազմակերպման համար: Ներկայումս ստեղծվել են

մի շարք մեթոդներ, որոնք ուղղված են ձախլիկ սովորողների կրթության պայմանների բարելավմանը՝ իրենց կարիքներին համապատասխան, և դրանց տիրապետումը ուսուցչի կողմից հնարավորություն է տալիս ձախլիկ երեխաների՝ դպրոցում արդյունավետ հարմարմանը:

**Բանալի բառեր՝** ձախլիկություն, հարմարում, սոցիալ-մանկավարժական հարմարում, մանկավարժական աջակցություն, ուսուցման գործընթաց, ձախլիկ սովորող, հոգեբանամանկավարժական աջակցություն, ինտեգրում:

**Հիմախնդիրը** ուսուցման գործընթացում ձախլիկ սովորողների հոգեբանամանկավարժական աջակցությանը խնդիրների վերհանումն ու ուսումնասիրումն է:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն:** Հիմնախնդրին անդրադարձել են տարբեր գիտնականներ իրենց հետազոտություններում (Բեգրուկիյա Մ. Մ. Ստրոկովա, Տ. Ա., Պոպովա Մ. Ի., Կոռնեն Ա. Ն. և ուրիշներ):

**Հոդվածի նպատակը:** Ուսումնասիրել և վերլուծության են ենթարկել ձախլիկ սովորողների արդյունավետ ուսուցման հոգեբանամանկավարժական աջակցության գործընթացի հիմնախնդիրները հանրակրթական դպրոցում:

**Հետազոտության նորույթը** ձախլիկ սովորողների արդյունավետ ուսուցման գործընթացի հոգեբանամանկավարժական պայմանների ապահովման վերաբերյալ տարբեր ուսումնասիրությունների համադրումն ու վերլուծությունն է:

**Հիմնական նյութի շարադրանք:** Հանրակրթական դպրոց հաճախելը ձախլիկի՝ որպես սուբյեկտի սոցիալական գործունեության սկիզբն է: Առաջին դասարանի աշակերտները մտնում են սոցիալապես նշանակալից հարաբերությունների համակարգ, որի շնորհիվ նրանք ձեռք են բերում դրական սոցիալական փորձ: Այս փուլում ձախլիկ սովորողի հարմարման գործընթացը ներառում է սոցիալ-մանկավարժական միջոցառումների մի ամբողջ համալիր, որն ուղղված է ինչպես ընտանեկան, դպրոցական պայմանների բարելավմանը, այնպես էլ երեխայի անձի ձևավորմանը:

Այս գործունեության համալիրը մենք անվանում ենք հոգեբանական և մանկավարժական ուսուցման պայմաններ, որոնց հիմնական բաղադրիչներն են՝ հոգեբանամանկավարժական աջակցությունն ու ուսուցչի կողմից օգնությունը ձախլիկ սովորողին:

Ձախլիկ սովորողների հոգեբանամանկավարժական աջակցությունն առավել պարզ կարելի է ներկայացնել Մարիա Մոնտեսորիի խոսքերով՝ ձևակերպված հետևյալ սկզբունքով՝ «Օգնի՛ր, ինձ դա անել ինքս՝ ոչինչ չանելով ինձ համար, ուղղի՛ր ճիշտ ուղությամբ, մղի՛ր որոշման, իսկ մնացածը ես ինքս կանեմ» [3, էջ 152]:

Ձախլիկ սովորողին ուսուցման գործընթացում արդյունավետ ներառելու համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցչի նպատակը լինի աջակցել, օգնել, ուղեկցել երեխային իր զարգացման բոլոր փուլերում՝ փոխանցելով նրան համապատասխան գիտելիքներ:

Մանկավարժական աջակցությունը հասկացվում է որպես կանխարգելիչ և գործառական օգնություն ինքնազարգացման և խթանման գործում, որը միտված է անձի սոցիալ-հոգեբանական զարգացման հետ կապված անհատական խնդիրների լուծմանը:

Ձախլիկ սովորողին աջակցել նշանակում է նրան այս կամ այն ձևով օգնություն ցուցաբերել՝

- ուղղակի, անմիջական կամ միջնորդավորված,
- մանկավարժական, հոգեբանական կամ սոցիալական,
- անհատական, խմբային կամ ընդհանուր:

Ձախլիկ սովորողին, և բոլոր երեխաներին ուսուցման գործընթացում աջակցելու, օգնելու գաղափարը ներառում է «մանկավարժական աջակցություն», «հոգեբանամանկ-

կավարժական աջակցություն», «սոցիալական աջակցություն», «բժշկական և հոգեբանական աջակցություն», «սոցիալ-մանկավարժական աջակցություն» հասկացությունները: Իրականում, այս հասկացությունները ինչ-որ կերպ հոմանիշներ են, չնայած իրենց իմաստով բոլորովին նույնը չեն: Մանկավարժը կարող է անուղղակիորեն աջակցել, նույնիսկ առանց մոտակայքում լինելու օգնել միայն հաղորդակցության միջոցով:

Չախլիկ սովորողին օգնել հարմարվելու ուսուցման գործընթացը ենթադրում է օգնություն՝ միջոցառումների համակարգ, որի իրականացումը նպատակ ունի ձախլիկ սովորողին առավել հեշտ ինտեգրելու սոցիում:

Այստեղ էլ մանկավարժական օգնություն հայեցակարգը հաճախ օգտագործվում է մանկավարժական աջակցության հետ համատեղ: Այս իմաստով մանկավարժական օժանդակությունը կարող է իրականացվել միայն այն դեպքում, երբ դրա իրականացման համար անհրաժեշտ է որոշակի օգնություն: Մանկավարժական օգնությունը, մանկավարժական աջակցության տեսակներից մեկն է ապրումակցման, կարեկցանքի, նախաձեռնության, ուղեկցման հետ միասին [4, էջ10-11]:

Հարմարման գործընթացում առավել բարձր արդյունքի հասնելու համար անհրաժեշտ է երկուստեք համագործակցություն, ինչն էլ նշանակում է, որ ոչ միայն մանկավարժը պետք է փորձի օգնել, այլև ուսուցման գործընթացում ձախլիկ սովորողը, երբ հանդիպում է դժվարությունների, ինքնուրույն չի կարող հաղթահարել դրանք պետք է դիմի ուսուցչի օգնությանը, քանի որ խնդրի հաղթահարումը նրա համար անձնապես նշանակալի է:

Աշակերտին այս կամ այն օգնությունը ցուցաբերելով՝ ուսուցիչը դրանով աջակցում է նրան, և աջակցելով աշակերտի առաջին երկչոտ, անվստահ գործողություններին անհրաժեշտության դեպքում, կանգնելով նրա կողքին, պաշտպանելով նրա իրավունքները, ձևավորելով հասարակական կարծիք՝ ուսուցիչը օգնում է նրան ձեռք բերել ինքնավստահություն, ուժ գտնել ցանկալի նպատակին հասնելու և հանդիպած դժվարությունները հաղթահարելու համար [5, էջ 20-27]:

Մանկավարժական օգնության կազմակերպման և տրամադրման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս առանձնացնել դրա բնութագրական առանձնահատկությունների մի ամբողջ շարք, որոնք մինևույն ժամանակ կարող են դասակարգվել որպես դրա արդյունավետությունն ապահովող պայմաններ: Մանկավարժական օգնությունը միշտ հասցեական է, այսինքն՝ ուղղված է աշակերտի՝ այն հատուկ խնդրահարույց իրավիճակին, որում նա հայտնվել է, և կապված է այն միջոցների նույնականացման հետ, որոնք օգնում են երեխային ինքնուրույն հաղթահարել դժվարությունը:

Այն պետք է լինի ժամանակին, այսինքն՝ պետք է առաջ անցնի, կանխի, իրադարձությունների անցանկալի զարգացումը, այլ ոչ թե ուշանա: Այն պետք է չափավոր լինի, որպեսզի չվերածվի ինամակալության, չդառնա նյարդայնացնող: Այն պետք է մասնագիտորեն գրագետ լինի ինչպես աշակերտի հոգեբանական վիճակին և նրա անհատական առանձնահատկություններին համարժեքության տեսանկյունից, այնպես էլ նրան մանկավարժական աջակցության միջոցների և մեթոդների ընտրության տեսանկյունից: Այն պետք է լինի համապատասխան, այսինքն՝ կատարել իր առջև դրված խնդիրները և աշակերտին տանել դեպի զարգացման նպատակը և կանխորոշված հեռանկարը: Եվ, վերջապես, մանկավարժական օգնությունը պետք է լինի նուրբ. այն չպետք է վիրավորի աշակերտի ինքնասիրության զգացումը, նվաստացնի նրան ուրիշների և իր սեփական աչքերում:

Մեր կարծիքով ձախլիկ սովորողի սոցիալ-մանկավարժական հարմարումը հանրակրթական դպրոցում պետք է դիտարկել ոչ թե որպես նրա պասիվ հարմարում, այլև

նրա «ես»-ի փոփոխություն արտաքին ու ներքին գործոնների ազդեցության տակ, նրա ինտեգրումը դպրոց և հասարակություն ամբողջությամբ:

Ձախլիկ երեխաների հարմարման գործընթացում առանձնակի ուշադրություն պետք է դարձնել ինտելեկտուալ և հուզական ինքնակարգավորման առանձնահատկություններին, որոնք կախված են ուղեղի միջկիսագնդային ասիմետրիայի առանձնահատկություններից [6, էջ 12]:

Մեր ուսումնասիրության մեջ ձախլիկ երեխաների մանկավարժական նպաստավոր պայմանների ստեղծումը դիտարկվում է որպես ձախլիկ երեխայի կողմից կրթական միջավայրի ինտեգրման և ակտիվ զարգացման գործընթաց, որում երեխան հանդես է գալիս և՛ որպես օբյեկտ, և՛ որպես հարմարման սուբյեկտ:

Առավել ակնառու են հարմարման խնդիրները ձախլիկ առաջինդասարանցիների մոտ, և հատկապես նրանք ունեն մանկավարժական օժանդակության կարիք, քանի որ ձախլիկ առաջինդասարանցիները սոցիալական հարմարման որոշակի դժվարություններ ունեն ներքոհիշյալ պատճառներով:

➤ Ավանդական ուսուցումը կենտրոնանում է գլխուղեղի ձախ կիսագնդի համապատասխան կենտրոնների վրա, որն իրականացնում է տեղեկատվության հետևողական ռացիոնալ մշակում, իսկ ձախլիկ սովորողների մոտ ակտիվ է աջ կիսագունդը, հետևաբար առաջացնում է որոշակի դժվարություններ երևույթների ամբողջական ընկալման, բազմազան տեղեկատվության միաժամանակյա մշակումից:

➤ Շատ ձախլիկ սովորողների մոտ նկատվում են տեսողական կենտրոնի և ձեռքի համակարգման, տեսողական հիշողության և տեսողական-տարածական ընկալման խանգարումներ կամ թերություններ:

➤ Ձախլիկ սովորողների մոտ կարող են առաջանալ դժվարություններ միջանձնային հարաբերություններում՝ պայմանավորված նրանց հոգե-հուզական զգացողություններով:

➤ Ձախլիկ սովորողների մոտ անհանգստության բարձր մակարդակը զուգորդվում է հուզմունքի, զգայունության, հուզականության և տպավորության բարձրացման հետ, ինչն էլ կարող է հանգեցնել կոնֆլիկտի, ագրեսիվության:

Մանկավարժական աջակցությունը ձախլիկ սովորողի համար պետք է սկսվի ձախ ձեռքի կիրառումից գրելու գործընթացում: Առաջին իսկ օրերից սովորելը նրանց առջև դնում է մի շարք պահանջներ, որոնք ուղղակիորեն կապված չեն իրենց նախորդ փորձի հետ, ինչը ձախլիկ առաջինդասարանցիների մոտ առաջացնում է բազմաթիվ դժվարություններ ու խնդիրներ:

Դեռ խորհրդային դպրոցում գրելու համար ձեռք ընտրելու հարցը չէր քննարկվում, այլ որոշվում էր պարզ ձևով. բոլորը պետք է գրեն միայն աջ ձեռքով, իսկ ձախլիկները վերափոխվեն: Չնայած այն հանգամանքին, որ այս գործընթացն ուղեկցվում էր զգալի դժվարություններով, երեխաների ձեռքի կիրառման փոփոխությունը ուղեկցվում էր ամենախիստ միջոցների կիրառմամբ և առանց հաշվի առնելու երեխաների հնարավորությունները, առանձնահատկությունները և նույնիսկ առողջությունը:

Օտոդները հաճախ չէին միջամտում, քանի որ ոմանք կարծում էին, որ դա այն պատճառով է, որ բոլորը գրում են աջ ձեռքով, մյուսները վախենում էին, որ կծիծաղեն իրենց ձախլիկ երեխայի վրա, ոմանք վախենում էին, որ ապագայում ձախլիկությունը կխանգարի ինչ-որ մասնագիտության ձեռքբերմանը և նմանատիպ այլ խնդիրներ:

Ձախլիկ սովորողների մոտ շատ ավելի հաճախ են երևան գալիս գրելու հետ կապված մի շարք դժվարություններ՝ արտահայտված ձեռագրի խանգարումներ, սխալ տա-

ներ, օպտիկական սխալներ, տառերի մասնիկների աղավաղում, կոնֆիգուրացիաներ, մասերի հարաբերությունների շեղում, հայելային գրություն:

Ձախլիկ սովորողների գրելու տեմպն ավելի դանդաղ է: Ընդհանրապես գրել սովորելը ոչ միայն երկարատև գործընթաց է (գեղագրության հմտությունները ձևավորվում են միայն 9-10 տարեկանում), այլև չափազանց բազմաբաղադրիչ գործընթաց: Ուսուցման սկզբնական փուլում երեխայի գրեթե ողջ ուշադրությունը կենտրոնացած է այն բանի վրա, թե ինչպես գրել այս կամ այն մասնիկը, տառը: Հենց այս ժամանակահատվածում են առաջանում տեսողական-տարածական կողմնորոշման և տառերի ուրվագծերի առանձին տարածական հատկանիշների անբավարար տարբերակման դժվարություններ:

Ձախլիկ սովորողների մի զգալի մասն ունի շարժողական ֆունկցիաների անբավարար զարգացում, ինչպես նաև ձեռք-աչք համակարգման խնդիրներ, ակնհայտ տարածական ընկալման և տեսողական հիշողության թերություններ: Ձախլիկ սովորողները նոր տառ սովորելիս բախվում են դժվարությունների. միայն բազմաթիվ փորձերից հետո են պատկերացնում, թե ինչ պետք է անեն, ինչ գրեն, տպավորություն է, որ նրանք կարծես թե չեն տեսնում տողը՝ տառը տեղափոխելով աշխատանքային գծի վերին կամ ստորին տողից այն կողմ:

Հաճախ լինում են դեպքեր, երբ ձախլիկ սովորողն անտեսում է տետրի թերթիկի ձախ կողմը և աշխատում աջ հատվածում: Առանց գծերի սահմանների զգացողության, ձախլիկ սովորողը բառը տեղափոխելու փոխարեն սեղմում է այն փոքրիկ տարածության մեջ կամ աջ կողմի գծի կեսը դատարկ է թողնում: Նման երեխաները շփոթում են ոչ միայն տառի աջ ու ձախ կողմերը, այլ նույնիսկ վերևն ու ներքևը: Նրանց համար հատկապես դժվար է բացահայտել շարժման մեկնարկային կետը և ընտրել ճիշտ հետագիծ:

Ձախլիկ սովորողներին բնորոշ տեսողական-շարժողական համակարգման դժվարությունները հաղթահարելու համար (ուղիղ գիծ գծելու անկարողություն, շարժումների ճիշտ հետագիծ ձևավորելու դժվարություն և այլն) գոյություն ունեն հատուկ վարժություններ, օրինակ՝ գծագրել տառերի մասնիկների նմուշները և հնարավորինս ճշգրիտ պատճենել դրանք:

Ուսուցման գործընթացում գրավոր խոսքի ուսուցման ցածր արդյունավետության պատճառներից էր մինչև վերջերս այլընտրանքային ուսուցման մեթոդաբանության, ինչպես նաև ձախլիկ սովորողների համար հատուկ մշակված աշխատանքային տետրերի բացակայությունը: Սակայն Ռուսաստանի կրթության ակադեմիայի տարիքային ֆիզիոլոգիայի ինստիտուտի ախտորոշման և ուսուցման դժվարությունների շտկման հոգեֆիզիոլոգիական հիմքերի լաբորատորիայի աշխատակիցները Մ. Մ. Բեգրուկիի ղեկավարությամբ 1996 թ. մշակել են և հրատարակել ձախլիկ սովորողների համար «պատճենատետրեր»:[1, էջ 75]:

Ձախլիկ սովորողների զարգացման հոգեֆիզիոլոգիական և ներքոֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունների խորը քննությունը, ձախլիկ երեխաների մոտ գրելու հմտությունների ձևավորման ֆիզիոլոգիայի վերաբերյալ հատուկ ուսումնասիրությունները թույլ տվեցին «Պատճենատետրերի» հեղինակներին հաշվի առնել հետևյալը:

### **Ձախլիկ երեխաների ֆունկցիոնալ զարգացման առանձնահատկությունները**

- ձեռքի և մատների նուրբ համակարգված շարժումների զարգացման թերությունները,

- շարժումների նյարդամկանային կարգավորման անկատարությունը,

- տեսողական ընկալման և տեսողական հիշողության թերությունները,



- տեսողական-շարժիչային ինտեգրման դեֆիցիտը [1, էջ 76-81]:

Ուսուցման գործընթացում ուսուցչի կողմից մանկավարժական օգնություն է համարվում ձախլիկ սովորողին գրել սովորեցնելու մեթոդը, որը, ի տարբերություն նախկինում եղածի, հիմնված չէ մեխանիկական պատճենահանման մեթոդի վրա: Այն փոքր չափով օգտագործում է գրաֆիկական մասնիկի կամ տառի տեսողական և շարժիչ պատկերը ձևավորելու մեխանիկական մեթոդներ:

Գրելու գործընթացում ուսուցման նախասկտիվ և ակտիվ փուլերը հիմնված են տառի տեսողական և շարժիչ պատկերի գիտակցված ձևավորման, տառերի տարրերի տարածական դասավորության, դրանց փոխհարաբերությունների, գրչի հարվածների ուղղության և ձևերի շարժումների հետազոծին կենտրոնացած ուշադրության վրա: Տեխնիկայի կարևոր տարրը տառի ամբողջական ընկալումն է՝ ընդգծելով նրա առանձին տարրերը:

Ուսուցիչը ձախլիկ սովորողի մասների շարժիչ մկանային կարողությունների զարգացմանը զուգահեռ՝ աշակերտին ծանոթացնում է որոշակի տառի պատկերին՝ ստեղծելով դրա մոդելը նրանց հիշողության մեջ: Դա անելու համար տառերը կտրվում են հղկաթղթից կամ թավշյա թղթից և սոսնձվում ստվարաթղթե թերթիկի վրա: Գերիշխող ձևերի ցուցամատով երեխան գծում է տառերի ուրվագիծը և շոշափելի ու շարժիչ զգացողությունների շնորհիվ հիշում դրանց պատկերներն ու տարրերը:

Մանկավարժական օգնության առումով ձախլիկ սովորողի աշխատանքը կազմակերպելիս պետք է պահպանել մի շարք պահանջներ: Մա առաջին հերթին վերաբերում է դասարանում նրանց գրասեղանին: Գրելիս, նկարելիս, կարդալիս լույսը պետք է ընկնի աջ կողմից: Միևնույն ժամանակ դասասենյակի գրասեղանների կողմնորոշումն ու գրատախտակի դիրքը թույլ չեն տալիս ձախլիկ սովորողին այնպես նստեցնել, որ լույսը ընկնի աջից, այլապես նա կնստեր մեջքով դեպի դասարանն ու գրատախտակը:

Հետևաբար այն պայմաններում, երբ ձախլիկ երեխային սովորեցնում են աջիկի հետ միասին, նա պետք է նստի պատուհանի մոտ՝ ձախ կողմում՝ գրասեղանի մոտ, մենակ կամ մեկ այլ ձախլիկ երեխայի հետ, որպեսզի ձեռքը չխանգարի կողքին նստած աշակերտին:

Գրելու համար պետք է նախ ճիշտ նստել, այն է՝ ձախլիկ սովորողները պետք է ուղիղ նստեն՝ առանց կրծքավանդակը սեղանին դիպչելու: Ամբողջ ոտքերով հենվում է հատակին, իսկ գլուխը մի փոքր թեքված է դեպի աջ:

Ուսուցիչները ձախլիկ սովորողների հետ աշխատելիս պետք է տեղյակ լինեն ձեռքերի դիրքի, ձեռքերը և գրիչը պահելու տեխնիկային: Գրելիս ձեռքերը պետք է դրվեն սեղանի վրա այնպես, որ ձախ ձեռքի արմունկը մի փոքր դուրս գա սեղանի եզրից, ձախ ձեռքը ազատ շարժվի գծի երկայնքով վերևից ներքև, իսկ աջ ձեռքը լինի սեղանի վրա:

Չախտվ գրել գործընթացն արդյունավետ կլինի, եթե ձեռքի հենակետային կետերը փոքր-ինչ թեքված լինեն, փոքրիկ մասները թեքված լինեն, դեպի ափի ստորին հատվածը: Գրիչը դրվում է միջնամատի վրա՝ նրա վերին եղունգի մասի վրա: Բթամատի ֆալանգը պահում է գրիչը, և ցուցամատը հեշտությամբ տեղադրվում է գրչի վերևում ավելի բարձր, քան աջիկ երեխայինը՝ գրիչի ծայրից մոտավորապես 4 սմ հեռավորության վրա, վերահսկում է մասների շարժումը:

Գրելու գործընթացում տեղի է ունենում շարժում ձախից աջ. ձախ ձեռքով գրելիս գրչի ուղղությունը դեպի ձախ է, իսկ ձեռքի և մասների շարժումը՝ աջ:

Գրիչ բռնելու սխալ ձևը հաճախ ստեղծում է բազմաթիվ լրացուցիչ դժվարություններ գրել սովորելու գործընթացում: Պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնել ձախլիկ սովորողներին, որոնք գրիչը պահում են գծից վեր, մինչդեռ ձեռքը գտնվում է, այսպես

կոչված, շրջված վիճակում և կռացած՝ կեռիկի տեսքով: Գրիչի այս դիրքով գրելը փաստում է այն մասին, թե որ կիսագունդն է վերահսկում երեխայի խոսքի ու լեզվի գործառույթները: Ենթադրվում է, որ գրիչի շրջված դիրքը ցույց է տալիս, որ երեխայի խոսքի գործառույթները վերահսկվում են ձախ կիսագնդի կողմից, ինչպես աշխիկ երեխաների մոտ [7, էջ 115]:

Շատ ձախիկ սովորողներ ունեն հայելային գրելու խնդիր: Ի դեպ, տառերի հայելային պատկերները բնորոշ են 5-6 տարեկան սովորողներին: Այս տարիքում հայելային գրելն ու նկարելը ֆիզիոլոգիական նորմ են ճանաչվում, դրանք անկայուն են և արագ անհետանում են: Հայելային գրելու ֆենոմենը սովորաբար ասոցացվում է ձախիկության հետ, քանի որ սովորողների մոտ տառերի և նույնիսկ բառերի հայելային պատկերը կարող է ամրագրված և ավելի կայուն դառնալ: Ընդ որում, այս դեպքում երեխան ինքը չի նկատում սխալ պատկերները, ուստի չի ուղղում դրանք: Նշված երևույթը պայմանավորված է օպտիկատարածական ընկալման և տեսողական-շարժիչային համակարգման խանգարումներով միջկիսագնդային փոխազդեցության զարգացման գործընթացում:

Միատեսակ կողային պրոֆիլով, այսինքն՝ առաջատար ձախ ձեռքով, աչքով, ականջով երեխաների մոտ հայելային պատկերները կարճատև են: Առաջատար ձեռքերի և աչքերի անհամապատասխանության դեպքում հայելային սխալները մշտական են: Ուստի անհրաժեշտ է կանխել հայելային գրելը ուսուցման սկզբնական փուլում:

Հայելային գրելու ժամանակ տառը կարող է սխալ ընկալվել: Գրելու յուրահասակությունը կարող է լինել ոչ միայն ուղղահայաց և հորիզոնական, կան նաև ավելի բարդ տարբերակներ: Հետևաբար անընդհատ աշխատելով աջ-ձախ, վերնից ներքև, սովորեցնելով տառերը ճիշտ գրել՝ պետք է հիշեցնել երեխաներին, որ աչքերն ու գրիչը պետք է շարժվեն գծի երկայնքով՝ ձախից աջ: Աչքերի շարժումը գծի երկայնքով հատուկ վարժություն է, որը կարելի է կիրառել ուսուցչի կողմից խաղի ձևով [3, էջ 83]: Անընդհատ ուշադրություն է պետք դարձնել ոչ ճիշտ գրված տառերին, բառերին, պատկերին, որից հետո կատարել վերլուծություններ, ուղղումներ: Այնուամենայնիվ, մանկավարժական աջակցության առանձնահատուկ շեշտադրումները տպավորություն են ստեղծում, որ մենք խոսում ենք մանկավարժական գործունեության սկզբունքորեն նոր մեթոդների մասին, որոնք այլընտրանք են գոյություն ունեցող մեթոդների մեջ և զերծ չեն ժողովրդավարական ու հումանիստական մոտեցումներից: Սակայն մենք դա չենք համարում մանկավարժական գործունեության հատուկ տեսակ: Մանկավարժական օգնությունը, աջակցությունն ավելի շուտ մանկավարժական գործունեության հումանիստական մոտեցումն են, որոնք դրսևորվում է ուսուցչի խնամքով աշակերտի հանդեպ, նրա հոգեբանական բարեկեցության, առողջության, ուսումնական գործունեության մեջ հաջողությունների հասնելու համար:

Այսպիսով՝ մանկավարժական օգնությունը միջոցառումների համակարգ է, որն ուղղված է ձախիկ սովորողին օգնել հաղթահարելու ուսուցման և հաղորդակցության գործընթացում առաջացող դժվարությունները: Մանկավարժական օգնությունը կողմնորոշված ուսուցման գործընթացում գործնական կիրառման միջոց է, որն ուղղված է աշակերտների մոտ նոր գիտելիքների զարգացմանը:

Հետևաբար հնարավոր է խոսել ձախիկ սովորողի լիարժեք սոցիալական հարմարման մասին միայն այն դեպքում, երբ ստեղծվեն պայմաններ, երբ ոչ միայն ձախիկ սովորողը ընտելանա դպրոցին, ուսուցման գործընթացին, այլև դպրոցը, ուսուցիչը մանկավարժական օժանդակության միջոցով կարողանա արագ արձագանքել ձախիկ սովորողի դժվարություններին՝ համարժեքորեն փոխելով ուսուցման գործընթացը ու ստեղծելով ներառական տարածք:

**Եզրակացություն:** Ամփոփելով ասվածը՝ նշենք, որ անհրաժեշտ է վերլուծել հանրակրթական դպրոցում ձախիկ սովորողների հարմարման գործընթացի թույլ ու ուժեղ կողմերը՝ հասկանալու համար, թե որտեղ կա փոփոխությունների և նորարարությունների կարիք: Տեղեկատվության հավաքագրումը պետք է փաստագրվի որոշելու համար ձախիկ ու աջիկ երեխաների հարմարման գործընթացների միջև եղած նմանություններն ու տարբերությունները, որից հետո կատարվի ցուցանիշների վերլուծություն, որի հիման վրա էլ կձևավորվեն նոր խնդիրներ:

#### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. Безруких М.М., Обучение письму леворуких детей. Информационное письмо// Нач.шк., 1996, №10, с. 75.
2. Корнев А.Н., Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., Лань, 1997, 83 с.
3. Монтессори М., Мой метод. – М.: АСТ, 2006. – 352 с.
4. Попова С.И., Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2005, 176 с., с. 10-11.
5. Строкова Т.А.. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика, 2002. № 4, с. 20-27.
6. Чернаенко Т.К., Прогнозирование особенностей психического склада руководителей на основе выраженности функциональный асимметрий / Т.К. Чернаенко, Б.В. Блинов // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 4.
7. LevyJ., Nagilaki T. A model for genetics of hendeness // Genetick. 1972. V. 72. 1 3. P. 115.

*Получено: 09.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 03.11.2023*

*Reviewed: 03.11.2023*

*Принято: 08.11.2023*

*Accepted: 08.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

37.026 <https://orcid.org/0000-0002-7467-7087>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.115

## **PRINCIPLES OF INTERACTIVE LEARNING**

**Meri Hovhannisyan**

*Academic Secretary of Yerevan State University,  
Ph.D. in Philology, Armenia,  
meri.hovhannisyan@ysu.am*

### **Summary**

The purpose of our research is to clearly define the principles of interactive learning, methods for the development of interaction skills, rules of implementation, stages of implementation and features of the use of interactive learning in a university course of the Armenian language.

The objective of the study is to reveal the essence of the principles of interactive learning, the advantages and limitations of the work carried out on the basis of the principles of interaction, pedagogical problems that arise when using methods and the ways of their solution.

General scientific logical, as well as private or special methods, i.e. the methods of analysis and comparison, were used during the comprehensive study of the problem put forward within the framework of the topic.

The principles of interactive learning, i.e. interaction and mutual learning, students' activity, collaboration, encouragement of self-expression and feedback, create conditions for students activity,

motivation, self-expression, interaction and cooperation. There are various methods for developing interaction skills: “Student Team Performance”, “Brainstorming”, “Excursion to an Art Gallery”, “Debate” and other methods, the use of which creates conditions for the encouragement and exchange of thoughts, ideas, analysis and discussion, the equality of students present in class, record of thoughts, which contributes to the solution of educational problems.

In interaction groups, students work together, expressing opinions and exchanging ideas. Work in such groups is based rather on cooperation than on competition. Each member of the learning group accomplishes the learning goals and objectives with the assistance of others, while helping them achieve their own goals and objectives. In this case, cooperation is not limited to discussions and is organized on the basis of the principles of interaction and mutual learning, which become the basis for the formation and application of other principles: the principle of self-expression and feedback.

When conducting the research, we came to the conclusion that the technology, methods and principles of interactive learning contribute to the formation of interaction in the classroom, encouraging each student to active participation in the learning process. The limitations caused by the principles of interactive learning can be overcome through the application of technologies and methods that are appropriate to the topic and learning objective.

**Keywords:** *educational process, learning technology, learning method, interactive learning, principles of interactive learning, learning based on interaction, interaction groups, interaction and mutual influence, self-expression, interaction skills, feedback.*

## ПРИНЦИПЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Мери Оганнисян**

*Канд. филолог. наук,*

*ученый секретарь Ереванского государственного университета, Армения,*

*meri.hovhannisyana@ysu.am*

### Аннотация

Цель нашего исследования – четко определить принципы интерактивного обучения, методы развития навыков взаимодействия, правила проведения, этапы реализации и особенности применения интерактивного обучения в вузовском курсе армянского языка.

Задача исследования – раскрыть сущность принципов интерактивного обучения, преимущества и ограничения в работе, осуществляемой на основе принципов взаимодействия обучающихся, возникающие при применении методов педагогические проблемы и пути их решения.

При комплексном изучении выдвинутой в рамках темы проблемы использовались общенаучные логические, а также частные или специальные методы: методы анализа и сравнения.

Принципы интерактивного обучения: взаимодействие и взаимообучение, активность учащихся, сотрудничество, поощрение самовыражения и обратная связь – создают условия для повышения активности учащихся, их мотивации, самовыражения, взаимодействия и сотрудничества. Существуют различные методы развития навыков взаимодействия: «Командная успеваемость учащихся», «Мозговой штурм», «Экскурсия в картинную галерею», «Дебаты» и другие методы, – использование которых создает условия для поощрения и обмена мыслями, идеями, анализа и обсуждения, равенства присутствующих на занятии учащихся, записи мыслей, что способствует решению учебных задач.

В группах взаимодействия учащиеся осуществляют совместную работу, выражают мнения и обмениваются идеями; работа в таких группах основана не на конкуренции, а на сотрудничестве. Каждый член учебной группы осуществляет цели и задачи обучения при содействии других, при этом помогая им в осуществлении их собственных целей и задач. В таком случае сотрудничество не ограничивается дискуссиями и организуется на основе принципов взаимодействия и взаимообучения, которые становятся основой формирования и применения других принципов: принципа самовыражения и обратной связи.

При проведении исследования мы пришли к выводу, что технология, методы и принципы интерактивного обучения способствуют формированию в аудитории взаимодействия обучающихся, поощряя каждого учащегося к активному участию в учебном процессе. Ограничения, вызванные принципами интерактивного обучения, можно устранить посредством применения технологий и методов, соответствующих теме и задаче обучения.

**Ключевые слова:** *учебный процесс, технология обучения, метод обучения, интерактивное обучение, принципы интерактивного обучения, обучение на основе взаимодействия, группы взаимодействия, взаимодействие и взаимовлияние, самовыражение, навыки взаимодействия, обратная связь.*

# ՓՈԽԳՈՐԾՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԿՁԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

Հովհաննիսյան Մերի

ԵՊՀ գիտական քարտուղար, ք.գ.թ., դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
meri.hovhannisyany@ysu.am

## Ամփոփում

Մեր ուսումնասիրության նպատակն է հստակորեն սահմանել փոխգործուն ուսուցման սկզբունքները, համագործակցային կարողությունների զարգացման մեթոդները, անցկացման կանոնները, իրականացման փուլերն ու կիրառման առանձնահատկությունները հայոց լեզվի բուհական դասընթացում: Ուսումնասիրության խնդիրն է բացահայտել փոխգործուն ուսուցման սկզբունքների էությունը, համագործակցային սկզբունքներով իրականացվող աշխատանքի առավելությունները, սահմանափակումները, մեթոդների կիրառման ժամանակ դրսևտրվող մանկավարժական խնդիրներն ու դրանց լուծման ուղիները:

Թեմայի շրջանակում առաջադրված խնդրի համապարփակ ուսումնասիրության ընթացքում կիրառվել են գիտական ընդհանուր՝ տրամաբանական, ինչպես նաև մասնավոր կամ հատուկ՝ վերլուծության, համեմատության մեթոդներ:

Փոխգործուն ուսուցման սկզբունքները՝ փոխազդեցությունն ու փոխուսուցումը, սովորողների ակտիվությունը, համագործակցությունը, ինքնարտահայտման խրախուսումն ու հետադարձ կապը, պայմաններ են ստեղծում սովորողների ակտիվության, մոտիվացիայի, ինքնարտահայտման, փոխազդեցության ու համագործակցության համար: Կան համագործակցային կարողությունների զարգացման տարբեր՝ «Սովորողների թիմային առաջադիմություն», «Մտազրոհ», «Շրջագայություն պատկերասրահում», «Դեբատ» և այլ մեթոդներ, որոնց կիրառումը պայմաններ է ստեղծում մտքերի, գաղափարների խրախուսման ու փոխանակման, վերլուծության ու քննարկման, դասին մասնակից սովորողների հավասարություն, մտքերի գրառման համար՝ նպատակաուղղվելով ուսումնական որևէ խնդրի լուծմանը: Համագործակցային խմբերում սովորողներն աշխատում են միմյանց հետ՝ արտահայտելով կարծիքներ, փոխանակելով գաղափարներ, որոնք բնորոշվում են ոչ թե մրցակցային, այլ համագործակցային փոխազդեցությամբ: Ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամ իրագործում է իր ուսումնական նպատակներն ու խնդիրները մյուսների աջակցությամբ՝ մինևույն ժամանակ օգնելով նրանց իրագործել իրենց նպատակներն ու խնդիրները: Այս դեպքում համագործակցությունը չի սահմանափակվում միայն քննարկումներով և կազմակերպվում է փոխազդեցության ու փոխուսուցման սկզբունքներով, որոնք էլ հիմք են դառնում մյուս սկզբունքների՝ ինքնարտահայտման, ինքնադրսևտրման ու հետադարձ կապի ձևավորման ու կիրառման համար:

Իրականացնելով ուսումնասիրությունը՝ հանգել ենք այն եզրակացության, որ փոխգործուն ուսուցման տեխնոլոգիան, մեթոդներն ու սկզբունքները նպաստում են լսարանում փոխգործունության, փոխազդեցության ձևավորմանը՝ յուրաքանչյուր սովորողի խրախուսելով ու դարձնելով ուսումնական գործընթացի ակտիվ մասնակից: Փոխգործուն ուսուցման սկզբունքների առաջ բերած սահմանափակումները հնարավոր է վերացնել ուսուցման թեմային ու խնդրին համապատասխան տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառմամբ:

**Բանալի բառեր**՝ ուսումնական գործընթաց, ուսուցման տեխնոլոգիա, ուսուցման մեթոդ, փոխգործուն ուսուցում, փոխգործուն ուսուցման սկզբունքներ, համագործակցային ուսուցում, համագործակցային խմբեր, փոխներգործություն ու փոխազդեցություն, ինքնարտահայտում, համագործակցային կարողություններ, հետադարձ կապ:

**Համառոտ ներածական:** Ուսումնական գործընթացի զարգացման, կատարելագործման ուղիների որոնումը հանգեցնում է ուսուցման սկզբունքների ապահովման, այսինքն՝ ուսուցման գործընթացում այնպիսի դրույթների կիրառման, որոնք պայմանավորում են ուսուցման բովանդակությունը, մեթոդներն ու ձևերը:

Ինչպես մարդու յուրաքանչյուր գործունեությանը, այնպես էլ ուսումնական գործընթացին ներկայացվում են պահանջներ: Ուսուցման բոլոր սկզբունքները անմիջական կախվածություն ունեն ուսուցման խնդիրներից ու նպատակներից, որոնք առա-

ջադրում է մանկավարժը: Այլ բնորոշմամբ ուսուցման սկզբունքները պահանջի ու նորմի գործառնություն ունեցող, ուսումնական գործընթացը կարգավորող, կառավարող ու ղեկավարող դիդակտիկական նորմատիվներ են: Բնչպես նշվում է, «մանկավարժական խնդիրները պետք է լուծվեն որոշակի ժամանակում, որոշակի սկզբունքների ու կանոնների պահպանմամբ, որոնց հիման վրա էլ ամբողջանում է ուսուցչի գործառնությունների շրջանակը» [Արնաուդյան, 13]:

Այսպիսով՝ ուսուցման սկզբունք կոչվում է այն հիմքը, կանոնը կամ պահանջը, որի կամ որոնց միջոցով ապահովվում է ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը:

Փոխգործուն ուսուցման ժամանակ, երբ ձևավորվում է համագործակցային միջավայր, և ուսանողը գիտելիք է ստանում տարբեր աղբյուրներից, ուսուցման սկզբունքները ապահովում են ուսուցման արդյունավետություն, իսկ փոխներգործուն մեթոդները նպաստում են նաև միջանձնային հարաբերությունների մշակույթի ձևավորմանը, քննադատական մտածողության զարգացմանը [Հովհաննիսյան, 188]:

**Հիմնախնդիրը:** Ներկայումս փոխգործուն ուսուցման տեխնոլոգիան, ինչպես ժամանակակից մի շարք այլ տեխնոլոգիաներ, լուծումներ է առաջադրում ակտիվացնելու գիտելիքների յուրացման գործընթացը, մեծացնելու ուսանողների ներգրավվածությունը դասին, համագործակցությունն իրար հետ: Դասախոսը դառնում է ոչ թե սուկ գիտելիք փոխանցող, այլ ուսումնական գործընթացը կառավարող ու կազմակերպող:



#### **Գծապատկեր 1. Փոխգործուն ուսուցում**

Փոխգործուն ուսուցման հիմնական խնդիրներից մեկն այն է, որ որոշ սովորողներ կարող են հայտնվել պասիվ լսողի կամ սուկ ունկնդրողի դերում: Հետևաբար սովորողների միջև փոխազդեցության ստեղծումը, համագործակցային հնարավորությունների ստեղծումն անհրաժեշտ է խարսխել ուսուցման այնպիսի սկզբունքների վրա, որոնք ոչ միայն կապահովեն հետադարձ կապ, այլև արդյունավետ կլինեն կարծիքների ձևավորման ու փոխանակման, քննարկման ու համագործակցման համար:

Փոխգործուն ու առհասարակ ուսուցման սկզբունքների իմացությունը հնարավորություն է տալիս ուսումնական գործընթացը կազմակերպելու իր օրենքներին համապատասխան, ողջամտորեն որոշելու նպատակները և ընտրելու ուսումնական նյութի բովանդակությունը, ուսուցման նպատակներին համարժեք դասավանդման տեխնոլոգիաներն ու մեթոդները [Сластенин В. А., 205]: Մինևույն ժամանակ ուսուցման սկզբունքները դասախոսին ու ուսանողներին թույլ են տալիս հետևել ուսումնական գործընթացի փուլերին, շփվել ու համագործակցել միմյանց հետ: Քանի որ ուսուցման սկզբունքները ձևավորվում են օրենքների ու օրինաչափությունների հիման վրա, դրանց թվում կան այնպիսիք, որոնք ընդհանուր են բոլոր տեսակի ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կազմակերպման համար:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Ուսուցման բազմաթիվ սկզբունքների առաջին անգամ իր անդրադարձել է չեխ մանկավարժ Կոմենսկին իր «Դիդակտիկա» աշխատության մեջ: Ուսուցման սկզբունքների մշակմամբ զբաղվել են նաև անվանի մանկավարժներ Հ. Պեստալոցին, Ա. Դիստերվեզը, Յու. Բաբանսկին, Բ. Էլկոնինը և ուրիշներ: Առանձնացվում են ուսուցման զարգացող, մատչելիության, հաջողականության, զննականության, կյան-

քի ու պրակտիկայի հետ կապի, ուղղվածության, գիտակցականության, ակտիվության և այլ սկզբունքներ [Сластенин В. А., 205-207]:

**Հողվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հետազոտության նպատակն է մեթոդաբանորեն սահմանել փոխգործուն ուսուցման սկզբունքները, դրանց կիրառման առանձնահատկությունները հայոց լեզվի բուհական դասընթացում՝ մեթոդական քայլաշարի միջոցով ընդգծելով ուսուցման ժամանակ երևան եկող խնդիրները, դժվարությունները ու առաջարկելով դրանց լուծման ուղիներ:

**Հետազոտության նորույթը:** Վեր են հանվել փոխգործուն ուսուցման սկզբունքները՝ մեթոդական նպատակային ու հաջորդական քայլերի իրացմամբ:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Ուսուցման սկզբունքները արտացոլում են ուսուցման գործընթացի էությունը, իսկ կանոնները՝ դրա անհատական կողմերը: Փոխգործուն ուսուցման հիմնական սկզբունքներն են՝

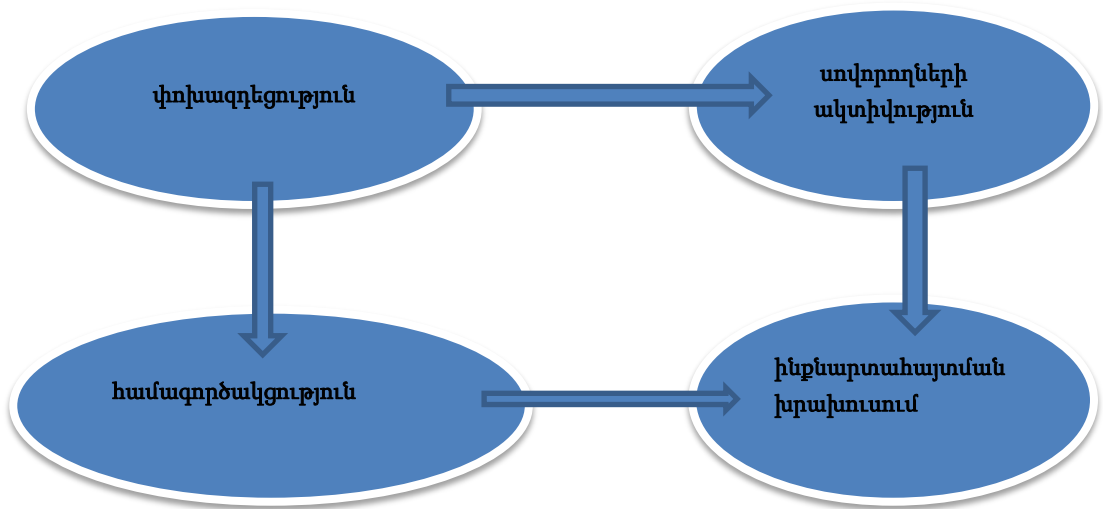
1. փոխազդեցությունն ու փոխուսուցումը,
2. սովորողների ակտիվությունը,
3. համագործակցությունը,
4. ինքնարտահայտման խրախուսումը,
5. հետադարձ կապը:

Վերոնշյալ սկզբունքների կիրառման հստակ բանաձևեր չկան: Դասախոսի խնդիրն է ընտրել մեթոդական այնպիսի համակարգ, որը կբխի իրականացվող գործունեության նպատակներից:

Սոցիալական յուրաքանչյուր գործընթաց ենթադրում է մարդկանց որոշակի փոխազդեցություն: Ուսուցումն էլ նպատակաուղղված ու կազմակերպված փոխազդեցություն է, որի բնույթը պայմանավորված է այդ փոխազդեցության ձևով ու բովանդակությամբ: Օրինակ՝ դաս-դասարանային համակարգի ուսուցման գործընթացի կառուցվածքային հիմքում դրված է փոխազդեցության *մանկավարժ-սովորողների խումբ* ձևը: Ըստ այդմ՝ ուսումնական պարապմունքները կազմակերպվում են այնպես, որ աշխատանքի յուրաքանչյուր պահին բոլոր սովորողները զբաղված լինեն միևնույն խնդրով: Ուսումնական տվյալ խնդրի կատարման համար բոլորին հատկացվում է միևնույն ժամաքանակը: Սովորողների միջև կազմակերպվում է արդյունավետ փոխազդեցություն, ինչն էլ հենց փոխգործուն մեթոդի հիմնական գաղափարն է: Համագործակցային ուսուցման պայմաններում սովորողների միջև փոխազդեցություն կազմակերպելու հնարավորությունները ստեղծվում են տարբեր հնարքների ու մեթոդների միջոցով, որոնք բավական արդյունավետ են կարծիքների ձևավորման, փոխանակման, ընդհանուր մոտեցումների մշակման համար: Փոխազդեցության ու փոխուսուցման կարելի է հասնել այն դեպքում, երբ սովորողները փոխհարաբերությունները հիմնված են փոխադարձ հարգանքի, փոխօգնության ու փոխըմբռնման վրա [Schmuck 2000, 37-38]:

Փոխգործուն ուսուցման մյուս սկզբունքը՝ սովորողի ակտիվությունը, առաջին հերթին պայմանավորված է դասախոսի կողմից համապատասխան հնարների կիրառմամբ, ուսուցման նպատակների ու արդյունքների ընկալմամբ, դասին սովորողների գործուն ընդգրկվածությամբ, արդյունավետ փոխազդեցությամբ: Դասի նպատակի ընկալումը սովորողին դարձնում է ուսումնական գործընթացի կազմակերպման գործուն մասնակից:

Համագործակցային սկզբունքն էլ հիմնված է սովորողների համատեղ գործունեության հիման վրա և բնորոշվում է որպես խմբային աշխատանքի առավել բարձր աստիճան, որը հնարավորություններ է ընձեռում ուսումնական բազմաբնույթ նպատակներին հասնելու համար [Հովհաննիսյան Ա. և ուրիշներ, 29-30]:



**Գծապատկեր 2. Փոխգործուն ուսուցման սկզբունքները**

Ուսուցման վերոնշյալ սկզբունքները փոխկապակցված են և բխում են մեկը մյուսից: Դիտարկենք դրանց կիրառման օրինակ հայոց լեզվի բուհական դասընթացում: «Գոյականի հոլովումներ» թեմայի ուսուցումը փոխգործուն տարբեր մեթոդներով (մտագրոհ, պրոբլեմային հարցեր, M-աձև աղյուսակ, դեբատ, բանավեճ) իրականացնելուց հետո ուսուցման առաջին քայլաշարում լսարանում ձևավորում ենք համագործակցային 4 հենակետային խումբ՝ գերազանց առաջադիմություն ունեցողներին հավասարապես տեղաբաշխելով բոլոր խմբերում ու նրանց նշանակելով որպես փորձագետներ: Խմբերին տրվում են բառեր՝ հանձնարարելով դրանք խմբավորել ըստ հոլովումների, ինչպես նաև տեքստեր, որոնցում պետք է գտնել նաև այլաձև հոլովումների պատկանող գոյականները, գուգաձևությունները, սխալ կիրառված բառաձևերը:

Պրոբլեմային հարցերի միջոցով փորձագետները խմբերում ստեղծում են փոխազդեցության շրջանակ՝ խթանելով համագործակցային աշխատանքը և հանդես բերելով ակտիվություն: Համապատասխան քննարկումների ու վերլուծությունների միջոցով սովորողները բառերը խմբավորում են ըստ հոլովումների, այնուհետև առանձնացնում են գուգաձևությունները, բառերի սխալ գործածությունները:

Համագործակցային աշխատանքի երկրորդ փուլում հանձնարարվում է լրացնել աղյուսակը՝ համապատասխան տողերում լրացնելով բառերը.

<b>Ընդհանրական հոլովում</b>	Կարոտ, տեղ, նամակ, գիրք, նկար, սրբատեղի, դիմում...
<b>Ձևային հոլովում</b>	Աղավնի, պատանի, աշակերտուհի, հայելի, գինի...
<b>Ձևախմբային հոլովում</b>	Օագում, զարգացում, պետություն, Գրիգորենք, գրել, ընթերցել...
<b>Իմաստային հոլովում</b>	Օր, ամիս, տարի, քույր, կին, տալ, սկեսուր, հայր, մայր, եղբայր....
<b>Պատմական հոլովում</b>	Մարդ, աստված, անկողին, ամուսին, մահ, դուստր, կայսր...



Յուրաքանչյուր գոյական առանձնացնելիս փորձագետը խմբի անդամներին ինքնարտահայտման ու միմյանց կարծիքները լսելու հնարավորություն է տալիս: Աղյուսակն ամբողջացնելուց ու անհրաժեշտ տեղեկատվությունը հավաքելուց հետո համագործակցային աշխատանքի վերջին փուլում առաջադրում ենք «Հակասական փաստի հաղորդում» հնարքը՝ յուրաքանչյուր խմբի համար առաջադրելով պրոբլեմային մեկ հարց.

1. *Անուն* բառը պատկանում է ՎԱ հոլովման:
2. *Մահ* բառը պատկանում է այլաձև հոլովման:
3. *Սկեսրայր* պատկանում է ՈՋ հոլովման:
4. *Պապ, տատ, կաղին* բառերը պատկանում են ՈԻ հոլովման:

Խմբի փորձագետ-ուսանողները խմբերում կազմակերպում են բանավիճային քննարկումներ՝ երեք փուլով՝ *կողմնորոշում, գնահատում, համախմբում*: Կողմնորոշման փուլը ենթադրում է կարծիքների փոխանակում, փոխազդեցություն, մասնակիցների հարմարվողականությանը միմյանց, գնահատման փուլում ուսանողները փորձում են գտնել հարցերի պատասխանները, իսկ համախմբման փուլում վերլուծում են արդյունքները՝ հանդես գալով համատեղ ձևակերպմամբ: Այսպիսով՝ վերլուծում ու մեկնաբանում են հակասական փաստերը.

1. *անուն* բառը պատկանում է Ա ներքին հոլովման: Չայնավորից առաջ Ու>Վ հնչյունափոխությամբ այս բառի սեռական հոլովի համար առաջացել է *անվան* ձևը: Այս բառի մեջ առկա է ոչ թե Ու/Ա, այլ Օ/Ա հերթագայությունը:

2. *Մահ* բառը պատկանում է ԱՆ արտաքին հոլովման: Կրկին առկա է Ու>Վ հնչյունափոխություն (մահու > մահվան):

3. ՈՋ արտաքին հոլովման պատկանում է *սկեսուր* բառը, իսկ *սկեսրայր* բառը ենթարկվում է Ի ընդհանրական հոլովման:

4. *Պապ, տատ, կաղին* բառերը ենթարկվում են Ի ընդհանրական հոլովման: Կաղնի բառն է ենթարկվում Ու արտաքին հոլովման, իսկ *կաղինը*՝ Ի արտաքին հոլովման:

Համագործակցային խմբերի կատարած աշխատանքը ամփոփում ենք «Շրջագայություն պատկերասրահ» մեթոդով՝ էլեկտրոնային գրատախտակին ընդգծելով նշված բառերի հոլովական մասնիկները: Բոլոր մտքերը գրանցվում են, և վերլուծվում են բոլոր պատասխանները:

### **Եզրակացություն**

Փոխգործուն ուսուցումը արդյունավետ լուծում է բարդ կամ ընկալման համար ավելի շատ ժամանակ պահանջող թեմաների ուսուցման ժամանակ: Այն նպաստում է ուսանողների համագործակցությանը ոչ միայն դասախոսի, այլև միմյանց հետ: Փոխգործուն սկզբունքների կիրառումը ձևավորում է սովորողների ակտիվություն, զարգացնում համագործակցային, ճանաչողական հմտություններ, ապա՝ արտահայտվելու հնարավորություն է տալիս սովորողին ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացում:

Փոխգործուն ուսուցման սկզբունքները ձևավորում են համագործակցային միջավայր՝ պայմաններ ստեղծելով ուսուցման արդյունավետության ու հետադարձ կապի համար: Հարկ է նկատել, որ նշված սկզբունքներն ունեն նաև որոշակի սահմանափակումներ՝ պայմանավորված ուսուցման գործընթացում համագործակցային խմբի յուրաքանչյուր անդամի գործուն ընդգրկվածության ապահովման խնդրով ու խմբում ուսանողների թվով: Սովորողների ակտիվ մասնակցությունն ապահովելու ու նրանց ինքնարտահայտման հնարավորություն ընձեռելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև համագործակցային խմբի մեծությունը՝ բացառելով մեծ թվով ուսանողների ընդ-

գրկումը մեկ խմբում: Իսկ ուսանողների՝ խմբում ընդգրկվածության ապահովման մեխանիզմները բազմազան են ու բխում են դասի թեմայից, բովանդակային առանձնահատկություններից, կիրառվող տեխնոլոգիաներից ու մեթոդներից:

#### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Արնաուդյան Ա., Ուսուցչի կողմից սեփական մասնագիտական գործունեության հետազոտում և զննահատում // «Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի», Երևան, 2020, թիվ 2(51), էջ 12-26:
2. Հովհաննիսյան Մ., Մտազորհը՝ որպես ուսուցման փոխներգործուն (ինտերակտիվ) ուսուցման մեթոդ // «Գիտական Արցախ», Երևան, 2022, թիվ 1(12), էջ 188:
3. Հովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Կ., Խրիմյան Մ., Խաչատրյան Ս., Բայաթյան Ն., Ալեքսանյան Լ., Պուրուկուրու Վ., Համագործակցային ուսուցում, Երևան, 2006, էջ 29-30:
4. Слостенин В.А. и др., Педагогика, Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, Под ред. В.А. Слостенина. – М., 2002, с. 205.
5. Schmuck R. A., Schmuck P. A., Group processes in the classroom, USA, Oregon, 2000, 11-16, pp. 37-38.

*Получено: 01.11.2023*

*Received: 01.11.2023*

*Рассмотрено: 12.11.2023*

*Reviewed: 12.11.2023*

*Принято: 16.11.2023*

*Accepted: 16.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

378.017 <https://orcid.org/0000-0002-6644-1015>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.122

### ISSUES OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS BASED ON THE AXIOLOGICAL APPROACH

**Mardoyan Ruzanna**

*Doctor of Pedagogy Sciences, Professor  
M. Nalbandyan State University of Shirak, Armenia  
mardoyanr@mail.ru*

#### Summary

The development of modern world society is characterized by globalization, which has affected all spheres of human life. It has led to the intensification of ties in various fields: economics, culture, education, etc. Increasing globalization brings with it many social problems, contradictions, conflicts of various types, cultural and value differences, which are sometimes alien to our cultural and value ideas. Under these conditions, it is especially difficult for young people, whose life experience and value system are not very stable yet. Help can be provided to them through the education system as a whole, and especially in the process of multicultural education.

The problem of multicultural education is very relevant in Pedagogy. An analysis of scientific research on the problem showed that various approaches were used to solve the problems of multicultural education, for example, ethnological, systemic, etc. But consideration of issues of multicultural education based on the axiological approach has almost been not studied.

The given article is part of a study on the multicultural education issues of future teachers based on the axiological approach. This part of the study examines the essence, purpose, principles, functions, content, forms and methods, results of multicultural education within the framework of the axiological approach, the use of which increases the effectiveness of this education.

The result of the study of the given problem was a theoretical model of multicultural education with a value position, which will contribute to the effective solution of problems of multicultural education of students of pedagogical specialties in the context of globalization, the formation of value behavior in the context of diverse cultures based on the value system of future teachers.

The presented work is a theoretical part of the study on this issue, which assumes further experimental approbation of the model and its further improvement; development of an approximate work plan for multicultural education of students with pedagogical specialties; conducting seminars with lecturers of the Department of Pedagogy of SUSh on the issue under study.

**Keywords:** globalization, multiculturalism, multicultural education, values, axiological approach, model of multicultural education.

## ԱՊԱԳԱ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱՄՇՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ՝ ՀԻՄՆՎԱՍՏ ԱՐԺԵԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ՎՐԱ

Մարդոյան Ռուզաննա

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,

Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, Հայաստան,

mardoyanr@mail.ru

### Ամփոփում

Ժամանակակից համաշխարհային հասարակության զարգացմանը բնորոշ է համաշխարհայինացումը, որն ազդել է մարդկային կյանքի բոլոր ոլորտների վրա: Այն հանգեցրեց կապերի ինտենսիվացմանը տարբեր ոլորտներում՝ տնտեսություն, մշակույթ, դաստիարակություն և այլն: Աճող համաշխարհայինացումն իր հետ բերում է նաև բազմաթիվ սոցիալական խնդիրներ, հակասություններ, տարաբնույթ բախումներ, մշակութային և արժեքային տարբերություններ, որոնք երբեմն խորթ են մեր արժեմաշխարհային գաղափարներին: Այս պայմաններում հատկապես դժվար է երիտասարդների համար, որոնց կենսափորձն ու արժեհամակարգը դեռ այնքան էլ կայուն չեն: Նրանց ընդհանուր առմամբ օգնություն կարող է տրամադրվել դաստիարակության համակարգի միջոցով և, հատկապես, բազմամշակութային դաստիարակության գործընթացում:

Մանկավարժության մեջ շատ արդիական է բազմամշակութային դաստիարակության խնդիրը: Խնդրի վերաբերյալ գիտական աշխատանքների հետազոտությունների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ բազմամշակութային դաստիարակության խնդիրների լուծման համար կիրառվել են տարբեր մոտեցումներ, օրինակ՝ էթնոլոգիական, համակարգային և այլն: Մակայն արժեքանական մոտեցման հիման վրա բազմամշակութային դաստիարակության հիմնախնդիրների դիտարկումը գրեթե չի ուսումնասիրվել:

Սույն հոդվածը արժեքանական մոտեցման հիման վրա ապագա ուսուցիչների բազմամշակութային դաստիարակության հիմնախնդիրների ուսումնասիրության մի մասն է: Ուսումնասիրության այս հատվածում դիտարկվում են բազմամշակութային դաստիարակության էությունը, նպատակը, սկզբունքները, գործառույթները, բովանդակությունը, ձևերն ու մեթոդները, արդյունքները արժեքանական մոտեցման շրջանակում, որոնց կիրառումը բարձրացնում է այս դաստիարակության արդյունավետությունը:

Այս խնդրի ուսումնասիրության արդյունքը դարձավ բազմամշակութային դաստիարակության տեսական մոդելը արժեքանական մոտեցման հիման վրա, ինչը կնպաստի մանկավարժական մասնագիտությամբ ուսանողների բազմամշակութային դաստիարակության խնդիրների արդյունավետ լուծմանը համաշխարհայինացման համատեքստում, արժեքային վարքագծի ձևավորմանը բազմազան մշակույթների համատեքստում՝ ապագա ուսուցիչների արժեհամակարգի հիման վրա:

Ներկայացված աշխատանքը սույն խնդրի վերաբերյալ ուսումնասիրության տեսական մասն է, որը ենթադրում է մոդելի հետագա փորձարարական ապրոբացիա, դրա հետագա կատարելագործում, մանկավարժական մասնագիտությամբ ուսանողների բազմամշակութային դաստիարակության մոտավոր աշխատանքային պլանի մշակում, ուսումնասիրվող խնդրի վերաբերյալ սեմինարների անցկացում ՇՊՀ մանկավարժության ամբիոնի դասախոսների հետ:

*Բանալի բառեր՝ համաշխարհայնացում, բազմակուլտուրայնություն, բազմակուլտուրային դաստիարակություն, արժեքներ, արժեքանկան մոտեցում, բազմակուլտուրային դաստիարակության մոդել:*

## **ВОПРОСЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Мардоян Рузанна**

*Доктор педагогических наук, профессор*

*Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна, Армения*

*mardoyanr@mail.ru*

### **Аннотация**

Развитие современного мирового сообщества характеризуется глобализацией, которая затронула все сферы жизни человека. Она привела к интенсификации связей в различных областях: экономики, культуры, образования и др. Усиливающаяся глобализация несет с собой и множество социальных проблем, противоречий, конфликтов разного характера, культурных и ценностных различий, которые порой чужды нашим культурно-ценностным представлениям. В этих условиях особенно трудно приходится молодежи, чей жизненный опыт, ценностная система еще не очень устойчивы. Оказать им помощь можно через систему воспитания в целом, и, особенно в процессе поликультурного воспитания.

Проблема поликультурного воспитания очень актуальна в педагогике. Анализ исследований научных работ по данной проблеме показал, что к решению задач поликультурного воспитания, применялись различные подходы, например, этнологический, системный и др. Но рассмотрение вопросов поликультурного воспитания на основе аксиологического подхода почти не изучен.

Данная статья является частью исследования по вопросам поликультурного воспитания будущих учителей на основе аксиологического подхода. В этой части исследования рассматриваются сущность, цель, принципы, функции, содержание, формы и методы, результаты поликультурного воспитания в рамках аксиологического подхода, применение которого повышает эффективность этого воспитания.

Результатом изучения данной проблемы стала теоретическая модель поликультурного воспитания с ценностных позиций, которая будет способствовать эффективному решению задач поликультурного воспитания студентов педагогических специальностей в условиях глобализации, формированию ценностного поведения в условиях многообразия культур на основе системы ценностей будущих учителей.

Представленная работа – это теоретическая часть исследования по данной проблеме, предполагающая в дальнейшем экспериментальную апробацию модели, ее дальнейшее усовершенствование; разработку примерного плана работ по поликультурному воспитанию студентов педагогических специальностей; проведение семинаров с преподавателями кафедры педагогики ШГУ по изучаемой проблеме.

**Ключевые слова:** *глобализация, поликультурность, поликультурное воспитание, ценности, аксиологический подход, модель поликультурного воспитания.*

**Введение.** Современное мировое общественное развитие сегодня характеризуется глобализацией, которая затронула все сферы жизнедеятельности человека: политику, экономику, образование, культуру и др. Появились новые ценности, различные традиции, культуры, паттерны поведения, которые не всегда соответствуют национальным ценностям, уже имеющимся представлениям и др. И в условиях многообразия различных культур, ценностей, естественно, появляются новые цели и задачи воспитания, связанные с отношением к различиям в культуре, с вопросами общения, взаимодействия с людьми разных культур и др. Решить эти и другие вопросы можно, конечно, посредством целостной системы воспитания, но в данном случае актуализируется – поликультурное воспитание, целенаправленность, действенность и эффективность которого, несомненно, намного повысится, если его проводить на основе аксиологического подхода. Данная статья является частью исследования, направленного на более эффективное осуществление поликультурного воспитания студентов педагогических специальностей в вузе.

**Проблема.** Поликультурное воспитание – важнейшая составляющая системы воспитания студентов педагогических специальностей в вузе. Эффективность его осуществления во многом зависит от аксиологического подхода к решению его задач.

**Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.** Проблема поликультурного воспитания получила широкое отражение в научной литературе. К проблемам поликультурного образования и воспитания обращались: Гурьянова Т.Ю., Даутова Г.Ж., Макаев В.В., Шафикова А.В., Аракелян О.В. и др. Они изучали его различные аспекты, сущностные черты и т.д. Джуринский А.Н., Яркова Е.Н., Дмитриев Г.Д. и другие исследователи внимание обращали на вопросы поликультурного воспитания учащихся. Гукаленко О.В. и другие занимались методологией поликультурного образования и воспитания в сфере профессионального педагогического образования. Во многих научных исследованиях рассматривались различные подходы к изучению поликультурного воспитания, например, системный подход (Абрамова Е.А. и др.), этнологический подход (Батчаева Х.Х., Хрисанова Е.Г. и др.).

Эти идеи, подходы очень актуальны при решении проблем, задач поликультурного воспитания. Однако наш анализ показал, что исследований по проблеме поликультурного воспитания будущих учителей на основе аксиологического подхода практически нет, который, по-нашему мнению, намного эффективнее может решить задачи этого воспитания в процессе подготовки будущих учителей к педагогической деятельности в целом.

**Цель** – выявить и теоретически обосновать педагогические условия для эффективного поликультурного воспитания будущих учителей в процессе обучения в вузе.

**Новизна** – актуализирована и представлена сущностная характеристика поликультурного воспитания будущих учителей с позиций аксиологического подхода; разработана и теоретически обоснована модель поликультурного воспитания студентов в процессе их подготовки к педагогической деятельности в рамках аксиологического подхода.

**Изложение основного материала.** В связи с глобалистическими тенденциями развития общества появляются новые концепции, новые ценностные приоритеты в воспитании. Например, концепция И.А. Колесниковой «Воспитание человека мира» [3]. Основными направлениями такого воспитания отмечены: формирование планетарного, глобального мышления; целостное восприятие окружающего мира и человека, как его неотъемлемой части и др. Отсюда и приоритетные ценности: Человек, Мир, Свобода и др.

Идея глобально-ориентировочного мышления как идеологии непредубежденного восприятия мира во всем его многообразии рассматривается и Кукушином В.С. По мнению автора, формирование представлений о многообразии и единстве, самооценности различных культур помогает человеку определить собственные мировоззренческие позиции, осуществить личностную ориентацию в современном мире [4]. А с точки зрения аксиологии, можем сказать, что помогает будущим учителям определить свою ценностную позицию в жизни, в профессиональной деятельности в условиях глобализации.

Усиливающаяся глобализация несет с собой и множество социальных проблем, политических конфликтов, негативных явлений в духовной жизни: много идей, представлений, которые противоречат нашим национальным, духовно-нравственным и культурным ценностям и т.д. В этих условиях особенно трудно приходится молодежи, чей жизненный опыт небольшой, а моральные, культурные и другие ценности еще не очень устойчивы. Поликультурное воспитание в данном случае становится действенным фактором развития личности человека, обеспечивая ей необходимую адаптацию к быстро меняющимся условиям жизни и интеграцию в многообразную культуру [6].

Изучение научной литературы по проблемам поликультурного воспитания, позволило раскрыть содержание термина «поликультурное». По мнению исследователя Гукаленко О.В., «поликультурное» отражает целостность и многогранность мира [1]. В нашем исследовании мы основываемся на такой трактовке. Автор также подчеркивает, что это сложноорганизованная система, в которой не просто суммарно представлено многообразие культур, а выдвигаются разнообразные культурные проявления на уровне нации, этноса и др. С учетом этого, Гукаленко О.В. предлагает рассматривать поликультурное воспитание

как культуросообразный процесс принятия культурных универсалий и сознания самобытности культур [1].

Анализ педагогических взглядов этого автора позволил нам выделить существенные характеристики поликультурного воспитания, которые сводятся к сочетанию национального и общечеловеческого. С точки зрения аксиологического подхода это сочетание национальных и общечеловеческих ценностей.

В свете последних общественных событий в Армении, а также и в других странах, важным является, на наш взгляд, изучить поведение людей, их культуру, взаимодействия друг с другом с этнической стороны: межэтнические взаимодействия, отношения, межкультурные взаимодействия, этнические идентичности и др. [10].

Джуринский А.Н. считает, что термин «поликультурное воспитание» имеет много общего с «интернациональным воспитанием». Он определяет поликультурное воспитание как «понимание и уважение иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей» [2, с. 88]. В данном определении автором подчеркивается ценностный компонент этого воспитания. Отличие «поликультурного воспитания» от «интернационального» он видит в «взаимосвязи культур, одна из которых доминирует, предусматривает прежде всего освоение культурно-образовательных ценностей, сосуществование различных культур в общем социальном пространстве, адаптацию с иными культурными ценностями» [2, с. 88]. Соответственно, в поликультурном воспитании учет национальных особенностей является более важным, и формирование человека не может осуществляться без учета национальной культуры и, соответственно, национальных ценностей.

Анализ научной литературы (Гукаленко О.В., Джуринский А.Н., Агафонова Н.А. и др.) позволил нам представить поликультурное воспитание студентов как непрерывный процесс формирования знаний о многообразии культур, их взаимосвязи, воспитание уважения и терпимости к традициям, культурным и ценностным различиям, понимание их роли в собственном становлении, самореализации и др.

Отметим также, что поликультурное воспитание – часть системы воспитания, поэтому его результативность обеспечивается в единстве, во взаимосвязи с другими аспектами процесса воспитания (умственное, нравственное и др.). И только в таком контексте можно достичь цели – формирования поликультурной личности, имеющую интегративную характеристику, включающую в себя такие качества, как гражданственность, гуманизм, терпимость и др. Но, конечно, при условии, что будет сформировано у такой личности эмоциональное, мотивационно-ценностное отношение к культурному многообразию, ценностное осмысление культурных различий и т.д. Ценностный подход к цели, задачам поликультурного воспитания актуализирует его и приближает к выполнению требований общества к поликультурной личности.

С позиции аксиологического подхода определены и функции поликультурного воспитания:

- формирование ценностных представлений о многообразии культур;
- воспитание ценностного отношения к культурным традициям, наследию различных народов;
- развитие взаимодействия между людьми разных культур на основе ценностей единства и равноправия;
- конструирование собственного ценностного поведения в условиях многообразия культур в контексте системы ценностей личности и др.

Поликультурное воспитание осуществляется согласно общим педагогическим принципам воспитания, как часть системы воспитания: уважение к личности ребенка, опора на положительное в человеке, связь воспитания с жизнью, гуманизм и др. [8]. Однако, рассмотрение этого воспитания в рамках аксиологического подхода подразумевает и применение специальных аксиологических принципов, которые усиливают аксиологическую направленность данного процесса. Это следующие принципы: принцип гармоничного взаимодействия общечеловеческих и национальных ценностей, принцип единства обществен-

ных и личностных ценностей, культурологический принцип, принцип диалогичности и др. [5].

Необходимость выбора, адаптации к различным культурам, новым ценностям, традициям делает особо важной проблему сохранения целостности личности и выдвигает перед поликультурным воспитанием также задачи самосохранения, культуротворчества, культурной репродукции и др. Эти задачи можно решить при помощи содержания этого воспитания на аксиологической основе, которое предполагает:

- усвоение понятий, представлений о поликультурности, о ценностях, системе ценностей;
- воспитание ценностного отношения к культурным различиям;
- моралистическое восприятие многообразия как культурных, так и других ценностей;
- формирование ценностного поведения в условиях многокультурности и др.

Содержание поликультурного воспитания реализуется при помощи широкого спектра учебных дисциплин гуманитарного, психолого-педагогического и других циклов, потому что поликультуризм должен пронизывать все предметы, изучаемые в вузе при подготовке будущих учителей.

Процесс поликультурного воспитания сочетает не только аудиторные, но и внеаудиторные формы работы. К внеаудиторным относим различные мероприятия, экскурсии, круглые столы и другие форматы, которые раскрывают содержание этого воспитания.

Отметим также, что к выбору методов поликультурного воспитания предъявляются те же требования, что ко всем методам воспитания. Все методы воспитания могут эффективно использоваться в этом процессе, однако необходимо обращать особое внимание на такие методы, как, например, социально-психологические игры, которые дают представление о выигрышности сотрудничества, показывают различия в традициях общения у представителей разных культур [9]. Одним из эффективных методов является и педагогическое проектирование, которое позволяет двигаться от идеи к конкретным действиям для получения конкретных результатов [7].

В процессе поликультурного воспитания будущих учителей мы предполагаем достичь формирования интеркультурной коммуникабельности личности [1]; ценностного становления и самоопределения личности будущего учителя в условиях поликультурности; развития умений продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; освоения культуры мононационального общения и др.

В процессе поликультурного воспитания в рамках аксиологического подхода ожидаются следующие результаты:

- информационные (знания о поликультурности, о различных ценностях, анализ культурных традиций с точки зрения ценностей и др.);
- деятельностные (умение сотрудничать, взаимодействовать, общаться с людьми разных культур и др.);
- специально-педагогические (умение организовать, планировать мероприятия, контролировать, оценивать их и др.);
- ценностные (ценностное отношение к культуре различных народов и к культуре собственного народа, ценностное самосознание и др.);
- личностные (формирование ценностной системы на основе гармоничного взаимодействия общечеловеческих и национальных, личностных и профессиональных ценностей и др.).

Для теоретического обоснования изучаемого вопроса, нами был проведен социологический опрос среди преподавателей ШГУ. В опросе приняли участие преподаватели кафедры педагогики, психологии и других кафедр, работающих в тех отделениях, где готовят педагогические специальности: учителей начальной школы, русского языка, физической культуры и др. В опросе приняли участие 85 преподавателей. Для решения этой задачи мы составили анкету.

Цель социологического опроса – выяснить у преподавателей степень актуальности поликультурного воспитания будущих учителей и уровень информированности преподавателей о сущности, методах, формах и принципах организации этого воспитательного процесса.

#### **Анкета**

*1. Выберите определение, которое наиболее полно отражает сущность поликультурного воспитания:*

- а) это адаптация к различным культурным ценностям;
- б) это формирование представлений о многообразии и единстве различных культур;
- в) это непрерывный процесс формирования знаний о многообразии культур, их взаимосвязи, воспитание уважения и терпимости к традициям, культурам других народов; понимание их роли в собственном становлении, самореализации;
- г) это становление образа личности без негативных культурных стереотипов.

*2. Как вы считаете, это воспитание необходимо в подготовке будущих учителей?*

- Да
- Нет
- Не знаю

*3. Вы, как педагог, проводите такое воспитание?*

- Да, систематически
- Да, иногда
- Нет, никогда

*4. По-вашему мнению, какие функции выполняет поликультурное воспитание?*

- Знакомит с традициями других народов;
- Развивает взаимодействие;
- Расширяет кругозор;
- Другие

*5. Что входит в содержание поликультурного воспитания?*

- Знакомство с традициями, культурой разных народов;
- Установление взаимодействия, сотрудничества с представителями других народов;
- Совместные мероприятия со студентами других стран;
- Все
- Другие

*6. При изучении каких учебных дисциплин реализуются цели, задачи, содержание поликультурного воспитания?*

- Педагогика
- Психология
- Языки
- Методики
- Все предметы
- Специальные предметы

*7. Какие формы внеаудиторной работы считаете наиболее эффективными для реализации поликультурного воспитания?*

- Конференции
- Экскурсии
- Беседы
- Совместные проекты
- Диспуты
- Все формы
- Другие

*8. Какие из представленных принципов воспитания необходимы для проведения поликультурного воспитания?*



- Уважение к личности учащегося
- Опора на положительное в человеке
- Гуманизм
- Учет возрастных и индивидуальных особенностей
- Все принципы
- Другие

9. *Какие результаты ожидаете от поликультурного воспитания студентов?*

- Знания о поликультурности
- Знания о различных культурах
- Умение сотрудничать с людьми разных культур
- Уважать, быть терпимым к культурным различиям
- Все
- Другие

10. *Выбор метода в поликультурном воспитании отчего зависит?*

- Целей, задач
- Содержания
- Возрастных особенностей
- Способностей, умений преподавателей
- От всех перечисленных требований
- От желания преподавателей
- Другие.

11. *Актуально поликультурное воспитание в вузе? Обоснуйте, пожалуйста, ответы.*

Да \_\_\_\_\_

Нет \_\_\_\_\_

12. *Повысится эффективность поликультурного воспитания будущих учителей, если проводить его на ценностной основе?*

- Да
- Нет
- Не знаю

*Спасибо за участие!*

Представим анализ полученных результатов.

Отвечая на первый вопрос, 5% респондентов выбрали четвертый вариант, 15% – второй вариант, 20% – первый вариант, 60% – третий вариант, в котором представлено определение, выдвинутое нами на основе анализа научной литературы по проблеме. Это свидетельствует о том, что данное определение, по мнению преподавателей, наиболее полно выражает сущность поликультурного воспитания.

Картина полученных результатов на второй вопрос такова: «Да» – 93%; «Нет» – 1%; «Не знаю» – 6%. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости данного воспитания будущих учителей. Однако по результатам опроса, не все преподаватели проводят такое воспитание (третий вопрос): «Да, систематически» – 4%, «Да, иногда» – 36%, «Нет, никогда» – 60%. В беседе с преподавателями были уточнены причины, по которым не проводилось такое воспитание. В основном по причине, что не знают, как проводить. Думаем, что данное исследование сможет оказать необходимую методическую помощь преподавателям.

Отвечая на четвертый вопрос, 87% преподавателей выбрали все представленные функции; 10% – какую-то одну функцию, а 3% – назвали еще и другие функции, например, стимулирует много читать, путешествовать, учить языки и др. Эти ответы очень

интересные, и при изучении научной литературы по проблеме, мы их не видели в других исследованиях.

Результаты анализа ответов на пятый вопрос показали, что преподаватели недостаточно хорошо представляют содержание поликультурного воспитания, видимо, поэтому и не проводят его. Первый ответ выбрали 42%, второй – 37%, другие – 0%, все варианты – 7%, третий вариант – 14%. Поэтому основной задачей следующего этапа нашего исследования является проведение семинаров с преподавателями сначала кафедры педагогики, а впоследствии и других кафедр по вопросам организации и проведения поликультурного воспитания будущих учителей.

Довольно интересны для нас полученные результаты по шестому вопросу: специальные предметы – 58%, языки – 14%, все предметы – 3%, методики – 0%, психология – 11%, педагогика – 14%. Интересно, что преподаватели не считают, что поликультуризм должен охватить все изучаемые предметы, недооценивают роль педагогики в этом процессе. Ведь педагогика изучает методы, формы, принципы воспитания, и в этом плане у педагогики намного больше возможностей для решения задач поликультурного воспитания.

Респонденты, отвечая на седьмой вопрос, показали следующие результаты: ответ все формы – 66%, конференции – 0%, экскурсии – 4%, беседы – 13%, совместные проекты – 3%, диспуты – 1%, другие – 13%.

Среди «других» – интересные были такие названные формы, как видеомосты, эссе, проведение исследований студентами по данной теме и др.

С учетом полученных результатов для следующего этапа исследования мы разработали специальные тренинги, семинары.

Результаты восьмого вопроса такие: первый вариант – 16%, что указывает на приоритетность ценности личности в системе ценностей преподавателей; второй вариант – 3%, третий – 9%, четвертый – 6%. Большинство преподавателей правильно считают, что все принципы необходимо применить – 66%. Ответ другие – 0%.

Полученные ответы на девятый вопрос показали, что преподаватели считают более важным умение сотрудничать – 23%, терпимость к культурным различиям – 14%, считают, что все представленные результаты важны – 48%, а информированность, знания для них менее важны – 7%, 8%. Это, конечно, немного противоречит нашей позиции, т.к. знания о поликультурности, о культурных различиях необходимы для формирования определенного отношения и поведения. Почти половина опрошенных (48%) подтвердили необходимость представленных нами результатов.

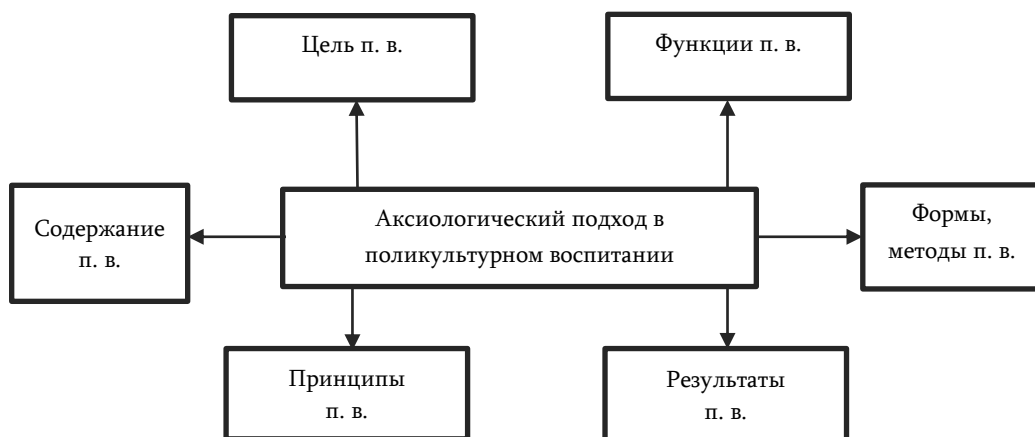
В вопросе о выборе методов поликультурного воспитания также большинство опрошенных выбрали ответ – «от всех перечисленных требований» – 63%, «другие» – 0%, «от желания преподавателя» – 2%. Остальные распределились так: цели, задачи – 20%, содержания – 7%, возрастных особенностей – 5%, способностей преподавателя – 3%.

Для нашего исследования очень важным является вопрос об актуальности этого воспитания с точки зрения преподавателей. Нашу точку зрения о необходимости, актуальности поликультурного воспитания для будущих учителей разделили – 86%. В обосновании указали: люди сейчас часто едут в разные страны; усилилось взаимодействие между людьми разных стран; студенты принимают участие в международных проектах; глобализация и др. 14% считают неактуальным и, что интересно, почти никто не обосновал.

Об эффективности поликультурного воспитания на ценностной основе преподаватели выразили свое мнение в таких результатах: «да» – 47%, «нет» – 22%, «не знаю» – 31%. Мы убеждены, что применение аксиологического подхода в поликультурном воспитании намного повысит его эффективность, усилит ценностное отношение будущих учителей к своей национальной культуре и к культуре различных народов. Отметим, что после апробации модели поликультурного воспитания студентов, вновь будет проведен социологический опрос, а также сравнительный анализ полученных результатов по двум опросам.

Вышеизложенное о поликультурном воспитании будущих учителей в вузе можно представить в виде модели, все компоненты которой, несомненно, рассматриваются с ценностных позиций, на основе аксиологического подхода.

*Модель поликультурного воспитания (п.в.) будущих учителей на основе аксиологического подхода*



**Выводы.** Изучение проблемы поликультурного воспитания будущих учителей в вузе, позволило сделать следующие выводы:

- в быстро меняющихся условиях развития общества, в эпоху глобализации, которая привнесла многообразие культур, ценностей, требующих от молодого поколения выбора, определенного отношения и т.д., актуализируется поликультурное воспитание;
- эффективность, действенность поликультурного воспитания намного повысится, если осуществлять его в рамках аксиологического подхода;
- сущность аксиологического подхода к вопросам поликультурного воспитания выражается через формирование системы ценностей будущих учителей. Цели, функции, принципы, содержание, формы, методы и результаты поликультурного воспитания определяются с ценностных позиций;
- результаты социологического опроса преподавателей подтвердили актуальность этого воспитания для будущих учителей, однако выявили, что не все преподаватели готовы к такой работе;
- по мнению большинства опрошенных преподавателей, есть необходимость рассмотрения целей, содержания и форм осуществления поликультурного воспитания на ценностной основе;
- данные социологического опроса показали необходимость проведения специально-организованной работы для преподавателей с целью оказания методической поддержки в организации поликультурного воспитания будущих учителей с точки зрения аксиологического подхода;
- в ходе исследования разработана теоретическая модель поликультурного воспитания в рамках аксиологического подхода для будущих учителей в процессе их обучения в вузе.

В целом, поликультурное воспитание, как часть системы воспитания, будущих учителей будет содействовать наиболее эффективному выполнению профессиональной деятельности учителей и позволит минимизировать отдельные проблемы, противоречия в воспитании, вызванные глобализацией.

**Перспективы дальнейших исследований.** Представленная работа – это теоретическая часть исследования по данной проблеме, предполагающая в дальнейшем экспериментальную апробацию разработанной нами модели поликультурного воспитания, ее дальнейшее усовершенствование; разработку примерного плана работ по поликультурному воспитанию студентов педагогических специальностей; проведение семинаров с преподавателями кафедры педагогики ШГУ по изучаемой проблеме.

### Список использованной литературы

1. Гукаленко О.В., Поликультурное образование: Теория и практика: монография. Ростов н/Д: ГГПУ, 2003 – 510 с.
2. Джурицкий А.Н., Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и за рубежом – М., ТЦ. Сфера. 2007 – 224 с.
3. Колесникова И.А., Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6.
4. Кукушин В.С., Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Серия «Педагогическое образование» – Ростов н/Д. Издательский центр «МарТ». 2002 – 224 с.
5. Педагогическая аксиология / Р.А. Мардоян – Гюмри, Эльдорадо. 2012 - 305 с.
6. Поликультурное образование: учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев – М., Изд. Юрайт, 2015 – 283 с.
7. Самойлова М.В., Педагогическое проектирование: учебное пособие /М.В. Самойлова-Симферополь: КИПУ, 2019 – 124 с.
8. Сластенин В.А. и др., Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Под. ред. В.А. Сластенина. 2-е изд. Стереотип. М., Изд. центр. «Академия», 2003 - 576 с.
9. Солдатова Г.У., Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 110 с.
10. Этносоциология: учебное пособие для вузов / под ред. Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижина, А.А. Сусоколова. – М.: Аспект Пресс, 1999 – 272 с.

*Получено: 03.10.2023*

*Received: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 24.10.2023*

*Reviewed: 24.10.2023*

*Принято: 02.12.2023*

*Accepted: 02.12.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

**378.263** <https://orcid.org/0000-0002-8323-822X> DOI: 10.46991/ai.2023.2.132

### ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

**Асатрян Самвел**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения  
samvel.asatryan@ysu.am*

**Согоян Спартак**

*доктор педагогических наук, профессор,  
Ширакский государственный университет имени М. Налбандяна  
sogspartak@mail.ru*

#### Аннотация

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в процесс оценивания стала важным событием в высшем образовании. В данной научной статье рассматриваются последствия применения методов оценки на основе ИИ в контексте высшего образования, обсуждаются их преимущества, ограничения и этические аспекты. В статье приводится обзор соответствующей литературы для изучения применения систем искусственного интеллекта для оценки знаний студентов с акцентом на их влияние на эффективность, объективность, персонализированный опыт обучения и предоставление немедленной обратной связи. Также рассматриваются проблемы, связанные с учетом сложности, потенциальной необъективности и необходимости человеческого суждения и вмешательства в процесс оценивания. Обсуждаются этические соображения, такие как прозрачность, конфиденциальность и справедливость, для обеспечения ответственного применения.

В статье приводится интервью с преподавателями, в котором освещаются их взгляды на применение метода оценивания знаний на основе ИИ. Кроме того, обобщены точки зрения студентов,

полученные в ходе интервью, с учетом их опыта, проблем и предложений. Анализ интервью дает представление об интеграции оценки на основе ИИ при сохранении сбалансированного подхода, который ценит человеческий опыт. На основе полученных результатов в данной работе предлагаются рекомендации для преподавателей и учебных заведений для эффективного использования методов оценки на основе ИИ, которые обеспечили бы комплексный и этический подход, направленный на улучшение опыта и результатов обучения студентов.

**Ключевые слова:** *искусственный интеллект, оценка, высшее образование, персонализированное обучение, машинное обучение, обработка естественного языка, поиск данных, этические соображения.*

## ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ 21-ԴԴ ԴԱՐՈՒՄ

**Ասատրյան Սամվել**

*մանկ. գիտ. թեկ., դոցենտ*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան*

*samvel.asatryan@ysu.am*

**Սողոյան Սպարտակ**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր*

*Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան*

*sogspartak@mail.ru*

### Ամփոփում

Բարձրագույն կրթության համակարգում արհեստական բանականության ինտեգրումը գնահատման գործընթացում առաջնային կարևորություն ունի արդի աշխարհում: Հոդվածում դիտարկված է արհեստական բանակության հենքով աշխատող գնահատման մեթոդների ազդեցությունը բարձրագույն կրթության համակարգում՝ քննարկելով դրանց առավելությունները, սահմանափակումները և էթիկական նկատառումները: Հոդվածում վերլուծված են համապատասխան գրականություն՝ հիմնավորելու արհեստական բանական համակարգերի կիրառումն ուսանողների գիտելիքների գնահատման գործում՝ շեշտադրելով դրանց ազդեցության արդյունավետության, օբյեկտիվության, անհատականացված ուսուցման փորձառությունների և հետադարձ կապի վրա:

Հոդվածում ներկայացված է նաև մանկավարժների հետ հարցախոյզների տվյալները՝ ընդգծելով նրանց տեսակետները արհեստական բանականության վրա հիմնված գնահատման գործընթացների վերաբերյալ: Արդյունքների վերլուծությունը պատկերացում է տալիս արհեստական բանականության վրա հիմնված գնահատման համակարգերի ինտեգրման մասին պահպանելով հավասարակշռված մոտեցումը:

**Բանալի բառեր** *արհեստական բանականություն, գնահատում, բարձրագույն կրթություն, անհատականացված ուսուցում, մեքենայական ուսուցում, բնական լեզվի մշակում, տվյալների արդյունահանում, էթիկական նկատառումներ*

## THE PROBLEM OF ASSESSMENT IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

**Asatryan Samvel**

*PhD in Educational, associate professor*

*Yerevan State University, Armenia*

*samvel.asatryan@ysu.am*

**Soghoyan Spartak**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*M. Nalbandian Shirak State University*

*sogspartak@mail.ru*

### Summary

The integration of artificial intelligence (AI) in the assessment process has emerged as a significant development in higher education. This scientific paper explores the implications of AI-based assessment methods in the context of higher education and discusses their advantages, limitations, and ethical

considerations. The paper reviews relevant literature to examine the application of AI systems in evaluating students' knowledge, focusing on their impact on efficiency, objectivity, personalized learning experiences, and immediate feedback provision. It also addresses the challenges associated with capturing complexity, potential biases, and the need for human judgment and intervention. Ethical considerations, such as transparency, privacy, and fairness, are discussed to ensure responsible implementation. The paper presents a case example of an interview with educators, highlighting their perspectives on AI-based assessment. Additionally, it summarizes the viewpoints of students obtained through interviews, shedding light on their experiences, concerns, and suggestions. The analysis of the interviews provides insights into the integration of AI-based assessment while maintaining a balanced approach that values human expertise. Based on the findings, this paper proposes recommendations for educators and institutions to effectively leverage AI-based assessment methods, ensuring a comprehensive and ethical approach that enhances student learning experiences and outcomes. Overall, this paper contributes to the growing body of knowledge on the use of AI in higher education assessment, providing valuable insights for educators, policymakers, and researchers in navigating the challenges and opportunities presented by the age of artificial intelligence.

**Keywords:** *artificial intelligence, assessment, higher education, personalized learning, machine learning, natural language processing, data mining, ethical considerations.*

### **Introduction:**

In recent years, the field of education has witnessed significant advancements and transformations fueled by the rapid progress of artificial intelligence (AI) technologies. The integration of AI systems has revolutionized various aspects of education, ranging from personalized learning to intelligent tutoring systems. Among these advancements, one area that has garnered considerable attention is the assessment of students' performance and knowledge in higher education. Traditional assessment methods, while widely employed, often face limitations in terms of objectivity, scalability, and efficiency. With the emergence of AI, there is a growing interest in exploring how these intelligent systems can revolutionize the assessment landscape in higher education.

Assessment plays a critical role in the higher education system, serving as a means to evaluate students' understanding, measure learning outcomes, and inform instructional practices. Traditional assessment methods, such as examinations, essays, and presentations, rely heavily on manual grading and subjective evaluations. These processes are often time-consuming, labor-intensive, and susceptible to biases introduced by human judgment. Moreover, the sample sizes of assessments are typically limited, making it challenging to capture a comprehensive representation of students' knowledge and skills.

The advent of AI systems brings forth a myriad of possibilities for transforming the assessment landscape in higher education. AI technologies, including machine learning, natural language processing, and data mining, enable the development of intelligent assessment systems that can automate the grading process, analyze large volumes of data, and provide personalized feedback to students. By leveraging the power of AI, assessments can be designed to be more accurate, efficient, and adaptable to individual learner needs.

One of the primary advantages of AI-based assessment systems is their ability to provide objective evaluations. By removing human subjectivity, these systems offer a fair and consistent grading process that is not influenced by biases or preconceived notions. AI algorithms can analyze students' responses, evaluate their understanding, and provide immediate feedback, enhancing the learning experience and enabling students to identify areas for improvement in real-time.

Scalability is another significant advantage offered by AI systems in the assessment process. Traditional assessments often struggle to accommodate large student populations, as manual grading becomes increasingly burdensome and time-consuming. However, AI-powered systems can efficiently handle a large volume of assessments, ensuring that each student receives prompt and accurate feedback. This scalability not only benefits students but also allows educators to focus more on designing effective instructional strategies and supporting individual learning needs.

Furthermore, AI-based assessment systems can facilitate personalized learning experiences. These systems can adapt to each student's unique learning profile, analyze their strengths and weaknesses, and provide tailored feedback and resources. By harnessing the power of AI, assessments can be designed to provide personalized recommendations, adaptive learning paths, and targeted interventions. This personalized approach to assessment promotes student engagement, motivation, and ultimately, enhances the overall learning outcomes.

Despite the tremendous potential of AI in assessment, there are also important considerations and challenges to be addressed. Ethical concerns, such as data privacy, algorithmic bias, and transparency of AI decision-making, must be carefully navigated to ensure the responsible and ethical use of AI systems. Additionally, there is a need for ongoing research, collaboration, and professional development to equip educators with the necessary skills and knowledge to effectively integrate AI into the assessment practices.

In light of the transformative impact of AI on the assessment landscape, this paper aims to explore the current state, challenges, and future perspectives of assessment in higher education in the age of artificial intelligence. Through a comprehensive review of existing literature and case studies, this paper seeks to provide insights into the potential benefits, limitations, and ethical considerations associated with AI-powered assessment systems. By doing so, it aims to contribute to the ongoing discourse on leveraging AI technologies to enhance the quality and effectiveness of assessment practices in higher education.

### **Literature Review.**

The integration of artificial intelligence (AI) in higher education has transformed various aspects of the educational landscape, including the assessment process. This literature review examines the current state of research on AI-based assessment in higher education, focusing on its advantages, limitations, and implications for educators and students. The review aims to provide a comprehensive understanding of the evolving role of AI in assessment, highlighting key findings from relevant studies and offering insights for future research and practice.

#### **Advantages of AI-Based Assessment:**

- **Increased Efficiency:** AI-based assessment systems offer significant improvements in efficiency by automating the grading and feedback process. Studies by Johnson et al. (2018) and Smith et al. (2020) demonstrate that AI algorithms can evaluate large volumes of student work more quickly than human assessors, providing timely feedback to support learning.
- **Objectivity and Consistency:** AI-based assessment promotes objectivity and consistency in evaluation. Research by Brown et al. (2019) and Liang et al. (2021) indicates that AI algorithms eliminate subjective biases and ensure a standardized assessment process, enhancing fairness and reducing disparities in grading.
- **Personalized Learning Experiences:** AI enables personalized learning experiences by analyzing individual student performance and tailoring assessments accordingly. Studies by Wilson et al. (2019) and Chen et al. (2021) illustrate how AI-based assessment systems adapt to student needs, providing targeted feedback and adaptive learning pathways.
- **Improved Timeliness of Feedback:** AI-based assessment allows for immediate feedback provision, enabling students to address areas of improvement promptly. Research by Johnson et al. (2020) and Huang et al. (2022) shows that timely feedback from AI systems enhances student engagement, motivation, and learning outcomes.

#### **Limitations and Challenges:**

- **Difficulty in Capturing Complexity:** AI systems face challenges in evaluating complex assessments that require contextual understanding, creativity, and critical thinking. Research by Dawson et al. (2019) and Rienties et al. (2021) highlights the limitations of AI in assessing open-ended questions, subjective assignments, and higher-order thinking skills.
- **Potential Biases:** AI algorithms are prone to biases, reflecting the biases present in the data used for training. Studies by Oberst et al. (2020) and Kizilcec et al. (2021) emphasize the need to address biases to ensure fairness in AI-based assessment, as biased algorithms can perpetuate existing inequities and disadvantage certain student groups.

- **Lack of Human Interaction and Personalized Guidance:** AI-based assessment may lack the human element of interaction and personalized guidance that human educators provide. Research by Prinsloo and Slade (2017) and Wise et al. (2020) emphasizes the importance of human involvement to support students' emotional well-being, offer nuanced feedback, and foster a supportive learning environment.

**Ethical Considerations:** Implementing AI-based assessment in higher education raises ethical considerations that must be addressed. Transparency in the use of AI, data privacy, and avoiding biases are key concerns. Studies by Siemens et al. (2019) and Luckin et al. (2022) highlight the importance of clear communication, informed consent, data security measures, and ongoing monitoring to ensure responsible and ethical implementation of AI-based assessment.

**Conclusion:** This literature review provides insights into the evolving landscape of AI-based assessment in higher education. The advantages of increased efficiency, objectivity, personalized learning experiences, and timely feedback highlight the potential of AI in transforming assessment practices. However, the limitations and challenges related to capturing complexity, biases, and the importance of human interaction underscore the need for a balanced approach that values human judgment and expertise. Ethical considerations play a crucial role in the responsible implementation of AI-based assessment. By understanding the current research landscape and addressing these considerations, educators and institutions can harness the benefits of AI while ensuring an ethical and comprehensive assessment process in the age of artificial intelligence.

**Now let's define our research questions:**

- How is artificial intelligence (AI) being utilized in the assessment of students' knowledge in higher education?

- What are the advantages and limitations of using AI in the assessment process?

- What are the perceptions and experiences of key stakeholders (educators, administrators, and students) regarding AI-based assessment in higher education?

- What are the ethical considerations associated with the use of AI in assessment?

**The scientific novelty** of this paper lies in its comprehensive exploration of the implications of AI-based assessment methods in the context of higher education. While the integration of AI in education is a rapidly evolving field, this paper brings together various aspects of AI-based assessment, including advantages, limitations, ethical considerations, and real-world perspectives from both educators and students.

The target population of our research includes educators, administrators, and students in the higher education system who have direct experience or knowledge of AI-based assessment methods. The sample may be purposively selected to ensure diverse perspectives and expertise. Now let's try to present the data collection procedure that we used during our research.

**Methodology.**

**Semi-structured Interviews:** Semi-structured interviews will be conducted with educators, administrators, and students to gather rich qualitative data. The interviews will explore participants' experiences, perceptions, and challenges related to AI-based assessment. The number of interviews will be determined based on data saturation, where new information and themes cease to emerge. Let us present a summary analysis.

The interview with the educator provided valuable insights into their familiarity and experiences with AI-based assessment in higher education. Although the educator had limited direct experience in implementing AI-based assessment methods, they showcased an understanding of the concept and had observed its application in their colleagues' teaching practices.

Advantages and limitations of AI-based assessment were discussed. The educator acknowledged the potential benefits of increased objectivity and consistency in grading through AI algorithms. They highlighted the time-saving aspect and the standardized evaluation process that automated essay scoring systems offer. However, limitations were noted, particularly in capturing the complexity of certain assessments, such as open-ended questions or project-based assignments, which require human judgment and interpretation.



Regarding the impact on students' learning experiences and outcomes, the educator recognized the potential of AI-based assessment to provide immediate feedback and support personalized learning. They emphasized the importance of students not becoming overly reliant on AI systems, as developing critical thinking and problem-solving skills is crucial.

From an ethical standpoint, the educator emphasized the significance of transparency in AI algorithms and decision-making processes. They stressed the importance of students having a clear understanding of assessment criteria and how their work is being evaluated. Ongoing monitoring and mitigation of biases in AI systems were also considered vital ethical considerations.

In summary, the interview with the educator highlighted the potential benefits and limitations of AI-based assessment in higher education. The educator recognized the need for a balanced approach, where AI systems are viewed as tools that complement and support educators rather than replacing them. The insights shared underscored the importance of ongoing professional development and training for educators to effectively integrate AI-based assessment in their teaching practices.

The interview with the administrators shed light on their perspectives and experiences regarding the use of artificial intelligence (AI) in assessment within higher education. The administrators displayed a level of familiarity with AI-based assessment methods and acknowledged their potential benefits and challenges.

The administrators highlighted several advantages of AI-based assessment, including increased efficiency in grading and feedback provision. They recognized that AI algorithms can analyze large amounts of data, providing timely and consistent evaluations. Additionally, they mentioned the potential for personalized learning through adaptive assessments, tailoring the assessment process to individual student needs.

However, the administrators also acknowledged certain limitations and concerns. They recognized the importance of striking a balance between automated assessment and human judgment, particularly for assessments requiring subjective evaluation. The administrators emphasized that AI-based assessment should be viewed as a complement to human expertise rather than a complete replacement.

Ethical considerations were an essential aspect of the interview. The administrators stressed the significance of transparency in the assessment process and ensuring students' understanding of how AI systems evaluate their work. They highlighted the need for ongoing monitoring and addressing potential biases in AI algorithms, emphasizing the importance of fair and unbiased assessments.

The interview with administrators provided valuable insights into the implementation and implications of AI-based assessment in higher education. They recognized the potential benefits of efficiency, consistency, and personalized learning. However, they also emphasized the need to maintain a balance between AI systems and human judgment, and the ethical responsibilities associated with using AI in assessment.

Overall, the administrators' perspectives contribute to a comprehensive understanding of AI-based assessment in higher education, informing the broader study on "Assessment in Higher Education in the Age of Artificial Intelligence." Their insights underscore the importance of considering both the advantages and limitations of AI-based assessment and ensuring ethical practices are in place to support fair and transparent evaluation processes.

The interview with students provided valuable insights into their perceptions and experiences related to the use of artificial intelligence (AI) in assessment within higher education. The students demonstrated varying degrees of familiarity with AI-based assessment methods and shared their perspectives on the advantages and challenges associated with these approaches.

Several advantages of AI-based assessment were highlighted by the students. They appreciated the immediate feedback provided by AI systems, which allowed them to identify areas of improvement and take corrective actions promptly. The students also acknowledged the potential for increased objectivity and consistency in grading, as AI algorithms can evaluate work based on predefined criteria. Additionally, the adaptability of AI systems to individual learning needs was seen as a positive aspect, supporting personalized learning experiences.

However, the students also expressed concerns and limitations associated with AI-based assessment. They emphasized the importance of maintaining a balance between AI and human interaction in the learning process. Some students expressed a preference for human feedback and interaction, particularly for assessments involving subjective evaluation or complex assignments that require contextual understanding.

Ethical considerations were discussed during the interview. The students emphasized the importance of transparency in the assessment process, ensuring clear communication about how AI systems evaluate their work. They expressed concerns about potential biases in AI algorithms and the need for continuous monitoring and evaluation to address these issues. The students stressed the importance of fairness and the prevention of discrimination in AI-based assessment practices.

The interview with students provided a valuable student perspective on AI-based assessment in higher education. Their insights contributed to a broader understanding of the advantages, challenges, and ethical considerations associated with these assessment methods. The students' emphasis on the importance of human interaction and contextual understanding alongside AI-based assessment highlighted the need for a balanced approach that integrates the benefits of both.

Overall, the interview with students enriched the study on "Assessment in Higher Education in the Age of Artificial Intelligence" by incorporating their viewpoints. It emphasized the significance of considering student perspectives and ensuring ethical and transparent implementation of AI-based assessment practices in higher education.

## Results

In addition to interviews, we also conducted online surveys during the research. Online surveys will be administered to a larger sample of educators and students to collect quantitative data on their perceptions of AI-based assessment. The surveys will include Likert-scale and open-ended questions to capture both quantitative ratings and qualitative feedback. More than 500 participants from Armenia took part in the surveys. Let's present the results and analyze them.

### Question 1. How familiar are you with the concept of AI-based assessment in higher education?

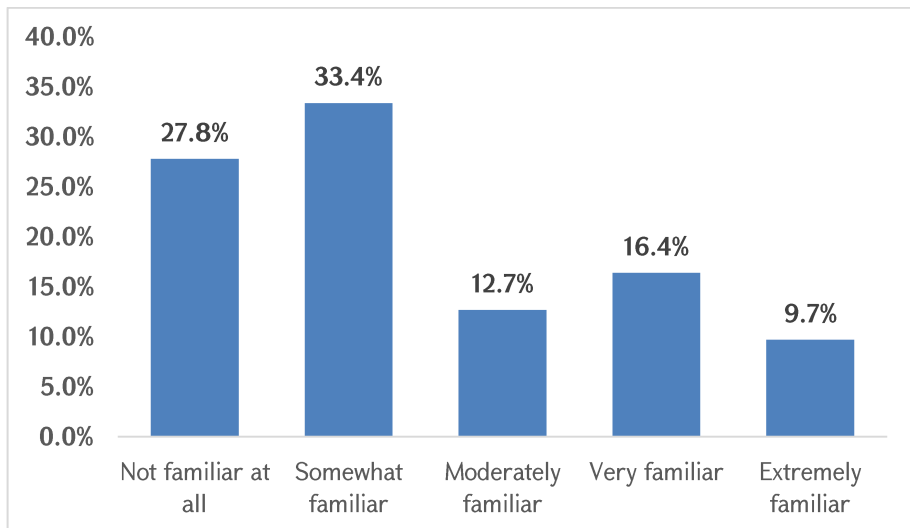
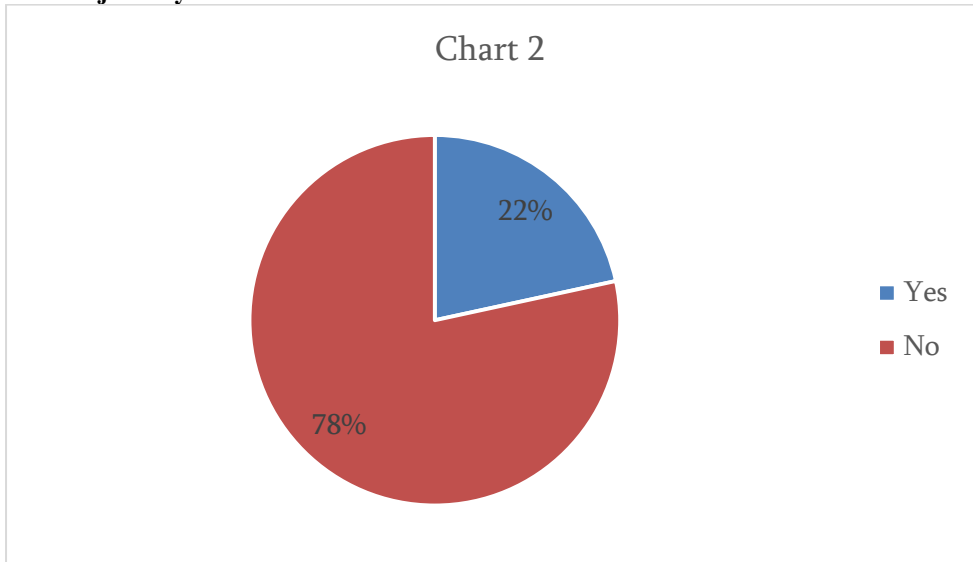


Chart 1

The results of the survey indicate that the majority is somewhat aware of the problem. Moreover, many of them still do not practically use such systems in their professional activities, but in private conversations they stated that they read and are familiar with scientific research.

**Question 2. Have you personally experienced AI-based assessment methods in your educational journey?**



The answer to the next question also confirms the hypothesis that student assessment systems based on artificial intelligence are not yet widely used in RA. We think that it is necessary to delegate the development of similar systems to the scientific community in order to apply them in the Armenian education system.

**Question 3. Please rate the following advantages of AI-based assessment in higher education on a scale of 1 to 5, where 1 represents "Not significant" and 5 represents "Extremely significant":**

- a. Increased efficiency in grading and feedback provision
- b. Objectivity and consistency in evaluation
- c. Personalized learning experiences
- d. Improved timeliness of feedback
- e. Other (please specify: \_\_\_\_\_)
- f. N/A (Not applicable)

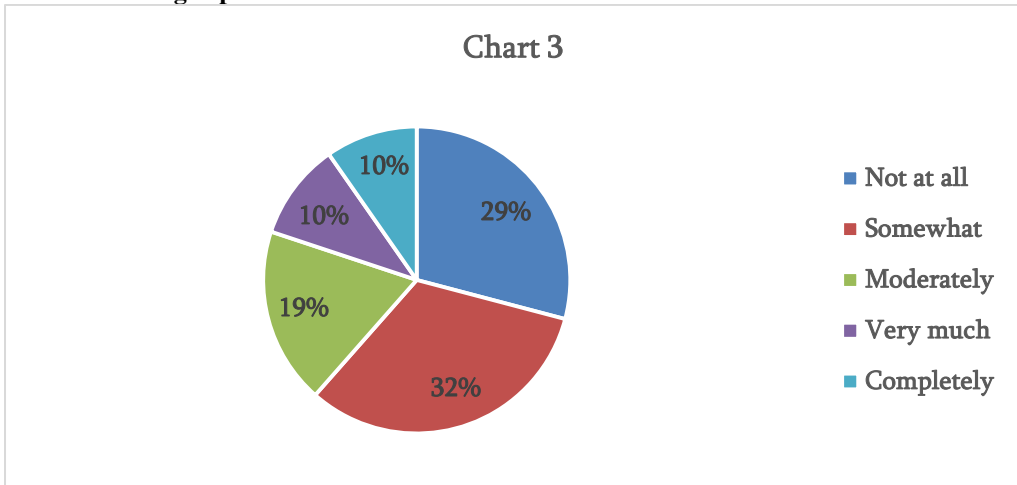
The majority of survey participants gave 4 and 5 points to all options, that is, they feel the importance of such systems, but do not use them, because such systems are still unique and untested in the Armenian market.

**Question 4. Please rate the following challenges or limitations of AI-based assessment in higher education on a scale of 1 to 5, where 1 represents "Not significant" and 5 represents "Extremely significant":**

- a. Difficulty in capturing complex assessments (e.g., open-ended questions, project-based assignments)
- b. Over-reliance on AI systems, potentially reducing critical thinking skills
- c. Potential biases in AI algorithms
- d. Lack of human interaction and personalized guidance
- e. Other (please specify: \_\_\_\_\_)
- f. N/A (Not applicable)

The choices of the survey participants were quite diverse. The concern of most of them is that artificial intelligence systems can lack of human interaction and personalized guidance.

**Question 5. To what extent do you believe AI-based assessment can positively impact students' learning experiences and outcomes?**



Let's note that the results of the survey mainly record positive dynamics, which proves that the respondents are aware of the role and place of artificial intelligence in the automatic systems of students' assessment. We are also convinced that in the future it is impossible to imagine automated knowledge assessment systems without the use of artificial intelligence systems.

**Conclusions**

Summarizing the answers received, we should note that: **when implementing AI-based assessment in higher education, several ethical considerations are crucial to ensure fairness and transparency.** Some important ethical considerations include:

- **Transparency and Explanation:** It is essential to be transparent about the use of AI-based assessment systems and provide clear explanations to students about how their work will be evaluated. Students should understand the assessment criteria and how AI algorithms make decisions.
- **Avoiding Bias:** Efforts should be made to address potential biases in AI algorithms. Bias can arise from biased training data or inherent biases in the algorithms themselves. Regular monitoring and evaluation of the AI systems should be conducted to identify and mitigate any biases that may impact the assessment outcomes.
- **Ensuring Privacy and Data Security:** Protecting the privacy of students' personal data is paramount. Institutions should implement robust data security measures to safeguard student information and ensure compliance with relevant data protection regulations.
- **Human Oversight and Intervention:** While AI systems can provide automated evaluations, it is important to maintain human oversight and intervention in the assessment process. Human educators should have the ability to review and validate the AI-generated assessments to ensure accuracy and fairness.
- **Avoiding Overreliance on AI:** AI-based assessment should be viewed as a supportive tool rather than a complete replacement for human judgment. It is crucial to maintain a balance between AI systems and human expertise to ensure a comprehensive evaluation process that considers contextual factors and subjective aspects of learning.
- **Continuous Evaluation and Improvement:** AI-based assessment systems should undergo continuous evaluation to assess their effectiveness, fairness, and reliability. Regular updates and improvements should be made based on feedback from educators, students, and other stakeholders.
- **Informed Consent:** Students should be provided with clear information about the use of AI-based assessment and have the option to provide informed consent for their participation. They should understand the implications and potential impacts of AI-based assessment on their learning experiences and outcomes.

These ethical considerations aim to promote fairness, transparency, and student welfare in the implementation of AI-based assessment in higher education. By addressing these considerations, institutions can ensure that AI-based assessment practices align with ethical guidelines and support the overall educational objectives.

Summarizing the findings from our interviews and online surveys, we answer our following hypotheses: **How educators can effectively integrate AI-based assessment methods while ensuring a balanced approach that values human judgment and expertise?** Educators can effectively integrate AI-based assessment methods while maintaining a balanced approach that values human judgment and expertise through the following strategies:

- **Clear Learning Objectives:** Educators should clearly define the learning objectives for each assessment and ensure that AI-based assessment methods align with those objectives. This helps in selecting appropriate AI tools that complement human judgment rather than replace it.

- **Combination of AI and Human Evaluation:** AI-based assessment should be used as a tool to support and enhance human evaluation rather than replacing it entirely. Educators can leverage AI systems to automate certain aspects of assessment, such as grading multiple-choice questions or providing initial feedback, while reserving complex or subjective evaluations for human judgment.

- **Calibration and Training:** Educators should receive adequate training on the use of AI-based assessment tools. This includes understanding the capabilities and limitations of AI algorithms, interpreting AI-generated results, and calibrating the AI systems to align with their own evaluation standards. This helps ensure that human judgment and expertise are effectively integrated into the assessment process.

- **Ongoing Monitoring and Quality Assurance:** Regular monitoring and quality assurance processes should be in place to evaluate the performance and reliability of AI-based assessment systems. Educators can review samples of AI-generated assessments to ensure consistency and accuracy. This monitoring helps identify potential biases or shortcomings in AI algorithms and allows for necessary adjustments.

- **Student Engagement and Feedback:** Educators should actively involve students in the assessment process and seek their feedback on the AI-based assessment methods used. This engagement helps students understand the role of AI systems, provides them with opportunities to express concerns, and enables continuous improvement based on their input.

- **Flexibility and Adaptability:** Educators should maintain flexibility in their assessment practices, considering that AI-based assessment is just one of several tools available. They should be willing to adapt and modify assessment approaches based on the specific needs of students and the nature of the learning tasks. This ensures that the assessment process remains student-centered and accounts for the diverse ways in which students demonstrate their knowledge and skills.

- **Continuous Professional Development:** Educators should engage in ongoing professional development to stay updated on the latest developments in AI-based assessment methods and best practices. This helps them enhance their understanding, skills, and confidence in integrating AI tools effectively while maintaining a balanced approach.

By implementing these strategies, educators can leverage the benefits of AI-based assessment while upholding the value of human judgment and expertise. The integration of AI and human evaluation fosters a comprehensive assessment process that considers both the efficiency of AI systems and the nuanced insights provided by educators.

And what are the advantages and limitations of using AI in the assessment process? Using AI in the assessment process offers several advantages and limitations. Here are some key points:

**Advantages of using AI in the assessment process:**

- **Increased Efficiency:** AI can automate the assessment process, enabling quick and efficient evaluation of a large volume of student work. This saves time for educators and allows for timely feedback to students.

- **Objectivity and Consistency:** AI algorithms evaluate student work based on predefined criteria, reducing subjective biases and ensuring a more consistent and standardized evaluation process. This promotes fairness and eliminates potential discrepancies in grading.

- **Immediate Feedback:** AI-based assessment systems can provide instant feedback to students, allowing them to identify areas of improvement and take corrective actions promptly. This immediate feedback supports a timely and targeted learning process.

- **Personalized Learning:** AI systems can adapt assessments to individual student needs and provide personalized learning experiences. By analyzing student performance data, AI can tailor assessments to address specific learning gaps and offer customized recommendations.

- **Data-driven Insights:** AI-based assessment generates a wealth of data that can provide valuable insights into student performance and learning patterns. Educators can utilize this data to inform instructional strategies, identify areas of improvement, and tailor interventions.

#### **Limitations of using AI in the assessment process:**

- **Difficulty in Capturing Complexity:** AI may struggle to accurately evaluate complex assessments, such as open-ended questions, creative projects, or subjective assignments that require contextual understanding and human judgment. AI algorithms typically excel in tasks with well-defined criteria and quantifiable outcomes.

- **Potential Biases:** AI algorithms are trained on existing data, which can contain inherent biases. These biases can be unintentionally incorporated into the assessment process, leading to unfair evaluations and potentially disadvantaging certain groups of students. Regular monitoring and addressing biases are crucial to ensure fairness.

- **Lack of Contextual Understanding:** AI systems may lack the ability to grasp the full context of student work, including nuances, creativity, and originality. The human element is essential in interpreting and appreciating complex student contributions that go beyond predefined criteria.

- **Limited Subjectivity and Intuition:** Assessments that require subjective judgment, intuition, or qualitative analysis may not be effectively evaluated by AI systems. Human educators possess the expertise to assess these aspects, considering multiple factors beyond what can be captured by algorithms.

- **Technical Challenges and Infrastructure:** Implementing AI-based assessment methods requires adequate technological infrastructure, including reliable connectivity, data storage, and computational resources. Institutions need to invest in these resources and ensure smooth integration into existing assessment systems.

Understanding the advantages and limitations of using AI in the assessment process is crucial for educators and institutions to make informed decisions about its implementation. Striking a balance between the strengths of AI systems and the value of human judgment can lead to an effective and comprehensive assessment approach in higher education.

#### **References:**

1. Brown, G., et al. (2019). Artificial Intelligence and the Automation of Council of Europe Language Examinations. *CALICO Journal*, 36(3), 317-335.
2. Chen, Y., et al. (2021). Exploring the Effects of a Personalized Learning System on College Students' Motivation and Learning Performance. *Computers & Education*, 168, 104209.
3. Dawson, S., et al. (2019). It's Not Just What You Say, It's How You Say It: Validating Automated Speech Recognition for Second Language Pronunciation. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 35(3), 273-287.
4. Huang, Y., et al. (2022). Effects of Immediate Feedback on Undergraduate Students' Learning: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59(1), 96-127.
5. Johnson, L., et al. (2018). Towards a Framework for Educational Applications of AI. *TechTrends*, 62(6), 564-573.
6. Kizilcec, R. F., et al. (2021). Demographic Differences in How Students Navigate Educational Technology: Evidence from a Large-Scale Field Study. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 627-655.
7. Liang, S., et al. (2021). Fairness and Explainability in AI-Based Educational Technologies: A Review. *Computers & Education*, 169, 104223.
8. Oberst, I., et al. (2020). Examining the Bias in Sentiment Analysis Datasets: Gender Stereotypes in Customer Reviews. *Journal of Educational Data Mining*, 12(3), 37-58.

9. Prinsloo, P., & Slade, S. (2017). Educational triage in open distance learning: Walking a moral tightrope. *Open Praxis*, 9(2), 135-148.
10. Rienties, B., et al. (2021). Making Sense of Learner Analytics Data: A Review of Methodologies and a Call for Collaboration. *Computers & Education*, 168, 104193.
11. Siemens, G., et al. (2019). Artificial Intelligence in Education. *TechTrends*, 63(1), 4-7.
12. Smith, K., et al. (2020). Computer-Aided Language Assessment: A Review of Contemporary Topics and Research. *Language Testing*, 37(4), 523-546.
13. Wise, A. F., et al. (2020). Ethical and Privacy Considerations for Learning Analytics. *Handbook of Learning Analytics*, 55-64.

*Получено: 26.09.2023*

*Received: 26.09.2023*

*Рассмотрено: 10.04.2023*

*Reviewed: 10.04.2023*

*Принято: 13.04.2023*

*Accepted: 13.04.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

371.26 <https://orcid.org/0000-0003-0090-6075>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.143

## **ФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ: СДВИГ ПАРАДИГМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЙ ИЗ «МОДЕЛИ ОЦЕНКИ»**

**Бойл Билл**

*Доктор педагогических наук, профессор  
Манчестерский Университет, Великобритания*

**Шарль Мари**

*Манчестерский Университет, Великобритания  
william.boyle1405@btinternet.com*

### **Аннотация**

В 1989 г. автор стал соучредителем в британском Манчестерском университете первого Исследовательского центра исследований формативного оценивания (CFAS). Целью первого CFAS было исследование и утверждение доступных лично-ориентированных моделей и методологий формативного преподавания и обучения, которые сделали бы оба этих процесса более эффективными для всех учащихся. Стимулом к написанию данной статьи и обзору соответствующей литературы послужила предыдущая работа исследователей по формирующим педагогическим моделям и разработке соответствующих учебных программ, наблюдения и анализ реализации и эффекта от нынешнего всплеска интереса к «трансформационной педагогике».

При беглом обзоре литературы, спустя 34 года после начала работы первого CFAS, показывает, с точки зрения глобальных исследований, насколько трудно было за прошедшие годы интегрировать данную формирующую модель транзакционного преподавания и обучения в общее пользование.

Одной из основных проблем было доминирование на международном политическом уровне модели суммативного тестирования «с высокими ставками» или накопления («фермерство») низкоуровневых данных целых когорт в качестве «быстрого и грязного» показателя успеваемости учащихся, эффективности работы учителей и институциональной успеваемости. Литература об ошибочности этой модели обширна, но оборонительная, отступающая позиция, занимаемая международными министерствами образования, обычно такова: «Родители ожидают увидеть оценки и были бы разочарованы, если бы мы не сохранили эту модель».

**Ключевые слова:** *формативное обучение, модель оценивания, суммативное тестирование, трансформационное образование, трансформационная педагогика, формирующее оценивание.*

ՁԵՎԱՎՈՐՈՂ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ. ՀԱՐԱՑՈՒՑԻ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄ՝  
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՍՈՂԵԼԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ

Բոյլ Բիլ

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Մանչեսթերի համալսարան, Մեծ Բրիտանիա,*

Չարլզ Մարի

*Մանչեսթերի համալսարան, Մեծ Բրիտանիա,  
william.boyle1405@btinternet.com*

**Ամփոփում**

1989 թվականին Բիլ Բոյլը համահիմնել է Մեծ Բրիտանիայի Մանչեսթերի համալսարանի ձևավորող գնահատման ուսումնասիրությունների առաջին հետազոտական կենտրոնը (CFAS): Հետազոտական կենտրոնի նպատակն է ուսումնասիրել և հաստատել ուսանողակենտրոն մոդելներն ու մեթոդաբանությունները, որոնք ավելի արդյունավետ կդարձնեն ուսուցման գործընթացը ուսանողների համար: Գրականության այս վերլուծությանը նպաստել են ձևավորող ուսուցման մանկավարժական մոդելների և համապատասխան ուսումնական ծրագրերի մշակման վերաբերյալ հետազոտողների նախորդ աշխատանքները: Այս գրականության վերլուծությունը Հետազոտական կենտրոնի մեկնարկից 34 տարի անց ցույց է տալիս, թե ամբողջ աշխարհում որքան դժվար է եղել տարիների ընթացքում ինտեգրել և գործարկել դասավանդման և ուսուցման այս ձևավորող մոդելը:

Հիմնական խնդիրներից մեկը եղել է ամփոփիչ թեստավորման մոդելի գերակայությունը՝ որպես «արագ և ոչ մաքուր» ցուցանիշ:

*Բանալի բաներ*<sup>1</sup> ձևավորող ուսուցում, գնահատման մոդել, ամփոփիչ թեստավորում, տրանսֆորմացիոն կրթություն, տրանսֆորմացիոն մանկավարժություն, ձևավորող գնահատում:

**FORMATIVE TEACHING: A PARADIGM SHIFT EMERGING FROM AN  
‘ASSESSMENT MODEL’**

**Boyle Bill**

*Doctor of Pedagog. Sciences, Professor  
University of Manchester, UK*

**Charles Marie**

*University of Manchester, UK  
william.boyle1405@btinternet.com*

**Abstract**

In 1989, the author co-founded, at the UK’s University of Manchester, the first Research Centre for Formative Assessment Studies (CFAS). The aim of the original Research Centre was to investigate and evidence accessible learner-centred models and methodologies of formative teaching and learning that would make both those processes more effective for all learners. The impetus for this current Literature Review is based on the researchers’ previous work on formative pedagogical models and related curriculum development observations and analysis of the implementation and effect of the current surge in interest in ‘transformative pedagogy’.

At a cursory reading, this Literature Review, 34 years after the commencement of the original Research Centre’s work, indicates, in global research terms, how difficult the intervening years have been in integrating that formative model of transactional teaching and learning into common usage.

A major issue has been the dominance at international policy-level of the model of ‘high stakes’ summative testing or the accretion (‘farming’) of low-level, whole cohort data as a ‘quick and dirty’ measure of student performance, teacher effectiveness and institutional performance. The literature on the fallacy of that model is voluminous but the defensive, fall-back position taken by international Education Ministries is usually ‘parents expect to see Grades and would be disappointed if we did not maintain that model’.

**Keywords:** *formative teaching, assessment model, summative testing, transformative education, transformative pedagogy, formative assessment.*



### **Brief introduction:**

This paper is being written in the aftermath of the Covid 19 pandemic which [at date of writing] is still creating concerns about future health, social, cultural, economic, and educational damage globally. Within that macro context, education and the subject of school closures/openings have had their own share of political, scientific, practitioner and media discussion and publicity. At this stage, there is no evidence, through either political pronouncement, research, publication nor observation of global systems, that the pause provided by the pandemic will result in any systemic, transformative education re-thinking – to be blunt, superficial phrases such as ‘loss of learning time’ have captured the media imagination, albeit briefly and insubstantially. The institutionalized inequity of the schooling system, its theory of social engineering that says that there is one ‘right way’ to proceed with growing up, its ethnic and cultural ‘privileging’ and ‘school as exam factory, student as data-point’ model reigns unchallenged by any desire for or understanding of the necessity of a transformational debate. There is the need for “a ferocious national debate that doesn’t quit, day after day, year after year, the kind of continuous debate that journalism finds boring’ (Gatto, 2017 p. 27)<sup>1</sup> and therefore, cannot be allowed to be reduced to bland or sensational, poorly researched, politicized ‘soundbites’ to defuse, deter and delay the need and the potential for change. Within that delaying category, the familiar political tune of ‘the parents need Grades’ carries no weight anymore. On the contrary, the parents/stakeholders need to be allowed inside ‘the code’ and thus informed about ‘how’ or ‘how not’ and ‘why not’ their children are being supported to develop as formative learners.

### **Purpose of the research:**

This focus of this Literature review is to identify a standardised definition of formative assessment and its successful operation through international research literature in the contexts of a selected sample of countries.

### **Topicality and scientific novelty of the article:**

A positive starting point is the increasing number of countries that have followed the example of Finland, Sweden, Italy, Spain, and Australia in espousing [as a minimum in policy and to some extent in practice] a formative pedagogy, reducing or abolishing summative testing in the primary phase at least. Other countries to join this initial group which has been termed: “(CHC) Confucian-heritage culture which was heavily influenced by exam-orientation. Teachers from CHC are often burdened with high-stake test pressure” (Xuan et al, 2022, p.5) and the study is of relevance to Bangladesh’s current reform situation as it covers K-G12 [see footnotes 1 and 50].

### **The main text of the article material:**

One of the central aims of any teaching and learning process, whether it involves very young children or adults, is the understanding of the learner as a unique, developing, ever-changing and complex individual. “Formative assessment was initially conceived in the <sup>3</sup>Bloom (1968; Bloom et al., 1971) mastery learning model, as a procedure planned and implemented by teachers who define learning objectives, construct formative tests, interpret results in a criterion referenced framework, provide feedback to students, and propose appropriate types of remediation for any objectives not initially attained. Student participation, in this perspective, consists primarily in the execution of the proposed assessment tasks and the remediation activities. Questions have been raised for some time about the benefits of encouraging *more active student involvement* in formative assessments as a way of increasing learners’ cognitive engagement and motivation and thereby enhancing learning outcomes. Among the publications that initiated concern with this issue figure an article by <sup>4</sup>Sadler (1989), who argued that instructional systems need to be designed

---

<sup>1</sup> Gato. J.T. (2017) *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers: Canada

<sup>2</sup> Xuan. Q. Cheung. A. & Sun. D. (2022) *The effectiveness of formative assessment for enhancing in K-12classrooms: A meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 13, pp. 1-17.

<sup>3</sup> Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. *Evaluation Comment (UCLA/CSEIP)*, 1(2), 1–12.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw Hill.

<sup>4</sup> Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

to develop students' self-monitoring while carrying out a learning activity" (<sup>1</sup>Allal, 2021, p.584). The student is conceived as being centrally located within formative assessment processes for example <sup>2</sup>Coffey et al (2011) suggest that "formative assessment should be understood and presented as nothing other than genuine engagement with ideas, which includes being responsive to them and using them to inform next moves" (p.1129). While US researcher James <sup>3</sup>Popham's (2008) definition states clearly "formative assessment is not a test but a process that produces not so much a score but a qualitative insight into student understanding" (p.6).

In a recent article by <sup>4</sup>Stanja et al (2023) in the British Journal of Educational Technology, these authors identify formative assessment as "assessments for learning-aim at support of learning and teaching by assessing a learner's state and inferring next steps. According to the work of Alonzo (2018) and von Aufschnaiter& Alonzo (2018), formative assessment is seen as a process consisting of the following three practices:

- 1). eliciting,
- 2) interpreting,
- 3) responding.

Eliciting is about the collection of evidence for student's learning using tasks and questions (e.g., in classroom discussions or with the use of tasks or instruments). Alonzo argues for interpretable evidence to gain more precise and actionable information than the number of correct answers or a norm-referenced score" (in Stanja et al, 2023, p.61). In addition, these authors identify that the three practices outlined above, can be problematic for teachers or practitioners: "The practice of interpreting is particularly challenging...often characteristics of students' understanding are simplified and dichotomous (right/wrong; 'gets it'/doesn't get it). Dichotomous characteristics of students' understanding are problematic since they do not uncover students' learning resources and learning needs and therefore have negative effects for all three practices (limited focus on vocabulary or facts, holistic judgements as 'right/wrong' instead of *nuanced information*, difficulties in/no orientation for responding" (ibid, p.61, emphasis added).

<sup>5</sup>Boyle & Charles (2013) have identified the importance of *nuanced information* or the learning behaviours of the individuals that the teacher is working alongside. "The core of formative assessment lies not [only] in what teachers do but in what they see. *Do the teachers neglect the disciplinary substance of student thinking? Do they presume only traditional targets of {subject} as the body of information (to be taught and then assessed), selected in advance? Do they treat assessment as strategies and techniques for teachers?* It is imperative that teachers consider student thinking not only with respect to its 'linear curriculum' but also with respect to the nature of the student's participation. Students' acceptance that 8 squared equals 64 could be seen as alignment with the taught curriculum. However, if students accept the calculation on the teacher's authority, rather than because they experience the problem, design the calculation, and see the result supported by evidence and reasoning they become *passive recipients of the transmission model*" (p.10, emphasis added). Teacher-control and dominance is a hall mark of the transmission model, and this has been identified by <sup>6</sup>Berisha et al, (2023) as one of the challenges in implementing a formative assessment program "as the shifting of learning responsibility from student to student" (p.1).

---

<sup>1</sup> Allal. L. (2021). *Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol 28, (5-6), pp. 584-601.

<sup>2</sup> Coffey. J. Hammer, D. levin, D. M. & Grant, T. (2011). *The missing disciplinary substance of formative assessment*. Journal of Research in Science Teaching, 48 (10), pp. 1109-36.

<sup>3</sup> Popham. J. (2008) *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

<sup>4</sup> Stanja. J. Gritz. W. Krugel. J. Hoppe. A. & Dannerman. S. (2023) *Formative assessment strategies for students' conceptions. The potential of learning analytics*. British Journal of Educational Technology, 54, pp. 58-75.

<sup>5</sup> Boyle. B. & Charles. M. (2013) *Formative Assessment for Teaching & Learning*. SAGE, London.

<sup>6</sup> Berisha. F. Vula. E. Gisewhite. R. & McDuffie. H. (2023) *The effectiveness and challenges implementing a formative assessment professional development program*. Teacher Development: <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2210533>

Many teachers are encouraged to utilize ‘feedback’ as a leading strategy within formative practices, <sup>1</sup>Yin & Chiu (2023) have identified the limitations: “providing feedback alone has no significant impact...and was not linked to student reading achievement. Teacher clarifying goals and monitoring progress throughout a school and adjusting instruction both by the teacher and throughout the school were positively linked to reading development” (pp. 186 & 203). Many teachers perpetuate the misconception of linking summative assessments within formative feedback as noted by <sup>2</sup>Hidayat&Irdiyansyah (2023), “Feedback from summative assessments does not serve students achievements of learning objectives but only provides information about the score, who passed and who did not. The summative assessment information is product-oriented, so it cannot be used to evaluate students’ learning and progress during the process” (p.71). Effective feedback can be measured against three questions:

1: Where am I going? (*feed up*& what are the goals?)

2: How am I doing? (*feed back*& what progress is being made towards the goals?)

3: Where do I go next? (*feed forward*& what learning support is needed for me to make progress to achieve the goals?) (<sup>3</sup>Hattie & Timperley, 2007, p.86)

Mastery in relation to a Competence-Based Curriculum

Mastery learning emerged from the educational psychologist Benjamin Bloom who coined the term ‘learning for mastery’. <sup>4</sup>Pabla (2022) has noted that “<sup>5</sup>Bloom (1968) believed that nearly all learners, when provided with the more favourable learning conditions of mastery learning such as breaking down learning into smaller steps, could truly master academic content” (p.1). Note how Pabla states that Bloom believed that “*nearly all learners*” will master academic content, inferring that some learners will not and therefore, will be left behind. <sup>6</sup>Cornell & Drew (2023) have identified this issue: “Some teachers administer frequent quizzes and may end up identifying the same students repeatedly as needing additional instruction. Being singled out in this manner can create other problems as it can make students feel ashamed, embarrassed and lose self-confidence as well as motivation to learn” (p.7). Many teachers identify the constraints of time within Mastery Based Learning (Cornel & Drew, 2023). In line with this complication is the process of pedagogy, as the “principles of mastery circulate around whole-class teaching, deep and greater depth learning and a process of broken-down steps through concrete, pictorial and abstract representations to scaffold and challenge learners” (Pablo, 2022, p.1). But how can a teacher successfully manage, navigate, adjust, and respond to 33 discrete learner needs centred around whole-class teaching?

Differentiation, although the key strategy of formative teaching, learning and assessment, “is as much misunderstood as is formative assessment” (Boyle & Charles, 2014, p.53). Students, consequently, then, often find themselves ‘locked’ into ability settings from primary to secondary level based on the concept of fixed rather than a growth mindset (<sup>7</sup>Dweck, 2015). For example, in Mathematics, Pabla (2022) observes: “Although being applied in schools for nearly seven years, mastery mathematics practice is still not fully understood. With varied understanding...anecdotal evidence from primary mathematics teachers and leaders from region primary schools suggest that the use of textbooks and schemes of work add to the confusion of whether mastery practice in mathematics is more effective with a structured format or through planning lessons around the daily progress that pupils make. With mixed views on textbooks and its ability to meet a range of learning needs while compromising the awe and wonder in the classroom, it is not surprising that

---

<sup>1</sup> Yin. Z. & Chiu. M.M. (2022) *The relationship between formative assessment and reading achievement: A multilevel analysis of students in 19 countries/regions*. BERJ Educational Research Journal, 49, pp. 186-208.

<sup>2</sup> Hidayat. N. & Irdiyansyah. I. (2023) *Optimizing academic achievement through comprehensive integration of formative assessment into teaching*. European Journal of Educational Research, vol 12, (1), pp. 71-85.

<sup>3</sup> Hattie. J. & Timperley. H. (2007) *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77 (1), pp. 81-112.

<sup>4</sup> Pablo. A. (2022) *Mastery mathematics: pedagogically powerful or massively misunderstood?* <https://www.bera.ac.uk/>

<sup>5</sup> Bloom. B. (1968) *Learning for mastery*. Evaluation Comment, 1 (2).

<sup>6</sup> Cornell. D. & Drew. C. (2023) *Mastery Learning: Ten examples, strengths and Limitations*. <https://helpfulprofessor.com/mastery-learning/>

<sup>7</sup> Dweck. C. (2015) *Carol Dweck revisits the Growth mindset*. Education Week, (2), pp. 1-4.

primary practitioners often lack the confidence to determine the best course of action for implementing mastery learning” (p.1). Inevitably, this forces the central question of why teachers are consistently taken down a dichotomous path and forced to choose as *either/or* instead of *and/both* in their judicious pedagogical decision-making processes. Furthermore, Dweck (2015) reminds us that in propagating a fixed mindset, in the example of mathematics teaching, with statements such as: “*Not everybody is good at math. Just do your best*”. “*That’s ok, maybe math is not one of your strengths*” “*Don’t worry, you’ll get it if you keep trying*” (what if the students are using the wrong strategies, their efforts might not work. Plus they may feel particularly inept if their efforts are fruitless). “*Great Effort! You tried your best*” (accepting less than optimal performance from your students should be avoided).

Compounding the issue of competencies is specific delineation. <sup>1</sup>Gulled (2023) observes “One of the significant challenges in implementing a competency-based curriculum is defining the competencies that students need to acquire. Competencies must be relevant, meaningful, and measurable to ensure that students can demonstrate their mastery. It is also important that the stakeholders come up with the translated term for ‘competency’ in their language” (p.473).<sup>2</sup>Erausquin et al (2008) state: “A competence is something you know how to do, a skill, but more than that, it is a strategic ability, necessary to face complex situations. It’s not a procedure, a rule, a recipe, although it may include them if necessary” (p.2). Philippe <sup>3</sup>Perrenoud (2001) provides a window into the complex nature of a competence. “A competence is a capacity of effective action toward a family of situations, that people can construct because they have the necessary knowledge and the ability to mobilize that resource in an appropriate way and in an opportune time, to identify and solve the problems” (p.9). “Competence involves explicit reasoning, conscious decisions, inference and hesitations, trials, and errors. This competence’s functioning can be gradually automated and, in turn, constitute an elaborate scheme... Thus, an elementary scheme, such as ‘drinking from a glass’, fits cups of different shapes, weights, volumes, and contents” (<sup>4</sup>Perrenoud, 1999, pp. 23-24).

Within the complex process of a competency-based curriculum is the importance of reflection by both the teacher and the student. “A cornerstone of effective teaching is the capacity of an educator to reflect on their practice, and to use their reflections for professional growth and development. Reflection is not the mere recalling of events and the clarifying of assertions, but rather the *questioning and troubling of events* and assertions in relation to other experiences, leading to *new meanings and forms of practice*” (<sup>5</sup>DeLuca et al, 2023, pp.5-6, emphasis added). Furthermore, Perrenoud (2014) states: “It is considered that there is competence when the subject finds the means to face the problem through reflection, exploration, and response from the positive and negative experiences (in <sup>6</sup>Gozzi et al, 2020, p.42922). DeLuca (2023) and his colleagues ask a central question: “*What assessment-driven pedagogies support the development of reflective practitioners?*” Self- assessment and reflection are closely related because they both evoke the personal process of deepening one’s understanding to discover and learn for the purpose of improving an aspect of life (e.g., education, health, relationships). Reflection focuses on the learner’s recognition of the emotions and cognitive connections gained through experience.

---

<sup>1</sup> Gulled. Y.M. (2023) *Paradigms for contextualizing competency-based curriculum in Africa: Inferences from the OECD countries*. Education Quarterly Reviews, 6 (1), pp. 464-475.

<sup>2</sup> Erausquin. C. Basualdo. M. E. Garcia. L. Ortega. G. Y. & Meschman. C. (2008) *Mental models and activity systems for developing psychologists competencies to teach psychology: Experiences and cognitions of tutors and students at university apprenticeship*. XXIX International Congress of Psychology. International Union of Psychological Science (IUPYS), Berlin.

<sup>3</sup> Perrenoud Philippe (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*

<sup>4</sup> Perrenoud. P. (1999) *Construir as competências da escola*. Porto Alegre: Artmed.

<sup>5</sup> DeLuca. C. Willis. J. Dorji. K. & Sherman. A. (2023) *Cultivating reflective teachers: Challenging power and promoting pedagogy of self-assessment in Australian, Bhutanese, and Canadian teacher education programs*. Power and Education, vol 15, (1), pp.5-22.

<sup>6</sup> Gozzi. F. Alicandro Bordin. R. Urpia. A. (2020). *Philippe Perrenoud and the discourse of competence in education*. International Journal of Development in Research, vol 10 (1), pp.42918-42924.

However, researchers have explored the issue of power and how this aspect imparts a particular imbalance “such as self-assessment does not necessarily empower students or disrupt power. Tan (2009) stated that self-assessment can be teacher-driven, program-driven, or future-driven, each of which localizes and allocates power very differently” (in DeLuca, 2023, p.7). Indeed, the ultimate symbiosis of self-assessment and reflection is to gradually become a self-regulated learner. A process which may take many, many iterations over a long period of time. “Self-regulation involves interplay between student commitment, control, and confidence. It addresses the way in which students monitor, direct, and regulate actions towards the learning goal. It implies autonomy, self-control, self-direction, and self-discipline” (Boyle & Charles, 2014, p.172).

A recent review of international curricular framework innovations demonstrates both a mixture of positive and less positive assessment conceptual understandings. For example, the <sup>1</sup>National Curriculum Framework (NCF) for *Bharat* in India states in the opening sections of the 628-page document:

“This NCF is designed with the Teacher as the primary focus - the reason being that the Teacher is at the heart of the practice of education. It is the Teacher who is ultimately the torchbearer for the changes we seek. As such, it is the perspective of the Teacher that must be carried by all, including syllabus and content developers, textbook writers, administrators, and others. (p.12).

“It confronts and address real challenges facing our countries’ education system. Notably that of literacy and numeracy, rote memorization, narrow goals, and inadequate resources” (p.11 *ibid*).

“The DNEP 2019, recognizes the limitation of the current educational practice in the Indian context. It attempts to shift the focus of the vision of schooling from an excessive emphasis on remembering facts, to developing capacities and skills for thinking and acting” (p.32 *ibid*).

How can a truly formative assessment process styled as a genuine commitment to the development of each learner, flourish where the *Teacher is the primary focus*? If the intention of the NCF is to raise the status of teachers then it should explicitly state so, otherwise, this statement is highly problematic. Perrenoud (2002) reminds us: “...teachers need to become actors in a system and contribute to active transformation, mobilizing as many skills as possible and building new skills in a short or medium-term process” (in Gozzi et al, 2020, p.42922).

From the same NCF for *Bharat* in “Grades 3,4 and 5 assessments in this stage are a combination of observation of students’ activity, correcting their worksheets and short formal written evaluations. *Periodic summative assessments should supplement the more formative assessments*” (p.51 *ibid*). “In Grades 6, 7 and 8 Assessments can become more formal and explicit. The focus of assessments should be on the specific ways of reasoning within each form of understanding and not merely the recall of facts. Formal tests and examinations play a role with the expectation that students can process larger chunks of information together for analysis and synthesis” (p.52 *ibid*). Clearly, from the document’s statements, the teacher maintains a dominant role in both phases within whole-school assessment processes, which are in-keeping with the transmission style of pedagogy. It is noteworthy, that this aspect of reform was signalled as a major component of ‘reform’ and ‘revamping’.

“Competencies are learning achievements that are observable and can be assessed systematically. These Competencies are derived from the Curricular Goals and are expected to be attained by the end of a Stage. Competencies are articulated in Curriculum Frameworks. However, curriculum developers can adapt and modify the competencies to address specific contexts for which the curriculum is being developed” (p.59). How does this definition capture the complexity of competencies as proposed by Perrenoud (1999)?

The NCF (2023) must be commended for its recognition and commitment for educational change in assessment practices and pedagogical methods. Furthermore,<sup>2</sup>Hanefar et al (2022) state that “Bangladesh is also *ibid* experiencing a shift from summative to formative assessment for

---

<sup>1</sup> <https://dse.education.gov.in/sites/default/files/NCF2023.pdf>

<sup>2</sup> Hanefar. S. B. M. Anny. N. Z. & Rahman. M. S. (2022) *Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers’ perceptions*. International Journal of Assessment Tools in Education, vol 9 (1), pp. 61-79.

more than a decade, and formative assessment is gradually becoming more important in this context” (p.62). However, following on from a random sample of 100 participants, the authors’ qualitative results on teachers’ perceptions of the role of formative assessment to enhance teaching and learning: “results indicate that the teachers put less emphasis on the importance of formative assessment and practice” (p.66). The authors continue: “In Bangladesh most teachers do not differentiate between formative and summative for grading purpose, they occasionally use summative assessments for formative purposes. This supports Williams’ (2008) findings, which claim that in most countries, few teachers are able or willing to use parallel assessment systems...as a result, teachers often replicate and duplicate the assessment process” (p.62).

In the small country of Bhutan, situated between Tibet and India, formative assessment practices are slowly being recognized as an effective pre-condition for student-centred teaching and learning. According to <sup>1</sup>Karma (2015) “Formative assessment is officially explained as an ongoing assessment designed to make students’ thinking visible to both teachers and students. Credit: (Karma, 2015, p.12)

Table 4: Assessment practice and weighting

Class	Continuous Assessment		Summative assessment	
	Weighting (%)	Responsibility	Weighting (%)	Responsibility
Primary	50	Subject teacher	50	Subject teacher
Lower Secondary	20	Subject teacher	80	Subject teacher
Middle Secondary	20	Subject teacher	80	Subject teacher for IX and BSCEA <sup>5</sup> for X
Higher Secondary	0	Not applicable	100	Subject teacher for XI and BCSEA for XII

“From Table 4, it is clear that lots of emphasis is being placed on summative assessment especially in higher secondary classes...In the Bhutanese school system, formative assessment is officially explained as an ongoing assessment...however, when it came to the practice of formative assessment called as CFA in Bhutan, it remained a challenging task for the teachers as they are left to their own discretion, and to make use of their own creativity and ingenuity in carrying it out. The conceptual misunderstanding of formative assessment as identical to continuous assessment, the underdeveloped practice of peer and self-assessment and the limited attention paid to the feedback process have prevented any full-fledged practice of formative assessment that could radically improve students’ learning” (pp. 16 & 135). What is the picture now seven years on from Karma’s (2015) research? In another study carried out by <sup>2</sup>Dorji (2022) involving semi-structured interviews with Bhutanese primary teachers: “The findings indicate that the proper implementation of formative assessment in Bhutan is not feasible as the education system in Bhutan is associated with disproportionate students to teacher ration (1:40; 1:63). The results also reveal that while teachers practice formative assessment in the classroom, summative assessment is still predominant in Bhutanese schools. Results reveal that formative assessment

<sup>1</sup> Karma. U. (2015) *Formative assessment practices in Bhutanese secondary schools and its impact on quality of education*. [https://www.researchgate.net/publication/323986356\\_Formative\\_Assessment\\_practices\\_in\\_Bhutanese\\_Secondary\\_Schools\\_and\\_its\\_impact\\_on\\_Quality\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/323986356_Formative_Assessment_practices_in_Bhutanese_Secondary_Schools_and_its_impact_on_Quality_of_Education)

<sup>2</sup> Dorji. S. (2022) *Teachers’ perception on the feasibility of formative assessment in Bhutan*. *Bhutan Journal of Management*, vol 2 (1), pp. 104-120.

does not motivate students to do tasks that are not graded as they are accustomed to graded tasks” (p.115).

One of the key strategies of formative teaching is guided group teaching (<sup>1</sup>Boyle & Charles, 2013, <sup>2</sup>Charles & Boyle, 2014), which serves to identify, support, and develop individual learners as complex apprentices. The current practice of whole-class teaching within formative assessment practices, is a contradiction and is at odds with the philosophy of learner-centredness. Dorji (2022) states: “While formative Assessment is not a new concept to the teachers, the results reveal that Training of Trainers on Formative Assessment and the implementation of Formative Assessment in classes Pre-Primary to III starting in 2020 has provided them more information about formative assessment” (p.116). However, the Trainers of the Training must understand that “If you are teaching children as a whole class group, rather than planning your teaching and learning around individual learning needs, then you cannot be teaching formatively. If you teach without differentiation, then how can you be matching learning to each child’s developmental needs?” (<sup>3</sup>Boyle & Charles, 2008, p.22). Many teachers perhaps, would argue that this change in methodology is practically impossible with class sizes over 40, however, teachers can be trained in classroom management strategies through a distributed practice model (Charles & Boyle, 2014).

Many studies have demonstrated that “distributed practice (i.e., spacing learning sessions over time) leads to better retention than massed practice (i.e. cramming learning sessions in immediate succession)” (<sup>4</sup>Goossens, 2016, p.1). The importance of *spacing learning over time* is one of the key benefits of guided group strategies which allows for specific differentiation within the learning needs of whole class planning. For <sup>5</sup>Mcadamis (2001) the importance of instructional process as differentiation naturally incorporates “the pace and rate towards understanding these concepts varies” (p.3). Significantly, spacing learning over time as distributed practice within a guided group methodology according to <sup>6</sup>Boyle & Charles (2012) “as always operating within a whole-class teaching structure, that is *movement* from homogeneity to heterogeneity”(p.118).

Distributed practice utilizes guided group methods and was recognized by the <sup>7</sup>Williams Report (2008): “Guided group work offers an organisational approach where attention can be given to particular children who may need require additional support or challenge to ensure they continue to progress in their learning. However, Charles & Boyle (2014) propose a caveat to Williams’ definition: “The guided group should not be misconstrued as a group requiring special needs support-the opposite in fact. A guided group is the optimal teaching, learning and assessment situation in which the lead professional in the classroom is focused on providing learning support to individual(s)” (p.66).

In Singapore formative assessment has been introduced into a country with a long-standing tradition of summative testing. <sup>8</sup>Wong et al, (2020) have identified a “triple functionality of *accountability, performativity* and *credentialism* that led to examinations becoming increasingly high stakes because outcomes are used to make important decisions, or have serious consequences, that affect students, parents, teachers, administrators, schools and communities” (p.436). However, in 2008, the Primary Education Review and Implementation (PERI) Committee was appointed by

---

<sup>1</sup> Boyle. B. & Charles. M. (2013) *Formative Assessment for Teaching & Learning*. SAGE: London.

<sup>2</sup> Charles. M. & Boyle. B. (2014) *Using Multiliteracies and Multimodalities to support young children’s learning*. SAGE: London.

<sup>3</sup> Boyle. B. & Charles. M. (2008) *Are we doing it right? A review of the assessment for learning strategy*. Primary Leadership Today, 2 (14), pp. 20-24.

<sup>4</sup> Goossens. N. A. M. C. Camp. G. Verkoeijen. P. P. J. L. Tabbers. H. K. Bouwmeester. S. & Zwaan. R. A. (2016) *Distributed practice and retrieval practice in primary school vocabulary learning: A multi-classroom study*. Applied Cognitive Psychology, pp. 1-24.

<sup>5</sup> Mcadamis. S. (2001) *Teachers tailor their instruction to meet a variety of students’ needs*. Journal of Staff Development, 22 (1), pp. 1-5.

<sup>6</sup> Boyle. B. & Charles. M. (2012) *David, Mr Bear and Bernstein: searching for an equitable pedagogy through guided group work*. The Curriculum Journal, 23 (1), pp. 117-133.

<sup>7</sup> Williams. P. (2008) Independent review of mathematics teaching in early years settings and primary schools. Final Report. DCSF: Nottingham.

<sup>8</sup> Wong. H. W. Kwek. D. & Tan. K. (2020) *Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore’s assessment policies*. Asia Pacific Journal of Education, vol 40, (4), pp. 433-457.

MOE to examine the priorities, initiatives and resources needed to improve primary education. “The PERI Report (MOE, 2009) outlined proposed changes to primary education in several areas such as assessment and teacher education to balance attaining knowledge with the development of skills and values:

“ Moving away from an overly strong emphasis on examinations, especially in Primary 1 and 2 (ages 7 and 8 respectively) and exploring the use of ‘bite-sized forms of assessment with the emphasis on building students’ confidence and desire to learn. Findings indicate that assessment practices remained focused on drill and practice of basic factual and procedural knowledge, with assessment tasks found to be of low authentic intellectual quality across Primary 5 and Secondary 3, English, Mathematics, Science and Mother Tongue. Teaching was largely teacher-centred and focused on preparing students for national high-stakes examinations. The assessment system was inhibiting or constraining with the unwillingness of teachers to change their instructional practices in line with learner-centred pedagogy” (pp. 440 & 446).

<sup>1</sup>Kaur & Lim-Ratnam’s (2022) study of three primary schools in Singapore focused on the implementation of formative assessment based on Hayward’s (2004) model of curriculum change: “based on the premise that teachers play an active role in reform enactment and that context can affect change reform” (p.6) <sup>2</sup>Hayward et al (2004) argue that insufficient attention has been given to the “power that teachers have to mediate change” (p.400). However, Kaur & Lim-Ratnam (2022) report: “All the teachers in the study were found to subscribe to an exam-centric ideology despite acknowledging the need to conform to this new reform advocating a more balanced approach to assessments. For the teachers from APS and VPS (Acacia & Violet Primary Schools), the element of assessment as a form of measurement of scores was still present in their minds even when attempting formative assessment. The teachers also acknowledged the need to provide parents with grades reflecting student performance even within the mandated Holistic Assessment Plan (HAP), context” (p.19). Similarly, <sup>3</sup>Ratman-Lim & Tan (2015) found that “While teachers and parents welcomed the HA Policy as ‘timely and necessary...to relive stress in a high-stakes examination culture’ they continue by stating how the ‘culture of achievement in high-stakes examinations is so deeply entrenched in Singapore’s cultural context that it ‘colours teachers and parents’ perceptions and conception of assessment” (p.64).

In Europe, the Swedish curriculum that was implemented in 2011, grades were introduced from Year 6 (12-year-olds) and twice a year for the three final years of compulsory school (<sup>4</sup>Swedish National Agency for Education, 2011/2018, 2022). A report from the Ministry of Education in 2020 regarding the Swedish grading system stated that students found the grading system demotivating (<sup>5</sup>SOU, 2020:43). However, in the new curriculum that was launched in the autumn of 2022, new directives for grading were introduced, which enabled teachers to make more comprehensive evaluations of students’ knowledge because now the dividing line between the grades is less distinctive. However, the boundary between <sup>6</sup>F and E remains as sharp as in the past (<sup>1</sup>Swedish National Agency for Education).

---

<sup>1</sup> Kaur, K. & Lim-Ratnam (2022) *Implementation of formative assessment in the English language classroom: insights from three primary schools in Singapore*. Educational Research for Policy and Practice, pp. 1-24.

<sup>2</sup>Hayward, L. Priestley, M. & Young, M. (2004) *Ruffling the clam of the ocean floor: merging practice, policy, and research in assessments in Scotland*. Oxford Review of Education, 30 (3), pp. 397-415.

<sup>3</sup> Ratnam-Lim, C. T. L & Tan, K H. K. (2015) *Large-Scale implementation of formative assessment practices in an examination-oriented culture*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22 (1), pp. 61-78.

<sup>4</sup> Swedish National Agency for Education. (2011/2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassenochfritidshemmet*: reviderad 2018 (Fifth edition, ed.) [Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class, and School-age Educare]. Skolverket.

Swedish National Agency for Education. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassenochfritidshemmet* (Fifth edition, ed.) [Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class, and SchoolageEducare]. Skolverket. Retrieved from <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

<sup>5</sup>SOU 2020:43. *Betygsutredningen* 2018. Retrieved from <https://www.regeringen.se/remisser/2020/09/remiss-sou-202043-betygsutredningen-2018/>

<sup>6</sup>“Since 2011, students with grade F in the core subjects have not been eligible for the national programmes at the upper secondary school level. In the last decade, between 13-14% of the students in the final year of compulsory school (year 9, aged 15) have not been admitted to the national upper secondary programmes due to having obtained grade F in the core



In Ronn&Pettersson's (2023) ethnographic research with students from Years 8 and 9 at a municipal Swedish lower secondary school, was guided by the following research questions:

1) What kind of informal social peer strategies do students use when ameliorating written assignments to be assessed by their teachers?

2) How do students reflect on these informal social peer strategies? (p.41)

These authors comment on "a gap between how students are expected to interact in collaborative learning processes and the assessment of their individual performances" (p.40). In the Swedish context, this can be seen in recommendations to turn to peers for assistance in creating and revising texts and giving feedback (<sup>2</sup>Swedish National Agency for Education, 2017, 2018). Therefore, "giving feedback to peers is to be interspersed with self-regulated learning, where students take responsibility for their own learning..." (Ronn&Pettersson (2023, p.40). However, the pressure of a summative system on individual learners was captured in the semi-structured interviews: "Even students who considered themselves to be hardworking thought it was difficult to get good grades. Zineb worried about keeping her grades: *"I often worry about being able to keep the grades I have fought for and it's very sad when something you've fought for decreases"*. Zineb's emotive use of 'fighting for' grades clearly signals the negative effects of summative testing. Surely, Zineb's 'fight' should be focused on formative principles according to <sup>3</sup>Popham (2001), such as reflecting on "How do we teach Tracy the things she needs to know? Is forced aside by this far less important one, 'How do we improve Tracy's score on the high-stakes test she will be taking?'" (p.30). Similarly, in Ronn&Pettersson's (2023) study: "The fear of getting a lower grade was widespread and it was clear that there were numerous ways of enhancing or keeping a grade. One strategy was to forward images of a higher achieving classmate's assignment. Beatrice explained that you: *'Probably can [...] affect your grades a lot if someone else helps you. You get better grades than you normally would'*. This implies that the sharing of images could lead to the receiving student getting a higher grade than they would otherwise have had been able to receive on their own" (p.55).

Peer-assisted assessment strategies also incorporates the importance of collaboration and modelling for learners. The case studies of <sup>4</sup>Charles & Boyle (2014) positively investigated the integration of major aspects of writing development. Such as collaboration (co-construction), the importance of peer interactions through social learning and the fusion of illustrations and writing to assist children's communication and understanding- all essential elements of formative teaching and learning.

In a recent study by <sup>5</sup>Bostrom & Palm (2023) on formative assessment practices with Year 4 and Year 7 (13-year- old) students in mathematics involving 14 teachers in a mid-sized Swedish Municipality. The following five key strategies were used as <sup>6</sup>Wiliam & Thompson's (2008) formative assessment 'big idea':

KS 1. Clarifying, sharing, and understanding learning intentions and criteria for success.

---

subjects (Swedish National Agency for Education. a. Statistics 2011–2021. Retrieved from <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2020%2F21&run=1>

<sup>1</sup> Swedish National Agency for Education. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Fifth edition, ed.) [Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class, and Schoolage Educare]. Skolverket. Retrieved from <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>.

<sup>2</sup> Swedish National Agency for Education. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanens svenska 2011*: [Comment Material to the Course Plan in Swedish 2011: revised 2017] Stockholm:Skolverket.

Swedish National Agency for Education. b. Grading of the National Tests. Retrieved from <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/genomfora-och-bedom-avrov-i-grundskolan>.

<sup>3</sup>In Kohn (2013) *De-testing & de-grading schools*. Peter Lang: New York.

<sup>4</sup>Charles. M. & Boyle. B. (2014) *Using Multiliteracies and Multimodalities to support young children's learning*. SAGE: London.

<sup>5</sup>Bostrom. E. & Palm. T. (2023) *The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics*. Frontier Education, 8, pp.1-14.

<sup>6</sup>Wiliam, D., and Thompson, M. (2008). "Integrating assessment with learning: what will it take to make it work?" in *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. ed. C. A. Dwyer (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates), 53–82.

KS 2. Engineering effective classroom discussions, questions and tasks that elicit evidence of learning.

KS 3. Providing feedback that moves learners forward.

KS 4. Activating students as instructional resources for one another. KS 5. Activating students as the owners of their own learning.(KS= Key strategy. p. 2).

The authors noted differences between the practices of these two teacher groups, “for example, all year 4 teachers began to often let all students respond to daily whole-class questions on their mini whiteboards, and those responses were followed by immediate modifications to instructional activities and feedback. In contrast, only half of the year7 teachers did so. Consequently, the year 4 teachers were more able to provide a practice that continuously adapted to their students’ learning needs” (p.11). This study supports the dominant grading summative practice in Sweden as the student moves chronologically through the system.

<sup>1</sup>Canfarotta&Lojacono’s (2022) action-research project carried out with Italian teachers of primary, lower, and upper secondary schools, demonstrate that the involvement of teachers in the creation of metacognitive tools promotes the use of formative assessment at school. A high number of students (“83%”) commented on the positive outcomes: “*By personally correcting mistakes I can better understand what I need to study more. I don’t just focus on the grade, but I learn from mistakes. It helps me to improve human qualities in my studies. It also helps me in everyday life. It enhances my strengths and those I still have to work on*” (p.6).

The fourteen teachers also reported positively on the use of formative assessment tools: “The teachers stressed that with the tool it was possible to personalise the teaching more, because they were able to ‘meet’ each student by correcting their personal forms and thus were able to better understand their learning process” (p.7).

In a sample of ten primary schools located in different provinces of Spain the Learning to Be Project carried out by <sup>3</sup>Resurreccion et al (2021) study “the main objective was to design a formative assessment method and the tools necessary for the development and evaluation of social and emotional competencies at primary and secondary schools” (p.3). The results indicate that those participants in the “experimental group showed higher self-esteem, better responsible decisions, and higher self-awareness than those in control group” (p. 1).

The beneficial results of the use of differentiation by teachers was observed in a study by <sup>4</sup>Xuan et al, (2022) “One of the key findings in our review was the positive effects of differentiated instruction during or after formative assessment on reading achievement for K-Grade12 students”. This significant result is in accord with the findings from an influential U.S. data-driven reform model on state assessment programs (<sup>5</sup>Slavin et al, 2013) found that, for fifth grade reading, those schools and teachers *adjusting* reading instruction produced educationally important gains in achievement. Formative assessment was analogous to taking a patient’s temperature, while differentiated instruction was analogous to providing a treatment” (p.12, emphasis added). Similar findings by <sup>6</sup>Boyle & Charles (2007; 2008; 2012; 2013) echo this outcome.

---

<sup>1</sup> Canfarotta, D. &Lojacono, C. (2022) *Formative assessment and key competences for a conscious recovery after COVID-19: An action-research at a school in Italy to enhance reflection starting from mistakes*. The Journal of Classics Teaching, pp. 1-9.

<sup>2</sup> In formative pedagogical language ‘mistake’ is actually a miscue. Teacher then uses ‘miscue analysis’ to plan specific next steps.

<sup>3</sup> Resurreccion, D. M. Jimenez, O. Menor, E. & Ruiz-Aranda, D. (2021) *The Learning To Be Project: An intervention for Spanish students in primary Education*. Frontiers in Psychology, 12, pp. 1-16.

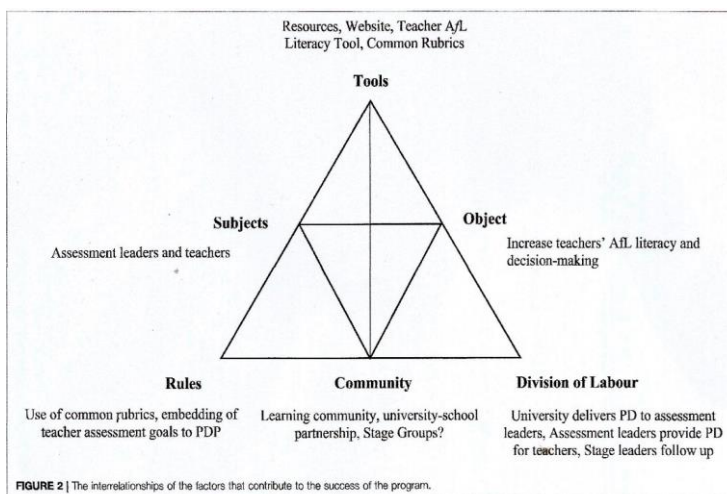
<sup>4</sup> Xuan, Q. Cheung, A. & Sun, D. (2022) *The effectiveness of formative assessment for enhancing in K-12classrooms: A meta-analysis*. Frontiers in Psychology, 13, pp. 1-17.

<sup>5</sup> Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Holmes, G., Madden, N. A., and Chamberlain, A. (2013). *Effects of a data-driven district reform model on state assessment outcomes*. Educational Research Journal, 50, pp.371–396.

<sup>6</sup> Boyle, B & Charles, M. (2007) *Taking bricks from the wall: how the revised framework is influencing planning across the globe*. Primary Leadership Today, 2, (9), pp. 26-8.

In a study by <sup>1</sup>Kyttala et al (2022) of the assessment conceptions of 287 Finnish pre-service teachers, these authors set out to investigate three different groups (classroom teachers, subject teachers, and special needs teachers). In accord with the U. S study and the positive effects of differentiation interestingly, the Finnish study reported: “Our results show that pre-service *special needs* teachers place more emphasis on both assessment of learning and assessment for learning than pre-service and subject teachers and were thus more assessment-oriented” (p.13). This begs the question or rather caveat raised by Boyle & Charles (2013) on p. 8 (in this review), ‘*why would special needs teachers be more assessment oriented?* Perhaps, in part answer, the key formative assessment methods of differentiation and guided grouping are mistakenly viewed, through low-level training modelling, as ‘special needs’ intervention strategies.

The auto-ethnographic findings from a study in Australia by <sup>2</sup>Alonzo et al, (2021) reports on an assessment literacy program in one public primary school. “The school is part of a wider Learning Community with four other schools within the area, all together comprising 283 teachers and 4,521 students” (p.4).



In this process, teachers are constantly reflecting on how assessment can be best implemented in different contexts. This adheres to the context-drive nature of assessment. All these factors are illustrated in Figure 2 (p.10).

The positive outcomes include “After two years of implementation, data about the students learning has begun to shift the learning and teaching within classrooms. My observation as an Instructional Leader is that *the more the teachers learn about individual students in terms of their background, learning development and needs, then they are able to provide specific feedback that further scaffolds students learning. The students themselves become teachers of their own learning. They become better at self-assessment and self-directed learners*” (p.8, original emphasis).

**Summary.** As hybrid or blended learning, generally defined as a considered integration of face-to-face and online learning, has increased as an optimal or at least temporarily a necessary means of facilitating learning in global educational systems throughout the pandemic period, and subsequently beyond, its wholesale application renders reflection on its relationship with learner engagement as urgent and critical. However, any discussion of the efficacy or otherwise of a system based on blending learning or not, requires the investigation of the model’s conceptual framework and the integration and implementation of core elements, in terms of education for

<sup>1</sup> Kyttala. M. Bjorn. P. M. Rantamaki. M. Lehesvuori. S. Narhi. V. Aro. M. &Lerikkanen. M. K. (2022) *Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers*. European Journal of Teacher Education, pp. 2-20.

<sup>2</sup> Alonzo. D. Leverett. J. &Obsioma. E. (2021) *Leading an assessment reform: Ensuring a whole-school approach for decision-making*.Frontiers in Education, vol 6, pp. 1-11.

critical consciousness (Freire 2021)<sup>1</sup>, enabling pedagogy and learner accessibility (Boyle & Charles 2013; Dziubian et al 2018)<sup>2</sup>. *How is multimodal teaching incorporated into stilted, task-listed teacher-dominated programmes? How does a learning programme address the affective and conative domain issues of the student? How long does it take to train a teacher into the importance of those two factors in children's/students' learning development? How is differentiated learning defined and accommodated within that learning programme which supports learner engagement as the route to effective learning?* (Boyle & Charles 2013; Charles & Boyle 2014, 2020<sup>3</sup>; Haberman 1991<sup>4</sup>, 2010<sup>5</sup>). Small positive steps have been taken. In Armenia, on a World Bank project, a team lead by Professor Boyle developed a pre-service course for teachers to ensure that new entrants to the profession have a sound understanding of formative assessment principles and practices. The project supported 'the implementation of this initiative by providing technical assistance to the seven Higher Education Institutions that prepare teachers in developing an appropriate and comprehensive course was developed. The course placed an emphasis on modern approaches to formative assessment and its use in the classroom' [Boyle 2014]<sup>6</sup>.

**Conclusions:** This leads to the major issue of upscaling: how can the micro multitudes of classroom teachers be enabled to revisit their pedagogical training to reflect, revise and re-plan their teaching within an evidenced conceptual framework of a truly transformative, transactional, learner-centred curriculum? This encapsulates the concerns shared by this author that the prevailing, 'transmission and measurement of knowledge' system model [most likely stagnant and enduring because of the lack of an informed 'transformative system' policy-level debate] that it is better to 'leave school with a tool kit of superficial jargon' (Gatto, 2017 p.3) rather than as a self-motivated, engaged learner on her/his journey to automaticity, with empowered enthusiasms to continue learning in depth. In summary, this failure by policy makers [and a rump of summatively-inclined and empowered educationists] to engage with parents on the developmental rather than the judgmental basis of their child's learning journey, is reflected in the ambivalence and paucity of the formative experiments in the above Literature Review.

#### References:

1. Gato. J.T. (2017) *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers: Canada
2. Xuan. Q. Cheung. A. & Sun. D. (2022) *The effectiveness of formative assessment for enhancing in K-12 classrooms: A meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 13.
3. Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. Evaluation Comment (UCLA/CSEIP)
4. Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw Hill.
5. Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*
6. Allal. L. (2021). *Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*
7. Coffey. J. Hammer, D. Levin, D. M. & Grant, T. (2011). *The missing disciplinary substance of formative assessment*. *Journal of Research in Science Teaching*
8. Popham. J. (2008) *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

<sup>1</sup> Freire P (2021) *Education for Critical Consciousness*. Bloomsbury Academic: New York

<sup>2</sup> Dziubian C, Graham C.R, Moskal P.D, Norberg. A & Sicilia N. (2018) *Blended Learning: the new normal & emerging technologies*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol 15, p.1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>

<sup>3</sup> Charles M & Boyle B (2020) *Decolonising the Curriculum through Theory & Practice: Pathways to Empowerment for Children, Parents & Teachers*. McKelly Books: Liverpool, UK.

<sup>4</sup> Haberman. M. (1991) *The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching*. *Phi Delta Kappan*, 73, pp. 1-11.

<sup>5</sup> Haberman. M. (2010) *The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching*. *Phi Delta Kappan* Vol 92 (2), pp. 1-8.

<sup>6</sup> Boyle B [2014] Pre-service Module for classroom assessment' in *The development of the Student Assessment System in the Republic of Armenia: Achievements, Challenges and Lessons Learned*. Editors Bethell G & Harutyunyan K. The World Bank.

9. Stanja, J. Gritz, W. Krugel, J. Hoppe, A. & Dannerman, S. (2023) *Formative assessment strategies for students' conceptions. The potential of learning analytics*. British Journal of Educational Technology
10. Boyle, B. & Charles, M. (2013) *Formative Assessment for Teaching & Learning*. SAGE, London.
11. Berisha, F. Vula, E. Gisewhite, R. & McDuffie, H. (2023) *The effectiveness and challenges implementing a formative assessment professional development program*.
12. Yin, Z. & Chiu, M.M. (2022) *The relationship between formative assessment and reading achievement: A multilevel analysis of students in 19 countries/regions*. BERJ Educational Research Journal
13. Hidayat, N. & Irdiyansyah, I. (2023) *Optimizing academic achievement through comprehensive integration of formative assessment into teaching*. European Journal of Educational Research
14. Hattie, J. & Timperley, H. (2007) *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77 (1), pp. 81-112.
15. Pablo, A. (2022) *Mastery mathematics: pedagogically powerful or massively misunderstood?*
16. Cornell, D. & Drew, C. (2023) *Mastery Learning: Ten examples, strengths and Limitations*.
17. Dweck, C. (2015) *Carol Dweck revisits the Growth mindset*. Education Week
18. Gulled, Y.M. (2023) *Paradigms for contextualizing competency-based curriculum in Africa: Inferences from the OECD countries*. Education Quarterly Reviews
19. Erausquin, C. Basualdo, M. E. Garcia, L. Ortega, G. Y. & Meschman, C. (2008) *Mental models and activity systems for developing psychologists competencies to teach psychology: Experiences and cognitions of tutors and students at university apprenticeship*. XXIX International Congress of Psychology. International Union of Psychological Science (IUPYS), Berlin.
20. Bloom, B. (1968) *Learning for mastery*. Evaluation Comment
21. Perrenoud Philippe (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*
22. Perrenoud, P. (1999) *Construir as competências das escolas*. Porto Alegre: Artmed.
23. DeLuca, C. Willis, J. Dorji, K. & Sherman, A. (2023) *Cultivating reflective teachers: Challenging power and promoting pedagogy of self-assessment in Australian, Bhutanese, and Canadian teacher education programs*. Power and Education
24. Gozzi, F. Alicandro Bordin, R. Urpia, A. (2020). *Philippe Perrenoud and the discourse of competence in education*. International Journal of Development in Research
25. Hanefar, S. B. M. Anny, N. Z. & Rahman, M. S. (2022) *Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers' perceptions*. International Journal of Assessment Tools in Education
26. Karma, U. (2015) *Formative assessment practices in Bhutanese secondary schools and its impact on quality of education*.
27. Dorji, S. (2022) *Teachers' perception on the feasibility of formative assessment in Bhutan*. Bhutan Journal of Management
28. Boyle, B. & Charles, M. (2013) *Formative Assessment for Teaching & Learning*. SAGE: London.
29. Charles, M. & Boyle, B. (2014) *Using Multiliteracies and Multimodalities to support young children's learning*. SAGE: London.
30. Boyle, B. & Charles, M. (2008) *Are we doing it right? A review of the assessment for learning strategy*. Primary Leadership Today
31. Goossens, N. A. M. C. Camp, G. Verhoeijen, P. P. J. L. Tabbers, H. K. Bouwmeester, S. & Zwaan, R. A. (2016) *Distributed practice and retrieval practice in primary school vocabulary learning: A multi-classroom study*. Applied Cognitive Psychology, pp. 1-24.
32. Mcadamis, S. (2001) *Teachers tailor their instruction to meet a variety of students' needs*. Journal of Staff Development
33. Boyle, B. & Charles, M. (2012) *David, Mr Bear and Bernstein: searching for an equitable pedagogy through guided group work*. The Curriculum Journal, 23 (1), pp. 117-133.
34. Williams, P. (2008) *Independent review of mathematics teaching in early years settings and primary schools*. Final Report. DCSF: Nottingham.
35. Wong, H. W. Kwek, D. & Tan, K. (2020) *Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore's assessment policies*. Asia Pacific Journal of Education
36. Kaur, K. & Lim-Ratnam (2022) *Implementation of formative assessment in the English language classroom: insights from three primary schools in Singapore*. Educational Research for Policy and Practice
37. Hayward, L. Priestley, M. & Young, M. (2004) *Ruffling the clam of the ocean floor: merging practice, policy, and research in assessments in Scotland*. Oxford Review of Education
38. Ratnam-Lim, C. T. L & Tan, K H. K. (2015) *Large-Scale implementation of formative assessment practices in an examination-oriented culture*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice

39. Swedish National Agency for Education. (2011/2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2018* (Fifth edition, ed.) [Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class, and School-age Educare]. Skolverket.

40. “Since 2011, students with grade F in the core subjects have not been eligible for the national programmes at the upper secondary school level. In the last decade, between 13-14% of the students in the final year of compulsory school (year 9, aged 15) have not been admitted to the national upper secondary programmes due to having obtained grade F in the core subjects (Swedish National Agency for Education. a. Statistics 2011–2021.

41. Swedish National Agency for Education. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Fifth edition, ed.) [Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class, and School-age Educare]. Skolverket.

42. Swedish National Agency for Education. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanens svenska 2011*: [Comment Material to the Course Plan in Swedish 2011: revised 2017] Stockholm: Skolverket.

43. In Kohn (2013) *De-testing & de-grading schools*. Peter Lang: New York.

44. Charles. M. & Boyle. B. (2014) *Using Multiliteracies and Multimodalities to support young children’s learning*. SAGE: London.

45. Bostrum. E. & Palm. T. (2023) *The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics*. Frontier Education

46. Wiliam, D., and Thompson, M. (2008). “Integrating assessment with learning: what will it take to make it work?” in *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. ed. C. A. Dwyer (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates)

47. Canfarotta. D. & Lojaco. C. (2022) *Formative assessment and key competences for a conscious recovery after COVID-19: An action-research at a school in Italy to enhance reflection starting from mistakes*. The Journal of Classics Teaching

48. In formative pedagogical language ‘mistake’ is actually a miscue. Teacher then uses ‘miscue analysis’ to plan specific next steps.

49. Resurreccion. D. M. Jimenez. O. Menor. E. & Ruiz-Aranda. D. (2021) *The Learning To Be Project: An intervention for Spanish students in primary Education*. Frontiers in Psychology

50. Xuan. Q. Cheung. A. & Sun. D. (2022) *The effectiveness of formative assessment for enhancing in K-12 classrooms: A meta-analysis*. Frontiers in Psychology

51. Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Holmes, G., Madden, N. A., and Chamberlain, A. (2013). *Effects of a data-driven district reform model on state assessment outcomes*. Educational Research Journal

52. Boyle. B & Charles. M. (2007) *Taking bricks from the wall: how the revised framework is influencing planning across the globe*. Primary Leadership Today

53. Kytälä. M. Björn. P. M. Rantamäki. M. Lehesvuori. S. Narhi. V. Aro. M. & Lerkkanen. M. K. (2022) *Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers*. European Journal of Teacher Education

54. Alonzo. D. Leverett. J. & Obsioma. E. (2021) *Leading an assessment reform: Ensuring a whole-school approach for decision-making*. Frontiers in Education

55. Freire P (2021) *Education for Critical Consciousness*. Bloomsbury Academic: New York

56. Dziubian C, Graham C.R, Moskal P.D, Norberg. A & Sicilia N. (2018) *Blended Learning: the new normal & emerging technologies*. International Journal of Educational Technology in Higher Education

57. Charles M & Boyle B (2020) *Decolonising the Curriculum through Theory & Practice: Pathways to Empowerment for Children, Parents & Teachers*. McKelby Books: Liverpool, UK.

58. Haberman. M. (2010) *The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching*. Phi Delta Kappan

59. Boyle B [2014] Pre-service Module for classroom assessment’ in *The development of the Student Assessment System in the Republic of Armenia: Achievements, Challenges and Lessons Learned*. Editors Bethell G & Harutyunyan K. The World Bank.

Получено: 03.10.2023

Received: 03.10.2023

Рассмотрено: 01.11.2023

Reviewed: 01.11.2023

Принято: 04.11.2023

Accepted: 04.11.2023

Journal “Education in the 21st Century”, Vol1-10/2/, 2023



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

## ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Суркова Анна**

*Кировоградский областной центр  
детского и юношеского творчества, Украина  
surkovahanna@gmail.com*

**Плачинда Татьяна**

*Доктор педагогических наук, профессор,  
Кировоградский областной центр  
детского и юношеского творчества, Украина  
praydtan@ukr.net*

**Долгополова Наталия**

*Кировоградский областной центр  
детского и юношеского творчества, Украина  
dolgopolovaportfolio@gmail.com*

### Аннотация

В статье поднимается научная проблема, касающаяся необходимости внедрения инновационных педагогических технологий в образовательный процесс внешкольных образовательных учреждений. Актуальность использования инновационных педагогических технологий во внешкольном образовании раскрывается на примере Кировоградского областного центра детского и юношеского творчества. Освещен опыт применения инновационной педагогической технологии «Арт-лаборатория жизненных задач». Охарактеризованы этапы становления инновационной педагогической технологии. Обозначены тематические направления указанной «Арт-лаборатории», в частности: «Забота о здоровье молодежи», «Традиции украинской семьи – ценное наследие для ребенка», «Художник и гражданин: способы совмещения», «Я и Вселенная», «В жизни всегда есть место для подвига», «Духовный интеллект на протяжении всей жизни» и другое.

Описана работа с детьми и молодежью по тематическим направлениям «Арт-лаборатории» жизненных задач, в частности, цели, методы и формы организации занятий. Продолжительность занятий по предложенным темам составляет 45 минут и проводится по фронтальной и групповой формам организации занятий. По мнению педагогического состава Кировоградского областного центра детского и юношеского творчества, эффективны следующие инновационные формы работы с воспитанниками: мини-лекция, занятие-дискуссия, игровое обучение, тематическая дискуссия, экспресс-путешествие, игра-беседа, инсценировка, решение проблемных ситуаций, видео-викторина, «Мозговой штурм», «Ажурная пила», «Алмазный рейтинг», SWOT-анализ и др.

Сделан вывод, что инновационная педагогическая технология, разработанная и внедренная коллективом Кировоградского областного центра детского и юношеского творчества, способствует формированию необходимых духовно-нравственных и патриотических качеств у подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** *Кировоградский областной центр детского и юношеского творчества, «Арт-лаборатория жизненных задач», инновационные педагогические технологии, подрастающее поколение, педагогический коллектив.*

ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՆԵՐԴՐՈՒՄ ԱՐՏԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ  
ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

**Սուրկովա Ա.**

*Կիրովոգրադի տարածաշրջանային  
մանկապատանեկան արվեստի կենտրոն, Ուկրաինա,  
surkovahanna@gmail.com*

**Պլաչինդա Տ.**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Կիրովոգրադի տարածաշրջանային  
մանկապատանեկան արվեստի կենտրոն, Ուկրաինա,  
praydtan@ukr.net*

**Դոլգոպոլովա Ն.**

*Կիրովոգրադի տարածաշրջանային  
մանկապատանեկան արվեստի կենտրոն, Ուկրաինա  
dolgopolovaportfolio@gmail.com*

### **Ամփոփում**

Հոդվածում արծարծվում է գիտական խնդիր՝ արտադպրոցական ուսումնական հաստատությունների կրթական գործընթացում նորարարական մանկավարժական տեխնոլոգիաների ներդրման անհրաժեշտության վերաբերյալ: Արտադպրոցական կրթության մեջ նորարարական մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառումը բացահայտվում է Կիրովոգրադի մանկապատանեկան ստեղծագործության տարածաշրջանային կենտրոնի օրինակով: Լուսաբանված է «Արվեստը որպես կյանքի առաջադրանքների լաբորատորիա» նորարարական մանկավարժական տեխնոլոգիայի կիրառման փորձը: Բնութագրված են նորարարական մանկավարժական տեխնոլոգիայի ձևավորման փուլերը: Նշված են թեմատիկ ուղղությունները, մասնավորապես՝ «Հոգատարություն երիտասարդների առողջության համար», «Ուկրաինական ընտանիքի ավանդույթները արժեքավոր ժառանգություն են երեխայի համար», «Արվեստագետ և քաղաքացի. համատեղելու ուղիներ», «Ես և Տիեզերքը», «Կյանքում միշտ տեղ կա ձեռքբերումների համար», «Հոգևոր բանականությունը ողջ կյանքի ընթացքում» և այլն: Նկարագրված են կյանքի առաջադրանքների արվեստի լաբորատորիայի թեմատիկ ոլորտներում երեխաների և երիտասարդների հետ աշխատանքը, մասնավորապես դասերի կազմակերպման նպատակները, մեթոդներն ու ձևերը: Թեմատիկ լաբորատորիաների առաջարկվող թեմաներով պարապմունքների տևողությունը 45 րոպե է և անցկացվում է դասերի կազմակերպման ճակատային և խմբակային ձևերի միջոցով: Կիրովոգրադի մանկապատանեկան ստեղծագործության տարածաշրջանային կենտրոնի դասախոսական կազմի կարծիքով՝ արդյունավետ են ուսանողների հետ աշխատանքի հետևյալ նորարարական ձևերը՝ մինի դասախոսություն, քննարկման դաս, խաղի վրա հիմնված ուսուցում, թեմատիկ քննարկում, էքսպրես ճանապարհորդություն, զրույցի խաղ, դրամատիզացիա, խնդրահարույց իրավիճակների լուծում, վիկտորինա, «Ուղեղային փոթորիկ», «Openwork saw», «Diamond վարկանիշ», SWOT վերլուծություն և այլն: Եզրակացվեց, որ մանկավարժական նորարարական տեխնոլոգիան, որը մշակվել է ներդրվել է Կիրովոգրադի մանկապատանեկան ստեղծագործության տարածաշրջանային կենտրոնի թիմի կողմից, նպաստում է մատաղ սերնդի անհրաժեշտ հոգևոր, բարոյական ու հայրենասիրական որակների ձևավորմանը:

***Բանալի բառեր՝** Կիրովոգրադի մանկապատանեկան արվեստի տարածաշրջանային կենտրոն, Կյանքի խնդիրների գեղարվեստականլաբորատորիա, մանկավարժական նորարարական տեխնոլոգիաներ, երիտասարդ սերունդ, դասախոսական կազմ:*

## **IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION**

**Surkova H.**

*Kirovohrad Regional Centre of Childrens and Youth Creativity, Ukraine  
surkovahanna@gmail.com*

**Plachynda T.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Kirovohrad Regional Centre of Childrens and Youth Creativity, Ukraine  
praydtan@ukr.net*

**Dolgoplova N.**

*Kirovohrad Regional Centre of Childrens and Youth Creativity, Ukraine  
dolgopolovaportfolio@gmail.com*

### **Summary**

The article raises a scientific problem regarding the need to introduce innovative pedagogical technologies into the educational process of out-of-school educational institutions. The use of innovative pedagogical technologies in out-of-school education is revealed on the example of the Kirovohrad Regional Center for Children's and Youth Creativity. The experience of the innovative pedagogical technology "Art -



the laboratory of life tasks" is highlighted. The stages of formation of innovative pedagogical technology are characterized. The thematic directions of the specified Art-Laboratory are outlined, in particular: Take care of the health of youth: traditions of the Ukrainian family - a valuable inheritance for a child; artist and citizen: ways of combination; I and the Universe; there is always a place for a feat in life; spiritual intelligence throughout life, etc.

The work with the students according to the thematic directions of Art - laboratory of life tasks is described, in particular the purpose, methods and forms of organizing classes. The duration of classes on the proposed topics of the thematic laboratories is 45 minutes and is conducted according to the frontal and group forms of organization of classes. According to the teaching staff of the Kirovohrad Regional Centre of Childrens and Youth Creativity, the following innovative forms of working with students are effective: mini-lecture, class-discussion, game training, thematic discussion, express travel, game-conversation, dramatization, solving problem situations, video quiz, "Brain assault", "Openwork saw", "Diamond ranking", SWOT analysis, etc. The form of working with students "Diamond ranking" is disclosed in more detail.

It was concluded that the innovative pedagogical technology developed and implemented by the team of the Kirovohrad Regional Centre of Childrens and Youth Creativity contributes to the formation of the necessary spiritual, moral and patriotic qualities in the younger generation.

**Keywords:** *Kirovohrad Regional Centre of Childrens and Youth Creativity, Art - technology of life tasks, innovative pedagogical technology, younger generation, teaching staff.*

**Introduction.** Modern transformations and the transformation of national society are intended to actualize the issue of educating the younger generation and focus on the foundations of morality and spirituality. In the context of martial law in Ukraine due to the military aggression of a neighboring state, the issue of forming life competencies and value orientations in children and youth is particularly relevant. Article 8 of the Law of Ukraine "On Extracurricular Education" [2] emphasizes that the main tasks of extracurricular education are education of a citizen of Ukraine; free development of the individual and formation of his/her social and public experience; education of pupils, students and listeners to respect for the Constitution of Ukraine, human and civil rights and freedoms, sense of self-esteem, responsibility before the law for their actions fostering patriotism, love for Ukraine, respect for folk customs, traditions, national values of the Ukrainian people, as well as other nations and peoples; fostering respect for family and the elderly among students, pupils and trainees etc.

In this context, the vision of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity (hereinafter Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity) is to create an innovative out-of-school educational institution that is competitive in the national educational space [3]. It is the use of innovative pedagogical technologies in an out-of-school educational institution that will make it possible to interest preschoolers and schoolchildren in active creative life and develop the best qualities of the individual.

**Analysis of recent research and publications.** Scholars have repeatedly emphasized the educational potential of out-of-school educational institutions, including: Bekh I.D., Bykovska O.V., Boyko A.E., Kornienko A.V., Lytovchenko O.V., Lybych O.I., Machusky V.V. and others. Dolgopolova N.K., Holovko D.M., Drozdova A.O., Ivashchenko O.K., Kyzymenko V.O., Oleksienko K.V., Pugakova N.G., Saltikova A.V., Fomenko A.G. and others highlighted their own experience of working in out-of-school educational institutions. It is difficult to overestimate the significant contribution of scientists and teachers in the field of out-of-school education, but the issue of introducing innovative pedagogical technologies into the educational process of an out-of-school educational institution remains relevant.

**The purpose of the article** is to publish the development and experience of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity staff in implementing the Art Laboratory of Life Tasks into the educational process of an out-of-school institution, which explores the most rational ways to form life competencies and value orientations in pupils.

**The novelty** of the research lies in the presentation of the experience of introducing the innovative pedagogical technology "Art - technology of life tasks" into the educational process of the Kirovograd Regional Center for Children and Youth Creativity.

**Summary of the main material.** The problem of educating the younger generation does not leave indifferent teachers of educational institutions of different levels. For the most part, education in out-of-school educational institutions is based on the following principles: humanization, democratization, unity of universal and national values, voluntariness and accessibility, independence and activity of the individual, etc. All the principles applied by teachers are aimed at forming universal qualities and value orientations in students.

The authors of the methodological manual note: "...the problem of identifying and characterizing the value orientations of the modern educational environment is becoming increasingly relevant for several reasons. Firstly, because due to the rapid transformation and changes in educational paradigms in recent decades, conditions have been created for the progressive development of not only individual areas and levels of education, but also the entire system. Secondly, at the personal level, the system of value orientations determines the attitude of the growing personality to the world around him or her, to other people and to oneself, since it is the value orientations that form the basis of his or her worldview, the core of motivation for various aspects of life in all the variety of connections and interrelations in the global system of "nature," "man," "society" [5]. Quoting the opinion of the team of authors, we note that the upbringing of a modern child, in particular in martial law, and the formation of the necessary life competencies and value orientations cannot be effective without the use of innovative pedagogical technologies.

The teaching staff of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity, setting itself the task (in particular, the education of a citizen of Ukraine; creation of optimal conditions for intellectual, spiritual and physical development, satisfaction of interests and talents of the pupils of the institution, their national identity and self-determination, the need for continuous spiritual self-improvement; national and civic education and upbringing; formation of a healthy lifestyle of pupils, students, listeners, conscious attitude to their own safety etc.

After a long creative search, the process of developing an algorithm for the pedagogical technology, searching for its name and content, in 2012, the pedagogical council of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity approved the name of the technology – "Art - Laboratory of Life Tasks", the Regulations on its activities and the topics of its meetings for the next 4 years. Next came the search for optimal formats for the organization of the Art - Laboratory of Life Tasks and the development of a concept that thematically combined areas of specific content.

The first experimental thematic areas "Me and the Universe", "Me and my profession", "Me and my dream" were components of the concept "Me on planet Earth" and were the first attempts to develop the proposed algorithm of pedagogical technology. The next concept, "Ukraine is my country," was implemented in 2015- 2020. This period was characterized by the introduction of the Art Laboratory of Life Tasks in thematic areas:

"There is always a place for heroism in life" - fostering civic values in children;

"Traditions of Ukrainian families are a valuable inheritance for children"- familiarizing children with family and national values;

"Artist and Citizen: Ways of Combining" - classes dedicated to the study of the correlation between aesthetic and civic values;

"Everyone is different - everyone is equal" - familiarizing students with European values;

"The World I Create" focused on the problem of human self-realization and the formation of the personal "I".

The main idea of the Art Lab is the strategic idea of the teaching staff to help children understand what is happening to them at each stage of life, to "introduce" them to themselves, to teach them how to establish contacts with the world around them and to be happy - such a person will go out into the world prepared and realize themselves to the fullest.

The art laboratory includes thematic areas, including the following topics [1; 4]:

- Me and the Universe;
- Ukrainian family traditions are a valuable inheritance for a child;

- Artist and Citizen: Ways to Combine;
- Take care of your health from a young age;
- There is always room for heroism in life;
- I am on the planet Earth;
- Spiritual intelligence throughout life;
- Ukraine is my country;
- From family to nation. From people to nation;
- Traditions and customs of my people;
- Everyone is different - everyone is equal;
- Modern Ukraine through my eyes;
- Partnership for Sustainable Development, etc.

Let's take a closer look at the work of the Art Lab with pupils by theme. For example, the thematic area "Take care of your health from a young age" offers students the following topics for discussion:

"Health is a priceless gift" - the purpose of studying this topic is to inform students about the factors that negatively affect human health, to form a clear understanding of the value of health and what needs to be done to be healthy, to educate students about their own health and the health of others;

"Make Your Own Choice" - this topic is aimed at forming children's understanding of the harmful effects of bad habits on the human body, developing the ability to defend their own beliefs and fostering an active life position and a desire to lead a healthy lifestyle;

"Spiritual and social health is the basis of a healthy person" - the proposed topic is aimed at teaching children to be kind, develop a sense of sensitivity and benevolence, and cultivate humanity and mercy.

The following topics will be covered in the course of the thematic area "Traditions of the Ukrainian Family - A Valuable Inheritance for a Child":

"Family traditions and customs of our ancestors" - this topic forms the conceptual system of the origin and development of customs and traditions of the Ukrainian people, national consciousness, love for the native land, respect for the culture and history of the native people;

"Modern Family Traditions, Their Peculiarities and Values" - involves expanding and deepening students' knowledge of modern family traditions, creating situations of interest and positive emotions about family traditions and creating new traditions, values, customs, and developing the spiritual culture of the individual;"The traditions of a friendly family are a treasure of the whole of Ukraine" - the purpose of this topic is to develop interest in the history of one's own family, family traditions, a creative approach to creating one's own traditions, to foster a sense of love and pride for one's own family, respect for parents, to develop the spiritual culture of the individual, etc.

The thematic area "Artist and Citizen: Ways of Combining" covers the following topics: "Spiritual values are the basis of an artist's creative longevity", "Artists: their role in history", "Contemporary Ukrainian artists at the crossroads of history". This thematic laboratory is aimed at forming students' knowledge about the diversity of human values, the interconnection of spiritual values and their place in the development of a creative personality, the life and work of famous artists and their views, etc.

The thematic area "I and the Universe" covers the following topics: "Influence of the Laws of the Universe on the life of an individual", "Safety of the Universe - Safety of the Earth", "From positive thinking to a harmonious Universe". The proposed topics are aimed at forming and developing the criticality, depth and creativity of each student, familiarizing them with the nature of the Universe and fostering spiritual values on this basis.

When revealing the thematic area "There is always a place for heroism in life," teachers of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity emphasize the study of the topics "Invaluability of the human feat" and "Pride of the country," providing for the formation and development of children:

- knowledge about the feat of people and their importance in the development of society;
- a sense of responsibility for their own actions and love for their people;
- value-based attitude to society and its actions and logical thinking;
- civic and eternal values.

"Intellectual genius in the history of mankind: evil or good?" (expanding students' knowledge of people who created the history of civilized humanity with their own minds, stimulating reflection on the role of learning and active cognitive activity in human life, forming a belief in knowledge as an invaluable treasure). "Spiritual intelligence of the Ukrainian nation" (expanding knowledge of the world around us, motivating students to self-improvement, forming sociability, teamwork, national and universal values), "Information the duration of classes on the proposed topics of the thematic areas is 45 minutes and is conducted in frontal and group forms of class organization. According to the teaching staff of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity, the following innovative forms of work with pupils are effective: mini-lecture, discussion class, game training, thematic discussion, express travel, game conversation, staging, problem solving, video quiz, brainstorming, openwork saw, diamond ranking, SWOT analysis, etc.

For a more detailed example, let's characterize the form of work "Diamond Ranking" [4]. The exercise lasts 30 minutes and its goal is to create a diagram "Laws of the Universe = Personal Strength = Success". The course of the exercise: the leader together with the pupils watches the presentation "Laws of the Universe. The basis of success". All students write down on colored cards the Law of the Universe, which in their opinion is necessary for the exercise, the components that characterize a person's success. After that, the leader collects all the cards and mixes them.

The leader forms teams of 4-5 people who receive the same number of already filled out cards. The students familiarize themselves with their content, and if there are similar cards, they put them together. Next, they begin to create a mental map using sheets of paper, a notebook, a flipchart, and colored markers. In the central part of the map, the following scheme is written down or symbolically depicted: "Laws of the Universe = Personal Power = Success". The cards are placed around this diagram and lines, arrows, drawings, slogans, statements, magazine clippings, etc. are added to them (up to 15 minutes).

The cards prepared in this way are placed on the wall and discussed once again by the team, making the necessary changes. Next, representatives of each team present their work and their analysis. All participants talk about their impressions, discoveries, what surprised them, what they learned, what they understood, and how they now perceive the topic (up to 15 minutes). Then the leader offers to watch the video presentation "Education of Life Values" and everyone, using the acquired knowledge and created schemes, has the opportunity to create their own star treasury of spiritual values, which will help in the future in shaping their life path.

**Conclusions and Prospects for Further Research.** Currently, Ukrainian society in particular, and Ukraine as a whole, needs patriotic people with an active life position, a high level of spirituality and morality, who have spiritual intelligence and are focused on a healthy lifestyle. The proposed innovative pedagogical technology "Art - Laboratory of Life Tasks" contributes to solving the current social demand and helps the teaching staff of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity to educate a highly moral and patriotic younger generation destined to restore state values, traditions and culture.

Further research involves the introduction of the thematic direction of the Art Laboratory of Life Tasks "Responsible Consumption - Caring for the Future" into the educational process of the Kirovohrad Regional Center for Children and Youth Creativity.

#### References:

1. Art-laboratoriia «Zhyttievyykh zavdan» [Art-Laboratory "Life Tasks"] URL: [http://ocdut.kr.ua/ours\\_projects/art\\_laboratory/](http://ocdut.kr.ua/ours_projects/art_laboratory/)
2. Pro pozashkilnu osvitu. Zakon Ukrainy vid 22.06.2000 № 1841-III (zi zminamy) [About extracurricular education. Law of Ukraine dated 22.06.2000 No. 1841-III (as amended)]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

3. Stratehiiia rozvytku Komunalnoho pozashkilnoho navchalnoho zakladu «Kirovohradskyi oblasnyi tsentr dytiachoi ta yunatskoi tvorchosti» na 2021 – 2028 roky [Development strategy of the Communal after-school educational institution "Kirovohrad Regional Center of Children's and Youth Creativity" for 2021-2028]. URL: <http://ocdut.kr.ua/about/strategia-rozvytky-zakladu-kocdut/>

4. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti vykhovantsiv PNZ zasobamy «Art – laboratorii zhyttievkykh zavdan» (metodychni rekomendatsii) – Kirovohrad: FO-P Aleksandrova Maryna V□iacheslavivna [Formation of social competence of pupils of secondary school by means of "Art - laboratories of life tasks" (methodological recommendations)], 2015.152 c.

5. Tsinnisni oriientyry navchalno-vykhovnoho protsesu u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh: metodychnyi posibnyk [Value orientations of the educational process in out-of-school educational institutions: methodical guide] / A. E. Boiko, A. V. Korniienko, O. V. Lytovchenko ta in.; za red. V. V. Machuskoho. K.: TOV «Artmedia print», 2017. 272 c.

*Получено: 10.10.2023*

*Received: 10.10.2023*

*Рассмотрено: 24.10.2023*

*Reviewed: 24.10.2023*

*Принято: 30.10.2023*

*Accepted: 30.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Voll-10/2/, 2023



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

ԲԱԺԻՆ 3. ԴԱՍԱՎԱՆԴԻՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ  
РАЗДЕЛ 3: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
SECTION 3: TEACHING METHODICS

371.315 <https://orcid.org/0000-0002-8482-7683> DOI: 10.46991/ai.2023.2.166

COMBINED LESSON, FEATURES OF THE LESSON APPLICATION

Arzumanyan Armenuhi

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

Summary

In an article titled “Combined lesson, features of the lesson application” we tried to show the features of the combined lesson application, due to the nature of the taught material and the originality of the writer’s imaginative system, the age groups of students. We have considered several approaches to the application of the combined lesson in accordance with the fundamental features of the combined lesson.

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

**The novelty of the study:** consideration of various approaches to the application of the agreed class, their features. The above-mentioned teaching method investigated effective means of transition from the material studied to the material, in combination with literature and other subjects, the philosophical and psychological layers of the literary image were emphasized.

**The relevance of the research** determines the consideration of the process of teaching literary works by the requirements of modern teaching methodology, making it consonant with modern educational programs. In the article we have shown the effectiveness of using a combined lesson with different approaches, the possibility of a more meaningful and multi-layered study of a work of art with their help.

As a result of the research, we came to the following conclusions: a combined lesson contributes to a deeper analysis of the taught material, the formation of students’ skills in constructing comparative and analytical speech, the development of imaginative thinking, a broad representation of a work of art, makes the lesson more interesting and meaningful.

**Keywords and phrases:** *comparative analytical thinking, ideological issues, means of iconography, philosophical layers of thinking.*

КОМБИНИРОВАННЫЙ УРОК, ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

Арзуманян Арменуи

*Кандидат филологических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения,  
armenuhiarzumanyan@mail.ru*

Аннотация

В данной статье мы попытались показать особенности применения метода комбинированного урока, обусловленные характером преподаваемого материала и своеобразием образной системы писателя, возрастными группами учеников. Мы рассмотрели несколько подходов к применению комбинированного урока в соответствии с принципиальными особенностями комбинированного урока.

**Цель статьи** – с помощью наблюдений раскрыть сущность вышеуказанного вида урока, принципы изучения материала в данном формате с указанием и обоснованием преимуществ, обусловленных соответствующими особенностями данного способа обучения, вытекающими из цели обучения.

**Новизна исследования** заключается в рассмотрении различных подходов к применению согласованного класса, их особенностей. Вышеуказанным методом обучения были исследованы эффективные средства перехода от пройденного материала к материалу, в сочетании с литературой и другими предметами были подчеркнуты философские и психологические слои литературного образа.

**Актуальность исследования** обуславливается рассмотрением процесса изучения литературных произведений согласно требованиям современной методологии обучения, делая его созвучным современным образовательным программам. В статье мы показали эффективность применения комбинированного урока с различными подходами, возможности более содержательного и многослойного изучения художественного произведения с их помощью.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам: комбинированный урок способствует более глубокому анализу преподаваемого материала, формированию у учеников навыков проведения сравнительно-аналитического анализа, развитию образного мышления, широкому представлению художественного произведения, делает урок более интересным и содержательным.

*Ключевые слова и словосочетания: сравнительно-аналитическое мышление, идеологические вопросы, средства иконографии, философские слои мышления.*

## **ՀԱՄԱԿՑՎԱԾ ԴԱՍ. ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Արզումանյան Արմենուհի**

*բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*armenuhiarzumanyan@mail.ru*

### **Ամփոփում**

«Համակցված դաս. կիրառման առանձնահատկությունները» վերտառությամբ հոդվածում փորձել ենք ցույց տալ համակցված դասի կիրառման յուրահատկությունները՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութի բնությամբ և գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպությամբ, աշակերտների տարիքային խմբերով: Դիտարկել ենք համակցված դասի կիրառման մի քանի մոտեցումներ՝ ըստ համակցված դասի սկզբունքային առանձնահատկությունների:

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

**Հետազոտության նորույթն է** համակցված դասի կիրառման տարբեր մոտեցումների, դրանց առանձնահատկությունների դիտարկումը: Վերոնշյալ ուսուցման եղանակով քննաբանվել են անցած նյութից մատուցվող նյութի անցման արդյունավետ միջոցները, գրականության և այլ առարկաների համակցմամբ շեշտադրվել են գրական պատկերի խոհափիլիսոփայական, հոգեբանական շերտերը:

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

**Հետազոտության արդյունքում հասել ենք հետևյալ եզրահանգումների:** Համակցված դասը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, աշակերտների համեմատական-վերլուծական խոսք կառուցելու հմտությունների ձևավորմանը, պատկերավոր մտածողության զարգացմանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելուն:

**Բանալի բառեր**՝ *համեմատական-վերլուծական մտածողություն, գաղափարական հարցադրումներ, պատկերակերտման միջոցներ, խոհափիլիսոփայական շերտեր:*

**Հոդվածի նպատակն է** հետաքրքիր դիտարկումներով բացահայտել համակցված դասի էությունը, դրա՝ տարբեր մոտեցումներով կիրառման հնարավորությունները, որոնք պայմանավորում են ուսուցանվող նյութի բազմաշերտ ուսումնասիրություն:

**Հետազոտության նորույթը:** Բացահայտվել են համակցված դասի կիրառման առանձնահատկությունները, դասատեսակի՝ որպես ուսուցման հետաքրքիր ձևի առավելությունները՝ նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն, անցած նյութի համակարգում և ամփոփում, գրողի պատկերային համակարգի ինքնատիպության շեշտադրում:

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

Ուսուցման ժամանակակից գործընթացում կարևորագույն դասատեսակներից է համակցված դասը: Համակցված դասերը հնարավորություն են տալիս մեկ դասաժամի ընթացքում համադրելու նյութի ուսուցման ընթացքին առնչվող մի քանի խնդիրներ՝ հին նյութի հարցում, անցած գիտելիքների ամփոփում, նոր նյութի մատուցում, ուսուցանվող նյութով պայմանավորված տարբեր առարկաների և մեթոդների զուգադրում, որոնք հնարավորություն են տալիս դասընթացը դարձնելու առավել բովանդակակից և հետաքրքիր [8]:

### **Համակցված դասն ունի հետևյալ կառուցվածքային նկարագիրը՝**

1. ուսուցողական- կրկնողական աշխատանք անցյալ նյութի վերաբերյալ,
2. ունեցած գիտելիքների ընդհանրացմամբ նոր նյութի ընկալման խթանում,
3. նոր նյութի բացատրություն՝ տարբեր մեթոդների օգտագործմամբ,
4. տարբեր առարկաների համակցում,
5. տնային աշխատանքների հանձնարարում:

### **Համակցված դասերը, ըստ կիրառման սկզբունքների, կարելի է բաժանել երկու խմբի՝**

1. համակցված-ինտեգրված դաս՝ գրականության և այլ առարկաների, արվեստի տարբեր տեսակների զուգադրմամբ,

2. համակցված դաս՝ հին նյութի հարցում և նոր նյութի մատուցում համադրմամբ:

Համակցված դասերը կարելի է անցկացնել տարբեր մոտեցումներով՝ պայմանավորված ուսուցանվող նյութով, աշակերտների տարիքային խմբերով:

### **Ըստ առաջին սկզբունքի՝ համակցված դասերը կարելի է կատարել հետևյալ մոտեցումներով:**

1. Ցածր ու միջին դասարաններում կարելի է այն կիրառել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որտեղ կան հետաքրքիր պլոթներ, որոնք հնարավոր կլինի աշակերտների հետ բեմականացնել: Օրինակ՝ Թումանյանի հեքիաթները անցնելիս նյութի ամփոփման փուլում կարելի է հեքիաթը բեմականացնել: Երեխաները, մարմնավորելով հեքիաթի հերոսներին, առավել հետաքրքրությամբ կսովորեն ստեղծագործությունները, իրենց զգալով որևէ կերպարի դերում՝ ավելի լրջորեն կմոտենան ուսուցման գործընթացին, առավել պատասխանատվությամբ կմասնակցեն կազմակերպչական աշխատանքներին:

2. Տարրական դասարաններում հետաքրքիր կլինի գրականություն-երգ-պար առարկայական համադրմամբ ստեղծել համակցված դաս: Այս մոտեցումը կարելի է կիրառել այնպիսի ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ, որոնց հիման վրա կատարվել են երաժշտական գործեր: Օրինակ՝ հետաքրքիր երաժշտական բեմադրություն կարելի է կազմակերպել Հ. Թումանյանի «Անուշ» պոեմի և համանուն օպերայի համակցմամբ: Թումանյանի մանկական այնպիսի բանաստեղծություններ՝ «Կաքավի երգը», «Ծաղիկների երգը», «Փիսիկի գանգատը», Ղ.Աղայանի «Արեգակ», որոնք ունեն երաժշտական ձևավորումներ, կարելի է ուսուցանել երաժշտական և բանաստեղծա-



կան տարբերակների համակցմամբ: Այս դեպքում աշակերտների տեսողական և լսողական զգայարանների համաժամանակյա զուգադրումների արդյունքում ուսուցանվող նյութը կդառնա ավելի տպավորիչ և ընկալելի:

**3.** Բարձր դասարաններում ուսուցանվող նյութով պայմանավորված՝ կարելի է կիրառել միջառարկայական կապեր՝ հետաքրքիր համակցում կատարելով գրականություն-արվեստ միաժամանակյա դիտարկումների դաշտում՝ նույն թեման արտահայտող կտավների ցուցադրում և զուգահեռ վերլուծում, նույն թեմայով արված քանդակների դիտում և գրական երկի հետ համադրում, տվյալ թեմայի հիման վրա նկարահանված ֆիլմի կամ բեմադրության դիտում և նույն թեմայի՝ ինքնատիպ պատկերային լուծումներով արված արվեստի տարբեր գործերի համակցում: Օրինակ՝ Ե. Չարենցի «Ես իմ անուշ Հայաստանի» բանաստեղծության վերլուծության ժամանակ կարելի է զուգահեռ դիտել Մ. Մարյանի «Հայաստան» կտավը՝ ցույց տալով հայի ու Հայաստան աշխարհի դիմանկարի կերտման բառային և գունային ինքնատիպ լուծումների հետաքրքիր դրսևորումները: Տարրական դասարաններում կարելի է աշակերտներին հանձնարարել նկարել բանաստեղծությունը, որում կան գունային, բնանկարային հետաքրքիր լուծումներ: Այն կնպաստի աշակերտների պատկերավոր մտածողության զարգացմանը: Էպոսի «Մասունցի Դավիթ» ճյուղի գրական տարբեր մշակումների ուսուցման ժամանակ կարելի է կազմակերպել նույնանուն քանդակի դիտում և տեսողական ու լսողական պատկերակառույցների համադրմամբ նյութի մատուցումը դարձնել առավել բովանդակալից: Շիրվանզադեի «Պատվի համար» դրաման ուսուցանելիս կարելի է կազմակերպել դրամայի բեմադրության դիտում և համակցված դասի շրջանակում գրողի և ռեժիսորի պատկերային տարբեր հնարքների ու մոտեցումների զուգադրմամբ առավել տեսանելի դարձնել ստեղծագործության գաղափարական հարցադրումները:

**4.** Համակցված-ինտեգրված դասի հնարավորության սահմաններում, հիմնական առարկա ունենալով գրականությունը, կարելի է ընտրել տարբեր ինտեգրված առարկաներ, որոնք նյութի առավել խորքային վերլուծության հնարավորություն կտան: Օրինակ՝ պատմական տարբեր իրողությունների հիման վրա կատարված գրական ստեղծագործությունների ուսուցման ժամանակ կարելի է գրականություն-պատմություն զուգադրումներով նյութի մատուցումը դարձնել առավել արդյունավետ և բովանդակալից: Համակցված դասի օգնությամբ կարելի է կատարել պատմավեպերի ուսուցումը՝ ցույց տալով պատմականի և գեղարվեստականի հետաքրքիր խաչաձևումներով ստեղծված գրական երկերի գեղարվեստական արժեքը, գաղափարական հարցադրումները: Գրական այնպիսի երկերի ուսուցման ժամանակ, երբ նկարագրվում են Հայաստանի տարբեր աշխարհագրական տեղանուններ, տարածքներ, քաղաքներ, վայրեր, կարելի է գրականություն-աշխարհագրություն առարկաների համակցմամբ ավելի տեսանելի և ամբողջական դարձնել գեղարվեստական երկի տեղանունների, պատմական վայրերի նկարագրական և իմացական արժեքը: Օրինակ՝ Արևմտյան Հայաստանի մասին պատմվող գրական երկերի ուսուցման ժամանակ կարելի է աշխարհագրական առավել ստույգ փաստերի օգնությամբ աշակերտներին ծանոթացնել պատմական հայրենիքի քաղաքներին, գյուղերին, արժեքավոր վայրերին:

**Ըստ երկրորդ սկզբունքի՝ համակցված դասերը կարելի է կազմակերպել հետևյալ մոտեցումներով**

**1.** մատուցվող նյութն ընկալելու գիտակցականության աստիճանով պայմանավորված՝ ուսուցիչը պետք է ընտրի թեմայի բացատրության նպատակահարմար մեթոդներ՝ անցած նյութից դեպի նոր նյութի անցումը ճիշտ կատարելու համար:

Եթե համակցված դասը ընդգրկում է տվյալ հեղինակի նույն թեման արտահայտող որևէ ստեղծագործության հարցման և նույն թեմայի այլ գրական երկի մատուցման շրջանակը, ուղղակի տարբեր ժանրային դրսևորումներով, ապա այս դեպքում ուսուցիչը, կիրառելով ներառարկայական կապեր ուսուցման եղանակը, նախ պետք է նախորդ ստեղծագործությունները նախօրոք պատրաստված հարցերի օգնությամբ ամբողջացնի և նոր նյութի բացատրությունը կատարելիս հենվի աշակերտների անցած նյութի իմացական գիտելիքների վրա, որպեսզի աշակերտներին հասկանալի դառնան նույն թեմայի ժանրային տարբեր հնչեղությամբ գրական երկերի և՛ ժանրային, և՛ պատկերային, և՛ գաղափարական հարցադրումների հեղինակային շեշտադրումները: Օրինակ՝ Ա. Իսահակյանի հայրենասիրական քնարն ուսումնասիրելիս ուսուցիչը «Հայրենի հող» լեզենդը անցնելիս կարող է Իսահակյանի հայրենասիրական բանաստեղծությունները ընդհանուր հարցերով ամբողջացնել, նշել դրանց առանձնահատկությունները, հետո նոր միայն բացատրել նույն թեմայի ժանրային այլ դրսևորումը՝ ցույց տալով նույն թեմայով գրական տարբեր ժանրերի ինքնատիպությունը:

2. Բարձր դասարաններում հեղինակների գրական առնչությունների դեպքում ուսուցիչը տվյալ հեղինակի գրական ճանապարհի ուսումնասիրության նախնական փուլում համակցված դասի կիրառմամբ պետք է բացատրի նախորդ հեղինակի և նոր ուսումնասիրվող հեղինակի գրական հայացքների, պատկերակերտման համակարգի, կերպարակերտման սկզբունքների ընդհանրությունների և յուրահատկությունների դրսևորումները: Ուսուցման այս եղանակը կօգնի և՛ անցած նյութի վերհիշեցմանը, և՛ աշակերտների համեմատական-վերլուծական մտածողության զարգացմանը: Օրինակ՝ Հ. Մաթևոսյանի «Գոմեշը» պատմվածքի ուսուցման ժամանակ կարելի է համակցված դասի շրջանակում զուգադրում կատարել Ս. Ջորյանի «Ծովանը» և Մաթևոսյանի վերոնշյալ պատմվածքների միջև՝ ցույց տալով երկու գրական երկերի գաղափարական հարցադրումների, պատկերակերտման սկզբունքների ընդհանրությունները:

Ուսուցիչը պետք է բացատրի, որ գրական դաշտում երկու տարբեր հեղինակների ստեղծագործությունների մեջ գրական առնչությունների առկայությունը վկայում է այդ երկու գրողների աշխարհայացքային, կենսամտածողության, գեղագիտական ընկալումների և այլ մոտեցումների համանմանությունը:

Ուսուցիչը կարող է համադրել Մաթևոսյանի ու Ջորյանի գրական առնչությունների միայն մի շերտը՝ աշխարհաճանաչման, աշխարհագնահատման էլակետային դրույթները՝ ըստ Ջորյանի «Ծովանը» և Մաթևոսյանի «Գոմեշ» պատմվածքների:

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ վերոնշյալ երկու պատմվածքների հիմքում աշխարհաճանաչումն է, որը կատարվում է կենդանու հայացքով: Մաթևոսյանական և Ջորյանական աշխարհաճանաչման փիլիսոփայության մեկնակետը գրեթե նույնն է, ընթացքը և ավարտը՝ նույնպես: Երկու հեղինակների մարդու և աշխարհի հարաբերությունների գնահատման դիտանկյունը կարելի է ամբողջացնել «Վենի գծապատկեր» մեթոդի օգնությամբ: Ընդհանուր հատման տարածք ունեցող երկու շրջանակում կարելի է տեսանելի դարձնել երկու պատմվածքների սյուժետային, պատկերակերտման և գաղափարական հարցադրումները՝ հատվող հատվածում նշելով երկու ստեղծագործությունների ընդհանրությունները, առանձին հատվածներում՝ առանձնահատկությունները:

Երկու պատումներում էլ աշխարհաճանաչման ծիրը սկիզբ է առնում նույն կետից. կենդանին հեռանում է տիրոջից, այնուհետև սյուժետային գործողությունները զարգանում են մարդ-բնություն տարակերպ հարաբերությունների դրսևորումներով, ավարտվում է նույն կետում՝ կենդանու վերադարձը տիրոջ մոտ: Այսինքն՝ աշխարհաճանաչման շրջագիծը երկու ստեղծագործություններում էլ նույնն է: Երկու պատմվածքներում

Էլ նույնն են գեղարվեստական և իրական տարածական միավորները՝ գյուղ-քաղաք։ Նույնն է սյուժետային դիպաշարի մեջ այդ միավորների շարժը՝ գյուղ- քաղաք-գյուղ։ Այսինքն՝ սյուժետային գործողությունների սկզբում «հերոսները» Օովան կովը և Մաթիկ գոմեշը, գտնվում են հարազատ գյուղում, հետո, հեռանալով այդ միջավայրից, հայտնվում են օտար վայրերում և վերջում վերադառնում են հարազատ գյուղ։ Իսկ ահա այս ճանապարհին բնության և մարդու ներքին բախումների մեջ ամբողջանում են հեղինակային շեշտադրված ընդհանրացումները՝ գնահատումը մարդու և աշխարհի։ Երկու հեղինակների գեղագիտական ընդհանրացումների, աշխարհաճանաչման փիլիսոփայության ատաղձը երկու պատմվածքներում էլ կենդանու մենախոսությունն է, որը ծնվում է կենդանու և մարդկային հարաբերությունների տարբեր դրսևորումների բախումից, մարդու՝ բնության օտարումից։

Մարդկային հարաբերությունների կենցաղային սովորական դրվագներից մինչև մարդկային արատավոր արարքներ. սրանք են այն ազդակները, որոնք կենդանու «դիտարկումների» միջոցով աշխարհաճանաչման ճանապարհն են ամբողջացնում, որով տեսանելի են դառնում երկու հեղինակների գեղագիտական-գաղափարական հարցադրումների ենթաշերտերը։

Ուսուցիչը պետք է ընդգծի, որ և՛ Ջորյանը, և՛ Մաթևոսյանը իրենց աշխարհի դիտանկյունից են նայում մեծ աշխարհին՝ բացահայտելով աշխարհի գեղեցկությունները և մարդկային կյանքի վայրիվերումները։ Երկու ստեղծագործությունների սյուժետային հյուսվածքի նույն շրջագծեր իր բովանդակությամբ հակված է մարդու և աշխարհի, իրականության ներքին և արտաքին շերտերի ինքնատիպ գննությանը, երկուսում էլ տեսանելի են բացասական երևույթի մերժումի ընդգծված շեշտադրում, բարու և գեղեցիկի հանդեպ հիացական վերաբերմունք։

Աշխարհաճանաչման ընթացքը երկու պատմվածքներում էլ զարգանում է բնություն-կենդանի-մարդ հարաբերությունների զուգադիր քննությամբ։ Բնության յուրաքանչյուր թրթիռ դառնում է մարդկային աշխարհի բացահայտման միջոց։ Մարդու և միջավայրի, մարդու և մարդկայինի, բարոյականի և անընդունելիի, բարու և չարի գնահատումը կատարվում է կենդանու «հուզաշխարհի» և արտաքին աշխարհի բախումների արդյունքում։

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ երկու պատմվածքներում էլ աշխարհաճանաչման նախակետը նույնն է. կենդանին հեռանում է տիրոջից։ Երկու կենդանիներն էլ, տիրոջից հեռանալով, հայտնվում են բնության գրկում՝ վայելելով բնության անդորրն ու ներքին հարազատությունը։ Բնության և կենդանու ներդաշն գոյության այս պահի մեջ խտացված է գորյանական և մաթևոսյանական աշխարհաճանաչման փիլիսոփայության ելակետային դրույթների առաջին շերտը. բնության մեջ ի սկզբանե ամեն ինչ եղել է ներդաշնակ, բնության ամեն մի տարր եղել է իր միջավայրին համահունչ, և յուրաքանչյուրը զգացել է ազատության անմեկնելի խորհուրդը։ «Գոմեշը կանգնել էր անտառի եզրին սպիտակ լույսին դեմ՝ գարու արտի մոտ։ Արտը լուռ սպասում էր արևի տակ։ Հասկերը կեցած էին ուղիղ-ուղիղ. ոչ մեկը ոչ մեկի արևը չէր խլում։ Արևը մեծ էր այդ արտի գլխին, լույսը շատ էր, յուրաքանչյուր գարեհասկ ըմպում էր իր բաժին արևը ու գնդում իր հատիկների ներսում, և դրանից արտը ծայրեծայր շրշում էր ջերմ լույսի մեջ» [6, էջ 388]։ Բնության գրկում հոգու նույն խայտանքն են ապրում Մաթիկ գոմեշը և Օովանը։ Բնությունը ունկնդիր է նրանց հոգու խենթ ելևէջումներին, բնության ձայները գերում են նրանց, և շուրջն ամեն ինչ կատարյալ է ու համահունչ։ Սակայն փշրվում է բնության և միջավայրի ներդաշնակությունը մարդ արարածի միջամտությամբ. նախաստեղծ բնության և մարդկային քաղաքակրթության անվերջ բախումների հորձա-

նուտում աղարտվում է բնության գեղեցկությունը: Երկու աշխարհների՝ քաղաքի և գյուղի կեցության ձևերի և լինելիության փիլիսոփայական հակադրությամբ երկու պատմվածքներում էլ տեսանելի է յուրաքանչյուր հեղինակի գեղագիտական հավատամքը. բնությունը կատարյալ է, և հնարավորինս պետք է մոտ լինել նրան ու չաղարտել բնությունը: Երկու ստեղծագործություններում էլ այս հակադրության դիտարկումը կատարվում է կենդանու աչքերով, որը, ի տարբերություն մարդու, ավելի մոտ է բնությանը: Մարդկային հարաբերությունների բացահայտման ելակետ է դառնում կենդանու և մարդու բախումը: Կենդանին զգում է մարդկային աշխարհի ավերվող ներդաշնակության ողբերգությունը, գեղեցիկի, բարու կործանման տագնապները, մարդկային հոգու աղարտումը: Մարդկային աշխարհի բոլոր անցուդարձերը, որոնց միջով անցնում է Օովանը, գեղարվեստական խորը իմաստավորում են ստանում կենդանու գնահատողական վերաբերմունքի մեջ. «Մի քանի տարվա փորձառությունը և դիտողությունը Օովանին բերել էին այն եզրակացության, որ մարդկանց համար սիրելի բանը միայն այն է, ինչ ստանում են - ուտում, և սիրում են միայն նրան, ով մի բան տալիս է իրենց: Եթե կաթ ես տալիս, սիրելի ես, եթե շատ ես տալիս՝ ավելի սիրելի ես: Իսկ եթե կաթ չունես, ցամաքել ես - վայ քեզ:

Օ՛, տխուր է մարդկանց աշխարհը, մտածում էր Օովանը և նորից նայում շուրջը հավաքված մարդկանց» [5, էջ 408]:

Մարդկային աշխարհի տխուր լինելու փիլիսոփայությանն է հանգում նաև Մաթևոսյանի հերոսը: Քուրդը, որը նրան գողացել էր, ամենքից թաքցնում էր նրան: Երբ գոմեշը կաթ էր տալիս, շոյում էր նրա վիզը, քնքշանքով վերաբերվում նրան: Իսկ երբ մի օր գոմեշը, «մշուշների ու օրերի» միջով տեսնելով նանին, փորձում է հեռանալ, քուրդը դաժանաբար ծեծում է նրան՝ ցանկանալով կանխել նրա հեռացումը: Մարդու և կենդանու անբացատրելի այս պայքարում հաղթողը դառնում է կենդանին, որովհետև արդար է նրա մղումը, որը հակադրվում է մարդու ստոր արարքներին:

Երկու ստեղծագործություններում էլ իրականության շատ երևույթների ժխտման կողքին կա աշխարհի հավերժության խորհրդի և այդ ճանապարհին բնության յուրաքանչյուր տարրի իր տեսակի գոյի պահպանման խորհրդավոր վայրկյանի փառաբանումը: Մաթևոսյանական և գորյանական պատումներում լինելիության այդ վայրկյանի պատկերների մեջ շատ ընդհանրություններ կան. գեղարվեստական պատկերի շարժման, բնապատկերի գունային և ձայնային դրսևորումներում, պատկերի ենթաշերտերում տեսանելի են ներանձնական հույզերի ներքին արվեստումների նույնակերպ թրթիռները, որոնք ունեն տաք ու պայծառ հույզերի նույն ակունքը: Օովանը «սրտով համակրում էր» մի պառավ կովի՝ Ջեյրանին, որն էլ նրան իր «հովանավորության տակ» էր առել և պաշտպանում էր մյուս կովերի ոտնձգություններից: «Այս բոլորից ոգի առած Օովանը մի օր ճաշվա շոգին մոտեցավ Ջեյրանին և... վիզը երկարեց նրա առաջ: Պառավ Ջեյրանը հասկացավ նրա միտքը և լիզեց նրան: Այդ օրվանից նրանք բարեկամացան և անբաժան էին» [5, էջ 402]:

Ուսուցիչը պետք է շեշտադրի, որ իր տեսակի շարունակման ներքին բնագրի կանչով արևի ու վայելումի ջերմության նույն լիաթոք շնչառությունն է զգում նաև Մաթևոսյանի հերոսը. «...Նախիրների և գոմեշների աստվածը նրա վիզը դրեց նրա բկի տակ, խառնեց նրանց սաթե հոսանքները միմյանց, նրանց փաթաթեց խուլ գվվոցների, կարոտների, խլության, կուրության, անամոթության ու արյան ցնցող տաքության նույն թանձր թաղիքի մեջ....

Մարերի ձայները խշռոցով լցվեցին ականջները, մութը ետ գնաց, պարզ լույս եղավ, լեռների ու գոմեշների գծերը ճոճվեցին ու կայունացան: Աշխարհը դարձավ աշխարհ»

[6, էջ 413]: Երկու պատմվածքներում էլ հերոսները՝ Շովանն ու գոմեշը, հաղթող են. բնության ազատության մեջ՝ աշխարհի բոլոր նենգություններից ու դավերից հեռու, նրանք սիրո վայելումի ու քնքշանքի խայտանքն են զգում, և այդ վայրկյանի առջև այնքան փոքրանում են մարդկային փոքրագությունն ու ընչաքաղցությունը: «Իր մաքառման ուղիներում բնական ու արհեստական արգելքները հաղթահարելիս Մաթեն գոմեշն ազատ է ու անկաշկանդ, հզոր է ու ինքնիշխան, հպարտ՝ իր տեսակը շարունակելու և կատարելագործելու բնական զգացողությամբ: Եվ եթե կա որևէ բան, որին նա ենթարկվում է, դա բնության կանչն է, «ամենուր թագավորող կյանքի ուժը», որն էլ կանոնավորում է բնության ինքնադրսևորման ընթացքը, պլանավորում ամեն ինչ և դնում բնական-օրինաչափ ընթացքի մեջ» [1, էջ 183],– գրում է գրականագետ Կ. Աղաբեկյանը:

Բնության ներքին շնչառության արարումի վեհագույն վայրկյանն է փոխում աշխարհի գույները, աշխարհը դարձնում աշխարհ: Աշխարհագնահատման նույն գեղագիտական դրույթն է նաև զորյանական պատումի հիմքում: «Դրական աշխարհատեսության կրողը այս պատմվածքում Շովանն է, որի դարձը դեպի բնությունը նշանավորում է կյանքի հաղթանակը մարդկային տգեղ բնագոյների դեմ» [2, էջ 419],– իրավացիորեն նկատում է գրականագետ Ս. Աղաբաբյանը:

Համակցված դասի շրջանակում նախորդ թեմայի և մատուցվող նյութի նման գուգադրումները կնպաստեն ուսուցանվող թեմայի առավել խորքային իմացությանը, աշակերտների համեմատական-վերլուծական խոսք կառուցելու հմտությունների զարգացմանը:

**3. Համակցված դասի շրջանակում գրական առնչություններ կարելի է տեսնել նաև արևելահայ և արևմտահայ հեղինակների ստեղծագործությունների միջև:** Այս դեպքում դարձյալ համակցված դասի օգնությամբ ուսուցիչը կարող է հետաքրքիր զուգորդումներ կատարել: Ուսուցիչը կարող է «T-աձև աղյուսակ» մեթոդական հնարի օգնությամբ տեսանելի դարձնել երկու ստեղծագործությունների պատկերային նմանությունները՝ «T-աձև աղյուսակի» երկու հատվածներում ամբողջացնելով երկու գրական երկերի պատկերակերտման արվեստի առանձնահատկությունները: Օրինակ՝ Ա. Բակունցի «Միհրավ» պատմվածքը ուսուցանելիս կարելի է համադրել Հ. Մնձուրու «Միրահարություն մը», «Փշատին ծաղիկը» պատմվածքները: Բակունցյան գեղագիտության, բառակերտման արվեստի, բնանկարի, գյուղաշխարհի մարդու կենցաղի դիպուկ և խորաթափանց բնութագրումները հարազատանում են Մնձուրու պատումի գեղագիտական ուղղվածությանը: Այս առումով կարելի է գտնել պատկերային ենթաշերտերի շատ համադրումներ: «Հողի և մարդու, աշխատանքի և մարդու անքակտելի միասնության խորհուրդն է ընկած Մնձուրու ստեղծագործության հիմքում: Այս հարցում նա դառնում է Համաստեղի և Բակունցի հոգեկից գրչեղբայրը» [4, էջ 280],– իրավացիորեն նկատում է գրականագետ Վ. Գաբրիելյանը:

Ուսուցիչը պետք է նշի, որ երկու հեղինակների ստեղծագործություններում էլ նահապետական աշխարհի բարբերն ու ադաթները փշրում են գյուղական կյանքի ներդաշն կեցության մարդկային բնական մղումը: «Միրահարություն մը» և «Միհրավ» պատմվածքներում հերոսուհիները հարկադիր կրում են նորահարսի քողը՝ հակառակ սրտաբուխ տենչանքներին ու կարոտներին: Եվ ամուսնական առագաստում երջանկություն չգտնելով, սրտի ձայնին ունկնդիր՝ հայտնվում են սիրելիի կողքին: Միտ փիլիսոփայության այս կետում տարբեր են երկու հեղինակների գեղագիտական հայացքները: Մնձուրու հերոսուհին, որի «հարսնության լաչակներուն մեջ պահված դեմքը ավելի նրբացած էր», միայն արցունքների միջից ներողություն է խնդրում, որովհետև «Ոչ մեկը մտիկ ըրավ իմ լացերուն: Ես տկար էի ու անգոր...» [7, էջ 83 ]: Մնձուրու հերոսը սիրե-

լի սրտի փղձկումը հավերժ պահում է իր կոպերի տակ: Զգացողությունների այլ հարթության վրա է Բակունցի հերոսուհին. նրա սիրո ուժի առաջ փշրվում են նահապետական աշխարհի չգրված օրենքները: Եվ հնձանում հայտնված Մոնան՝ «որպես անարատ մի գոհ, մարմինն ընծայեց նրան» [3, էջ74]: Մնձուրու գեղագիտության մեջ կայուն ու անսասան են գյուղական աշխարհի չգրված օրենքները: Այդ է պատճառը, որ նրա հերոսուհին կուրորեն հնազանդվում է այդ պահանջներին՝ լռեցնելով սրտի ձայնը: Մնձուրու գեղագիտության այս գծի շարունակությունն է կարծես «Փշատիին ծաղիկը» պատմվածքի հիմքում, որտեղ հերոսուհին անգամ նշանվելուց հետո իրավունք չունի սիրելիին առանձին հանդիպելու: Այս պատմվածքում էլ պատկերվում են սիրահար սրտի փոթորկումները, սիրո ծարավը հագեցնելու մարդկային բնական մղումները: Հետաքրքիր է, որ այս պատմվածքում էլ հույզերի պոթթվման նախակետը ջուրն է. մայրը աղջկան ուղարկում է այգին՝ ջուրը կտրելու: Եվ երբ հերոսուհին, բահը ձեռքին, հայտնվում է ամվի եզրին, կողքին գգում է սիրելիի շնչառությունը, որի հեքը ուժգնանում է փշատի ծառի ստվերում: Թվում է՝ հույզերի նույն ալիքն է բակունցյան պատկերում՝ հնձանում, որտեղ այնքան արբեցնող էր Մոնայի լաջվարդ շապիկի բույրը, զրնգուն սուրմաների՝ կայտառ կոհակների նման ծափ զարկելը, լուսեղեն լանջի վրա ծփացող ոսկեդեղձան հյուսերը: Հնձանում թևածող տաք բույրն էր նաև փշատի ծառի տակ, որտեղ մայիսյան արևի ջերմությամբ արբած խորհրդավոր ժպտում էին փշատի դեղին ծաղիկները՝ իրենց ախորժելի բույրով զգլխիչ հույզերի տարափն արթնացնելով սիրահարների սրտում.... Եվ փշատի ոսկեգույն ծաղիկը դառնում է լուռ վկան նրանց սիրո հույզերի:

Ուսուցիչը, նյութի մատուցման ժամանակ ստեղծելով ներառարկայական կապեր, պետք է բացատրի, որ երկու հեղինակների մոտ պատկերակերտման ինքնատիպ միջոց է դառնում բնապատկերը, բնության գույներն ու ձևերը դառնում են հերոսի հոգեբանության, հոգեցունց վիճակների բացահայտման միջոց: Երկու դեպքում էլ պատկերի մեջ մարդկային հույզերի պատկերակերտման միջոցը նույնն է. գեղարվեստական պատկերում որպես գեղագիտական տարածք դառնում են **գույնն ու բույրը**, որոնք, գրավելով հոգեբանական, խոհափիլիսոփայական լայն տարածք, ուժեղացնում են պատկերի հուզական հնչեղությունը: Երկու պատմվածքներում էլ հերոսների հույզերի արտահայտման համար գեղագիտական միավոր է դառնում բույրը: Գեղարվեստական պատկերի մեջ բույրը դառնում է զգայական ընկալման միջավայր, զգացմունքների պոթթվման արտաքին ազդակ: Բակունցյան պատկերում **Մոնայի լաջվարդ շապիկի բույրը, Մնձուրու մոտ փշատի ծաղիկի բույրը՝ որպես** արտաքին աշխարհից եկող ազդակ, լռեցնում են նույն աշխարհի չգրված օրենքները, որոնք շղթայում են մարդկային հույզերի բնական պոթթվման թռիչքը, որի մեջ միաձուլվում են տիեզերքն ու մարդկային հոգին: Իսկ այդ վայրկյանի առջև փշրվում են բոլոր արգելքներն ու խոչընդոտները: Գեղարվեստական պատկերի, բառ-բույր պատկերի գեղագիտական տարածությունը ավելի խոր զգացմունքային շերտեր է ընդգրկում: Երկու պատմվածքներում էլ բույրը դառնում է հոգեբանական տարածական միավոր, որի ընդգրկման սահմանները խորախորհուրդ են, որտեղ ամենագոր ուժը՝ սերը, այդ ակնթարթի մեջ դառնում է հաղթող: Բակունցի հերոսուհին, ունկնդիր սրտի, հոգու, մարմնի, կանչին «որպես անարատ մի գոհ» սիրելիին է ընծայում իր մարմինը, Մնձուրու հերոսուհին վայելում է արգելված համբույրի տաք ու այրող զգացողությունը:

Ուսուցիչը, համակցելով երկու պատմվածքների պատկերակառույցների հեղինակային մոտեցումները, պետք է ընդգծի, որ երկու ստեղծագործություններում էլ պատկերակերտման գեղագիտական միավոր է դառնում նաև **գույնը: Բակունցյան պատկերում լաջվարդ (լաջվարդ շապիկ) գույնն ու Մնձուրու պատկերում դեղին (փշատի դեղին ծա-**

**դիկ)** գույները խորհրդանշում են հերոսուհիների հոգեբանությունը: Լաջվարդը, որը մուգ կապույտն է, իր խոհափիլիսոփայական ընկալման տարածքներում խտացնում է Սոնայի հոգին, սիրտը, մարմինը պարուրած այն հուզաշխարհը, որի ալիքներից եկող ծփանքը նրան տարավ հնձան՝ սիրելիի գիրկը: Հարկադիր ամուսնության պատճառով ամուսնական առագաստում երջանկություն չգտած Սոնան, սրտի ձայնին ունկնդիր, «որպես միամիտ հավք» հայտնվում է հնձանում: Ըստ Բակունցյան սիրո փիլիսոփայության՝ Սոնան սիրո վայելումի այդ պահին կապույտի մաքրամաքուր հույզերի գեղագիտական տարածքում էր: Այդ է պատճառը, որ Բակունցը պատմվածքի նախնական տարբերակում դրված «կարմիր հավք» բառակապակցությունը փոխել է «լաջվարդ շապիկով»: Պատկերի մեջ կարմիր գույնը բացում է Սոնայի հոգեվիճակի միայն մեկ շերտը՝ կրքի, վայելումի, հրայրքի փոթորկուն ալիքների խելացնոր պտույտը Սոնայի մարմնում: Իսկ կարմիրի ենթաշերտերում խտացված այս խորհուրդը հակադրվում է Բակունցի գեղագիտական օրենքներին: Չէ՞ որ Սոնային հնձան էին բերել ոչ միայն կիրքն ու մարմնական վայելքի պոռթկումը, այլև մեծ սիրո ոգեղեն ուժը: Սոնայի՝ հնձանում հայտնվելը ոչ թե մերկ կրքի արձագանք է, այլ այրվող կրքին շաղախված հոգու ու սրտի սիրո ծարավ, որը չէր հագեցել ամուսնական առագաստում: Իսկ լաջվարդ գույնը խտացնում է մեծ սիրո հուզառատ տարածական դաշտը: Ընդհանրապես կապույտը բանաստեղծական պատկերում մաքուր, անապական սիրո խորհուրդն է կրում: Այդ մաքրամաքուր հույզերի տիեզերական տարածքներում են ալեվետում Սոնայի սիրտն ու հոգին, ոչ թե կարմիրի՝ մարմնական ցանկության և վայելքի գրկում: Լաջվարդի՝ գույն-բառ պատկերի հոգեբանական բազմաշերտ տիրույթներում հնչում է մեծ սիրո, անկեղծ նվիրումի վեհագույն մեղեդին:

Հոգեբանական նույնքան խորախորհուրդ տարածքներ է գրավում դեղին գույնը Մնձուրու գեղագիտության մեջ: Դեղինը գեղարվեստական պատկերում ընկալվում է որպես այրումի, շիկացման, հույզերի գերպոռթկուն վիճակի խորհրդանիշ: Հույզերի այս բազմաշերտ ալիքներում են թևածում Մնձուրու հերոսների՝ սիրո անհագուրդ ծարավից փոթորկվող սրտերը: Նահապետական աշխարհի չգրված օրենքները մեծագույն խոչընդոտ են սիրահար սրտերի ճանապարհին... Այդ պատճենը օրեցօր շիկացնում է սիրո կրակը, որը փոքր-ինչ մեղմվում է սիրելիի՝ փշատի դեղին ծաղկի բույրով արբեցած համբույրից...

Երկու հեղինակների գեղագիտական մտածողության մեջ բառ-գույն-բույր պատկերակերտման միավորները կրում են հոգեբանական բազմաշերտ տարածքներ, որոնք խտացնում են հերոսների հուզական բարդ անցումները:

Ուսուցման այս եղանակը կնպաստի աշակերտների պատկերավոր մտածողության զարգացմանը, գեղարվեստական պատկերի ենթաշերտային իմաստային տարածությունները հասկանալուն, որոնք կօգնեն ամրապնդել ստեղծագործության կերպարների նկարագիրը, ընկալել երկի գաղափարական հարցադրումները:

**Եզրակացություն:** Համակցված դասը նպաստում է ուսուցանվող նյութի առավել խորքային վերլուծությանը, անցած նյութի վերհիշեցմանը, աշակերտների կողմից նյութի տարաշերտ ու ընդգրկուն իմացությանը, գեղարվեստական ստեղծագործության լայնածավալ ներկայացմանը, դասը առավել հետաքրքիր և բովանդակալից դարձնելուն:

**Հետագա հետազոտական հեռանկարներն են** կատարել ուսուցման ժամանակակից մեթոդների կիրառման առանձնահատկությունների բովանդակալից և խորքային դիտարկումներ, որոնք կարող են օգտակար լինել մանկավարժներին ու ուսանողներին նմանօրինակ հետազոտություններ կատարելիս:

### Օգտագործված գրականության ցանկ:

1. Աղաբեկյան Կ., Հրանտ Մաթևոսյան, Ծմակուտի վիպասքը, Երևան, 1988:
2. Աղաբաբյան, Ս., Սովետահայ գրականության պատմություն, հ. 1, Երևան, 1986:
3. Բակունց Ա., Երկեր, հ. 1, Երևան, 1976:
4. Գաբրիելյան Վ., Սփյուռքահայ գրականություն, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 1987:
5. Զորյան Ս., Երկեր, հատոր 1, Երևան 1977, էջ 393:
6. Մաթևոսյան Հր., Երկեր, հ. 1, « Սովետական գրող» հրատ., Երևան, 1985:
7. Սփյուռքահայ պատմվածք, ԵՊՀ հրատ., Երևան, 1984, էջ 77:
8. <https://hy.m.wikipedia.org>

*Получено: 26.09.2023*

*Received: 26.09.2023*

*Рассмотрено: 22.10.2023*

*Reviewed: 22.10.2023*

*Принято: 26.10.2023*

*Accepted: 26.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

371.315 <http://orcid.org/0009-0000-0484-054X> DOI: 10.46991/ai.2023.2.176

## TEACHING FEATURES AND METHODOLOGY OF THE SUBJECT "ARMENIAN DIPLOMACY IN THE NEW PERIOD"

**Torosyan Shirak**

*Candidate of History, Associate Professor  
Yerevan State University, Armenia  
shirtorosyan@gmail.com*

### Summary

The teaching of the Armenian diplomacy in general and new times in particular is extremely important for specialized faculties because the state's current diplomacy and its future vision should be built first of all on the lessons and realities of the past. In this way, world-famous British, French, Russian, Turkish and other diplomatic schools were formed, based on the existence of a continuous and long-term statehood, with a continuous chain of reborn and (or) renewed diplomacy. For an effective observation of the teaching features of the Armenian diplomacy of the new times, it is very important to highlight the features, goals, methods, manifestations of the diplomacy of that period, the process of foreign political orientations, challenges and problems, which are the key guidelines of the teaching methodology. They are the backbone of the course. The most important feature affecting the diplomacy of this period was the absence of statehood throughout that period (from the mid-17<sup>th</sup> century to 1918). Therefore, the main goal of Armenian diplomacy was the restoration of the Armenian state, and the key issue of Armenian diplomacy was the division of Armenia. In 1639, according to the Qasr-e Shirin Treaty, Western Armenia came under the rule of the Ottoman Empire, and Eastern Armenia came under the rule of Safavid Iran. In 1828, Eastern Armenia passed to Russia, and the division continued. In 1878, the Armenian Question appeared on the platforms of international diplomacy, which was both an opportunity and a challenge. It is important to identify the evolution of Armenian foreign political orientations, the reasons for the changes and the challenges. Despite the predominantly Russian orientation of Armenians, the Armenian political elite has always looked for an effective alternative, which is still very relevant today. Teaching methods should combine both teacher-centered and student-centered approaches. At the end of the course, the student should acquire the following abilities: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis (combination), evaluation skills. It is also very important to motivate the student. Two factors can be considered here: an encouraging assessment and the importance of the profession of an internationalist-diplomat.

**Keywords:** *Armenian diplomacy of the new period, system memory of diplomacy, evolution of orientations of foreign policy, teaching characteristics and methods, educational outcome.*



# ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АРМЯНСКАЯ ДИПЛОМАТИЯ В НОВОЕ ВРЕМЯ»

**Торосян Ширак**

*Кандидат исторических наук, ассистент  
Ереванский государственный университет, Армения  
shirtorosyan@gmail.com*

## Аннотация

Преподавание дисциплины «Армянская дипломатия» в целом и «Армянская дипломатия нового времени» в частности чрезвычайно важно для специализированных факультетов, поскольку нынешняя дипломатия государства и ее видение будущего должны строиться, прежде всего, на уроках и реалиях прошлого. На уроках необходимо изучать, как формировались всемирно известные британская, французская, российская, турецкая и другие дипломатические школы, основанные на существовании непрерывной и долгосрочной государственности, но при непрерывно возрождающейся и (или) постоянно обновляющейся дипломатии. Для эффективного рассмотрения особенностей преподавания армянской дипломатии нового времени очень важно выделить особенности, цели, методы, проявления дипломатии этого периода, процесс внешнеполитических ориентаций, вызовы и проблемы, которые являются основными положениями методики преподавания. Они являются основой курса. Важнейшей особенностью, повлиявшей на дипломатию этого периода, было отсутствие государственности на протяжении всего этого периода (с середины XVII в. до 1918 г.). Поэтому главной целью армянской дипломатии было восстановление армянской государственности, а ключевым вопросом армянской дипломатии был тот факт, что Армения была разделена. В 1639 г. согласно Касре-Ширинскому договору Западная Армения перешла под власть Османской империи, а Восточная Армения – под власть Сефевидского Ирана. В 1828 г. Восточная Армения перешла к России, и состояние раздела продолжилось. В 1878 г. на сцене международной дипломатии появился Армянский вопрос, который был одновременно возможностью и вызовом. Важно выявить эволюцию внешнеполитических ориентаций Армении, причины изменений и вызовы. Несмотря на преимущественно пророссийскую ориентацию армян, армянская политическая элита всегда искала эффективную альтернативу, которая весьма актуальна и сегодня. Методы преподавания должны сочетать подходы, ориентированные как на преподавателя, так и на студента. По окончании курса студент должен приобрести знания по дисциплине, умения применять их, анализировать, синтезировать и давать оценки. Также очень важна мотивация студента. Здесь можно учитывать два фактора: поощрительная оценка и важность профессии дипломата-международника.

*Ключевые слова:* армянская дипломатия нового времени, системная память дипломатии, эволюция внешнеполитических ориентаций, особенности и методы обучения, образовательный результат.

## «ՀԱՅՈՑ ԴԻՎԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԺԱՄԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

**Թորոսյան Շիրակ**

*պատմ. գիտ. թեկ., սաիստենտ,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
shirtorosyan@gmail.com*

## Ամփոփում

Լոր շրջանի և ընդհանրապես հայ դիվանագիտության դասավանդումը չափազանց կարևոր է մասնագիտական ֆակուլտետների համար, քանի որ պետության ընթացիկ դիվանագիտությունն ու դրա ապագայի տեսլականը պետք է կառուցվեն նախևառաջ անցյալի դասերի և իրողությունների վրա: Այդ ճանապարհով ձևավորվել են աշխարհում հայտնի բրիտանական, ֆրանսիական, ռուսական, թուրքական և այլ դիվանագիտական դպրոցներ, որոնց հիմքում անընդհատ և երկարատև պետականության գոյությունն է՝ վերածնվող և (կամ) նորացվող դիվանագիտության շարունակական շղթայով:

Լոր շրջանի հայ դիվանագիտության դասավանդման առանձնահատկությունների արդյունավետ դիտարկման համար շատ կարևոր է վեր հանել այդ շրջանի դիվանագիտության առանձնահատկությունները, նպատակները, մեթոդները, դրսևորումները արտաքին քաղաքական կողմ-

նորոշումների ընթացքը, մարտահրավերները և խնդիրները, որոնք դասավանդման մեթոդիկայի առանցքային ուղեցույց են: Դրանք են կազմում դասընթացի հիմնակմախքը:

Այս շրջանի դիվանագիտության վրա ազդող ամենակարևոր առանձնահատկությունն այդ ամբողջ ընթացքում (17-րդ դարի կեսերից մինչև 1918 թվականը) պետականության բացակայությունն էր: Հետևաբար հայոց դիվանագիտության գլխավոր նպատակը հայկական պետության վերականգնման հարցն էր, իսկ հայոց դիվանագիտության առանցքային հիմնախնդիրը՝ Հայաստանի երկատվածությունը: 1639 թ. Կարսե Շիրինի պայմանագրով Արևմտյան Հայաստանն անցնում էր Օսմանյան կայսրության, իսկ Արևելյան Հայաստանը՝ Սեֆյան Իրանի տիրապետության տակ: 1828 թ. Արևելյան Հայաստանն անցնում է Ռուսաստանին, և երկատվածությունը շարունակվում է: 1878 թ. միջազգային դիվանագիտության հարթակներում ի հայտ է գալիս Հայկական հարցը, որը և՛ հնարավորություն էր, և՛ մարտահրավեր: Կարևոր է բացահայտել հայոց արտաքին քաղաքական կողմնորոշումների էվոլյուցիան, փոփոխությունների պատճառները և մարտահրավերները: Չնայած հայոց հիմնականում ռուսական կողմնորոշմանը՝ հայ քաղաքական էլիտան միշտ էլ փնտրել է արդյունավետ այլընտրանք, որն այսօր էլ խիստ արդիական է:

Դասավանդման մեթոդներում պետք է համադրվեն դասընթացի մատուցման և՛ դասախոսակենտրոն և՛ ուսանողակենտրոն մոտեցումները: Դասընթացի վերջնարդյունքում ուսանողը պետք է ձեռք բերի հետևյալ ունակությունները՝ գիտելիք, իմացություն, կիրառություն, վերլուծություն, սինթեզ (համադրում), գնահատում:

Շատ կարևոր է նաև ուսանողին մոտիվացնելը: Այստեղ կարելի է դիտարկել երկու գործոն՝ խրախուսական գնահատական և միջազգայնագետ-դիվանագետի մասնագիտության նշանակության կարևորումը:

***Բանալի բառեր՝** նոր շրջանի հայ դիվանագիտություն, դիվանագիտության համակարգային հիշողություն, արտաքին քաղաքական կողմնորոշումների էվոլյուցիա, դասավանդման առանձնահատկություններ և մեթոդներ, կրթական վերջնարդյունք:*

**Արդիականությունը:** Հողվածը արդիական է, քանի որ դասընթացը ձևավորում, գեներացնում, հավաքագրում, ամփոփում ու գնահատում է նոր շրջանի հայ դիվանագիտության համակարգային հիշողությունը, որն արդի շրջանում արդյունավետ դիվանագիտական որոշումներ կայացնելու հնարավորություն է տալիս:

**Նպատակը:** Հետազոտության նպատակը նոր շրջանի հայոց դիվանագիտության դասավանդման առանձնահատկությունների և մեթոդների վերլուծությունն է:

**Նորույթը:** Հողվածն ամբողջությամբ կարելի է դիտարկել գիտական նորույթ, քանի որ պատմագիտական և մեթոդական գրականության մեջ նման բնույթի հետազոտություն մեր կողմից չի նկատվել:

**Հիմնախնդրին վերաբերող գրականության վերլուծություն:** Պատմագիտական տեղեկությունների հարուստ նյութ են պարունակում Վ. Բայբուրդյանի, Լեռնի, Ս. Պողոսյանի աշխատությունները: Աղբյուրագիտական առատ նյութեր են պարունակում Եսայի Հասան-Ջալալյանի և Ղուկաս Մեբաստացու աշխատությունները, ինչպես նաև՝ Ջ. Կիրակոսյանի խմբագրությամբ փաստաթղթերի ժողովածուն: Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակման առումով շատ օգտակար նյութեր են առկա Ա. Բուդաղյանի և Ա. Գրիգորյանի հեղինակած դասախոսի ձեռնարկում:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Նոր շրջանի և ընդհանրապես հայ դիվանագիտության դասավանդումը չափազանց կարևոր է նեղ մասնագիտական ֆակուլտետների համար, քանի որ այդ դասընթացը ձևավորում, գեներացնում, հավաքագրում և ի վերջո ամփոփում ու գնահատում է դիվանագիտության համակարգային (ինստիտուցիոնալ) հիշողությունը: Հատկապես Հայաստանի նման երկրի համար, որը երկարատև ժամանակաշրջաններ զուրկ է եղել պետականությունից, դիվանագիտական համակարգային հիշողության կուտակումն ու գնահատումն էլ ավելի հրատապ են դառնում:

Ընդհանրապես պետության ընթացիկ դիվանագիտությունը և դրա ապագայի տեսլականը պետք է կառուցվեն նախևառաջ անցյալի դասերի և իրողությունների վրա: Այդ ճանապարհով ձևավորվել են աշխարհում հայտնի բրիտանական, ֆրանսիական, ռուսական, թուրքական և այլ դիվանագիտական դպրոցներ, որոնց հիմքում անընդհատ և երկարատև պետականության գոյությունն է՝ վերածնվող և (կամ) նորացվող դիվանագիտության շարունակական շղթայով:

Նոր շրջանի հայ դիվանագիտության դասավանդման առանձնահատկությունների արդյունավետ դիտարկման համար շատ կարևոր է վեր հանել այդ շրջանի դիվանագիտության առանձնահատկությունները, նպատակներն ու խնդիրները, որոնք դասավանդման մեթոդիկայի առանցքային ուղեցույց են: Այս շրջանի դիվանագիտության վրա ազդող ամենակարևոր առանձնահատկությունն այդ ամբողջ ընթացքում (17-րդ դարի կեսերից մինչև 1918 թվականը) պետականության բացակայությունն էր: Հետևաբար հայոց դիվանագիտության գլխավոր նպատակը հայկական պետության վերականգնման հարցն էր: Սակայն այստեղ էլ առաջ է գալիս հայոց դիվանագիտության առանցքային հիմնախնդիրը՝ Հայաստանի երկատվածությունը: 16-17-րդ դարերում մղված թուրք-պարսկական տևական պատերազմները վերջապես ավարտվեցին 1639 թ. մայիսի 17-ին Ջոհաբում Կասրե Շիրին կոչված վայրում կնքված պայմանագրով [1, էջ 279], որով Արևմտյան Հայաստանն անցնում էր Օսմանյան կայսրության, իսկ Արևելյան Հայաստանը՝ Սեֆյան Իրանի տիրապետության տակ: Այս երկատվածությունը բազմակի անգամ բարդացնում էր հայոց դիվանագիտական գործունեությունը, քանի որ երկատվում էր նաև հայոց դիվանագիտական ներուժը. արևմտահայ դիվանագետները պայքարում էին Թուրքահայաստանի, իսկ արևելահայ դիվանագետները՝ Պարսկահայաստանի ազատագրման համար: Այստեղ հայոց դիվանագիտությունը խճճվում էր: Հռոմ, Փարիզ, Վենետիկ, Վիեննա և այլ մայրաքաղաքներ գործուղվող մեր պատվիրակները մի դեպքում խնդրում էին օգնել իրենց ազատագրվելու Թուրքիայի, մյուս դեպքում՝ Իրանի լծից, ինչը էականորեն բարդացնում էր հայոց դիվանագիտության ընկալումը եվրոպական քաղաքական միջավայրում: Անհրաժեշտ է այս իրողությունների բացատրություններն ու մեկնաբանությունները ճշգրտորեն ներկայացնել ուսանողներին:

Հարկ է անդրադառնալ նաև նոր շրջանի հայ դիվանագիտության իրականացման առանձնահատկություններին: Այս ժամանակաշրջանում դիվանագիտությունը հիմնականում իրականացվել է ազգային ազատագրական պայքարի խաղող դրսևորումների համահունչ՝ պատվիրակությունների կամ առանձին դիվանագետների գործունեության միջոցով, օրինակ՝ Հակոբ Ջուղայեցու (1677-1680 թթ.) [6, էջ 202-203] և Մկրտիչ Խրիմյանի (1878թ. մարտ-հուլիս) [9, էջ 61-99] պատվիրակությունների կամ Իսրայել Օրու (1698-1711 թթ.) [8, էջ 123-125] և Հովսեփ Էմինի (1759-1770 թթ.) [8, էջ 131-132] դիվանագիտական գործունեությունը<sup>1</sup>:

Սակայն երբեմն հայոց ազգային ազատագրական պայքարը կրել է զինված բնույթ, ինչպես, օրինակ, 18-րդ դարի 20-ական թվականներին Արցախում Գանձասարի կաթողիկոս Եսայի Հասան-Ջալալյանի (1701-1728 թթ.) ու Ավան հարյուրապետի և Սյունիքում՝ Դավիթ Բեկի ու Մխիթարի գլխավորությամբ: Այս դեպքում դիվանագիտությունը, բնականաբար, դրսևորվել է առավել առարկայական և արդյունավետ: Որպես վերոնշյալի ապացույց կարող ենք վկայակոչել 1722 թ. հայ-վրացական զինակցությունն ընդ-

<sup>1</sup> \*Նշված ժամկետները վերաբերում են նշված պատվիրակությունների և անձանց դիվանագիտական գործունեությանը:

դեմ լեզգիական արշավանքների [7, էջ 104-108] Արցախի պարագայում և 1727 թ. հայ-պարսկական հակաթուրքական դաշինքը [10, էջ 67] Սյունիքի պարագայում:

Հատկանշական է, որ ի տարբերություն նախորդ շրջանի՝ նոր շրջանում հոգևորականներին զուգահեռ կամ նրանց հետ համատեղ դիվանագիտությամբ զբաղվում են նաև աշխարհիկ գործիչները, որոնց կարելի է բաժանել երեք խմբի.

1. վաճառականներ, որոնք առևտրական գործունեությանը զուգահեռ զբաղվում էին նաև դիվանագիտությամբ, օրինակ՝ Մահտեսի Մուրադը, Խոջա Առաքելը, Մովսես Սարաֆյանը, Նոր Ջուղայի հայ վաճառականական միության ներկայացուցիչները և այլք:

2. Ազգային ազատագրական պայքարի բովում պրոֆեսիոնալ մակարդակի հասած դիվանագետներ, օրինակ՝ Իսրայել Օրին, Հովսեփ Էմինը, Ստեփան Տեր-Սահակյանը Հակոբ Զավրյանը և այլք:

3. Որևէ ոլորտում կայացած և անձնական հատկանիշներով աչքի ընկած մարդիկ, որոնք իրենց նպաստն են բերել հայոց դիվանագիտությանը, օրինակ՝ Նուբար Նուբարյանը, Մինաս Չերազը, Պողոս Նուբարը, Գրիգոր Օտյանը, Հովհաննես Լազարյանը, Շահամիր Շահամիրյանը և այլք:

Շատ կարևոր է ուսանողների համար բացահայտել քննարկվող ժամանակաշրջանում հայոց արտաքին քաղաքական կողմնորոշումների էվոլյուցիան, փոփոխությունների պատճառները և մարտահրավերները: 17-րդ դարի 2-րդ կեսին հայոց կողմնորոշումը միանշանակ դեպի կաթոլիկ Արևմուտքն էր, որը պայմանավորված էր ընթացող թուրք-եվրոպական պատերազմներով և Ֆրանսիայի, ապա՝ Ավստրիայի կողմից գլխավորած հակաթուրքական դաշինքների և նոր խաչակրաց արշավանքի ծրագրերի գոյության փաստով: Սակայն թուրք-վենետիկյան (Կանդիական) պատերազմից (1645-1669 թթ.) հետո Ֆրանսիան, իսկ Կարլովիցի հաշտության պայմանագրից (1699 թ.) հետո Ավստրիան դուրս եկան հակաթուրքական պայքարի բովից, և իրենց ուշադրությունը սևեռեցին եվրոպական հեգեմոնիայի համար պայքարի վրա, որի գլխավոր իրադարձությունը իսպանական գահաժառանգության համար պատերազմն էր (1701-1714 թթ.): Պետք է նշել, որ կաթոլիկ Արևմուտքը հնարավոր աջակցության դիմաց հայերից պահանջում էր ընդունել կաթոլիկություն, որը լուրջ մարտահրավեր էր հայ ժողովրդի համար:

18-րդ դարի սկզբին միայն Ռուսաստանը մնաց հակաթուրքական պայքարի դիրքերում՝ չստորագրելով Կարլովիցի հաշտության պայմանագիրը և նոր հավակնություններ ցուցաբերելով օսմանյան տիրապետության տակ գտնվող տարածքների նկատմամբ: Այս առումով Ռուսաստանի ծավալապաշտության և հայ ազգային ազատագրական պայքարի շահերը համընկնում էին, և հայոց կողմնորոշումը փոխվեց դեպի հյուսիս: Այն էլ ավելի ամրապնդվեց դարի 20-ական թվականներին, երբ 1722 թ. Պետրոս Մեծը կազմակերպեց կասպիական արշավանքը: Սակայն այս իրողությունը ավելի սրեց Թուրքիայի ագրեսիվ նկրտումները Արևելյան Հայաստանի և ամբողջ Անդրկովկասի նկատմամբ: Հետագայում Ռուսաստանի սին խոստումները, առարկայական աջակցություն չցուցաբերելը և վերջապես ռուս-իրանական 1732 թ. հունվարի 21-ի պայմանագրով մերձկասպյան տարածքներից Ռուսաստանի հեռանալը [2, էջ 362] հայոց դիվանագետներին ստիպեցին 18-րդ դարի 30-40-ական թթ. փոխել արտաքին քաղաքական կողմնորոշումը դեպի Իրան: Հակաթուրքական պայքարում Նադիրի հետ համագործակցությունը դարձավ այդ կողմնորոշման գլխավոր գրավականը: Մերտ ռազմաքաղաքական համագործակցության արդյունքում Նադիրն ընդգծված հանդուրժողական քաղաքականություն էր վարում հայ առաքելական եկեղեցու և հայ ժողովրդի

նկատմամբ: Հայոց կաթողիկոս Աբրահամ Կրետացին (1734-1737 թթ.) վայելում էր Նադիր շահի բարեհաճ վերաբերմունքը: Շահը Երևանի բեկլաբեկության կառավարման գործում մեծ լիազորություններ շնորհեց Գեղարքունիքի մելիք Մելիքջան Շահնազարյանցին՝ վերջինիս նշանակելով Արարատյան երկրի քաղաքապետ, իսկ Արցախի մելիքություններին տվեց վարչական ինքնավարություն՝ ստեղծելով Խամսան<sup>1</sup>: Խամսայի ղեկավար նշանակվեց Դիզակի մելիք Եզանը, որն ստացավ խանի տիտղոս:

Ընդհանրապես, ռուսների Անդրկովկասում հայտնվելուն պես չնայած հայոց կողմնորոշումը հիմնականում ռուսական է եղել, բայց հայ քաղաքական էլիտան միշտ էլ փնտրել է արդյունավետ այլընտրանք: Պատճառը ռուսների փոփոխական քաղաքականությունն էր: «Ռուսաստան թե՛ն՝ այլընտրանք» հարցադրումն այսօր էլ՝ շուրջ 300 տարի անց, իսկառարկյալ է:

Հետնադիրյան խառնակ իրավիճակը տարածաշրջանում, Ռուսաստանի արևելյան քաղաքականության վերասկտիվացումը և ռուս-թուրքական խորացող հակասությունները 18-րդ դարի 2-րդ կեսին, որոնք վերաճեցին 2 ռուս-թուրքական պատերազմների 1768-1774 և 1787-1791 թթ., վերստին հայոց կողմնորոշումը փոխեցին դեպի Ռուսաստան: Հայոց դիվանագիտությունը մեծ հույսեր էր փայփայում, որ այդ պատերազմների արդյունքում կազատագրվի Հայաստանը: Ռուսական կողմնորոշման համապատկերում սերտացան նաև հզորացող Վրաստանի հետ հարաբերությունները: Ռուս-վրացական աջակցությամբ Հայաստանի ազատագրության ջատագովներն էին հնդկահայ Մադրասի խմբակը՝ հայտնի վաճառական Շահամիր Շահամիրյանի գլխավորությամբ, և ռուսահայ կենտրոնը՝ հայ առաքելական եկեղեցու Ռուսաստանի թեմի առաջնորդ Հովսեփ արքեպիսկոպոս Արդույանի ու ռուսական պետական ազդեցիկ գործիչ Հովհաննես Լազարյանի գլխավորությամբ: Այդ ամենին նպաստեցին Եկատերինա 2-րդ կայսրուհու (1763-1796 թթ.)՝ արքունիքում առաջ քաշված հայկական թագավորության վերականգնման պատնեշային ծրագիրը [4, էջ 337-338] և դրա նկատմամբ վրաց Հերակլ 2-րդ թագավորի բարյացակամ վերաբերմունքը: Պատնեշային ծրագիրը ենթադրում էր Անդրկովկասում վերականգնել հայկական թագավորությունը կամ ստեղծել հայ-վրացական միացյալ թագավորություն՝ որպես պատնեշ Ռուսաստանի և նրա հարավային թշնամիների միջև: Այստեղից արվում է կարևոր հետևություն, որ 18-րդ դարի 2-րդ կեսին աշխարհաքաղաքական նպաստավոր պայմաններ էին ստեղծվել հայկական պետականության վերականգնման համար: Եկատերինա 2-րդը նույնիսկ 1796 թ. ապրիլին արշավանք ձեռնարկեց դեպի Անդրկովկաս՝ պատնեշային ծրագիրն իրագործելու նպատակով, բայց, ցավոք, այն ընդհատվեց կայսրուհու մահով (1796 թ. նոյեմբերի 6):

19-րդ դարի 1-ին կեսին անշեղորեն շարունակվում էր հայոց ռուսական կողմնորոշումը: Այս շրջանում տեղի ունեցան երկու ռուս-թուրքական (1806-1812 և 1828-1829 թթ.) և երկու ռուս-պարսկական պատերազմներ (1804-1813 և 1826-1828 թթ.), որոնց ընթացքում հայության համակրանքն անվերապահորեն Ռուսաստանի կողմն էր: Ռուս-պարսկական պատերազմների արդյունքում Ռուսաստանին հաջողվեց Արևելյան Հայաստանը մտցնել իր տիրապետության տակ (Թուրքմենչայի պայմանագիր, 1828 թ. փետրվարի 10), իսկ ռուս-թուրքական պատերազմները Ռուսաստանին հնարավորություն տվեցին Անդրկովկասում գրավելու նոր տարածքներ՝ ի դեմս Ախալցխայի և Ախալքալակի գավառների (Ադրիանապոլսի պայմանագիր, 1829 թ. սեպտեմբերի 2):

<sup>1</sup> \* Խամսան արաբերեն բառ է, որը նշանակում է «հինգ, հնգյակ»: Խամսա ինքնավար վարչական միավորը ընդգրկել է Արցախի հինգ մելիքությունները՝ Գյուլիստան, Զրաբերդ, Վարանդա, Խաչեն և Դիզակ:

Դժբախտաբար, 18-րդ դարավերջին և 19-րդ դարասկզբին Ռուսաստանի արևելյան քաղաքականությունը կտրուկ փոփոխություն կրեց: Պավել 1-ին կայսրը (1796-1801 թթ.) պատնեշային ծրագրի փոխարեն առաջ քաշեց Անդրկովկասի նվաճման քաղաքականությունը: Սա նոր և բարդ մարտահրավեր էր Հայաստանի և հայոց դիվանագիտության համար: Ռուսաստանի հովանու ներքո արևելահայերի՝ ինքնավարություն ձեռք բերելու ձգտումները ձախողվեցին: Ռուսաստանի խորհրդանիշ, արևելահայության ազատագրական պայքարի գաղափարական առաջնորդ Վիրահայոց թեմի առաջնորդ Ներսես Աշտարակեցին Թուրքմենչայի պայմանագրից հետո բախվեց ռուսական քաղաքական շրջանակի տրամադրությունները ներկայացնող գեներալ Իվան Պասկևիչի հայաստացությանը:

19-րդ դարի 2-րդ կեսը նշանավորվեց հայոց դիվանագիտության դրսևորման մի նոր առանձնահատկությամբ. միջազգային հարաբերությունների հարթակում հայտնվեց Հայկական հարցը՝ որպես միջազգային դիվանագիտության հիմնախնդիր: Այստեղից սկսվեց հայոց դիվանագիտության նոր գերխնդիրը՝ Հայկական հարցի լուծման համար պայքարը: Այն սկզբնավորվեց 1878 թ. փետրվարի 19-ին Սան-Ստեֆանոյում ստորագրված ռուս-թուրքական հաշտության և Բեռլինի վեհաժողովի (1878 թ. հունիս) պայմանագրերով, որտեղ նախատեսվում էին բարենորոգումներ իրականացնել Թուրքահայաստանում [9, էջ 42]: Սա Հայկական հարցի լուծման միջազգային հանրության, այսինքն՝ արտաքին ընկալումն էր, իսկ ներքին, այսինքն՝ հայոց ընկալումը Թուրքահայաստանի ազատագրման հարցն էր:

Այստեղ պետք է անպայման փաստենք, որ արդեն շուրջ 50 տարի ռուսական տիրապետության տակ գտնվելով և քիչ թե շատ կայուն ու ապահով միջավայրում լինելով՝ Արևելահայաստանը 2-րդ պլան մղեց պետականության վերականգնման տեսլականը, և իր ողջ ներուժը միացրեց արևմտահայերի երազանքի իրագործմանը, այսինքն՝ Թուրքահայաստանի ազատագրմանը: Այս քաղաքական գիծը, և դրան միտված դիվանագիտությունը շարունակվեց մինչև Առաջին աշխարհամարտը:

Պետք է արձանագրենք, որ այս իրողությունների ֆոնին ճաքեր տվեց հայոց ռուսական կողմնորոշումը: Սան Ստեֆանոյի պայմանագրից դժգոհ հայոց դիվանագիտությունը հայացքը հատեց դեպի արևմուտք՝ Բեռլինի վեհաժողովից ակնկալելով Հայկական հարցի հայանպաստ լուծումներ: Հայ քաղաքական մտքի մեջ թևածում էր «Անգլիան որ ուզե, մենք փրկված ենք» ինչ-որ տեղ նաև միամիտ կարգախոսը: Սա նոր դրսևորում էր հայոց դիվանագիտության մեջ, որին մենք հանդիպում ենք նաև 19-րդ դարի 2-րդ կեսին հայ իրականության մեջ ի հայտ եկած հասարակական հոսանքների և քաղաքական կուսակցությունների գաղափարախոսություններում ու ծրագրերում: Սակայն հայկական հարցի լուծման գործում եվրոպական երկրների գործադրած ջանքերը (մեծ տերությունների՝ Կոստանդնուպոլսի դեսպանների հղած նոտաները Բարձր դռանը 1880 թ. Բեռլինի վեհաժողովի 61-րդ հոդվածի իրագործման պահանջով, 1895 թ. Մայիսյան բարենորոգումների ծրագիրը և այլն) ավարտվում էին Օսմանյան կայսրությունից տարածքային, կապիտուլացիոն ռեժիմներ (առևտրատնտեսական մենաշնորհներ) և այլ զիջումներ կորզելով, որից հետո Հայկական հարցը կրկին մոռացության էր մատնվում: Այստեղից հետևում է, որ մեծ տերությունները Հայկական հարցը դարձրել էին դիվանագիտական մանրադրամ՝ Օսմանյան կայսրության վրա ճնշում գործադրելու համար: Սա շատ վտանգավոր մարտահրավեր էր հայոց դիվանագիտության համար:

Հայոց դիվանագիտության նման ընթացքը շարունակվում է նաև 20-րդ դարի առաջին տասնամյակում: Մնալով ռուսական կողմնորոշման տիրույթում՝ մեր դիվանագետ-

ները Հայկական հարցի լուծման գործում մեծ ակնկալիքներ ունեին Արևմուտքից: Դա է վկայում, օրինակ, կաթողիկոս Մկրտիչ Խրիմյանի դիվանագիտական գործունեությունը, երբ նա պատվիրակություններ և նամակ-խնդրագրեր էր ուղարկում Ֆրանսիա և Անգլիա: Սակայն այս ժամանակահատվածում Բեռլինի վեհաժողովի պայմանագիրը ստորագրած տերությունները Հայկական հարցը նետել էին դիվանագիտական աղբանոց և հրաժարվում էին կյանքի կոչել վերոնշյալ պայմանագրով իրենց ստանձնած պարտավորությունները: Դա պայմանավորված էր 20-րդ դարասկզբի աշխարհաքաղաքական զարգացումներով և մեծ տերությունների ահագնացող հակասություններով:

Բալկանյան 2-րդ ճգնաժամի ընթացքում (1912-1913 թթ.) մեր պայքարի կիզակետը 19-րդ դարի վերջին փակուղի մտած Հայկական հարցի վերաբացումն էր միջազգային հարթակներում: Դա հաջողվեց հայոց դիվանագիտությանը: Ռուսաստանը 1912 թ. փակեց դաշնակցության շինծու դատական գործը և «Հայաստանն առանց հայերի» կարգախոսի փոխարեն որդեգրեց «հայերի հետ դեպի հարավ» քաղաքականությունը: Դա պայմանավորված էր աշխարհի վերաբաժանման համար պայքարի աշխարհաքաղաքական նոր զարգացումներով: Հայ ազգային պատվիրակության ղեկավար Պողոս Նուբարն իր հերթին եռանդուն գործունեություն էր ծավալում եվրոպական մայրաքաղաքներում: Արդյունքում 1914 թ. հուլիսի 26-ին կնքվեց հայկական բարեփոխումների վերաբերյալ ռուս-թուրքական համաձայնագիրը, որն այդ ժամանակամիջոցում շատ իրատեսական միջանկյալ լուծում էր Հայկական հարցի համար: Համաձայնագրով նախատեսվում էին մի շարք սկզբունքային դրույթներ, որոնք երաշխավորում էին միջազգային հանրության հսկողության ներքո շոշոփելի բարեփոխումներ իրականացնել Արևմտյան Հայաստանում: Սակայն Թուրքիան, օգտվելով առաջին աշխարհամարտի բռնկումից, վիժեցրեց այս համաձայնագրի կենսագործումը:

1914 թվականից սկսված Առաջին համաշխարհային պատերազմը արմատապես փոխեց հայոց դիվանագիտության շեշտադրումները: Հայ քաղաքական վերնախավը՝ որպես Անտանտի օգտին պատերազմող կողմ, հանդես եկավ նոր պահանջատիրությամբ. այն է՝ վերականգնել հայկական պետականությունը Մեծ Հայքի թուրքահպատակ տարածքներում: Այս պահանջը ձևակերպելու համար ՀՅԴ անդամ Հակոբ Ջավրիկը 1915-1916 թթ. դիվանագիտական երկու առաքելություններ կատարեց դեպի Անտանտի տերությունների մայրաքաղաքներ: Այլ բան է, որ Անտանտի տերությունները 1916 թ. մարտ-մայիս ամիսներին, կնքելով Մայք-Պիկոյի գաղտնի համաձայնագիրը, Հայաստանը բաժանում էին Ռուսաստանի և Ֆրանսիայի միջև՝ անհնարին դարձնելով հայկական պետության վերականգնումը: Հետագայում, երբ Անտանտի տերությունները 1920 թ. օգոստոսի 10-ի Սևրի պայմանագրով համաձայնեցին արևմտահայկական տարածքները ճանաչել Հայաստանի Հանրապետության մաս, պայմանավորված էր ռուսական բոլշևիկյան հեղափոխությունից հետո Առաջին աշխարհամարտից Ռուսաստանի դուրս գալով: Մայք-Պիկոյի պայմանագրով նախատեսված Ռուսաստանի «բաժինը» այլևս նրան չէր տրվելու:

1917 թ. ռուսական հեղափոխությունները հույսի և հիասթափության հերթական փուլն էին հայոց ազատագրական պայքարի դիվանագիտության մեջ: Եթե փետրվարյան բուրժուաժողովրդավարական հեղափոխությունը լավատեսություն էր ներշնչում՝ ի դեմս ժամանակավոր կառավարության հայանպաստ գործունեության (Պետրոգրադին ուղիղ ենթարկվող Թուրքահայաստանի ժամանակավոր վարչության ստեղծումը, հայ գաղթականներին արևմտյան Հայաստան վերադարձնելը, Թուրքահայաստանի ինքնորոշման ճանաչման պատրաստակամությունը և այլն), ապա բոլշևիկյան հոկտեմբերյան հեղափոխությունը զրոյացրեց մեր բոլոր հույսերն ու ակնկալիքները: Դրա

«վառ» վկայությունն էր 1918 թ. մարտի 3-ին Բոլշևիկյան Ռուսաստանի և Քաղյակ միության երկրների միջև կնքված Բրեստ-Լիտովսկի պայմանագիրը [5, էջ 424]: Չնայած այն հանգամանքին, որ 1917 թ. դեկտեմբերի 31-ին բոլշևիկյան կառավարությունը Թուրքահայաստանի մասին հրովարտակով ճանաչել էր Թուրքահայաստանի ինքնորոշման իրավունքը, բոլշևիկներն իրականում չէին առաջարկում որևէ լուրջ կառուցակարգ այդ ինքնորոշումն իրացնելու համար: Հետևաբար ամեն ինչ ձևական բնույթ էր կրում:

Ուստի հայոց դիվանագիտությունը Անդրկովկասյան կոմիսարիատի շրջանակում փորձեց ինքնուրույն լուծել հայոց դատը: 1918 թ. մարտին Տրապիզոնի Թուրքիա-Անդրկովկաս խորհրդաժողովում մեծ ջանքեր գործադրվեցին Թուրքահայաստանի խնդրին լուծում տալու համար, բայց՝ ապարդյուն: Թուրքերը կտրուկ հրաժարվեցին Թուրքահայաստանի ինքնորոշման իրավունքի ճանաչումից, իսկ Անդրկովկասյան պատվիրակության վրացի և ազերի պատվիրակները որևէ կերպ չաջակցեցին այս խնդրի լուծմանը՝ խախտելով նախնական պայմանավորվածությունները: Տրապիզոնի խորհրդաժողովն ընդհատվեց, քանի որ թուրքերն Անդրկովկասյան պատվիրակությունից պահանջում էին ճանաչել Բրեստ-Լիտովսկի պայմանագիրը, իսկ վերջինս մերժեց այդ պահանջը: Ապրիլին տեղի ունեցավ կարճատև պատերազմ, որի արդյունքում հայկական և վրացական ազգային կորպուսները պարտվեցին: Ընդհատված խորհրդաժողովը մայիսին շարունակվեց Բաթումում: Բաթումի խորհրդաժողովը հաստատեց Բրեստ-Լիտովսկի պայմանագիրը, որով վերականգնվում էր 1878 թ. ռուս-թուրքական սահմանը, այսինքն՝ Արևմտյան Հայաստանը, ինչպես նաև Կարսի և Բաթումի մարզերը ճանաչվում էին Օսմանյան Կայսրության մաս: Իսկ թուրքերի նոր հավակնությունները հայկական և վրացական այլ տարածքների նկատմամբ քանդեցին Անդրկովկասյան միությունը: 1918 թ. մայիսի 28-ին ծնվեց Հայաստանի առաջին Հանրապետությունը, իսկ հունիսի 4-ին հայ-թուրքական Բաթումի պայմանագրով սկզբնավորվեցին Հայաստանի միջպետական հարաբերություններն ու պաշտոնական դիվանագիտությունը: Մրանով սկիզբ դրվեց հայոց դիվանագիտության գերմանա-թուրքական կողմնորոշմանը, որը պարտադրված քայլ էր՝ ելնելով Առաջին աշխարհամարտի զարգացումներից, և տևեց մինչև աշխարհամարտի ավարտը: Այս շրջանում հայոց դիվանագիտության գլխավոր խնդիրն ու մարտահրավերը Թուրքիայի ագրեսիվ նկրտումները զսպելն էր:

Առաջին աշխարհամարտի ավարտից հետո Հայաստանի Հանրապետությունը ձերբազատվեց թուրք-գերմանական կողմնորոշման պարտադրանքից և կրկին վերադարձավ Անտանտի կողմնորոշմանը՝ մեծ ակնկալիքներ ունենալով Փարիզում հրավիրվելիք վեհաժողովից:

Անհրաժեշտ է նաև ուսանողներին ներկայացնել առանձին դիվանագետների գործադրած դիվանագիտական առանձնահատուկ մեթոդները: Օրինակ՝ Իսրայել Օրին կիրառել է դիվանագիտական կեղծիք (1703 թ. Սյունիքի մելիքների անունից Պետրոս Մեծին գրված խնդրագիր-նամակը, Հայաստանից Պֆալցի կյուրվյուրստ Հովհան Վիլիելմին գրված զեկուցագրերը, Հայաստանի ազատագրության պֆալցյան և մոսկովյան ծրագրերում տեղ գտած չափազանցությունները Հայաստանի հարստությունների և ռազմական ներուժի վերաբերյալ և այլն), Հովսեփ Էմինը՝ դիվանագիտական արկածախնդրություն (1759 թ. վրաց թագավոր Հերակլ 2-րդին գրված նամակը, որում ստիպված, իրեն կարևորելու համար վրաց թագավորի հետ բանակցելու նախապայման էր դնում Հերակլ 2-րդի դստեր հետ ամուսնությունը, Էրզրումի վիլայեթի փաշային կամ Ղարաբաղի Իբրահիմ խանին այցելելն այն դեպքում, երբ վերջիններս տեղյակ էին Էմինի ծրագրերի և նպատակների մասին և այլն), Խրիմյան Հայրիկը՝ դիվանագիտական «լաց» (Բեռլինի վեհաժողովի նախօրեին Խրիմյանը կարծում էր, որ աղեկտուր աղաչանքների



դեպքում եվրոպական տերությունները ակնջալուր կլինեն Հայկական հարցի արդարացի լուծմանը), Մահտեսի Մուրադը, Հովհաննես Լազարյանը, Պողոս Նուբարը՝ սեփական միջոցներ և անձնական ազդեցություն (վերջիններս մեծահարուստներ էին և բարձր դիրքեր էին զբաղեցնում համապատասխանաբար Օսմանյան կայսրությունում, Ցարական Ռուսաստանում ու Եվրոպայում) և այլն:

Այսպիսով՝ նոր շրջանի հայ դիվանագիտության նպատակները, խնդիրները, մեթոդները, դրսևորումները և արտաքին քաղաքական կողմնորոշումների ընթացքը, որոնք ձևավորել են հայոց դիվանագիտության առանձնահատկությունները, դասընթացի հիմնականիսքն են: Մնացած պատմագիտական նյութը պետք է «լցվի» կամ տեղաբաշխվի համապատասխան միջակայքերում՝ միս ու արյուն տալով դասընթացին:

Շատ կարևոր է նաև դասընթացի ծրագրի կառուցվածքը: Մեր համոզմամբ այն պարտադիր պետք է կազմվի և՛ ժամանակագրական և՛ բովանդակային բաղադրատարրերով: Երկար տարիների մեր աշխատանքային փորձը հուշում է, որ ճիշտ է թեմաները ձևավորել կեսդարյա թռիչքներով և համապատասխան բովանդակությամբ, օրինակ՝ «Ազատագրական շարժման զարթոնքը և հայոց դիվանագիտական գործունեությունը 17-րդ դարի 2-րդ կեսին» կամ «Հայաստանի ազատագրության հարցը 18-րդ դարի 2-րդ կեսին և հայոց վերադարձը ռուսական կողմնորոշմանը» և այլն:

Առարկայի դասավանդման առանձնահատկությունները և մեթոդիկական ձևավորվում են նաև դասընթացի նպատակով:

Դասընթացի նպատակն է՝

- ✓ ուսանողներին մատուցել նոր շրջանի հայ դիվանագիտության առանձնահատկությունները,
- ✓ ամբողջացնել դիվանագիտության համակարգային հիշողությունը,
- ✓ ուսումնասիրել և վերլուծել պատմագիտական նյութը
- ✓ ամրապնդել հայրենասիրությունը,
- ✓ ուսուցանել դիվանագիտական տեսական գիտելիքները գործնականում կիրառելու հմտություններ:

Շատ կարևոր են, բնականաբար, դասավանդման մեթոդները: Այստեղ, մեր կարծիքով, պետք է համադրվեն դասընթացի մատուցման և՛ դասախոսակենտրոն և՛ ուսանողակենտրոն մոտեցումները: Դասախոսակենտրոն մոտեցումն ավանդական մեթոդն է, որի պարագայում դասախոսը նկարագրում է, թե ինչ է ուսուցանելու, ներկայացնում է դասընթացի բովանդակությունը, և թե ինչպես են ուսանողները յուրացնելու մատուցված նյութը: Այստեղ դասախոսը պետք է համապարփակ տեղեկատվություն տրամադրի նյութի վերաբերյալ «ով-երբ-որտեղ-ինչ (ինչպես)» սխեմայով: Օրինակ՝ «Բարայել Օրին 1701 թ. հուլիսի 25-ին գրավոր պատասխանեց Ռուսաստանի կանցլեր Գոլովինի հարցադրումներին»: Մրանից հետո պետք է ներկայացնել Օրի-Գոլովին հարցուպատասխանի բովանդակությունը: Մրան հաջորդում է մյուս՝ «մեկնաբանել-եզրակացնել-գնահատել» փուլը: Օրինակ՝ «Բարայել Օրին գրավոր հարցուպատասխանի միջոցով կարողացավ փարատել Գոլովինի կասկածներն ու մտահոգությունները» (մեկնաբանություն): «Նա այդ պատասխաններով սկիզբ դրեց հայոց ռուսական կողմնորոշմանը» (եզրակացություն), «որն արդարացված էր պայմանավորված 18-րդ դարասկզբին ձևավորված աշխարհաքաղաքական իրավիճակով» (գնահատական): Դասախոսակենտրոն ուսուցման դեպքում շեշտը դրվում է դասավանդման վրա: Այս դեպքում ուսանողը հնարավորություն է ստանում.

- ✓ սերտելու պատմության դասերը,

✓ ստանալու համապարփակ տեղեկատվություն դասավանդվող նյութի վերաբերյալ,

✓ ծանոթանալու նոր շրջանի հայոց դիվանագիտության վերաբերյալ դասախոսի մեկնաբանություններին, եզրակացություններին ու գնահատականներին,

✓ իր մտապատկերում ամրագրել հայոց դիվանագիտության համակարգային հիշողությունը:

Հստակեցնելու համար, թե ինչ պետք է գիտենա և կարողանա անել ուսանողը դասընթացի ավարտին, պետք է զուգահեռ կիրառել ուսանողակենտրոն կամ արդյունահեն մոտեցումը ևս: Այս դեպքում ուսանողը դուրս է գալիս պասիվ ունկնդրի կարգավիճակից և դառնում է դասընթացի ակտիվ մասնիկն ու մասնակիցը: Գոյություն ունի այս մոտեցման կիրառման առավել արդյունավետ երկու մեթոդ՝

1. ինտերակտիվ հարցադրումներ ուսանողներին դասախոսության ընթացքում,

2. «դիվանագիտական խաղեր» սեմինար պարապմունքների ընթացքում:

Դասախոսի կողմից ինտենսիվ հարցադրումներն ուսանողներին հատկապես կիրառելի են «մեկնաբանել-եզրակացնել-գնահատել» փուլում, երբ դասախոսը, նշված երեք գործողության կամ դրանցից որևէ մեկի հետ կապված, մինչև վերջ չի արտահայտվում և հարցադրումների միջոցով դրա հնարավորությունը տալիս է ուսանողներին: Օրինակ՝ «Արդյո՞ք կարողացավ Իսրայել Օրին փարատել Գոլդփինի կասկածներն ու մտահոգությունները», կամ «Արդյո՞ք արդարացված էր հայոց ռուսական կողմնորոշումը 18-րդ դարի սկզբին», կամ «Դուք ի՞նչ կասկածներ ու մտահոգություններ կունենայիք կանցլեր Գոլդփինի փոխարեն» և այլն:

Դիվանագիտական խաղերի մեթոդի կիրառումը առավել արդյունավետ է նոր շրջանի հայոց դիվանագիտության կարևոր դրվագների «բեմականացման» դեպքում: Օրինակ՝ ներկայացվում է 1878 թ. Բեռլինի գագաթաժողովը: Ուսանողները բաժանվում են մի քանի խմբերի, որոնք ներկայացնում են մեծ տերությունների, թուրքական և հայկական պատվիրակությունները: Օգտագործելով դասընթացից ձեռք բերած գիտելիքները՝ ուսանողները հաջողությամբ պաշտպանում են վերոնշյալ պետությունների շահերը, իսկ հայկական պատվիրակությունը փորձում է նոր ուղիներ փնտրել Հայկական հարցի հայանպաստ լուծման համար:

Ուսանողակենտրոն մոտեցման վերոնշյալ մեթոդները ուսանողին հնարավորություն են տալիս.

✓ վեր հանելու հայոց դիվանագիտության սխալները, վրիպումները և բացթողումները,

✓ վերլուծելու և գնահատելու դրանք,

✓ ձևավորելու դիվանագիտական մտածողություն,

✓ վարժվելու բանակցային գործընթացին,

✓ ամրապնդելու դիվանագիտության համակարգային հիշողությունը,

✓ առաջ քաշելու ճշգրտված գործիքակազմ և մոտեցումներ՝ արդի շրջանում նմանատիպ կրկնվող իրավիճակներում արդյունավետ դիվանագիտության կիրառման համար:

Ուսանողակենտրոն մոտեցման վերոնշյալ մեթոդները գործընթացի ավարտին հնարավորություն են տալիս ձևակերպելու կրթական վերջնարդյունքներ, այսինքն, թե ինչ է գիտենալու և կարողանալու անել ուսանողը դասընթացի ավարտին: Եթե դիմենք իմացության դրսևորման ձևերի Բլումի տաքսոնոմիային, ապա կամբողջացնենք կրթական վերջնարդյունքում ուսանողի ձեռքբերումները՝

1. գիտելիք,

2. իմացություն,
3. կիրառություն,
4. վերլուծություն,
5. սինթեզ (համադրում),
6. գնահատում: [3, էջ 43]:

Այստեղ մենք ամենից շատը կկարևորեինք կիրառությունը: Բնացության դրսևորման մյուս ձևերի համադրմամբ երիտասարդ դիվանագետն իր ստացած տեսական և գործնական մասնագիտական կարողություններն ու հմտությունները պետք է կարողանա կիրառել բարդ խնդիրներ լուծելու, հաշվարկված որոշումներ կայացնելու, նոր գաղափարներ առաջ քաշելու, միջազգային միջավայրում աշխատելու և այդ ամենի արդյունքում հայոց պետության պատիվը և հայկական պետականության շահը բարձր պահելու համար:

Հարկ է անդրադառնալ նաև նոր շրջանի հայոց դիվանագիտության դասավանդումն առավել արդյունավետ դարձնող ևս երկու գործոնի:

1. Երբեմն անհրաժեշտ է կազմակերպել արտագնա դասախոսություններ Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտում, Հայաստանի պատմության թանգարանում, Հայաստանի ազգագրության թանգարանում (Մարդարապատի հուշահամալիր) և այլուր՝ ներգրավելով տեղի գիտ-մասնագետներին: Սեփական փորձից ելնելով՝ կարող եմ պնդել, որ սա շատ տպավորիչ է ուսանողների համար և նաև մասնագիտական լրացուցիչ գիտելիքներ ու տեղեկատվություն ստանալու հիանալի հնարավորություն է:

2. Դասընթացը պետք է վարեն ոչ միայն հմուտ և փորձառու, այլ նաև պրակտիկ դիվանագետ-դասախոսներ: Այս հանգամանքը հնարավորություն կտա դասախոսին համադրելու անցյալի և ներկայի դիվանագիտությունը, համեմատելու դրանք, վեր հանելով դիվանագիտության համակարգային հիշողությունը՝ գործնականացնելու դասընթացը, մատուցելու սեփական փորձը, համեմելու դասախոսությունը անձնական փորձի հետաքրքիր դրվագներով և այլն:

Վերջում ավելացնեմ, որ շատ կարևոր է նաև ուսանողին մոտիվացնելը: Այստեղ կարելի է դիտարկել երկու գործոն՝

1. խրախուսական գնահատական:

Նոր շրջանի հայ դիվանագիտությունը ապագա միջազգայնագետ-դիվանագետի համար կարևոր մասնագիտական առարկա է, և եթե ուսանողի մոտ նկատվում է ձգտում ու ներուժ, դասախոսի խրախուսական գնահատականն ու վերաբերմունքը կարող են էլ ավելի ամրապնդել ուսանողի սերը դեպի իր մասնագիտությունը: Դա լավ շարժառիթ է արհեստավարժ կադր պատրաստելու համար:

2. Միջազգայնագետ-դիվանագետի մասնագիտության դերն ու նշանակությունը մշտապես կարևորելը:

Ուսանողը շատ հստակ պետք է իմանա, որ պետության դիվանագիտությունն ու արտաքին քաղաքականությունն այն կարևոր խրամատներից են, որտեղ կերտվում են մեր պետության անվտանգությունն ու ապագան: Դասախոսը լսարանում պետք է մշտապես արմատավորի և ամրապնդի վերոնշյալ մտածողությունը:

**Եզրակացություն:** Ուսումնասիրության արդյունքում հանգել ենք հետևյալ եզրահանգումներին.

✓ քննարկվող ժամանակաշրջանում հայոց դիվանագիտության նպատակը հայկական պետության վերականգնումն էր, իսկ խնդիրը՝ Հայաստանի երկատվածությունը:

✓ Հայոց արտաքին քաղաքական կողմնորոշումների էվոլյուցիան ու փոփոխությունները պայմանավորված էին տարածաշրջանում խաղացողների ուժերի հարաբերակցությամբ:

✓ Քննարկվող ժամանակաշրջանում հայոց դիվանագիտության հնարավորությունները պարունակում էին նաև որոշակի մարտահրավերներ:

✓ Դասընթացի նպատակն է ուսանողներին մատուցել նոր շրջանի հայ դիվանագիտության առանձնահատկությունները, ամբողջացնել դիվանագիտության համակարգային հիշողությունը, ուսումնասիրել և վերլուծել պատմագիտական նյութը, ամրապնդել հայրենասիրությունը, ուսուցանել դիվանագիտական տեսական գիտելիքները գործնականում կիրառելու հմտություններ:

✓ Դասավանդման մեթոդներում պետք է համադրվեն դասընթացի մատուցման և դասախոսակենտրոն, և՛ ուսանողակենտրոն մոտեցումները: Դասընթացի վերջնարդյունքում ուսանողը պետք է ձեռք բերի հետևյալ ունակությունները՝ գիտելիք, իմացություն, կիրառություն, վերլուծություն, սինթեզ (համադրում), գնահատում:

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Բայբուրդյան Վ., Օսմանյան կայսրության պատմություն, Երևան, 2011:
2. Բայբուրդյան Վ., Իրանի պատմություն, Երևան, 2005:
3. Բուդաղյան Ա., Գրիգորյան Ա., Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակում, դասախոսի ձեռնարկ, Երևան, 2017:
4. Լեո, Հայոց պատմություն, հ. 3-րդ, գիրք 2-րդ, Երևան, 1973:
5. Հայաստանը միջազգային դիվանագիտության և Սովետական արտաքին քաղաքականության փաստաթղթերում (1828-1923), Ջ. Կիրակոսյանի խմբագրությամբ, Երևան, 1972:
6. Հայոց պատմություն, Հ. Սիմոնյանի խմբագրությամբ, Երևան, 2012:
7. Հասան Ջալալյան Ե., Պատմություն համառոտ Ադուանից երկրի, Ստեփանակերտ, 2007:
8. Մանուչարյան Հ., Դրվագներ հայ քաղաքական մտքի պատմության, Երևան, 2002:
9. Պողոսյան Ս., Հայաստանի ինքնավարության ծրագրերը. 1878թ., Երևան, 2018:
10. Սեբաստացի Ղ., Դավիթ Բեկ կամ պատմություն դափանցոց, Երևան, 1992:

*Получено: 26.09.2023*

*Received: 26.09.2023*

*Рассмотрено: 16.10.2023*

*Reviewed: 16.10.2023*

*Принято: 20.10.2023*

*Accepted: 20.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

37.016:821.161.1 <https://orcid.org/0009-0000-4958-7840> DOI: 10.46991/ai.2023.2.188

## SOCIOCULTURAL COMMENTARY IN TEACHING LITERATURE (ON THE MATERIAL OF "BELKIN'S NOVELS" BY A.S. PUSHKIN)

**Adamyan Vera**

*PhD in Philology, Assistant  
Yerevan State University, Armenia,  
Vera.adamyan@ysu.am*

### Summary

The article is devoted to the concept of socio-cultural commentary and the problem of its importance and necessity when analyzing a fiction text and teaching literature. In particular, we address the theme of social inequality of characters, which is more fully revealed if we take into account the socio-cultural commentary with which we have accompanied some parts of the text. **The purpose** of our work is to show

the importance of socio-cultural commentary for any text in teaching foreign literature and to provide as complete a commentary as possible of "Tales of Belkin" by A.S. Pushkin.

The **relevance** of such work consists not only in addressing the problem of the importance of supplying socio-cultural commentary for a fiction text, which has been little studied in the literature, but also in the need for a more complete explanation of the texts of Alexander Pushkin's "Tales of Belkin". The choice of this particular cycle of the writer for such an analysis is conditioned by the fact that works from it are most often chosen as teaching material in the process of studying Russian language by Armenian students and schoolchildren. As a rule, they are also chosen for familiarization with Pushkin's prose works both in Armenian schools and in the process of studying them by foreign students abroad.

The **scientific novelty** of the work lies in the fact that the texts of the tales are equipped with socio-cultural comments, because the existing comments of an encyclopedic character are insufficient for an adequate understanding of the texts.

We have analyzed those parts of the text of "Tales of Belkin" that were clear to Pushkin's contemporaries, but have lost their significance for today's reader.

**Conclusions:** The most insignificant details for the modern reader can tell a lot about the characters', belonging to one or another social group, for example, the number of horses, harnessed to the characters' means of transportation, indicates their social status. We have demonstrated how important this detail is for the adequate perception of the text. Another indicator of the material condition of the characters are household items, clothes of the characters.

Important in the texts of the tales is the motif of "rubles and nickels", connected with the theme of money in the texts. The research was aimed at clarifying more clearly the material situation that was characteristic of this or that character.

Having analyzed the most "silent" for today's reader places in the tales, we came to the **conclusion** how important it is to have socio-cultural commentary on the work of fiction when teaching literature.

**Keywords:** *socio-cultural commentary, "Tales of Belkin", Russian language, Russian literature, fiction text.*

## ՍՈՑԻՈՄՇՏԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ (Ա. Ս. ՊՈՒՇԿԻՆԻ «ԲԵԼԿԻՆԻ ՎԻՊԱԿՆԵՐԻ» ՆՅՈՒԹԻ ՀԻՄՆԱՆ ՎՐԱ)

Ադամյան Վերա

*բան. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
Vera.adamyan@ysu.am*

### Ամփոփում

Հոդվածը նվիրված է գեղարվեստական տեքստ վերլուծելիս և գրականություն դասավանդելիս սոցիոմշակութային մեկնաբանության կարևորության և անհրաժեշտության խնդրին: Մենք, մասնավորապես, անդրադառնում ենք ստեղծագործության մեջ կերպարների սոցիալական անհավասարության թեմային, որն ավելի լիարժեք է բացահայտվում սոցիոմշակութային մեկնաբանության շնորհիվ: Մեր աշխատանքի **նպատակն** է ցույց տալ սոցիոմշակութային մեկնաբանության կարևորությունը ցանկացած տեքստի համար արտասահմանյան գրականություն դասավանդելիս և հնարավորինս ամբողջական մեկնաբանել Ա. Ս. Պուշկինի «Բելկինի վիպակները»:

Նման աշխատանքի **արդիականությունը** պայմանավորված է խնդրի քիչ ուսումնասիրված լինելով, գրական տեքստը սոցիոմշակութային մեկնաբանությամբ ուղեկցելու անհրաժեշտությամբ, ինչպես նաև հատկապես Ա. Ս. Պուշկինի «Բելկինի վիպակների» տեքստերի ավելի ամբողջական մեկնաբանելու անհրաժեշտությամբ: Հենց այս ստեղծագործության ընտրությունը պայմանավորված է նրանով, որ ցիկլի վիպակները առավել հաճախ են ընտրվում որպես ուսումնական նյութ հայ ուսանողների և դպրոցականների կողմից ռուսաց լեզվի ուսումնասիրման գործընթացում: Դրանք, որպես կանոն, վերլուծվում են նաև Պուշկինի արձակ ստեղծագործությունների ծանոթանալիս, ինչպես հայկական դպրոցներում, այնպես էլ արտերկրում:

Հետազոտության **գիտական նորույթը:** Պատմվածքների տեքստերն ուղեկցվել են սոցիոմշակութային մեկնաբանություններով, քանի որ առկա հանրագիտարանային մեկնաբանությունները բավարար չեն տեքստերի համարժեք ընկալման համար:

Մենք վերլուծել ենք «Բելկինի վիպակներին» տեքստի այն հատվածները, որոնք հասկանալի էին Պուշկինի ժամանակակիցներին, բայց այսօրվա ընթերցողի համար կորցրել են իրենց իմաստը:

**Եզրակացություններ:** Ժամանակակից ընթերցողի համար ամենաաննշան դետալները կարող են շատ բան բացահայտել հերոսների՝ որոշակի սոցիալական խմբի պատկանելության մասին, օրինակ՝ կերպարների տրանսպորտային միջոցներին ամրացված ձիերի թիվը ցույց է տալիս նրանց սոցիալական կարգավիճակը: Մենք օրինակներով ցույց ենք տվել, թե որքան կարևոր է այս դետալը տեքստի համարժեք ընկալման համար: Հերոսների ֆինանսական վիճակի մեկ այլ ցուցանիշ է կենցաղային իրերն ու հերոսների հագուստը:

Վիպակների տեքստերում կարևոր է «ռուբլիների և կոպեկների» մոտիվը: Ուսումնասիրությունը նպատակ ունի ավելի հստակորեն պարզաբանելու այս կամ այն կերպարին բնորոշ ֆինանսական վիճակը:

Ժամանակակից ընթերցողի համար պատմվածքների «ամենալուր» հատվածները վերլուծելով՝ եկանք այն **եզրակացության**, որ գրականություն դասավանդելիս գեղարվեստական տեքստը անպայմանորեն պետք է ուղեկցվի սոցիոմշակութային մեկնաբանություններով:

***Բանալի բաներ՝ սոցիոմշակութային մեկնաբանություն, «Բելկինի վիպակները», ռուսաց լեզու, ռուս գրականություն, գեղարվեստական տեքստ:***

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТЕЙ БЕЛКИНА» А.С. ПУШКИНА)

Адамян Вера

*Кандидат филологических наук, ассистент,  
Ереванский государственный университет, Армения,  
Vera.adamyan@ysu.am*

### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению проблемы важности и необходимости применения социокультурного комментария при анализе художественного текста на занятиях по литературе на профильных факультетах. В частности, мы обращаемся к теме социального неравенства персонажей, которая полнее раскрывается, если использовать социокультурный комментарий, которым мы сопроводили отдельные части текста.

**Цель** нашей работы – показать важность социокультурного комментария для любого текста при изучении иностранной литературы на примере «Повестей Белкина» А.С. Пушкина.

**Актуальность** работы состоит не только в обращении к малоизученной в литературе проблеме важности сопровождения социокультурным комментарием художественного текста, но и в необходимости более полного пояснения текста именно «Повестей Белкина» А.С. Пушкина. Выбор именно этого цикла писателя для подобного анализа обусловлен тем, что эти произведения наиболее часто выбираются в качестве учебного материала в процессе обучения русскому языку армянских студентов и школьников. На них же, как правило, останавливаются и при ознакомлении с прозаическим творчеством Пушкина, как в армянских школах, так и в процессе изучения наследия великого писателя иностранными студентами за рубежом.

**Научная новизна** работы заключается в том, чтобы снабдить текст «Повестей Белкина» именно социокультурными комментариями, ведь существующие комментарии энциклопедического характера недостаточны для верного и полноценного восприятия текста.

Нами также проанализированы те части текста «Повестей Белкина», которые были понятны современникам Пушкина, но для сегодняшнего читателя утратили свое значение.

Проанализировав тексты повестей, мы пришли к **выводу**, что самые незначительные для современного читателя детали могут многое сообщить о принадлежности персонажей к той или иной социальной группе, к примеру, количество лошадей, запрягаемых в экипаж персонажа, указывает на его социальное положение. На примерах из текста мы продемонстрировали, насколько эта деталь является важной для адекватного восприятия текста. Еще одним показателем материального состояния персонажей являются предметы их быта, гардероба.

Важным в тексте повестей является мотив «рублей и пятачков», связанный с темой денег в повестях. Наше исследование было направлено на то, чтобы четче прояснить обучающемуся то материальное положение, которое было характерно для того или иного персонажа.

Проанализировав самые «молчаливые» для сегодняшнего читателя фрагменты повестей, мы пришли к **выводу**, что при изучении литературы необходимо проводить социокультурный комментарий к художественному тексту.

*Ключевые слова:* социокультурный комментарий, «Повести Белкина», русский язык, русская литература, художественный текст.

Чтение классической литературы на языке оригинала представляет собой своеобразную коммуникацию с культурой, бытом и жизнью этой страны в период, когда это произведение было написано. Даже для носителя языка произведения классической литературы на родном языке могут нести в себе значительное количество непонятных понятий, реалий в тексте, т.к. они удалены от нас во времени. В этом аспекте трудно переоценить роль социокультурного комментария при изучении классической литературы обучающимися в вузе, от которой нас отделяют столетия, а особенно при изучении иностранной литературе.

В настоящей статье мы обращаемся к этой проблеме и показываем, что социокультурный комментарий к произведениям русской литературы является важнейшей составляющей, т.к. даже при переводе многие слова, понятия и реалии нуждаются в пояснении. В частности, мы рассматриваем «Повести Белкина» А.С. Пушкина.

**Целью** нашей работы является показать роль социокультурного комментария для любого текста при изучении литературы и сопроводить как можно более полным комментарием «Повести Белкина» А.С. Пушкина. Проблема важности снабжения социокультурным комментарием художественного текста при обучении литературе является малоизученной. На наш взгляд, в более полном пояснении нуждаются именно «Повести Белкина» А.С. Пушкина, т.к. произведения из этого цикла наиболее часто выбираются в качестве учебного материала в процессе обучения русскому языку армянских студентов и школьников. На них же, как правило, останавливаются и при ознакомлении с прозаическим творчеством Пушкина, как в армянских школах, так и в процессе изучения наследия великого писателя иностранными студентами за рубежом. В рамках сказанного вырисовывается **актуальность** настоящей работы.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что мы снабдили тексты повестей именно социокультурными комментариями, ведь существующие комментарии энциклопедического характера недостаточны для адекватного восприятия текстов.

Выбор именно «Повестей Белкина» для изучения данной проблемы обусловлен их лаконичностью, занимательными сюжетами, и благодаря глубокому содержанию одновременно они обладают доступностью для понимания даже для детей. Как верно заметил С.Г. Бочаров, «Повести Белкина» «доступны “двойному зрению”, одновременно схватывающему их цельную простоту и их сложный состав» [5, с. 156]. Помимо С.Г. Бочарова, исследованием текстов занимались Б. Эйхенбаум, В.В. Гиппиус, А. Лежнев, Ю. Лотман. Комментарии последнего в большей степени близки к социокультурным.

Чем понятнее будут отдельные детали текста, тем правильнее он будет прочитываться. Одновременно комментарий может служить в качестве ознакомительного материала с реалиями быта, истории и культуры России начала XIX в. Именно поэтому подобный комментарий получил название социокультурного. В нашей работе мы попытаемся охватить те детали текста, которые ранее оставались за пределами внимания комментаторов, а также проанализировать некоторые комментарии с точки зрения их функциональности для лучшего понимания текста.

По замечанию С.Г. Тер-Минасовой, «комментарий к классическому литературному произведению, по определению удаленному от современности, выполняет роль моста над пропастью, разделяющей “наше” и “то” время, или очков, которые помогут сегодняшнему читателю разглядеть детали минувших эпох» [10, с. 89]. По ее мнению, социокультурный комментарий остро необходим как иностранному читателю при изучении русского языка, так и современному русскому читателю. Важно то, что комментарий не только отражает восприятие писателя читателем, но и формирует его» [10, с. 89]. Исследователь выделяет два подхода к комментированию художественных текстов: энциклопедический и творческий. Рассмотрим оба подхода по отдельности, приводя примеры из исследуемых нами произведений (те примеры, которые не были рассмотрены). При первом, энциклопеди-

ческом подходе приводятся лишь популярно-энциклопедические сведения об упомянутых реальных фактах, явлениях и лицах. При этом комментатор не указывает на связь этих сведений с текстом художественного произведения. Он лишь дает точную информацию, оставляя поиски связей между текстом и комментарием читателю. В этом случае данные имеют объективный характер и не вносят контекстуально-эмоциональную окраску. Например, в английском переводе «Повестей Белкина» цитата из сатиры А.А. Шаховского переводится буквально и дается следующее объяснение: “a line is from the satire “Moliere! The gift that can compare with nothing in the world,” by the Russian dramatist A. Shakhovskoy” (что означает: цитата из сатиры русского драматурга А. Шаховского «Мольер! Твой дар, ни с чем на свете не сравненный»). Как видим, даются чисто энциклопедические данные, связь с произведением не устанавливается. Большинство комментариев, проанализированных нами как в изданиях на русском языке, так и в изданиях повестей на иностранных языках, носят энциклопедический характер. Посмотрим, в чем заключается исследовательский или творческий подход. При этом подходе комментарий имеет общефилологический и социокультурный характер и, наряду с конкретной информацией, которая выдвигается на второй план, содержит дополнительные сведения, с одной стороны, раскрывающие специфические национальные, политические, культурно-бытовые или иные коннотации, а с другой – устанавливающие связь между данным фактом, лицом, названием и т.п. и самим произведением, его персонажами и автором, уделяя им основное внимание [10, с. 97]. Как видим, исследовательский комментарий реалий, помимо того, что включает в себя конкретные данные энциклопедического характера, должен иметь лингвострановедческий и контекстуально-ориентированный характер, т.е. должен раскрывать национальные особенности восприятия внеязыкового фактора и указывать на ту роль, которую этот внеязыковой фактор играет в данном художественном произведении.

Те же идеи развивает и К.А. Баршт. Называя творческий, или исследовательский комментарий читательским, или авторским, он предлагает свой подход к ним, зачастую повторяющий С.Г. Тер-Минасову: «Читательский (“авторский”) комментарий имеет иную задачу – предоставить читателю техническую поддержку, став для него поводом и экскурсоводом по художественному миру писателя, указывая ему на те смыслы, до которых он не в состоянии догадаться и без которых понимание текста оказывается затруднительно или невозможно» [1, с. 286].

Как уже было отмечено, комментарий требуется как к произведениям иностранной литературы, так и к родным произведениям, которые удалены от читателя во времени, поскольку иногда даже из-за изменившегося смыслового оттенка слова текст может быть понят читателем неадекватно. К примеру, в повести «Выстрел» трактир, в котором обедают офицеры, Пушкин называет «жидовским», тем самым, независимо от себя создавая неправильное впечатление у современного читателя, незнакомого с данным употреблением данного слова в пушкинский период. Современный читатель уже может не знать, что название евреев таким образом до середины XIX в. имело нейтральный характер, и только к концу XIX в. обретает бранный характер [2: с. 206]. Это значит, что Пушкин не имел намерения оскорбить евреев, так что читатель не должен видеть в этих словах личную неприязнь Пушкина к евреям. Или же слово «девушка», которое сейчас может употребляться по отношению к любой молодой представительнице женского пола, раньше было распространенным названием горничной, прислуги.

«Повести Белкина» объединяет разнообразие тем, затрагиваемых во всех или же в большинстве из них.

Одной из тем, проходящей фактически через все повести, является тема социального неравенства людей, различной социальной принадлежности героев, а также различия их материального положения<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Для более детального и общего анализа см. статью *Адамян В.А.* «Повести Белкина» А.С. Пушкина: Еще одна попытка социокультурного комментария // Декабрьские литературные чтения. Сб. статей. Ереван, изд.-во ЕГУ, 2014. – С. 5-14. В этой статье автор, в частности, обращается к национальным и социальным обусловленным



В своих повестях Пушкин выводит представителей самых разных социальных сфер и профессий, рисует все стороны их жизненного содержания, изображая их такими, какими он их находил в действительности. Пушкин обращается к представителям таких социальных слоев, как армейское офицерство («Выстрел»), поместное дворянство средней руки («Метель» и «Барышня-крестьянка»), «мученик четырнадцатого класса» («Станционный смотритель») или же мелкие московские ремесленники («Гробовщик»). Стоит вспомнить и о самом Белкине, отец которого был секунд-майором (VIII класс в Табели о рангах) и «*был человек не богатый*». Студент, изучающий русскую литературу, без соответствующего комментария не поймет, кто такие эти люди.

В повестях, где фигурируют герои самых разных социальных слоев, с необыкновенной точностью описаны быт, нравы, уклад жизни как представителей привилегированного класса, руководствующихся исключительно своей выгодой, так и лишенного собственности рабочего люда, вынужденного смириться с положением, выпавшим на его долю. В.Е. Хализев и С.В. Шешунова отмечают: «Нет такого сословия и состояния, которое не играло бы в “Повестях Белкина” своей роли – хотя бы маленькой, как священник в “Метели” или купчиха Трюхина с ее племянником в “Гробовщике”» [12, с. 8].

Начиная с XVIII в., вплоть до XX в. в России большое значение придавалось занимаемой человеком должности. Не на пустом месте возникло ироническое замечание Антона Павловича Чехова: «Настоящий мужчина состоит из мужа и чина». Начиная с 1722 г. в России в «употребление вошла» «Табель о рангах» по трем видам чинов – военные, гражданские и придворные. Гражданские и военные чины разделялись на 14 классов, самым низким был четырнадцатый, высшим – первый. <...> Чиновная карьера привлекала определенной степенью независимости и обеспечения личного достоинства (чин, даже малый, в частности, избавлял от телесного наказания), возможностью для малоимущих дослужиться «до степеней известных», материальными благами, перспективой служебной карьеры и приобщения (для разночинцев) к привилегированному сословию дворян» [11, с.90]. Люди, обладающие чином, были личностями неприкосновенными. Чины были важны настолько, что даже самый последний – XIV класс, давал некоторые преимущества. В качестве примера исследователь приводит рассказ А.А. Бестужева-Марлинского «Будочник-оратор», в котором пойманный квартальным офицером пьяный человек говорит, что он XIV класса, а значит личность неприкосновенная. «*Квартальный офицер: Разглядишь поутру. В сибирку его! / Пьяный: В сибирку-с? Не извольте обижать-с; я сам четырнадцатого класса*». В «Повестях Белкина» можно встретить значительное количество упоминания чинов. Для читателей-современников Пушкина не составляло труда ориентироваться в них, но для современного читателя это составляет проблему. Поэтому некоторые из них мы будем разъяснять по ходу.

Несмотря на то, что некоторые исследователи утверждают, что конфликт в повестях имеет более глубокую, нежели социальную окрашенность, понятно, что социальные различия составляют одну из их основ. Сильвио в «Выстреле» уступает свое, казалось бы, прочное место в обществе молодому человеку «богатой и знатной фамилии». «Бедный прапорщик» Владимир и считавшаяся «богатой невестой» Марья Гавриловна, уверенные, что родители будут против их брака, решают венчаться тайно. Совместная супружеская жизнь сына богатого помещика Ивана Петровича Берестова и мнимой дочери кузнеца Василия кажется утопией, невероятной и неосуществимой мечтой, в то время как брак детей Берестова и Муромского имеет выгодный расчет с обеих сторон: «*Муромский нередко думал о том, что по смерти Ивана Петровича все его имение перейдет в руки Алексею Ивановичу; что в таком случае Алексей Иванович будет один из самых богатых помещиков той губернии, и что нет ему никакой причины не жениться на Лизе*» [9, с.106]. Своя выгода была и у Берестова: «*Григорий Иванович был близкий родственник графу Пронскому, человеку знатному и сильному; граф мог быть очень полезен Алексею*» [там

же]. Станционный смотритель Самсон Вырин отказывается верить в возможность счастья своей дочери, соблазненной гусаром, так как, между его миром и миром Минского – огромнейшая пропасть.

С первых же страниц повестей Пушкин обращает внимание читателя на эти различия, и важность их не утрачивается на протяжении всего цикла. При этом автор прибегает к двум способам указания на социальную принадлежность или материальное положение героя. Он либо прямо указывает на то, беден или богат, знатен или нет персонаж, либо делает это с помощью деталей, указывающих на эти различия. Рассмотрим оба способа.

Приведем сначала примеры открытого указания автора на социальное и материальное положение героев. Например, в повести «Выстрел», когда речь идет о Сильвио, неоднократно появляется слово ‘бедный’: *«поселиться в бедном местечке», «жил он вместе бедно и расточительно», «богатое собрание пистолетов было единственной роскошью бедной мазанки, где он жил»* [9, с. 47-48]. Обратное наблюдается, когда в той же повести речь идет о графе. В этом случае постоянно употребляется слово ‘богатый’: *«молодой человек богатой и знатной фамилии», «богатое поместье», «приезд богатого соседа»* [9, с. 52]. В «Метели» о Марье Гавриловне говорится, что она *«считалась богатой невестой»* [9, с. 59], а для характеристики возлюбленного Марьи Гавриловны из «Метели» рассказчик снова использует прилагательное «бедный» (*«был бедный армейский прапорщик»*) [9, с. 52]. Кстати, «прапорщик» тоже указывает на положение последнего. Это младший обер-офицерский чин XIV класса Табели о рангах, а XIV класс, как было отмечено выше, был самым низким. Об отношении к прапорщикам говорит поговорка, сложившаяся в офицерской среде XIX в.: «Курица не птица, прапорщик не офицер» [2, с. 527]. В «Барышне-крестьянке» говорится о том, что после смерти Берестова, его сын *«будет один из самых богатых помещиков той губернии»* [9, с.106]. Это значит, что отец достаточно богат. Для студентов, изучающих русскую литературу, в этом случае не представляет трудности понять прямое указание на материальное состояние персонажа. Но у Пушкина чаще встречается второй способ – указание на место человека в социальной иерархии через отдельные детали-подсказки, на первый взгляд кажущиеся незначительными, потому что они утратили свое значение для современного читателя и уж тем более для иностранцев, изучающих русскую литературу. Однако они являются очень важными для глубокого понимания текста, и их разъяснение обогащает наше восприятие произведения.

Мы рассмотрим все повести и попробуем предложить социокультурные комментарии для отдельных фрагментов текста, связанных с положением тех или иных персонажей на социальной лестнице.

В первую очередь, обратим внимание на средства передвижения главных героев, так как упоминание о них особенно часто встречается в текстах повестей. Количество запряженных в экипаж лошадей было критерием состоятельности хозяина, указывало на его место в обществе. Даже для собственных экипажей количество лошадей строго регулировалось в зависимости от чина и сословия владельца: *«Вид повозки, количество впряженных лошадей, способ путешествия (на своих или на почтовых), скорость движения – все это не только исторически точно и осмысленно, но и глубоко продумано и обосновано»* [11, с. 196]. Рассмотрим, как передвигались наши герои.

Герой в повести «Выстрел» *«ходил вечно пешком в изношенном черном сертуке»* [9, с.47]. Это указывает на бедность главного героя, хотя последний *«держал открытый стол для всех офицеров»* и *«шампанское лилось рекою»* у него в доме. Последнее означает, что герой, хотя довольно беден, но, тем не менее, расточителен, о чем открыто говорится и в тексте: *«жил он вместе бедно и расточительно»* [там же].

Гробовщик Адриан Прохоров *«пешком отправился на новоселье»*, после того, как *«последние пожитки»* его были *«взвалены на похоронные дроги»* [9, с. 71]. Он пошел пешком, потому что *«похоронные дроги»* были его единственным транспортом. К тому же в повести сказано, что лошади его были *«тощей парой»*. Здесь мы имеем дело не только с малым количеством лошадей (пара), но она еще охарактеризована как *«тощая»*. Интересно, что даже в своем сне гробовщик после того, как устроил похороны купчихи Трюхиной,

«пошел домой пешком». Это свидетельствует о том, что социальное неравенство и вытекающие из него последствия глубоко укоренились не только в сознании, но и подсознании людей.

«Бедный мученик четырнадцатого класса» Самсон Вырин из «Станционного смотрителя» *«пешком отправился за своею дочерью»*, в то время как у соблазнившего его дочь Минского были свои собственные дрожки, более того «щегольские». Этим приемом Пушкин хотел подчеркнуть резкий контраст между миром смотрителя и большим миром, в который стремилась попасть Дуня, достигшая-таки своего. Об этом говорит ее «карета в шесть лошадей», в которой она приезжает в родные места уже после смерти смотрителя. Пушкин говорит о состоятельности своей героини одной единственной деталью, которую легко можно упустить, если не знать о традициях того времени. Шестеркой в дореформенное время разрешалось ездить только дворянам. В этом плане весьма показательным является пример обыденного, незначашего на первый взгляд разговора купчихи Большой и ее мужа в комедии Островского «Свои люди – сочтемся!», который приводит в своей книге Ю. Федосюк и за которым, по его словам, скрываются «существенные исторические реалии». Она говорит о своей дочери, мечтающей выйти замуж за дворянина: *«Только бы ей в карете ехать шестеркой»*. На что муж ее замечает: *«Поедет и парочкой – не велика помещица!»* [11: 199]. То, что для купчихи и ее дочери было лишь мечтой, для Дуни стало осуществленной реальностью. Кстати, диалог пятилетнего мальчика и рассказчика в повести еще одно наглядное доказательство того, что в то время занимаемое человеком положение в обществе было одной из важнейших характеристик личности. На вопрос «какая барыня?», мальчик говорит: *«Прекрасная барыня», «ехала она в карете в шесть лошадей»* [9, с. 89]. Это первое, что он про нее говорит.

Этим же объясняется поведение «дрожащего смотрителя», который отдает генералу *«две последние тройки, в том числе курьерскую»*. Генералу положено шесть лошадей. Ему отдают даже курьерских лошадей, предназначенных для особо важных лиц: правительственных курьеров–фельдъегерей и др. По этой же причине предложение *«курьеры, фельдъегеря с нею по полчасу заговаривались»* подается Пушкиным как нечто особенное, так как они не должны были задерживаться в пути: *«Только фельдъегеря обязаны были ехать “столь поспешно, сколько сие будет возможно”, и иногда проделывали в день 200 верст»* [11, с. 199]. А тут из-за генерала смотритель фактически оставляет их без транспортного средства.

В «коляске домашней работы, запряженной шестью лошадьми» ездит и старший Берестов из «Барышни-крестьянки». Кроме того, у него есть и собственные дрожки, которые обычно предназначались, как отмечает Федосюк, «для езды на короткие расстояния» [11, с. 204].

Транспортным средством Владимира из «Метели» была тройка, и это лишний раз говорит о том, что занимаемое Владимиром положение в обществе было низким, так как, если количество запряженных лошадей достигало трех, это означало, что «хозяин» был либо неслужащим, либо чиновником низшего ранга. Заметим, что тройка для него была лучшим вариантом, поскольку она была предусмотрена для Марьи, а для себя Владимир велел приготовить *«маленькие сани в одну лошадь»*.

В пушкинское время существовал неписанный закон, согласно которому на почтовой станции для неслужащих и чиновников низшего ранга количество почтовых лошадей должно было быть до 3, до 20 – для особ I класса Табели о рангах [11, с.198]. В повести «Станционный смотритель» рассказчик, будучи «в мелком чине», *«платил прогоны за две лошади», и «вследствии сего смотрители», находясь с ним наравне, «не церемонились»*. Самсон Вырин отдал его *«тройку под коляску чиновного барина»* [9, с.80]. Реакция рассказчика была следующей: *«Будучи молод и вспыльчив, я негодовал на низость и малодушие смотрителя, когда сей последний отдавал приготовленную мне тройку под коляску чиновного барина. Столь же долго не мог я привыкнуть и к тому, чтоб разборчивый холоп обносил меня блюдом на губернаторском обеде. Ныне то и другое кажется мне в порядке вещей. В самом деле, что было бы с нами, если бы вместо общеприемлемого правила: чин чина*

*почитай, ввелось в употребление другое, например: ум ума почитай? Какие возникли бы споры! и слуги с кого бы начинали кушанье подавать?»* [9, с. 80]. Последнее замечание является еще одним, непонятым современному читателю неписанным законом. Однако на первый взгляд странное предложение имеет вполне обоснованную мотивировку. Дело в том, что «слуги носили блюда по чинам» и «горе тому, кто подал бы титулярному советнику прежде ассессора или поручику прежде капитана. Иногда лакей не знал в точности чина какого-нибудь посетителя, устремлял на своего барина встревоженный взор: и одного взгляда было достаточно, чтобы наставить его на путь истинный», – пишет Е. Лаврентьева в своей книге «Культура застолья XIX века» слова одного из современников Пушкина [6, с. 23].

В приведенных примерах мы видим, что очень часто установленные обществом правила гораздо строже правил, установленных законом, и надо было строго следовать этим неписанным правилам.

Во всех пяти повестях остро чувствуется социальное неравенство, глубоко укоренившееся в сознании людей того времени. Их действия и поступки оказываются зачастую мотивированы личными выгодами, стремлением поправить свое материальное положение или обезопасить себя от возможных неприятностей, связанных с тем, что им не суждено было родиться знатными и богатыми. И некоторые из них также нуждаются в посянии. К примеру, Адриан Прохоров в гостях у сапожника Шульца спешит наладить контакт с будочником Юрко. Профессия «будочника» не знакома современному читателю, намерения Адриана могут быть непонятны, однако Адриан «действительно имел на это основания», т.к. будочники были рядовые постовые полицейские [11, с.175], так что, действительно, *«рано или поздно может случиться иметь нужду»* в нем, особенно людям с незначительным положением.

То, что Минский поселился в Демутовом трактире, тоже не случайно. В свое время «Демутов трактир» пользовался большой популярностью, и в нем останавливались обыкновенно состоятельные люди. Это лишний раз говорит о его высоком материальном положении. По Берковскому, Демутов трактир служит показателем того, что у Минского не было официальных отношений с Дуней: «Сам Минский, как это уже известно, занимает комнаты в Демутовом трактире. Следовательно, официальных отношений с Дуней нет, все для Дуни держится на честном слове Минского и на его любви» [4, с. 332].

Указывают на материальное положение и предметы быта, окружающая героев «среда». Муромский держал в доме ливрейных лакеев. *«У богатых дворян и в городах служили ливрейные лакеи, одетые в особую форменную одежду с шитьем и галунами»* [11, с. 151]. Как мы знаем, у Муромского финансовые дела шли не очень хорошо. Он разорился. *«Промотав в Москве большую часть имения своего», «уехал он в последнюю свою деревню, где продолжал проказничать, но уже в новом роде. Развел он английский сад, на который тратил почти все остальные доходы. Конюхи его были одеты английскими жокеями. У дочери его была мадам англичанка. Поля свои обрабатывал он по английской методе»* [9, с. 91]. Заметим, что Муромский за то, что *«мадам мисс Жаксон» «два раза в год перечитывала Памелу»* давал ей две тысячи рублей, на фоне того, что в то время *«оклад канцелярского служителя министерства не превышал 200 рублей в год»* [8]. По совершенно справедливому замечанию Берестова, Муромский разорился «по-английски».

Дела свои он пытался поправить, идя на крайние меры: *«он и в деревне находил способ входить в новые долги; со всем тем почитался человеком не глупым, ибо первый из помещиков своей губернии догадался заложить имение в Опекунский совет: оборот, казавшийся в то время чрезвычайно сложным и смелым»* [9, с. 91-92). Пушкин пишет об этом с некоторой иронией, так как подобные действия еще больше втягивали героя в долги, ибо «опекунский совет – орган управления воспитательными домами и кредитными установлениями при них. Опекунский совет выдавал деньги под залог имений и осуществлял другие кредитования» [2, с. 437]. *«Хотя эти дома и назывались императорскими, то есть находящимися под покровительством государства, казна им денег не отпускала. Главным источником доходов воспитательных домов были ссудные операции»* [11, с. 157].

Это еще раз говорит о том, что действия Муромского были не самыми перспективными. Поэтому понятно, что ливрейные лакеи в доме Муромского – это лишь остаток былой роскоши. Может быть, Пушкин этим примером хотел подчеркнуть преходящий характер богатства.

А вот Берестов был действительно богат. Он *«выстроил дом по собственному плану, завел у себя суконную фабрику, утроил доходы»* [9, с.91] и к нему приезжали погостить соседи, причем *«с своими семействами и собаками»* (если Берестов был в состоянии кормить и поить их всех, понятно, что он был довольно состоятельным человеком). Видно это не только в открытых высказываниях, но и в отдельных, казалось бы, незначительных деталях. *«В будни ходил он в плюсовой куртке»*. Деталь, не замечаемая современными читателями, но существенная. Богатые носили вещи из плюса дома, а для менее состоятельных людей одежда из плюса была праздничной<sup>1</sup>. Берестов носил плюсовую куртку в будни, а это еще одно свидетельство его состоятельности.

К рассматриваемой нами в данной главе теме примыкает мотив «рублей и пятачков». Многообразно варьируясь, он проходит через всего «Станционного зрителя». Это и понятно, так как именно эта повесть из всего цикла поднимает вопрос о «маленьком человеке» и именно в ней в большей степени «частная жизнь определяется правовым, имущественным положением» [3, с. 142]. Среди ее героев и титулярный советник (повествователь), и сам зритель («*сущий мученик четырнадцатого класса*»), лекарь, который за 25 рублей ставит фальшивый диагноз Минскому, «*опасаясь его нагайки*», военный лакей, чистящий «*сапог на колодке*», пивоварова жена и ее сын пятилетний Ванька – «*оборванный мальчик, рыжий и кривой*», который постоянно говорит о пятаке серебром, данным ему «прекрасной барыней», намекая рассказчику на то, что он мог бы поступить таким же образом. И наконец, ротмистр Минский, который противостоит всем перечисленным героям и который смотрит свысока на них. Мало того, что Минский «похитил» Дуню, не обращая внимания на отцовские чувства и переживания зрителя, он еще и проявляет к нему неуважение. Об этом свидетельствует не только то, что он решил заплатить зрителю за Дуню, но и следующая деталь: «*Минский вышел сам к нему в халате*» [9, с.86]. Современному читателю могут ничего не говорить эти строки. На самом деле рассказчик этим предложением в дополнительный раз демонстрирует неуважительное отношение Минского к человеку, стоящему ниже его на социальной лестнице, потому что в Пушкинское время «выходить в халате “на люди” считалось признаком пренебрежения» [11, с.178] На первый взгляд незначительная деталь оказывается значимой, если не утрачен ее смысл.

Посмотрим, как именно фигурирует в повести мотив «рублей и пятачков». Итак, Минский платил 25 рублей за визит лекарю, а точнее эта была взятка за фальшивый диагноз. Далее, щедро награждает зрителя «за постой и угощение» и уже после «похищения» Дуни «несколько пяти и десятирублевых смятых ассигнаций» сует за обшлаг оскорбленному зрителю. Семь рублей тратит рассказчик на поездку к зрителевой могиле. «Пятак серебром» дала «прекрасная барыня» мальчику Ваньке, и «пятачок» перепал ему от рассказчика. Как отмечает Берковский, «рубли и пятачки в этой повести – всеобщая необходимость, обрамление жизни всех и каждого. Пятачки и рубли – барьеры, между которыми и движутся люди» [4, с. 340]. Но цифры, назначение, значение одной и той же цифры для разных персонажей чрезвычайно индивидуальны: «Большие цифры Минского – это и его богатство, это и оплата сомнительных поступков, на которые его толкают богатство и положение. Минский щедрый, потому что постоянно он должен задабривать и задабривать людей, из которых одни – соучастники его неблагоприятных деяний, другие – жертвы их» [там же].

Как уже было сказано, рассказчик тратит семь рублей. Деньги по тем временам немаленькие. Действие повести происходит в 10-е годы XIX века, а «С начала XIX века в связи с падением курса бумажных денег, которыми выплачивали жалованье и пенсии,

<sup>1</sup> <https://russkie-kostumy.livejournal.com/21119.html>

материальное положение чиновников стало ухудшаться. В 1768-1786 годы ассигнационный рубль практически равнялся серебряному, в 1795-1807 годы он колебался в пределах 65-80 копеек, а в 1811 году не достигал и 26 копеек серебром. В результате чиновники получали только четвертую часть суммы, предусмотренной штатами 1763 года. Годового жалованья в 120 рублей едва хватало на одежду и обувь; мундир для большинства гражданских служащих был роскошью. <...> оклад канцелярского служащего министерства не превышал 200 рублей в год» [8]. Потому рассказчик постоянно помнит о сумме, которую он потратил, решив посетить станцию, где жил смотритель: «*Мне стало жаль моей напрасной поездки и семи рублей, издержанных даром*»; «*И я дал мальчишке пятак, и не жалел уже ни о поездке, ни о семи рублях, мною истраченных*». Он вспоминает о них дважды, в отличие, скажем, от Минского, который из одной лишь прихоти потратил на лекаря почти в 4 раза больше, и, наверняка, ни разу потом не вспомнил об этом.

«Чем ниже по социальной лестнице, тем дороже деньги и тем человечнее их значение. Рассказчик платит немалые для него семь рублей с благородной, бескорыстной целью, ради интересов дружбы. Пятачки, полученные мальчишкой, – веселые пяточки и самые богатые, на взгляд мальчишки они могут все купить» [4, с. 341]. «Пятак серебром», который дала Дуня мальчику – это на самом деле не 5, а 20 копеек. Дело в том, что «из-за чрезмерного выпуска ассигнаций, не обеспеченных серебром, началось падение курса: медные и бумажные деньги ходили в одной цене, а серебряные ценились выше. Соотношение постоянно колебалось: в расчетах и сделках приходилось приравнивать один серебряный рубль к четырем ассигнационным» [11, с. 56]. Потому «пятак серебром» – для мальчика целое состояние, и он тоже дважды упоминает о том, что получил его от барыни. Как мы знаем, Дуня могла себе это позволить. А вот «пятачок», который дал мальчику рассказчик, скорее всего, был обыкновенным, а не серебряным пятаком.

Хотя Берковский мотив «рублей и пятак» связывает только с повестью «Станционный смотритель», нетрудно заметить, что этот мотив проходит по всем повестям, являясь еще одним способом указания на материальное положение героев.

Уже упоминалось о том, что Сильвио жил бедно и расточительно одновременно. К его расточительности можно отнести и ставку в полсотни червонцев во время игры в карты. По Ю. Федосюку, *червонцем* называлась трехрублевая золотая монета. При этом сумма получается примерно в 150 рублей, что является довольно большой ставкой, если сопоставить с жалованием чиновников или, например, с платой за комнату в Петербурге в первой половине XIX века: «убогая комната с мебелью, отоплением, самоваром и прислугой стоила в столице пять рублей в месяц» [8]. Однако по другим источникам при Павле I была ненадолго восстановлена чеканка золотых монет без номинала, с массой и пробой, обычной для червонца, однако от них быстро отказались, наладив выпуск 5- и 10-рублевых монет с высокой 986-й пробой, которая впоследствии была снижена до 917-й. В народе с этого времени червонцами начали называть все золотые монеты номиналом 5 и 10 рублей, чеканившиеся в императорской России. В таком случае получается еще больше, чем было подсчитано ранее.

Что касается Муромского из «Барышни-крестьянки», то он платит 2 тыс. рублей мадам Жаксон, что тоже является расточительством с его стороны, если учесть его реальное положение дел. Вспомним замечание Берестова относительно Муромского: «...у меня не то, что у соседа Григорья Ивановича. Куда нам по-английски разоряться! Были бы мы по-русски хоть сыты» [9, с.92]. В той же повести служанка Лизы Настя платит за лапти, точнее награждает полтиной. Полтина равнялась 50 копейкам [11, с. 54] и была для кого-то щедрым вознаграждением.

Приказчику, сообщившему о смерти купчихи Трюхиной, гробовщик дает «*гривенник на водку*». Современный читатель, не знающий, чему равен один гривенник, может принять это за благородный жест со стороны гробовщика, награждающего приказчика за оказанную ему услугу. Выясним, достаточно ли этого было на водку. В старом просторечии гривна и грива равнялись 10 копейкам. Ю. Федосюк, объясняя существовавшие в то время два курса валют, дает попутно полезную для нас информацию – цену на водку в то время – «20 копеек

ассигнациями» [11, с. 56]. А «Гробовщик дает ему гривенник на водку», то есть вдвое меньше цены. Как видим, и во сне гробовщик пытается сэкономить копейку.

Приведем другой пример, связанный с темой неравенства. Родители Марьи Гавриловны принимали «*бедного армейского прапорщика (XIV класс<sup>1</sup>) хуже отставного заседателя*» [9, с.59]. Заседатель – должностное лицо, избранное от сословий в какое-либо учреждение. Л.В. Беловинский в качестве примера приводит отрывок из «Губернских очерков» М.Е. Салтыкова-Щедрина: «*Служил я, теперича, в земском суде заседателем, триста рублей бумажками получал, семейством угнетен был, а не хуже людей жил*» [2, с. 216-217]. Поищем истоки угнетения заседателя со стороны семьи. В то время в связи с резким снижением курса бумажных денег и удорожанием товаров «Прилично содержать семью можно было лишь при доходах не меньше 6 000 рублей в год (в конце XVIII в. для этого было достаточно 3 000 рублей). Такому уровню жизни соответствовало жалование чиновника, занимавшего должность не ниже директора департамента министерства» [8]. А это были времена, когда уважение к личности человека зависело от его финансового положения. Однако из приведенного примера видно, что материальное положение определяло место человека не только в обществе, но и в собственной семье. Учитывая сказанное выше о жаловании чиновников того времени, можно с уверенностью сказать, что заседатели получали незначительное жалование. Если учесть, что родители принимали его даже хуже заседателя, тем более отставного, т.е. так и не дослужившегося до значительного чина, можно понять их отношение к Владимиру, тем более что они имели для этого «веский повод».

**Выводы:** Таким образом, мы пришли к **выводу**, что при анализе художественных текстов на занятиях по литературе на профильных факультетах в вузе особое место занимает социокультурный комментарий. В частности, он позволяет лучше пояснить тему социального неравенства, являющуюся одной из основных во всех «Повестях Белкина» А.С. Пушкина. Пушкин выбирает своих героев «из низов», отдавая им предпочтение. Именно в них он видит людей, способных на благородные поступки. Им противопоставляются представители высшего светского общества, которые зачастую пытаются извлечь выгоду из несчастья людей, стоящих ниже их на социальной лестнице. Права Н.Н. Петрунина, которая называет содержание повестей «нравственно-психологическим» [7, с.148]. Действительно, Пушкин, с невероятной точностью рисуя картины противоположных друг другу миров, тем самым подчеркивает разницу в психологии, в этических и нравственных принципах их представителей. В данной статье мы показали, что эта тема проявляется еще резче, если знать, о чем именно сигнализируют те детали текста, мимо которых современный читатель может легко пройти, так как их значение для него уже утрачено. Мы попытались восстановить значение некоторых деталей и показать, какую роль они играют в текстах повестей. Во всех повестях мы остановились подробно на чинах персонажей, упомянутых в тексте, для того, чтобы яснее представить себе, какое положение они занимают относительно друг друга. В этих случаях мы обратились к «Табели о рангах», введенной в России с 1722 года.

Социальное неравенство порождало в обществе атмосферу, которая была несносной для людей низшего класса. Оно могло стать причиной гибели многих персонажей, в то время как других снабжало многими преимуществами, поскольку в их представлении положение в обществе было волшебной палочкой, при помощи которой можно было достичь всего. В нашей статье мы проанализировали детали-подсказки, с помощью которых Пушкин говорит о месте человека на служебной лестнице, соответственно – в обществе и даже в семье.

Самые незначительные для современных читателей детали могут многое сообщить о принадлежности персонажей к той или иной социальной группе. В этом плане в первую очередь следует отметить средства передвижения персонажей, а именно количество лошадей, запрягаемых в них. Современный читатель, прочитав слова «тройка», «каreta в

<sup>1</sup> Примечание В.А. Адамян.

шесть лошадей», всего лишь представит количество лошадей. Однако мы показали, что за ним скрываются важнейшие «исторические реалии», ведь количество запряженных лошадей указывало на место человека в обществе. Мы постарались показать, насколько эта деталь является важной для адекватного понимания текста.

Нами были рассмотрены также предметы быта, одежда персонажей, которые содержат сведения об их владельцах, являясь показателем материального состояния.

Важным в произведениях является мотив «рублей и пятак», связанный с темой денег в повестях. Исследование было направлено на то, чтобы четче прояснить то материальное положение, которое было характерно для того или иного персонажа. Все рассмотренные нами примеры подтверждают наши выводы – необходимость снабжения художественного текста социокультурным комментарием при обучении литературе.

#### **Список использованной литературы**

1. Баршт К.А., О направлениях и пределах комментирования художественного текста // Вопросы литературы, 2009, №5. – с. 280-303.
2. Беловинский Л.В., Иллюстрированный энциклопедический историко-бытовой словарь русского народа XVIII - начала XX в. – М.: ЭКСМО, 2007. – 784 с.
3. Белькинд В.С. Образ «маленького человека» у Пушкина и Достоевского (Самсон Вырин и Макар Девушкин) // Пушкинский сборник. Министерство просвещения РФ. Московский государственный педагогический институт им. С.М. Кирова, кафедра литературы. Псков, 1968. – с. 140-147.
4. Берковский Н.Я., О «Повестях Белкина» (Пушкин 30-х годов и вопросы народности и реализма) // Статьи о литературе М.-Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1962. – с. 242-356.
5. Бочаров С.Г., Поэтика Пушкина. Очерки. – М.: Наука, 1974. – 209с.
6. Лаврентьева Е.В. Культура застолья XIX века. Пушкинская пора. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1999. – 320с.
7. Петрунина Н.Н., Проза Пушкина (пути эволюции). – Л.: Наука Ленинградское отделение, 1987. – 340с.
8. Писарькова Л.Ф., Чиновник на службе в конце XVII – в середине XIX века // Отечественные записки, 2004, № 2. [http://magazines.russ.ru/oz/2004/2/2004\\_2\\_32.html](http://magazines.russ.ru/oz/2004/2/2004_2_32.html)
9. Пушкин А.С., Собрание сочинений в 10 томах. – М.: Вагриус, 2006, т. 6.
10. Тер-Минасова С.Г., Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
11. Федосюк Ю.М., Что непонятно у классиков или энциклопедия русского быта XIX века. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 272 с.
12. Хализев В.Е., Шешунова С.В., Цикл А.С. Пушкина «Повести Белкина». М.: Высшая школа, 1989. – 80с.

*Получено: 09.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 13.10.2023*

*Reviewed: 13.10.2023*

*Принято: 20.10.2023*

*Accepted: 20.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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



## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Иванова Екатерина**

*Кандидат педагогических наук,*

*Украина,*

*ivanova.katrin.13@gmail.com*

### Аннотация

Изучение пространственных отношений и геометрических фигур в педагогических учреждениях высшего образования на специальности «Начальное образование» имеет свою специфику. В статье представлен анализ организации изучения курса математики будущими учителями начального образования во время дистанционной формы обучения. Для исследования были использованы общелогические методы систематизации и обобщения опыта работы высших учебных заведений по специальности «Начальное образование». Рассмотрены основные проблемы и приведены пути их преодоления. Выяснено, что главной проблемой является результат самостоятельной работы студентов. Причинами этой проблемы является: 1) не способность студентов выучить большой объем (более 60%), материала отведенного для самостоятельного освоения учебными программами в связи с низким уровнем навыков самообразования; 2) недостаточная адаптация содержания курса «Математика» (отсутствие геометрического материала), действенных средств организации самостоятельной работы студентов. В статье приведен анализ выявленных проблем и возможные способы их устранения. Представлен вывод о том, в каких направлениях и с учетом каких факторов следует совершенствовать содержание математической подготовки будущих учителей начального образования и учебные материалы для дистанционного обучения. Отмечается, что вопросы организации самостоятельной работы будущих учителей начального образования при изучении пространственных отношений и геометрических фигур в условиях информационно-образовательной среды являются важными и требуют решения, что присутствует постоянная потребность в изменении методов обучения. Рассматриваются проблемы, возникающие при организации самостоятельной работы студентов во время онлайн практических занятий, обращается внимание на положительные и отрицательные стороны дистанционной формы проведения занятий и перспективы дальнейших исследований по повышению эффективности математической подготовки будущих учителей начального образования в условиях дистанционного обучения. Уделено особое внимание реализации дистанционного обучения будущих учителей начального образования пространственным отношениям и геометрическим фигурам с помощью использования информационных технологий, которые способствуют активизации познавательной деятельности студентов во время их самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, математическая подготовка, будущие учителя начальных классов.

**ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱԳԱ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ  
ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԵՐԿՐԱԶԱՓԱԿԱՆ ՊԱՏԿԵՐՆԵՐԻ ՀԵՌԱՎԱՐ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ  
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԻՐՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**Իվանովա Եկատերինա**

*Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,*

*Ուկրաինա,*

*ivanova.katrin.13@gmail.com*

### Ամփոփում

«Տարրական կրթություն» մասնագիտության բարձրագույն կրթության մանկավարժական հաստատություններում տարածական հարաբերությունների և երկրաչափական ձևերի ուսումնասիրությունն ունի իր առանձնահատկությունները: Հոդվածում ներկայացված է հեռավար ուսուցման ընթացքում տարրական կրթության ապագա ուսուցիչների կողմից Մաթեմատիկայի դասընթացի ուսումնասիրության կազմակերպման վերլուծություն: Ուսումնասիրության համար օգտագործվել են «Տարրական կրթություն» մասնագիտության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների փորձի համակարգման և ընդհանրացման ընդհանուր տրամաբանական մեթոդներ: Դիտարկվում են հիմնական խնդիրները և տրվում են դրանց հաղթահարման ուղիները:

Պարզվել է, որ հիմնական խնդիրը ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի արդյունքն է. 1) ուսանողների անկարողությունը մեծ ծավալի (ավելի քան 60%) նյութեր սովորելու հանդեպ, որոնք հասկացված են ուսումնական ծրագրերի ինքնուրույն յուրացման համար՝ կապված ինքնակրթության հստությունների ցածր մակարդակի հետ, 2) «Մաթեմատիկա» դասընթացի բովանդակության անբավարար հարմարեցում (երկրաչափական նյութի բացակայություն), ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման արդյունավետ միջոցներ: 3) «Մաթեմատիկա» դասընթացի բովանդակության անբավարար հարմարեցում (երկրաչափական նյութի բացակայություն), ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման արդյունավետ միջոցներ: 4) «Մաթեմատիկա» դասընթացի բովանդակության անբավարար հարմարեցում (երկրաչափական նյութի բացակայություն), ուսանողների Հոդվածում ներկայացված են հայտնաբերված խնդիրների վերլուծություն և դրանց վերացման հնարավոր եղանակներ: Եզրակացություն է ներկայացվում այն մասին, թե որ ուղղություններով և հաշվի առնելով, թե ինչ գործոններ պետք է բարելավվեն ապագա տարրական կրթության ուսուցիչների մաթեմատիկական վերապատրաստման բովանդակությունը և հեռավար ուսուցման ուսումնական նյութերը: Նշվում է, որ տեղեկատվական և կրթական միջավայրում տարածական հարաբերությունների և երկրաչափական ձևերի ուսումնասիրության մեջ տարրական կրթության ապագա ուսուցիչների անկախ աշխատանքի կազմակերպման հարցերը կարևոր են և լուծման կարիք ունեն, դասավանդման մեթոդները փոխելու մշտական անհրաժեշտություն կա: Բացի այդ՝ կրթական միջավայրում տարածական հարաբերությունների և երկրաչափական ձևերի ուսումնասիրության մեջ տարրական կրթության ապագա ուսուցիչների անկախ աշխատանքի կազմակերպման հարցերը կարևոր են: Հաշվի են առնվում առցանց գործնական պարապմունքների ընթացքում ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման ընթացքում ծագող խնդիրները, ուշադրություն է հրավիրվում դասերի անցկացման հեռավար ձևի դրական և բացասական կողմերին ու հետագա հետազոտությունների հեռանկարներին՝ հեռավար ուսուցման պայմաններում ապագա տարրական կրթության ուսուցիչների մաթեմատիկական վերապատրաստման արդյունավետության բարձրացման համար: Այս առումով հաշվի են առնվում նաև ուսանողների կողմից հեռավար ուսուցման կազմակերպման և անցկացման մեթոդների կիրառման առանձնահատկությունները: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում ապագա տարրական կրթության ուսուցիչների հեռավար ուսուցման իրականացմանը տարածական հարաբերությունների և երկրաչափական պատկերների միջոցով տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման միջոցով, որոնք նպաստում են ուսանողների ճանաչողական գործունեության ակտիվացմանը իրենց անկախ աշխատանքի ընթացքում: Այս առումով կարևորվում է նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործումը, որոնք նպաստում են ուսանողների ճանաչողական գործունեության ակտիվացմանը:

***Բանալի բառեր՝** հեռավար ուսուցում, մաթեմատիկական ուսուցում, տարրական դասարանների ապագա ուսուցիչներ:*

## **THE PROBLEM ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING ORGANIZATION OF SPATIAL RELATIONS AND GEOMETRICAL FIGURES FOR FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION**

**Ivanova Kateryna**  
*Ph.D. in Pedagogy,*  
*Ukraine,*

*ivanova.katrin.13@gmail.com*

### **Summary**

The study of spatial relations and geometrical figures has its own peculiarities at "Primary Education" in pedagogical institutions of higher education. The article presents the analysis of the organization of studying the mathematics course by future teachers of primary education during distance education. The general logical methods of systematization and generalization of the experience of higher education institutions specializing in "Primary Education" were used for the study. The main problems have been considered and the ways to overcome them have been given. It has been found out that the main problem is the result of students' independent work. There are several reasons for this, such as their inability to overcome a large volume (more than 60%) of the material allocated for self-learning in connection with the low level of

self-education skills, as well as insufficient adaptation of the content of the "Mathematics" course (lack of geometrical material), effective means of organization of students' independent work. The article provides the analysis of identified problems and possible ways to eliminate them. A conclusion is made on the directions and according to which factors it is necessary to improve the content of the mathematical training of future teachers of primary education and educational materials for distance learning. It is noted that the issues of organization of the independent work of future teachers of primary education when studying spatial relations and geometrical figures in conditions of informational and educational environment are important and need to be resolved, there is a constant need to change teaching methods. The problems that arise during the organization of independent work of students during online practical classes are considered, attention is drawn to the positive and negative aspects of the distance form of conducting classes and the prospects of further research on improving the effectiveness of the mathematical training of future teachers of primary education in the conditions of distance learning. Due attention is paid to the implementation of distance learning of future teachers of primary education in spatial relations and geometrical figures with the help of information technologies, which contribute to the revitalization of cognitive activity of students during their independent work.

**Key words:** *distance learning, mathematical training, future teachers of primary education.*

**Introduction.** The study of spatial relations and geometrical figures has its own peculiarities at "Primary Education" in pedagogical institutions of higher education. The article presents the analysis of the organization of studying the mathematics course by future teachers of primary education during distance education.

**Methods.** The general logical methods of systematization and generalization of the experience of higher education institutions specializing in "Primary Education" were used for the study.

**Results.** The main problems have been considered and the ways to overcome them have been given. It has been found out that the main problem is the result of students' independent work. There are several reasons for this, such as their inability to overcome a large volume (more than 60%) of the material allocated for self-learning in connection with the low level of self-education skills, as well as insufficient adaptation of the content of the "Mathematics" course (lack of geometrical material), effective means of organization of students' independent work. The article provides the analysis of identified problems and possible ways to eliminate them.

**Conclusion.** A conclusion is made on the directions and according to which factors it is necessary to improve the content of the mathematical training of future teachers of primary education and educational materials for distance learning. It is noted that the issues of organization of the independent work of future teachers of primary education when studying spatial relations and geometrical figures in conditions of informational and educational environment are important and need to be resolved, there is a constant need to change teaching methods. The problems that arise during the organization of independent work of students during online practical classes are considered, attention is drawn to the positive and negative aspects of the distance form of conducting classes and the prospects of further research on improving the effectiveness of the mathematical training of future teachers of primary education in the conditions of distance learning. Due attention is paid to the implementation of distance learning of future teachers of primary education in spatial relations and geometrical figures with the help of information technologies, which contribute to the revitalization of cognitive activity of students during their independent work.

**The Problem.** The modern system of higher education in Ukraine faces challenges. First, due to the quarantine caused by Covid-19, and then due to the military and political situation, it has become necessary for educational institutions to switch to distance education. In particular, the mathematical training of future teachers of primary education in Ukraine is also organized with the help of distance technologies. Remote technologies open new perspectives for improving the effectiveness of teaching Mathematics, especially spatial relations and geometrical figures. With the help of modern digital technologies and Internet resources, it is possible to build various geometrical figures, investigate the issue of covering a plane with polygons, etc.

At the same time, with the introduction of distance learning at higher education institutions, there is a sharp decrease in the number of hours allocated to synchronous learning, and most of the

educational material is assigned for its independent processing (asynchronous learning) by students. The majority of secondary school graduates have problems with motivation to study the material independently (they neither work at online lessons, nor read textbook paragraphs), which is confirmed by the results of the national multi-subject test (NMT).

Therefore, a number of problems arise when organizing distance learning of Mathematics for future teachers of primary education: low level of motivation, the difficulty of understanding the individual characteristics of each student.

**The brief analysis of current research and publications related to the problem.** The conceptual provisions of the purpose, content and organization of distance education in Ukraine are based on the National Doctrine of Education Development in the 21st Century [16], the Laws of Ukraine "On Education" [9], "On Higher Education" [10], the Decree of the President of Ukraine "On Measures as for the development of the national component of the global Internet information network and provision of wide access to this network in Ukraine" [4], the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On the creation of the Ukrainian distance education center" [13].

The theoretical and methodological basis for distance learning was primarily created in Ukraine by the efforts of scientists of the Institute of Information Technologies and Teaching Tools of the National Academy of Sciences of Ukraine (V. Bykov, O. Spirin, M. Shishkina, etc.). Various aspects of the organization of distance professional education became the subject of researches by: L. Kartashova, G. Kozlakova, V. Oliynyk, Zh. Talanova, and others. The training of pedagogical personnel in the distance learning system was studied by: V. Gravit, V. Oliynyk, O. Spirin, I. Stetsenko, Y. Trius, and others.

The distance education of students requires the use of the latest information technologies, employed during the classes of Mathematics, their didactic and psychological aspects are reproduced in the works of M. Burda, Y. Horoshko, A. Yershov, M. Zhaldak, V. Klochko, E. Kuznetsov, V. Monakhov, N. Morse, N. Mashbyts, V. Penkov, S. Rakov, Y. Ramsky, and others.

However, the problem of organizing the distance learning of spatial relations and geometrical figures of future primary education teachers has not yet become the subject of a holistic analysis by scientists.

**The purpose of the study is to** highlight the problems of organizing distance learning of future primary school teachers in spatial relations and geometric shapes and to find ways to overcome them.

**Presentation of the main material.** The problem of motivating future primary school teachers to study mathematics is not new. However, it remains relevant in the organization of distance learning, which requires an increase in students' independent work and requires greater intrinsic motivation (student understanding of the value of the knowledge gained). Therefore, a teacher of a mathematics course for the specialty "Primary Education" in the organization of distance learning faces the following tasks: to select appropriate training content, to increase the level of internal motivation, to teach students to work independently on the educational material.

Modern distance technologies of teaching spatial relations and geometric shapes to future primary school teachers provide the teacher with the opportunity to fill the mathematics course with the necessary educational materials. When organizing distance learning of the discipline "Mathematics" for future primary school teachers, an important step is the selection of the content of the educational material.

The analysis of the content of the discipline "Mathematics" for future primary education teachers in distance learning showed that there were no significant changes compared to the content in full-time education: mathematical logic, combinatorics, expansion of numerical sets, numerical expressions and expressions with variables, equations and inequalities, systems of equations and inequalities, numerical functions and their graphs, quantities and their measurement. In higher education institutions for students majoring in Primary Education, the focus of mathematical training continued to be on overcoming educational losses in the knowledge of the school mathematics course. Thus, the problem of meeting the goal of mathematical training of

future primary education teachers and the selection of appropriate content remains unresolved. This is compounded by the fact that the gaps in students' mathematical knowledge obtained during distance learning of mathematics at school (as evidenced by the results of NMT) are tried to be made up during the 2nd year of study (i.e., a year of break, during which they forget what they knew), leading to a lack of understanding by future primary education teachers of the value component of mathematical training. It should be noted that some higher education institutions have added the course "Workshop in Mathematics" (SHEI "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" (90 hours: 60 hours of independent work), State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (120 hours: 80 hours of independent work)). The analysis of the content of the program of the mentioned course shows that only in the "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" there is a topic related to geometric material, but only that which is studied in primary school (Topic 10. Solving problems of geometric content. Rectangle and square. Problems on the construction of a rectangle and a square. Perimeter and area of a figure. Problems to calculate the perimeter of a polygon. Problems to calculate the perimeter and area of a rectangle and a square. Circle and circle. Problems on constructing a circle by a known radius and diameter. Triangle. Types of triangles by angles; sides. Construction of triangles) [17]. In our opinion, the consideration of only geometric material defined by the State Standard of Primary Education reduces the value of geometric training of a future primary education teacher.

Thus, the content of mathematical training of future primary education teachers again lacks material related to spatial relations and geometric shapes, which could at least be presented to students for independent study. At the same time, the scientific and methodological literature notes that a special task of familiarizing students with these issues is assigned to primary school, since younger students are characterized by imaginative thinking, keen perceptions and perception. Studying geometry, students have the opportunity to get acquainted with many spatial forms and objects, geometric shapes and their properties, acquire skills in measuring, building, designing, and drawing.

One of the most important tasks of mathematical training of future primary school teachers is interest in learning and perception of educational information. However, distance learning technologies involve more than just converting a lecture into electronic form and providing access to it through a remote platform or via e-mail/messengers. In the current conditions of rapid development of information and communication technologies, the teacher is no longer the only source of knowledge for future teachers. The perception of mathematics educational material, especially about spatial relations and geometric shapes, by students using distance technologies via a computer/tablet/mobile phone is different than in the classroom with a teacher. Therefore, there is a particular need for additional stimulation of future primary school teachers' intrinsic motivation to learn mathematics. All of this indicates the need for changes in the methodology of teaching mathematics to future primary school teachers.

Increasing the independent learning and cognitive activity of future primary school teachers leads to the need to find new approaches to stimulating independent learning. The activation of future primary school teachers' independent activity in the distance learning of spatial relations and geometric shapes can occur due to the presence of proper intrinsic motivation, learning goals, and cognitive interest. If the internal motivation turns into external motivation, then we can count on a high result of the higher education student's training. This teaching methodology is based on principles and is aimed at the creative development of the individual. In particular, the use of the principle of visibility contributes to the formation of correct ideas about the world around us, forms imaginative thinking, and realizes the connections and dependencies between subjects. The ability to create and demonstrate educational material significantly increases the motivational and value potential of future primary school teachers.

In the professional training of future primary education teachers, the course "Mathematics" is the basis for studying the discipline "Methods of teaching mathematics". Therefore, a student should not only have a good command of theoretical knowledge, but also be able to apply it to solve specific applied problems. Therefore, the mathematical training of future primary education

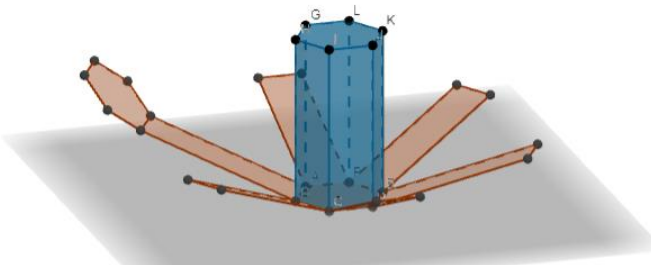
teachers should include those sections of mathematics that are especially necessary for this specialty and which students should know well. In the course of their professional activities, primary school teachers teach the elements of geometry to students, which requires the study of the relevant section of the Mathematics course. It should be noted that the study of spatial relations and geometric shapes by future primary school teachers should not be limited to the study/recapitulation of the geometric material of the primary mathematics course. Teachers of the course "Mathematics" are mistaken in thinking that geometric propedeutics for junior pupils is less important in relation to algebraic propedeutics, thus devaluing the purpose of the geometric component of the course "Mathematics". According to V. Gusev [7], is to study first spatial geometric figures, then flat figures, followed by their parallel consideration. This approach to the geometric training of junior pupils makes it possible to significantly use the influence of live contemplation on the development of their thinking.

To start studying geometric material, as O. Astryab notes [1, c. 7], it is advisable not to start with information about figures on a plane, but with the systematization and development of information received by a child in a preschool institution about real three-dimensional space. Given that "geometry is the science of spatial forms", the scientist pays special attention to the development of children's geometric representations and notes: "...the most difficult and challenging, and at the same time the most important, is the study of geometric forms of three dimensions...". He notes that the first stage of cognition of geometric shapes is perception, not only with the eyes but also with the hands. Therefore, in the textbook "Visual Geometry" (1923) for junior schoolchildren, the author begins his course with the manufacture and study of geometric bodies, from which students will distinguish all the basic geometric elements: point, line, surface, and volume, and offers tasks that require students to sculpt, draw, measure, and glue, to superimpose one figure on another, to cut and glue them.

Cognitive interest is an important component of effective learning. Materials for self-study of spatial relations and geometric shapes should be varied and presented in different forms: for example, a teaching aid, preferably interactively adapted for distance learning, video lectures, video analyses of solving the main types of problems, interesting and useful facts about the use of the presented materials in future professional activities.

The peculiarities of the process of studying spatial relations and geometric shapes for students majoring in Primary Education create an environment favorable for the use of programs that can facilitate the understanding and assimilation of educational material. In particular, the organization of independent study of the theoretical material "Elements of Geometry" can be carried out using the GeoGebra environment, and the practical part of the geometric training of future primary education teachers - in the Mathigon Polypad environment.

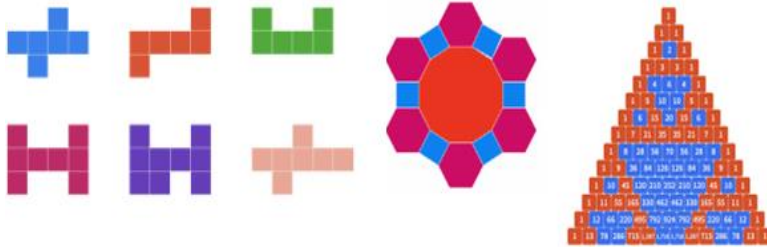
GeoGebra is a program used to construct geometric objects and study their properties. GeoGebra allows you to graph functions, create curves, and study remarkable curves (cycloid, Archimedes spiral, etc.). The tools of the GeoGebra program are used to visualize the studied mathematical objects, illustrate the methods of construction [3]



**Scanning a polyhedron in the Geogebra environment**

The tasks of practical training in the study of spatial relations and geometric shapes for future primary school teachers should combine practical orientation and research activities. Mathigon Polypad is very interesting and motivating for practical work with geometric material.

Mathigon Polypad is a powerful virtual manipulation tool for math classrooms: polygons, number and algebra tiles, fractions, tangrams, pentominoes, etc. Future teachers can work with spatial figure scans, explore filling the plane with polygons/space with 207olyhedral, solve problems on coloring maps on the plane, and problems on cutting and folding shapes, build images of fractals, etc. Conducting practical classes in the study of spatial relations and geometric shapes using this educational multimedia tool will interest students in creating a database of tasks that they can use in their future professional activities.



### Mathigon Polypad environment

**Conclusions, prospects for further research, suggestions.** Distance learning provides students with access to non-traditional sources of information, increases the efficiency of independent work, provides new opportunities for creativity, consolidation of various professional skills, and allows teachers to implement fundamentally new forms and methods of teaching using mathematical modeling of phenomena and processes. Thus, the distance learning of spatial relations and geometric shapes by future primary education teachers can take its place in the system of mathematical and professional training of students majoring in "Primary Education", which meets the requirements of modern society today, provided that the above problems are eliminated.

### References

1. Astryab A. M. Visual Geometry (laboratory method of presentation). First stage: Initial course of geometry. 6th edition. Moscow: Petrograd, State Publishing House, 1923. 160. (in Russ.)
2. Breskina L. V., Shuvalova O. I. Pedagogical conditions for obtaining distance learning experience by future mathematics teachers. Bulletin of KhNTU, 2018. No. 3(66), Vol. 1. pp. 223-231. (in Ukr.)
3. Bryukhan L. M. Using the electronic educational mathematical environment Geogebra (on the example of solving problems with parameters). Modern information technologies and innovative teaching methods: experience, trends, prospects (Ternopil, November 9-10, 2017), 2017. P. 66-71. (in Ukr.)
4. Decree of the President of Ukraine No. 928/2000 of July 31, 2000 "On measures to develop the national component of the global information network Internet and to ensure wide access to this network in Ukraine". Retrieved 24/09/2023. From: [www.office-metodist.com.ua/e-commerce/resource.php?lan=ukr&id=306](http://www.office-metodist.com.ua/e-commerce/resource.php?lan=ukr&id=306) (in Ukr.)
5. Distance technologies in education: a collection of scientific and methodological recommendations for the organization of education, training and development of participants in the educational process during quarantine / edited by Y. Burtseva, D. Maleev. Kramatorsk: Department of Information and Publishing, 2020. 95. Retrieved 24/09/2023. from <http://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichni-posibniki-dlya-pedagogichnih-pracivnikov-16-33-59-28-01-2021/> (in Ukr.)
6. Gorbatyuk R. M., Romanishyna L. M. Experimental model of distance learning for future specialists in higher education. Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk. Series: Pedagogy. 2016. No. 2. P. 69-75. (in Ukr.)
7. Gusev V. A. Theory and methodology of teaching mathematics: psychological and pedagogical foundations. Moscow: Binom, 2014. 457. (in Russ.)
8. Kukhareno V. M., Bondarenko V. V. Emergency distance learning in Ukraine: a monograph. Kharkiv: City printing house, 2020. 409. (in Ukr.)

9. Law of Ukraine "On Education" No. 1060-XII, as amended on June 11, 2008. Retrieved 24/09/2023. From: [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_00/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/) (in Ukr.)
10. Law of Ukraine "On Higher Education" No. 2984-111, as amended on January 19, 2010. Retrieved 24/09/2023. From: [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/) (in Ukr.)
11. Mukoviz O. Features of the organization of distance learning in the system of continuing education of primary school teachers. Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution "Pereiaslav-Khmelnytskyi H. S. Skovoroda State Pedagogical University". Pedagogy. Psychology. Philosophy, 2013. 28(2), pp. 211-218. Retrieved 24/09/2023. From [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu\\_2013\\_28\\_2\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_2_42). (in Ukr.)
12. Oleshko A. A., Rovnyagin O. V., Godz V. R. Improving distance learning in higher education in the context of pandemic restrictions. Public administration: improvement and development. 2021. № 1. Retrieved 24/09/2023. From <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1936> (in Ukr.)
13. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 293 of 07.07.2000 "On Establishment of the Ukrainian Center for Distance Education". Retrieved 24/09/2023. From: <http://www.osvita.org.Ua/distance/pravo/Q1.html> (in Ukr.)
14. Recent Trends in Higher Education and Lifelong Learning: Prospects for Ukraine. National Institute for Strategic Studies. December 2016. Analytical note. Retrieved 24/09/2023. From <http://www.niss.gov.ua/catalogue/14/>. (in Ukr.)
15. Sysoeva S. O. Problems of distance learning: pedagogical aspect. Continuing professional education: theory and practice, 2003, 3-4, 78-87. (in Ukr.)
16. The National Doctrine of Education Development in the 21st Century (approved by Presidential Decree No. 347/2002 of 17.04.02). Retrieved 24/09/2023. From: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002> (in Ukr.)
17. Work curriculum of the discipline "Workshop on solving mathematical problems" for students majoring in 013 Primary Education / S. O. Skvortsova, Y. Hayevets. Odesa, 2022. 12. (in Ukr.)

*Получено: 09.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 24.10.2023*

*Reviewed: 24.10.2023*

*Принято: 30.10.2023*

*Accepted: 30.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

**378.016:81** <https://orcid.org/0009-0007-7323-1271>

**DOI: 10.46991/ai.2023.2.208**

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Восканян Анаит**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения,  
anahit\_voskanyan@ysu.am  
anahitvoskanyan3@mail.ru*

### **Аннотация**

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования межкультурной компетенции в юридически-ориентированном курсе английского языка.

Студенты, у которых первый или родной язык является армянский, очень часто не в состоянии общаться с англоязычными коллегами в должной мере, особенно на профессиональном уровне.

Решение на общенаучном, обыденном, профессиональном уровнях проблемы формирования межкультурных коммуникативных навыков требует учета педагогических условий обучения английскому правовому подязыку, современных технологий, методов, приемов обучения иностранным языкам, когнитивных и профессиональных потребностей будущих юристов, а также тот позитивный опыт, который накоплен за последние годы в странах, имеющих богатые методические традиции.



**Целью исследования** является разработка методической системы развития межкультурной и коммуникативной компетенции у будущих юристов на профессиональном уровне.

**Научная новизна исследования.** Разработана методическая система развития межкультурных и коммуникативных умений и навыков в процессе обучения иноязычному юридически-ориентированного подъязыка, в основе которого лежат принципы развития коммуникативного подхода, изучения английского языка для специальных целей (ESP), межкультурной компетенции.

**Ключевые слова:** *английский юридический подъязык, межкультурные и коммуникативные умения и навыки, концепт, методическая система.*

## ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՂԱԿՑԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԻՐԱՎԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

**Ոսկանյան Անահիտ**

*մանկ. գիտ. թեկ., դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*anahit\_voskanyan@ysu.am*

*anahitvoskanyan3@mail.ru*

### Ամփոփում

Հոդվածը քննության առարկա է դարձրել իրավագիտության անգլերենի դասընթացում միջմշակութային հաղորդակցական հմտությունների զարգացման խնդիրների դիտարկումը ուսուցանվող և մայրենի լեզվի իրավական մշակույթների հենքային կոնտեքստում: Մասնագիտական մակարդակում հայալեզու և լեզվակիր իրավաբանների կամ ուսանողների հաղորդակցությունը բարելավման կարիք ունի, առ այն, որ հայալեզու իրավաբանները, շատ դեպքերում ունենալով բավականին լավ լեզվական կարողություններ, չեն կարողանում անկաշկանդ հաղորդակցվել իրենց անգլալեզու գործընկերների հետ:

Ակնհայտ է, որ պահանջվող մակարդակում հաղորդակցվելու համար անհրաժեշտ է ոչ միայն օտար լեզվի, այլև այդ լեզվով հաղորդակցվողների մշակույթի իմացություն: Մասնագիտական մակարդակում խնդիր է դրվում յուրացնել ոչ միայն անգլալեզու իրավաբանների լեզուն և մշակույթը, այլև նրանց մասնագիտական շփման մշակույթը:

**Հետազոտության նպատակն է** մշակել մասնագիտական մակարդակում ապագա իրավաբանների միջմշակութային և հաղորդակցական իրազեկությունը զարգացնող մեթոդական համակարգ:

Մասնագիտական մակարդակում միջմշակութային հաղորդակցական հմտությունների զարգացման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել անգլերեն իրավական ենթալեզվի ուսուցման մանկավարժական պայմանները (օր.՝ խիստ սահմանափակ ժամաքանակ), օտար լեզուների ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաները, մեթոդները, հնարները, ապագա իրավաբանների ճանաչողական, մասնագիտական պահանջմունքները, այն դրական փորձը, որ կուտակվել է վերջին տարիներին զարգացած մեթոդական ավանդույթներ ունեցող երկրներում:

**Գիտական նորույթն է** մշակել անգլերեն իրավաբանական ենթալեզվի ուսուցման գործընթացում միջմշակութային հաղորդակցման հմտությունների զարգացման մեթոդական համակարգ, որի հիմքում ընկած են հաղորդակցական և հասկացութային մոտեցումներ, անգլերենը՝ հատուկ նպատակներով, միջմշակութային իրազեկության զարգացման սկզբունքները:

**Բանալի բառեր**՝ *իրավագիտության անգլերեն, հասկացություն, լակունա, իրավական մշակույթ, միջմշակութային հաղորդակցություն:*

## THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS IN ESP LAW COURSE

**Voskanyan Anahit**

*Ph.D., Associate Professor*

*Yerevan State University, Armenia,*

*anahit\_voskanyan@ysu.am*

*anahitvoskanyan3@mail.ru*

### Summary

This paper targets the vital issues of forming intercultural competence in the legally oriented English course. Nonnative law students whose first or native language is Armenian often find it challenging to

communicate with their native English-speaking colleagues on legal topics. So, it is essential to develop the methodological system of forming intercultural and communicative skills in teaching legally oriented sublanguage based on the principles of the communicative approach, ESP, and intercultural competence. However, the solution of promoting intercultural communication skills on the general scientific, colloquial, and professional levels is multilayered, covering: 1. pedagogical conditions of learning English legal sublanguage; 2. The availability of modern technologies; 3. workable methods of teaching foreign languages; 4. Cognitive and professional needs of future lawyers/ to learn professional English for occupational purposes- to join the job market; 5. the positive experience gained in recent years in countries with great methodological traditions.

**The aim** of the research is to state and substantiate the necessity of developing intercultural communicative skills in legal English courses to raise professional legal English competency.

**The novelty** of the research is to develop the methodological system of forming intercultural and communicative skills in teaching legally oriented sublanguage based on the communicative, conceptual approaches, ESP, and intercultural competence principles.

**The conclusion:** The conducted experiment confirmed that the applied materials, teaching strategies, and communicative methods, and conceptual approaches might be a better way to teach legal English while developing intercultural and communicative competencies, as well as raising common and legal culture awareness.

**Keywords:** *Legal English, culture, concepts, intercultural, communicative skills, methodology.*

### **Analysis of current research and publications related to the problem.**

In modern ESP teaching, the importance and relevance of teaching culture-based legal English is widely recognized in developing intercultural communication and successful professional dialogue between native and non-native lawyers, students, etc. ESP teachers, educators, and researchers addressed the issues of culture-based legal English teaching in their works. The papers devoted to the study of the cultural background of legal concepts (Г.В.Кусов, В.И. Жельвис, Вендлер, К.М.Шилихина, И.А.Стернин), the survey of ESP and its nature, the link between ESP and different disciplines (R.Bolitho, T.Dudley-Evans, T.Hutchinson, C.Kennedy, P.Master, J.Munby, A.Waters), the issues of the development of intercultural communication skills (М.М.Бахтин, С.Г. Тер-Минасова), the study of the methodology of teaching legal English sublanguage (С.П.Хижняк, D.Z.Kielar, J.Nikkila, D.Riley ), contributed to the solution of the issues concerned.

These papers provided a solid academic theoretical and methodological basis for the research. The theories stated in these papers are related to ESP, culture, culture-bound concepts, lacunae, teaching methodologies, and strategies, thus guiding teachers to shift how English is taught in today's classroom.

The aim of the research:

- To state and substantiate the necessity of developing intercultural communicative skills in legal English courses to raise professional legal English competency.

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

- to explore and study linguistic, culture-based, and methodological reference sources on training legal sublanguage, vocabulary, and concepts;
- to study the cultural background of legal concepts;
- to systematize foreign language legally-oriented vocabulary as well as create a methodological system of acquiring legal terms, concepts, and lacunae;
- to identify the features of teaching English legal sublanguage in terms of intercultural and communicative skills;
- to elaborate a constantly developing methodological system of formulating intercultural and communicative skills.

#### **The novelty of the research.**

The research develops the methodological system of forming intercultural and communicative skills in teaching legally oriented sublanguage based on the communicative approach, ESP, and intercultural competence principles. In legal English teaching, the conceptual approach is highlighted, assisting the students in communicating in legal semantic fields in cultural settings. Legal knowledge is obtained based on a cultural understanding of legal concepts, which

enables the students to develop academic dialogue and interaction with native-speaking law students and lawyers.

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

Within the ranges of globalization, culture has no boundaries. The world society is developing on the background of expanding cultural interconnection and interaction of numerous countries and their peoples. This process covers almost all the areas of the social life of the nations. In education, teaching intercultural communication in University ESP programs may lead to developing intercultural competencies, providing a solid background of having academic dialogues and interaction among the professionals in the fields. Intercultural communication covers interpersonal and intercultural cooperation while exchanging information, professional experience, and knowledge. To promote cultural understanding and emphasize the role of cultural awareness in building professional careers/lawyers' careers, for example, in Armenian reality, I have included a topic on high and low context cultures developed by anthropologist Ed. Hall in my legal English syllabus.

American anthropologist and cross-cultural researcher worked for the United States State Department at the Foreign Service Institute teaching intercultural communications skills to foreign service personnel, developed the concept of high-context culture and low-context culture, and wrote several popular practical books on dealing with cross-cultural issues. He is considered a founding father of intercultural communication as an academic study area.

Instead of focusing on a single culture at a time or cross-cultural comparison, Hall responded to the needs of the Foreign Service Institute of the Department of State students to help them understand interactions between members of different cultures. A critical factor in his theory is context- the awareness and understanding of which helps avoid misunderstandings and build relationships on trust as the first step to any business or legal transaction.

([http://www.marin.edu/buscom/index\\_files/Page605.](http://www.marin.edu/buscom/index_files/Page605.))

The topic on high and low context cultures developed by Ed. Hall became a part of my law class syllabus. It gave rise to classroom brainstorming and discussions. My 1st year law students were trying to place Armenian culture in one of the contexts. There was no consensus on which culture Armenians belong to, high or low context culture. There were many follow-ups in the form of preparing reports and making presentations on culture and its role in legal discourse.

Meanwhile, the students unanimously agreed that culture varies from society to society and that common culture is the basis of legal culture. Moreover, legal culture also varies from society to society. Many examples taken from real life and book examples show the link between common culture and legal culture. E.g., in the USA, the concept of the house refers to privacy. This idea is reflected in law. A search warrant is mandatory for the police to enter the house to search. Meanwhile, the car is viewed as public. So, no search warrant is needed to search the car. If the house is on wheels, it can't be searched- it is within the range of privacy. So, the common idea of privacy determines some legal regulations supporting the point that legal culture addresses the peculiarities of common culture.

The concepts of, for example, jury, honor system, violation of honor system, oral agreements, etc., vary from culture to culture. Let's consider the concept of the jury. In Armenia, there is no jury. We usually have a lengthy discussion on the jury's role in our Legal English classes. Our students explain that we don't need a jury system for many reasons: we are a small nation and probably know each other. How could the jury verdict be impartial if one of the jurors knows the defendant? So, the difference between the two legal cultures goes back to the realities of common culture.

For Law school students, teaching culture-based legal English includes but is not limited to studying the history of native-speaking lawyers' professional area, the customs and stereotypes, and legal English vocabulary -terms, concepts, lacunas, etc.

The study of lacunas is paid attention to within the ranges of intercultural communication development. Lacunas are observed in legal intercultural communication to analyze authentic legal texts and to translate from English into Armenian. Lacuna (pl. lacunae or lacunas) is culturally specific information missing in another language and is difficult to understand by non-members of the given culture. /Here, background should be learned./ In legal English, a lacuna can be

explained as a lexical gap- when the English legal word does not have a corresponding lexical equivalent in Armenian. So, the students find it challenging to understand or translate it correctly. For, the English phrase “pocket veto” is an exciting example of how a lacuna, or lexical gap, emerges during translation into Armenian; the literal translation is զրպանի վէտո, which means that the students translate the words and not the meaning as the cultural background of the phrase should be understood to be translated. According to the Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2006), the phrase “pocket veto” is a method by which the President can stop a new law from being introduced by not signing it and keeping it until a session of Congress has finished.

So, as we see, we can translate the words but not the meaning without understanding their cultural background. Moreover, there is no “one word” or one phrase translation of it into Armenian: the students have to use sentences to express their meaning.

Teaching legal English in ESP through law concepts is another way to raise cultural awareness and develop intercultural communication skills.

According to Pesina S. and Solonchak T., the core layer of the concept is the language of schemes and images having a national and cultural background. Throughout time, the concept changes, and a better understanding of the concepts comes through language, as concepts represent thought and language together. It’s a mental matter around the word’s meaning, creating many other layers. Pesina states that a concept represents an abstract unit a person uses in the thinking process- the person makes a logically interconnected conceptual system. According to Stepanov, the concept is the accumulation of culture in the person’s consciousness through which culture penetrates the person’s mental world; it is a holistic unity of images, associations, and emotions accompanying the given word. On the one hand, a person enters into the culture through concept; on the other hand, a person affects the culture through concept. Slide small then big circles, Armenian govern.

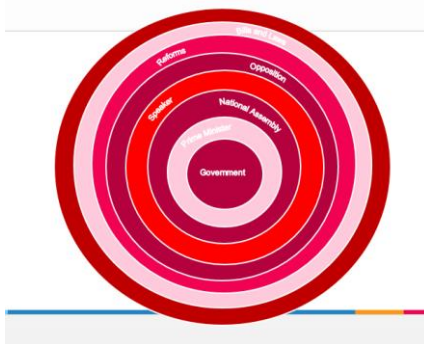
For example, let’s view the law concept of “government.” The students state the denotative or explicit meaning of the word ‘government’ as 1. a group of people who are responsible for controlling a country or a state; 2. a particular system or method of controlling a country, then connotative meanings follow( I have to say that the connotative meanings stated by the students were based on the unit “Government and Politics in the USA” covered by them). It ran like this: “suspicion of strong government,” as there was an opinion that strong government is the natural enemy of freedom. Europeans settled in the USA were afraid that by a strong government, the monarchy would benefit. The historical background gave rise to another concept called “separation of powers,” which means that the US government was divided into three parts: legislative, executive, and judiciary, not to have an accumulation of power within one body- the president. This, in turn, gave rise to the next concept called “checks and balances,” which means that each branch of government is responsible for the activities of the other two branches.

So, the students developed this concept map. Working in a pair, they learned to think, discuss, argue, and reach a consensus. They tried to justify their word choices while representing the map to the class. An interesting remark: the concept map of the word government for Armenia was different in both near and remote peripheries. So culture matters.

**The map of the concept of the US Government:**



## The map of the concept of the Armenian Government:



Professional legal English dialogues, authentic legal texts based on legal English subculture, and culture-bound or culture-specific legal vocabulary are part of legal English classes. In legal English studies, both Armenian and English legal language peculiarities are considered on the background of common and legal culture to boost professional, interpersonal, and cultural communication among native and non-native lawyers and law school students. The students enrich their background knowledge of law based on their cultural understanding of legal issues discussed in their ESP classrooms.

Reading detective fiction can contribute to forming and developing the student's background knowledge of the law, as detective fiction is abundant with legal terms, native speech patterns, collocations, etc. Moreover, the students enjoy reading detective fiction. It also helps them overcome national, cultural, legal, and psychological stereotypes. Studying different sub-genres of detective fiction enlarges students' scope of knowledge, forming a professional reading culture. The students learn to recognize legal and non-legal literature non-equivalent vocabulary, search for the appropriate information via the Internet (having a list of stories of different genres), and compare English and Armenian legal realities. The responsibility of reading lies with the students being viewed as an independent activity.

Both reading detective books and watching films have practical use in legal English education in addition to the purpose of entertainment. Teachers hope to broaden the student's education: to enrich their vocabulary, both general and legal; to reflect on cultural settings; to summarize the main idea of the film or the book; to express opinion; to discuss critical points; etc.; and the working language is English. In my class, students watched several films, including "12 Angry Men", "Witness" etc.

The film "12 Angry Men" is about 12 men in charge of deciding whether or not an 18-year-old Hispanic boy is guilty of the murder of his father. The film starts in the courtroom with the judge stating that it is the juror's duty to "sit down and separate the facts from the fancy."

The jury retires to discuss the seemingly unanimous verdict of guilty. The students learned a lot of law terms and ideas, such as beyond reasonable doubt, prejudice, breaking point, etc. Students learned about the jury, the role of jurors, and the extent of their responsibility to contribute to the development of justice in society. Students also paid attention to social class and existing stereotypes. The discussion concerned a jury system and how the jurors are selected and exempted from the service. The advantages and disadvantages of the jury system were considered in Armenia.

### **Methodology.**

ESP methods are designed to meet adult learners' goals to reach a workable level of English proficiency. For ESP learners, oral and written communication in the field of study is a priority and a realistic opportunity to meet the job market requirements.

Culture-based communicative language teaching works in the ESP classroom, focusing on communication: how students in different communication contexts use the language.

Real-life situations are presented in class, and the students communicate with each other. They work both individually and in a group, producing speech acts in the form of requests, claims, complaints, suggestions, case solutions, interviews, being interviewed, explanations of law articles, etc. They also learn to express their opinion, express ideas that contradict other students' ideas, and be able to substantiate their position.

Communicative Language Activities Receptive activities cover audio recordings, audio-visual and reading comprehension, productive and interactive activities cover developing monologues and dialogues, debates and discussions, descriptions of crime and photo fits of would-be criminals, essays, interviews, etc.

The task-based method is widely acceptable and workable as a student-centered one focusing on authentic materials and language. The task-based method includes classroom activities performed by the students. The students communicate with each other to solve problems, study cases, and perform pair and group tasks. Different tasks in language teaching make the teaching more communicative- where students use English to express opinions, exchange ideas, and produce an outcome (Brinton 2003).

The conceptual approach is highlighted in Legal English teaching, assisting the students to communicate in legal semantic fields in cultural settings. Culture is viewed on two levels: common culture and legal culture. Legal knowledge is obtained based on a cultural understanding of legal concepts, which enables the students to develop academic dialogue and interaction with native-speaking law students and lawyers.

The content-based method meets the learners' needs by focusing on academic and language subjects. Since academic subjects and English language skills are taught simultaneously, the learners develop comprehension and communication skills by participating actively in group discussions, dialogues, moot courts, etc.

The scientific experiment was conducted in ESP homogeneous groups of 44 1st year students. The experiment included diagnosis, observation, data collection, and data analysis. A questionnaire was developed to check the students' intercultural competencies and common and legal cultural awareness. The questionnaire was conducted to assess the students' intercultural communicative skills, their ability to

- a. To know English legal terms and legal collocations
- b. To implement the terms in real situations
- c. To know and use legal body language
- d. To use linking words
- e. To use legal expressions in both oral and written speech
- f. Compare Armenian and English legal terms, lacunas, cases according to cultural background
- g. To analyze detective films,
- h. To analyze detective stories according to legal cultural background.

The students' answers to the questions were collected and studied. The students were divided into two groups: experimental and control. The experimental group was taught legal concepts, terms, collocations, and lacuna in authentic texts, detective stories, culture-specific readings, and films. The control group covered only the materials of their textbooks. Then, both groups were given tests. The experimental group excelled over the control group.

The experiment results showed that action should be taken to improve the current syllabus by enriching the law content with cultural components.

### **Conclusion.**

The results showed that the experimental group excelled the control one, recording 24% progress, in contrast to the latter's 14%. Microsoft Excell, 2010, implemented the comparison of overall results. The study was implemented through pilot training at the Law Departments of YSU.

The experiment confirmed that the applied materials, teaching strategies, and communicative methods might be a better way to teach legal English while developing intercultural and communicative competencies, as well as raising common and legal culture awareness, thus confirming the overall idea that the development of intercultural communicative competences in

teaching legal English in the University would result in the establishment of culture-based methodological system beneficial for today's law school students".

Thus, the conducted research studied and systematized the fundamental theories, concepts, and approaches for teaching legal English in the process of developing intercultural competence; clarified the purpose and objectives of teaching legally-oriented sublanguage focusing on colloquial, general scientific, and professional vocabulary as well as set the model of forming intercultural communication skills as the basis of the proposed methodological system.

The system of tasks and exercises on authentic texts (discourse), simulation of factual situations, and criteria for assessing students' intercultural communicative skills in occupational settings were considered and developed. The developed methodological system can contribute to successfully teaching legal English, effectively applying current textbooks and study materials circulating in Law Departments. Moreover, it raised the urgency of drafting and creating new books and teaching kits and designing and implementing new culture-specific legal English courses.

Unfortunately, the first-year Law class in the YSU Law Department meets only once, and the reduction of the class time according to the 2023 University Program will not contribute to the realization of the set program.

### References

1. Brislin R.W., Yoshida T. Intercultural Communication Training: An Introduction.- Thousand Oaks, [1994. – 157 p.]
2. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, [1987 - 183 p.]
3. Mellinkoff D, The language of the law. Boston: Little Brown and Company. [1963,p. 386-406].
4. Nikkila J. Student-Centered English for Legal Purposes. //Responses to English for Specific Purposes. Peter Master: San Jose State University, [1998. -Pp. 120-126]
5. Trager G., Hall E. Culture and Communication: A Model and an Analysis //Explorations and Communication. – [1954, N 3, Pp. 134-149]
6. Yeago W. The Importance of Legal English. [Accessed on 24 October 2011].
7. Тер-Минасова С.Г., Язык и межкультурная коммуникация. – М.: «Слово, [2000, 624с].
8. Хижняк С.П., Специфика юридического термина.//Единицы языка и их функционирование. Межвуз. сб. науч. тр. Вып 3. – Саратов, [1997, С. 80-89].
9. Ոսկանյան Ա. Անգլերեն իրավաբանական ենթալեզվի ուսուցման միջմշակութային հայեցակերպը: Երևան, [2019, էջ 84-160]

*Получено: 03.10.2023 Received: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 10.03.2023 Reviewed: 10.03.2023*

*Принято: 13.04.2023 Accepted: 13.04.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

**ԲԱԺԻՆ 4. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ**  
**РАЗДЕЛ 4: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ**  
**SECTION 4: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY**

378.17 <https://orcid.org/0000-0002-7172-6007>  
<https://orcid.org/0000-0003-0231-2844>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.216

**THE WAY OF LIFE OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL VALEOLOGICAL PROBLEM**

**Ashikyan Armenuhi**

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

**Ghazaryan Arevik**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor.  
Yerevan State University, Armenia,  
arev.ghazaryan@ysu.am*

**Summary**

Nowadays, after the post-war and coronary epidemic, many health-threatening problems have arisen in people's lifestyle, which has led to a gradual deterioration of health. Among students, there is dissatisfaction with a decrease in working capacity, a decrease in memory, and concentration of attention. Currently, the most important pedagogical valeological task is to ensure a healthy lifestyle of students. The lifestyle of each student is formed under the influence of both objective and subjective factors. The objective conditions of a student's life during socialization exist independently of their consciousness, needs, and planned plans. Objective socio-economic, socio-historical, socio-political conditions of work, life and recreation in the microenvironment play a decisive role in lifestyle planning. The effectiveness of students' mental performance is directly proportional to, perhaps, the most accurate and sensitive of biological laws "instrument" - biological rhythms and puberty. At the same time, both physiological and ecological rhythms of the biological clock determine the mental performance of the student, as well as determine how to combine mental and physical work with the organization of rest, sleep. The discrepancy of biological, mental and social rhythms in the lifestyle of students leads to a decrease in mental performance, sometimes to the occurrence of diseases. The social rhythms of students no longer fit into the framework of biological rhythms and, above all, the rhythm of sleep and wakefulness.

**Keywords:** *healthy lifestyle, fitness, health, illness, student, biological rhythms, sleep and wakefulness rhythm, mental health, biological clock.*

**ОБРАЗ ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Ашикян Арменуи**

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

**Казарян Аревик**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения,  
arev.ghazaryan@ysu.am*

**Аннотация**

В наши дни впоследствии послевоенной и коронарной эпидемии у людей возникло множество проблем, угрожающих здоровью, что привело к постепенному ухудшению здоровья. Среди студентов наблюдается снижение трудоспособности, уменьшение объема памяти, концентрация внимания. В настоящее время важнейшей педагогической валеологической задачей является обеспечение здорового образа жизни студентов. Образ жизни каждого учащегося формируется под влиянием как объективных, так и субъективных факторов. Объективные условия жизни учащегося при социализации существуют независимо от их сознания, потребностей, планируемых планов. При планировании образа жизни решающую роль играют объективные социально-экономические, социально-исторические, социально-политические условия труда, жизни и отдыха в микросреде. Эффективность умственной работоспособности учащихся прямо пропорциональна, пожалуй, самому точному и чувствительному из биологических законов «инструменту» – биологическим ритмам и паберности. При этом как



физиологические, так и экологические ритмы биологических часов определяют умственную работоспособность студента, а также определяют, как сочетать умственно-физическую работу с организацией отдыха, сном. Несоответствие биологических, психических и социальных ритмов в образе жизни учащихся приводит к снижению умственной работоспособности, иногда к возникновению заболеваний. Социальные ритмы учащихся больше не вписываются в рамки биологических ритмов и, прежде всего, ритма сна и бодрствования. Поэтому необходимо информировать студентов о знаниях, касающихся валеологической культуры и биологических ритмов, которые позволяют им вести здоровый образ жизни.

**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, фитнес, здоровье, болезнь, студент, биологические ритмы, ритм сна и бодрствования, психическое здоровье, биологические часы.*

## ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿԵՆՍԱԿԵՐՊՈՐ ԱՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱԼԵՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ

**Աշիկյան Արմենուհի**

*մանկ.գիտ. թեկն, դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*armine\_ashikian@yahoo.com*

**Ղազարյան Արևիկ**

*մանկ.գիտ. թեկն, դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*arev.ghazaryan@ysu.am*

### Ամփոփում

Մեր օրերում հետպատերազմյան և թագավարակային համաճարակից հետո ծագել են մարդկանց կենսակերպում առողջությունը վտանգող բազմաթիվ խնդիրներ, որոնք հանգեցրել են առողջության աստիճանական վատացմանը: Ուսանողների շրջանում նկատվում են դժգոհություններ աշխատունակության անկման, հիշողական ծավալի փոքրացման, ուշադրության կենտրոնացման հետ: Ներկայումս կարևորագույն մանկավարժական վալեոլոգիական հիմնախնդիր է ուսանողների առողջ կենսակերպի ապահովումը: Յուրաքանչյուր ուսանողի կենսակերպը ձևավորվում է ինչպես օբյեկտիվ, այնպես էլ սուբյեկտիվ գործոնների ազդեցության ներքո: Սոցիալականացման ընթացքում ուսանողի կյանքի օբյեկտիվ պայմանները գոյություն ունեն՝ անկախ նրանց գիտակցությունից, կարիքներից, պլանավորված ծրագրերից: Կենսակերպի պլանավորման ընթացքում որոշիչ դեր են կատարում միկրոսոցիումում աշխատանքի, կյանքի և հանգստի օբյեկտիվ սոցիալ-տնտեսական, սոցիալ-պատմական, սոցիալ-քաղաքական պայմանները: Սովորողների մտավոր աշխատունակության արդյունավետությունն ուղիղ համեմատական է կենսաբանական օրենքներից թերևս ամենաճշգրիտ և զգայուն «գործիքին»՝ կենսաբանական ռիթմերին և պարբերականությանը: Ըստ որում՝ կենսաբանական ժամացույցի ռիթմերից և՛ ֆիզիոլոգիականը, և՛ էկոլոգիականը կանխորոշում են ուսանողի մտավոր աշխատունակությունը, նաև եզրագծում՝ թե ինչպես պետք է զուգորդել մտավոր- ֆիզիկական աշխատանքը հանգստի կազմակերպման, քնի հետ: Ուսանողների կենսակերպում կենսաբանական, մտավոր և սոցիալական ռիթմերի անհամապատասխանությունը հանգեցնում է մտավոր աշխատունակության իջեցման, երբեմն նաև հիվանդությունների առաջացման: Ուսանողների սոցիալական ռիթմերն այլևս չեն տեղավորվում կենսաբանական ռիթմերի և առաջին հերթին քուն-արթուն ռիթմի շրջանակում: Ուստի անհրաժեշտ է իրազեկել ուսանողներին վալեոլոգիական մշակույթի և կենսաբանական ռիթմերի վերաբերյալ գիտելիքներով, որոնք հնարավորություն կտան նրանց վարելու առողջ կենսակերպ:

**Բանալի բառեր՝** *առողջ կենսակերպ, հարմարում, առողջություն, հիվանդություն, ուսանող, կենսաբանական ռիթմեր, քուն-արթուն ռիթմ, հոգեկան առողջություն, կենսաբանական ժամացույց:*

**Համառոտ ներածական:** Մերօրյա հասարակությունն իր առաջընթացի ու զարգացման ճանապարհին բախվել է իր կյանքի բնականոն ընթացքն ու կենսակերպը խաթարող բազմաթիվ խնդիրների, որոնք ուղղակիորեն ազդել են հասարակության բոլոր շերտերի առողջության, առողջ ապրելակերպի վրա: Այս համատեքստում առաձին ուշադրության է արժանի ուսանողների առողջության, առողջ կենսակերպի պլանավորման խնդիրը, որը դարձել է ժամանակի հրամայական՝ պահանջելով համապարփակ ուսումնասիրություն: Այսօր, ուսանողների կենսակերպի պլանավորումը կենսաբանական ռիթմերով պայմանավորված, ոչ թե նորաձևության տուրք է, այլ մեր օրերի անհրաժեշտություն, հատկապես այն դեպքում, երբ խախտվել է ուսում-աշխատանք, աշխատանք-հանգիստ, արթուն-քուն ֆիզիոլոգիական վիճակների հարաբերակցությունը, ինչն էլ իր հերթին ազդում է ուսանողների մտավոր աշխատունակության վրա:

**Հիմնախնդիրը:** 21-րդ դարի տեխնոլոգիական առաջընթացը, համավարակները, անառողջ սնունդը, սակավաշարժությունը, հանգստի և աշխատանքի արդյունավետ հարաբերակցության խախտումը, սթրեսները, անկանխատեսելի իրավիճակները, արժեքային կտրուկ փոփոխությունները, կյանքի իմաստային ընկալումները, վաղվա օրվա նկատմամբ անորոշությունը, վնասակար սովորույթների ձևավորումը, համակարգիչներից, հեռախոսներից կախվածությունը հանգեցրել են ոչ միայն հասարակության, այլև նրա ակտիվ մաս կազմող ուսանողության առողջական խնդիրների առաջացմանը: Թվարկածի արդյունքում վտանգվում է սերնդի բնականոն կենսագործունեությունն իրականացնելու գործընթացը: Երիտասարդների շրջանում ի հայտ են գալիս այնպիսի տարբեր բնույթի հիվանդություններ, որոնք վատացնում են երիտասարդների կյանքի որակը և կրճատում կյանքի տևողությունը: Նոր պահանջներին և մարտահրավերներին դիմակայելու նկատառումով երիտասարդները պլանավորում են իրենց կենսակերպը՝ հաճախ խախտելով կենսաբանական ռիթմերը (գիտակցված կամ չգիտակցված), որի արդյունքում ոչ թե բարելավվում է նրանց կյանքի որակը, այլ ճիշտ հակառակը՝ ժամանակի ընթացքում օրգանիզմը կորցնում է իր ներուժը և դադարում ինքնակարգավորման, հարմարման մեխանիզմները գործի դնել:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն:** Հիմնախնդիրը հետաքրքրել է ոչ միայն հայ, այլև օտարազգի գիտնական-հետազոտողներին (Մինասյան Ս., Մարդոյան Ռ., Գրիգորյան Ա., Կուրիճի Ն., Դիներ Ե., Վայներ Է., Յաշին Վ.): Նրանք մարդկանց առողջ կենսակերպի յուրաքանչյուր բաղադրիչը յուրովի են մեկնաբանել, վերլուծել ռիսկերը, առողջ կենսակերպի ձևավորմանը նպաստող դրական և բացասական գործոնները, կանխատեսելով նաև այն խնդիրները, որոնք կարող են առաջանալ հաջորդիվ անհատական զարգացման ընթացքում:

**Հոդվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Մույն հետազոտության նպատակն է ներկա փուլում ուսանողների կենսակերպը դիտարկել որպես մանկավարժական վալեոլոգիական հիմնախնդիր և միջգիտական կապերի վերլուծությամբ վեր հանել կենսաբանական ռիթմերի ազդեցությունը կենսակերպը բնութագրող մյուս բաղադրիչների վրա՝ վերլուծելով շղթայական փոխառնչությունները:

**Նորույթը:** Հիմնախնդրով պայմանավորված սոցիոլոգիական հարցումների արդյունքների վերլուծության հիման վրա նորովի են դիտարկվել և մեկնաբանվել ուսանողների առողջ կենսակերպը բնութագրող այն բաղադրիչները, որոնք կարևորվում են ուսումնառության ընթացքում, կանխատեսվել են այն ռիսկերը, որոնք կարող են խոչընդոտել ուսանողների մտավոր աշխատունակությունը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Բանական մարդուն իր գոյության ողջ ընթացքում հետաքրքրել է իր մարմնի հնարավորությունների, աշխատունակության, երկարակեցության, անմահության հարցերը: Հիմնվելով մարդկության կուտակած սոցիալական փորձի վրա կարող ենք վստահորեն փաստել.

1. Մարդկային հնարավորությունները, մեր ներկայիս պատկերացումների տեսանկյունից, իսկապես անսահման են: Դա են փաստում ոչ թե առանձին մարդկանց, այլ նրանց էթնիկական խմբերի և նույնիսկ համայնքների զարմանալի կարողությունների օրինակները: (Օրինակ՝ սահմանային իրավիճակներում մարդկանց ներուժի կենտրոնացման հնարավորությունները, յուզայով զբաղվողների, չին յոգերի օրինակը): Բազմաբնույթ և բազմատեսակ է մարդ-բնություն անքակտելի կապը, որը մարդուն հնարավորություն է տալիս սոցիալականացման ընթացքում ձևավորել հարմարվողականության մեխանիզմներ, որոնց արդյունքում հետագայում նա արդյունավետ կենսագործունեություն է ծավալում:

2. Յուրաքանչյուր մարդ ունի իր գենետիկորեն ծրագրավորված նախադրյալները, որոնց զարգացման գործում կյանքի հանգամանքների բարենպաստ համադրման դեպքում կարող ենք հասնել ամենանշանակալի արդյունքների: Ինչպես փաստում են որոշ հետազոտողներ [8, 12], մարդկանց արտաքին տեսքը 70 %-ով պայմանավորված է նրա գենոտիպով, իսկ 30 %-ով՝ շրջական միջավայրի գործոններով: Այստեղից պարզ է դառնում, թե որքան կարևոր է երեխայի ժառանգական նախադրյալների հիման վրա նրա համար ստեղծել ապրելու, սովորելու և դաստիարակվելու համապատասխան պայմաններ՝ հաշվի առնելով տարիքային-անհատական առանձնահատկությունները: Ավելին, եթե սովորողի տարիքային այս կամ այն փուլում առկա են բացթողումներ, ապա նրա հետագա զարգացման գործընթացը կլինի ոչ լիարժեք:

3. Մարդու ունակությունների զարգացումն անմիջականորեն կախված է այս կամ այն տարիքի առանձնահատկությամբ. որքան շուտ ստեղծվեն հնարավորությունների իրացման պայմաններ, այնքան ավելի մեծ է հաջողությունների հասնելու հավանականությունը: Երեխան ծնվում է բնածին ռեֆլեքսների անհրաժեշտ պաշարով և հետագայում բարձրագույն նյարդային գործունեության արդյունքում բարդ ռեֆլեքսային ռեակցիաների շնորհիվ հնարավորություն է ստանում հարմարվելու սոցիումում, գոյության որոշակի պայմաններում: Որքան հաջողված են մարդու հարմարման մեխանիզմները, այնքան սոցիալականացումն ընթանում է անխափան:

Երկիր մոլորակի էկոլոգիական վիճակը, հասարակության մեջ տարբեր իրավիճակային արմատական փոփոխությունները հանգեցնում են որոշակի առողջական խնդիրների, որոնք ուղղակիորեն ներագրում են մարդկանց կենսակերպի վրա:

Մեր օրերում հետպատերազմյան և թագավարակային համաճարակից հետո ծագել են մարդկանց կենսակերպում բազմաթիվ առողջապահական խնդիրներ, որոնք հանգեցրել են մարդկանց առողջության աստիճանական վատացման: Ուսանողների շրջանում նույնպես նկատվում են դժգոհություններ՝ պայմանավորված աշխատունակության անկմամբ, հիշողական ծավալի փոքրացմամբ, ուշադրության կենտրոնացմամբ: Նույնիսկ անգեն աչքով նկատելի է հիվանդությունների երիտասարդացումը, օնկոլոգիական խնդիրներով երիտասարդների քանակի ավելացումը: Աճել է հիվանդությունների և մահացության թիվը, նվազել են պտղաբերությունն ու կյանքի տևողությունը [7, 12]:

Ժամանակակից պայմաններում առկա են բազմաթիվ ուսումնասիրություններ (Է. Վայներ, Դ. Կրյուկովա, Վ. Դուբրովսկի, Բ. Չումակով) [11,143], որոնցում սովորողների կենսակերպի, առողջության խնդիրների լուծումը նախևառաջ դիտարկվում է որպես

մանկավարժական խնդիր: Նման փաստարկումը պայմանավորված է դեռևս 80-ական թվականներին Առողջության համաշխարհային կազմակերպության (ԱՀԿ) [1] կողմից հրապարակված մի եզրակացությանը, ըստ որի՝ «Ժամանակակից մարդու առողջության 50%-ը կախված է նրա կենսակերպից, այսինքն՝ նրա վարած կյանքից»: Հետևաբար, որպեսզի յուրաքանչյուր մարդ լինի իր առողջության պահպանման ակտիվ սուբյեկտը, ապա անհրաժեշտ է նախ՝

- նրա մեջ ձևավորել առողջության նկատմամբ նպատակաուղղված կենսական դիրքորոշում,

- սովորեցնել առողջ կենսակերպ վարելու մշակույթ և վարքագիծ:

Մինչդեռ մեր կրթության համակարգը դեռևս լիարժեք չի ապահովում սովորողների առողջությունը որպես մարդկային կարևորագույն արժեք դիտարկելու կողմնորոշումը: Դա են վկայում վալեոլոգիական այն խնդիրները, որոնք առկա են սովորողների ուսուցման գործընթացում: Արդյունքում սովորողի մեջ ոչ միայն չի դաստիարակվում առողջ կենսակերպի, առողջության նկատմամբ կենսական շարժառիթ, այլև երբեմն ուսումնառությունը տրվում է նրանց առողջության հաշվին: Ինչպես իրավացիորեն նշում է Է. Վայները, ուսուցման գործընթացում առողջության խնդիրների առկայությունը լիովին օրինաչափ է [5, 15]:

Ժամանակի ընթացքում առողջության՝ որպես արժեքի գիտակցմամբ ու նպատակային գործողությունների առկայության պահպանմամբ ու ամրապնդմամբ է պայմանավորված նաև տվյալ հասարակության (էթնիկական հանրության) առողջությունը:

Ներկայումս մանկավարժական վալեոլոգիական կարևորագույն հիմնախնդիր է ուսանողների առողջ կենսակերպի ապահովումը: Յուրաքանչյուր ուսանողի կենսակերպը ձևավորվում է ինչպես օբյեկտիվ, այնպես էլ սուբյեկտիվ գործոնների ազդեցության ներքո: Շատ դեպքերում, հանուն գիտելիքների ձեռքբերման, ուսանողների առողջության հարցերը մղվում են հետին պլան: Ակնհայտ է, որ առանց արժեքանական մոտեցման հաշվի առնման հնարավոր չէ լուծել առողջ ապրելակերպի մշակույթի ձևավորման որևէ հիմնախնդիր: Այս առումով իրավացի է Ա. Սյասատյանին, որը «իբրև կրթական արժեքներ առանձնացնում է սովորողների էրուդիցիան, նրա կատարողականության աստիճանը՝ կարևորելով առողջությունը որպես բարձրագույն արժեք» [10, 67]: Ուստի, սոցիալականացման ընթացքում ուսանողի կյանքի օբյեկտիվ պայմանները գոյություն ունեն՝ անկախ նրա գիտակցությունից, կարիքներից, պլանավորված ծրագրերից: Կենսակերպի պլանավորման ընթացքում որոշիչ դեր են կատարում միկրոսոցիումում աշխատանքի, կյանքի և հանգստի օբյեկտիվ սոցիալ-տնտեսական, սոցիալ-պատմական, սոցիալ-քաղաքական պայմանները: Մակայն միևնույն ժամանակ օբյեկտիվ պայմանների ազդեցությունը ուսանողների կյանքի որակի, իմաստային ընկալման և կենսագործունեության տարբեր տեսակների վրա միջնորդվում է նրանց վարքի, հոգեբանական առանձնահատկությունների, ապագայի նկատմամբ ունեցած մոտեցումների, պահանջմունքների բավարարման սուբյեկտիվ պայմաններով: Ուսանողի ապրելակերպն առաջին հերթին նրա իրական գոյությունն է, այն, ինչ նա կարողանում է անել և իրագործել ողջ սոցիալականացման ընթացում, ինչպես է պլանավորում և տնօրինում իր ժամանակը: Այլ խոսքով՝ ուսանողի առողջությունը զգալիորեն կախված է հենց իրենից, բարոյականային և արժեքային-դրդապատճառային դիրքորոշումներից [6, 14]: Ուսանողի կենսակերպում պլանավորված համակարգն իրատեսական է, եթե նա կարողանում է փուլային դրանք իրականացնել և ինքնաիրացվել միջավայրում: Հասարակության կողմից նույնպես կարող է առաջադրվել ըստ սոցիալական դերի կենսակերպ, որը հակասություններ է ստեղծում ուսանողի սեփական կենսակերպի ընտրության

հնարավորությունների միջև՝ ստեղծելով անձի ինքնորոշման խնդիրներ ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ անձնական կյանքում: Անձնական ինքնորոշման խնդիրները հատկապես արդիական են ուսանողների համար: Ուսանողների կենսակերպի կարևոր չափանիշը կենսագործունեության երեք հիմնական ոլորտների միջև հարաբերակացությունն է՝ ուսում, աշխատանք, առօրյա կյանք: Կարևոր է, թե յուրաքանչյուր ոլորտի վրա ուսանողը որքա՞ն ժամանակ, էներգիա է ծախսում, որքա՞ն ներուժ հատկացնում և ակնկալվող արդյունքերից որքա՞ն է բավարարվածության աստիճանը: Ուսանողների կենսակերպում ոչ ճիշտ օրվա ռեժիմի պլանավորումը հանգեցնում է մտավոր աշխատանքի և հանգստի, քնի հարաբերակցության խախտմանը: Մովորողների (որպես կենսաբանական էակ) մտավոր աշխատունակության արդյունավետությունն ուղիղ համեմատական է կենսաբանական օրենքներից թերևս ամենաճշգրիտ և զգայուն «գործիքին»՝ կենսաբանական ռիթմերին և պարբերականությանը: Ըստ որում կենսաբանական ժամացույցի ռիթմերից և ֆիզիոլոգիականը, և՛ էկոլոգիականը կանխորոշում են ուսանողի մտավոր աշխատունակությունը, նաև եզրագծում, թե ինչպես պետք է զուգորդել մտավոր-ֆիզիկական աշխատանքը հանգստի կազմակերպման, քնի հետ: Մարդկանց, այդ թվում նաև ուսանողների մտավոր և ֆիզիկական աշխատունակությունը տարբեր է օրվա տարբեր ժամերին, գիշերվա և ցերեկվա ընթացքում: Տարբեր դրսևորումների համար պատասխանատու է օրգանիզմի «ներքին մեխանիզմը», որով չափվում է ժամանակը: Այն ապահովում է կյանքի որակը, աշխատունակությունը, համապատասխանեցումը և ներդաշնակությունը շրջակա միջավայրի անընդհատ փոփոխվող պայմաններին: Եթե տարբեր պատճառներով ուսանողների կենսակերպում խախտվում են ռիթմերը, ապա առաջանում են առողջական խնդիրներ, որոնք սկզբում աննկատ, սակայն աստիճանաբար հանգեցնում են դրսևորվող որակական խնդիրների: Մարդու աշխատունակության և կենսաբանական ռիթմերի մասին տեղեկությունները մարդկությանը հայտնի է դեռ վաղուց: Հույն բժիշկ Հերոֆիլոս (Ալեքսանդրիա, Ք.ա. 300) պարզել է, որ առողջ մարդու սրտի զարկերը օրվա ընթացքում փոփոխվում են՝ ըստ կենսաբանական ռիթմերի [2, 74]: Սակայն ուսանողներն ընտրողաբար աշխատում են այն ժամերին, երբ իրենց ավելի հեշտ է աշխատել՝ անտեսելով առողջ կենսակերպի համար պահանջվող չափանիշները: Հիմնականում ուսանողները տեղյակ չեն իրենց կենդանի ժամացույցի ռիթմերից, հակառակ դեպքում մտավոր աշխատանքի արդյունավետությունը, ընկալման, մատապահման որակը առավել բարձր կլիներ: Ուսանողների կենսակերպում կենսաբանական, մտավոր և սոցիալական ռիթմերի անհամապատասխանությունը հանգեցնում է մտավոր աշխատունակության իջեցման, երբեմն նաև հիվանդությունների առաջացման: Օրգանային մակարդակում փոփոխությունները հանգեցնում են հարմարվողական մեխանիզմների խաթարման [2, 69-71]:

Ոչ միշտ է, որ ուսանողական կենսակերպում ֆիզիկական աշխատանքը, շարժողական ակտիվությունը, որոնք կենսաբանական խթանիչներն են մարմնի ֆիզիոլոգիական գործառնությունների զարգացման և բարելավման համար, արդյունավետ են ներդաշնակվում հիմնական գործունեությանը: Եթե ուսանողի օրգանիզմը հաղթահարել է աշխատանքի և հանգստի հարաբերակցության խախտման համապատասխանությունը, ապա նա ունակ է սկզբնական փուլում հաղթահարելու մտավոր աշխատունակության ծանրաբեռվածությունը: Ուսանողներն որոշ դեպքերում իրենց կենսակերպը պլանավորում են 24 ժամերի ընթացքում՝ շատ հաճախ խախտելով կենսաբանական ռիթմերը քնի, հանգստի հաշվին: Այս դեպքում անտեսվում են քնի համար նախատեսված ժամերը: Քանի դեռ օրգան համակարգերը առողջ են, օրգանիզմը փորձում է հարմարվել նոր փոփոխվող պայմաններին: Սակայն ժամանակի ընթացքում օրգանիզմը հյուծվում է, և

առաջանում են հիվանդագին դրսևորումներ: Առավել խնդրահարույց են սոցիալական ռիթմերը՝ աշխատանքային օրվա մեկնարկի և ավարտի ժամերը, տրանսպորտի շահագործումը, գվարձանքի ձեռնարկությունները, երկարատև տեխնիկական միջոցների օգտագործումը: Ուսանողների սոցիալական ռիթմերն այլևս չեն տեղավորվում կենսաբանական ռիթմերի և առաջին հերթին քուն-արթուն ռիթմի շրջանակում: Քունը մարդու կենսագործունեության անբաժան և անփոխարինելի բաղադրիչն է, հետևաբար, երբ ուսանողը խախտում է քնային ռեժիմը խախտվում է օրգանիզմի բնականոն գործունեության որոշակի մասը: Ըստ Ի. Պավլովի՝ քունը ներքին արգելակում է, որն ընդգրկում է մեծ կիսագնդերը, մասնակիորեն ենթակեղևային կենտրոնները և իրականացնում պաշտպանական գործառույթ: Արգելակումն ակտիվ գործընթաց է, ուղեղի գործունեության հատուկ ձև, ուստի քունը ուսանողի կենսակերպում ոչ միայն հանգիստ է, այլև օրգանիզմի ուժերի ակտիվ վերականգնում: Քնի ընթացքում ուղեղում կուտակված տեղեկատվության վերլուծություն և վերամշակում է կատարվում, որի շնորհիվ փոքրանում է նյարդային համակարգի նյարդահոգեկան լարվածությունը: Երբ ուսանողները աշխատում են գիշերվա ժամերին, քնություններին պատրաստվում են քնի հաշվին՝ ստիպելով, որ ուղեղը յուրացնի գերտեղեկատվություն կարճ ժամանակահատվածում, նրանք խոչընդոտում են քուն-արթուն ռիթմի բնականոն վիճակը [4, 32]: Նման տեղակատվության յուրացման, մնացորդային գիտելիքի պահպանման մասին խոսելը ինքնանպատակ է: Այս ընթացքում կարող է խախտվել նաև ուղեղում ծրագրավորման գործընթացները, քանի որ տարբեր է արյունահոսքը և թթվածնի յուրացումը արթուն-քուն ժամանակահատվածում: Խաթարված քունը հնարավորություն չի տալիս վերականգնելու էներգիայի պաշարները, ուղեղը ազատելու նյութափոխանակության արգասիքներից: Անքնությունն ուսանողին հնարավորություն չի տալիս վերականգնելու ուժերը, հանգստանալու օրվա ընթացքում իրականացրած մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքից, որի արդյունքում ցերեկվա ժամերին ուղեղի գերձանբաբեռնված նյարդային կառույցները դեռևս մնում են ակտիվ: Ուսանողի կենսակերպում նման մոտեցումը կարող է հանգեցնել ռեֆլեկտոր աղեղի մշակման, որն էլ իր հերթին կհանգեցնի քնի խանգարման: Սակայն այս գործընթացները շղթայական են. արթուն-քուն ռիթմի երկարատև խանգարումը հանգեցնում է ուսանողի անհատական հոգեֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունների փոփոխության, որի արդյունքում վտանգվում է նաև ուսանողի հոգեկան առողջությունը: Այս դեպքում պատահական չէ, որ ուսանողները սկսում են գանգատվել հոգնածությունից, ինքնազգացողության վատացումից, թուլությունից, ցրվածությունից, տրամադրության անկումից, մտավոր աշխատունակության իջեցումից: Ուսանողի առողջ կենսակերպի պահպանումը և օրվա ռեժիմի արդյունավետ պլանավորումը տարբեր գործունեությունների ու հանգստի հերթագայմամբ ոչ միայն առողջարար են, այլև ունի դաստիարակչական նշանակություն: Այն ուսանողներին հնարավորություն է տալիս հարմարվելու տարբեր փոփոխվող իրավիճակներում, սովորեցնում գնահատելու ժամանակը, բաշխելու կատարվող աշխատանքի ծավալը, առաջնահերթություն ձևավորելու կենսական պահանջումներին, դրդապատճառների բավարարման ընթացքում: Հոգևոր առողջության ցուցիչներից մեկն էլ արժեքային համակարգի ցուցանիշներն են: Փոփոխվող արժեքների առաջնահերթության պայմաններում, երբ տարբեր իրավիճակներ կարող են որակապես փոխել ուսանողների բարոյական, հուզականային, վարքագծային դրսևորումները, կրթական, սոցիալական միջավայրում անհրաժեշտ է հաստատուն պահել վերածննդյան ժամանակներից մեզ ժառանգած բացարձակ արժեքը՝ մարդը: Երբևէ չմոռանալ, որ ամեն ինչ սկսվում և կարող է ավարտվել բանական մարդով: Աշխարհընկալման տեսանկյունից խորն են անտրոպոցենտրիկ մո-

տեցումն ու փիլիսոփայությունը: Որքան ներդաշնակություն կա ուսանողի ներքնաշխարհի, ինքնագնահատականի, արժեքային համակարգի հետ, այնքան կենսաբանական ռիթմերի աշխատանքներն ավելորդ էներգետիկական ռեսուրս չեն ծախսում:

Համակարգելով ուսանողների առողջ կենսակերպի ձևավորման վրա ազդող դրական գործոններն են՝

1. բավարարվածությունն ուսումնառությունից՝ հոգեկան և ֆիզիկական հարմարավետություն,

2. հուզականային հանգիստ վիճակ,

3. սոցիալ-հոգեկան կայուն ցուցանիշ,

4. ակտիվ կենսակերպ-ակտիվ հանգիստ,

5. առողջ սննդակարգ, ճիշտ ռեժիմ,

6. պասիվ հանգիստ,

7. հանգստի և աշխատանքի հարաբերակցության ապահովում,

8. վնասակար սովորույթներից խուսափում:

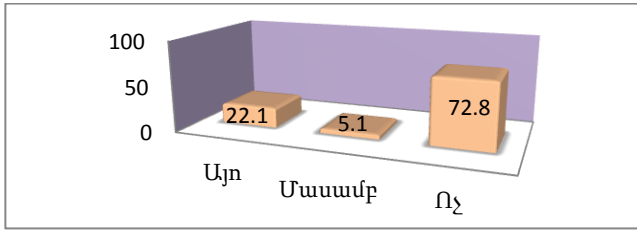
Ուսանողների առողջ կենսակերպի կարևոր բաղադրիչներից մեկն էլ սնունդն է, նրա որակը, ընդունման հաճախականությունը, կալորիականությունը: Նպատակահարմար է պահպանել նաև սնման որոշակի ռեժիմ [9, 8]: Չնայած որ յուրաքանչյուր ուսանողի համար սնման ռեժիմը անհատական է, սակայն հարկ է նկատի ունենալ, որ սննդի լիարժեք ընդունումը նախապայման է մարսողական համակարգի հաջողված աշխատանքի համար, ինչն էլ իր հերթին նպաստում է մտավոր աշխատունակությանը: Երբ ուսանողները սնվում են մեծ ընդմիջումներով և որակապես ցածր կալորիականության ունեցող սննդով, ապա կարող է արյան մեջ պակասել շաքարի անհրաժեշտ քանակը, որի արդյունքում նվազում է ուղեղի աշխատունակությունը, առաջանում քնկոտություն ու դյուրագրգռություն:

Ուսանողների կենսակերպի ֆունկցիոնալ վիճակի փոփոխությունների ռիթմը ամենակարևոր կենսաբանական ռիթմերից մեկն է, որը պետք է օգտագործել ուսումնառության ընթացքում առավելագույն արդյունք ունենալու համար, երբ ուղեղը կարող է աշխատել առանց լրացուցիչ ծանրաբեռնվածության:

Հիմնախնդրով պայմանավորված իրականացվել է սոցիոլոգիական հարցում 203 ուսանողների շրջանում (120 ուսանող՝ Երևանի պետական համալսարանից, 54 ուսանող՝ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանից, 29 ուսանող՝ Հերացու անվան բժշկական համալսարանից): Մշակվել են տարբերակված հարցաթերթիկներ՝ հետազոտվողների առանձնահատկությունները, մասնագիտությունները հաշվի առնելով: Քննարկենք դրանցից երեքը:

### **Հարց 1. Ձեր կարծիքով կենսաբանական ռիթմերը ազդո՞ւմ են կենսակերպի վրա:**

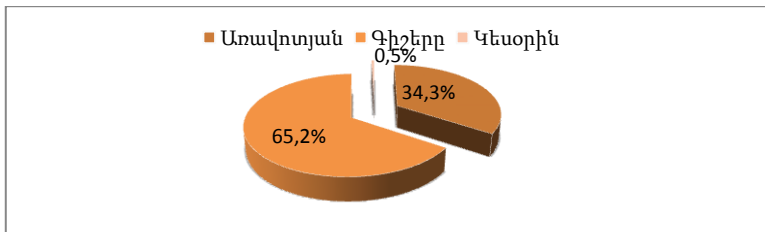
Առաջարկված երեք տարբերակներից «Ո՛չ» պատասխանել է ուսանողների 72,8 % , «այո» ուսանողների 22,1 % -ը, «մասամբ» ուսանողների 5,1% -ը: Կարծում ենք՝ «ոչ» տարբերակի պատասխանների ընտրության մեծ տոկոսը պայմանավորված է նրանով, որ հարցվողները տեղյակ չեն, թե ինչ է նշանակում կենսաբանական ռիթմ: «Այո»-ի պատասխանների տոկոսը պայմանավորված է մասնագիտությամբ, քանի որ բնագիտական ցիկլում պարզապես հնարավոր չէ չիմանալ, թե ինչ է կենսաբանական ժամացույց և կենսաբանական ռիթմ: Ցածր տոկոսային պատասխանները տվել են այն ուսանողները, որոնք, հարցի պատասխանը չիմանալով, փորձել են ընտրել մոտավոր պատասխան:



**Գծապատկեր 1. Ձեր կարծիքով կենսաբանական ռիթմերը ազդո՞ւմ են կենսակերպի վրա:**

**Հարց 2. Օրվա կտրվածքով ե՞րբ եք պատրաստվում քննություններին:**

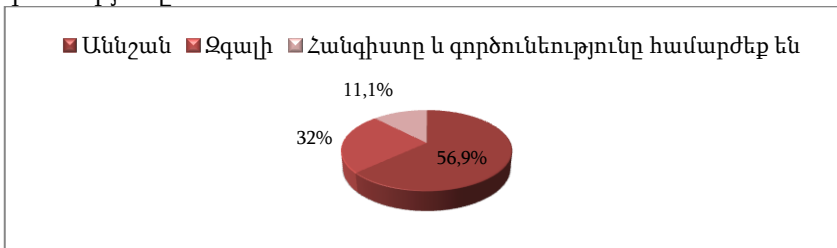
Ուսանողների 34,3 %-ը պատասխանել է՝ առավոտյան: Կարծում ենք այսպիսի պատասխանները պայմանավորված են նրանով, որ այդ ժամերին տեղեկատվությունը ոչ միայն լավ մտապահվում է, այլև յուրացվում: Ուսանողների 65,2 %-ը պատասխանել է՝ գիշերը: Ընտրված տարբերակի բարձր տոկոսը պայմանավորված է նրանով, որ ուսանողների զգալի մասն ինքն է վճարում իր կրթության համար և հետևաբար աշխատում է: Կարծում ենք՝ այս պատասխանն են ընտրել նաև այն ուսանողները, որոնք կարծում են իրենց չեն խանգարի, ինչպես նաև նրանք, ում կենսաբանական ռիթմերը նպաստում են այս ժամերին առավել լավ յուրացնել: Ուսանողների 0,5%-ը ընտրել է կեսօրին՝ նշելով, որ սա իրենց արդյունավետ ժամանակն է:



**Գծապատկեր 2. Օրվա կտրվածքով ե՞րբ եք պատրաստվում քննություններին:**

**Հարց 3. Հանգիստը Ձեր առօրյայի ո՞ր մասն է կազմում:**

Ուսանողների 56,9 %-ը պատասխանել է աննշան՝ հիմնավորելով, որ գերակշռում են գործունեության այլ տեսակները, ժամանակ չկա հանգստանալու: Ուսանողների 32 %-ն ընտրել է՝ զգալի: Ուշագրավ է, որ պատասխանողների մեծ մասը տղաներն են, որոնք նախընտրում են ժամանցային խաղերը, քաղաքից դուրս պասիվ հանգիստը, իսկ 11,1 %-ը ընտրել է, համարժեք պատասխանը, այսինքն՝ նրանց առօրյայում գործունեությունն ու հանգիստը համարժեք են: Մակայն այս տարբերակ ընտրող ուսանողները կարծում են, որ օրգանիզմը լիարժեք հանգստանում է, երբ ակտիվ հանգիստ է, քանի որ այն համարժեքում է մտավոր գործունեության ընթացքում առաջացած լարվածությունն ու գերհոգնածությունը:



**Գծապատկեր 3. Հանգիստը Ձեր առօրյայի ո՞ր մասն է կազմում:**



Սոցիոլոգիական հարցումներն ևս վկայում են, որ ուսանողների շրջանում պետք է իրականացնել իրազեկվածություն վալեոլոգիական որոշակի գիտելիքների, վարքագծի և մշակույթի վերաբերյալ:

**Եզրակացություն:** Ներկա բարոյաարժեքային դիրքորոշումների, բնապահպանական, քաղաքական, խնդիրների սրման պայմաններում հատկապես գերակա խնդիր է դարձել բնակչության, մասնավորապես ուսանողների առողջության պահպանման հարցերը: Վերլուծությունները ցույց տվեցին, որ ուսանողների ծանրակշիռ մասը, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոններով պայմանավորված, չունի առողջ կենսակերպ, հատկապես խախտված են նրանց կենսաբանական և սոցիալական կենսատիթմերի հարաբերակցությունը, օրվա կտրվածքով նպատակային չեն պլանավորվում արթունքնային ռեժիմը, աշխատանքի-հանգիստի հերթավիճակները, որը, մեր կարծիքով, նաև իրազեկ չլինելու հետևանք է: Առաջարկում ենք հիմնախնդրի վերաբերյալ հրավիրել կլոր սեղան՝ ուսանողների մասնակցությամբ, որոնք համատեղ, բայց մասնագիտական շեշտադրմամբ տարբեր քննարկումների արդյունքում կդիտարկեն հիմնախնդիրը և կիրառելիվեն:

### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. Առողջության համաշխարհային կազմակերպության /ՄՀԿ/, 1948, ապրիլի 7, ՄՀԿ, ՀԳ, 1994:
2. Մինսայան Ս. Ս., Ադամյան Օ. Ի., Առողջագիտություն, դասագիրք բուհի համար, Երևան, 2008, էջ 74:
3. Билич Г.Л., Назарова Л.В., Основы Валеологии, Санкт-Петербург, 1998, 560 с.
4. Брехман И.И., Валеология – наука о здоровье, 2-е изд., М., 1990.
5. Вайнер Э.Н., Реформа школьного образования и проблема здоровья учащихся, Валеология, 2002, N 1, с. 15.
6. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., Валеология. Культура здоровья. Книга для учителей и студентов пед. спец. – М., 2003, с. 14.
7. Куинджи Н.Н., Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие. – М., АспектПресс, 2001, с. 139.
8. Нагавкина Л.С., Татарникова Л.Г., Валеологические основы педагогической деятельности: Уч.мед.пособие, КАРО, 2005, 272 с.
9. Петрушин В.И., Петрушина Н.В., Валеология: Уч.пособ. – М. Гардарики, 2003, 432 с.
10. Сластенин В.А. и др., Педагогика: Уч.пособ. для студентов высш.учеб. заведений. – М. Изд.центр «Академия» 2002., 576 с.
11. Чумаков Б.Н., Валеология, Уч. пособие., курс лекций, 2-е изд., М., 2000, 407 с.
12. Шаповаленко И.В., Возрастная психология, М., 2005.

*Получено: 09.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 17.10.2023*

*Reviewed: 17.10.2023*

*Принято: 22.10.2023*

*Accepted: 22.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

## ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES AS CORRECTION AND REGULATORY MEANS FOR SENSORY INTEGRATION DISORDERS

**Hayrapetyan Lusine**

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

### Summary

The collection and processing by the brain of a large amount of information about our daily sensations as a result of the nervous process, their generalization and activation of various sensory signals using healthy nervous processes is a complex system of processes through which a person lives and acts, reacts to the environment. Sensory integration is the exact location of different sensations. The causes of sensory integration disorders may be different, they require detailed study and elimination, because such disorders can interfere with the child's socialization process and cause serious problems in the future.

From this point of view, it is of interest to study sensory integration as a systemic process in which the human nervous system receives information about the world around it through all the senses and reacts to them by collecting, regulating, processing the collected information and applying it to other purposeful activities. The underdevelopment or violation of any of them prevents the complete collection of necessary information. It delays or does not form adaptive reactions to the phenomenon, which complicates the relationship between the child and the outside world.

Art technologies can play a very important role in solving or resolving this problem. It can be divided into categories depending on the problem and/or depending on the lack of sensory stimulation. The main objective of our research is aimed at studying sensory integration disorders, as well as the prevention of defects using artificial technologies.

**Keywords:** *sensory integration, sensory disorder, adaptive skills, art technologies, levels of sensory interaction.*

## АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК КОРРЕКЦИОННО-РЕГУЛИРУЮЩИЕ СРЕДСТВА ПРИ НАРУШЕНИЯХ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

**Айрапетян Лусине**

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

### Аннотация

Сбор и обработка большого количества информации мозгом, их обобщение и активация различных сенсорных сигналов с помощью нервных раздражителей – это сложная система процессов, благодаря которым человек живет и действует, реагирует на окружающую среду. Сенсорная интеграция – это точная расстановка различных ощущений. Причины нарушения сенсорной интеграции могут быть разными, они требуют подробного изучения и устранения, поскольку такие нарушения могут препятствовать процессу социализации ребенка и стать причинами серьезных проблем в будущем.

С этой точки зрения представляет интерес изучение сенсорной интеграции как системного процесса, при котором нервная система человека получает информацию об окружающем мире через все органы чувств и реагирует на нее, собирая, регулируя, обрабатывая собранную информацию и применяя ее к другой целенаправленной деятельности. Сенсорные системы человека развиваются параллельно, недоразвитие или нарушение какой-либо из них препятствует полному сбору необходимой информации. Запоздывают или не формируются адаптивные реакции на явление, что затрудняет взаимоотношения между ребенком и окружающим миром.

Арт-технологии могут сыграть очень важную роль в решении или урегулировании этой проблемы. Их можно разделить на категории в зависимости от проблемы и/или в зависимости от стимуляции отсутствующих ощущений. Изучение нарушений сенсорной интеграции, а также их предотвращение с помощью арт-терапевтических технологий является основной проблемой нашего исследования.

**Ключевые слова:** *сенсорная интеграция, сенсорное расстройство, адаптивные реакции, арт-технологии, уровни сенсорной интеграции.*

ԱՐՏ-ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ԶԳԱՅԱԿԱՆ ԻՆՏԵԳՐԱՑԻԱՅԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՈՎ  
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ՏԱՐԿՈՂ ՍՈՑԻԱԼ- ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ

Հայրապետյան Լուսինե  
մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
lusine.hayrapetyan@ysu.am

**Ամփոփում**

**Համառոտագիր:** Նյարդաբանական գործընթացի արդյունքում մեծաքանակ տեղեկատվությունը ուղեղի կողմից հավաքագրելն ու մշակելը, դրանք ամբողջացնելն ու նյարդային գրգիռների միջոցով զգայական տարբեր ազդակներ ակտիվացնելը բարդ գործընթացների համակարգ է, որի շնորհիվ մարդն ապրում և գործում է, արձագանքում շրջապատին: Զգայական ինտեգրացիան տարբեր զգացողությունների ճշգրիտ դասավորվածությունն է: Զգայական ինտեգրացիայի խանգարման պատճառները կարող են լինել տարբեր: Դրանք պահանջում են մանրամասն ուսումնասիրում և անդրադարձ, քանի որ նման խանգարումները կարող են խոչընդոտել երեխայի սոցիալականացման գործընթացը և հետագա լուրջ խնդիրների պատճառներ դառնալ: Այս տեսանկյունից հետաքրքրական է զգայական ինտեգրացիայի՝ իբրև համակարգային գործընթացի ուսումնասիրումը, որի ժամանակ մարդու նյարդային համակարգը բոլոր զգայարանների միջոցով տեղեկատվություն է ստանում իրեն շրջապատող աշխարհի մասին և արձագանքում դրանց՝ համախմբելով, կարգավորելով, մշակելով հավաքագրած տեղեկատվությունը, այն կիրառում այլ նպատակաուղղված գործունեության մեջ:

Մարդու զգայական համակարգերը զարգանում են զուգահեռաբար, դրանցից որևէ մեկի թերզարգացումը կամ խանգարումը խոչընդոտում է անհրաժեշտ տեղեկատվության լիարժեք հավաքմանը: Ուշանում կամ չեն ձևավորում երևույթի հանդեպ ադապտիվ պատասխաններ, որոնք դժվարացնում են երեխայի և իրեն շրջապատող աշխարհի միջև հարաբերությունները: Այս խնդրի լուծման կամ կարգավորման համար շատ կարևոր դերակատարություն կարող են ունենալ արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները: Դրան կարելի է դասակարգել՝ ըստ խնդրի և կամ ըստ բացակայող զգայության խթանման:

***Բանալի բառեր՝** զգայական ինտեգրացիա, զգայական խանգարում, ադապտիվ պատասխաններ, արտտեխնոլոգիաներ, զգայական ինտեգրացիայի մակարդակներ:*

**Հիմնախնդիրը:** Զգայական ինտեգրացիայի ուսումնասիրումը կարևոր դեր ունի երեխայի վարքի ձևավորման և հուզականային ոլորտի ուսումնասիրման, զարգացման համար: Անձի ձևավորման վրա զգայական ինտեգրացիայի խանգարումները կարող են լուրջ հետևանքներ ունենալ, որոնց կարևոր է անդրադառնալ ժամանակին և տալ համապատասխան լուծումներ: Այդ տեսանկյունից երեխայի սոցիալական վարքի ձևավորման գործընթացում արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները կարող են հարուստ բազա հանդիսանալ զգայական ինտեգրացիայի գործընթացի կարգավորման տեսանկյունից:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն:** Զգայական ինտեգրացիայի խանգարման պատճառականության մասին ուսումնասիրել է Էնն Ջին Այրեսը, որը կատարել է զգայական ինտեգրացիայի համակողմանի վերլուծություն: Հուզական ինտելեկտի, դրա ձևավորման ուղիների մասին ուսումնասիրություններ է կատարել Դ. Գոուլմանը: Արտտեխնոլոգիաների և արտթերապևտիկ միջոցները տարբեր դիտանկյուններից վերլուծվել են Ա. Կոպիտինի, Վ. Կոկորենկոյի, Մ. Կիսելյովայի, Ե. Տարաբինայի, Մ. Բրունոյի աշխատություններում:

**Հետազոտության նպատակը:** Զգայական ինտեգրացիայի խանգարումների ուսումնասիրությանը, ինչպես նաև արտտեխնոլոգիաների օգնությամբ դրանց կանխարգելմանն է ուղղված մեր հետազոտության հիմնախնդիրը:

**Հետազոտության նորույթն է** բացահայտել այն արտտեխնոլոգիաները, որոնք կնպաստեն երեխայի մոտ զգայական ինտեգրացիայի խանգարման կարգավորմանը կամ ընդունելի տեսքի բերելուն, ինչպես նաև կապահովեն անձնական աճ:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Զգայական ինտեգրացիայի սահմանումը տրվել է Էնն Ջին Այրեսի կողմից 1970 թվականին որպես նյարդաբանական գործընթաց, որի ընթացքում տարբեր զգացողությունների ճիշտ դասավորվածության, տեղայնացման, տեսակավորման, հաջորդականության արդյունքում մարդը կարողանում է կողմնորոշվել շրջակա միջավայրում: Ըստ Այրեսի՝ զգացողությունները տեղեկատվություն են տալիս մեր մարմնի վիճակի և շրջակա միջավայրի մասին [1, էջ 18]: Ամեն վայրկյան մեր գլխուղեղը ստանում է անթիվ քանակությամբ զգայական ինֆորմացիա և ոչ միայն աչքերի, ականջների միջոցով, այլ ամբողջ մարմնի: Զգայական ինտեգրումը շոշափելիքի, շարժման, հոտի, համի, տեսողության և լսողության զգայարանների միջոցով տեղեկատվություն ստանալու ունակությունն է, որը հնարավորություն է տալիս համադրել այդ տեղեկատվությունը ուղեղում առկա տեղեկատվության և գիտելիքների հետ:

Զգայական ազդակի նկատմամբ պատասխանները տեղի են ունենում կյանքի շատ վաղ շրջանում՝ բեղմնավորումից հինգ շաբաթ հետո: Այդ առաջին պատասխաններն ուղղված են շոշափողական ազդակին: Շոշափելիքի, հոտի և շարժման զգացումները կարևոր են նորածնի համար, որն օգտագործում է դրանք մոր հետ կապը պահպանելու համար:

Կախված նրանից, թե ուղեղն ինչպես է ինտեգրում արտաքին ազդակները, ինչպես է մշակում և ինչ աղապտիվ պատասխաններ է դուրս բերում, զգայական ինտեգրացիան տարբեր մարդկանց մոտ տարբեր չափով է արտահայտվում՝ բարձր, միջին, ցածր մակարդակի: Արդյունքում այս ամենը կարող է անդրադառնալ երեխայի վարքային դրսևորումների վրա, քանի որ գլխուղեղի աշխատանքը գիտակցված չէ և վերահսկման ենթակա չէ, և դաստիարակության որևէ մեթոդ նման պարագայում ներգործել չի կարող (պատիժ, խրախուսանք), սակայն նույնը չի կարելի ասել ինտելեկտուալ զարգացվածության մասին:

Երեխան կարող է ունենալ զգայական խանգարումներ, սակայն հնարավոր է, որ այն չանդրադառնա ինտելեկտուալ հատկությունների վրա: Զգայական ինտեգրացիայի խանգարումը ակնառու առողջական խնդիրների թվում չեն, քանի որ շատ դժվար է բացահայտել: Անընդհատ երեխայի վարքը ուսումնասիրելու արդյունքում միայն կարելի է պատկերացում կազմել, թե ինչ մակարդակի խանգարում ունի երեխան, արդյոք կարողանում է խաղին ինտեգրվել, ընկերների հետ համագործակցել, ինչ դժվարություններ է ունենում խաղի ընթացքում, որոնք օրինաչափ են երեխայի վարքում: Հետաքրքիրն այն, որ երեխայի զգայական խանգարումը կարող է դրսևորվել նաև մի փոքր ուշ: Հաճախ շարժողական նյարդի որոշ խանգարումներ վերագրում են զգայական ինտեգրացիային, որը սխալ ուղղությամբ է տանում երեխայի հետ կազմակերպվող աշխատաքը, քանի որ զգայական ինտեգրացիայի խանգարում ունեցող երեխաների նյարդերն ու մկանային համակարգը աշխատում են կարգավորված, սակայն խնդիրն այն է, որ գլխուղեղը չի հասցնում տարբեր զգայություններ մեկտեղել՝ ձևավորելու մեկ միասնական պատասխան: Հաճախ ակնհայտ է, որ երեխան ամենապարզ գործողությունը կարող է կատարել սպասվածից ավելի բարդ, հատվածաբար:

Զգայական ինտեգրացիայի տարատեսակները շատ են: Ամենատարծված տեսակներից մեկն էլ խոսքային հապաղումն է, երբ երեխան ունի առողջ լսողություն, սակայն մեր հարցի պատասխանը պատրաստելը նրա համար առանձնակի դժվարություն է

ներկայացնում, կամ չեն ընկալում գրուցակցի բառերը, կամ բառեր են «կորցնում» հաղորդակցման ճանապարհին թե՛ լսելիս, թե՛ պատասխանելիս: Թույլ զարգացած զգայական ինտեգրացիան գերակտիվ վարքի պատճառ է, որը կարող է լուրջ խնդիրների պատճառ դառնալ երեխայի համար:

Նկատենք, որ երեխայի կյանքի առաջին յոթ տարիների ընթացքում կազմակերպվում են նյարդային համ ակարգի զգայական գործընթացները: Զգայարանները ակտիվանում են ժամանակի ընթացքում, ուշադրության և կենտրոնացմանը զուգահեռ, մասնավորապես, երբ սկսվում է շրջակա աշխարհը իմաստավորվել: Զգացողություններն օգնում են, որ երեխան ճանաչի աշխարհը և կառավարելով զգացողությունները՝ արձագանքի շրջապատող աշխարհին: Խաղային գործունեության մեջ ներգրավվելով՝ երեխայի մոտ ակտիվանում են զգայությունները: Ժամ Պիաժեի կարծիքով երեխան խաղային գործունեության ընթացքում ձեռք է բերում զգայական հասունություն, որը հիմք է դառնում նրա սոցիալական, ինտելեկտուալ զարգացման և անձնային հատկանիշների ձևավորման համար:

Անձի գործունեության ընթացքում առաջացած զգացողությունները կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ գիտակցված, երբ մենք գիտակցելով ենք ընկալում աշխարհը, և առանց գիտակցման, երբ ուղեղը վերամշակում է տեղեկատվությունն առանց գիտակցականի: Մեր շրջապատող աշխարհի և մեր մասին տեղեկատվությունը հավաքագրվում և մշակվում է մի քանի ուղղությամբ՝

1. հեռավորության ընկալում (տեսողություն, լսողություն),
2. առարկաների ընկալում (շոշափելիք),
3. մարմնի շարժում, դիրք (հավասարակշռություն),
4. հոտ, համ (համի և հոտի զգացողություն),
5. զգացողություններ մարմնի ներսում (վիսցերալ ռեցեպտորներ)[1, էջ 67]:

Այսպիսով երեխայի համար որևէ բան սովորելու և յուրացնելու գործընթացը չափից դժվար իրականանալի կդառնա, եթե նույնիսկ մեկ զգայական համակարգ հրաժարվի վերլուծել այն նշանային համակարգը, որոնցից մենք օգտվում ենք: Այլ կերպ ասած, գործ ունենք զգայական դիսֆունկցիայի հետ, որը զգայական գործառնության խանգարում է և ոչ թե բացակայություն: Հաճախ միննույն զգայությունը անընդհատ ակտիվ լինելով խանգարում է երեխային և վախի պատճառ դառնում: Այդ գործառնությունները վերականգնելու կամ շտկելու համար երբեմն անհրաժեշտություն է առաջանում դուրս բերելու պատճառականությունը, գնալ զգայական դեպրիվացիայի, որի ընթացքում գլխուղեղը գրկվում է սլյալ զգայական «սնուցումից» որոշ ժամանակով: Այնուհետև աստիճանաբար կարգավորելով երեխայի և արտաքին միջավայրի փոխներդաշնակեցումը զգայական սիմուլիացիաներով փորձ է արվում ներքին զգայական դեպրիվացիան դուրս բերելու և հասնելու առողջ զգայական ընկալման վիճակին [3]:

Զգայական դիսֆունկցիայի առաջին նշաններից գերակտիվ վարքն է, գերզգայունությունը: Եթե ուղեղը չի կարողանում կարգավորել զգայական ազդակների համակարգեր ստեղծելու գործընթացը, ապա դժվար երեխան կարողանա կողմնորոշվել վարքի կամ այլ հարցերում: Այստեղ մեծ դեր ունեն արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները, որոնք իրենց յուրատիպ գործիքակազմով օգնում են գտնել այս դժվարին խնդրի լուծումները:

Արտտեխնոլոգիաները ենթադրում են արվեստի տարբեր ճյուղերի տարբերի միջոցով սոցիալ-մանկիավարժական գործողությունների համակարգեր, որոնց շնորհիվ երեխայի ակտիվ մասնակցություն և ազատ ստեղծագործելու հնարավորություն է ստանում, ժամանակ առ ժամանակ մասնագետը ծանոթացնում է նոր գործողություն-

ներին, որոնք տալիս են անհրաժեշտ քանակի տակտիլ և շարժողական զգացողություններ: Այստեղ երեխայի զգայական ակտիվության կարգավորման համար մեծ նշանակություն ունեն արտտեխնոլոգիաների միջոցները՝ ներկ, ավազ, թելեր, պլաստիլին և այլն: Որքան շատ է երեխայի հետաքրքրությունը որևէ գործողության հանդեպ, այնքան հնարավորություններ կան, որ երեխան կհաղթահարի խնդիրը: Արտտեխնոլոգիաները երեխայի համար սովորական դարձած գործողությունները համալրում է զգայական ակտիվ տարրերով, որոնք տարբեր կողմերից ձևավորում են հետաքրքրություն նոր գործողությունների հանդեպ, ազդում են երեխայի ադապտիվ պատասխանները ձևավորելու գործընթացի վրա, ուստի խնդրին համապատասխանեցված արտտեխնոլոգիաները կարող են թերապևտիկ ազդեցություն և դրական նշանակություն ունենալ երեխայի զգայական համակարգի ակտիվացման տեսանկյունից:

Արտտեխնոլոգիաների բազմագործոն կիրառությունները մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիալական, բնագավառներում հոլիստիկ մոտեցման արդյունք են, ինչն օգնում է ընկալել խնդրի համար գոնեիս համակարգային լուծումներ [4]: Նման արտտեխնոլոգիաների թվին կարելի է դասել նկարչաթերապիան, ավազաթերապիան, պլաստիլինային թերապիան: Նկարչաթերապիայի մեջ գույնը, ներկի տարբեր տեսակներ կարող են նպաստել տեսողական զգայարանի ակտիվացմանը, ինչի շնորհիվ կլիթանվի ոչ միայն տեսողական, այլև փոքր մոտորիկայի զգայունակությունը: Մատիտով նկարելը կարող է հուզականորեն կաշկանդել երեխային, մինչդեռ ջրային տեխնիկաներից ակրիլը, ջրանեկը, գուաշը կարող են շատ տպավորիչ ազդեցություն ունենալ երեխայի վրա: Ըստ այդմ՝ կարելի է կիրառել նկարչաթերապիայի երկու տեսակներից յուրաքանչյուրը՝ թերապևտիկ, շտկողազարգացնող:

Կարևոր տեղ կարող է ունենալ ինտեգրատիվ թերապիան, որի ընթացքում կարելի է մի քանի արտտեխնոլոգիաների տարրեր համադրել, օրինակ՝ երաժշտությանը համադրել նկարչությունը, պլաստիլինային տեխնիկաները և այլն:

Պլաստիլինային թերապիան հնարավոր է տակտիլ գերզգայունություն ունեցող երեխայի մոտ անհանգստություն առաջացնի, իսկ մի այլ դեպքում կարող է երեխայի զգայությունը խթանող և բարելավող միջոց դառնալ:

Ավազաթերապիան թերևս ամենահետաքրքրականն է տվյալ խնդրի շտկողավերականգնողական աշխատանքների կարգավորման գործընթացում: Կարելի է կիրառել չոր և թաց ավազ՝ կախված երեխայի զգայունակությունից: Ավազաթերապիայի ընթացքում երեխան կարող է չգիտակցված արտամղել իրեն անհանգստացնող վախերը, տազնապները, ապրումները՝ ավազով նկարելով պատկերներ: Ավազաթերապիան կարող է զարգացնել փոքր մոտորիկայի աշխատանքը, միևնույն ժամանակ՝ կարգավորել երեխայի վարքը:

Ժամանակակից արտտեխնոլոգիաները նպաստում են հուզական ինտելեկտի բարելավմանը, զգայական ինտեգրացիայի ակտիվացմանը: Արտտեխնոլոգիաներով աշխատելը հնարավորություն է տալիս զգայության ընկալունակության, գրգռողականության աստիճանը փոխելու, աշխատելու նոր մոտեցումների, արդյունքին հասնելու, հարուստ նյութ հավաքելու և նոր գաղափարների հիմք դառնալու: Արտտեխնոլոգիաների օգնությամբ կարելի է դուրս բերել զգայական ինտեգրացիայի խանգարման պատճառականությունը, ընդհուպ որոշել խանգարման մակարդակն ու աստիճանը: Արտտեխնոլոգիաներով աշխատելիս զգայական ինտեգրացիայի խանգարումով երեխան նախ ամբողջ ուշադրությունը հրավիրում է աշխատանքային գործընթացին, որը պետք է կառուցված լինի երեխայի ունեցած խնդրի վրա: Սակայն ոչ պակաս կարևոր են աշխատանքների վերլուծությունները, որոնք պետք է արվեն տարբեր մեթոդներով: Արտտեխնոլոգիաների թերապևտիկ նշանակությունը ակնհայտ է թե՛ երեխային աշխատանքում

ներգրավվելու ընթացքում, թե՛ երեխայի ստեղծած արտաաշխատանքի վերլուծության ժամանակ:

Արտթերապևտիկ աշխատանքների վերլուծության հետաքրքիր փորձերից մեկը պետք է համարել Էդիթ Կրամերի «երրորդ ձեռքի միջամտություն» մեթոդը, որի հիմքում ընկած էր երեխայի և իր աշխատանքի միջև եղած կապը, իսկ «երրորդ ձեռքը», այսինքն՝ գործընթացն ուղղորդող մասնագետը, կառավարում և մասնագիտական ուղղվածություն է տալիս՝ ներդաշնակեցնելով երեխայի և իր աշխատանքի միջև եղած հուզական կապը [7]: Ըստ նրա՝ սուբլիմացիայի արդյունքում կարող են բացասական հույզերը վերածվել տարբեր օբյեկտների և նկարելու միջոցով հայտնվել թղթի վրա: Երեխայի կողմից ստեղծած աշխատանքը կարող է դիտարկվել որպես անհատական, սոցիալական և մշակութային գործոնների փոխազդեցության արդյունք: Ամերիկացի արտթերապևտ Շոն ՄաքՆիֆը «բուժող ստեղծագործականությունը» դիտարկում է որպես գործընթաց, որը ներառում է ինքն իրեն պատկերի ստեղծման և հետագա արտացոլման գործընթաց՝ մի շարք փուլերի միջոցով, իսկ Ս. ՄաքՆիֆը նկարագրում է աշխատանքի տարբեր մեթոդներ, ներառյալ պատկերների հետ աշխատելը և հուզական ինտելեկտի զարգացնելը, արտթերապիայի հիմնադիր, նկարչուհի Անդրիան Հիլը բացահայտում էր, որ նկարելու ընթացքում նկարողի տեսողական ակտիվությունը հնարավորություն է տալիս նրան ցավոտ փորձառություններից շեղելու, նոր զգայական փորձառություն ձևավորելու [5, էջ 15]:

Ուշադրություն դարձնելով երեխայի օգտագործած նյութերին՝ նկարում օգտագործած երկրաչափական պատկերների համանմանությամբ օբյեկտներին, և թե դրանք ինչ հաճախականությամբ են օգտագործված նկարում, կարելի է հասկանալ երեխայի ապրումների պատճառները:

Այդ ուսումնասիրություններն իրենց ժամանակին շատ կարևոր էին նոր մեթոդի զարգացման համար: Առաջ եկան ֆենոմենալոգիական, ֆորմալիստական մոտեցումներ [5, էջ 27], որ որոնցից մեկը կարևորում էր իմաստը, իսկ մյուսը՝ ձևը:

Հատկապես նկարչական, պլաստիլինային արտտեխնոլոգիաներում սկսեցին կարևորել պատկերների սիմվոլիկ նշանակության ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը՝ չբացառելով, սակայն, իմաստի հարցը: Միմվոլները սերտ կապի մեջ են անհատական և կոլեկտիվ անգիտակցականի դինամիկայի հետ: Այն սիմվոլները, որոնք արտացոլում են կոլեկտիվ անգիտակցականի բովանդակությունը, արքետիպային սիմվոլներ են, որոնք կարող են անգիտակցականի խորը շերտից դուրս դերել և արտամղել, գիտակցական ու հոգեկան երևույթ դարձնել մարդուն անհանգստացնող խնդիրը:

Միմվոլների հետ աշխատանքը կարելի է բաժանել երեք մասի:

1. **Անձնական սիմվոլներ:** Դրանք անձի կյանքից վերցրած սիմվոլներ են, որոնք նշանակություն են ունեցել կյանքի տարբեր փուլերում: Այդ կողմորված տեղեկատվությունը կարելի է բացահայտել ստեղծագործողի օգնությամբ: Նա պետք է իմաստ տեսնի ու մեկնաբանի իր իսկ նկարածը: Այստեղ աշխատանքն ավելի թերապևտիկ է, քանի որ դրանք անձի կյանքից են, երազներից: Եվ այդ սիմվոլները կարող է հասկանալ և մեկնաբանել այցելուն ինքը: Այստեղ աշխատում ենք հատկապես ֆենոմենոլոգիական մոտեցմամբ:

2. **Մշակութային սիմվոլներ:** Մովորաբար մեծ դերակատարություն ունի, թե տվյալ սիմվոլը ինչ դերակատարություն է ունեցել այն մշակույթում, որի կրողն է երեխան:

3. **Արքետիպային սիմվոլներ:** Այստեղ գործ ունենք այնպիսի սիմվոլների հետ, որոնք համընդհանուր են բոլոր մշակույթների համար, օրինակ՝ արև, լուսին, ծառ ու ծաղիկ և այլն:

Ֆորմալիստական մոտեցման կողմնակիցները վերլուծության կարևորում են գեղարվեստական ստեղծագործության ձևի վրա կենտրոնանալուն՝ մասերի հավասարակշռությանը, կրկնվող մոտիվներին, գծերի և ձևերի ուղղվածությանը, որոնք ի վերջո ստեղծում են ամբողջական պատկեր, որը գոյություն ունի անկախ իր ստեղծողից և վերլուծողից: Մեկնաբանման մոտեցումների բազմազանությունը օգնում է մասնագետին, իսկ երբեմն, պայմանավորված երեխայի տարիքային առանձնահատկություններով, երեխային ինքնուրույն գտնել իր ստեղծագործության մեջ որոշակի իմաստ, կապել իր ներաշխարհի և հուզական վիճակների հետ:

Ֆենոմենոլոգիական ուղղության հիմնադիր Էդմունդ Հուսերլը դեռևս 20-րդ դարի սկզբներին կարևորում է սուբյեկտիվ փորձի ուսումնասիրումը [6]:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցման նշանավոր ներկայացուցիչ Մալա Բետենսկին ստեղծագործական ինքնարտահայտման գործընթացի ժամանակ գտնում էր, որ երեխան ունենում է որոշակի հուզական ապրումներ՝ կապված ֆենոմենի ստեղծման հետ: Երեխան կարիք ունի, որ իրեն օգնեն ընկալելու և հասկանալու իր իսկ ստեղծած ֆենոմենը զգացմունքի ու մտածողության շնորհիվ: Այս տեսանկյունից էլ առանձնացնենք ֆենոմենոլոգիական մոտեցման այն հիմնական սկզբունքները, որոնք առանցքային և կարևոր են արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաներով աշխատանքում, և հատկապես աշխատանքների մեկնաբանումների ժամանակ: Դրանք են.

1. աշխատանքի հեղինակի կարևորումը որպես զգայա կան ինտեգրացիայի խանգարման գործընթացը կարգավորող կարևոր օղակ,

2. աշխատանքի հեղինակի կարևորումը որպես ստեղծագործության վերլուծողի, նրա մոտեցումներն ու պատկերացումները իր իսկ ստեղծած ֆենոմենի հետ կապված,

3. աշխատանքի հեղինակի ստեղծագործականության և դրսևրոման ազատությունների հետ առնչությունը առանց սուբյեկտիվ մոտեցումների:

Ֆենոմենոլոգիական մոտեցման սկզբունքներով հատկապես հետաքրիր արդյունքներ կարող են տալ նկարչաթերապիայի տեխնոլոգիաները, որոնց ընթացքում նայած, թե ինչ գեղարվեստական նյութերից (յուղամատիտ, գուաշ, ակվարել) է օգտվում երեխան, ևս կարելի է շատ կարևոր դատողություններ անել, որոնց օգտագործումը շատ խոսուն է մարդու ներաշխարհի, ճգնաժամային վիճակների բացահայտման մասին:

Զգայական ինտեգրացիայի խանգարումը շտկելու գործընթացը բարդ է, ստեղծագործական աշխատանքը մի քանի փուլով է ընթանում՝ նախապատրաստական, ապրումների, բուն ստեղծագործական աշխատանքի, «ֆենոմենի» ստեղծում, սեփական աշխատանքի դիտում լուռ հայեցողության և խոսքայնացման ճանապարհով: Կարևոր է, որ մասնագետը ուշադրությամբ հետևի աշխատանքային ընթացքին, իսկ այնուհետև լսի երեխայի խոսքը, ուսումնասիրի նրա լռությունը, երբ ուսումնասիրում է իր նկարը: Ֆենոմենոլոգիական մեթոդով աշխատող արտթերապևտիկ համար կարևոր է հնարավորություն տալ ստեղծագործության հեղինակին նայելու և իր ստեղծագործության մեջ տեսնելու այն, ինչ միայն ինքը կարող է տեսնել և մեկնաբանել՝ ձեռնպահ մնալով մեկնաբանություններից:

Մասնակցի նկարում մասնագետը չպետք է ի սկզբանե իմաստ փնտրի, որպեսզի առավել խորությամբ ընկղմվի նկարի մեջ և կարևորի նկարողի մեկնաբանումները: Այնուհետև պետք է սկսել պատկերի առավել մանրակրկիտ ուսումնասիրությանը չմեկնաբանելով այն:

**Եզրակացություններ:** Զգայական ինտեգրացիայի խանգարումը շտկելու կամ զգայական բարելավում կատարելու տեսանկյունից արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները կարևոր և առաջնային դեր կարող են ունենալ ադապտիվ պատասխանների մշակման



գործընթացը դարձնելով առավել համակարգված և ինտենսիվ: Տեղեկատվության վերամշակման և խթանման տեսանկյունից հատուկ կազմակերպված միջավայրում պետք է կազմակերպել արտոտեխնոլոգիաների կիրառում և ուսումնասիրել երեխայի շարժումներում, հույզերում առաջացած դինամիկան, վարքային փոփոխությունները: Զգայական ինտեգրացիան կարող է դառնալ սթրեսի, հուզական ծանրաբեռնվածության պատճառ, եթե այն չուսումնասիրվի և համապատասխան արտթերապևստիկ տեխնոլոգիաներով, էրգոթերապևստիկ միջոցներով չկարգավորվի:

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Այրես Էնն Զին, Զգայական ինտեգրացիան և երեխան, Երևան, «Մազադաթ» հրատ., 2022, 336 էջ
2. Арт-терапия в эпоху постмодерна, Под редакцией А. Копытина, изд. «Речь», 224стр.
3. Бетенски, Мала. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии, Москва, ЭКСМО-Пресс, 2002, 256 с.
4. Кокоренко В.Л., Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий, Речь, 2005 г, 101 с.
5. Киселева М.В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Речь, 2007. 336 с.
6. Journal of the British Society for Phenomenology, "Phenomenology" Edmund Husserl's Article for the Encyclopaedia Britannica (1927): New Complete Translation by Richard E. Palmer, Pages 77-90 | Published online: 21 Oct 2014
7. Эдит Крамер: художница и ученый, или О вмешательстве «третьей руки арт-терапевта» — nwm.at, 11.09.2023, 20:15

*Получено: 02.10.2023*

*Received: 02.10.2023*

*Рассмотрено: 08.11.2023*

*Reviewed: 08.11.2023*

*Принято: 18.11.2023*

*Accepted: 18.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

378.1(479.25+450) <https://orcid.org/0000-0002-4277-3453>  
<https://orcid.org/0009-0009-2851-0559>

DOI:10.46991/ai.2023.2.233

## THE MANAGEMENT FEATURES OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF ARMENIA AND ITALY

**Nazik Harutyunyan**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Yerevan State University, Armenia,  
nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk  
nazik.harutyunyan@ysu.am*

**Kristine Safaryan**

*Yerevan State University, Armenia,  
kristine.safaryan@ysu.am*

### Summary

Today, in the 21<sup>st</sup> century, higher education has become one of the main factors in the formation of the economy, ensuring the reproduction of human capital - the most important resource for the development of society.

This article examines the higher education systems of the Republic of Armenia and Italy, and also conducts a comparative analysis in order to identify the features of managing the higher education systems of the two countries.

In particular, the article presents the structure of higher education systems in Armenia and Italy, the features of management of vocational educational institutions, and also conducts a comparative analysis.

The results of the comprehensive study are presented in the form of tables, from which the similarities and differences in the management of the higher education systems of the two countries become apparent.

**Keywords:** Higher education, education management, educational degrees, educational institutions.

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ И ИТАЛИИ

**Назик Арутюнян**

*Доктор педагогических наук, профессор,  
Ереванский государственный университет, Армения,  
nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk  
nazik.harutyunyan@ysu.am*

**Кристине Сафарян**

*Ереванский государственный университет, Армения,  
qristine.safaryan@ysu.am*

### Аннотация

Сегодня, в XXI в., высшее образование стало одним из главных факторов становления экономики, обеспечивающих воспроизводство человеческого капитала – важнейшего ресурса развития общества.

В данной статье изучены системы высшего образования РА и Италии, а также проведен их сравнительный анализ с целью выявления особенностей в управлении системами высшего образования двух стран.

В частности, в статье представлена структура систем высшего образования Армении и Италии, особенности управления высшими профессиональными учебными заведениями, а также проведен сравнительный анализ.

Результаты комплексного исследования представлены в виде таблиц, из которых зафиксированы очевидные сходства и различия в управлении системами высшего образования двух стран.

**Ключевые слова:** высшее образование, управление образованием, образовательные степени, учебные заведения.

## ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԻՏԱԼԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

**Հարությունյան Նազիկ**

*մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk  
nazik.harutyunyan@ysu.am*

**Սաֆարյան Քրիստինե**

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
qristine.safaryan@ysu.am*

### Անվտվում

Այսօր՝ 21-րդ դարում, բարձրագույն կրթությունը վերածվել է տնտեսության կայացման հզոր գործոնի, որն ապահովում է հասարակության զարգացման վճռորոշ ռեսուրսի՝ մարդկային կապիտալի վերարտադրությունը:

Հոդվածում ներկայացված են Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառուցվածքը, բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների կառավարման առանձնահատկությունները, ինչպես նաև կատարված է համեմատական վերլուծություն:

Համապարփակ ուսումնասիրության արդյունքները ներկայացված են աղյուսակների տեսքով, որոնցից ակնհայտ են դառնում երկու երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման նմանություններն ու տարբերությունները:

**Բանալի բառեր՝** բարձրագույն կրթություն, կրթության կառավարում, կրթական աստիճաններ, ուսումնական հաստատություններ:

**Համառոտ ներածական:** Սույն հոդվածում ներկայացվում են Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառուցվածքը, մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների կառավարման առանձնահատկությունները՝ տալով համեմատական վերլուծություն:

**Հիմնախնդիրը:** Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունն ու համեմատական վերլուծությունը հնարավորություն կտա դուրս բերելու և ներկայացնելու Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառուցվածքային և կառավարման առանձնահատկությունները՝ նմանություններն ու տարբերությունները:

**Հոդվածի նպատակը:** Սույն հոդվածի նպատակն է հանգամանորեն ուսումնասիրել և ներկայացնել Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման առանձնահատկությունները, նմանություններն ու տարբերությունները:

**Հոդվածի նորությունը:** Առաջին անգամ է կատարվում Հայաստանի և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառուցվածքային և կառավարման համապարփակ ուսումնասիրություն՝ համեմատական վերլուծության միջոցով:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Հայաստանի Հանրապետությունը կրթության բնագավառի առաջանցիկ զարգացումը դիտարկում է որպես պետականության ամրապնդման կարևորագույն գործոն:

Հայաստանում պետական ու ազգային կարևորագույն խնդիր են կրթության համակարգի առաջանցիկ զարգացման պահպանումն ու միջազգային ասպարեզում նրա մրցունակության ապահովումը, ինչի դրսևորումը 2003 թ. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կողմից «Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարության» մշակումն էր, որի արդյունքում 2005 թվականի մայիսի 19-ին Բերգենի կոմյունիկեով Հայաստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնյան գործընթացին՝ ստանձնելով գործընթացի սկզբունքների և գործողությունների կատարման պատրաստակամություն և պարտավորվածություն: Բարեփոխումների օրենսդրական հիմք է դարձել «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքը:

Բարեփոխումների հիմնական ուղղություններ հանդիսացան բարձրագույն կրթության կառուցվածքը, բովանդակությունը և կառավարումը:

Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգը ներառում է հետևյալ աստիճանները՝

- բակալավրիատ,
- մագիստրատուրա,
- ասպիրանտուրա, որը հանդիսանում է հետբուհական մասնագիտական կրթություն:

Բարձրագույն կրթության համակարգի պետական կառավարումը գտնվում է ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության լիազորության ներքո:

Բարձրագույն կրթության ներքին կառավարումն «իրականացվում է ինքնակառավարման հիման վրա՝ միանձնյա ղեկավարման և կոլեգիալության սկզբունքների գու-

գակցմամբ՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի, գիտական խորհրդի և ռեկտորատի գործառույթների իրականացմամբ» [1, հոդված 15, մաս 1]:

Հայաստանում համալսարանի հոգաբարձուների խորհուրդը բուհի կառավարման բարձրագույն մարմինն է, որը ստեղծվում է 5 տարի ժամկետով՝ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքին և հաստատության կանոնադրությանը համապատասխան: Այն կառավարման կոլեգիալ, համագործակցային մարմին է և ձևավորվում է բուհի պրոֆեսորադասախոսական կազմի, ուսանողների, ինչպես նաև հիմնադրի (ՀՀ կառավարություն) և լիազոր մարմնի (ՀՀ ԿԳՄՄՆ) ներկայացուցիչներից:

Դասախոս և ուսանող անդամներն ընտրվում են (25-ական %), իսկ Կառավարության և նախարարության կողմից ներկայացված անդամները՝ նշանակվում (25-ական %)՝ հանրապետության գործատուներից, արվեստի, մշակույթի և գիտության ներկայացուցիչներից):

Խորհրդի ձևավորման կարգը լիազորված մարմնի ներկայացմամբ սահմանում է ՀՀ Կառավարությունը: Կառավարման խորհրդի անդամների թիվը սահմանվում է հաստատության կանոնադրությամբ՝ առնվազն 20 անդամ:

Ուսանողության ներկայացուցիչներին առաջադրում է ուսանողական խորհուրդը, պրոֆեսորադասախոսական կազմից ներկայացուցիչներին՝ ֆակուլտետներից և կենտրոններից, որից հետո կազմը հաստատվում է համալսարանի գիտական խորհրդի կողմից:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարման ենթահամակարգեր են նաև բուհի գիտական խորհուրդը, վարչությունները, ուսումնական ստորաբաժանումները՝ ֆակուլտետ, ինստիտուտ, կենտրոն և ամբիոնները:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության նպատակը մասնագիտական բարձր որակավորման կադրերի պատրաստումն ու վերաորակավորումն է, միջնակարգ ընդհանուր և միջին մասնագիտական կրթության հիմքի վրա անձի՝ կրթության զարգացման պահանջմունքների բավարարումը [1, հոդված 24]:

Հայաստանում ներկայումս բարձրագույն մասնագիտական կրթությունն իրականացվում է պետական և ոչ պետական բուհերում՝ անվճար և վճարովի հիմունքներով: Անվճար ուսուցման միջոցով պետությունն ապահովում է մրցութային կարգով բարձրագույն կրթություն ստանալու Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիների սահմանադրական իրավունքը:

Բարձրագույն կրթությունն իրականացվում է համալսարաններում, ինստիտուտներում, ակադեմիայում և կոնսերվատորիայում:

ՀՀ-ում սահմանվում է բարձրագույն կրթության երկաստիճան որակավորման համակարգ:

Ամփոփիչ ատեստավորում անցած անձին շնորհվում է՝

1. առաջին աստիճանում՝ բակալավրի որակավորում,
2. երկրորդ աստիճանում՝ մագիստրոսի որակավորում:

ՀՀ-ում պահպանվում է նաև դիպլոմավորված մասնագետի որակավորումը:

Հայաստանի Հանրապետությունում սահմանվում է հետբուհական մասնագիտական կրթության՝ հետազոտողի որակավորման աստիճանը [1, հոդված 9]:

Առաջին աստիճանի՝ բակալավրի որակավորում ստանալու համար ուսանողն ուսումնառության 4 տարիների ընթացքում պետք հավաքի 240 ECTS կրեդիտ [2, էջ 6]:

Բակալավրի կրթական աստիճանում ուսումնառության ժամկետն առկա ուսուցման համակարգում առնվազն 4 տարի է, ուստիկանական մասնագիտությունների հա-

մար՝ 3 տարի, իսկ բժշկական մասնագիտությունների համար՝ 6 տարի: Ծրագիրն ավարտելուց հետո ուսանողի կողմից բակալավրի ծրագրի ելքային գիտելիքների և կարողությունների ձեռքբերումը հաստատվում է ավարտական աշխատանքի կատարումով և պաշտպանությամբ, որն իրականացվում ըստ ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության կողմից սահմանված կարգի: Բակալավրի կրթական ծրագիրն ավարտած շրջանավարտն ունի «կոնկրետ բնագավառին առնչվող մասնագիտական, տեսական և գործնական խորը գիտելիքներ, վարպետության և նորարարության վերաբերյալ առաջանցիկ կարողություններ և հմտություններ» [3, աստիճան 6]:

Երկրորդ աստիճանի՝ մագիստրոսի որակավորում ստանալու համար ուսանողը պետք է ծրագրի կատարման արդյունքում հաջողությամբ լրացնի 60-120 ECTS կրեդիտ ուսումնագիտական բեռնվածություն:

Ուսումնառությունը բարձրագույն կրթության 2-րդ աստիճանում առկա ուսուցման համակարգում տևում է 1, 1.5 կամ 2 տարի, իսկ բժշկական մասնագիտությունների համար՝ մինչև 3 տարի: Ծրագիրն ավարտելուց հետո մագիստրոսի կողմից ծրագրի ելքային գիտելիքների և կարողությունների ձեռքբերումը հաստատվում է մագիստրոսական ատենախոսության կատարումով և պաշտպանությամբ, որը դարձյալ իրականացվում է ըստ ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության կողմից սահմանված կարգի: Մագիստրոսի որակավորում ստացած շրջանավարտն ունի «ընտրված բնագավառի լավ իմացություն, օժտված է գիտական հետազոտության անցկացման, կառավարման, մասնագիտական ինքնակատարելագործման համար անհրաժեշտ գիտելիքներով և կարողություններով, ինչպես նաև լավ հաղորդակցման և լեզվական հմտություններով» [3, աստիճան 7]:

Հատկանշական ենք համարում այն հանգամանքը, որ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին ՀՀ օրենքի» 26-րդ հոդվածի 3-րդ կետի համաձայն՝ մինչև 2010 թվականը շնորհված դիպլոմավորված մասնագետի կրթական աստիճանը հավասարեցվում է մագիստրոսի կրթական աստիճանին:

Հայաստանում գործում է հետբուհական մասնագիտական կրթություն. ասպիրանտուրայում և դոկտորանտուրայում՝ շնորհվում է հետազոտողի որակավորման աստիճան:

ՀՀ բուհերում կիրառվում է ուսանողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ստուգման և գնահատման բազմագործոն համակարգ՝ 20 (որոշ համալսարաններում՝ 100) բալային համակարգով, որտեղ 2022-2023 ուստարվանից սկսած անցողիկ շեմ է 10 միավորը, և գերազանց՝ 18-20 միավորի միջակայքը:

Իսկ ինչպիսի՞նն է բարձրագույն կրթության համակարգն Իտալիայում:

Իտալիայում համալսարանական կրթությունն ունի բազմադարյա ավանդույթ:

1999 թ. Իտալիայում սկսվեց բարձրագույն կրթության համակարգի վերակազմավորումը՝ համաեվրոպական կրթական տարածք ձևավորելու հեռանկարով: Բոլոնիայի հռչակագրի իրականացման ճանապարհին լուրջ փուլ դարձավ ուսուցման, դիպլոմների և կրթական աստիճանների համակարգի բարեփոխումը:

Մինչև 1999 թ. բարեփոխումը Իտալիայի համալսարաններում շնորհվում էր 4 տեսակի աստիճան՝ մասնագիտական աստիճան՝ Diploma Universitario, ակադեմիական աստիճան՝ Diploma di laurea (4-5 տարվա ուսումնառությունից հետո), մասնագիտական աստիճան՝ Diploma di Specializzazione (7 տարվա ուսումնառությունից հետո) և ակադեմիական աստիճան՝ Dottorato di Ricerca (8 տարվա ուսումնառությունից և ատենախոսություն գրելուց հետո) [4]:

1993-1999 թթ. Իտալիայում սկսեցին լայնամասշտաբ բարեփոխումներ, որոնց գլխավոր նպատակը բարձրագույն կրթության համակարգի մոդեռնիզացումն էր՝ առկա ավանդույթների միաժամանակյա պահպանմամբ:

Կրթական բարեփոխումները տեղի են ունեցել քաղաքական և տնտեսական կարևորագույն փոփոխությունների՝ Իտալիայի 1-ին հանրապետության փլուզման և 2-րդ հանրապետության կայացման ֆոնին:

Քաղաքական կոնտեքստի փոփոխումն ազդել է կրթական բարեփոխումների բնույթի վրա: Պատմականորեն այնպես էր դասավորվել, որ բոլոր համալսարանները և մասնագիտական դպրոցները ենթարկվում էին անմիջապես Կրթության նախարարությանը:

1999 թվականին կառավարության վերակազմավորման և նախարարությունների թվի կրճատման հետ կապված Կրթության նախարարությունը միավորվեց համալսարանների, գիտական և տեխնոլոգիական հետազոտությունների նախարարության հետ: Արդյունքում ձևավորվեց կառավարման կենտրոնական մարմին՝ Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարություն: Վերակազմավորման գործընթացներին զուգահեռ տեղի էր ունենում բարձրագույն կրթության տարածաշրջայնացում:

Նույն՝ 1999 թվականին միջնակարգ դպրոցների և համալսարանների կառավարման և ֆինանսավորման բաշխման պատասխանատվության զգալի մասը դրվեց կրթության կառավարման տարածաշրջանային մարմինների վրա:

Կրթության, համալսարանների և գիտության նախարարության խնդիրները մարզերի և տարածաշրջանների կրթության ղեկարտամենտների գործունեության համակարգում է, ինչպես նաև պետության կրթական քաղաքականության որոշումը, իտալական կրթական հաստատությունների այլ եվրոպական երկրների բուհերի հետ փոխգործակցության ռազմավարության մշակումը:

Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման գործում ակտիվ մասնակցություն ունեն նաև խորհրդատվական մարմինները՝ համալսարանների ազգային խորհուրդը և ազգային ուսանողական խորհուրդը: Համալսարանների ազգային խորհուրդը կազմված է համալսարանների ադմինիստրատիվ, դասախոսական կազմերի և ուսանողական կառույցների ներկայացուցիչներից:

Որպես ակտիվ բարեփոխումների արդյունք՝ Իտալիայում ձևավորվել է Բոլոնիայի հռչակագրին համապատասխան դիպլոմների և որակավորման աստիճանների շնորհման միասնական համակարգ:

Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգը եռաստիճան է: Առաջին աստիճանը բակալավրիատն է (Corsi di Diploma Universitario): Կրթության տևողությունը 3-4 տարի է:

Հաջորդ աստիճանը մագիստրատուրան է (Corsi di Laurea): Այս աստիճանում ուսման տևողությունը 2-6 տարի է (ամենից երկարատևը ճարտարապետությունն ու բժշկությունն են):

Կրթության վերջին աստիճանը դոկտորանտուրան է (Corsi di Dottorato di Ricerca) [5]:

Իտալիայում բարձրագույն կրթություն կարելի է ստանալ ոչ միայն համալսարանում: Գործում են 200-ից ավելի ակադեմիաներ և արվեստի ուղղվածությամբ հաստատություններ, ներառյալ իտալական պատմությունն ուսումնասիրող ուսումնական կենտրոնները և միավորումները, ինչպես նաև գրականագիտական ինստիտուտները [6]:

Կրթության որակի ապահովումն իրականացվում է կրեդիտային համակարգի միջոցով, որոնք տրվում են ուսանողին առարկաների ուսումնասիրման և քննությունների ֆարեհաջող հանձնման դեպքում:

1999 թվականին 508/99 դեկրետով սահմանվել է կրեդիտների նոր համակարգը, որը ստացել է *Credito formativo universitario* անվանումը:

Համալսարանների մեծ մասը *Credito formativo universario*-ն սկսեց փորձնական կիրառել 2000-2001 թթ.: Այս դեպքերում համալսարանները հայցում են նախարարության թույլտվությունը՝ տվյալ աստիճանի համար սահմանային մակարդակ սահմանելու համար:

Դիպլոմ ստանալը կախված է կրեդիտների քանակից: Համապատասխանաբար բակալավրի դիպլոմ ստանալու համար նվազագույնն անհրաժեշտ է հավաքել 180, մագիստրոսի դիպլոմի համար՝ 100 կրեդիտ: Սա հեշտացնում է համալսարանից համալսարան տեղափոխվելու գործընթացը:

Իտալիայի կրթական համակարգը գտնվում է պետական վերահսկողության ներքո:

Իտալիայում համալսարան ընդունվելուն նախապատրաստվում են լիցեյներում: Լիցեյները լինում են դասական (*liceo classico*), լեզվաբանական (*liceo linguistico*) և բնագիտական (*liceo scientifico*):

Դասական լիցեյում իրականացվում է համալսարան ընդունվելու ընդհանուր պատրաստվածություն, և շրջանավարտներն իրավունք ունեն ընդունվելու ցանկացած ֆակուլտետ: Համապատասխանաբար մյուս երկու տեսակի լիցեյներում շեշտադրվում է այս կամ այն գիտության ուսումնասիրումը: Այս աստիճանի մյուս ուսումնական հաստատություններն իրականացնում են մասնագիտական պատրաստվածություն: Նման հաստատություններ են տեխնիկական համալսարանները (*istituto tecnico*), մասնագիտական/մասնագիտացված համալսարանները (*istituto professionale*) և մանկավարժական համալսարանները (*istituto magistrale*):

Իտալիայի համալսարաններ ընդունվելու համար կարող է դիմել յուրաքանչյուր ցանկացող: Պարտադիր պայման է հանդիսանում 12-ամյա կրթության վկայականը [5]:

Իտալիայի համալսարանների առանձնահատկությունն այն է, որ դրանցում բացակայում են ընդունելության քննությունները, ինչպես նաև գրեթե չեն լինում դեպքեր, երբ ուսանողներին հեռացնեն անբավարար առաջադիմության համար: Այդ իսկ պատճառով, վերջին տարիներին համալսարանները սկսել են բախվել գերբեռնված լինելու խնդրին [6]:

Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգում կիրառվում է գնահատման 30-միավորանոց համակարգը, որտեղ անցումային է համարվում 18-ը, և գերազանց՝ 30-ը: Կիրառվում է նաև «*Lode*» համակարգը, որը դիտարկվում է որպես լավագույն ցուցանիշի գնահատում [7]:

2 Երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծությունը ներկայացրել ենք աղյուսակների տեսքով:

**Աղյուսակ 1. ՀՀ և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման մարմինները**

ՀՀ	Իտալիա
1. Պետական կառավարման լիազոր մարմին՝ ԿԳՄՍ նախարարություն	1. Պետական կառավարման լիազոր մարմին՝ Կրթության, գիտության և համալսարանների նախարարություն
2. Բուհի հոգաբարձուների խորհուրդ	2. Կրթության կառավարման մարզային (տարածաշրջանային) մարմիններ
3. Ռեկտոր	3. Խորհրդատվական մարմիններ՝ համալսարանների ազգային խորհուրդ, ազգային ուսանողական խորհուրդ
4. Գիտական խորհուրդ	

**Աղյուսակ 2. ՀՀ և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառուցվածքը**

ՀՀ	Իտալիա
1.1-ին աստիճան՝ բակալավրիատ՝ 4-6 տարի	1. 1-ին աստիճան՝ բակալավրիատ՝ 3 տարի
2.2-րդ աստիճան՝ մագիստրատուրա՝ 1-2 (բժշկական մասնագիտությունների համար՝ մինչև 3 տարի) տարի	2. 2-րդ աստիճան՝ մագիստրատուրա՝ Laurea Specialistica – շնորհվում է երկամյա ուսումնառության ավարտին: 2.1. Diploma di Specializzazione di Primo Livello – ունի մասնագիտական կողմնորոշում և նախատեսված է նեղ մասնագետների համար: 2.2. Master Universitario di Primo Livello – նախատեսված է Laurea-ի շրջանավարտների համար: Այս ծրագիրը տարբերվում է եվրոպական մագիստրատուրայից: Այն նախատեսված է մեկ ուսումնական տարվա համար: Ծրագիրն ակադեմիական կրթություն չի տալիս, այլ թույլ է տալիս ստանալ լրացուցիչ մասնագիտական որակավորում:
3. Գիտությունների թեկնածուի աստիճան՝ հետբուհական կրթություն	3. 3-րդ աստիճան՝ դոկտորանտուրա՝ 3-4 տարի

**Աղյուսակ 3. ՀՀ և Իտալիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի գնահատման համակարգերը**

ՀՀ	Իտալիա
Գնահատման 20-միավորանոց համակարգ	Գնահատման 30-միավորանոց համակարգ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18-20՝ գերազանց</li> <li>• 14-17՝ լավ</li> <li>• 10-13՝ բավարար</li> <li>• 9 և ցածր՝ անբավարար</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30՝ գերազանց</li> <li>• 27-29՝ լավ</li> <li>• 25-26՝ բավարար</li> <li>• 18-24՝ միջին ցուցանիշ</li> <li>• 17 և ցածր՝ անբավարար</li> </ul>

**Եզրակացություն:** Այսօր՝ 21-րդ դարում, բարձրագույն կրթությունը վերածվել է տնտեսության կայացման հզոր գործոնի, որն ապահովում է հասարակության զարգացման վճռորոշ ռեսուրսի՝ մարդկային կապիտալի վերարտադրությունը:

Ուսումնասիրության արդյունքում հանգեցինք այն եզրակացությանը, որ տարբեր երկրների կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ ցանկացած ուսումնասիրություն իր ներդրումն է բերում համեմատական մանակավարժության զարգացմանը՝ բացահայտելով տարբեր երկրների առաջավոր փորձը:

**Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 2004:



2. Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգի կազմակերպման օրինակելի կարգը, 2007:
3. ՀՀ կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը, Երևան, 2011
4. International Higher Education, 2002, ([http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News26/-text002.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News26/-text002.htm)):
5. <https://www.ustudy.ru/italy/vysshee-obrazovanie-v-italii.html>
6. <https://worldofeducation.ru/ozarub/high-edu/obrazovanie-v-italii/>
7. <https://www.abrakadabra.blog/экзамены-в-италии/>

*Получено: 09.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 20.10.2023*

*Reviewed: 20.10.2023*

*Принято: 25.10.2023*

*Accepted: 25.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

378.1(479.25+497.2) <https://orcid.org/0000-0001-9339-1060>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.241

## COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN REPUBLIC OF ARMENIA AND BULGARIA

**Avetisyan Mary**

*Ph.D., Associate Prof.,*

*Yerevan State University, Armenia,*

*mavetisyan@ysu.am*

### Summary

Our article is dedicated to an in-depth examination and comparison of the higher education systems in the Republic of Armenia and Bulgaria. We will consider their distinctive characteristics within the realms of education, admission procedures, and other aspects related to governance, funding, and organizational structure. The article will also highlight optimal approaches and strategies for enhancing educational standards and achieving greater efficiency through various reform initiatives.

The primary objective of this article is to meticulously investigate the higher education systems in Armenia and Bulgaria, conducting a comprehensive comparative analysis that unveils their commonalities and disparities. The findings from this study will be presented in a series of tables to facilitate a clear distinction between the unique features of these two nations' higher education landscapes.

Through our comparative analysis of higher education in Armenia and Bulgaria, we have reached the following conclusion: Both countries manage their higher education systems through state and intra-university levels, with oversight from central and local governmental bodies, albeit under differing nomenclature. Additionally, both nations are active participants in the Bologna process, though Bulgaria ratified the Bologna Declaration in 1999, whereas Armenia did so in 2005.

Furthermore, both Armenia and Bulgaria have a mix of state and privately licensed universities. Armenian higher education institutions encompass universities, institutes, Academy of Science, and conservatory, whereas in Bulgaria, you will find universities, specialized higher schools, and colleges.

Other distinctions within the higher education systems of these two countries include variations in admission procedures, structural arrangements, and grading systems.

In conclusion, the examination and comparison of higher education management systems in Armenia and Bulgaria provide valuable insights that can be harnessed to enhance educational quality and productivity in either nation by adopting best practices from the other.

**Keywords:** *higher education, governing bodies, admission, evaluation, Bologna declaration, universities*

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԲՈՒԼՂԱՐԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ  
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄՍԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**Ավետիսյան Մերի**

*մանկ. գիտ.թեկնածու, դոցենտ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*mavetisyan@ysu.am*

**Ամփոփում**

Մեր հոդվածը նվիրված է Հայաստանի Հանրապետության (ՀՀ) և Բուլղարիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի դիտարկմանը և համեմատությանը, հաշվի առնելով կրթության ոլորտում ընդունելության և կառավարման, ֆինանսավորման և կառուցվածքի բնորոշ հատկությունները: Հոդվածում նշվում են տարբեր բարեփոխումների միջոցով կրթության մակարդակը բարձրացնելու և այդ ոլորտում ավելի բարձր արդյունավետության հասնելու օպտիմալ մեթոդներն ու ուղիները:

Սույն հոդվածի նպատակն է մանրամասն ուսումնասիրել Հայաստանի Հանրապետության և Բուլղարիայի բարձրագույն կրթության համակարգերը և կատարել դրանց համեմատական վերլուծությունը՝ բացահայտելով նմանություններն ու տարբերությունները: Մեր ուսումնասիրության արդյունքները հոդվածում արտահայտված են ներկայացված մի շարք աղյուսակներում, որոնց համաձայն՝ հնարավոր է տարբերակել այս երկու երկրների բնորոշ հատկանիշները:

Իրականացնելով Հայաստանի Հանրապետության և Բուլղարիայի բարձրագույն կրթության համակարգերի կառավարման համեմատական վերլուծություն՝ եկանք այն եզրակացության, որ բարձրագույն կրթության կառավարումը երկու երկրներում էլ իրականացվում է պետական և ներքուհական մակարդակներով, որոնք առաջնորդվում են կենտրոնական և տեղական իշխանությունների կողմից, սակայն տարբերվում են իրենց անուններով: Երկու երկրներն էլ Բոլոնիայի գործընթացի մասնակիցներ են. Բուլղարիան ստորագրել է Բոլոնիայի հռչակագիրը 1999 թվականին, իսկ Հայաստանի Հանրապետությունը՝ 2005 թվականին:

Ե՛վ Հայաստանի Հանրապետությունում, և՛ Բուլղարիայում գործում են պետական և ոչ պետական (լիցենզավորված) բուհեր: Հայաստանում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ներկայացված են համալսարաններով, ինստիտուտներով, ակադեմիաներով և կոնսերվատորիայով, մինչդեռ Բուլղարիայում գործում են համալսարաններ, մասնագիտացված բարձրագույն դպրոցներ և քոլեջներ:

Այս երկու երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի մյուս տարբերություններն են՝ բուհ ընդունվելու ձևերը, կառուցվածքը և դրանց գնահատման համակարգերը:

***Բանալի բառեր՝** բարձրագույն կրթություն, կառավարման մարմիններ, ընդունելություն, գնահատում, Բոլոնիայի հռչակագիր, համալսարաններ:*

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМАМИ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ И БОЛГАРИИ**

**Аветисян Мери**

*Канд.пед.наук, доцент,*

*Ереванский государственный университет, Армения,*

*mavetisyan@ysu.am*

**Аннотация**

Данная статья посвящена рассмотрению и сравнению систем высшего образования Республики Армения (РА) и Болгарии, с учетом характерных им управления, финансирования и структуры и особенностей и порядка поступления. В статье указаны оптимальные методы и способы повышения уровня образования и достижения более высокой продуктивности в этой области при использовании различных реформ.

Цель данной статьи заключается в подробном исследовании систем высшего образования РА и Болгарии и проведение их сравнительного анализа с выявлением сходств и отличий. Полученные результаты данного исследования отмечены в статье в виде таблиц, согласно которым можно различить характерные особенности систем высшего образования этих двух стран.

Проведя сравнительный анализ систем высшего образования РА и Болгарии мы пришли к

выводу, что управление системой высшего образования в обеих странах проводится на государственном и внутривузовском уровнях, руководство которых осуществляется центральными и местными органами самоуправления, отличающиеся своим наименованием. Обе страны являются участниками Болонского процесса, причем Болгария подписала Болонскую декларацию в 1999 г., а РА – в 2005 г.

Как в РА, так и в Болгарии действуют государственные и негосударственные (лицензированные) вузы. В Армении к ним относятся университеты, институты, академии и консерватория, а в Болгарии – университеты, специализированные высшие школы и колледжи.

Другими отличиями в системах высшего образования этих двух стран являются формы поступления в вуз, структура и системы оценивания.

И так, изучив и сравнив полученные результаты управления системами высшего образования РА и Болгарии можно использовать положительные стороны одной страны для улучшения и повышения продуктивности работы системы высшего образования в другой страны.

**Ключевые слова:** *высшее образование, органы управления, поступление, оценивание, Болонская декларация, вузы.*

**Проблема.** Изучение систем высшего образования РА и Болгарии и сравнение их характерных особенностей даст нам возможность использовать наилучшие из них в различных странах для устранения образовательных проблем.

**Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, относящихся к теме.** Сравнительным анализом управления системами высшего образования в различных странах занимались такие педагоги-ученые как доктор педагогических наук, профессор Н.К. Арутюнян, доктор педагогических наук, профессор В.А. Капранова и другие. Они внесли свой большой вклад в развитие высшего образования.

**Цель исследования.** Целью данного исследования является изучение систем высшего образования РА и Болгарии и проведение их сравнительного анализа.

**Новизна исследования.** В результате исследования и проведения сравнительного анализа характерных свойств управления системами высшего образования РА и Болгарии были выявлены сходства и отличия, а также присущие им особенности.

**Изложение основного материала.** Армения – страна с многовековой культурой и стойкими национальными традициями. В основе ее исторического развития большое и важное место придавалось развитию высшего образования населения, что обеспечило улучшение и повышение профессионального уровня во многих областях. Этому способствовало проведение ряда образовательных реформ в системе высшего образования РА.

С 2005 г. РА присоединилась к участникам Болонского процесса, создающего благоприятные условия студентам и преподавателям для сотрудничества с другими странами (мобильность), а через три года в системе высшего образования установилась кредитная система.

Управление системой высшего образования в РА осуществляется государственными и внутривузовскими органами. (см. табл.1)

Государственными органами управления системой высшего образования в РА являются Правительство РА, Министерство образования, науки, культуры и спорта РА и вузы, исходя из Закона РА «Об образовании» и Закона РА «О высшем и послевузовском образовании» [2, с. 26].

Утверждение уставов вузов, прав и обязанностей каждого из органов управления входит в функции Правительства РА. Утверждение и контролирование деятельности вузов, постановка организационных работ по финансированию, лицензированию и сертификации происходит с помощью Министерства образования, науки, культуры и спорта РА, осуществляющее центральное управление в системе высшего образования. Местное же управление высшим образованием происходит руководством вузов.

В состав внутривузовского управления высшим образованием входят Совет попечителей, ректор, Ученый совет, деканы факультетов или директора Центров и заведующие кафедрами. Совет попечителей – высший коллегиальный орган, куда входят 25% профессорско-преподавательского состава, 25% – представители студенчества, 25% – предста-

вители Правительства и 25% – представители общественности и работодателей-партнеров вуза. Ученый совет представляет собой коллективный орган, который ответствен за организацию научно-исследовательской и учебно-методической деятельности вуза, регулируя и координируя его работу. Вопросы, касающиеся вуза – учебные, научные, организационные и другие, обсуждаются ректоратом, во главе с ректором, являющимся исполнительным руководителем вуза. Общественным органом управления в системе высшего образования является Совет ректоров во главе с ректором ЕГУ. И наконец, наименьшей структурной единицей управления являются факультеты с деканами и кафедры с их заведующими. Руководящие органы избираются на 5 лет в соответствии с уставом вуза. Ежедневные вопросы, касающиеся управления деятельности вуза, решаются под непосредственным руководством ректора [1, с. 2-7].

Высшие учебные заведения в РА финансируются согласно действующему законодательству страны, а именно, как за счет государственного бюджета, так и внебюджетных средств [12].

Высшие учебные заведения РА подразделяются на следующие виды: университеты, институты, академии и консерватория.

В университетах студенты получают высшее, дополнительное образование в разных областях естественных, гуманитарных, технических и других наук с использованием научных исследований.

Институты проводят специализированные, аспирантурные, академические и научно-исследовательские программы в области науки, экономики, культуры.

Академии – проводят программы переподготовки высококвалифицированных специалистов в области академических программ, направленных на развитие науки и техники, культуры и образования.

Консерватория готовит высококвалифицированных специалистов в области музыки [13].

В РА вузы делятся на 26 государственных (4 из которых с международным управлением) и 33 – негосударственных (лицензированных) вузов [7]. Учеба в государственных вузах для студентов проводится как на платной основе так и на бесплатной (гос.заказ) В Армении существуют три формы организации обучения в вузах: очное обучение, заочное и дистанционное обучение, дающее возможность учиться без отрыва от производства [3, с. 28].

Для поступления в вуз РА абитуриент должен представить аттестат об окончании старшей школы или документ об окончании специализированного колледжа и участвовать во вступительных экзаменах по выбранной специальности. Прием студентов проводится на конкурсной основе. (см. табл.2)

Преподавание в вузах РА проводится в основном на армянском языке в виде лекций, семинаров, практических и лабораторных работ. Начинаются занятия в сентябре и заканчиваются в мае со сдачей соответствующих зачетов и экзаменов.

В зависимости от университета существует 20-ти балльная (ЕГУ и др.) и 100 балльная (АГПУ и др.) система оценивания. (см. табл.3)

Высшее образование РА по своей структуре имеет трехступенчатый характер с использованием на каждом уровне (бакалавриат, магистратура, аспирантура) кредитную систему. (см. табл.4)

Система высшего образования в РА достигла довольно-таки высокого уровня развития, однако существует еще много недостатков для преодоления которых необходимо провести новые реформы и преобразования с применением инновационных методов.

Болгария является одной из быстро развивающихся стран Европы. Она привлекает многих абитуриентов, желающих получить высшее образование в многочисленных вузах страны, которые имеют обширные связи с западно-европейскими и американскими учебными заведениями, используя программы по обмену, стажировке и двойному диплому.

Будучи членом Евросоюза, Болгария в 1999 г. одной из первых стран подписала Болонскую декларацию [11]. Это обеспечило высокий уровень обучения с дипломами, дающими возможность получить высокооплачиваемую должность и перспективы в

карьерном росте в европейских странах.

Как и в РА, управление системой высшего образования Болгарии осуществляется на государственном и внутривузовском уровнях и регулируется Законом о высшем образовании. (см. табл.1)

Государственное управление высшим образованием Болгарии проводится с помощью Национального собрания, Совета министров и Министерства образования, науки и технологии. Министерство образования, науки и технологии предлагает на рассмотрение Совету министров вопросы, касающиеся высшего образования. После рассмотрения вопросов Совет министров передает их на утверждение Национальному собранию, которое принимает соответствующие решения.

К внутривузовским органам управления Болгарии относятся: Общее собрание вуза (Совет попечителей), ректор, Ученый совет, Студенческий совет, деканы факультетов или директора Центров и заведующие кафедрами. Срок полномочий руководящих органов составляет 4 года. Общее собрание состоит из профессоров и доцентов (не менее из 70%), 15% занимает представители студенчества, а остальной процент – представители Правительства [5].

В Болгарии действуют государственные и негосударственные (лицензированные) вузы, причем обучение в обоих случаях платное как для иностранцев так и для своих граждан. Общее число вузов 51, из них 37 –государственных и 14 негосударственных вузов [9]. Стоимость обучения варьирует в зависимости от выбора профессии и формы обучения. Однако цены за обучение в вузах намного меньше, чем в других европейских странах.

Государственные вузы Болгарии финансируются государством и при определенных условиях студенты обеспечиваются стипендией и проживанием. В некоторых случаях предоставляются кредиты и социальные пособия. Иностранцы студенты в государственном вузе, в отличие от негосударственного, не могут получить грант или стипендию. В среднем цены на высшее образование в Болгарии – 5000\$ в год, максимальная стоимость – 10000\$, минимальная стоимость – 1000\$ в год [10].

В отличие от РА в Болгарии различают 3 типа вузов: университеты, специализированные высшие школы и колледжи [4]. Университеты помимо одной основной специализации охватывают общеобразовательные дисциплины. Специализированные высшие школы и колледжи предлагают более узкую специализацию с подготовкой профессиональных кадров. Специализированные высшие школы готовят специалистов в определенной области – наука, искусство, строительство и т.д. Колледжи же выпускают специалистов в технической направленности.

Поступить в вузы Болгарии можно только после окончания 11-го класса с высоким уровнем болгарского или английского языков, так как в основном обучение проводится на болгарском языке, а в некоторых случаях на английском. Существуют также образовательные программы на немецком и французском языках для получения двойного диплома. Для поступления в болгарские вузы необходимо представить аттестат со средним баллом не ниже 3,1 (по пятибалльной системе). При наличии вступительных экзаменов особое внимание уделяется профилирующим предметам, а при отсутствии – студентов зачисляют на основе конкурса аттестатов. Для поступающих иностранцев каждый вуз устанавливает самостоятельно свои требования, вплоть до дополнительного тестирования. (см. табл. 2)

Структура системы высшего образования Болгарии представлена следующими уровнями: бакалавриат, магистратура, докторантура, существующие в университетах. Другой альтернативой для получения высшего образования является профессиональный бакалавриат. В эту программу входят практика и обязательная стажировка, однако ее выпускники не всегда имеют доступ к магистратуре. Степень профессионального бакалавра получают в колледжах и в специализированных высших школах. (см. табл. 4) В Болгарии также существуют интегрированные программы, которые совмещают бакалавриат и магистратуру для подготовки специалистов по архитектуре, медицине и юриспруденции [8]. В отличие от Армении программа бакалавриата у студентов в Болгарии заканчивается сдачей дипломных экзаменов и защитой дипломной работы, а программа магистратуры – сдачей государствен-

ных экзаменов и защитой магистерской работы. Докторантура, как и в Армении, заканчивается защитой докторской диссертации. Большинство образовательных программ Болгарии включают в себя несколько форм обучения: очную, заочную, вечернюю и дистанционную. Во время обучения на всех образовательных уровнях активно используется кредитная система.

В Болгарии для оценивания знаний в системе высшего образования действует 5-балльная система оценивания, начиная с 6-ти баллов [6]. (см. табл. 3)

В вузах Болгарии обучение начинается с октября и делится на два семестра – зимний, летний. Характерной особенностью болгарских вузов является предоставление иностранным студентам возможности работы во время учебы, что материально улучшает их бытовые условия.

Являясь участницей Болонского процесса Болгария гарантирует высокий уровень дипломов университетов, что открывает карьерные перспективы в Европе. Низкая стоимость учебы в учебных заведениях высшего образования, возможность учиться на английском, в некоторых случаях на немецком и французском языках, получение грантов и возможность работы во время учебы – все это особенности высшего образования Болгарии, облегчающие студенческую жизнь.

Таким образом, для выявления сходств и отличий управления системами высшего образования РА и Болгарии представим таблицы 1, 2, 3, 4.

Таблица 1.

**Сходства в управлении системами высшего образования Республики Армения и Болгарии**

Республика Армения	Болгария
Внешние органы управления (государственное управление)	
Центральное управление: Министерство образования, науки, культуры и спорта РА. Местное управление: вуз.	Центральное управление: Министерство образования, науки и технологии Болгарии Местное управление: вуз.
Внутренние органы управления (внутривузовское управление)	
Совет попечителей Ректор Ученый совет Студенческий совет Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами.	Общее собрание вуза (Совет попечителей) Ректор Ученый совет Студенческий совет Деканы факультетов или директора Центров Заведующие кафедрами

Таблица 2.

**Сходства при поступлении в вузы Республики Армения и Болгарии**

Республика Армения	Болгария
Аттестат о полном среднем образовании и конкурс на основе результатов приемных экзаменов.  Обязательное знание армянского языка для иностранцев. Иностранные абитуриенты сдают приёмные экзамены в виде прохождения интервью или поступают на конкурсной основе общих вступительных экзаменов.	Аттестат о полном среднем образовании со средним баллом не ниже 3,1 (при пятибалльной системе) и конкурсный отбор на основе вступительных экзаменов.  Иностранные абитуриенты предоставляют сертификат о знании болгарского или английского языков. Иностранные абитуриенты сдают вступительные экзамены в виде тестирования или поступают на конкурсной основе общих вступительных экзаменов.

**Отличия в системах оценивания высшего образования  
Республики Армения и Болгарии**

Республика Армения	Болгария
<p><u>20-тибалльная балльная система оценивания:</u> 20-18 – отлично 17-14 – хорошо 13-10 – удовлетворительно 9-0 – неудовлетворительно.</p> <p><u>100-балльная система оценивания:</u> 100-86 - «5» проходная оценка 85-71- «4» проходная оценка 70-60 - «3» проходная оценка 59 и ниже - «2» неуд.</p>	<p><u>5-тибалльная балльная система оценивания:</u> 6 – отлично 5 – очень хорошо 4 – хорошо 3 – удовлетворительно 2 – неудовлетворительно.</p>

Таблица 4

**Отличия в структурах систем высшего и послевузовского образования Республики Армения и Болгарии**

Республика Армения	Болгария		
Университет, институт, академия, консерватория	Специализированная высшая школа	Колледж	Университет
4 года (степень бакалавра) 2 года (степень магистра) 3 года (степень канд. наук) 3 года (степень докт. наук).	3 года (степень проф. бакалавра)	3 года (степень проф. бакалавра)	4 года (степень бакалавра) 1-2 года (степень магистра) 5-6 лет (степень специалиста) 3 года (степень доктора наук)

**Выводы, перспективы дальнейших исследований.** Подробное изучение управления системами высшего образования РА и Болгарии и сопоставление их характерных особенностей дает нам возможность использовать положительные стороны системы высшего образования Болгарии в нашей стране.

**Рекомендации.** Полученные в нашем исследовании результаты по сравнительному анализу систем высшего образования и опубликованные в нашей статье данные могут помочь проведению в дальнейшем научно-исследовательских работ в этой сфере.

**Список использованной литературы:**

1. Навоян А., Реформы образования в Армении, UNESCO, 2009, 10 с.
2. Հարությունյան Շ., Դավթյան Ն., Սարգսյան Գ., Կրթությունը Հայաստանում, Երևան, «Աստղիկ» գրատուն, 2003, 69 էջ.
3. Միրզախանյան Ա., Կրթությունը, աղքատությունը և սոնետական ակտիվությունը Հայաստանում UNDP (ՄԱԶԾ), Երևան, 2002, իրավավիճակային վերլուծության գեկույց, 96 էջ:
4. Высшее образование в Болгарии <https://allterra.ru/program/vysshee-obrazovanie-v-bolgarii/> / 25.08.2023.
5. ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО БОЛГАРИИ, Закон о высшем образовании <http://bulgaria.ru/AGPovishemobraz/ovishemobraz020.html> / 20.08.2023.
6. Интересные и полезные публикации/Система оценок в странах мира <https://vektor-tv.ru/light/sistema-otsenok-v-stranakh-mira/> / 22.07.2023.
7. МИНИСТЕРСТВО ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ, Учеба в Армении, <https://www.mfa.am/ru/study-in-armenia/> / 20.07.2023.
8. Образование в Болгарии [https://www.unipage.net/ru/education\\_bulgaria/](https://www.unipage.net/ru/education_bulgaria/) / 25.07.2023.
9. Образование в Болгарии в 2023 году <https://visasam.ru/emigration/ucheba/obrazovanie-i-obuchenie-v-bolgarii.html> / 25.07.2023.

10. Система образования в Болгарии <https://zaochnik.ru/blog/sistema-obrazovaniya-v-bolgarii/> / 20.07.2023.

11. Страны Болонского процесса (Countries of the Bologna Process) <https://trends.rbc.ru/trends/education/6295da569a7947202c6b2a0f/> / 20.07.2023.

12. ՀՀ ՕՐԵՆՔԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԵՎ ՀԵՏԲՈՒՀԱՎԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՎԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ, գլուխ 5, հոդված 24, ընդունված՝ 14.12.2004 թ. <https://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=150067&m=%27%27&sc=/> 09.06.2023.

13. ՀՀ ՕՐԵՆՔԸ ԿՐՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ, գլուխ 1, հոդված 3, ընդունված՝ 14.04.1999 թ. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=99183/> 09.06.2023.

*Получено: 03.10.2023*

*Received: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 24.10.2023*

*Reviewed: 24.10.2023*

*Принято: 30.10.2023*

*Accepted: 30.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Voll-10/2/, 2023



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



**ԲԱԺԻՆ 5. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ**  
**РАЗДЕЛ 5: УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**  
**SECTION 5: EDUCATION MANAGEMENT**

371.215 <https://orcid.org/0009-0007-1451-4618>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.249

**THE ESSENCE OF THE NEW MODEL OF STATE PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTION  
MANAGEMENT**

**Gasparyan Mkhitar**

*candidate for the Chair of Management  
State University of Economics of Armenia, RA,  
mkhitargasparyan98@gmail.com*

**Summary**

The introduction of new management models in public education institutions is one of the primary and important factors that can be used to ensure the uninterrupted organization of the public education process and the quick and efficient solution of internal problems. In this article, we aim to highlight the need to use new educational models to solve the existing problems in the RA public education institutions and the effectiveness of new management models in solving a number of management and educational problems in the RA public education institutions. This article presents a fresh perspective on the current foundations supporting the implementation of new management models with in the public education sector of the RA, along with an overview of the recent and past efforts undertaken by relevant authorities to address these issues. Based on our research conducted in accordance with the RA Law “On Public Education” and relevant field studies, we can confidently assert that the implementation of new management models in the realm of public education will indeed prove to be effective.

**Keywords.** *educational, director, coordinator, management board, development program, mistrust, new management models, RA Law "On Public Education".*

**СУТЬ НОВОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ  
УЧРЕЖДЕНИЕМ**

**Гаспарян Мхитар**

*соискатель кафедры управления,  
Государственный экономический университет Армении, РА,  
mkhitargasparyan98@gmail.com*

**Аннотация**

Внедрение новых моделей управления в государственные образовательные учреждения является одним из первостепенных и важных факторов, которые можно использовать для обеспечения организации бесперебойного процесса народного образования, быстрого и эффективного решения внутренних проблем. В этой статье мы стремимся подчеркнуть необходимость использования новых образовательных моделей для решения существующих проблем в государственных образовательных учреждениях РА и показать эффективность новых моделей управления в решении ряда управленческих и образовательных проблем в государственных образовательных учреждениях РА. В данной статье по-новому представлены существующие основы внедрения новых моделей управления в сфере народного образования РА, а также текущая и предыдущая работа, проводимая соответствующими органами в направлении решения проблем. Наша работа, проделанная на основе Закона РА «О народном образовании» и соответствующих полевых исследований, позволяет с уверенностью сказать, что внедрение новых моделей управления в сфере народного образования действительно будет эффективным.

**Ключевые слова:** *образовательный, директор, координатор, правление, программа развития, недоверие, новые модели управления, Закон РА «О народном образовании».*

# ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆՈՐ ՄՈՂԵԼԻ ԷՌԻԹՅՈՒՆԸ

Գասպարյան Միլիթար

Կառավարման ամբիոնի հայցորդ,

Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան, ՀՀ,  
mkhitargasparyan98@gmail.com

## Ամփոփում

Հանրակրթական հաստատություններում կառավարման նոր մոդելների ներդրումն այն առաջնային և կարևոր գործոններից է, որը կարող է օգտագործվել հանրակրթական գործընթացի անխափան կազմակերպումն ու ներքին խնդիրների արագ և արդյունավետ լուծումն ապահովելու համար: Այս հոդվածով նպատակ ունենք ընդգծել ՀՀ հանրակրթական հաստատություններում առկա խնդիրների լուծման ուղղությամբ կրթական նոր մոդելների կիրառման անհրաժեշտությունը և ՀՀ հանրակրթական հաստատություններում գոյացած մի շարք կառավարման և ուսումնական խնդիրների լուծման հարցում կառավարման նոր մոդելների արդյունավետության հարցը:

Սույն հոդվածով նորովի են ներկայացվել ՀՀ հանրակրթական ոլորտում կառավարման նոր մոդելների ներդրման համար առկա հիմքերը և համապատասխան մարմինների կողմից եղած խնդիրների ուղղությամբ տարված ներկա և նախկին աշխատանքները: Մեր աշխատանքը, որն արվել է ՀՀ «Հանրակրթության մասին» օրենքի և համապատասխան դաշտային հետազոտության հիման վրա, թույլ է տալիս մեզ վստահաբար նշել, որ հանրակրթության ոլորտում կառավարման նոր մոդելների ներդրումն իսկապես կլինի արդյունավետ:

**Բանալի բառեր՝** ուսումնական, տնօրեն, համակարգող, կառավարման խորհուրդ, զարգացման ծրագիր, անվստահություն, կառավարման նոր մոդելներ, «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք:

**Ներածություն:** Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում կառավարման նոր մոդելի ներդրումն առաջնային և կարևոր գործոններից է, որով կարող է պայմանավորվել առաջացած ներքին հարցերի արագ ու արդյունավետ լուծման ընթացքը: Հաստատության կառավարման մոդելի հետաքրքիր և արդյունավետ տարբերակ է կիրառվում ԱՄՆ-ի, Եվրոպայի մի շարք երկրների կրթական հաստատություններում, որտեղ ուսումնական մասի տնօրենը **Head teacher**-ն է, **Head instructor**-ը, **Bureaucrat**-ը, **Headmaster**-ը, **Principal** կամ **School director**-ը, իսկ վարչատնտեսական մասի համակարգողն է **Bursar**-ը կամ **School Receptionist**-ը: Այս համակարգի միջոցով առավել հեշտությամբ ու համակարգված է լինում աշխատելը հաստատություններում, ինչը նաև բարձրացնում է ծնողների կողմից տվյալ հաստատությունների և պետության հանդեպ վստահությունը:

Մենք սույն հոդվածով փորձում ենք ցույց տալ 2023 թվականի հունվարի 1-ից ներդրվող կառավարման նոր մոդելի էությունը, մասնավորապես ուսուցման բովանդակության բարելավման և զարգացման համատեքստում հաստատության կառավարման գործում հաստատության տնօրենի և կառավարման խորհրդի դերն ու անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև կառավարման խորհրդի ձևավորման ու գործունեության արդյունավետության բարձրացմանն առնչվող հարցերի կարևորությունը:

**Հիմնախնդրի շրջանակում իրականացվող հետազոտության նպատակը:** Հիմք ընդունելով «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքն ու կիրարկումն ապահովող ենթաօրենսդրական ակտերը՝ սույն հետազոտության նպատակն է համեմատական վերլուծության ենթարկել ՀՀ-ում հանրակրթական հաստատություններում կառավարման նախկին և նոր մոդելների էությունն ու կարևորությունը՝ ներկայացնելով դրական ու

բացասական, թույլ և ուժեղ կողմերը: Այս հողվածով ցանկանում ենք ընդգծել ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում առկա խնդիրների լուծման ուղղությամբ կրթական նոր մոդելի կիրառման անհրաժեշտության և այն նախադեպերի մասին, որոնք մեզ մոտ առաջացնում են համոզմունք, որ նոր մոդելն ի գործ է հարթելու ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գոյացած կառավարման և ուսումնական մի շարք խնդիրներ՝ որոշակի բարելավումներ կատարելու արդյունքում:

**Գիտական նորույթը:** Սույն հողվածով նորովի է ներկայացվել ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում կառավարման նոր մոդելի կիրառման անհրաժեշտության մասին, ինչպես նաև ներկայացրել ենք ԱՄՆ և Եվրոպական երկրների օրինակը տվյալ մոդելի կիրառման նախադեպով: Հողվածում նշվում են այն խնդիրները, որոնք այժմ կան ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, ինչպես նաև ներկայացվում են առաջարկություններ՝ կառավարման խորհրդի ձևավորման ու գործունեության արդյունավետության բարձրացման ուղղությամբ:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների վերլուծություն:** Սույն աշխատանքը հիմնված է «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի համապատասխան դրույթների և կիրարկումն ապահովող ենթաօրենսդրական ակտերի վրա, հիմնականում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում եղած խնդիրների դաշտային վերլուծություն է, որի նախադեպը մեր ուսումնասիրության ոլորտում այդքան էլ շատ չէ:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը:** Ներկայացված դիտարկումները, վերլուծության արդյունքները կարող են օգտակար լինել հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում կառավարման նոր մոդելի կիրառության և արդյունավետ կառավարման հարցում: Սույն աշխատանքը կարող է լավ օրինակ և միջոց հանդիսանալ կրթական քաղաքականության մշակման գործում ներգրավված կողմերի, տվյալ խնդրով հետաքրքրվող սկսնակ հետազոտողների և մասնագետների համար:

**Հիմնական շարադրանք:** Դպրոցների կառավարումը 2000-ականների սկզբներին, ըստ ենթակայության, լիազորվեց [1] մարզպետարաններին, Երևան քաղաքում՝ քաղաքապետարանին, հետագայում ստեղծվեցին նաև ավագ դպրոցներ, որոնց կառավարումը վերապահվեց [2] կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնին (այսուհետև՝ նախարարություն):

Հանրակրթության համակարգում իրականացվող բարեփոխումների ուղղություններից մեկը դիտարկվեց կոլեգիալ կառավարման ձևաչափը, որի արդյունքում ներդրվեց կառավարման խորհրդի ինստիտուտը [3]: Կառավարման խորհուրդը, լինելով ներկայացուցչական մարմին, ընտրում էր հաստատության տնօրեն, որի հետ կնքվում էր աշխատանքային պայմանագիր՝ 5 տարի ժամկետով, իրականացնում էր կառավարման և վերահսկողական գործառնություններ, մասնավորապես հավանություն էր տալիս հաստատության զարգացման ծրագրին և վերահսկում զարգացման ծրագրի կատարումը, քննարկում և հավանություն էր տալիս հաստատության հաստիքային և տարիֆիկացիոն ցուցակներին, քննարկում էր ֆինանսատնտեսական և ուսումնադաստիարակչական գործունեության հաշվետվությունները, մասնակցում էր արտաքին գնահատման, քննարկում էր ներքին և արտաքին գնահատման արդյունքները և այլն [4]:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատության (այսուհետև՝ հաստատություն) կառավարման խորհուրդը՝

1) 16.02.2007 թվականից մինչև 25.04.2010 թվականը կազմավորվում էր 7 անդամից [5],

2) 25.04.2010 թվականից մինչև 01.04.2021 թվականը կազմավորվում էր 8 անդամից [6],

3) 01.04.2021 թվականից առ այսօր կազմավորվում է 9 անդամից՝ առանձին խորհրդի դեպքում, առավելագույնը 19 անդամից՝ միացյալ խորհրդի դեպքում [7]:

Կառավարման խորհուրդը կազմվում է Հայաստանի Հանրապետության կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի, լիազոր մարմնի ղեկավարի, համայնքի ղեկավարի, հաստատության մանկավարժական և ծնողական խորհուրդների կողմից առաջադրված անձանցից:

Փորձը ցույց է տալիս, որ նման կերպ ձևավորված խորհուրդները չեն կարող գործել արդյունավետ, որի արդյունքում հաճախ ձախողվում է այն կարևոր լիազորությունների իրականացումը, որի պատասխանատուն է կառավարման խորհուրդը:

Ինչպես ցույց են տալիս ուսումնասիրությունները և մեր դիտարկումները, կառավարման խորհուրդների գործունեությունը, ըստ էության, մեծ մասամբ կրել է ձևական բնույթ, ինչի արդյունքում էլ կարծես թե կորցրել է իր հեղինակությունը: Դրա պատճառներից մեկը՝ հանրակրթության բնագավառին անտեղյակ, խորհրդի ոչ արհեստավարժ անդամների անտարբեր գործելաճան է, որոնք կառավարման խորհուրդը դիտարկել են միայն տնօրեն ընտրելու հնարավորություն և երբեմն ծառայել են ոչ թե հաստատության, այլ՝ տնօրենի անձնական շահերին՝ մի կողմ թողնելով կառավարման և վերահսկողական գործառնությունների անաչառ իրականացումը: Բնարկել, չի կարելի վերը շարադրվածը տարածել բոլոր խորհուրդների վրա, քանի որ կան կառավարման խորհուրդներ, որոնք պատշաճ իրականացնում են իրենց առաքելությունը:

Ընտրվելով կառավարման խորհրդի կողմից՝ հաստատության տնօրենը պատասխանատու էր **ֆինանսատնտեսական** և **ուսումնադաստիարակչական** աշխատանքների կազմակերպման և ղեկավարման համար [8]: Իրականացված ուսումնասիրությունները փաստում են, որ այս երկու բազմաբովանդակ ուղղություններով տարվող ծանրաբեռնված աշխատանքները, գործնականում գրեթե անհնար է արդյունավետ իրականացնել և վերահսկել:

Ահա նաև այս խնդիրների բարելավման նպատակով հանրակրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումների շրջանակում 2022 թվականի փետրվարի 9-ին ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից ընդունվեց «Հանրակրթության մասին» օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին» ՀՀ օրենքը [9], որի հանրային քննարկման ներկայացված հիմնավորման առանցքային կետերից է դպրոցական կառավարման բարելավված համակարգի ներդրումը: Դրա անհրաժեշտությունն (ըստ հիմնավորման [10]) պայմանավորված է նրանով, որ մեր երկրում ֆինանսատնտեսական և ուսումնադաստիարակչական ուղղությունները ղեկավարում է հաստատության տնօրենը: Հաստատությունն ունի թե՛ ֆինանսատնտեսական, թե՛ ուսումնադաստիարակչական ուղղություններով աշխատակիցներ, որոնք կատարում են իրենց աշխատանքը տնօրենի վերահսկողությամբ, և փաստացի բոլոր գործընթացներին մասնակցում է նաև տնօրենը: Ֆինանսատնտեսական, վարչական աշխատանքները տնօրենից պահանջում են բավականին ժամանակի տրամադրում, որն էլ հնարավորություն չի տալիս լիարժեք և արդյունավետ կազմակերպելու, գնահատելու և վերահսկելու ուսումնական գործընթացը հաստատությունում: Արդյունքում՝ տնօրենն ավելի շատ աշխատանք է իրականացնում վարչատնտեսական բաղադրիչում, իսկ ուսումնական մասը, որն առավել ծավալուն է, իրականացնում է մնացյալ ժամանակահատվածում: Ըստ էության՝ կարող ենք ասել, որ տնօրենը մեծամասամբ կրկնում է համապատասխան աշխատակիցների աշխատանքը,

ինչը սակայն՝ պետք է կատարվի տվյալ բնագավառներում մասնագիտացած աշխատակիցների կողմից:

Հանրակրթության կառավարման գործընթացում առավել ճկուն և արդյունավետ մոտեցումների ամրագրմանն են ուղղված հաստատության կառավարման գործընթացի տարանջատումը երկու հիմնական՝ ուսումնական և վարչատնտեսական մասերի:

Հաստատության կառավարման՝ 2023 թվականի հունվարի 1-ից ներդրվող<sup>1</sup> նոր մոդելում վարչատնտեսական մասի համակարգողը ինքնուրույն իրականացնում է դպրոցի կառավարումը վարչական, տնտեսական և ֆինանսական բնագավառներում: Նա մինևսյն ժամանակ հաստատության տնօրենի հետ իրականացնում է ուսումնական գործընթացի պլանավորումը, ապահովում է ուսուցման համար անհրաժեշտ պայմանները: Հաստատության տնօրենը զբաղվում է մանկավարժական աշխատողների մրցույթների կազմակերպմամբ, ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների պլանավորմամբ և իրականացմամբ:

Հաստատության կառավարման նման մոդել կիրառվում է ԱՄՆ-ի, Եվրոպայի մի շարք երկրների կրթական հաստատություններում, որտեղ ուսումնական մասի տնօրենը *Head teacher*-ն է, *Head instructor*-ը, *Bureaucrat*-ը, *Headmaster*-ը, *Principal* կամ *School director*-ը, իսկ վարչատնտեսական մասի համակարգողն է *Bursar*-ը կամ *School Receptionist*-ը<sup>2</sup>: Անկախ պաշտոնի անվանումից՝ վարչական և ուսումնական մասի ղեկավարները, չկրկնելով միմյանց գործառույթները, միաժամանակ համագործակցում են տարվա աշխատանքային պլանները կազմելիս:

Ինչ վերաբերում է Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների կառավարման համակարգին, ապա նշենք, որ 2009 թվականի հուլիսի 10-ին ընդունված «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն՝ հաստատության տնօրենի թափուր պաշտոնում կարող է նշանակվել նախարարության սահմանած կարգով [11] ուսումնական հաստատության ղեկավարման իրավունք (հավաստագիր) ստացած անձը:

Հաստատության ղեկավարման իրավունքի (հավաստագրի) համար կարող է դիմել Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացի հանդիսացող այն անձը, որն ունի կրթության ոլորտի [12] բարձրագույն կրթություն և վերջին 10 տարվա ընթացքում մանկավարժական, գիտամանկավարժական աշխատանքի և կրթության կառավարման ոլորտի առնվազն յոթ տարվա ընդհանուր աշխատանքային ստաժ[13]:

Իհարկե, մեր կարծիքով վերը նշված պահանջներն անհրաժեշտ են, բայց ոչ բավարար: Բնականաբար, ժամանակի ընթացքում այս մոտեցումները կենթարկվեն փոփոխությունների՝ ելնելով ժամանակի առավել սուր դրվող պահանջներից: Հարկ է նշել նաև, որ հաստատության ղեկավարման իրավունքի հավաստագիրը տնօրենի թափուր պաշտոնի մրցույթին մասնակցելու համար պահանջվող անհրաժեշտ փաստաթուղթ է, այլ ոչ թե պաշտոնավարման:

Հաստատության համակարգող կարող է լինել Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացի հանդիսացող այն անձը, որն ունի բարձրագույն կրթություն և վերջին 7 տարվա ընթացքում քաղաքական, ինքնավար, վարչական կամ օրենքով ստեղծված պետական մարմնի անդամի պաշտոններում կամ կազմակերպման, ղեկավարման, վե-

<sup>1</sup> Հաստատության կառավարման նոր համակարգը 2023-2028 թթ. ժամանակահատվածում փուլային եղանակով կներդրվի ՀՀ բոլոր դպրոցներում:

<sup>2</sup> Կառավարման նման համակարգ գործում է. օրինակ՝ Գերմանիայի, Անգլիայի, Բելգիայի, Ֆրանսիայի, Իսպանիայի, Նիդերլանդների, Շվեյցարիայի, Շոտլանդիայի, Ուելսի և այլ երկրների կրթական հաստատություններում:

րահսկման, համակարգման գործառույթներ ունեցող այլ պաշտոններում (անկախ պետական կամ մասնավոր ոլորտում կատարած աշխատանքից) առնվազն հինգ տարվա ընդհանուր աշխատանքային ստաժ [14]: Այս դեպքում նույնպես կարծում ենք, որ ժամանակի ընթացքում այս պահանջները կենթարկվեն փոփոխությունների, քանի որ նոր ներդրվող պաշտոն է, և հնարավոր է ընթացքում առաջանան խնդիրներ, որոնց կարգավորման համար անհրաժեշտ կլինի վերանայել և ըստ անհրաժեշտության կատարել փոփոխություններ, այդ թվում՝ սահմանել նոր պահանջներ:

ՀՀ կառավարության 2023 թվականի փետրվարի 9-ի N 181-Ն որոշման [15] համաձայն՝ հաստատության տնօրենի թափուր պաշտոնի մրցույթին մասնակցելու համար հավակնորդը սահմանված ժամկետում լիազոր մարմնի համապատասխան ստորաբաժանմանն է հանձնում անհրաժեշտ փաստաթղթերը և հանդիպում է տվյալ հաստատության մանկավարժական, ծնողական ու աշակերտական խորհուրդների հետ՝ զարգացման ծրագիրը կազմելու համար առաջարկություններ լսելու նպատակով: Այնուհետև պատրաստում և սահմանված ժամկետում հանձնում է նաև հաստատության զարգացման ծրագիրը և իրավունք է ստանում մասնակցելու հայտարարված մրցույթին, որն անցկացնում է ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի հրամանով ձևավորված մասնագիտական հանձնաժողովը: Մրցույթին մասնակցելու մասին հայտերն ընդունելու ժամկետն ավարտվելուց հետո հավակնորդի զարգացման ծրագիրն էլեկտրոնային եղանակով ներկայացվում է մասնագիտական հանձնաժողովին, որն էլ այն ուղարկում է փորձաքննության: Փորձաքննող կազմակերպությունն իրականացնում է փորձաքննություն և արդյունքների մասին տեղեկանքը ներկայացնում է մասնագիտական հանձնաժողովին, որն էլ քննարկում և համապատասխան լիազոր մարմին է ներկայացնում հավակնորդի զարգացման ծրագրի վերաբերյալ դրական կամ բացասական եզրակացություն:

Լիազոր մարմինը կազմակերպում և անցկացնում է հարցազրույց դրական եզրակացություն ունեցող հավակնորդների հետ, որի արդյունքում բոլոր հավակնորդներից մեկի հետ կարող է կնքել աշխատանքային պայմանագիր 5 տարի ժամկետով, բայց ոչ ավելի, քան անձի 65 տարին լրանալը:

Մեր կարծիքով այս մեխանիզմը կարող է առաջացնել նաև լրացուցիչ խնդիրներ, մասնավորապես միգրացիոն լինեն դեպքեր, որ լիազոր մարմինների ղեկավարների կողմից դրսևորվի սուբյեկտիվ վերաբերմունք, և հնարավոր է՝ մրցույթը հաղթահարած թեկնածուի հետ չկնքվի աշխատանքային պայմանագիր, որի արդյունքում արհեստականորեն կհայտարարվեն նոր մրցույթներ մինչև նախընտրած հավակնորդը հաղթահարի մրցույթը: Բնականաբար, ժամանակի ընթացքում այս մոտեցումները ևս կենթարկվեն փոփոխությունների՝ ելնելով հաստատության տնօրենի նշանակման վերոնշյալ նոր մեխանիզմի գործարկման ընթացքում առաջացող խնդիրներից:

Հաստատության կառավարման նոր մոդելով տնօրենի պաշտոնավարման շարունակականությունն ապահովելու նպատակով էլ ներդրվեց տնօրենի ատեստավորման մեխանիզմը, որն անցկացվում է յուրաքանչյուր 5 տարին մեկ անգամ: Ատեստավորման արդյունքներով որոշվելու է՝ արդյոք տվյալ տնօրենի հետ կնքված աշխատանքային պայմանագիրը կերկարացվի ևս 5 տարով, թե ոչ: Մասնագիտական հանձնաժողովի կողմից ընդունված «չի համապատասխանում զբաղեցրած պաշտոնին» եզրակացության դեպքում հայտարարվում է նոր մրցույթ, և տնօրենի աշխատանքային պայմանագրի ժամկետը լրանալուց հետո նրա լիազորությունները դադարեցվում են, նոր պայմանագիր չի կնքվում: Ատեստավորման գործընթացի կարևոր և հիմնական գործոնը

կրթության որակի բարձրացմանն ուղղված զարգացման ծրագրի արձանագրված կատարողականն ու արդյունքային ցուցանիշներն են [16]:

Մեր կարծիքով այս մեխանիզմը կարող է խրախուսել որակյալ և արդյունավետ աշխատանքի իրականացումը: Միաժամանակ կարևորում ենք նշել, որ առաջին ատեստավորման գործընթացը տեղի է ունենալու 2028 թվականին, և մինչև այդ հնարավոր է ատեստավորման մեխանիզմը և ներկայիս սահմանված պահանջները նույնպես փոփոխությունների ենթարկվեն:

Հաստատության համակարգողին ներկայացվող պարտադիր պայմաններ են՝ «Հանրակրթության մասին» օրենքի 12-րդ հոդվածի 18-րդ մասի պահանջներին (քաղաքացիություն, կրթություն, աշխատանքային ստաժ) համապատասխանությունը և նույն հոդվածի 21-րդ ու 22-րդ մասերով սահմանված հիմքերի (սահմանափակումներ, ազգակցական կամ խնամիական կապ) բացակայությունը: Հաստատության համակարգողի թափուր տեղը սահմանված կարգին [17] համապատասխան համալրվում է հավակնորդների փաստաթղթերի ուսումնասիրության հիման վրա: Լիազոր մարմնի ղեկավարը հավակնորդներից մեկի հետ կնքում է աշխատանքային պայմանագիր՝ 5 տարի ժամկետով, բայց ոչ ավելի, քան անձի 65 տարին լրանալը: Այս դեպքում կրկին կարծում ենք, որ կդրսևորվի սուբյեկտիվ վերաբերմունք: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ նոր ներդրվող պաշտոն է ենթադրվում է, որ ժամանակի ընթացքում նշանակման մեխանիզմը կվերանայվի, և ներկայիս սահմանված պահանջները փոփոխությունների ենթարկվեն:

Նշենք, որ լիազոր մարմինը կարող է նաև հաստատության վարչատնտեսական գործընթացի կառավարումն ամբողջությամբ կամ մասնակի պատվիրակել իրավաբանական անձին: Վարչատնտեսական գործառույթներն առավել արդյունավետ իրականացնելու համար իրավաբանական անձին կարող են պատվիրակվել առնվազն 3 հաստատության վարչատնտեսական գործառույթներ: Լիազոր մարմնի կողմից վարչատնտեսական գործառույթների պատվիրակման դեպքում, լիազոր մարմնի ղեկավարի հրամանով կամ որոշմամբ հաստատության համակարգողը նշանակվում է համապատասխան գնման ընթացակարգի պատասխանատու ստորաբաժանում և իրականացնում է «Գնումների մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությամբ պատասխանատու ստորաբաժանմանը վերապահված լիազորությունները [18]:

Հաստատության կառավարման նոր համակարգի ներդրմամբ փոխվում է նաև կառավարման խորհրդի դերակատարումը, և վերջինիս վերապահվում է զարգացման ծրագրի կատարման արդյունքներով տնօրենին անվստահություն հայտնելու լիազորություն: Այդ լիազորության իրականացման համար կարևոր է զարգացման ծրագրի կատարման ընթացքի վերահսկողության առավել հստակ մեխանիզմների ու պարբերականության ամրագրումը:

Այսպիսով, մենք կարծում ենք, որ հաստատության տնօրենի իրականացրած աշխատանքների, զարգացման ծրագրի կատարման ընթացքի նկատմամբ խորհրդի կողմից վերահսկողության արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է սահմանել կառավարման խորհրդի ձևավորման և գործունեության հետ կապված նոր կարգավորումներ: Ըստ մեզ՝ այդ փոփոխությունները ոչ միայն դրական կազդեն համակարգի բարելավման հարցում, այլ նաև կվերացնեն այն թյուր կարծիքները, թե կրթության ոլորտում հնացած մեթոդներ են գործում, և աշխատանքային մրցունակ մթնոլորտ չկա:

### **Եզրակացություններ և առաջարկներ**

Ամփոփելով աշխատանքը, հիմնվելով մեր կողմից արված ներքին ուսումնասիրության վրա՝ կարող ենք առաջ բերել կարևոր և հրատապ համարվող մի շարք առաջարկ-

ներ, որոնք վստահաբար կառավարման խորհրդի ձևավորման և գործունեության արդյունավետության բարձրացման ուղղությամբ օգտակար կլինեն:

1. Ձևավորել ՀՀ յուրաքանչյուր համայնքի, Երևան քաղաքում՝ բոլոր վարչական շրջանների համար առանձին համայնքային, Երևան քաղաքում՝ շրջանային խոշորացված կառավարման խորհուրդ՝ 7 անդամից բաղկացած, որը կհանդիսանա տվյալ համայնքի կազմում ներառված բնակավայրերի, Երևան քաղաքում՝ վարչական շրջանի բոլոր հաստատությունների կառավարման խորհուրդը: Նախընտրելի է 7 անդամներով՝ 3-ը համապատասխան մարմիններից, 4-ը փորձագետ-մասնագետներից ձևավորված խորհրդի մոդելի ներդրումը, որը հնարավորինս կբացառի շահերի բախման երևույթի առաջացումը, դրական ազդեցություն կթողնի այս օղակի արդյունավետ գործառության վրա՝ նպաստելով կրթական, բովանդակային ճիշտ որոշումների կայացմանը:

2. Ձևավորել կրթության ոլորտում հանրակրթության բնագավառի անկախ փորձագետ-մասնագետների ինքնաշխատ բազա, որում ընդգրկվելու համար տարեկան առնվազն 2 անգամ հայտարարել մրցույթներ և սահմանել բազայում ընդգրկվելու համար անհրաժեշտ պահանջներ<sup>1</sup>, այդ թվում՝ մասնագիտական փորձառության վերաբերյալ:

3. Սահմանել, որ կառավարման խորհուրդը ձևավորվում է կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի ղեկավարի հրամանով, և խորհրդի կազմում անդամներն առաջադրվում են հետևյալ համամասնությամբ. կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի ղեկավարի կողմից՝ 2 անդամ, որից մեկին գրավոր ձևով ներկայացնում է ՀՀ մարզերում՝ համապատասխան մարզպետը, Երևան քաղաքում՝ քաղաքապետը, տեղական ինքնակառավարման մարմնի կողմից՝ 1 անդամ, որին գրավոր ձևով ներկայացնում է ՀՀ մարզերում՝ տվյալ համայնքի ղեկավարը, Երևան քաղաքում՝ տվյալ վարչական շրջանի ղեկավարը, 4 անդամ՝ ընտրված հանրակրթության բնագավառի անկախ փորձագետ-մասնագետների ինքնաշխատ բազայից: Կարծում ենք՝ նման համամասնությամբ հնարավոր կլինի պահպանել մասնակցային կառավարման սկզբունքը և համագործակցության շրջանակը: Միաժամանակ կարևոր է որոշիչ դերն անկախ փորձագետներին վերապահելը, քանի որ մեծ է հավանականությունը, որ վերջիններս կգործեն անկաշկանդ և կիրականացնեն անաչառ վերլուծություն:

4. Սահմանել, որ կառավարման խորհուրդը մեկ տարվա ընթացքում երկու՝ հունիս-հուլիս և նոյեմբեր-դեկտեմբեր նստաշրջաններով գումարում է հերթական նիստեր, որոնց ընթացքում քննարկվում են այն հաստատությունների զարգացման ծրագրերի տարեկան կատարողական հաշվետվությունները, որոնց գործարկման մեկ տարվա ժամկետի հաշվարկը լրացել է տվյալ նստաշրջանին նախորդող ամիսներին, և նստաշրջանների ընթացքում բովանդակային ու կարևոր աշխատանք իրականացնելու համար անհրաժեշտ է նշված ժամանակահատվածում խորհրդի անդամների հետ կնքել ծառայությունների մատուցման պայմանագիր՝ տարեկան 2 անգամ վարձատրելով ՀՀ նվազագույն աշխատավարձի չափով ինչպես նաև կարևոր է ամրագրել, որ նույն անձը կարող է ընդգրկվել միայն մեկ խորհրդի կազմում: Նշենք, որ խորհրդի գլխավոր առաքելությունը հաստատությունների զարգացման ծրագրերի տարեկան կատարողական-հաշվետվությունների քննարկումն ու վերահսկողությունն է, որը պահանջում է ուշիմ, պատասխանատու և խորը վերլուծություն: Ուստի հիշյալ մոտեցումը կբարձրացնի խորհրդի կազմում ընդգրկվելու մրցունակությունը, որն էլ կնպաստի որակյալ աշխատանքի կատարմանը:

<sup>1</sup> Քանի որ այս խնդիրը, ըստ մեզ, ունի կարևոր նշանակություն ՀՀ-ում հանրակրթական ոլորտը բարելավելու հարցում, ուստի թեման դիտարկում ենք առանձին ուսումնասիրության առարկա՝ մասնագիտական հոդվածի տեսքով:



5. Սահմանել, որ զարգացման ծրագրի տարեկան կատարողական հաշվետվությանը էթե կողմ է քվեարկել խորհրդի 4 և ավելի անդամ, ապա կատարողականը համարվում է դրական և ընդունվում է, հակառակ դեպքում կատարողականը համարվում է բացասական և չի ընդունվում, որի դեպքում քվեարկության է դրվում տնօրենին անվստահություն հայտնելու մասին խորհրդի որոշման նախագիծը, որն ընդունվում է, էթե կողմ է քվեարկել խորհրդի 5 և ավելի անդամ, հակառակ դեպքում չի ընդունվում, սակայն խորհրդի անդամները տվյալ նիստից հետո 3 աշխատանքային օրվա ընթացքում կարող են իրենց դիրքորոշումը համապատասխան հիմնավորմամբ գրավոր ներկայացնել լիազոր մարմնի ղեկավարին: Այս մեխանիզմով նախատեսվում է, որ էթե խորհրդի անդամների կեսից ավելին կողմ է քվեարկում, ապա կատարողականն ընդունվում է, իսկ էթե չի ընդունվում, ապա պետք է հաջորդի հետևանքը՝ անվստահություն հայտնելու հարցի քննարկումը, որը չընդունվելու դեպքում խորհրդի անդամները հնարավորություն են ունենում անհատական իրենց գրավոր դիրքորոշումը լիազոր մարմնի ուղարկելու, ինչն ազդակ կհանդիսանա տնօրենին՝ պատշաճ և աչալուրջ աշխատանքի իրականացման համար:

### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. ՀՀ կառավարության 2002 թ. հուլիսի 25-ի՝ ««Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություններ» պետական հիմնարկները վերակազմակերպելու, «Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության օրինակելի կանոնադրությունը հաստատելու, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 1998 թ. հոկտեմբերի 28-ի N 661 որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու և 1996 թ. մայիսի 15-ի N 150 որոշումն ուժը կորցրած ճանաչելու մասին» N 1392-Ն որոշման 6-րդ կետ (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=9962>):

2. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հ. 9-ի 4-րդ մաս (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=53007>):

3. ՀՀ կառավարության 2002 թ. դեկտեմբերի 5-ի՝ «Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական համակարգի ռացիոնալացման և Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2001 թ. դեկտեմբերի 24-ի N 1236 որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին» N 2047-Ն որոշման 4-րդ կետի բ) ենթակետ (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=10446>):

4. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հ. 10,11 (ընդունված է 2009 թ.-ի հուլիսի 10-ին), (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=53007>):

5. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2006 թ. դեկտեմբերի 8-ի՝ «Հայաստանի Հանրապետության «Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության խորհրդի ընտրության կարգը հաստատելու և Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարի 2000 թ. դեկտեմբերի 22-ի N 421-Մ հրամանը ուժը կորցրած ճանաչելու մասին» N 981-Ն հրաման (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=30925>):

6. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2010 թվականի մարտի 18-ի՝ «ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆ» - ՊԵՏԱԿԱՆ ՈՉ ԱՌԵՎՏՐԱՅԻՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱԼ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄԱՐՄՆԻ՝ ԽՈՐՀՐԴԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԿԱՐԳԸ ՀԱՍՏԱՏԵԼՈՒ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ և ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐԻ 2006 Թ. ԴԵԿՏԵՄԲԵՐԻ 8-Ի N 981-Ն ՀՐԱՄԱՆԸ ՈՒԺԸ ԿՈՐՅՐԱԾ ՃԱՆԱՉԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ» N 113-Ն հրաման (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=59436>):

7. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2010 թ. մարտի 18-ի՝ «ՊԵՏԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԿՈԼԵԳԻԱԼ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄԱՐՄՆԻ՝ ԽՈՐՀՐԴԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԿԱՐԳԸ ՀԱՍՏԱՏԵԼՈՒ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐԻ 2006 Թ. ԴԵԿՏԵՄԲԵՐԻ 8-Ի N 981-Ն ՀՐԱՄԱՆԸ ՈՒԺԸ ԿՈՐՅՐԱԾ ՃԱՆԱՉԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ» N 113-Ն հրաման (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=151876>):

8. ՀՀ կառավարության 2002 թ. հուլիսի 25-ի՝ ««Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություններ» պետական հիմնարկները վերակազմակերպելու, «Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության օրինակելի կանոնադրությունը հաստատելու, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 1998 թ. հոկտեմբերի 28-ի N 661 որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու և 1996 թ. մայիսի 15-ի N 150 որոշումն ուժը կորցրած ճանաչելու մասին» N 1392-Ն որոշման N 3 հավելվածի IV գլխի 37-րդ կետ (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=9962>):

9. ««Հանրակրթության մասին» օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին» ՀՀ օրենք (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=160449>):

10. ««Հանրակրթության մասին» օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին» օրենքի նախագիծ (քննարկվել է 17.01.2022 - 01.02.2022), <https://www.e-draft.am/projects/3915/justification>:

11. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2010 թ. մայիսի 18-ի՝ «Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ղեկավարման իրավունք (հավաստագիր) ստանալու քննության կազմակերպման, անցկացման կարգը, ինչպես նաև ուսումնական հաստատության ղեկավարման իրավունքի (հավաստագրի) դադարեցման դեպքերն ու կարգը հաստատելու մասին» N 395-Ն հրաման (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=171906>):

12. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2015 թ. հուլիսի 3-ի՝ «Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների կրթական ծրագրերը հաստատելու մասին» N 647-Ս/Ք հրամանի հավելված 1 և հավելված 2 (<https://escs.am/files/files/2023-06-23/c9a371a74f0ae72da72fa7f2750cd43d.pdf>, <https://escs.am/files/files/2023-06-23/6bd823d55a53896e35347db0097aed88.pdf>):

13. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հ. 12-ի 3-րդ մաս (Ընդունված է 2009 թ. հուլիսի 10-ին), (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=173821>):

14. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հ. 12-ի 18-րդ մաս (Ընդունված է 2009 թ. հուլիսի 10-ին), (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=173821>):

15. ՀՀ կառավարության 2023 թ. փետրվարի 9-ի՝ «Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատության տնօրենի պաշտոնի թափուր տեղի մրցույթի հայտարարման, անցկացման, մասնագիտական հանձնաժողովի ձևավորման, գործունեության և տնօրենի նշանակման կարգը հաստատելու մասին» N 181-Ն որոշում (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=174135>):

16. ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի 2022 թ. դեկտեմբերի 5-ի՝ «Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատության տնօրենի առեստավորման կարգը սահմանելու մասին» N 76-Ն հրաման (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=171309>):

17. ՀՀ կառավարության 2023 թ. մարտի 2-ի՝ «Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատության վարչատնտեսական մասի համակարգողի նշանակման կարգը հաստատելու մասին» N 259-Ն որոշում (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=174989>):

18. ՀՀ կառավարության 2023 թ. հունվարի 12-ի՝ «Լիազորված մարմնի՝ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում վարչատնտեսական գործընթացի կառավարումն իրավաբանական անձին պատվիրակելու կարգը հաստատելու մասին» N 57-Ն որոշում (<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=173015>):

*Получено: 03.10.2023*

*Received: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 10.11.2023*

*Reviewed: 10.11.2023*

*Принято: 15.11.2023*

*Accepted: 15.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

## СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ЭТАПЫ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Карапетыан Светлана

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

### Аннотация

Для любой организации, даже в благоприятных экономических условиях, всегда сохраняется возможность возникновения кризисных явлений. Подобные явления способствуют возникновению рисков. Риск присущ любой сфере человеческой деятельности, он связан со многими условиями и факторами, влияющими на результат принимаемых решений. Исторический опыт показывает, что риск недостижения запланированных результатов стал особенно проявляться в современной экономической системе.

Актуальные проблемы и тенденции в области управления рисками продолжают привлекать внимание отечественных исследователей и предпринимателей. Наличие риска, по сути, является ключевым аспектом экономической свободы. Поскольку государственное регулирование в рыночных условиях выражается главным образом в осуществлении предпринимательской деятельности и установлении норм сбора налогов, все остальное определяется производителем и потребителем по их желанию. В рыночной экономике прибыль одних может обернуться убытком для других, а «равная экономическая свобода субъектов рынка неизбежно влечет за собой экономический риск».

В данной статье показано и доказано, что рассмотрение многих задач по шкале оценки рисков позволяет получить максимальную информацию и точнее понять значение внешних и внутренних факторов, влияющих на университеты, их взаимодействие, что позволит затем представить этапы эффективного управления рисками.

**Новизна** исследования заключается в современных концепциях и этапах управления рисками в вузах, которые могут представлять практическую ценность, учитывая тот факт, что этапы управления рисками вузов не разработаны в контексте высшего образования.

Риски присущи любому виду человеческой деятельности, их наличие не зависит от сознательных усилий отдельных лиц. Кроме того, они носят непрерывный характер и ими затрагиваются все хозяйствующие субъекты, независимо от их статуса. Другими словами, избирательность вообще не присуща риску. Универсальность рисков – это абстрактная и конкретная возможность.

**Ключевые слова:** *возможность рисков, управление рисками, этапы управления рисками, противоречивость, альтернативность, неопределенность.*

## ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԵՐԸ ԵՎ ՓՈՒԼԵՐԸ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Կարապետյան Սվետլանա

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,  
Հյուսիսային համալսարան, Հայաստան,  
sveta.karapetyan@yahoo.com

### Ամփոփում

Ցանկացած կազմակերպության համար նույնիսկ տնտեսական բարենպաստ պայմաններում, միշտ մնում է ճգնաժամային երևույթների հավանականությունը: Նման երևույթները նպաստում են ռիսկերի առաջացմանը: Ռիսկը բնորոշ է մարդկային գործունեության ցանկացած բնագավառին, այն կապված է որոշումների արդյունքի վրա ազդող բազմաթիվ պայմանների և գործոնների հետ: Պատմական փորձը ցույց է տալիս, որ պլանավորված արդյունքներին չհասնելու ռիսկը սկսեց դրսևորվել հատկապես ժամանակակից տնտեսական համակարգում:

Ռիսկերի կառավարման ընթացիկ խնդիրներն ու միտումները շարունակում են գրավել հետազոտողների և ձեռնարկատերերի ուշադրությունը: Ռիսկի առկայությունը, ըստ էության, տնտեսական ազատության առանցքային կողմն է: Քանի որ շուկայական պայմաններում պետական կարգավորումը հիմնականում արտահայտվում է ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացմամբ և հարկերի հավաքագրման չափորոշիչներ սահմանելով, մնացած ամեն ինչը որոշում են արտադրողն ու սպառողն իրենց ցանկությամբ: Շուկայական տնտեսության պայմաններում

ումանց շահույթը կարող է վնասի վերածվել մյուսների համար, և «շուկայի սուբյեկտների հավասար տնտեսական ազատությունն անխուսափելիորեն տնտեսական ռիսկ է առաջացնում»:

Սույն հոդվածում ներկայացվում է, որ ռիսկերի գնահատման մասշտաբով բազմաթիվ առաջադրանքների դիտարկումը թույլ է տալիս առավելագույն պատկերացում կազմել և ավելի ճշգրիտ հասկանալ համալսարանների վրա ազդող արտաքին ու ներքին գործոնների կարևորությունը, դրանց փոխազդեցությունը, ինչպես նաև հոդվածում ներկայացված են ռիսկերի արդյունավետ կառավարման փուլերը:

Հետազոտության նորույթը բուհերում ռիսկերի կառավարման ժամանակակից հասկացություններն ու փուլերն են, որոնք կարող են գործնական արժեք ներկայացնել՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ բուհերի ռիսկերի կառավարման փուլերը զարգացած չեն բարձրագույն կրթության համատեքստում:

Այսպիսով՝ ռիսկերը բնորոշ են մարդկային գործունեության ցանկացած տեսակին, դրանց առկայությունը կախված չէ անհատների գիտակցված ջանքերից: Բացի դրանից՝ դրանք շարունակական են, և դրանցից տուժում են բոլոր տնտեսվարող սուբյեկտները՝ անկախ իրենց կարգավիճակից: Այլ կերպ ասած՝ ընտրողականությունը բացարձակապես կապված չէ ռիսկի հետ: Ռիսկերի ունիվերսալությունը վերացական ու կոնկրետ հնարավորություն է:

***Բանալի բառեր**՝ ռիսկերի հավանականություն, ռիսկերի կառավարում, ռիսկերի կառավարման փուլեր, անհամապատասխանություն, այլընտրանք, անորոշություն:*

## THE MODERN CONCEPTS AND STAGES OF RISK MANAGEMENT AT UNIVERSITIES

**Karapetyan Svetlana**

*PhD in Pedagogy,*

*Northern University, Armenia,*

*sveta.karapetyan@yahoo.com*

### Summary

**Brief introduction.** For any organization, even in favorable economic conditions, the possibility of crisis phenomena always remains. Such phenomena contribute to the occurrence of risks. Risk is inherent in any field of human activity, it is associated with many conditions and factors affecting the outcome of decisions. Historical experience shows that the risk of not achieving the planned results began to manifest itself especially in the modern economic system.

Current issues and trends in risk management continue to attract the attention of local researchers and entrepreneurs. The presence of risk is, in fact, a key aspect of economic freedom. Since the state regulation in market conditions is mainly expressed by the implementation of business activities and setting standards for tax collection, everything else is determined by the producer and the consumer, at their will. In a market economy, the profit of some may turn into a loss for others, and "equal economic freedom of market subjects inevitably causes economic risk".

This article demonstrates and proves that the consideration of many tasks with the scale of risk assessment allows to get the maximum insight and to more accurately understand the importance of external and internal factors affecting universities, their interaction and thus the stages of effective risk management are introduced.

The novelty of the research is the modern concepts and stages of risk management at universities, which can represent practical value, taking into account the fact that the stages of risk management of universities is not developed in the context of higher education.

Thus, risks are inherent in any type of human activity, their presence does not depend on the conscious efforts of individuals. In addition, they are continuous and all economic entities are affected by them, regardless of their status. In other words, selectivity is not intrinsic to risk at all. The universality of risks is an abstract and concrete possibility.

**The main problem.** The problem of the research is to study and highlight the modern concepts and stages of risk management at universities.

**A brief analysis of other current research and publications related to the problem.** Based on many approaches to risk classification in the professional literature, certain concepts regarding risk management are formed.

**The aim of the article.** The purpose of the research is to present the modern concepts and stages of risk management at universities based on studies, strategic plans, self-analysis of institutional capabilities and expert reports.

**Keywords:** *possibility of risks, risk management, stages of risk management, inconsistency, alternativeness, uncertainty.*

**The description of the main material.** Based on many approaches to risk classification in the professional literature, the following concepts regarding risk management are formed.

The first group includes a number of works that analyze risk-related phenomena from the point of view of various theories, in which risk is considered as a "general sociological characteristic of any type of human activity" [5], [1], [6], such an activity that is carried out under the conditions of resource constraints and the availability of opportunities in the background of information uncertainty. As noted by E. Dolan. "No genius, no human ability can destroy risk. There are only ways to mitigate its consequences" [4]. Risks characterize the probability of occurrence of events, which lead to a change in the stability of the balance of socio-economic systems. Their source is the conditions and factors determining the uncertainty of information. Within this direction, the main focus of the authors is on the study of such risk properties as: *inconsistency, , universality and systematic nature.*

Thus, the *inconsistency* is manifested in the dual nature of risk, in this concept combining constructive and destructive components, on the one hand, expanding the range of opportunities, and on the other hand, increasing the degree of disorder in economic activity.

The *alternation* derives from the basic tenets of microeconomic theory, which asserts that at each point in time economic agents are faced with the problem of choosing between two or more solutions. In conditions of asymmetric information, the need to choose creates a situation of uncertainty of results and the risk of an unfavorable outcome [9].

The *universality* and *systematic nature* of risks is explained by their objective nature. In this context, two types of risks are considered: abstract and specific. Abstract risks are risks that may occur, but for which there is no set of necessary and sufficient conditions.

The theories of socio-economic dynamics allow to assess and predict risks in the uneven distribution of information, to study them as processes that continuously change over time.

Application of this theory allows to more accurately predict the structure and scale of the following types of risks:

- consumer risks (consumers' attitude towards possible losses cannot be expressed in the monetary system),
- industrial, which is related to the assessment of the market and international competitiveness of the products produced by the industry,
- social, related to loyalty, labor mobility and quality risk assessment.

These risks are assessed using a system of qualitative and quantitative indicators that characterize the improvement or deterioration of the situation, and the probability of the same changes can be perceived by different social groups in the "negative - neutral - positive" range.

As a second group, the processes in which risks arose as a result of the accumulation of regression potential can be distinguished [50]. This approach has a long historical tradition and is rooted in theories of historical and technological progress, in which the main focus is on the study of such characteristics of destructive risks as:

- properties that were useful in the past, material and spiritual values that are disappearing now,
- the emergence of new properties, material values, the scale of threats and their retrograde potential are unclear and uncertain for the future,
- declining safety levels as new industries and technologies are created.

The third group of authors studies risks as a form of outcome uncertainty associated with a specific type of economic activity, entrepreneurship [8], [7], [2]. Entrepreneurship is a process of creating a new product (service), which is carried out under conditions of limited resources, on the basis of constructive management, the purpose of which is to overtake competitors through new

technological possibilities, new sources of raw materials, creation of a new market for finished products, new industries. In this area, special attention is paid to the characteristics of such risks as: entropy (a measure of certain probability, which can be expressed in various ways, including the tendency to disequilibrium), hierarchy - gradualness, completeness.

Entrepreneurial risk is a form of discrepancy between desire and reality, goals and results. Achieving a result is always multifaceted, so there are several opportunities to minimize losses (costs) and maximize benefits. Such diversity determines the entropy of risks. The market is primarily economic freedom, where the freedom of one entrepreneur is accompanied by the freedom of other entrepreneurs. Moreover, each of them strives for their own interests, and the benefit for some may be harmful for others [3].

In recent years, the views and approaches to the problems in the field of risk management have changed, which immediately led to the formation of a new model of risk management, which comprehensively takes into account the risks of all areas of the organization's activity. The development of risk management as a new management paradigm dates back to the mid-90s. It was at this time that accelerating the rate of change in organizations operating in the new economy led to an increase in the number of factors that exacerbate the uncertainty of the market environment. Such researchers as T. Barton, U Shenkir, P. Walker mentions among these factors:

- increasing competition,
- increasing freedom of trade and investment,
- deregulation of government rules in key areas of the economy.
- changes in organizational structures as a result of restructuring and layoffs,
- growing consumer expectations of products and services.

These changes meant that the bottom-up approach to risk management that existed until the 1990s was no longer relevant to global market conditions (Table 1). The new paradigm of risk management today comprehensively takes into account the risks of all infrastructures of the organization and its spheres of activity. Due to the optimal combination of previously known methods and models, the application of the new approach made it possible to obtain comparative estimates for all types of risks. The need to apply comprehensive risk management methods is mainly due to the fact that many organizations are facing risks that were difficult to imagine before. Therefore, the new risk management model is defined as "the process of determining, evaluating and controlling the impact of internal and external factors that may negatively affect the company's operations".

**Table 1. The key features of new and old risk management paradigms**

<b>Old paradigm</b>	<b>New paradigm</b>
Segmental risk management: each infrastructure manages risks independently (according to its functions).	Integrated risk management: the risk management is coordinated by the management, every employee of the organization considers risk management as part of his work.
Non-continuous risk management: risk management is carried out when management deems it necessary.	Continuous risk management: the risk management process is continuous, not interrupted.
Limited risk management: primarily refers to funded risks.	Enhanced risk management: all the risks and opportunities of the organization are taken into account.

Risk management should become an integral part of a successful organization, moreover, "an organization that does not learn how to effectively manage its risks will eventually cease to exist" [10]. In this regard, risk management should include:

- identification, analysis and assessment of risks,
- developing a program of measures to eliminate the consequences of risky situations,

- development of response mechanisms of the organization,
- maintaining the goals of the organization,
- cost reduction,
- ensuring the success of the organization,
- forecasting the development of the organization, taking into account the situation and other possible changes.

The influence of the external environment, the lack of time allocated for decision-making and implementation, the increase in the degree of exploitation of available resources and the increase in competition lead to an increase in demands on the organization's management system. It is necessary to update the existing management systems, quickly responding to the changing conditions of the market environment.

According to the fundamental principle of the systematic approach formulated by Ashby, "in order to successfully cope with aggressive external factors, the economic system must make managerial decisions with a complexity and speed that exceed the complexity and frequency of environmental changes". Accordingly, for the successful operation of the organization, it is necessary that any external influence be neutralized by the internal capabilities of the organization.

One such opportunity is the creation and operation of an effective risk management system, which allows to reduce the level of uncertainty and risk in any organization's activities.

In this sense, risk is considered as "objective impossibility of the organization, inability to avoid or minimize threats to its activity, reduction of uncertainty in the external and internal environment by applying the principle of forecast reflection". This definition of risk shows:

- first, the presence of risk sources both in the organization's external and internal environments,
- secondly, it does not represent risk only in terms of financial losses, but represents "threat" in a broader sense, linking it to the presence of uncertainty.
- thirdly, it implies a basic principle of predictive reflection management, which allows timely identification of risks and their effective management.

Universities have often seen themselves as fundamentally different and separate from other for-profit, not-for-profit organizations, and the "outside world" has historically seen them as such as well. Universities today face the same pressures and influences. They have an incredibly sophisticated risk management system. Many authors have noted the variety and types of risks affecting higher education.

However, it should be noted that the risk has objective and subjective bases. The objectivity of risk is related to the presence of factors, the existence of which ultimately does not depend on the decision maker. It arises due to the uncertainty of the external environment, which includes economic, social, demographic and other conditions, according to which the organization carries out its activities, and whose dynamics of the internal environment are forced to adapt to it, not being able to directly influence and change them to its advantage.

It is also necessary to analyze the properties of the economic category "risk" and identify the specifics of their content in the field of higher education.

In addition to the above-mentioned properties of risk, the following main properties of risks are important in the operation of universities: *inconsistency, alternativeness and uncertainty*.

The *inconsistency* of risks in the field of education is manifested as follows. being the result of human activity, risk is focused on the achievement of extraordinary, new significant results in a situation of uncertainty, on the one hand, and unavoidable choice, on the other.

*Alternativeness* of risks is caused by the fact that the risky situation includes a situation of choosing between two or more possible solutions, actions. Depending on the specific content of the risk situation, the alternative has different degrees of complexity and can be solved in different ways. If in simple situations, as a rule, a choice is made on the basis of past experience and simple knowledge, then in complex situations it is necessary to apply special methods.

Finally, such a risky feature as *uncertainty* can be manifested mainly in the external environment in the university's activities. It is characterized by changes in the demand for

educational services and the legislative (including tax) base regulating the activities of universities, insufficient budget support for educational and research activities, and a number of other factors.

However, it should be noted that the risks associated with university operations are rarely catastrophic. On the one hand, this is due to the fact that the state bears subsidiary responsibility for the obligations of state educational institutions, on the other hand, it is related to the strict regulation of educational activities, licensing and mandatory accreditation of educational programs of universities.

The uncertainty of the economic situation forces university management to make decisions related to risks, which in turn is caused by the following factors: *uncertainty of information, coincidence* and *countermeasures*.

Any field of human activity, including higher education, is associated with decision-making in conditions of incomplete information. Moreover, the more complex the situation, the more quickly decisions must be made, and the less information there is to make those decisions, the greater the chance that this may lead to an unexpected outcome.

According to Dubov, there are two types of *information uncertainty*: its *excess* and *deficit (less)*. Lack of information can occur due to its inaccuracy, inconsistency and impossibility of evaluation. Redundant information is created when its volume is too large. If the information is considered from the perspective of higher education institution decision-making and management issues, it is possible to identify additional causes of uncertainty:

- using available information without searching for new ones, overestimating the importance of received information; as a result, the alternative possibilities are transformed, the decision is formed on the basis of the last message,
- search for economic laws in an event or process where they do not exist and cannot exist, ignoring new data that contradicts the original information.
- underestimation of probable events and overestimation of unlikely events,
- the management of the university, while assessing the probabilities of the last two independent events, may try to find connections between them, unreasonable optimism in the assessment of the situation.

Informational reasons for risk situations are not limited to the above.

*Coincidence*: this is a possibility, different results of the same actions due to the presence of unknown or unpredictable factors affecting the development of the situation. Planning and predicting every eventuality is impossible. For example, the same professional training programs may have different demand depending on the region, education market segments among others.

According to Dubov, the third factor of economic uncertainty is the *countermeasures*, that is, the actions of other subjects of the market of educational services aimed at reducing the probability of an unfavorable development of events.

The most important component of the science-based risk management concept in universities is *the development of a risk management strategy based on the prediction of risk situations and the application of various risk management methods*.

Since in the process of risk management in universities, the object of management, the university and its structural units, are not as much as the risks, the economic nature and content of the risk management strategy are determined by the features of the object. In this regard, it is advisable to develop a risk management strategy, including forecasting the degree of uncertainty of the situation, planning methods of protection against it, as well as the manifestation of risks to ensure the operational management of current processes.

*The strategy of risk avoidance* (risk-related actions) involves the refusal of actions related to it, which deprives the management of the university of the profits that could be obtained from these activities. It must be admitted that most universities are managed by such a strategy, but one must also take into account the point that avoiding risk is simply impossible. avoiding one type of risk can lead to other types of risks, and the potential profit in a risky situation can significantly exceed the potential loss.

*Risk reduction strategy* (reducing the amount of possible damage or the probability of adverse events). In this case, all possible preventive measures are applied: improving the quality of



activities and making management decisions, organizing and managing the educational process, using flexible technologies, creating a system of reserve funds, among others.

*Risk management strategy* (retention of risk to achieve a socially useful goal and generate income). Risk retention is appropriate and even necessary when potential losses are insignificant, when everything necessary is done to prevent and reduce damage from unforeseen circumstances, when the probability of generating income is high enough.

*The risk localization strategy* is used when it is possible to clearly identify the sources of risk. By identifying the most economically dangerous stage, it is possible to make it controllable and thereby reduce the final risk level.

In modern conditions, the *risk transfer strategy* is applied in a rather limited way and mainly concerns the conclusion of purchases, construction contracts, supplies, warranty and post-warranty services and leases.

Undoubtedly, the choice of risk management strategy is determined by the overall development strategy of the university, its financial capabilities, and is aimed either at adapting to the environment in the face of changes, or at proactive transformation of the university.

Thus, it can be stated that in order to ensure and consistently maintain the vitality and sustainable competitive advantage of universities in the current economy, any university even with limited resources should apply effective mechanisms, procedures and tools for strategic risk management, from time to time subject to in-depth analysis of existing and expected academic risks.

## References

1. Балабанов И.Т., 1996, Риск-менеджмент, Финансы и статистика, М., 192 с.
2. Балдин К.В., Воробьев С.Н., 2005, Управление рисками. Юнити-Дана, М., 511 с
3. Гамза В.А., 2002, Екатеринбургский Ю.Ю. Риск-менеджмент: учебное пособие, КНОРУС, М., 216 с.
4. Гончаренко Л.П., Филин, С. А., 2006, Риск-менеджмент: учебное пособие, КНОРУС, М., 216 с.
5. Грабовый П.Г., Петрова С.Н., Полтавцев С.И., Аланс, М., 1994, Риск в современном бизнесе, 200 с.
6. Клейнер Г.Б., Тамбовцев В.Л., Качалов Р.М., 1997, Предприятие в нестабильной экономической среде: риски, стратегии, безопасность, Экономика, М., 319 с.
7. Лапуста М.Г., Шаршукова Л.Г., 1998, Риски в предпринимательской деятельности, ИНФРА-М, М., 341 с.
8. Рэдхэд К., Хьюис С., 1996, Управление финансовыми рисками, ИНФРА, М., 368 с.
9. Тэпман Л. Н., 2003, Риски в экономике, Юнити-Дата, М., 356 с.
10. Giroux, J.R., President AUCC; Ward D., President ACE; Froment E. President EUA; Eaton J., President CHEA. Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services, 2001, <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=857> (17.12.2020).

*Получено: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 23.10.2023*

*Принято: 30.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Reviewed: 23.10.2023*

*Accepted: 30.10.2023*

*Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023*



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

## IMPACT OF ORGANIZATIONAL CULTURE ON THE EFFICIENCY OF UNIVERSITY STRATEGIC MANAGEMENT

**Makaryan Mariam**

*Lecturer, PhD student at Chair on Education Management and Planning,  
Brusov State University, Armenia,  
mariam\_makaryan@yahoo.com*

### Summary

Organizational culture holds significant influence in shaping the success of strategic management initiatives within higher education institutions (HEIs). Organizational culture shapes prevailing attitudes, behaviors, and collective values, which can either enhance or obstruct the realization of strategic objectives. When the culture is in harmony with the HEI's strategy and organizational values, it ensures that all members, from top-tier leadership to operational teams, are aligned in their vision and actions, leading to a more streamlined and efficient execution of strategic plans. Conversely, a culture that is not aligned with an HEI's strategy can introduce challenges, such as resistance to changes and operational inefficiencies. Furthermore, an effective organizational culture can foster essential qualities like innovation, responsiveness, and adaptability, which are crucial in today's dynamic and competitive academic environment. As such, for successful strategic management, it becomes imperative for HEIs to understand and align their organizational culture appropriately with their strategic direction. This article analyzes the relationship between strategy and organizational culture as two fundamental management concepts of any HEI. The article not only analyzes the interdependence and influence between strategy and organizational culture, but also covers the nature and mechanism of the influence of organizational culture on strategy formation and implementation. In this article, the relationship between organizational culture and strategy is presented from the point of view of the analysis of various authors.

**Keywords:** *organizational culture, organizational values, university strategic management, strategy, strategic management efficiency.*

## ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОМ

**Макарян Мариам**

*Преподаватель кафедры управления и планирования образования,  
Государственный университет имени В. Брюсова, Армения,  
mariam\_makaryan@yahoo.com*

### Аннотация

Организационная культура оказывает значительное влияние на формирование успеха инициатив стратегического управления в высших учебных заведениях. Организационная культура формирует преобладающие отношения, поведение и коллективные ценности, которые могут либо способствовать, либо препятствовать реализации стратегических целей. Когда культура находится в гармонии со стратегией и организационными ценностями вуза, это гарантирует, что все члены, от высшего руководства до оперативных групп, согласованы в своем видении и действиях, что приводит к более упорядоченному и эффективному выполнению стратегических планов. И наоборот, культура, которая не соответствует стратегии вуза, может создать проблемы, такие как сопротивление изменениям и неэффективность работы. Более того, эффективная организационная культура может способствовать развитию таких важных качеств, как инновации, оперативность и адаптируемость, которые имеют решающее значение в сегодняшней динамичной и конкурентной академической среде. Таким образом, для успешного стратегического управления вузам необходимо понимать и соответствующим образом согласовывать организационную культуру со своим стратегическим направлением. В данной статье анализируется взаимосвязь стратегии и организационной культуры как двух фундаментальных концепций управления любым вузом. В статье не только анализируется взаимозависимость и влияние стратегии и организационной культуры, но также раскрываются природа и механизм влияния организационной культуры на формирование и реализацию стратегии. В статье взаимосвязь между организационной культурой и стратегией представлена с точки зрения анализа этой проблемы различными авторами.

**Ключевые слова:** *организационная культура, организационные ценности, с стратегическое управление университетом, стратегия, эффективность стратегического управления.*

**ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲՈՒՇԻ  
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ**

**Մակարյան Մարիամ**

*Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս,  
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան,  
mariam\_makaryan@yahoo.com*

**Ամփոփում**

**Համառոտ ներածական:** Սույն հոդվածում վերլուծվում են բուհերի ռազմավարական կառավարման և կազմակերպական մշակույթի փոխհարաբերությունները՝ որպես կառավարման երկու հիմնարար գործընթացներ: Վերլուծվում և ներկայացվում են ռազմավարության ձևավորման ու իրականացման, ինչպես նաև ռազմավարական կառավարման վրա կազմակերպական մշակույթի ազդեցության բնույթն ու մեխանիզմը: Սույն հոդվածում կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարության միջև կապը ներկայացված է տարբեր հեղինակների վերլուծության տեսանկյունից: Կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը ռազմավարական կառավարման գործընթացում իրականացվում է մի շարք շահակիցների ներգրավմամբ հետևյալ ուղղություններով՝ 1. ռազմավարական ուղղության և տեղականի սահմանում և իրականացում, 2. ուսումնական պլանների մշակում և իրականացում, 3. հետազոտություն և նորարարություն, 4. ռեսուրսների բաշխում և կառավարում, 5. շահակիցների ներգրավվածություն, 6. որակի ապահովում և հեղինակության կառավարում:

**Բանալի բառեր՝** *կազմակերպական մշակույթ, կազմակերպական արժեքներ, բուհի ռազմավարական կառավարում, ռազմավարություն, ռազմավարական կառավարման արդյունավետություն:*

**Հիմնախնդիրը:** Կազմակերպական մշակույթը կազմակերպության արդյունավետ գործունեության ու մրցակցային առավելության ապահովման նախապայմաններից է, որը կարևոր ազդեցություն ունի տվյալ բուհի ռազմավարության մշակման, իրականացման և կառավարման վրա: Նշվածը ենթադրում է, որ բուհերը ռազմավարություններ մշակելիս շարունակաբար պետք է հաշվի առնեն կազմակերպական մշակույթի դերն ու ազդեցությունը: Չնայած հիմնախնդրի կարևորությանը և այժմեականությանը. սակավաթիվ են հետազոտությունները նվիրված կրթական միջավայրում բուհերի կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարության փոխադարձ կապին: Հաշվի առնելով նշվածը՝ սույն հոդվածի շրջանակում ուսումնասիրվել են բուհերում կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարության փոխազդեցությունը՝ հիմնվելով հայալեզու և օտարալեզու մասնագիտական գրականության ուսումնասիրության արդյունքների վրա: Սույն հոդվածի թեմայի շրջանակում կատարված հետազոտությամբ փորձ է արվել նաև համալրել առկա հայալեզու սակավաթիվ մասնագիտական գրականությունը:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն:** Սույն հոդվածի մեթոդաբանական հենքը ներառում է մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունների ու վերլուծությունների արդյունքները (Խաչատրյան Ռ. 2013; 2017; 2023; Baird *at al.* 2007; Henderson *et al.* 2017; Janicijevic 2012; Kezar 2001; Klein 2011; Kotter 2012; Taylor & Machado-Taylor 2010; Tierney 2008; Zaribaf & Hamid 2010):

**Հետազոտության նպատակն է:** Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության վրա՝ հիմնվելով մասնագիտական գրականության վերլուծության վրա:

**Հետազոտության նորույթը:** Կազմակերպական մշակույթը զգալիորեն մեծ ազդեցություն ունի ռազմավարության ձևավորման և հաստատման, ինչպես նաև դրա իրա-

կանացման գործընթացների արդյունավետության վրա: Կազմակերպական մշակույթը կարող է ամրապնդել կամ փոխել գոյություն ունեցող ռազմավարությունն ու դրա իրականացման գործընթացները: Մակայն հետազոտողների ուշադրությունից որոշ չափով դուրս է մնացել կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարության միջև փոխադարձ կապի և ազդեցության ուսումնասիրությունը [6]: Սույն հոդվածում նորովի մեկնաբանմամբ է ներկայացվել բուհերի կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարության կառավարման միջև փոխադարձ կապը: Նշյալ հիմնախնդրի շուրջ կատարված հետազոտությունը՝ որպես կիրառական արժեք ունեցող հետազոտական արդյունք, կարող է նպաստել ՀՀ բուհերի ռազմավարությունների մշակման և իրականացման գործընթացների կազմակերպմանը՝ հիմնվելով և հաշվի առնելով կազմակերպական մշակույթի առանձնահատկությունները: Այս գործընթացն իր հերթին կնպաստի բուհերի գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը:

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Կազմակերպական մշակույթը զգալի ազդեցություն ունի բուհերում ռազմավարական կառավարման հաջողության ձևավորման գործընթացում: Այն թելադրում է հիմնական վերաբերմունքը, վարքագիծը և կազմակերպական արժեքները, որոնք կարող են կա՛մ խթանել, կա՛մ խոչընդոտել ռազմավարական նպատակների իրականացմանը: Երբ կազմակերպական մշակույթը ներդաշնակ է ռազմավարության հետ, այն ապահովում է, որ թիմի բոլոր անդամները՝ սկսած ղեկավարությունից մինչև գործառնական թիմեր, համահունչ լինեն իրենց տեսլականի և գործողությունների հետ, ինչը կհանգեցնի ռազմավարության ավելի հստակ կատարմանը: Բուհի ռազմավարությանը չհամապատասխանող կազմակերպական մշակույթը կարող է մարտահրավերներ առաջացնել, ինչպիսիք են փոփոխությունների նկատմամբ դիմադրությունը և գործառնական անարդյունավետությունը: Ավելին, արդյունավետ կազմակերպական մշակույթը կարող է խթանել այնպիսի դրական որակներ, ինչպիսիք են նորարարությունը, հետադարձ կապը և հարմարվողականությունը, որոնք կարևոր են այսօրվա դինամիկ և մրցակցային ակադեմիական միջավայրում: Որպես այդպիսին, արդյունավետ ռազմավարական կառավարման համար բուհերին անհրաժեշտ է հասկանալ և համապատասխանեցնել իրենց կազմակերպական մշակույթը ռազմավարական ուղղություններին:

Բուհական բարդ համակարգում ղեկավարության և գործառնական թիմերի փոխազդեցությունը և համագործակցությունը վճռորոշ է ինստիտուցիոնալ հաջողության հասնելու համար: Ղեկավարությունը՝ բուհերի ռեկտորները, խորհուրդների նախագահները, պրոռեկտորներն ու ղեկանները, սահմանում են բուհերի ռազմավարական տեսլականը, առաջնահերթությունները և ապահովում են ռեսուրսների բաշխումը: Նրանց որոշումները սահմանում են բուհերի ապագայի հետագիծը: Ի հակադրություն ղեկավարության՝ գործառնական թիմերը՝ ակադեմիական, վարչական և ուսումնասօժանողակ (ՈԻՕ) կազմերը կառավարում են բուհերի ամենօրյա գործունեությունը և անմիջականորեն շփվում են ուսանողների հետ: Նրանց արձագանքներն ու առաջարկություններն անգնահատելի են բուհերի՝ ռազմավարական ուղղությունների կատարելագործման համար: Բուհերի զարգացման համար կարևոր է, որ այս երկու մակարդակներն ունենան շարունակական հաղորդակցություն: Երբ ղեկավարության որոշումները հիմնվում են գործառնական պատկերացումների վրա, և երբ գործառնական թիմերը հստակ հասկանում և զգում են, որ ներառված են բուհերի ռազմավարական տեսլականի իրականացման գործընթացում, ամբողջ բուհը շահում է ուժեղ համախմբվածությունից, առողջ աշխատանքային մթնոլորտից և ռազմավարական նախաձեռնությունների ավելի արդյունավետ իրականացումից [7, էջ 8]:

Կազմակերպական մշակույթը մեծ ազդեցություն է ունենում ռազմավարությունների մշակման, իրականացման և գնահատման գործընթացների վրա: Համագործակցության վրա հիմնված կազմակերպական մշակույթը, օրինակ, կարող է նպաստել ավելի շատ միջստորաբաժանումային նախագծերի և ընդհանուր նպատակների իրականացմանը: Ընդհակառակը, մեկուսացված կազմակերպական մշակույթը կարող է խոչընդոտել բազմաֆունկցիոնալ նախաձեռնություններին՝ դանդաղեցնելով ռազմավարական առաջընթացը: Ռազմավարական կառավարման արդյունավետության վրա ազդում է նաև փոփոխությունների նկատմամբ բուհերի բաց լինելու կազմակերպական ներուսկությունը: Բարձրագույն կրթության արագ զարգացող ոլորտում հարմարվողականության և շարունակական կատարելագործման մշակույթ ունեցող բուհերը կարող են ավելի արագ ադապտացվել արտաքին մարտահրավերներին կամ հնարավորություններին: Ավելին, այն կազմակերպական մշակույթը, որն ընդունում է հետադարձ կապը և հիմնվում է նախկինում իր ունեցած փորձառության վրա, ապահովում է, որ ռազմավարությունները պարբերաբար վերանայվեն և հստակեցվեն՝ իրականացնելով ավելի ճկուն և արագ արձագանքող ռազմավարական կառավարում [9]:

Կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը ռազմավարական կառավարման գործընթացում իրականացվում է մի շարք շահակիցների ներգրավմամբ հետևյալ ուղղություններով.

#### **1. Ռազմավարական ուղղության և տեսլականի սահմանում և իրականացում**

Ռազմավարությունը հաստատության երկարաժամկետ որակական զարգացման ուղղությունն է, որը հաշվի է առնում նրա գործունեության ոլորտը, միջավայրը և կազմակերպաիրավական ձևը, հաստատության ներսում փոխհարաբերությունների համակարգը և նրա տեղն ու դիրքը աշխատաշուկայում: Այն հաստատության ռեսուրսները ներդաշնակեցնում է ներքին և արտաքին միջավայրերի պայմաններին: Ռազմավարությունը կապված է հաստատության երկարաժամկետ պլանավորման հետ. այն ենթադրում է երկարաժամկետ նպատակներ և սկզբունքորեն կարևոր ու համընդգրկուն որոշումներ: Ռազմավարության շրջանակում իրականացվում են հաստատության զարգացման ուղղությունների առաջնահերթության սահմանում և ընտրություն [3, էջ 47-52]:

Բուհերի երկարաժամկետ տեսլականի և ռազմավարական ուղղության սահմանման համար հաճախ պատասխանատու է դեկավարությունը: Տեսլականի հստակությունը և այն, թե որքան արդյունավետորեն է այն կապակցվում բուհերի գործունեության հետ, հաճախ բխում է կազմակերպական մշակույթից: Այն կազմակերպական մշակույթը, որը կարևորում է կազմակերպական արժեքները՝ բաց հաղորդակցությունը, թափանցիկությունն ու հետադարձ կապը, կարող է նպաստել բոլոր շահակիցների ներգրավմանը՝ հանգեցնելով ռազմավարության առավել արդյունավետ իրականացմանը:

Կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարական կառավարման միջև ամուր փոխկապակցվածություն կա: Բուհը կառավարվում է, և ռազմավարական որոշումները կայացվում են՝ հիմնվելով նույն արժեքների, համոզմունքների և սկզբունքների վրա: Բուհերի գործունեությունը արդյունավետ է լինում, երբ արժեքները, քաղաքականությունները, ռազմավարությունները և գործելակերպը ներդաշնակեցված են: Կազմակերպական մշակույթը մեծ ազդեցություն ունի բուհերի ռազմավարության մշակման ու իրականացման վրա, սակայն որոշ դեպքերում ռազմավարությունների շարունակական կիրառումը կարող է ազդեցություն ունենալ կազմակերպական մշակույթի վրա՝ կամ ամրապնդելով, կամ ամբողջությամբ փոխելով այն [8]: Եթե կազմակերպական մշակույթը հակասում է կազմակերպության ռազմավարական հաջողության հասնելու

համար սահմանված սկզբունքներին, ապա բուհում կատարվում են փոփոխություններ, և դա իրականացվում է հնարավորինս արագ, քանի որ որքան երկար տևի այդ գործընթացը, այդքան հակասություններն ավելի կխորանան:

Կազմակերպական մշակույթը և ռազմավարությունը փոխադարձաբար կապված են և նկարագրվում են որպես նույն երևույթի երկու կողմեր: Ռազմավարությունն ու կազմակերպական մշակույթը հիմնական գործիքներն են, որոնք ապահովում են կազմակերպության աճն ու զարգացումը: Կազմակերպությունում, որտեղ կա ռազմավարության անհամատեղելիություն գոյություն ունեցող կազմակերպական մշակույթի հետ, կազմակերպական մշակույթը համարվում է այդ ռազմավարության իրականացման խոչընդոտ: Կազմակերպական մշակույթը ռազմավարական կառավարման գործընթացում արտացոլում է դրա կարևորությունը ոչ միայն իրականացման, այլև ռազմավարության մշակման գործընթացում [4]:

Ըստ Զարիբաֆի և Համիդի (Zaribaf & Hamid) [12]՝ խոչընդոտ կազմակերպությունների մեծամասնությունը խնդիրներ է ունենում ռազմավարության իրականացման հետ: Ռազմավարության իրականացումը չի կատարվում միայն դեկլարատիվ կողմից, այն պահանջում է կազմակերպությունում բոլոր շահակիցների համագործակցությունը: Թեև ռազմավարության մշակումը սովորաբար վերևից ներքև աշխատանք է, դրա իրականացումը պահանջում է միաժամանակյա ջանքեր՝ վերևից ներքև, ներքևից վերև: Ռազմավարության իրականացման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարմամբ, քանի որ այն՝ որպես կառավարման համակարգի բաղկացուցիչ մաս, օժանդակում է կազմակերպությանը հաղթահարելու առկա ու կանխատեսվող վտանգները և համապատասխանաբար արձագանքելու այն փոփոխություններին, որոնք ազդում են կազմակերպական մշակույթի վրա: Կազմակերպական մշակույթը փոփոխություններին դիմակայելու ուժեղ միտում ունի, քանի որ այն ձևավորվում է բուհերի շահակիցների կայուն հարաբերությունների և արմատացած վարքագծի հիման վրա: Չնայած կազմակերպական մշակույթը կարող է փոփոխվել, սակայն շատ հաճախ դա կարող է երկար ժամանակ ու մեծ ջանքեր պահանջել: Արդյունավետ ռազմավարական առաջնորդները գիտակցում են, թե երբ է անհրաժեշտ իրականացնել կազմակերպական մշակույթի փոփոխություն: Կազմակերպական մշակույթի առավել նշանակալից և երբեմն նույնիսկ արմատական փոփոխությունները նպաստում են այնպիսի ռազմավարությունների ընտրությանը, որոնք տարբերվում են այն ռազմավարություններից, որոնք կազմակերպությունը իրականացրել է տարիներ շարունակ:

Ռազմավարության մշակման և իրականացման գործընթացներում շատ մեծ է պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի դերը, որը ցանկացած բուհի ակադեմիական միջավայրի հիմնասյունն է: ՊԴ կազմի և ուսանողների միջև հետադարձ կապի ապահովման մեխանիզմները կարող են մեծ ազդեցություն ունենալ հաստատության ռազմավարական ուղղության վրա: Օրինակ՝ ՊԴ կազմը կարող է հանդես գալ ուսումնական պլաններում նոր դասընթացների կամ դասավանդման նոր մեթոդների ներդրման առաջարկով, ինչը կնպաստի բուհերին առանցքային դարձնել կամ ընդլայնել իրենց ակադեմիական հնարավորությունները: Ավելին, ՊԴ կազմի ներգրավվածությունը բուհերի կառավարման կառույցներում, ինչպիսիք են կառավարման ու գիտական խորհուրդները կամ հանձնաժողովները, կարող է անմիջական դեր խաղալ բուհերի ռազմավարության ձևավորման գործընթացում: Երբ կազմակերպական մշակույթը խթանում է ակադեմիական ազատությունը և խրախուսում է ՊԴ կազմի ներգրավվածությունը որոշումների կայացման գործընթացում, բուհերի ռազմավարական տեսլականը հակված է լինել ավելի հեռանկարային:

ՊԴ կազմից բացի՝ բուհերի վարչական, գործառնական և ուսումնասօժանդակ (ՈԲՕ) կազմերը առանցքային դեր են խաղում ռազմավարական տեսլականի իրականացման գործընթացում: Նրանք անմիջականորեն առնչվում են տարբեր շահակիցների հետ՝ ուսանողներից մինչև արտաքին գործընկերներ՝ այդպիսով կարողանալով հեռանկարային մոտեցումներ առաջարկել ռազմավարական նախաձեռնությունների իրագործման և հնարավոր մարտահրավերների բացահայտման ուղղությամբ: Օրինակ՝ դիմորդներին ընդունող հանձնաժողովը կարող է պատկերացումներ ունենալ ուսանողների ժողովրդագրության կամ նախասիրությունների փոփոխության վերաբերյալ, ինչը կարող է բարելավել ուսանողների հավաքագրման ռազմավարությունները: Նույն մոտեցմամբ, Կարիերայի կենտրոնի կամ ստորաբաժանման աշխատակիցը կարող է ընդգծել շրջանավարտների հետ ավելի ուժեղ համագործակցության կառուցման կարևորությունը, օրինակ՝ ֆոնդերի հայթայթման կամ մասնագիտական ուղղորդման հնարավորությունների ստեղծման նպատակով: Երբ կազմակերպական մշակույթը առաջնահերթություն է տալիս անձնակազմի զարգացմանը, շարունակական ուսուցմանը և ներառականությանը, ակադեմիական միջավայրին օժանդակող աշխատակիցները դառնում են տեսլականի և ռազմավարության իրականացման ակտիվ մասնակիցներ:

## **2. Ուսումնական պլանների մշակում և իրականացում.**

Ուսումնական պլանը սահմանում է բարձրագույն կրթության բովանդակության կառուցվածքը, դասընթացներին հատկացվող շաբաթական ժամաքանակները (սովորողների լսարանային, արտալսարանային և ինքնուրույն աշխատանքները): ՊԴ կազմը, ակադեմիական գործունեության իրականացման գործընթացում լինելով առաջիններից մեկը, խորը պատկերացում ունի ուսումնական պլանի կարիքների, առաջացող ակադեմիական միտումների և ուսանողների պահանջների մասին: ՊԴ կազմի փորձն ու ներգրավվածությունը առանցքային են դասընթացների բովանդակության մշակման գործընթացներում: ՊԴ կազմը հաճախ աշխատում է տարբեր հանձնաժողովներում, մասնագիտական կամ ներկայացուցչական մարմիններում՝ դասընթացները վերամշակելու և վերանայելու համար՝ ապահովելով ժամանակակից ու նոր միտումներին համապատասխան ուսումնական պլան: Ուսումնական պլանի մշակման վրա ՊԴ կազմի ունեցած ազդեցություններից մեկն էլ հետազոտական արդյունքների ինտեգրումն ու ոլորտի փորձագետների կարծիքների ներառումն է: Ղեկավարության կողմից սահմանված ռազմավարական ուղղությունը կարող է ծառայել որպես առաջնորդող սկզբունք, սակայն ՊԴ կազմի հանձնառությունն ու հավատը տեսլականին ապահովում են կազմակերպական արժեքների արտացոլումն ուսումնական պլաններում: Բուհերում, որոնք գնահատում են ակադեմիական խստությունը և նորարարությունը, կազմակերպական մշակույթը խրախուսում է մի միջավայր, որտեղ ՊԴ կազմը հետևողականորեն թարմացնում և կատարելագործում է ուսումնական պլանի բովանդակությունը՝ ժամանակակից կարիքները բավարարելու համար: Կանոնավոր վերանայումները և հետադարձ կապը դառնում է ընդունված նոր՝ ապահովելով, որ ուսումնական պլանը համապատասխանի ժամանակակից պահանջներին և միտումներին:

Գործառական թիմերը՝ ՈԲՕ կազմ, տեխնիկական կազմ, ՏՏ բաժնի մասնագետներ, գրադարանի աշխատակիցներ և դասավանդման հետ առնչություն չունեցող այլ աշխատակիցներ, էական դեր են խաղում ուսումնական պլանի իրականացման գործընթացում: Օրինակ՝ թվային ուսուցման դարաշրջանում ՏՏ բաժնի մասնագետները հուսալի առցանց հարթակներ ստեղծելով նպաստում են ուսումնական պլանի հեշտ իրականացմանը: Նույն մոտեցմամբ, վարչական կազմը կարող է պարզեցնել ուսանողների՝ դասընթացներին գրանցվելու, ժամանակացույցի կառավարման և հետադարձ

կապի հավաքագրման գործընթացները՝ ապահովելով, որ ՊԴ կազմը կենտրոնանա միայն դասավանդման և փոխկապակցված գործընթացների վրա՝ առանց կառավարչական կամ տեխնիկական խոչընդոտների: Այս թիմերի համագործակցությունը ՊԴ կազմի հետ կենսական նշանակություն ունի ինստիտուցիոնալ հաջողության հասնելու համար, քանի որ ուսումնական պլանում ցանկացած փոփոխություն կամ նորարարություն հաճախ պահանջում է տեխնոլոգիական կամ վարչական աջակցություն:

Ղեկավարությունը սահմանում է ռազմավարական ուղղությունն ու հիմնական նպատակները, մինչդեռ գործառական թիմերը և ՊԴ կազմը ապահովում են դրանց արդյունավետ իրականացումը: Այս երկու մակարդակների միջև բաց հաղորդակցումն առաջնային է: Ղեկավարությունը պետք է բաց լինի արձագանքների համար՝ ընդունելով աշխատակիցների առջև ծառայած մարտահրավերները և համապատասխանաբար տրամադրելով ռեսուրսներ կամ առաջարկելով լուծումներ: Ուսումնական պլանների մշակման և իրականացման գործընթացներում այս համագործակցությունը երաշխավորում է, որ ակադեմիական ակնկալիքները գործնականորեն արդյունավետությամբ իրականացվեն՝ ստեղծելով կրթության կատարելագործման համար նպաստավոր միջավայր [5, էջ 1567-1579]:

### **3. Հետազոտություն և նորարարություն**

Բուհերի առաքելության և ռազմավարության անբաժանելի մաս պետք է կազմեն առաջնահերթ գիտահետազոտական ուղղություններից բխող թեմաների առաջադրումը, հաստատումը և գիտահետազոտական գործունեության իրականացումը: ՊԴ կազմը առանցքային նշանակություն ունի գիտահետազոտական ուղղությունների ձևավորման և գիտահետազոտական գործունեության իրականացման գործընթացում: Նրա ակտիվ մասնակցությունը հետազոտական գործունեությանը հաճախ ազդում է բուհի կազմակերպական մշակույթի վրա: Այնպիսի միջավայրում, որտեղ գնահատվում է բաց երկխոսությունը, ակադեմիական ազատությունը և շարունակական ուսուցումը, ավելի հավանական է, որ ՊԴ կազմը հետամուտ լինի նորարար գաղափարներին, զբաղվի միջոլորտային գործունեությամբ և փոփոխի կարծրացած հարացույցները: Աջակցող կազմակերպական մշակույթը նաև խրախուսում է ՊԴ կազմին ձևավորել միջոլորտային հետազոտական թիմեր, փնտրել արտաքին գործընկերներ և ակտիվորեն ներգրավվել համաշխարհային ակադեմիական համայնքներում:

Գործառնական թիմերը նպաստում են հաստատության հետազոտական արդյունքների ձևավորմանը: Այն կազմակերպական մշակույթներում, որտեղ թափանցիկությունն ու հաղորդակցությունը գերակշռում են, կա տեղեկատվության փոխանցելիության բարձր մակարդակ: Կազմակերպական մշակույթը, որն ընդգծում է համագործակցությունը, ապահովում է, որ տարբեր գործառնական թիմեր, օրինակ՝ ՏՏ բաժինն ու ՈԻՕ կազմը, համատեղ աշխատեն՝ աջակցելով ՊԴ կազմին և ընդլայնելով հաստատության հետազոտական կարողությունները:

Մինչ բուհերի ղեկավարությունը ուղղորդում է, իսկ գործառնական թիմերն առաջարկում են անհրաժեշտ աջակցություն, կազմակերպական մշակույթը միավորում է այդ ամենը հետազոտության և նորարարության շրջանակում: Այն ապահովում է, որ թե՛ ռազմավարական, թե՛ գործառնական որոշումները հետազոտության իրականացման ընթացքում հիմնված լինեն արժեքների վրա՝ խթանելով հետևողականությունն ու գերազանցությունը [10]: ՊԴ կազմն ու գործառնական թիմերը պետք է սեփական հանձնառության հիման վրա որդեգրեն գիտահետազոտական համընդհանուր արժեհամակարգ, ներառյալ գիտական հետազոտության ոլորտում սահմանված արժեքները, չափանիշներն ու էթիկայի նորմերը, փորձառությունը, ինչպես նաև հիմնվեն այն համոզ-



մունքի ու արժեքների վրա, որ իրենց գաղափարներն ու նորարարությանն ուղղված առաջարկները լսելի կլինեն տվյալ հաստատության ղեկավարության և որոշումներ կայացնողների կողմից:

#### **4. Ռեսուրսների բաշխում և կառավարում**

Ռեսուրսները ցանկացած բուհերի մրցակցային առավելության առանցքային բաղադրիչներից են: Ռազմավարական կառավարման և ռազմավարության մշակման ժամանակ բուհը պետք է կարողանա իրաչափ կերպով և հստակորեն գնահատել իր ռեսուրսների ծավալն ու կառավարման կարողությունների շրջանակը: Ռեսուրսների կառավարման վրա մեծ ազդեցություն ունի կազմակերպական մշակույթը: Կազմակերպական մշակույթը ցույց է տալիս, թե ինչպես է անձնակազմը ընկալում և արձագանքում ռեսուրսների բաշխման վերաբերյալ որոշումներին: Բուհերում, որտեղ արմատացած է վստահության և համատեղ պատասխանատվության վրա հիմնված կազմակերպական մշակույթը, ռեսուրսների բաշխումը հաճախ ենթարկվում է մանրամասն քննարկման և միահամուռ որոշումների կայացման: Այս միահամուռ մոտեցումը ոչ միայն նպաստում է թափանցիկությանը, այլև թույլ է տալիս տարբեր կողմերից լսել արձագանքներ՝ ապահովելով ռեսուրսների արդյունավետ բաշխումը: Ի տարբերություն այս կազմակերպական մշակույթի՝ առանձին ստորաբաժանումների շահերից բխող կազմակերպական մշակույթը կարող է հանգեցնել ռեսուրսների ոչ թիրախային բաշխմանը և դրանց անարդյունավետ օգտագործմանը: Ռեսուրսների բաշխման արդյունավետությունը պայմանավորված է հատկապես այն եղանակներով ու ձևերով, որոնք կիրառվում են նյութական (ներառյալ ֆինանսական, աշխատանքային, տեխնոլոգիական և այլն) և ոչ նյութական (ներառյալ մարդկային) ռեսուրսների պլանավորման ու բաշխման համար: Նախքան համակարգային մոտեցման կիրառումը անհրաժեշտ է վերլուծության ենթարկել հիմնախնդիրները և թիրախավորել այդ հիմնախնդիրներով զբաղվող կառուցվածքային միավորներն ու դրանց գործառույթները: Կազմակերպական մշակույթը, որը գնահատում է նորարարությունն ու զարգացումը, կարող է հատկացնել ավելի շատ ռեսուրսներ, որոնք կուղղվեն հետազոտության և զարգացման կամ նոր ակադեմիական ծրագրերի իրականացման համար: Ղեկավարությունը որոշում է առաջնահերթությունները, մինչդեռ կազմակերպական մշակույթը կարող է ազդել ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման, գնահատման ու պահպանման վրա:

ՊԴ կազմը, լինելով բուհերի նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսների հիմնական սպառողը, որոշիչ դեր է խաղում ռեսուրսների բաշխման գործընթացում: ՊԴ կազմի պահանջները և կարիքները գիտահետազոտական սարքավորումների, ուսումնական միջոցների, լաբորատորիաների օգտագործման գործընթացում էապես ազդում են ֆինանսական որոշումների կայացման և ռեսուրսների արդյունավետ բաշխման ժամանակ: Այն բուհերում, որտեղ կազմակերպական մշակույթը խրախուսում է թափանցիկությունն ու ներառականությունը, ՊԴ կազմը կարող է ավելի շատ ներգրավված լինել ֆինանսական կառավարման գործընթացներում կամ ռեսուրսների բաշխման որոշումներում՝ ապահովելով, որ ռեսուրսներն ուղղվեն ակադեմիական և հետազոտական իրական կարիքներին:

Գործառական թիմերը պատասխանատու են ռեսուրսների կառավարման համար շոշափելի ոլորտներում: Այն կազմակերպական մշակույթներում, որտեղ գնահատվում է հաշվետվողականությունն ու աշխատասիրությունը, այս թիմերը ավելի հավանական է, որ մշակեն մանրակրկիտ բյուջետային պլաններ, ապահովեն ռեսուրսների արդյունավետ բաշխումը և պարբերաբար վերահսկեն և գնահատեն ռեսուրսների օգտագործումը: Ավելին, այն կազմակերպական մշակույթները, որոնք ընդգծում են համագոր-

ծակցությունը, ապահովում են շարունակական երկխոսություն գործառնական թիմերի և ակադեմիական ստորաբաժանումների միջև:

Կստահ լինելով, որ դեկավարության որոշումները համահունչ են կազմակերպական մշակույթին, բուհերը կարող են օգտագործել ինչպես ՊԴ կազմի, այնպես էլ գործառնական թիմերի միահամուռ պատկերացումները նպաստելով ռեսուրսների կառավարման ամբողջական և լավ մշակված ռազմավարությունների կիրառմանը:

### **5. Շահակիցների ներգրավում**

Բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացի բաղկացուցիչ մաս է կազմում շահակիցների (ուսանողներ, ՊԴ, ՈԻՕ և վարչական կազմեր, շրջանավարտներ) կառավարումը: Շահակիցների տեսակետներն ու նրանց հետ հետադարձ կապն էական նշանակություն ունեն և պետք է հաշվի առնվեն բուհերի կողմից իրենց գործունեության զարգացման, կրթական ծառայությունների մատուցման և կրթության որակի ապահովման բարելավման գործընթացներում: Դեկավարությունը բուհերում սահմանում է շահակիցների ներգրավման տեսլականը և ռազմավարական ուղղությունը, որոշվում են առանցքային նպատակները, օրինակ շրջանավարտների կողմից նվիրատվությունների ավելացում, համայնքային կապերի խորացում, ուսանողների փորձառության ընդլայնում և այլն: Այս ռազմավարությունների մարտավարական կատարումը, հաճախ բաժին է ընկնում գործառնական թիմերին:

Համագործակցության և հետադարձ կապի վրա հիմնված կազմակերպական մշակույթը նպաստում է շահակիցների ավելի արդյունավետ և ակտիվ ներգրավմանը բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացներում:

**Ուսանողներ:** Կազմակերպական մշակույթը նպաստում է, որ ուսանողների ձայնը լսելի լինի և իրականացվի նրանց պահանջները, կարիքներն ու ցանկությունները սկսած ուսումնական պլաններին առնչվող որոշումներից մինչև ուսումնական գործընթացին առնչվող այլ որոշումներ: Նման միջավայրը ուսանողների մոտ խթանում է սեփականության և պատկանելիության զգացումը:

**ՊԴ կազմ:** Երբ կազմակերպական մշակույթը շեշտը դնում է մասնագիտական զարգացման և ակադեմիական ազատության վրա, ՊԴ կազմի ներգրավվածությունը ավելանում է: Տվյալ պարագայում նրանք ոչ միայն գուտ աշխատակիցներ են, այլև մարդիկ, որոնք իրենց ներուժն ու ջանքը չեն խնայում բուհերի զարգացման համար:

**Շրջանավարտներ:** Այն բուհերը, որոնք ունեն իր ժառանգությունը և անցած ճանապարհը գնահատող կազմակերպական մշակույթ, խթանում են շրջանավարտների հետ ավելի կայուն հարաբերություններ: Շրջանավարտների ակտիվ ներգրավվածությունը բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացներում կարող է հանգեցնել նվիրատվությունների, մենթորության հնարավորությունների և նույնիսկ աշխատանքի տեղավորման առաջարկների աճին բուհերում սովորող ուսանողների համար:

**Գործընկերներ և ընդլայնված համայնք:** Բուհերը մեկուսացված չեն իրականացնում իրենց գործունեությունը: Այն կազմակերպական մշակույթը, որը գնահատում է համայնքի և գործընկերների ներգրավումը, կյսթանի ծրագրերի և նախաձեռնությունների ակտիվացմանը և զարգացմանը [2], [11]:

Շահակիցների հետադարձ կապը կարող է հստակ պատկերացումներ տալ բուհերի գործունեության արդյունավետության և բարելավման ենթակա ոլորտների վերաբերյալ: Այդ նպատակով բուհերը պետք է ապահովեն իրենց առանցքային շահակիցների ներգրավվածությունը կրթական և կառավարչական գործունեության, գնահատման և բարելավման գործընթացներում:

### **6. Որակի ապահովում և հեղինակության կառավարում**

Բուհերի մրցունակությունը սահմանվում է որպես տվյալ հաստատության ներուսակության և կարողությունների այն մակարդակը, որը ներառում է փոխկապակցված

մի շարք գործոններ: Վերջիններիս շարքում առանձնահատուկ կերպով կարելի է շեշտադրել բուհերի կազմակերպական մշակույթը, ակադեմիական հեղինակությունը և կրթության որակը: Որակի ապահովման համակարգերը կարող են խթանել բուհերի մրցունակությունը որակի շարունակական բարելավման մշակույթի ամրապնդման միջոցով [1, էջ 22]: Անկախությունն անմիջական դեր է խաղում որակի չափանիշների և չափորոշիչների հաստատման գործընթացում: Կազմակերպական մշակույթը, իր հերթին, ապահովում է այս չափանիշների պահպանումը, զարգացումը և նույնիսկ գերազանցումը: Բուհերում որակի ապահովումը զուտ չափորոշիչները կամ հավատարմագրման պահանջների կատարումը չէ, այլ նաև հաստատության ներքին արժեքներն ու ոգին:

Երբ կազմակերպական մշակույթը շեշտը դնում է շարունակական բարելավման, ինքնադրսևորման և գերազանցության վրա, որակի ապահովումը դառնում է ամենօրյա ու պարբերաբար, այլ ոչ թե մեկանգամյա ու ոչ հաճախ իրականացվող գործընթաց: Նման հաստատությունների ՊԴ կազմը և անձնակազմը ակտիվորեն մշակում և իրականացնում են հետադարձ կապի ապահովման մեխանիզմներ, բարելավում են դասավանդման մեթոդները և առաջնահերթություն են տալիս ուսանողների ակադեմիական արդյունքներին՝ ապահովելով, որ կրթության որակը հետևողականորեն զարգանա:

Գործառական թիմերը այս կազմակերպական մշակույթի շրջանակում դառնում են որակի առաջին ջատագովներ՝ բացահայտելով բարելավման հնարավոր ոլորտները և երաշխավորելով, որ հաստատության որակի չափանիշները հետևողականորեն պահպանվեն: Երբ գործառական թիմերը, որոնց աջակցում է նման կազմակերպական մշակույթը, համագործակցում են արտաքին շահակիցների հետ, հաստատության հեղինակությունը հետևողականորեն ներկայացվում է դրական լույսի ներքո: Ավելին, այս թիմերը կարևոր դեր են խաղում հաստատության ձեռքբերումները, նորամուծությունները և հաջողությունները ներկայացնելու գործընթացում՝ հետագայում ամրապնդելով նրա հեղինակությունը:

Բուհերի համբավը կերտվում է երկարատև և հետևողական որակի և շահակիցների բավարարվածության կուտակման և վստահության ազդեցության արդյունքում: Այն վերաբերում է ակադեմիական հանրության ներկայացուցիչների, գործատուների, ուսումնառողների և բուհերի այլ առանցքային շահակիցների շրջանում տվյալ ուսումնական հաստատության ընկալմանը և բարի համբավի պահպանմանը:

Այսպիսով՝ որակի ներքին ապահովման համակարգերն էական նշանակություն ունեն բուհերի մրցունակության ապահովման գործում: Նպաստելով որակի շարունակական բարելավման մշակույթի ամրապնդմանը, ապահովելով համապատասխանությունը չափանիշներին և կանոնակարգերին, ինչպես նաև խթանելով թափանցիկությունն ու հաշվետվողականությունը՝ բուհերը կարող են բարձրացնել իրենց համբավը, ներգրավել և պահպանել լավագույն աշխատակիցներին և մնալ մրցունակ համաշխարհային բարձրագույն կրթության տարածքում:

Եզրակացնելով կարելի է փաստել, որ բուհերի իրական ներուժը ռազմավարության և կազմակերպական մշակույթի ներդաշնակեցումն ու համապատասխանեցումն է: Վերջիններս հնարավորություն են տալիս հաստատություններին հաղթահարելու մարտահրավերները, օգտվելու հնարավորություններից և իրենց տեղն ու դիրքն ունենալու ակադեմիական միջավայրում: Այն հաստատությունների համար, որոնց նպատակն է ունենալ կայուն ազդեցություն և համապատասխանություն արդի զարգացող պահանջներին, այս հավասարակշռության պահպանումը առաջնային նշանակություն ունի: Մինչ բուհերի ղեկավարությունը սահմանում է որակի և հեղինակության տեսլականը, ՊԴ կազմը և ամբողջ աշխատակազմը իրականացնում են կազմակերպական մշակույթից բխող ամենօրյա գործողությունները, որոշումներն ու վարքագիծը: Այս դի-

նամիկ փոխազդեցությունը երաշխավորում է, որ բուհերը ոչ միայն պահպանեն իրենց չափանիշները, այլև հետևողականորեն ձգտեն դրանք բարելավել՝ ամրապնդելով իրենց հեղինակությունը մշտապես փոփոխվող բարձրագույն կրթության ոլորտում: Բխելով ընդհանուր արժեքներից, ավանդույթներից ու գործելակերպից կազմակերպական մշակույթն առաջնորդում է ՊԴ կազմին, անձնակազմին, ուսանողներին և նույնիսկ շահակիցներին՝ իրենց գործողությունները համապատասխանեցնելու հաստատության առաջնահերթ նպատակներին: Բուհերում կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը ռազմավարական կառավարման գործընթացի վրա իրականացվում է մի շարք շահակիցների ներգրավմամբ ու ռազմավարական ուղղության ու տեսլականի սահմանման և իրականացման, ուսումնական պլանների մշակման և իրականացման, հետազոտության և նորարարության, ռեսուրսների բաշխման և կառավարման, շահակիցների ներգրավման, որակի ապահովման և հեղինակության կառավարման ուղղություններով:

### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. Խաչատրյան Ռ., Բուհերի որակի կառավարման համակարգերի դերը բարձրագույն կրթության մրցունակության ապահովման գործում, «Արդարադատություն» գիտական հանդես 1(58), 2023, էջ 21-29:
2. Խաչատրյան Ռ., Շահակիցների կառավարումը որպես ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման նախադրյալ, «Բանբեր. Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ», Երևան, «Լինգվա», 2017, էջ 416-466:
3. Խաչատրյան Ռ., Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, Երևան, Լինգվա, 2013, 277 էջ:
4. Baird, K., Harrison, G., Reeve R. 2007. The Culture of Australian Organizations and its Relation with Strategy, International Journal of Business Studies, Vol. 15(1), pp. 15-41.
5. Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. 2017. What works and why? Student Perceptions of 'Useful' Digital Technology in University Teaching and Learning. Studies in Higher Education, 42(8), pp. 1567-1579.
6. Janicijevic, N. 2012. Organizational Culture and Strategy, Ekonomika Preduzeca 60 (3-4), pp. 127-139.
7. Kezar, A. 2001. Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st century. ASHE ERIC Higher Education Report, 184 p.
8. Klein, A. 2011. Corporate Culture: Its Value as a Resource for Competitive Advantage. Journal of Business Strategy, Vol. 32, No. 2, pp. 21-28.
9. Kotter, J. P. 2012. Leading Change. Harvard Business Press, 194 p.
10. Taylor, S. J., & Machado-Taylor, L. M. 2010. Frontiers in Higher Education. Chapter: Leading Strategic Change in Higher Education: The Need for a Paradigm Shift toward Visionary Leadership, Brill, pp. 167-194.
11. Tierney, W. G. 2008. The Impact of Culture on Organizational Decision-Making: Theory and Practice in Higher Education. Stylus Publishing, LLC, 190 p.
12. Zaribaf, M., & Hamid, B. 2010. An Effective Factors Pattern Affecting Implementation of Strategic Plans, 23 p.

*Получено: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 01.11.2023*

*Принято: 08.11.2023*

*Received: 03.10.2023*

*Reviewed: 01.11.2023*

*Accepted: 08.11.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

**ԲԱԺԻՆ 6: ՀԱՅ ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ**  
**РАЗДЕЛ 6: ИСТОРИЯ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**  
**SECTION 6: HISTORY OF ARMENIAN SCHOOL AND PEDAGOGICAL THOUGHT**

371+159.943.75 <https://orcid.org/0000-0002-6224-4938>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.277

**ISSUES OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE WORKS OF CATHOLICOS OF ALL  
ARMENIANS GAREGIN THE FIRST**

**Baghdasaryan Victoria**

*PhD student,*

*Yerevan State University, Armenia,*

*victorya.baghdasaryan@ysu.am*

**Summary**

For centuries, the people's biophilosophy, value system, and educational ideas have been concentrated in Armenian traditions, folk works, emphasizing the issues of national consciousness, human dignity, and the formation of a God-pleasing image of a person.

For hundreds of years, regardless of the change in the goals of education in different historical and cultural periods, regardless of the historical and social processes in the given period, regardless of the ruling ideologies, regardless of the different models and paradigms of education, the same questions have always been at the basis: who should be educated, how to educate and what values to form? In all cases, the task of the society was the upbringing of such a person who would be the bearer and transmitter of national, spiritual and moral values.

Catholicos of All Armenians, the greatest thinker of the 20<sup>th</sup> century, devotee of the motherland and embodiment of patriotism, Karegin I, addressed these issues.

The Catholicos, the son of the people living in the geographic and political crossroads, discussed and advocated the idea of the motherland everywhere: on international platforms, at meetings of the clergy, in mass sermons, public speeches, dozens of articles and works.

**Keywords:** patriotic education, moral value system, motherland, family, faith, mother tongue.

**ВОПРОСЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ КАТОЛИКОСА ВСЕХ АРМЯН  
ГАРЕГИНА ПЕРВОГО**

**Багдасарян Виктория**

*Соискатель*

*Ереванский государственный университет, Армения,*

*victorya.baghdasaryan@ysu.am*

**Аннотация**

На протяжении веков в армянских традициях, народных произведениях концентрировалась жизненная философия народа, система ценностей, воспитательные идеи, подчеркивалась важность национального сознания, достоинства человека, формирования богоугодного образа личности.

На протяжении столетий, независимо от изменения целей воспитания в разные историко-культурные периоды, независимо от историко-общественных процессов в данный период, от правящих идеологий, от сформировавшихся различных моделей и парадигм воспитания, в основе всегда лежали одни и те же вопросы: кого воспитывать, как воспитывать и какие ценности формировать?

Католикос Всех Армян, величайший мыслитель ХХI в., преданный Родине и воплощение патриотизма Гарегин I коснулся решения этих вопросов.

Католикос, сын народа, живущего в географическом и политическом крае «крест-узел», поднимал и пропагандировал идею Родины повсюду: на международных площадках, на собраниях духовенства, в многолюдных проповедях, публичных выступлениях, в десятках статей и трудов.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, система нравственных ценностей, Родина, семья, вера, родной язык.

**ՀԱՅՐԵՆԱՍԻՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՅԵՐԸ ԳԱՐԵԳԻՆ ԱՌԱՋԻՆ  
ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

**Բաղդասարյան Վիկտորիա**

*հայցորդ,*

*Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,*

*victorya.baghdasaryan@ysu.am*

**Ամփոփում**

*Աստված երկնքից հրեշտակներ պիտի չուղարկի մեր կյանքը փոխելու, բարելավելու համար: Մենք ենք Աստուծո գործակիցները այս հողին վրա՝ մեր աշխատանքով, մեր ջանքերով մեր Հայրենիքը գորացնելու համար...*

**ԳԱՐԵԳԻՆ Ա ԱՄԵՆԱՅՆ ՀԱՅՈՑ ԿԱԹՈՂԻԿՈՍ**

**Համառոտ ներածություն:** Դարեր շարունակ հայկական ավանդազրույցներում, ժողովրդական ստեղծագործություններում խտացել են ժողովրդի կենսափոխակերպությունը, արժեհամակարգը, դաստիարակչական գաղափարները՝ կարևորելով ազգային գիտակցության, մարդու արժանապատվության, անձի աստվածահաճո կերպարի ձևավորման խնդիրները:

Հարյուրամյակներ շարունակ, անկախ պատմամշակութային տարբեր ժամանակաշրջաններում դաստիարակության նպատակների փոփոխությունից, անկախ տվյալ ժամանակաշրջանում պատմահասարակական գործընթացներից, անկախ իշխող գաղափարախոսություններից, անկախ ձևավորված դաստիարակության տարբեր մոդելներից ու հարացույցներից, միշտ էլ հիմքում ընկած են եղել միևնույն հարցերը՝ ո՞ւմ դաստիարակել, ինչպե՞ս դաստիարակել և ի՞նչ արժեքներ ձևավորել: Բոլոր դեպքերում էլ հասարակության խնդիրը եղել է այնպիսի անձի դաստիարակությունը, որը կլինի ազգային, հոգևոր, բարոյական արժեքների կրողն ու փոխանցողը:

Ինչպես իրավացիորեն նկատել է պրոֆեսոր Ն. Հարությունյանը, վերջին տարիներին Հայաստանում տեղի ունեցող իրադարձությունները թե՛ քաղաքական, տնտեսական, ընկերական, թե՛ հոգևոր ոլորտներում հանգեցրին լուրջ փոփոխությունների վերոհիշյալ բոլոր բնագավառներում: Բնականաբար, դրանք առաջ բերեցին նաև արժեքների նկատմամբ մարդկանց վերաբերմունքի լուրջ փոփոխություն [6, էջ 83]:

Այս համատեքստում ազգային արժեքների, սովորույթների, գաղափարների, պատմական ժառանգության փոխանցումը սերունդներին ուղիներ են, որոնք տանում են հայեցի մտածողության ու հայրենասիրական դաստիարակության ակունքները: Բոլոր այս հիմնահարցերին անդրադարձ է կատարել Ամենայն հայոց կաթողիկոս, 20-րդ դարի մեծագույն մտածող, հայրենիքի նվիրյալ ու հայրենապաշտության մարմնացում Գարեգին Ա-ն:

«Այսօր արժեքների վերիվայր շրջում կա: Մեր երիտասարդությունը արժեքների սխալ ըմբռնում է հառաջ բերում իր մտայնության մեջ: Եվ դա գլխավորաբար գալիս է արևմտյան մշակույթի սխալ հասկացողությունից: Այդ մշակույթի այն երևույթներից, որոնք մակերեսային ու վահանցուկ են, և որոնք այսօր կան, վաղը՝ չկան: Դա վնասում է մեր ազգի բարոյական, ազգային, կրոնական, հոգևոր դիմագծությանը»[6, էջ 83]:

Աշխարհագրական և քաղաքական խաչահանգույց երկրամասի մեջ ապրող ժողովրդի գավակ կաթողիկոսը հայրենիքի գաղափարն արժարժում ու ջատագովում էր ամենուրեք՝ միջազգային հարթակներում, հոգևորականության ժողովներին, բազմամարդ քարոզներում, հրապարակային ելույթներում, տասնյակ հողվածներում ու աշխատություններում:

**Բանալի բառեր՝** *հայրենասիրական դաստիարակություն, բարոյական արժեհամակարգ, հայրենիք, ընտանիք, հավատ, մայրենի լեզու:*

**Հիմնախնդիրը:** Ուսումնասիրության հիմնախնդիրը Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գարեգին Առաջինի աշխատությունների ու քարոզների հիման վրա հայրենասիրական դաստիարակության դերի ու նշանակության վերհանումն ու արժևորումն է:

**Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն:** Հիմնախնդրի վերաբերյալ կան տարբեր ժամանակաշրջանների հայ մանկավարժների ուսումնասիրություններ, որոնցում անդրադարձ է կատարվել հիմնահարցին տարբեր տեսակետներով ու վերլուծական մոտեցումներով: Նրանց թվում են Վազգեն Ա Ամենայն հայոց կաթողիկոսը, պրոֆեսոր Ն. Հարությունյանը, Յու. Ամիրջանյանը, Ա. Սահակյանը և ուրիշներ:

**Հոդվածի նպատակը:** Հոդվածում հետազոտության նպատակն է Ամենայն հայոց կաթողիկոս Գարեգին Առաջինի աշխատությունների ու քարոզների հիման վրա ներկայացնել հայրենասիրական դաստիարակության դերն ու նշանակությունը, դիտարկել դրա կարևորությունն ազգի ու ազգային դիմագծի պահպանության համատեքստում:

**Հետազոտության նորույթն** այն է, որ առաջին անգամ են ներկայացվում հայրենասիրական դաստիարակության հարցերը Գարեգին Վեհափառի աշխատություններում ու քարոզներում:

**Հիմնական նյութի շարադրանք:** Հայրենասիրական դաստիարակության հիմնախնդիրներն այսօր նոր լուծումներ, նոր մոտեցումներ են պահանջում: Ժամանակակից հասարակության մեջ նկատվում են ազգային արժեքների, մշակույթի, հայրենասիրական գաղափարների նկատմամբ անտարբերություն ու դրանց անտեսում: Ուստի կարևոր է՝ ինչպիսին է կրթական համակարգի բովանդակությունը, քանի որ դրանով է պայմանավորված ժամանակակից աշխարհի մարտահրավերներին դիմակայելու հաջողությունը, ազգային վերածնունդը:

Հազարամյակներ շարունակ տարբեր ազգերի շահերի բախման կիզակետում հայտնված, տարբեր ուժերի կողմից կովախնձոր դարձած մեր հայրենիքը, տառապանքների ու հալածանքների ենթարկվելով, իր տոկունության ուժն ու անընկճելիության գաղտնիքը գտավ հարության խորհրդի մեջ. «Յարութեան շո՛ւնչն էր այն ոյժը, որ ներգործեց մեր ժողովուրդի կեանքին մեջ ամեն անգամ, երբ մահն այցելեց մեր երկիրը» [1, էջ 152]:

«Սփյուռքի թեմերում էլ Գարեգին Ա-ն արդեն շեշտում էր կարևորությունը հայրենի ավանդներին կապված մնալու և նորանկախ Հայաստանի գորացմանը սատար կանգնելու՝ վեր մնալով նեղ հայացքներից և մոտեցումներից՝ առաջնորդվելով ընդհանրական շահերով ու արտահայտելով միասնական կեցվածք» [7, էջ 34]:

Վեհափառն իր ողջ կյանքում կազմեց հայրենասիրական դաստիարակության իրագործման ծրագիր՝ կետ առ կետ ընդգծելով քայլերի հաջորդականությունը: Նրա յուրաքանչյուր նախաձեռնություն հստակ սահմանված ռազմավարություն ու մարտավարություն ունի՝ ձևակերպված վերջնարդյունքներով: Հայրենիքի շենացման ծրագրի առանցքն էին

1. եկեղեցու ներքին ուժեղացումը,

2. հոգևոր արժեքների, քրիստոնեական ճշմարտությունների, կրոնական գաղափարների փոխանցումը ժողովուրդին,

3. նրա արդի ձգտումներին ու կարիքներին պատասխան տալու հանձնառությունը:

Որպեսզի նախանշված գործունեության այս շղթան կենսունակ լինի, անհրաժեշտ է հոգևորականության նոր սերնդի պատրաստության անհետաձգելի գործը. «Ես ամբողջ կյանքումս եղել եմ հոգևոր ճեմարանի ուսուցիչ: Դպրեվանք ենք ասում Կիլիկյան Աթոռի մեջ, Ժառանգավորաց վարժարան ենք ասում Երուսաղեմին մեջ. Հոգևոր ճեմարանը սիրտն է Ամենայն Հայոց Կաթողիկոսության, ինչպես դա ասում ենք մենք Կիլիկյան դպրեվանքին համար... մի կյանք ունեմ, այդ կյանքն եմ տվել: Ինչ որ Աստված է տվել, դա կուտամ, բայց դա ի՞նչ արժի առանց հոգևորական նոր սերունդի պատրաս-

տության, աջակցության և այսպիսի հեռանկարային գաղափարով աշխատանքին, որ սնուցված լինի Ավետարանի և մեր հայրենի ոգով» [2, էջ 21]:

Հաջորդ քայլը հայրենիքը գորակցելու պարտականությունն է, ըստ Վեհափառ Հոր, որի համոզմամբ եկեղեցին շաղախված է հայ կյանքի մեջ: Ի տարբերություն օտար աստվածաբանների այն գաղափարների, թե կրոնն ու ազգն իրարից տարբեր են՝ Վեհափառն ունի իր մոտեցումն ու հիմնավորումը: Ըստ նրա՝ եկեղեցին ժողովրդի, ազգի կազմավորման ընթացքում կազմավորիչ դեր է խաղացել. «Ինչո՞ւ է գտել Մեսրոպ Մաշտոցը մեր գիրը. առաջին և ամեն բանից վեր՝ Աստվածաշունչը թարգմանելու համար: Խորհրդային շրջանի մեր գիտնականներից շատերը մոռանում էին այդ մեկը և ասում էին, որ նա գիրը գտել է Հայաստանը փրկելու համար: Բնականորեն սա ճիշտ է. բայց այս իր գործի բնական արդյունքն ու բարիքն է եղել՝ իր ժողովրդին սեփական ազգային դիմագիծ տալ իր այբուբենով: Դրանով ազգային մեծ նշանակություն ունի այդ դեպքը: Մեր Եկեղեցիին ո՞ր էջը բանաս ու չտեսնաս այնտեղ ազգը» [2, էջ 22]:

Ցանկացած փոփոխության հիմքում դնելով անձի ձևավորումն ու զարգացումը՝ Գարեգին Վեհափառը համոզված է, որ հայրենասիրական դաստիարակությունը առանցքային նշանակություն ունի հայ մարդու ձևավորման գործում:

«Կրթական մեր համակարգը պետք է ուղղվածություն ունենա ազատ և անկախ Հայրենիքի կերտումի գաղափարով: Այսօր մենք պետք է ունենանք ազգային մի գաղափարաբանություն: Մեր նոր Հայրենիքի՝ ազատ ու անկախ Հանրապետության հռչակումը հոգեփոխություն պետք է առաջ բերի ժողովրդի մեջ, որ սիստեմ փոխել առանց մարդը փոխելու հաջողության չի հանգի: Սակայն ուսուցումը միայն ազգային չէ: Մարդեակ պետք է պատրաստես, համամարդկային արժեքներ փոխանցես: Հետևաբար մարդեակ մարդու մեջ հայը կազմավորելը պետք է լինի մեր նոր փիլիսոփայությունը մանկավարժական դպրոցներում, հանրային կրթական մեր բոլոր հաստատություններում» [6, էջ 84]:

Այս համատեքստում կարևոր է դառնում «մարդու պատրաստության հարցը», որը կարմիր թելով ձգվում է մանկավարժ-կաթողիկոսի ողջ կյանքի ընթացքով՝ սկսած Մեծի Տանն Կիլիկիո կաթողիկոսության դպրեվանքից մինչև Սուրբ Էջմիածնի Մայր Աթոռի Գևորգյան հոգևոր ճեմարան: Վեհափառ Հոր համար առաջնային են դառնում Աստծո, եկեղեցու, ազգի, դպրոցի ու մշակույթի սպասավորների՝ հոգևորական թե աշխարհիկ, պատրաստության հարցը, մասնավորապես՝ Սփյուռքում:

Ղեկը է ոսկեկամուրջ նետել հայրենիքի ու սփյուռքի միջև: Մենք մեկ ազգ ենք, մեկ հոգևոր աշխարհագրության բնակիչ՝ ազգային մեկ պատկանելիության ներքին զգացումով տոգորված: Այս համատեքստում է, որ եկեղեցին պիտի կատարի իր ազգային դերը, որովհետև այն անքակտելիորեն շաղախված է ողջ հայոց պատմությանն ու ճակատագրին:

Դեռևս Մեծի Տանն Կիլիկիո կաթողիկոսության տարիներին Գարեգին Վեհափառի մտահոգությունը երկու առանցքային ուղեծրով էր անցնում՝ կրոնագիտական և հայագիտական: Նա ընդգծում է հայոց լեզվի, հայ գրականության, հայ մշակույթի արժեքների, հայոց պատմության լուրջ ու գիտական իմաստով ըմբռնումը. սրանք են դպրեվանքում կրոնականի ու հոգևորի առընթեր կարևոր ուղղությունները: Վեհափառ Հայրապետը առաջարկում է հետևյալ բանաձևումը. այն անձը, որ միայն իր համար է ապրում, նա իր մահն ու իր զերեզմանն է նախապատրաստում: «Մարդկային կյանքում այլ արժեքների մի համակարգ կա, մի տեսակ նվիրապետական կարգ: Այո՛, ուտելը կարևոր է, սակայն ուտելուց ավելի է անձը ապրեցնելը: Հազուստը կարևոր է, սակայն այն մարմնի համեմատությամբ երկրորդական է: Կյանքում երջանկության հասնելու իրողությունն



այն է, երբ մարդը կարողանա զատորոշել էականը երկրորդականից, կարևորը՝ նվազ կարևորից» [2, էջ 257]:

Հայրենասիրական դաստիարակության առանցքը Վեհափառ Հայրը տեսնում էր ամենօրյա աշխատանքի, ջանքի, նվիրումի ու միասնության համատեքստում: «Հայ կենսաբանը իր լայն, ամբողջական հասկացողության մեջ, համադրոյթն է մարդկային կենսաբան աշխատանքի երեսներուն՝ հայկական ապրումներու գոյնով ու կիրքով տարբեր՝ միասնեբն: Կրօնական, ազգային, կրթական, մշակութային, քաղաքական, ընկերային եւ այլ երեսներ կը կազմեն այն ամբողջը՝ որուն կ'ըսենք ՀԱՅ ԿԵՆՍԷ: Իւրաքանչիւր երես այդ կենսաբան ունի իր մշակը, իր արուեստագէտը, իր մասնագէտը, իր գործատրը: Այս բոլոր հայ սպասարկուներն ալ, իրենց կարգին, ունին իրենց կազմատրման, պատրաստութեան օձախները, մեթոտները եւ այլազան միջոցները» [4, էջ 104]:

Գարեգին Առաջինը հայրենասիրությունը նույնացնում է անձնասիրության հետ՝ հիմքում դնելով հայ-հայություն-Հայրենիք փոխկապակցված եռամիասնությունը: «Եթե մեկը Հայրենիքը չսիրի, ինքն իրեն սիրած չի կարող լինել: Ես ո՞վ եմ, դուք ո՞վ եք իբրև հայ առանց այս Հայրենիքին, ի՞նչ եք դասավանդում դպրոցներում: Չինաստանի մասին չեք խոսում, Հնդկաստանի մասին չեք խոսում, խոսում եք Հայաստանի մասին: Հայաստանը պատկերն է մեր ժողովուրդի կյանքին: Մենք մաս և բաժին ենք, միս ու ոսկոր այդ ժողովուրդին» [2, էջ 249]:

Գարևորելով անցյալի փորձն ու փորձառությունը սերունդներին փոխանցելու անհրաժեշտությունը՝ Գարեգին Առաջինը կարծում էր, որ միայն անցյալով ապրելն անհնար է. անհրաժեշտ է, անցյալը արժևորելով, դրանից չկտրվելով, անցյալի դասերից առավել ամրացած ու իմաստնացած, նոր ուղով գնալ, ներկա ու ապագա կերտելու գործընթացը առաջ շարժվել:

«Մենք ներկայի մեջ ապրող եւ դէպի ապագայ հայող ժողովուրդ ենք: Յուշով եւ յիշատակով միայն չենք ապրիր: Յամառ, անտեղիտալի պայքարով մեր գոյութիւնը տեսականացնող եւ արժեւորող ազգ ենք այսօր ու ամրակուր կամքով պրկուած՝ ի խնդիր վաղուան, ապագայի մեր լուսաւոր, պայծառ հեռանկարներուն: Մեր հայեացքները յաճախ անցեալին կ'ուղղուին, բայց հոն չեն սեւեռուիր, հոն չեն գամուիր, հոն չեն սատիր: Անկէ կրակ ու լոյս, տեսիլք ու թռիչք կ'առնեն, դառնալու համար մեր ներկային եւ սեւեռուելու համար մեր ապագային վրայ: Վա՛յ այն ժողովուրդին, որ անցեալով միայն կ'ապրի: Ինքզինք մխիթարող, չարժելու անընդունակ ազգ է այդպիսի ժողովուրդը: Վա՛յ նաեւ այն ժողովուրդին, որ անցեալէն կտրուած ազգ է, մոռցած իր հայրերու ժառանգութիւնը, աւանդը, վկայութիւնը: Արմատներէն կտրուած ծառի նման շուտով կը խամրի, օր մը չորնալու եւ կրակին միայն ծառայելու համար: Ազգերը խեղճ են առանց անցեալի այնպէս եւ այնքան ինչպէս եւ որքան խեղճ են երբ կ'ապրին սոսկ անցեալով» [5, էջ 66-67]:

Գարեգին Առաջին Ամենայն հայոց կաթողիկոսը հավատացած էր, որ հայրենաճանաչողության հիմքում պետք է դրվի անձի ինքնաճանաչումը, որն էլ կստեղծի ապագայի հայության լինելիության ձգտումը, կարթնացնի հայի ոգին:

«Պէտք է ճանչնալ ինքզինքը ոչ միայն իր այսօրուան գոյութեան պայմաններու համեմատաբար նեղ սահմաններուն մէջ, այլ իր ամբողջական, առհաւական եւ այժմեան, գոյութեան բոլոր երեսներուն մէջ: Այդ տեսակի գիտութիւնն է որ հայ երիտասարդին կու տայ հայ մնալու զաղափարին եւ կամքին բնական արդարացումը, որովհետեւ նման ճանաչողութիւն մը հայութեան արժեքներուն՝ կը ծնցնէ անպայման ապագային հայութեան լինելիքի նախանձախնդրութեան ձգտումը:

Ազգի մը արժեքն է որ ազգին հանդէպ սիրոյ, յարգանքի եւ նուիրումի զգացումներն ու ձգտումները կարթնցնէ մարդ էակին մէջ, եւ առաւելապէս՝ հայ մարդու հոգիին մէջ» [5, էջ 83]:

Իրական հայր, ըստ Վեհափառ Հոր, չի կարող կտրվել, գատվել իր արմատներից, որոնք դարերից սնում ու պահում են հային մեր հարուստ մշակույթի պարարտ հողի վրա:

«Կաղնի է հայոց ազգը: Դարաւո՛ր կաղնի: Եւ անոնք որոնք ազգին պատկանելու իրաւ, գիտակից գգայարանքը ունին, դէպի ապագան նայիլ գիտեն, չեն կրնար կտրուիլ կաղնիի բունէն ու արմատներէն, որովհետեւ կ'աղքատանան ու կը տկարանան առանց մեր հայրերու ստեղծագործութեան հարուստ ենթահողին եւ անկէ ծնող աւիշին» [5, էջ 105]:

Ըստ Վեհափառի՝ կյանքում երջանկության հասնելու իրողությունն այն է, երբ մարդը կարողանա զատորոշել էականը երկրորդականից, կարևորը նվազ կարևորից: Մեր ժողովուրդը, նրա ըմբռնմամբ, դարերի ընթացքում այս ճշմարտությունն ապրելն է: Որպես հայ ժողովուրդ՝ դարերի հոլովությամբ հոգևոր ու հավերժական արժեքներից զրկվելու դեպքում չէինք կարողանա ապրել ու պահպանել մեր ազգային ինքնությունը: Այդ արժեքներն են՝

- ❖ քրիստոնեական հավատքը,
- ❖ սերն առ հայրենիք,
- ❖ մայրենի լեզուն,
- ❖ հայ ընտանիքը:

Սրանք գերագույն արժեքներն են արժեքների նվիրապետական կարգում: Այստեղ կարևոր դերակատարություն ունի եկեղեցին:

Նա, ով Աստծո հետ հաղորդակցությունից զրկվի, կկտրվի երջանկության աղբյուրից: Հայ ժողովուրդը մնաց Աստծո, Սուրբ Ավետարանի, Հայ Առաքելական եկեղեցու հոգևոր աղբյուրների հետ հաղորդակցության մեջ, և սնուցող աղբյուրների միջոցով մեր հավատքը չպակասեց:

Հայ ժողովուրդը կապված մնաց այն հողին, որ Աստված տվեց նրան: Այդ հողում նրանք դրեցին իրենց ստեղծագործական կարողությունը, նրան միախառնեցին իրենց տաղանդը և այն վերածեցին Հայրենիքի՝ յուրաքանչյուր հայի մտածողության, ստեղծագործության կնիքը դնելով հայ հողի վրա: Հայ ժողովուրդը, կորցնելով ամեն ինչ, զրկվելով իր նյութական ունեցվածքից, ենթարկվելով արշավանքների, ավերումների, ընկնելով օտարների տիրապետության տակ, մասնատվելով՝ պահեց ոսկեղենիկ հայոց լեզուն, երբեք ու երբեք չմոռացավ հայերենը:

Ըստ Վեհափառի՝ հայ ընտանիքն է սիրտը հայ ժողովրդի, և այսօր տեսնում ենք ընտանեկան կյանքի տեսանկյունից աղքատացում, տկարացում ողջ աշխարհում: Ընտանեկան օջախի սերը, երջանկությունը սկսել է խաթարվել: Հայ եկեղեցին գերագույն սրբություն է ճանաչել հայ ընտանիքը, և եթե այդ սրբության գաղափարը տկարանա հայի մեջ, ապա գորավոր և հարատևող ազգ լինել չի կարող [2, էջ 258]:

«Մի խօսքով՝ Հայաստանյայց եկեղեցու սպասարկութիւնը ազգին որպէս կարևոր բնագաւառ եւ ուղղութիւն ունեցաւ կրօնական–հոգեւորի, կրթական–մշակութայինի կողքին ազգային–քաղաքական մարդը, ուր նրա գլխաւորագոյն եւ փառաւորագոյն ծառայութիւնը եղաւ պահպանումը հայ ինքնութեան» [1, էջ 76]:

Հաճախ բազմամշակութային դաստիարակությունը հակադրվում է հայրենասիրական դաստիարակությանը և դիտարկվում որպես հայրենասիրության գաղափարի նկատմամբ սպառնալիք: Այս առումով Վեհափառը չի հակադրում այդ գաղափարները, ճիշտ հակառակը, ըստ նրա, պետք է լինել հավատարիմ սեփական հավատքին, հայրենիքին, լեզվին, ընտանիքին և նաև լինել հաղորդակցության մեջ ուրիշ ազգերի հետ՝ մեր արժեքների զարգացման համար, որովհետև զարգացումն արդյունքն է հարաբերու-

թյան, ուրիշների հետ հաղորդակցության, որով մենք կարող ենք տեսնել նոր տեսիլքներ, նոր ճանապարհներ մեր եկեղեցու և մեր հայրենիքի զարգացման համար [2, էջ 261]:

Վեհափառ Հայրապետն իր աշխատություններում և քարոզներում անդրադարձ ունի հայի, հայության և հայրենիքի նկարագրին: Նա լավագույնս ըմբռնում էր, թե ի՞նչ է լինել իսկական հայ, ո՞րն է հայության մեծագույն դերը մարդկության պատմության հոլովույթում, ի՞նչ առաքելություն ունի հայությունը հայրենիքի պահպանության և շենացման գործում:

Հայր, ըստ Վեհափառի, մշտապես վերածնվելու և անդադար ստեղծագործելու աստվածատուր շնորհներով օժտված մարդն է՝ հավերժ, ինչպես Մասիսները, անպարտելի ու հաղթական:

«Փա՛ռք քեզ, իմ սիրելի հայ ազգ եւ հայ ժողովուրդ, որ բնածին յատկութիւններով օժտուած եւ չնայած հալածական ու ցաք ու ցրիւ աշխարհի վրայ փռուած, նորից ու նորից ստեղծագործել ես եւ պիտի ստեղծագործես, եւ շնորհիւ այդ աստուածատուր ու բնածին յատկութիւններին՝ նորից պիտի ապրես յաւիտեանս յաւիտենից: Մաղթում ենք ուր որ լինեն քո որդիք, հոգով եւ լեզուով հայ մնան եւ անսասան որպէս միաձոյլ մի ազգ, ինչպէս մեր հոգու խորքում յաւիտենապէս ապրող երկու Մասիսներդ, միշտ անպարտելի եւ միշտ յաղթական» [5, էջ 80]:

Հայրենասիրական դաստիարակություն ստացած մարդն է, որ գործում է ի շահ իր երկրի և ժողովրդի՝ որպես հավաքական կերպար իր մեջ ունենալով հայության նկարագիրը:

Հայրենասիրությունը հայ ժողովրդի համար ունի իր ինքնատիպ առանձնահատկությունները՝ պայմանավորված ազգային էթնիկական անկրկնելի պատմական զարգացմամբ, հոգևոր ու նյութական մշակույթով, աշխարհաքաղաքական ու բնապատմական զարգացումներով պայմանավորված կյանքի ընթացքով, ազգային ինքնագիտակցությամբ, ի վերուստ տրված հարատևման անհրաժեշտությամբ:

Հայրենասիրության դրսևորման բարձր մակարդակի հասնելն ու դրա պահպանելը բավականին բարդ ու շատ աշխատատար գործընթացներով խնդիր են:

Հայրենասիրությունը կարելի է ձևակերպել որպես անգերազանցելի արժեքների համակարգ, ինչը կարևորագույն հոգևոր սեփականություն է ու բնութագրում է անձի զարգացման բարձրագույն մակարդակը՝ դրսևորվելով ինքնասիրացման գործընթացում՝ ի շահ Հայրենիքի բարօրության:

«...Անհատ մը իր կեանքը կրնայ ամբողջականօրէն եւ վաւերականօրէն ապրիլ մարդկային կեանքին ու աշխարհին նայի ոչ անհատապէս, իբրեւ սոսկ առանձնական գոյութիւն, այլ որպէս ընկերութեան մէջ անքակտելիօրէն շաղախուած մասնիկ, բաղկացուցիչ անդամ: Մարդկային կեանքը հաւաքական իրագործում մըն է եւ անհատները որքան ալ որ ուժեղ ըլլան, տաղանդաւոր, ոչինչ կրնան իրագործել երբ ապրին ու աշխատին անջատաբար մարդկային հաւաքականութենէն» [4, էջ 58]:

Օճված լինելով Սիրիայի Քեսապ բնակավայրում՝ Վեհափառ Հայրապետը գտնում էր, որ Հայրենիքը չունի աշխարհագրական սահմաններ ու տեղագրություն, քանի որ Հայրենիքը նախևառաջ ինքնության ճանաչման բանալին է, արժանապատվությունը... Հողը դառնում է Հայրենիք, երբ դրան խառնում են կյանքդ: Մա՛ է հայության նկարագիրը:

«...Ես բախտավորությունը չեմ ունեցել ծնվելու իմ հայրենի հողի վրա, բայց իմ հայրենիքը եղել է ինձ հետ առաջին այն օրից, երբ ես աչքերս բացել եմ արեւի լույսին: Հայրենիքն աշխարհագրական սահման չէ միայն: Հայրենիքն ապրում է, կյանքի հաս-

կացողություն է, ինքնության ճանաչում է, արժանապատվության գիտակցություն է և ստեղծագործություն է: ...Երբ Հայաստանի հողին մեր կյանքը շաղախենք, այն ժամանակ հողը կդադարի հող լինելուց, այլ կդառնա Հայրենիք» [3, էջ 100]:

Հայրենիքը սոսկ աշխարհագրական միջավայր չէ, այլ հոգևոր արժեքներով հարուստ ու սրբազան անկյուն է յուրաքանչյուր հայի համար: Հայրենասիրությունն ամենատղղակի առնչություն ունի պատմության հետ, քանի որ անցյալի դասերը լավագույն ուսուցիչը կարող են լինել սերունդների համար:

Ամեն սերունդ իր պարտքը պետք է կատարի, իր լուսման պետք է ներդնի հայության հավերժակառույց գանձանակի մեջ [4, էջ 106]:

Սա է Վեհափառ Հոր հավատամքը, որին կարելի է հասնել սերունդներին ճշմարիտ ու հայրենասիրական դաստիարակություն տալու շնորհիվ:

### Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Գարեգին Ա., Կաթողիկոս Ամենայն Հայոց, Հոգեմտաւոր ճառագայթումներ, Ս. Էջմիածին, 1997:
2. Գարեգին Ա., Հայրենիքը պատկերն է հայության, Գիրք Ա (Քարոզներ), Ս. Էջմիածին, 2000:
3. Գարեգին Ա., Քարոզներ, Գիրք Բ, Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 2018:
4. Գարեգին Ա., կաթողիկոս, «Խորհէ եւ մտիր», Ս. Էջմիածին, 1995:
5. Գարեգին Ա., կաթողիկոս, Հող, մարդ, և գիր, Ս. Էջմիածին (Դ. Տպագրութիւն), 1996:
6. Հարությունյան Ն., Բիշարյան Հ., Հայ մանկավարժ կաթողիկոսները, Երևան, 2012:
7. Դերիկյան Վ., Վեհափառ Հայրապետի գահակալության մեկ տարին, «Էջմիածին» ամսագիր, Ս. Էջմիածին, 1996, Դ:

*Получено: 09.10.2023*

*Received: 09.10.2023*

*Рассмотрено: 26.10.2023*

*Reviewed: 26.10.2023*

*Принято: 30.10.2023*

*Accepted: 30.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

37(09) (479.25) <https://orcid.org/0009-0000-1961-1045>

DOI: 10.46991/ai.2023.2.284

### ARCHBISHOP MAGHAKIA ORMANYAN PEDAGOGUE

**Harutyunyan Tamara**

*PhD, Associate professor*

*Yerevan State University, Armenia,*

*harutyunyan15@rambler.ru*

### Summary

The article presents the scientific and pedagogical heritage and activities of Archbishop Magakia Ormanyan.

It analyzes the pedagogical ideas of the theorist and practical teacher Magakia Ormanyan, his pedagogical views on the national school and the organization of work in the school.

His heritage and perspectives are highly relevant to the training of teachers and students.

Until now, these problems have not been studied, and we were the first to pay attention to this topic. Studying this problem, we came to the conclusion that his example as an educator is very instructive, and his

legacy is still relevant today. This article is dedicated to the 180<sup>th</sup> anniversary of the birth of Archbishop Magakia Ormanyan.

To this day, the topic "Maghakia Ormanian pedagogue" has not been studied, His books, which played a role of textbooks at school, have not been examined, and his literary, public heritage, and long-term church activities have not been discussed.

**Key words:** *pedagogical activity, pedagogical views, school management, teacher, school inspector, method, lecturer, spiritual pastor.*

## АРХИЕПИСКОП МАГАКИЯ ОРМАНЯН – ПЕДАГОГ

**Арутюнян Тамара**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ереванский государственный университет, Армения,  
harutyunyant15@rambler.ru*

### Аннотация

В статье представлено научно-педагогическое наследие и деятельность архиепископа Магакия Орманяна.

Нами проанализированы педагогические идеи теоретика и практического педагога Магакия Орманяна, его педагогические взгляды относительно национальной школы и организации работы в школе.

Наследие и взгляды Магакия Орманяна являются очень актуальными как для подготовки учителей, так и учащихся.

До сих пор идеи, взгляды архиепископа и поднятые им вопросы не изучены, и мы первые обратились к изучению его трудов. Мы пришли к выводу, что его пример, как педагога, очень поучителен, и его наследие имеет актуальность до сих пор.

Данная статья посвящена 180-летию со дня рождения архиепископа Магакия Орманяна.

По сей день тема «Малакия Орманский – педагог» не изучена. Его книги, сыгравшие важную роль в деле составления школьных учебников, не исследованы, не раскрыто его литературное, общественное наследие, многолетняя церковная деятельность.

**Ключевые слова:** *педагогическая деятельность, педагогические взгляды, управление школой, учитель, школьный инспектор, метод, преподаватель, духовный пастырь.*

## ՄԱՂԱՔԻԱ ԱՐՔԵՂԻՄԿՈՂՈՍ ՕՐՄԱՆՅԱՆԸ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ

**Հարությունյան Թամարա**

*մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ,  
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան,  
harutyunyant15@rambler.ru*

### Ամփոփում

Հոդվածում ներկայացված են արքեպիսկոպոս Մ. Օրմանյանի գիտամանկավարժական ժառանգությունն ու գործունեությունը: Այստեղ վերլուծված են տեսաբան ու պրակտիկ մանկավարժ Մ. Օրմանյանի մանկավարժական հայացքները, որոնք վերաբերում են ազգային դպրոցին և դրա կազմակերպչական աշխատանքներին: Նրա ժառանգությունն ու հայացքները շատ արդիական են, ինչպես ուսուցիչների պատրաստման, այնպես էլ աշակերտների կրթության գործում:

Մինչև այսօր այս խնդիրները չեն ուսումնասիրվել, և առաջին անգամ է, որ մենք ուշադրություն ենք դարձնում այդ թեմային: Ուսումնասիրելով այս թեման՝ մենք եկել ենք այն եզրակացություն, որ նրա որպես մանկավարժի օրինակը ունի դաստիարակչական մեծ նշանակություն, իսկ ժառանգությունը արժանի է խոր և ամբողջական ուսումնասիրության:

Հոդվածը նվիրվում է արքեպիսկոպոս Մաղաքիա Օրմանյանի ծննդյան 180-ամյակին:

**Բանալի բառեր** *մանկավարժական գործունեություն, մանկավարժական հայացքներ, դպրոցաշինություն, ուսուցիչ, դպրոցի տեսուչ, մեթոդ, դասախոս, հոգևոր հովիվ:*

**Հիմնական նյութի շարադրանքը:** Անհատականությունների մասին գրելը մեծ պատիվ է և հսկայական պատասխանատվություն, մարդիկ, որոնք իրենց ազգապահպան,

հայրենանվեր գործունեությամբ և գիտական հարուստ ժառանգությամբ հատուկ տեղ են գրավում հայ հոգևոր ու մշակութային կյանքի անդաստանում:

Նրանք, անմնացորդ նվիրվելով և ծառայելով հայ ժողովրդին, եկեղեցուն, աչքի են ընկնում իրենց թողած հոգևոր արժեքներով հայագիտության, աստվածաբանության և այլ ոլորտներում:

Այդ մեծերի կողքին իր առանձնահատուկ տեղն ունի Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանը, որն իր բոլորանվեր կյանքով ու անձնվեր գործունեությամբ դարձել է իր ժողովրդի, ազգի սրբազան որդիներից մեկը՝ օրինակ դառնալով ոչ միայն իր ժամանակակիցների՝ հոգևորականների, մտավորականների, ազգային գործիչների, այլև աշակերտների համար, որոնք հետագայում սիրո և գորովանքի խոսքեր պիտի ուղղեին նրան՝ վառ պահելով նրա կողմից իրենց մեջ վառած գիտելիքների ջահը, պիտի քայլեն այն ուղիով, որ նրանց համար նախանշել և բացել է իրենց ուսուցիչը՝ Մաղաքիա Օրմանյանը:

Հոգվածի շրջանակում իրականացվող հետազոտության **նպատակն** է բացահայտել Մ. Օրմանյան մարդուն, ուսուցչին, դասախոսին, արժևորել նրա մանկավարժական հայացքներն ու գործունեությունը, տալ գնահատական նրա անցած ուղուն, գիտական գործին և թողած գիտական հարուստ ժառանգությանը:

**Նորույթը:** Առ այսօր չի ուսումնասիրվել «Մաղաքիա Օրմանյանը մանկավարժ» թեման, քննության չեն առնվել նրա գրքերը, որոնք դասագրքերի դեր են կատարել դպրոցում: Նորովի մոտեցում է պահանջում նաև նրա գրական- հրապարակախոսական ժառանգության և եկեղեցական գործունեության քննությունը: Մա առաջին փորձն է մեր կողմից:

**Հիմնախնդրին վերաբերող գրականության վերլուծություն:** Ուշադրության արժանի են Մ. Օրմանյանի մասին գրված հոդվածները. հատկապես Հ. Պոզապալյանի «Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանի համառոտ կենսագրությունը» («Էջմիածին» ամսագիր, 1961, թիվ 5), և Հ. Սիրունու «Օրմանյանը և իր ժամանակը» («Էջմիածին» ամսագիր, 1961, թիվ 5-9, 11-12 և 1962, թիվ 1-5) ամսագրային մեծածավալ հոդվածները, այստեղ գիտական պատշաճ մակարդակով և ամենայն բարեխղճությամբ ներկայացված են Մ. Օրմանյանի կյանքի կարևոր դրվագները, մանկավարժական և հասարակական գործունեությունը, որպեսզի գալիք սերունդները ևս խորությամբ ճանաչեն նրան, ուսումնասիրեն նրա թողած գիտական հարուստ ժառանգությունը, տոգորվեն հայրենասիրության վեհ գաղափարներով ու ոգով, բարձր գնահատեն նրա վաստակը և հպարտանան, որ հայ ժողովուրդն այսպիսի գավակ է ունեցել: Նրա գրական կերպարը կերտել է անվանի գրող Գ. Զոհրապար «Գեր. Օրմանյան» «Գրական դեմքեր» շարքում:

Հայաստանի սովետական հանրագիտարանի 12-րդ հատորում զետեղված բավականին համառոտ հոդվածից (երևի ժամանակն էր պահանջում այդպես գրել) տեղեկանում ենք, որ Մաղաքիա (Պողոս) արքեպիսկոպոս Օրմանյանը ծնվել է 1841 թ. փետրվարի 11-ին (23) Կ. Պոլսում՝ կաթոլիկների ընտանիքում [2, 599-600]:

Հոգվածում նշված է, որ նա եղել է «ազգային-պահպանողական ուղղության հասարակական քաղաքական գործիչ, հրապարակախոս, պատմաբան, բանասեր», ինչպես նաև եկեղեցական հայտնի գործիչ, Կ. Պոլսի հայոց պատրիարք (1887-1907 թթ.)՝ մոռանալով նշել, որ նա նաև եղել է մեծ մանկավարժ, բացել է մեծաթիվ դպրոցներ, երկար տարիներ դասավանդել է մի շարք դպրոցներում, այդ թվում՝ Արմաշի գյուղի վանքի դպրեվանքում, Մանասարյան վարժարանում, Գևորգյան ճեմարանում: Մ. Օրմանյանի

մասին եղել են ուսումնասիրություններ, հատկապես հոգևոր գործունեության մասին, իսկ մեզ հետաքրքրել է ավելի շատ նրա մանկավարժական գործունեությունը, նա՝ որպես ուսուցիչ և տեսուչ, դասախոս, դասագրքերի հեղինակ, դպրոցաշինության մեծ ջատագով: Հենց այս խնդիրն էլ մեր ուսումնասիրության առարկան է ու հետազոտության նորույթը:

Մաղաքիա Օրմանյանը, Կ.Պոլսի Շիշլիի Սուրբ Երրորդություն ազգային դպրոցում ստանալով իր սկզբնական կրթությունը, ուսումը շարունակել (1851թ.) է Հռոմի Անտոնյանց լուսավորչական վանքում, իսկ 1858 թվականից՝ Վատիկանի հոգևոր դպրոցում, որտեղ էլ ընդունել է կաթոլիկություն [2, էջ 599]: Այնուհետև ստանալով աստվածաբանության գծով մագիստրոսի աստիճան՝ 1865 թ. վերադարձել է Կ. Պոլիս: 1867թ. ստանձնել է Հռոմի Անտոնյանց վարժարանի տեսչի պաշտոնը, ծավալել մանկավարժական լայն գործունեություն, միաժամանակ (1868 թ.) ստացել է փիլիսոփայության, աստվածաբանություն, եկեղեցական իրավագիտության մագիստրոսի գիտական աստիճան՝ բազմակողմանիորեն հարստացնելով իր գիտելիքները, ձեռք բերելով նոր կարողություններ ու հմտություններ: Այնուհետև ընտրվել է Հռոմի աստվածաբանական ակադեմիայի անդամ:

Մ. Օրմանյանն այդ ընթացքում տիրապետում էր մի շարք լեզուների՝ իտալերեն, ֆրանսերեն, հունարեն, լատիներեն, արաբերեն, թուրքերեն: Եղել է իդեալիստական փիլիսոփայության հետևորդ:

Չղիմանալով Հռոմի կաթոլիկ հոգևորականների հետապնդումներին և հալածանքներին՝ Մ. Օրմանյանը 1870 թ. վերադարձել է Կ.Պոլիս: Այդ տարիներին լայն պայքար էր սկսվել Վատիկանի դեմ, և Մ. Օրմանյանը, հայ կաթոլիկ եկեղեցու 72 անդամների հետ հրաժարվելով կաթոլիկությունից, վերադարձել է հայ առաքելական եկեղեցու գիրկը, որպեսզի լիովին ծառայի իր ժողովրդին ու հայ եկեղեցուն, լծվի սովորողների կրթադաստիարակչական-լուսավորչական գործին: Կ. Պոլսում մանկավարժական աշխատանքի է անցել Շիշլիի Մ. Երրորդության ազգային դպրոցում, որտեղ ինքը սովորել է:

Երբ 1879 թ. օծվել է հայ առաքելական եկեղեցու ծայրագույն վարդապետ, այդ ժամանակից էլ սկսվել է նրա եկեղեցական ու մանկավարժական բուռն գործունեությունը:

Բացի օտար լեզուների խոր իմացությունից՝ Մ. Օրմանյանն առաջին հերթին փայլուն տիրապետում էր հայերենին, այդ են վկայում նրա դասախոսությունները, ճառերը, ելույթները, քարոզները: Նրա գրիչը բեղմնավոր էր ու ճոխ, այդ են հաստատում նրա արժեքավոր երկերը: Այդ են վկայում նաև նրա կենսագրության ու գործունեության մասին եղած հոդվածները, որոնց մենք կանդրադառնանք ավելի ուշ:

Մ. Օրմանյանի կյանքում ուշագրավ է այն փաստը, որ նա 1875 թ. այցելել է Բուսլիա և հանդիպում ունեցել Ջուզեպե Գարիբալդիի հետ, քննարկել նրա հետ հայ և իտալացի ժողովուրդների ազգային ազատագրական պայքարի խնդիրները: Այդ հանդիպումը մեծ ազդեցություն է գործել նրա հայրենասիրական ոգու ու ձգտումների վրա:

Կ.Պոլսում Մ. Օրմանյանն աջակցել և օգնել է հայոց պատրիարք Ն. Վարժապետյանին հայկական հարցի նախապատրաստման, օտարերկրյա ղեկավարներին, դեսպաններին ուղղված գրությունների պատրաստման գործում՝ կատարելով խորհրդատուի, բանագնացի պարտականությունները:

Ուշադրության է արժանի Մ. Օրմանյանի գործունեության մեջ այն հանգամանքը, որ 1880 թ. նա ձեռնադրվել է Բարձր Հայքի հոգևոր առաջնորդ (աթոռանիստը՝ Կարին):

1881 թ. Մ. Օրմանյանի շնորհիվ բացվել է Սանասարյան վարժարանը, որը ոչ միայն կրթության ու դաստիարակության, այլև ազատասիրական գաղափարների և տրամադրությունների կենտրոն էր:

Իր առաջադիմական, հայրենասիրական գաղափարներից մղված՝ նա կապ է հաստատում «Պաշտպան հայրենյաց» ազատագրական շարժման ղեկավարների հետ և գործուն օգնություն ու աջակցություն ցուցաբերում նրանց: Այդ տարիներին նա դասավանդում է նաև Կարինի մի շարք դպրոցներում, այդ թվում՝ նաև Սանասարյան վարժարանում՝ զինելով իր աշակերտներին ոչ միայն կրոնական հարուստ գիտելիքներով, այլև կարողություններով ու հմտություններով:

1887 թ. ազատասիրական գաղափարներով տոգորված՝ մեկնում է Էջմիածին՝ Գևորգյան ճեմարանում դասավանդելու աստվածաբանական առարկաներ, սակայն նրա ազատամիտ ոգին ու ճառերը ստիպում են Ռուսաստանի ներքին գործերի նախարարությանը նրան արտաքսել երկրից:

Մ. Օրմանյանը մանկավարժական բեղմնավոր գործունեություն է ծավալել իր իսկ ստեղծած Արմաշի վանքի դպրոցում՝ լինելով նաև վանքի դպրոցի տեսուչ, կարևորելով կրթության, ուսուցման ու դաստիարակության խնդիրները՝ օգտագործելով իր երկարուձիգ տարիների փորձը, գիտելիքներն ու հմտությունները, կիրառելով նոր արդյունավետ մեթոդներ ու ձևեր:

Արմաշի դպրոցը հիմնադրվել է 1889 թ. սեպտեմբերի 18-ին գյուղի Չարխափան Ս. Աստվածածին վանքում: Դպրեվանքում Կ. Պոլսի պատրիարքի՝ Խորեն Աշրքյանի հովանավորությամբ և Մաղաքիա Օրմանյանի վերատեսչությամբ սովորում էին 17-22 տարեկան պատանիներ: Անշուշտ, Արմաշի դպրոցի նպատակը ոչ միայն հոգևորականներ պատրաստելն էր, այլև ուսուցիչներ: 1889-1914 թթ. աշակերտների թիվը հասնում է 300-ի, կար նաև 36-հոգանոց որբերի դասարան:

Իր վանահայրության ժամանակ (1889-1896 թթ.) դպրոցը դարձավ հոգևոր բարձրագույն ուսումնական հաստատություն և տվեց շրջանավարտներ, որոնք մեծ դեր կատարեցին նոր դպրոցների բացման, աճող սերնդի կրթության և դաստիարակության գործում: Բացի կրոնական առարկաներից՝ այստեղ դասավանդում էին բնագիտական, փիլիսոփայական առարկաներ:

Տասներկու տարի անմնացորդ նվիրվածությամբ աշխատելով այդ դպրոցում, իր գիտելիքները տալով սաներին և դաստիարակելով նրանց՝ նա բարձրացնում էր նաև նրանց հայրենասիրական ոգին՝ մղելով պայքարի:

Արմաշի դպրոցում ուսման տևողությունը յոթ տարի էր, որի ընթացքում պատանիները ստանում էին խոր ու կայուն գիտելիքներ: Բացի դրանից՝ դպրոցի ծրագրերով նախատեսված էր նաև շերամապահություն, նպատակ կար կրթությունից բացի տալու նաև գյուղատնտեսական և արհեստագործական տեսական, գործնական գիտելիքներ ու հմտություններ:

Արմաշի դպրեվանքն ունեցել է մատենադարան՝ հարուստ գրականությամբ, ձեռագրերով, որից օգտվել են ոչ միայն հոգևոր հայրերը, ուսուցիչները, այլև դպրեվանքի աշակերտները, որոնք հետագայում մեծ դեր կատարեցին հայ հասարակության և մշակութային կյանքում: Այս գործում իր մեծ ներդրումն ունեցավ Մ. Օրմանյանը:

Արմաշի դպրեվանքի մատենադարանի գանձերի մասին են վկայում Ն. Թովմայանի «Ցուցակ ձեռագրաց Արմաշի վանքին» (Վենետիկ, 1967, թիվ 5) ուսումնասիրությունը:



1895-1896 թթ. դպրեվանքում տպագրվել է Կ. Պոլսի «Մասիս» կրոնական հանդեսը, որտեղ իր հոդվածներն է գետեղել Մ. Օրմանյանը:

Դպրեվանքի կրթադաստիարակչական աշխատանքների յուրահատուկ հաշվետվությունն են եղել «Արմաշի դպրեվանքի 25-ամյա հոբելյանի առթիվ. 1889-1914 թթ.» (Կ. Պոլիս, 1914 թ.) և Մ. Օրմանյանի «Դպրեվանքի արդյունքը», Թեոդիկ, Ամենայն տաբեցույց, 9-րդ տարի (Կ. Պոլիս, 1915 թ., էջ 77-82) գրքերը:

Ոգևորված իր ազատասիրական գաղափարներով՝ Մ. Օրմանյանը 1887 թ. մեկնել է Էջմիածին՝ եպիսկոպոսական աստիճան ստանալու:

Գևորգյան ճեմարանի տեսուչ Ա. Նահապետյանը, Մ. Օրմանյանին ճանաչելով դեռևս Սանասարյան վարժարանից, ծանոթ լինելով նրա կրոնական պատրաստությանը և անձնային բարձր որակներին, հուշել է Մակար կաթողիկոսին վերջինիս հրավիրել ճեմարան՝ աստվածաբանական առարկաներ կարդալու համար:

Մաղաքիա Օրմանյանը թեև թեմի առաջնորդությունից հրաժարվելն անհնարին էր համարում, բայց ենթարկվելով կաթողիկոսի կոնդակին՝ տեղափոխվել է Էջմիածին:

Դիպուկ է նկատել նրա գործունեության մասին «Նվիրում կրթական գործին» աշխատության հեղինակ, անվանի մանկավարժ Մ. Գամաղեյանը. «Օրմանյանը աստվածաբանական գիտությունների դասավանդումը դրեց բարձր հիմքերի վրա: Վերացական կրոնագիտության փոխարեն սաների մեջ ներարկում էր ազգապահպան, ազգին նվիրաբերվելու հատկություններ» [1, էջ 163]:

Մ. Օրմանյանն ազգանվեր մեծ գործ կատարեց Գևորգյան ճեմարանում: «Նա ցույց էր տալիս պետականագուրկ ժողովորդի համար կուսակրոն հոգևորականի ազգաշինարար դերը: Մեր ժողովրդի պատմության էջերից վերցնում էր առաջադեմ հոգևորականների առանձին կերպարներ և համոզում, թե ինչպես կարելի է կրոնական սքեմի տակ անձնվիրաբար ծառայել ժողովրդին և հասարակությանը» [1, էջ 163-164]:

Գևորգյան ճեմարանն իր ստեղծման օրվանից մինչև 1887 թվականը՝ շուրջ 15 տարի, ոչ մի հոգևորական չէր տվել: Մակար կաթողիկոսին խիստ անհանգստացնում էր այդ խնդիրը. նա ճեմարանն անպտուղ էր համարում: Այդ մասին նշել է նաև Մ. Օրմանյանը. «Ճեմարանը յուր իսկական նպատակին չծառայեց, որ էր... ուսումնական և զարգացյալ հոգևորականներ պատրաստել, զի հին ժառանգավորած վարժարանը, որ ճեմարանի բացման առեն արժանապես պահվեցավ, 1882-ին գոցվեցավ, բայց Գևորգի ժամանակ և ոչ մի շրջանավարտ կամ աշակերտ հոգևորական չհետևեցավ» [8, էջ 242]:

Գևորգյան ճեմարանում սաների վրա մեծ էր Մ. Օրմանյանի ազդեցությունը, արդյունքում հոգևորական կոչում ստացան Կարապետ Տեր-Մկրտչյանը, Գարեգին Հովսեփյանը, Արշակ Նահապետյանը, Գևորգ Չորեքչյանն ու Կոմիտասը: Մակայն Մ. Օրմանյանը չարժանացավ իր աշակերտների հոգևոր օժվելու արարողության պատվին, որովհետև նրան հեռացրին ճեմարանից:

Ուշագրավ է Կարապետ Տեր-Մկրտչյանի խոսքն իր ուսուցչին. «Մենք մեծ պատրաստակամություն զգացինք այդպես վարվելու և մի քանի շաբաթ շարունակ գտնվում էինք ոգևորության մի այնպիսի շամանդաղի մեջ, որին մատչելի չէ ոչ մի հաշվով, ոչ մի կողմնակի մտածում: Հարկավ մեզ հետ ոգևորված էին և շատ ուրախացան մեր տեսուչը (Ա. Նահապետյանը), մեր ուսուցիչները և երջանկահիշատակ Հայրապետը» [5, էջ 7-8]:

Ե. Տեր-Մինասյանը գրում է. «Ամեն երեկո Օրմանյան սրբազանի շուրջը բոլորված ծրագրեր էինք կազմում ապագայի համար, թե ինչպես պետք է շարունակվեն եկեղեցա-

կան և հայագիտական հրահանգություններ և ուսումնասիրություններ, ինչպես պետք է մի նոր միաբանության սկիզբ դնենք» [5, էջ 7-8]:

Գևորգյան ճեմարանում Օրմանյանի իրականացրած գործունեության մասին վկայում է նաև Մ. Գամաղելյանը. «Ճեմարանում հոգևոր առարկաների դասավանդման որակը լավացնելու համար Մայր Աթոռը և վարչությունը մտահոգված էին մի բանիմաց աստվածաբանության դասախոս ունենալու մասին» [1, էջ 76]:

Այնուհետև ավելացնում է. «1887 թ. Օրմանյանը ճեմարանում արդեն դասախոս էր: Նա կրոնական առարկաները ամբողջացնելու համար լսարաններում դասավանդում էր աստվածաբանություն (բնական, տեսական և բարոյական), բեմասացություն և սուրբ գրոց բացատրություն: Օրմանյանը հանդես է բերում մանկավարժական հմտություն՝ դրան միացնելով քարոզչական իր վարպետությունը, գրավում էր ուսանողների համակրանքը և դառնում նրանց սիրելին» [1, էջ 76]:

Գևորգյան ճեմարանում Մ. Օրմանյանի օրոք ծաղկում ապրեցին հայագիտությունն ու մանկավարժությունը: Դրանք, կարծես, կազմեցին ճեմարանի երկու հիմնական ուղղություններն ու առաջ տարան նրա զարգացումը, կրթադաստիարակչական աշխատանքների որակը:

Մ. Օրմանյանի դասախոսությունները, ճառերը, քարոզները, մեր կարծիքով, ավելի շատ կրթադաստիարակչական բնույթ և նշանակություն ունեին, նպաստում էին սաների հայրենասիրական ոգին բարձրացնելուն ու նրանց պայքարի մղելուն: Դրանք առանձին գրքով լույս տեսան նրա կենդանության օրոք և ծառայեցին որպես դասագրքեր ուսանողության և հոգևորականների համար:

Անդրադառնալով Մ. Օրմանյանի մանկավարժական գործունեությանն ու հայացքների՝ նշենք, որ նա կարևորում է ուսուցման և դաստիարակության մի շարք սկզբունքներ (մատչելիության, գիտականության, գիտակցականության և այլն), մեթոդներ (դիտումը, զրույցը, դասախոսությունը, հարցուպատասխանը և այլն), միջոցներ ու ձևեր, որոնք ավելի արդյունավետ էին դարձնում ուսուցումն ու դաստիարակությունը՝ մեծ հետաքրքրություն առաջացնելով սովորողների մեջ դեպի ուսումնասիրվող առարկաները և սեր ու հարգանք դեպի ուսուցիչները:

Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանի մանկավարժական աշխատանքը մեկ տարվա պատմություն ունեցավ Գևորգյան ճեմարանում, որովհետև ցարական կառավարության և ներքին գործոց նախարարության ուշադրությունը գրավել էին նրա ազատասիրական ճառերը, ելույթներն ու դասախոսությունները, ուստի Մ. Օրմանյանին հեռացրին ճեմարանից և արտաքսեցին Հայաստանից:

Իհարկե, նրա ցանած «սերմերը», ստեղծած ավանդույթները իրենից հետո երկար ժամանակ դեռ պահպանվում էին Գևորգյան ճեմարանում:

Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանը, ընտրվելով Կ. Պոլսի հայոց պատրիարք (1896-1908 թթ.), այն էլ բռնապետ, արյունաբեռու Աբդուլ Համիդ 2-րդի օրոք, զգուշավոր և չափավոր պահպանողական քաղաքականություն էր վարում՝ ելնելով հայ ժողովրդի շահերից, որը հարուցում էր հայ մտավորականության, քաղաքական կուսակցությունների ղեկավարների դժգոհությունը, որոնք պահանջում էին Օրմանյանի հրաժարականը:

1906 թ. հայոց Ազգային սահմանադրության վերաքննման, փաստացի արգելման հրամանի առիթով, որն արձակել է Աբդուլ Համիդ 2-րդը, Օրմանյանը տվել է իր հրաժարականը, որը չի ընդունվել: 1908 թ. հուլիսի 16-ին կազմակերպված ցույցերի մասնա-

կիցները խուժել են պատրիարքարան և Մ. Օրմանյանին վտարել այնտեղից: Ուշագրավ է այն փաստը, որ Ազգային ժողովում հաստատվել է նրա անմեղությունը, և նա արդարացվել է:

Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանը 1914 թ. հաստատվել է Երուսաղեմի Մ. Հակոբ վանքում և իրեն նվիրել գիտական գործունեությանը: Հրատարակել է նաև հրապարակախոսական, դավանաբանական գիտական ուսումնասիրություններ և հոդվածներ «Մախիս» ու «Արարատ» ամսագրերում, որոնք մեծ դեր են ունեցել ինչպես իրենց ժամանակին, նաև այսօր՝ կրթելով ու դաստիարակելով բազմաթիվ հայ սերունդներ:

Մ. Օրմանյանի գրիչն այդ տարիներին բեղուն էր և արգասավոր: Իրար հաջորդում և լույս են տեսնում մի շարք գրքեր: Իսկ մինչ այդ հրատարակվել էին տարբեր լեզուներով գրքույկներ, ինչպես «Հայ արևելյան կաթողիկայք» (1870 թ. իտալ.), «Ռեվերսոբուս կամ Հայք և պապություն» (1972 թ., իտալ.), «Արևելյան կաթողիկաց կրոնական ազատությունը և քաղաքական իրավունքները» (1872 թ. ֆրանս.), «Վատիկան և Հայք» (1873 թ., ֆրանս.), որոնք հետագայում Հռոմի պապի հատուկ կոնդակով արգելվել են:

Իհարկե, Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանի ամենանշանավոր երկը նրա «Ազգապատումն» է՝ երեք հատորով, որը տպագրվել է 1912 թվականից մինչև 1927 թվականները: Այդ երկը շատ լայն ընդգրկում ունի և խոր բովանդակություն: Այն մեծ դեր ունի ոչ միայն հայ եկեղեցու պատմության, այլև հայ ժողովրդի քաղաքական պատմության, մշակույթի, կրթության, դպրոցի, դաստիարակության խնդիրների բացահայտման մեջ: Այդ երկի խոր և համակողմանի ուսումնասիրությանը դեռ հատուկ կանդրադառնանք մեր հետագա գիտական գործունեության ընթացքում:

Բարձր գնահատականի է արժանի և արժեքավոր երկ է նաև «Խոհք և խոսք» (1929 թ.) աշխատությունը, որը ևս կարիք ունի համակողմանի և խոր ուսումնասիրության: Իհարկե, ուզում ենք ընդգծել նաև Մ. Օրմանյանի «Համապատում» (Կ. Պոլիս, 1911թ.), «Հայոց եկեղեցին և իր պատմությունը» (Անթիլիաս, 1957 թ.), «Ծիսական բառարան» (Անթիլիաս, 1957 թ.) աշխատությունների դերը հայոց եկեղեցու պատմության, տոների, ավանդույթների և ծիսակատարությունների իրականացման մեջ, որոնք խոր և կայուն գիտելիքների աղբյուր կարող են ծառայել հատկապես հայ եկեղեցու պատմություն ուսումնասիրողների համար:

Պետք է նշել, որ մինչև այսօր չի գերազանցվել Մ. Օրմանյանի «Հայ եկեղեցին և իր պատմությունը» աշխատությունը, որը դավանաբանական եկեղեցու վարդապետական ազգային նկարագիրն է:

Գիրքն առաջին հերթին հայոց պատմության դպրոցական դասագրքի արժեք է ունեցել. «Քանզի մեր ազգի եւ եկեղեցու պատմութիւնը միշտ մէկ է եւ ուսուցանուել է միասնաբար՝ մի դասընթացի ձեւով» [10, էջ 270]:

Այս գիրքը բարձր է գնահատել նաև Գևորգ Տեր-Վարդանյանը՝ գրելով, որ Մ. Օրմանյանի գիրքը, բացի ուսումնականից, ունի նաև հասարակական-քաղաքական այժմեականություն:

Մ. Օրմանյանի մանկավարժական հայացքները դրսևորվում են հատկապես «Հագարապատում» եռահատոր աշխատության մեջ, որտեղ հեղինակը ավելի շատ խոսում է հայ դպրոցների պատմության, դրանց ստեղծման, անցած ուղու, կրթության, ուսուցման և դաստիարակության, քան աստվածաբանության քարոզչության մասին, թեև դրանցում առկա են կրթական ու դաստիարակչական նպատակներ ու խնդիրներ:

Ընդգծելով Էջմիածնի դպրոցի պատմության մասին՝ Մ. Օրմանյանը գրում է. «Այդ դպրոցներուն աշակերտները եղան վերժանող և թարգմանիչ պաշտոնյաներ և զարգացման ռահվիրաներ, որոնք ճամփա բացին հայերեն դպրոցներուն սկզբնավորման: Այս խումբեն ելան նույնիսկ Ներսեսի զավակը և ձեռնասուն Մեսրոպը, հայ գիրին գրիչները և հայ դպրության նախահայրերը» [8, էջ721]: Այս գրքում Մ. Օրմանյանը, խոսելով ուսուցման մասին, նշում է, որ դպրոցներում աշակերտներին պետք է տալ ոչ միայն տեսական գիտելիքներ, այլ ավելի շատ ձևավորել գործնական կարողություններ ու հմտություններ: Ուսուցման մեջ բարձր որակի հասնելու համար կարևորել է նոր մեթոդների և ձևերի դերը՝ ընդգծելով նաև այն փաստը, որ բոլոր երեխաները, անկախ ծագումից ու ֆինանսական հնարավորություններից, պետք է պարտադիր կրթություն ստանան: Հենց դրա համար էլ բացել է մեծաթիվ դպրոցներ ու որբանոցներ, ինչպես, օրինակ, Գալֆայան որբանոցը:

Օրմանյանի մանկավարժական հայացքների մեջ կարևոր տեղ է գրավում նրա դաստիարակության համակարգը, որում ընդգծվում է սանի անձի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը՝ կարևորելով հատկապես ընտանեկան դաստիարակությունն ու ծնողների դերը, հատկապես մոր դերը: Այդ համակարգում առանձնահատուկ տեղ է հատկացվել բարոյական դաստիարակությանը: Կարևորել է նաև աշխատանքային դաստիարակությունը (Արմաշ, Սանասարյան վարժարան)՝ ստեղծելով արհեստանոցներ, շերամատներ, որտեղ իրենց գործունեությունն են ծավալել աշակերտները: Կարևորել է սաների ֆիզիկական, գեղագիտական դաստիարակության դերը անձի համակողմանի զարգացման գործում:

Նրա մանկավարժական հայացքներում կարևորվել է դասագրքերի դերը, ինքը ևս ստեղծել է մի շարք դասագրքեր և գրել մեթոդական հոդվածներ՝ ընդգծելով ուսուցչի դերը, նրա անձնային որակները, վարպետությունը, տակտն ու հեղինակությունը: Իր օրինակն ուղեցույց է եղել և՛ ուսուցիչների, և՛ սաների համար: Նրա այդ գաղափարներն այսօր ևս արդիական են և ունեն մեծ հնչեղություն:

Ամփոփելով կարող ենք ասել, որ Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանն իր գիտակցական կյանքի նորամուտը սկսեց ուսուցչությամբ և ավարտեց ուսուցչությամբ՝ գալիք սերունդներին հղելով իր կյանքի դասերը, որոնք ուղեցույց կլինեն նրանց համար իրենց հետագա գործունեության մեջ:

Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանն իր մահկանացուն կնքել է 1918 թ. դեկտեմբերի 6-ին (23) Կ.Պոլսում 77 տարեկան հասակում:

Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանը մանկավարժ էր Աստծո կամոք և ըստ կոչման: Կան մարդիկ, որ աշխարհ են գալիս հատուկ առաքելությամբ: Նրանցից մեկն էլ հենց Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանն էր: Նրան մեզանից բաժանում է 180 տարի, սակայն մինչև այսօր էլ նրա գաղափարները խիստ արդիական են և մեծ հնչեղություն ունեն, կարող են շատ սերունդների կրթել ու դաստիարակել, նախանշել ուղիներ և ճանապարհ հարթել նրանց հետագա գործունեության համար:

### **Եզրակացություններ**

1. Խոր ուսումնասիրության կարիք ունեն Մ. Օրմանյանի այն գրքերը, որոնք գործածվել են հայկական դպրոցներում որպես դպրոցական դասագրքեր:

2. Նորովի ուսումնասիրության առարկա կարող են լինել Մ. Օրմանյանի գրական ժառանգությունը, հրապարակախոսությունը և եկեղեցական գործունեությունը:

### **Օգտագործված գրականության ցանկ**

1. Գամաղելյան Մ. Գ., Նվիրում կրթական գործին, Երևան, 1986:
2. ՀՍՀ, հ.12, Երևան, 1986:
3. Պոգոսյան Ն., Մաղաքիա արքեպիսկոպոս Օրմանյանի համառոտ կենսագրությունը, «Էջմիածին» ամսագիր, 1961, թիվ 5:
4. Սիրունի Հ., Օրմանյանը և իր ժամանակը, «Էջմիածին» ամսագիր, 1961, թիվ 5-9, 11-12, 1962, թիվ 1-3:
5. Տեր-Մինասյան Ե., Կարապետ եպ. Տեր-Մկրտչյան, Մոսկվա, 1911:
6. Օրմանյան Մ., Հայրենապատում, Կ. Պոլիս, 1911:
7. Օրմանյան Մ., Համապատում, Կ. Պոլիս, 1911:
8. Օրմանյան Մ., Ազգապատում, Կ. Պոլիս, Երուսաղեմ, 1912-1927:
9. Օրմանյան Մ. Խոհք և խոսք, Երուսաղեմ, 1929:
10. Օրմանյան Մ., Հայոց եկեղեցին և իր պատմությունը, Անթիլիաս, 1952:
11. Օրմանյան Մ., Ծիսական բառարան, Անթիլիաս, 1957:
12. Օրմանյան Մ., Աթոռ Հայաստանյաց, Էջմիածին, 1972:

*Получено: 03.10.2023*

*Received: 03.10.2023*

*Рассмотрено: 24.10.2023*

*Reviewed: 24.10.2023*

*Принято: 30.10.2023*

*Accepted: 30.10.2023*

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-10/2/, 2023



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

**«Կրթությունը 21-րդ դարում»**  
**Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես**  
Թիվ 2(10), 2023  
Երևան

**«Образование в 21-ом веке»**  
**Международный научно-методический рецензируемый журнал**  
Номер 2(10), 2023  
Ереван

**«Education in the 21<sup>st</sup> Century»**  
**International Scientific-Methodical Peer-Reviewed Journal**  
No 2(10), 2023  
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Մեսրոպ Մաշտոցի դիմանկարն է  
(հեղինակ՝ Ստեփանոս Ներսիսյան):*

*На обложке журнала изображен портрет Месропа Маштоца  
(Автор – Степанос Нерсисян).*

*On the cover of the journal is a portrait of Mesrop Mashtots  
(Author: Stepanos Nersisyan).*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալարյանի  
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 22.12.2023:  
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 18,375:  
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն  
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1  
[www.publishing.am](http://www.publishing.am)