

ISSN 2579-2792

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
YEREVAN STATE UNIVERSITY

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ
ЦЕНТР ПЕДАГОГИКИ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
CENTER OF PEDAGOGY AND EDUCATION DEVELOPMENT



2

2019

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ 21-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ
ОБРАЗОВАНИЕ В 21-ОМ ВЕКЕ
EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

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(2), 2019
Երևան

"Образование в XXI веке"
Международный научно-методический рецензированный журнал

Номер 2(2), 2019
Ереван

"Education in the 21st Century"
International scientific-methodological review

No 2(2), 2019
Yerevan

ԵՊՀ հրատ. • Издательство ЕГУ • YSU Press

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

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

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

Յ Ծ

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

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

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

Հանդեսի խմբագրական խորհրդի կազմը՝

Գլխավոր խմբագիր՝

Հարությունյան Ն. Կ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ

Գլխավոր խմբագրի տեղակալ՝

Մարդոյան Ռ. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ

Խմբագրակազմ՝

Ազարյան Ռ. Ն.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Բերմուս Ա. Գ.

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

Բրուտյան Վ. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., «Մխիթար
Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային
համալսարան, ՀՀ

Գրիգորյան Ա. Կ.

ֆիզմաթ գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ

Գևորգյան Պ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՎՊՀ, ՀՀ

Լոդատկո Ե. Ա.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի
ազգային համալսարան, Ուկրաինա

Խառաձե Ե. Մ.

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

Կարապետյան Ի. Կ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ

Կոնդրաշովա Լ. Վ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Չերկասի
ազգային համալսարան, Ուկրաինա

Հոպֆներ Զ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Գրացի
համալսարան, Ավստրիա

Մադալինսկա-Միչալակ Ի.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., Վարշավայի
համալսարան, Լեհաստան

Պետրոսյան Հ. Հ.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊԼՀ, ՀՀ

Պլաչինդա Տ. Ս.

մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, Ազգային
ավիացիոն համալսարան,
ք. Կրասնովնիցկի, Ուկրաինա

Պոդինովա Լ. Ս.

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՄՄՊՀ, ՌԴ

Միմոնյան Ա. Հ.

պատմ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՀ ԳԱԱ թղթ.
անդամ, ԵՊՀ, ՀՀ

Редакционный совет научного журнала:

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Члены редакционного совета:

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

Брутян В.А. доктор пед. наук, проф., университет им. Мхитара Гоша, РА

Геворгян П.Г. доктор пед. наук, проф., ВГУ, РА
Григорян А.К. канд. физ.-мат. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.К. доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Кондрашова Л.В. доктор пед. наук, проф., Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Украина

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

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

Петросян Г.Г. доктор пед. наук, проф., ЕГУЯС, РА
Плачинда Т.С. доктор пед. наук, доцент, Национальный авиационный университет, г. Крапивницкий, Украина

Подымова Л.С. доктор пед. наук, проф., МПГУ, РФ
Симонян А.Г. доктор ист. наук, проф., ЕГУ, член-корреспондент НАН РА, РА

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

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

Editorial board of the scientific review:

Editor-in-Chief:

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

Deputy Chief Editor:

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

Members of Editorial Board:

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

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

Brutyanyan V. A. Doctor of Sciences, Prof., University after Mkhitar Gosh, RA

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

Grigoryan A. K. Ph.D., Associate Professor, Yerevan State University, RA

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

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

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

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

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

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

Petrosyan H. H. Doctor of Sciences, Prof., Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences, RA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Հեռ.՝ (060) 71-06-16

Тел.: (060) 71-06-16

Tel: (060) 71-06-16

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

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

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

Էլ. փոստ՝
education21@yasu.am

Эл.почта:
education21@yasu.am

E-mail:
education21@yasu.am

Տպարանակը՝ 100
Հանձնված է շարվածքի՝
04.11.2019
Հանձնված է
տպագրության՝
19.11.2019

Число печати: 100
Включено в раздел:
04.11.2019
Сдано в печать:
19.11.2019

Printout: 100
Submitted to the section:
04.11.2019
Submitted to the printing:
19.11.2019

Խմբագրությունը կարող է
հրատարակել նյութեր՝
համամիտ չլինելով
հեղինակների
տեսակետներին:

Редакция может
публиковать материалы,
не соглашаясь с мнением
авторов.

The editors may publish
materials that do not agree
with the opinion of the
authors.

Հանդեսի պատասխանատու քարտուղար՝

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

Մույն համարի գրախոսները՝

Ազարյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Աթայան Կ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ. ԵՊՀ, ՀՀ
Այվազյան Է.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊՀ, ՀՀ
Աշիկյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ասատրյան Ս.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ավետիսյան Մ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Գրիգորյան Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, դոցենտ, ՀՌՀ, ՀՀ
Գյուլբողոքյան Վ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Կարապետյան Ի.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հակոբյան Ե.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Հայրապետյան Լ.	մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Հովհաննիսյան Կ.	կենսաբ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Ղազարյան Ա.	մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ԵՊՀ, ՀՀ
Մարդոյան Ռ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՇՊՀ, ՀՀ
Միքայելյան Տ.	բան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, ՀՊՄՀ, ՀՀ
Մխիթարյան Զ.	դասախոս, ԵՊՀ, ՀՀ
Չատինյան Ա.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ՀՖԿՍՊԻ, ՀՀ
Պետրոսյան Հ.	մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆ., ԵՊԼՀ, ՀՀ

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

Ответственный секретарь журнала:

Айрапетян Лусине

Канд. пед. наук, ассистент,

Ереванский государственный университет, РА

Рецензенты данного выпуска:

Аветисян М.	канд. пед. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Азарян Р.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Айвазян Э.	доктор пед. наук, проф., ЕГУ, РА
Айрапетян Л.	канд. пед. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Акопян Е.	доктор пед. наук, проф., ГИФКСА, РА
Асатрян С.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Атаян К.	доктор пед. наук, проф., ЕГУ, РА
Ашикян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Григорян А.	доктор пед. наук, доцент, РАУ, РА
Гюльбудагян В.	канд. фил. наук, доцент, ЕГУ, РА
Казарян А.	канд. пед. наук, доцент, ЕГУ, РА
Карапетян И.	доктор пед. наук, проф., АГПУ, РА
Мардоян Р.	доктор пед. наук, проф., ШГУ, РА
Микаелян Т.	канд. фил. наук, доцент, АГПУ, РА
Мхитарян З.	преподаватель, ЕГУ, РА
Оганнесян А.	канд. пед. наук, доцент, АГПУ, РА
Оганнесян К.	канд. биол. наук, ассистент, ЕГУ, РА
Петросян Г.	доктор пед. наук, проф., ЕГУЯС, РА
Чатинян А.	доктор пед. наук, проф., ГИФКСА, РА

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

Secretary of the Journal:

Lusine Hayrapetyan,
Ph.D., Assistant,
Yerevan State University, RA

The Reviewers of this volume:

Ashikyan A.	Ph.D., Associate Prof, YSU, RA
Atayan K.	Doctor of Sciences, Prof., YSU, RA
Ayvazyan E.	Doctor of Sciences, Prof., YSU, RA
Avetisyan M.	Ph.D., Assistant , YSU, RA
Azaryan R.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Asatryan S.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Chatinyan A.	Doctor of Sciences, Prof., ASIPCS, RA
Ghazaryan A.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Grigoryan A.	Doctor of Sciences, Associate Prof., RAU, RA
Gyulbudakhyan V.	Ph.D., Associate Prof., YSU, RA
Hakobyan E.	Doctor of Sciences, Prof., ASIPCS, RA
Hayrapetyan L.	Ph.D., Assistant, YSU, RA
Hovhannisyan A.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, RA
Hovhannisyan K.	Ph.D., Assistant, YSU, RA
Karapetyan I.	Doctor of Sciences, Prof., ASPU, RA
Mardoyan R.	Doctor of Sciences, Prof., SHSU, RA
Mkhitaryan Z.	Lecturer, YSU, RA
Mikaelyan T.	Ph.D., Associate Prof., ASPU, RA
Petrosyan H.	Doctor of Sciences, Prof., YSULS, RA

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

ԲԱԺԻՆ 1: ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ	13
РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	13
SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY	13
Հովհաննիսյան Անահիտ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՐՈՆՈՂԱԿԱՆ-ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏՍՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ	13
Кузьменко Василий, Чижик Татьяна ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСТВА В XX-XXI СТОЛЕТИЯХ	24
Плачинда Татьяна, Козырь Инна КОМПОНЕНТЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АВИАПРЕДПРИЯТИЯ.....	30
Слюсаренко Нина, Липшиц Лариса ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	38
Стойчик Татьяна СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Johanna Hopfner VALUE AND MARKET VALUE OF EDUCATION. UNSCHEDULED THOUGHTS ABOUT DIFFICULT TO MEASURE SIZES.....	55
ԲԱԺԻՆ 2: ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ	71
РАЗДЕЛ 2: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ	71
SECTION 2: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY	71
Բրուսյան Վաչիկ ՄԱՐԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՍՈՏԵՑՈՒՄ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆԸ	71
Հարությունյան Նազիկ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԲԵԼԱՌՈՒՍԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	80
Հայրապետյան Լուսինե ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԱՐՏԹԵՐԱՊԵՎՏԻԿ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ ԱՇԽԱՏԱՆՔՈՒՄ	90

Аветисян Мери

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ..... 100

Азарян Роберт, Азарян Кристине

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У
СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ КОРРЕКЦИИ И
ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИКО-ГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА 109

Кручинин Владимир, Асатрян Ален

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСЯЗАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НЕЗРЯЧИХ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫДЕЛЯТЬ ФОРМУ, ВЕЛИЧИНУ И
СТРУКТУРУ ПОВЕРХНОСТИ СПОРТИВНЫХ ПРЕДМЕТОВ..... 115

Мардоян Рузанна

РОЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
ЦЕННОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ..... 122

ԲԱԺԻՆ 3: ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱԴԱՎՈՒԹՅՈՒՆ..... 128

РАЗДЕЛ 3: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ 128

SECTION 3: TEACHING AND UPBRINGING..... 128

Աթալյան Կամո

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԱՐԴԻԱԿԱՆԱՅՎՈՂ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ 128

Չարապետյան Իգոր

ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹՈՒՄ 137

Մկրտչյան Թովմանուկ

ՍՅՈՒՆԻՔԻ ՄԱՐԶԻ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԻՃԱԿԻ
ՄՈՆԻԹՈՐԻՆԳ 145

Չատինյան Աշոտ

ԴԱՍԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՆՈՐ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻՆ-ՄԱՐԶԱԿԱՆ
ԲՈՒՀԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ 154

Акопян Елена, Кантарчян Эвелина

РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В
ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ..... 164

Добрева Снежанка	
ПИСЬМЕННАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ – ФОРМА ДЛЯ ОЦЕНКИ ИЛИ СТРАТЕГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	171
Казарян Фрунз	
ВОПРОСЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	179
Манасян Карине	
НОВАЯ СТРАТЕГИЯ БАЗОВОЙ СЕРДЕЧНО-ЛЕГОЧНОЙ РЕАНИМАЦИИ ПРИ ВНЕГОСПИТАЛЬНОЙ ОСТАНОВКЕ СЕРДЦА	186
Московчук Наталя	
ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К АКТИВНОЙ УКРАИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	194
Онигченко Оксана	
ПОДГОТОВКА К СЕМЬЕ И БРАКУ КАК АСПЕКТЫ ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА РУБЕЖЕ XX-XXI СТОЛЕТИЙ	204
Перерва Виктория	
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ГЕРБАРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ	213
Derevianko Denys	
METHODS OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCES MANAGEMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER (IN THE CONTEXT OF STEM-TRENDS IN EDUCATION).....	219
Meier Frank	
MODULARIZATION AS A FACTOR IN INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY	233
Zadkova Elena, Brodova Olesia	
FEATURES OF THE FORMING READINESS OF FUTURE PILOTS TO SOLVE PROBLEM SITUATIONS IN HIGHER FLIGHT EDUCATION INSTITUTION IN THE PROCESS OF SPECIAL THEORETICAL TRAINING.....	243

ԲԱԺԻՆ 1: ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 1: ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

SECTION 1: THEORY OF PEDAGOGY

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՐՈՆՈՂԱԿԱՆ-ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ
ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ**

Հովհաննիսյան Անահիտ

*Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան
պետական համալսարան, Հայաստան*

Համառոտ ներածական. Հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այսօր կարևոր է ձևավորել մասնագիտական կոմպլեքսային անհատներ, որոնք ներառում են սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական հետազոտության, մեթոդաբանության և մեթոդների մասին համակարգային գիտելիքներ, սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական հետազոտությունը կազմակերպելու, պլանավորելու և անցկացնելու կարողություն, տեսական գիտելիքների ներդրման հնարների և ձևերի տիրապետում գործնականում՝ պրակտիկայի ընթացքում դրանք վերլուծելու և համադրելու համար:

Բանալի բառեր: *Կարողություն, մեթոդաբանություն, գիտական ճանաչողություն, մանկավարժական հետազոտություն, որոնողական-հետազոտական գործառույթ:*

Հիմնախնդիր: Մանկավարժական որոնողական-հետազոտական գործունեությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում դիտարկվել է որպես մասնագիտական ներուժի և վերջնարդյունքների ձևավորման կարևոր գործոն:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Հետազոտության համար հիմք են հանդիսացել Վ. Ի. Զազվյազինսկու, Ռ. Ի. Ատախանովի, Վ. Ա. Բորդովսկու, Մ. Ն. Բորիսկոյի, Ա. Վ. Մոլոժավենկոյի և Ի. Ա. Մոլոժցովայի հետազոտությունները, որոնց հրատարակման տարեթվերը նույնպես հաստատում են հիմնախնդրի արդիականությունը:

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել մանկավարժական որոնողական-հետազոտական գործունեությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում:

Հետազոտության նորույթը: Հողվածը կնպաստի բարձրագույն ուսումնական հաստատության ուսուցման գործընթացում արդյունավետ կազմակերպելու հետազոտական-որոնողական գործունեություն՝ միտված մասնագիտական ներուժի և վերջնարդյունքների ձևավորմանը:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ժամանակակից քաղաքակրթությունը մասնագիտական ներուժի պատրաստման գործում կրթության գործունեության բոլոր ուղղություններում առաջադրում է բարձր պահանջներ: Ընդգծվում է նորարական մշակումների և գիտահետազոտական մոտեցումների ակտիվ օգտագործման անհրաժեշտությունը: Վերջին տարիներին պարզ է դարձել, որ ուսումնական հաստատություններում որոշակի նախագծերի բարեփոխումները, լավագույն տարբերակների որոնումները յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության գործն են, և կրթության գործառույթները՝ որպես սոցիալական կայունության, մշակույթի շարունակականության, երիտասարդների բարոյական, ֆիզիկական և հոգեկան առողջության պահպանման, ազատ, ակտիվ և պատասխանատու, ստեղծագործող անձի դաստիարակության կարևոր գործոն, զգալիորեն ընդլայնվում են: Այդ նպատակին հասնելու համար ուսումնական հաստատություններում ավելացել է նրա նոր՝ **որոնողական-հետազոտական** գործառույթը [3, էջ 7]: Մանկավարժական հետազոտությունները բազմակողմանի են և բազմագործառույթային: Դրանք պատմամանկավարժական, փիլիսոփայամանկավարժական, սոցիալ-մանկավարժական, հոգեբանամանկավարժական, սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական, բժշկամանկավարժական բնույթ են կրում: Եթե նախադպրոցական հաստատությունը, դպրոցը, բուհը կամ այլ ուսումնական հաստատությունը չզտնի իր դեմքը, իր տեղը սոցիալական աշխարհում, ապա չի կարող դիմանալ մրցակցությանը, չի կատարի իր գլխավոր առաքելությունը՝ լինել գրավիչ սովորողի համար: Վերոբերյալը հաստատում է այն, որ սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական հետազոտման սկզբունքների, մեթոդների տիրապետման անհրաժեշտությունը ոչ միայն այդ ոլորտի գիտնականների, այլև հոգեբանների, մանկավարժների, սոցիալական մանկավարժների գործն է: Դա հնարավորություն կտա ավելի լավ գիտակցելու կրթության և դաստիարակության նոր նպատակները և խնդիրները, յուրացնելու առաջավոր տեխնոլոգիաները, կազմակերպչական ձևերը, գտնելու

մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիալ-վերականգնողական բնական ձևերն ու մեթոդները, նույնիսկ վերանայելու կրթության և դաստիարակության որոշ սկզբունքներ: Ուսումնական հաստատություններում որոնողական-հետազոտական գործառնությունները պետք է իրականացնեն մանկավարժները՝ գտնելով բարեփոխումների իրական հնարավորությունները:

Ներկա ժամանակաշրջանում, երբ անձի զարգացման խնդիրները դարձել են առաջնային, կրթության բնագավառում հետազոտությունները պետք է լինեն հոգեբանական և մանկավարժական, բացահայտեն և ուսումնասիրեն կրթության արտաքին և ներքին գործոնների միասնությունը, դրդապատճառների ձևավորման միջոցները և մանկավարժական պայմանները դիրքորոշումների, արժեքային կողմնորոշիչների, ստեղծագործական մտածողության, անձի ներըմբռնման, նրա համոզմունքների ձևավորման, մտավոր և ֆիզիկական զարգացման գործում: Գիտությունը կարող է զարգանալ միայն այն դեպքում, երբ անընդհատ լրացվում և հարստացվում է նորանոր փաստերով: **Գիտական հետազոտությունը** որոշակի օբյեկտի, առարկայի, երևույթի ուսումնասիրություն է, որի նպատակն է որոշել դրանց առաջացման, զարգացման օրինաչափությունները՝ նաև պրակտիկ գործունեության շահերից ելնելով վերափոխելով այն: **Գիտամանկավարժական հետազոտությունը** մանկավարժական նոր գիտելիքների ձևավորման գործընթաց է, ճանաչողական գործունեության տեսակ՝ ուղղված ուսուցման, կրթության և դաստիարակության օբյեկտիվ օրինաչափությունների բացահայտմանը: Դրանց հայտնաբերման և կիրառման համար անհրաժեշտ են գիտականորեն հիմնավորված հետազոտության մեթոդներ: Ահա այս մեթոդների ուսումնասիրությունը և տվյալ առարկային մոտենալու սկզբունքներն էլ կազմում են գիտության մեթոդաբանությունը [4, էջ 60]:

Շատ հաճախ ոչ միայն պրակտիկ մանկավարժները, այլև հետազոտողները «մեթոդաբանություն» հասկացության տակ տեսնում են կյանքից ու պրակտիկայից կտրված ինչ-որ բան: Արդի ուսումնասիրություններում «մեթոդաբանություն» հասկացության ներքո ամենից առաջ ընկալում են **գիտական ճանաչողության մեթոդաբանությունը**, այսինքն՝ գիտաճանաչողական գործունեության կազմակերպման ձևերի ու եղանակների մասին ուսմունքը:

Մեթոդաբանությունը գիտությանը տալիս է գիտական հետազոտության օբյեկտի, առարկայի վերլուծության, հետազոտության խնդիրների բնութագրությունը, այնուհետև ձևավորում է հետազոտական խնդիրների լուծման գործընթացում գիտնականի հետևողական գործունեության մասին պատկերացումները:

Մանկավարժական հետազոտության մեթոդներն ուսուցման, դաստիարակության և զարգացման օբյեկտիվ ճանաչողության ուղիներն են ու հնարները: **Մանկավարժական հետազոտության մեթոդիկան** որոշակի գիտական նպատակի արդյունքին հասնելու հնարների համակարգված միասնությունն է, մանկավարժական հետազոտության կազմակերպման և կարգավորման եղանակ, գիտական նպատակին հասնելու դեպքում ստացված արդյունքների կիրառման կարգ: **Գիտամանկավարժական հետազոտության մեթոդաբանական սկզբունքներն են՝** 1. մանկավարժական երևույթների որոշակի գործոնների, դրդապատճառների, պայմանների օբյեկտիվությունը և պայմանավորվածությունը, 2. ամբողջական մոտեցումը մանկավարժական երևույթներին և գործընթացներին, 3. երևույթի ուսումնասիրությունն այլ երևույթների փոխգործունեության և կապերի հետ, 4. երևույթի ուսումնասիրությունը զարգացման մեջ [5, էջ 70]:

Մանկավարժական հետազոտության մեթոդի մեթոդաբանական հիմնավորումներ են անձնային, գործնական և համակարգված մոտեցումները: **Համակարգված մոտեցումն** ուղղված է ուսումնասիրվող մանկավարժական երևույթների տարրերի, նրանց միջև գոյություն ունեցող կապերի բացահայտմանը, ենթադրում է ուսումնասիրել օբյեկտը որպես համակարգ, դասակարգել այն, բացահայտել նրա կառուցվածքը, կառավարել այն՝ որպես ամբողջական կառույց:

Մանկավարժական հետազոտությունը միշտ պահպանում է իր յուրօրինակությունը: Խոսքը մանկավարժական գործընթացի, ուսուցման և դաստիարակության, ուսումնական հաստատության աշխատանքների կազմակերպման մասին է, որտեղ պարտադիր մասնակցում են մանկավարժը և սովորողը, գործում և զարգանում են մանկավարժական հարաբերությունները, լուծվում են մանկավարժական խնդիրներ: Հայտնի հոգեբանական մեթոդները և մեթոդիկաները օգտագործվում են դիրքորոշումը որոշելու, ախտորոշման, արդյունքների մեկնաբանման նպատակով: Երբ խոսքն անձի անհատականացված կողմնորոշիչների, կոլեկտիվի հոգեբանական դիրքորոշումների և մոտեցումների կամ մեթոդների մասին է, օրինակ՝ անձի ստեղծագործական ներուժի որոշման և այն իրագործելու աստիճանի մասին, ապա անհրաժեշտ է **հոգեբանամանկավարժական հետազոտություն: Սոցիալ-մանկավարժական և սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական հետազոտությունն** ուսումնասիրում է կենսական կամ սոցիալական դժվար իրավիճակում հայտնված երեխայի կենսագործունեությունը, ընտանիքի, դեռահասի, երիտասարդական խմբում սոցիալական հարաբերություններից առաջացած և անմիջականորեն նրան առնչվող սոցիալա-

կան կոնկրետ գործընթացների և երևույթների օրինաչափությունները, որոնք սոցիալ-մանկավարժական աջակցության կարիք ունեն [3, էջ 39]:

Որոնողական-հետազոտական գործունեությունն ունի կարևորագույն նշանակություն մանկավարժ-հետազոտողի պատրաստման գործում: Այն նպաստում է ապագա մանկավարժի ինչպես ընդհանուր, այնպես էլ մանկավարժական աշխարհայացքի ձևավորմանը, ապահովում է մանկավարժական հետազոտություն կատարելու համար անհրաժեշտ տեսագործական պատրաստվածության մակարդակը:

Յուրաքանչյուր դասընթաց պետք է միտված լինի զարգացնելու ուսանողների մեթոդաբանական մշակույթը, կատարելագործելու նրանց գիտական կատեգորիալ ապարատը: Դասընթացների ծրագրերը պետք է ենթադրեն, որ երիտասարդ մասնագետը կատարի ուսումնասիրություն, հետազոտում, ստացված արդյունքների վերլուծություն և ընդհանրացում, մշակի և իրագործի առաջարկություններ, ինչը կնպաստի մասնագիտական վերջնարդյունքի ձևավորմանը: Որոնողական հետազոտական գործունեությունը պետք է ներառի հետևյալ մակարդակների ուսումնասիրությունները, որոնք ներկայացնում են բարդ ստորադասված համակարգ.

1. **Ֆիլիսոփայական մակարդակ.** Բարձրագույն մակարդակ է և հանդես է գալիս որպես բոլոր մեթոդաբանական գիտելիքների բովանդակային հիմք՝ որոշելով ճանաչողական գործընթացի և իրականության վերափոխման աշխարհայացքային մոտեցումները:

2. **Ընդհանուր գիտական մակարդակ.** այն ներառում է գիտական դասընթացներում օգտագործվող մեթոդական մոտեցումները, այդ թվում՝ սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական:

3. **Կոնկրետ գիտական մակարդակ.** ենթադրում է հատուկ գիտական դասընթացի այս կամ այն մեթոդաբանական մոտեցումը:

4. **Տեխնոլոգիական մոտեցում.** արտացոլում է մեթոդների ամբողջություն, հետազոտման տեխնիկա, որոնք ապահովում են հուսալի եմպիրիկ նյութի ստացումը և դրա առաջնային մշակումը, որից հետո այն կարող է ընդգրկվել գիտական գիտելիքների շարքը [4, էջ 60]:

Հետազոտական մոտեցումները և կարողությունները պետք է դառնան ուսանողի մասնագիտական պատրաստվածության անբաժանելի մասը:

1. **Փիլիսոփայական մակարդակն** օգնում է ուսանողին հասկանալ համընդհանուր և մասնավոր մեթոդաբանությունները, դիալեկտիկայի երեք հիմնական օրենքների մեկնաբանումը մանկավարժության մեջ, բացահայտել

իր անձնական ճանաչողական ընդունակությունները՝ զգայականը և ռացիոնալը, ստեղծագործությունը և գիտելիքը, ճշմարտության և սխալ պատկերացումների խնդիրը, ներըմբռնման դերը ճանաչողության մեջ և այլն:

Ներկայացնենք գործնական պարապմունքներին քննարկվող մի քանի տարբերակներ:

➤ **Դիալեկտիկայի** հակադրությունների միասնության և պայքարի, քանակականից անցումը որակականի, բացասման բացասումի օրենքների համաձայն՝ բացատրե՛ք սովորողի խրախուսման և պատժի հիմնախնդիրը:

➤ **Ներկայացրե՛ք Ձեր օրինակը՝ ըստ Ձեր ավարտական աշխատանքի թեմայի ենթարկելով վերլուծության՝ համաձայն ներքոբերյալ բացատրության.**

• մանկավարժական կոնկրետ օրինակի վրա դիտարկե՛ք երեխայի այս կամ այն արարքը՝ որպես երևույթ, որը բացահայտում է նրա անձնավորության էությունը: Արդյո՞ք արժի անհանգստանալ, եթե միշտ ճշտախոս երեխան հանկարծ խաբում է իր դաստիարակին կամ ծնողներից մեկին:

➤ **Մանկավարժական պրակտիկայից վերցված օրինակի վրա բացահայտե՛ք հնարավորությունների և իրականության դիալեկտիկան:**

• Իրականությունն այն է, ինչն արդեն կա. առկա է երեխայի բնավորությունը, իսկ հնարավորությունն այն է, ինչը կարող է լինել կամ չլինել: Ի՞նչ տեղի կունենա, եթե իրականանա որոշակի հնարավորությունը:

➤ **Բացահայտե՛ք պատճառի և հետևանքի դիալեկտիկան մանկավարժական օրինակի վրա, երբ յուրաքանչյուր նոր հետևանք միննույն ժամանակ այլ հետևանքի պատճառն է:**

➤ Դիտարկե՛ք մանկավարժության մեջ ճանաչողության **երկու մակարդակները՝ զգայական և տեսական:** Ցո՛ւյց տվեք ճանաչողության գործընթացում զգայականի և ռացիոնալի միասնականությունը: Դիտարկե՛ք ստեղծագործականը և ինտուիցիան՝ ներըմբռնումը մանկավարժական տեսանկյունից:

2. **Ընդհանուր գիտական մակարդակում** առաջարկվող մոտեցումներին և մեթոդներին կարելի է տիրապետել՝ ներառվելով իմիտացիոն (ուսումնական վարժությունների համակարգի, խաղերի, թրեյնինգների) և իրական հետազոտական որոնումների միջոցով: Այդ իսկ պատճառով առաջարկվում են բոլոր թեմաներին համարժեք ուսումնական և գործնական առաջադրանքներ: Ապագա մասնագետի գործառույթային-դերային դիրքորոշման (ախտորոշիչ, հաղորդակցական, կանխորոշող) իրագործման միջոցով ուսումնասիրվում են սոցիալ-մանկավարժական գործունեության հիմքերը: Նշե՛ք գործնական պարապմունքին քննարկվող տարբերակներ:

Ներկայացրե՛ք Ձեր օրինակը՝ ըստ Ձեր ավարտական աշխատանքի թեմայի ենթարկելով վերլուծության՝ համաձայն ներքոբերյալ բացատրության:

➤ **Կամքի դաստիարակության պայմանները.**

- Ե՞րբ է արտահայտվում **կամքը**:
- «Ցանկանալ» նշանակում է «կարող եմ»:
- Անլուծելի որոշումներ չընդունել:
- Մշակել սովորություն՝ գնահատել սեփական գործողությունները:
- Մշտապես կատարել **վարժանք**՝ վարժեցնել «կամային ճիգերը»:

3. Ուսումնասիրվում են այն թեմաները, որոնք որոշում են սոցիալ-մանկավարժական պրակտիկայում պրոբլեմային իրավիճակների լուծման գործընթացի ալգորիթմիզացիան և տեխնոլոգիզացիան, որոնք որոշում են յուրացման հնարավորությունը:

➤ Սոցիոլոգիական հարցումը՝ որպես փորձագիտական հետազոտության մեթոդ. ուսումնասիրել Ձեր գյուղի, ՆՈՒՀ-ի, դպրոցի, «ռիսկի խմբի» երեխաներին, ներկայացնել դիագրամի տեսքով [1, էջ 144-145]:

4. Էմպիրիկ և տեսական հետազոտությունների հիման վրա ուսանողները սովորում են ձևակերպել մանկավարժական երևույթների ուսումնասիրման ընդհանուր սկզբունքները և մեթոդները, որոնք հետազոտվող ոլորտի գիտական կարևորագույն մասն են կազմում՝ մանկավարժական փորձաքննություն, վերլուծություն, սինթեզ, ինդուկցիա, դեդուկցիա, մոդելավորում [2, էջ 11], [1, էջ 139-142]:

5. Տեսական մեթոդները՝ վերացարկումը, իդեալականացումը, ֆորմալացումը, վերլուծությունը, ինդուկցիան, դեդուկցիան, օգնում են ձևակերպել մանկավարժական հիմնական, ընդհանուր օրինաչափությունները, որոնք հնարավորություն են տալիս բացատրելու փաստերը, կանխագգալու և կանխատեսելու սպասվող իրադարձություններն ու փաստերը [2, էջ 46]:

6. Բնօրինակների կոնտենտ վերլուծություն՝ դաստիարակության և նրա հետևանքի ըմբռնման տարբերությունը հասկանալու նպատակով:

Մանկավարժության տեսության հայեցակարգային մոտեցումների վերլուծությունը վկայում է, որ մանկավարժության տեսությունում և պրակտիկայում օգտագործվող գիտելիքները կրում են **ինտեգրատիվ բնույթ** (մանկավարժական, ընդհանրացված սոցիալական, մարդաբանական փիլիսոփայության, պատմության, սոցիոլոգիայի, հոգեբանության, անտրոպոլոգիայի, ֆիզիոլոգիայի, բժշկության, իրավագիտության և այլն), որտեղ օգտագործվում են այլ գիտությունների օրինաչափությունները, սկզբունքները, մեթոդները:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնախնդիրը նորովի է հետազոտվել, և վերլուծության արդյունքում ստացվել է ինքնատիպ լուծում:

Եզրակացություն և հետագա հետազոտական հեռանկարներ: Հետազոտության արդյունքում հանգեցինք հետևյալին. նշված գիտությունների, նաև փիլիսոփայության, ընդհանուր, տարիքային և սոցիալական հոգեբանության, ընդհանուր մանկավարժության և մասնագիտական հատվածին վերաբերող մանկավարժական դասընթացներից ստացված գիտելիքները կօգնեն իրականացնել փորձարարական-որոնողական բազմատեսակ աշխատանքներ:

Որակյալ մասնագետ պատրաստելու համար անհրաժեշտ է ուսուցման գործընթացում արդյունավետ կազմակերպել հետազոտական-որոնողական գործունեությունը:

Օգտագործած գրականության ցանկ

1. Հովհաննիսյան Ա. Վ., Դժվար դաստիարակվող երեխաների ինքնահաստատման մանկավարժական ուղիները: Մենագրություն: Վանաձոր, «ՄԱՊԵՆՈ» տպագրատուն, 2013, 204 էջ:

2. Հովհաննիսյան Ա. Վ., Մանկատան երեխաների հետ տարվող կրթադաստիարակչական աշխատանքների առանձնահատկությունները, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, «Ասողիկ», 2007, 60 էջ:

3. Бордовский В.А., Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие, СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, 169 с.

4. Борытко Н.М., Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко, 2-е изд, стер., М.: Издательский центр «Академия», 2009, 320 с.

5. Загвязинский В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов, 6-е изд., стер., М.: Издательский центр «Академия», 2010, 208 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУЧНО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Оганесян Анаит

Ванадзорский государственный университет
им. О. Туманяна, Армения

Аннотация

Современная политика по всем направлениям образовательной деятельности предъявляет высокие требования к подготовке компетентных профессионалов. Подчеркивается необходимость активного использования инновационных разработок и исследовательских подходов. В последние годы стало ясно, что реформирование конкретных проектов в образовательных учреждениях – лучший способ выйти на лучшие практики – это работа каждого учебного заведения, а образование функционирует как социальная стабильность, преемственность культуры, моральное, физическое и психическое здоровье молодежи, активное и ответственное отношение творческого человека. Для достижения этой цели в высших учебных заведениях появилась новая поисково-исследовательская функция. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что сегодня важно сформировать профессиональные компетенции, которые включают в себя знания системы социально-психолого-педагогических исследований по методологии и методам, умение организовывать, планировать и проводить исследования. Исследованием проблемы явилась педагогическая поисково-исследовательская деятельность в высшем учебном заведении, которая рассматривалась как важная функция в формировании профессионального потенциала и профессиональных компетенций. В основу исследования данной проблемы вошли научные труды Зазвягинского В.И., Атаханова Р., Бордовского В.А., Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Поисково-исследовательская функция имеет большое значение в подготовке педагогов-исследователей. Структура поисково-исследовательской функции включает исследование подходов философского, общенаучного, конкретно-научного уровня методологии. Ее освоение способствует формированию у студентов системы знаний о методологии и методах психолого-педагогических исследований, умении организовывать, планировать и проводить их. Усвоению теоретического материала способствуют принципы организации психолого-педагогических исследований, логика их проведения, теоретико-методологические подходы к исследованию, теоретические и эмпирические методы, способы апробации и интерпретации результатов исследования, а также комплекс предложенных заданий.

В статье предложены варианты заданий для студентов, обсуждающихся на семинарских и практических занятиях, что способствует формированию будущего педагога как в целом, так и формированию у него педагогического мировоззрения, обеспечивая уровень практической подготовки, необходимый для проведения педагогического исследования. Будущий специалист проведет исследования, проанализирует и обобщит полученные результаты, разработает и выполнит рекомендации.

Ключевые слова и выражения: умение, методология, научное познание, педагогическое исследование, поисково-исследовательская функция.

Список использованной литературы

1. Оганесян А.В., Педагогические пути самоутверждения трудновоспитуемых детей, Монография: Ванадзор, Издательство «САПЕНО», 2013, 204 с.

2. Оганесян А.В., Особенности учебно-воспитательной работы с детьми детского дома. Учебно-методическое пособие. Ереван, «Асогик», 2007, 60 с.
3. Бордовский В.А., Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, 169 с.
4. Боротко Н.М., Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Боротко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Боротко, 2-е изд., стер., М.: Издательский центр «Академия», 2009, 320 с.
5. Загвязинский В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов, 6-е изд., стер., М.: Издательский центр «Академия», 2010, 208 с.

PEDAGOGICAL SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Anahit Hovhanesyan

*Vanadzor State University, after H. Tumanyan,
Armenia*

Summary

Contemporary politics when preparing professional capacity places high demands on all areas of educational activity. It emphasizes the need for active use of innovative developments and research approaches. In recent years, it has become clear that the reform of specific projects in educational institutions is the best way to look at the best practices - this is the work of each educational institution, and education functions as social stability, continuity of culture, moral, physical and mental health of young people, free, active and responsible education of a creative person. To achieve this goal, a new search and research function has appeared in educational institutions. The relevance of this article is due to the fact that today it is important to formulate professional competences, which include knowledge of the system of socio-psychological and pedagogical research on methodology and methods, the ability to organize, plan and conduct research: The discipline "Methodology and methods of pedagogical research" is of great importance in the preparation of teachers - researchers. The study of the problem was a pedagogical developments and research approaches in a higher educational institution, which was regarded as an important function in the formation of professional potential and professional competencies. The study of this problem was based on the scientific works of V. Zazvyaginsky, R. Atakhanov, V. Bordovsky,

N. Borytko, A. Molozhavenko, I. Solovtsov. The search and research function is of great importance in the training of teachers and researchers. The structure of the search and research function includes a study of the approaches of the philosophical, general scientific, scientific-specific level of methodology. This contributes to the formation of the future teacher as a whole, and in the formation of the pedagogical worldview, providing the level of practical training necessary to conduct pedagogical research. The course is focused on the development of students' methodological culture, the improvement of their scientific categorical apparatus. The training program assumes that the intern will conduct research, research, analyze and summarize the results, develop and implement recommendations. The article proposes options for assignments to students discussed in seminars and practical classes. The future specialist will conduct research, analyze and summarize the results obtained, develop and implement recommendations.

Keywords and expressions: *skill, methodology, scientific knowledge, pedagogical research, search and research function.*

References:

1. Oganesyanyan A. V., Pedagogical ways of self-affirmation of difficult children, Monograph: - Vanadzor, - «SAPENO» Publishing House, 2013, 204 pp.
2. Oganesyanyan A. V., Features of educational work with children of the orphanage. Teaching aid. «Asogik», Yerevan, 2007, 60 p.
3. Bordovsky V. A., Methods of pedagogical research of innovative processes at school and university: a teaching aid. - St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2001. - 169 p.
4. Borytko N. M., Methodology and methods of psycho-pedagogical research: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / N. M. Borytko, A. V. Molohavenko, I. A. Solovtsova; under the editorship of N. M. Borytko. - 2nd ed. - M.: Publishing Center «Academy», 2009. - 320 p.
5. Zagvyazinsky V. I., Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / V. I. Zagvyazinsky, R. Atakhanov. - 6th ed. - M.: Publishing Center, «Academy», 2010. - 208 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 20.04.2019

Принято к публикации: 03.09.2019

Рецензент: доктор пед. наук, проф. Камо Атаян

The material was submitted and sent to review: 20.04.2019

Was accepted for publication: 03.09.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Kamo Atayan

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСТВА В XX-XXI СТОЛЕТИЯХ

Кузьменко Василий

Херсонская академия непрерывного образования, Украина

Чижик Татьяна

Международный классический университет

им. Пилипа Орлика, Украина

Краткое введение. На сегодняшний день актуальными являются вопросы состояния здоровья детей: физического и психического развития, физической подготовленности, адаптации детей к изменяющимся условиям внешней среды, а также вопросы валеологического образования молодого поколения. По данным научных исследований за последнее десятилетие увеличилась частота выявления хронических заболеваний, функциональных нарушений, а также нарушений когнитивной сферы среди детей разного возраста, значительно ухудшились и показатели физического развития ребёнка. В связи с этим, одним из ключевых моментов в изменении ситуации является знание и понимание функционирования детского организма на каждом возрастном этапе его развития. Актуализация вопросов анатомо-физиологических и психических признаков, характерных для разных возрастных этапов развития детей (возрастной периодизации) и вопросов ускоренного физического и отчасти психического развития в детском и подростковом возрасте (акселерации) помогут определить возможные причины заболевания и предупредить их. Изучение представлений о возрастных изменениях детей поможет оценить современные подходы возрастной периодизации в педагогике, психологии и физиологии.

Ключевые слова: *возрастная периодизация, возрастные этапы, физическое развитие, физическая подготовка, здоровье.*

Проблема. В XX столетии вопросы развития ребёнка занимали лидирующее место среди классических направлений междисциплинарных исследований. Актуальным этот вопрос становится в современном обществе, т.к. детство – начальный этап зарождения, формирования и развития физических качеств, личностных особенностей, поведенческих паттернов. В педагогике и психологии за последние 50 лет сформировалось устойчивое мнение о том, что представление о ребенке и его возрастных особенностях является культурно-историческим феноменом [8, 2004, стр. 37].

Учеными (А.С. Макаренко, С.Т. Шацким, В.А. Сухомлинским, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильиным), исследовавшими пути развития ребёнка, поднимались вопросы возрастных изменений, влияющие на поведение и деятельность детей.

В работе целью мы ставили определение возрастных границ детства, а также анализ набора знаний и предписаний для каждого периода детства. Наше исследование основывается на следующих источниках: очерки, учебники, научно-методические пособия, словари.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Значительное внимание изучению возрастной периодизации в XX и XXI столетиях уделяли З. Фрейд, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, П.П. Блонский, А.В. Петровский, Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова и др. В их научных поисках рассматриваются проблемы физического и психического развития ребёнка на каждом возрастном этапе, ведущая деятельность как основа развития, возрастные «кризисы».

Цель исследования, проведенного в рамках статьи, состоит в изучении представлений о детстве и возрастной периодизации детства в разные исторические периоды: в XX и XXI столетиях.

Изложение основного материала. В Словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «возраст» определяется как период, степень в развитии, росте человека, животного, растения [11, 1973, стр. 86], а «периодизация» как деление на периоды [11, 1973, стр. 470].

В Большом толковом словаре «возрастная периодизация» обозначается выделением периодов жизни высокоорганизованных животных и человека по совокупности анатомо-физиологических признаков, а человека также и по социально-психологическим признакам [1, 2000, стр. 339].

Одна из первых систем возрастного деления развития детей в XX столетии была предложена Н.П. Гундобиним, которая разделялась на период внутриутробного развития плода, период новорожденности, период вскармливания грудью (грудной или младший ясельный возраст), период молочных зубов (средний и старший ясельный возраст, дошкольный возраст), период отрочества (младший и средний школьный возраст), период полового созревания (старший школьный возраст) [10, 2006, стр. 371-372; 7, 1988, стр. 154-158].

На VII Всесоюзной конференции по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии Академии педагогических наук Союза Советских Социалистических Республик в 1965 году была принята возрастная периодизация, в которой прописывались 11 периодов жизни человека [9, 2005, стр. 124].

Таблица 1. Возрастная периодизация АПН СССР (1965 г.)

Название периода	Возраст	
	от	до
Новорождённые	1 день	10 дней
Грудной ребёнок	10 дней	1 год
Раннее детство	1 год	2 года
Первый период детства	3 года	7 лет
Второй период детства	8 лет	12 лет (муж.) 11 лет (жен.)

Подростковый возраст	13 лет (муж.) 12 лет (жен.)	16 лет (муж.) 15 лет (жен.)
Юношеский возраст	17 лет (муж.) 16 лет (жен.)	21 год (муж.) 20 лет (жен.)

На сегодняшний день в педагогике и психологии используют исторические системы возрастных периодизаций Л.С. Выготского, Э. Эриксона, которые характеризуют физические и психические изменения ребёнка, а также периоды стабильного развития и кризиса [4, 2005, стр. 567-568].

Таблица 2. Возрастная периодизация Л.С. Выготского и Э. Эриксона

Периодизация Л.С. Выготского		Периодизация Э. Эриксона
Кризис новорожденности (до 2 мес.)	Младенчество (от рождения до 1 года)	
Кризис 1 года	Раннее детство (1-3 года)	
Кризис 3 лет	Дошкольный возраст (3-7 лет)	Дошкольный (игровой возраст) (4-6 - 7 лет)
Кризис 7 лет	Школьный возраст (7-13 лет)	Школьный возраст (7-8 - 12 лет)
Кризис 13 лет	Пубертатный возраст (13-17 лет)	Юность (13-19 лет)

Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина раскрывает шесть периодов развития ребенка: от младенческого до юношеского. Ведущей деятельностью каждого этапа является общение со взрослыми, ролевая игра, учение, общение со сверстниками, а также учебно-профессиональная деятельность.

Таблица 3. Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина

Название периода	Возраст	Ведущая деятельность	Новообразования
Младенческий	До 1 года	Общение со взрослыми	– Взаимодействие с окружающим миром – Эмоциональное общение со взрослыми
Раннее детство	До 3-х лет	Манипуляционно-предметная деятельность	– Развитие наглядно-действенного мышления – Познание себя через окружающий мир – Понимание возможности влияния на окружающий мир
Дошкольный возраст	До 7-ми лет	Ролевая игра	– Понимание и взаимодействие друг с другом – Принятие норм, условий и правил
Младший школьный возраст	До 11-ти лет	Учения	– Контроль собственного поведения и подчинение правилам – Самоконтроль

			– Внутренний план действий
Подростковый возраст	До 15-ти лет	Общение со сверстниками	– Появление самооценки – Поиск места в коллективе
Юношеский возраст	До 17-ти лет	Учебно-профессиональная деятельность	– Выбор профессии и рода деятельности – Формирование ответственности за свое будущее

Исходя из представленных периодизаций, можно выделить два основных возрастных периода развития детей: детство и школьный возраст, которые характеризуются сменой деятельности: предметной, игровой и обучением, изменениями на телесном и психическом уровнях.

В XXI столетии Всемирной организацией здравоохранения были разработаны программы и проекты, определяющие нормы развития детей на каждом возрастном этапе с описаниями роста-весовых показателей, изменениями функциональных, психических и физических возможностей детей 5-19 лет.

Новизна исследования состоит в том, что в статье обобщены возрастные периодизации в XX и XXI столетия, а также выделены ключевые особенности исследуемого периода развития детей.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Исходя из проанализированных возрастных периодизаций, можно утверждать, что время детства скоротечно. Четких границ каждого периода нет, а распределение возрастных периодов происходит тогда, когда в организме каждого ребёнка происходят важные изменения и появление новообразований. Переход от одного возрастного периода в следующий предусматривает появление кризисов, которые являются переломными, и возникают после стабильного развития. Кризисы – трудные этапы жизнедеятельности детей, наступающие из-за изменений в поведенческой, эмоциональной, когнитивной сферах, а также на физиологическом уровне, которые вызывают определенные трудности у самого растущего человека, а также у людей, которые его окружают.

Унифицированной возрастной классификации на сегодняшний день нет, т.к., в связи с процессами акселерации и раннего развития, она постоянно меняется. Каждая возрастная периодизация охарактеризована и описана по определенным существующим критериям. Каждый подобный период – основательно изучен и сформулирован учеными-психологами. В деятельности каждого педагога, психолога, физиолога должно учитываться данное разграничение в возрасте, и уже с имеющимися данными прогнозировать свою дальнейшую работу.

Список использованной литературы:

1. Большой толковый словарь русского языка / под. ред. С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Белик А.А., Психологическое направление в этнологии США / А.А. Белик Культура и личность. Психологическая антропология. Этнопсихология. Психология религии. Москва: Рос. гос. гуманит. ун-т., 2001. – 378 с.
3. Выготский Л.С., Собр. соч. в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Педагогика. Т.3. Проблемы развития психики, 1983. – 368 с.
4. Выготский Л.С., Педагогическая психология / Л.С. Выготский. Москва: Астрель, 2005. – 289 с.
5. Латышина Д.И., История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2005. – 603 с.
6. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. Москва, 1986. – 288 с.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / под. ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. Москва, 1988. – 272 с.
8. Панченко А.А., Отношение к детям в русской традиционной культуре / Отечественные записки №3, 2004. – С. 31-38.
9. Крылов А.А. Психология / А.А. Крылов. Глава 15. Возрастные периоды развития человека. Москва: Проспект, 2005. – 752 с.
10. Прищепа И.М., Возрастная анатомия и физиология / И.М. Прищепа. Москва: Медицина, 2006. – 542 с.
11. Словарь русского языка С.И. Ожегова / под. ред. Н.Ю. Шведовой. Москва: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
12. Шаповаленко И.В., Психология развития и возрастная периодизация / И.В. Шаповаленко. Москва: Юрайт, 2015. – 576 с.

REPRESENTATIONS OF THE AGE PERIODIZATION OF CHILDHOOD IN THE XX-XXI CENTURIES

Vasiliy Kuzmenko

Communal higher education institution

Kherson Academy of Continuing Education, Ukraine

Tetiana Chyzyk

Pylyp Orlyk International Classical University, Ukraine

Summary

The article under consideration analyzes the concept of age periodization of the twentieth and twenty-first centuries. Nowadays the issues of the state of children's health are relevant: physical and mental development, physical fitness, adaptation of children to changing environmental conditions, as well as the issues of valeological education of the young generation. According to scientific research over the past decade, the frequency of detecting chronic diseases, functional disorders, as well as cognitive impairment among children of different ages has increased, and the indicators of the child's physical development have significantly worsened. In this regard, one of the key points in changing the situation is the knowledge and understanding of the functioning of the child's body at each age stage of its development. The actualization of the issues of anatomical, physiological and mental signs that are characteristic for different age stages of child

development (age periodization) and issues of accelerated physical and partly mental development in childhood and adolescence (acceleration) will help to identify possible causes of the disease and to prevent them. The studying of the opinions concerning age-related changes of children will help to evaluate the modern approaches of age-related periodization in pedagogy. In the twentieth century, the issues of child development took a leading position among the classical areas of interdisciplinary research. This issue is becoming relevant in modern society, because childhood is the initial stage of the origin, formation, and development of physical qualities, personal characteristics, behavioral patterns. A strong opinion has been formed in pedagogy and psychology over the past 50 years that the idea of a child and its age characteristics are a cultural and historical phenomenon. We set as a goal of this work to define the age limits of childhood, as well as to analyze the knowledge and prescriptions for each period of childhood.

Keywords: *age periodization, age stages, physical development, physical fitness, health.*

References:

1. The large explanatory dictionary of the Russian language / edited by S. A. Kuznetsova. St. Petersburg: Norint, 2000, 1536 p.
2. Belik A. A., *Psychological direction in ethnology of the USA*. Moscow: Grew. state humanity. Univ., 2001, 378 p.
3. Vygotsky L. S., *Collected Works in 6 volumes* / ed. A. M. Matyushkina. Moscow: Pedagogy. T.3.
4. Vygotsky L. S., *Pedagogical Psychology*. Moscow: Astrel, 2005, 289 p.
5. Latyshina D. I., *History of pedagogy (History of education and pedagogical thought)*: textbook. allowance. Moscow: Gardariki, 2005, 603 p.
6. *Essays on the history of pedagogical science in the USSR (1917-1980)* / edited by N.P. Cousin, M. N. Kolmakova. Moscow, 1986. 288 p.
7. *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1941–1961)* / under. ed. F. G. Panachina, M. N. Kolmakova, Z. I. Ravkina. Moscow, 1988. 272 s.
8. Panchenko A. A., *Attitude to children in Russian traditional culture*. Domestic notes No. 3, 2004, S. 31–38.
9. Krylov A. A., *Psychology*. Chapter 15. Age periods of human development. Moscow: Prospect, 2005, 752 p.
10. Prishchepa I. M., *Age anatomy and physiology*. Moscow: Medicine, 2006. 542 s.
11. *Dictionary of the Russian language S.I. Ozhegova* / edited by N. Yu. Swede. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1973, 846 p.
12. Shapovalenko I. V., *Development Psychology and Age Periodization*. Moscow: Yurayt, 2015, 576 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 23.09.2019

Принято к публикации: 04.10.2019

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арусяк Оганисян

The material was submitted and sent to review: 23.09.2019

Was accepted for publication: 04.10.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Arusyak Hovhannisyan

КОМПОНЕНТЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АВИАПРЕДПРИЯТИЯ

Плачинда Татьяна

Летняя академия НАУ, Украина

Козырь Инна

Летняя академия НАУ, Украина

Краткое введение. Подготовка специалистов с высшим образованием, как формирование основы стратегического развития любого государства, занимает одно из центральных мест в педагогической науке. Тенденции глобализации и мирового сотрудничества обуславливают концентрацию педагогических исследований вокруг проблемы подготовки специалистов по управлению внешнеэкономической деятельностью, а также актуализируют задачу обеспечения конкурентоспособности таких специалистов, в том числе и на международном рынке труда. Одной из отраслей, успех работы которой в значительной степени зависит от поведения факторов внешней среды и требует эффективного менеджмента в условиях глобализации рынка транспортных услуг, является авиация. Требования к менеджерам внешнеэкономической деятельности по данной специальности и профилю интегрируют знания и умения, как к управленцу, экономисту и дипломату, так и специалисту, хорошо знающему специфику авиационного производства. Процесс формирования конкурентоспособности требует более подробного изучения составляющих компонентов, их анализа и обоснования.

Ключевые слова: конкурентоспособность, специалисты с высшим образованием, конкурентоспособность выпускников вузов, специалисты по менеджменту внешнеэкономической деятельности, компоненты конкурентоспособности менеджеров внешнеэкономической деятельности авиапредприятий.

Проблема. Растущая потребность в управленческих кадрах в авиационной отрасли привела к увеличению предложений на рынке образовательных услуг по подготовке соответствующих специалистов со стороны вузов. Сейчас конкурентоспособность таких специалистов можно определить лишь в процессе трудоустройства, в то время как в системе подготовки отсутствуют четкие критерии и показатели, подтверждающие нужное для работодателей качество подготовки будущих сотрудников.

Также в условиях перехода большинства отечественных вузов на хозрасчетную деятельность и борьбы за клиентов – абитуриентов, возникла проблема формирования конкурентоспособности выпускников как показателя и фактора конкурентоспособности высших учебных заведений. Разрабатывая новые технологии,

подходы и методы обучения, выгодно отличающиеся от других в определенном сегменте рынка образовательных услуг, педагоги-исследователи, таким образом, целенаправленно адаптируют процесс обучения к личностно ориентированному подходу и обеспечивают эффективность функционирования образовательного учреждения.

Таким образом, обращение внимания на проблему формирования конкурентоспособности будущих специалистов по менеджменту внешнеэкономической деятельности в авиационной отрасли обусловлено двойственным направлением влияния этого показателя на ключевые результаты деятельности вуза.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Проблематика формирования конкурентоспособности выпускников вузов рассматривается современными учеными через призму разработки и обеспечения необходимых педагогических условий, использования новейших педагогических технологий, совершенствования методологии и технологии обучения. Ввиду того, что одним из ключевых элементов конкурентоспособности будущего специалиста является высокий уровень профессиональной компетентности, большинство исследований сосредоточено на формировании соответствующих моделей и их структуры. Разработке структурно-компонентных моделей будущих специалистов посвятили свои труды и научные публикации С. Безбородых, Б. Гершунский, Л. Зданевич, Л. Козак, В. Майковская, А. Маковоз, А. Носова, М. Поташник, В. Симонов, А. Столяренко и многие другие исследователи педагогической науки. Моделированием будущей деятельности менеджеров внешнеэкономической деятельности занимались Н. Логутина, А. Перезовова, Г. Пискурская. Исследование специфических характеристик работы в авиационной сфере и отражением их компонентов в модели психолого-педагогической подготовки осуществляли Л. Герасименко, Г. Дуда, А. Ковтун, Г. Лещенко, Е. Москаленко, Т. Плачинда, Г. Пухальская и др.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Целью исследования является определение компонентов конкурентоспособности будущих специалистов внешнеэкономической деятельности в авиационной отрасли на основе изучения научно-практических публикаций и научных работ, раскрывающих природу и функциональное содержание деятельности указанной категории работников.

Изложение основного материала. Достигнутый уровень развития педагогической науки, в частности, в решении задачи обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов свидетельствует о значительных наработках и углублении специализации исследований, использования различных подходов и методик в моделировании организационно-педагогических условий образовательного процесса, позволяющих достигать положительного эффекта в динамике изучаемых показателей.

Анализ научно-практического материала по исследуемому вопросу показал, что конкурентоспособность будущих специалистов является комплексным интегра-

тивным качеством личности-выпускника вуза. Разработка и обоснование элементов модели конкурентоспособного выпускника базируется на структурировании данной характеристики как результата обучения и условия успешного трудоустройства после окончания учебы.

Компонентный состав в большинстве исследований рассматривается с точки зрения характера деятельности выпускника (будущего специалиста), сферы использования полученных компетенций, применения знаний и навыков. Построение профилированной программы менеджера внешнеэкономической деятельности авиационной отрасли позволило выделить экономическую, правовую, техническую и психологическую составляющие его профессиональной деятельности.

Проанализировав взгляды И. Саух [Саух И., 2010], Н. Тамарской, О. Пахомовой [Тамарская Н., Пахомова О., 2013] и систематизировав компетентности бакалавра по менеджменту международных авиационных перевозок, содержащиеся в образовательно-квалификационных характеристиках выпускников по указанной специализации, можем, кроме того, выделить следующие характеристики будущего конкурентоспособного специалиста по менеджменту внешнеэкономической деятельности авиационной отрасли:

- активная жизненная позиция;
- высокая коммуникабельность;
- психологическая приспособляемость к изменениям и восприятию нового;
- инициативность и высокая исполнительская дисциплина;
- способность формировать новые идеи (креативность);
- умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результаты своей деятельности;
- повышенная выносливость и профессиональная пригодность к растущей интенсивности труда;
- мобильность (способность быстро переключаться на работу в различных условиях, функциональных и предметных сферах)
- способность к самостоятельному анализу жизненных реалий, принятию ответственных решений и их реализации в экстремальных и рискованных условиях;
- самоопределение и самомотивация.

Таким образом, за основу концепта компонентного состава конкурентоспособности специалиста по менеджменту внешнеэкономической деятельности авиационной отрасли возьмем четыре основных направления, отражающих специфику и особенности будущей деятельности специалиста:

- 1) личностное самоопределение;
- 2) профессиональная деятельность;
- 3) социальная роль;
- 4) готовность к работе в конкурентной среде.

Как основу конкурентоспособности будущего специалиста большинство ученых определяет совокупность профессиональных характеристик (компетенций), которые позволяют решать установленные задачи и качественно выполнять обязанности на рабочем месте специалиста. Такую точку зрения, в частности, представляет Т. Андрияко [Андрияко Т., 2010, с. 7], дополнительно разделяя профессионально-деятельностный компонент на профессиональный, деятельностный и адаптационный.

Таким образом, совокупность требований к профессиональным знаниям и способностям их применения в разных деловых ситуациях составляют когнитивно-профессиональный компонент.

В современных условиях все более значимым для конкурентоспособности специалиста становится влияние социального компонента, который обусловлен стремлением осуществлять общественно важную деятельность, поддерживать уровень активности в общении с контактными группами, формированием ценностных ориентаций, определяющих ответственную позицию в управлении бизнесом, а также осознанием собственной социальной роли. Рассматривая конкурентоспособность как интегративное личностное качество исследователи [Н. Тамарская, Д. Шестакова, 2012, с. 28] считают, что именно совокупность ключевых компетенций когнитивно-профессионального, индивидуально-личностного и социального характера обеспечивает выпускнику учреждения высшего образования успешное трудоустройство и эффективную профессиональную деятельность.

В дополнение к вышерассмотренным компонентам, ученые О. Мельничук, А. Яковлева [Мельничук, Яковлева, 2000, страница 21] считают, что модель личности конкурентоспособного специалиста должна содержать, кроме того, компоненты интеллектуального характера:

1) интеллектуальную компетентность, т.е. особый тип организации знаний, – структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;

2) интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющее собой единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы установленного;

3) самоорганизацию, которая предусматривает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;

4) саморегуляцию, предусматривающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции.

Отрасль будущей деятельности требует интеграции общенаучных и профильных знаний во время обучения и формирования компетенций, содержащих также специфические умения и навыки, присущие вариативной компоненте обучения, как дифференциальной части содержания образования, определенной спецификой учреждения высшего образования. В данном исследовании речь идет об авиации как сфере, которая требует использования приобретенной компетентности выпускниками вуза с целью обеспечения эффективности функционирования как отдельных авиационных предприятий, так и экономической отрасли в целом.

Таким образом, основными компонентами концептуальной модели конкурентоспособности менеджера внешнеэкономической деятельности в авиационной отрасли можем назвать:

- когнитивно-деятельностный компонент, как совокупность знаний, на основе которых формируются умения и навыки будущей профессиональной деятельности. В процессе овладения знаниями по фундаментальным, общеэкономическим и специальным дисциплинам, у будущих специалистов по менеджменту внешнеэкономической деятельности авиационной отрасли структурируется и систематизируется информация об объектах, предметах, инструментах управления авиационным предприятием, работающим в условиях внешнеэкономической деятельности и выстраивается база навыков и умений применения этих знаний в практике работы предприятия;

- праксеологично-рефлексивный компонент, предполагает формирование у личности системы ценностей и предоставление студентам помощи в выборе лично значимой системы ценностных ориентаций для становления самопонимания и понимания других, осознание самооценки и оценки других людей, развития самоинтерпретации, самодисциплины, становление критического мышления, осознание собственных мотивов, действий и их последствий для духовного, физического, социального и профессионального развития;

- общественно-коммуникативный компонент предполагает способность к общественным отношениям и межличностному взаимодействию, объективная потребность в которых возникает и в профессиональной деятельности. В данном компоненте сочетаются научно-теоретические знания по психологии, социологии, конфликтологии и т.д. и опыт налаживания связей в различных сферах жизни человека, формирование эффективных коммуникационных сетей, общение с людьми разных уровней управления, профессиональных интересов, культур, мировоззрений и тому подобное;

- акмеологический компонент базируется на развитии личности на этапе становления зрелой личности, стремлении профессиональной самореализации и личностных достижений, на овладении механизмом саморегуляции и стимулирования профессионализма, мастерства.

Таким образом, формирование конкурентоспособности будущего специалиста по менеджменту внешнеэкономической деятельности предполагает обоснованное педагогическое и психологическое влияние на студентов в процессе учебно-воспитательной работы в вузе с целью последовательного достижения соответствия их знаний, практических навыков и личностных характеристик требованиям компонентного состава конкурентоспособного выпускника вуза.

Новизна исследования. В статье впервые рассмотрены компоненты конкурентоспособности будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности авиапредприятия на основе комплексного анализа научно-практических разработок о характеристике будущей профессиональной деятельности.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Анализ подходов, принципов и подходов к рассмотрению конкурентоспособности выпускников вузов и особенностей их будущей деятельности привел к пониманию ее структуры, в частности, существующих компонентов конкурентоспособности будущих специалистов по менеджменту внешнеэкономической деятельности авиационной отрасли. Дальнейшие исследования по моделированию процесса формирования конкурентоспособности указанных специалистов целесообразно продолжить с помощью обоснования организационных условий и технологий учебно-воспитательного процесса, чтобы прироста качеств личности будущего специалиста было достаточно для осуществления успешной профессиональной деятельности, ввиду того, что она реализуется в условиях повышенной сложности и быстрых изменений условий труда, обусловленных научно-техническим прогрессом.

Список использованной литературы

1. Андріяко Т.Ю., Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: електронний журнал. – 2010. – №6 [Электронный ресурс]. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_6/
2. Мельничук О., Яковлева А., Модель специалиста / О.Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С.19-25.
3. Саух І.В., Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі [Электронный ресурс] / І.В. Саух // Економіка. Управління. Інновації. – 2010. – №2 (4). Режим доступа: http://tourlib.net/statti_ukr/sauh.htm, свободный. Название с экрана.
4. Тамарская Н.В., Конкурентоспособность как фактор успешного трудоустройства выпускника вуза [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов вузов / Н.В. Тамарская, Д.В. Шестакова. – Калининград: Абрис. – 2012. – 44 с.
5. Тамарская Н.В., Формирование конкурентоспособности будущего специалиста в условиях международной деятельности [Электронный ресурс] /Тамарская Н.В., Пахомова О.А. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный

COMPONENTS OF THE COMPETITIVENESS OF FUTURE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY OF THE AIRLINE.

Tatiana Plachynda

NAU Flight Academy, Ukraine

Inna Kozyr

NAU Flight Academy, Ukraine

Summary

The article reveals the essence of the competitiveness of future specialists in the management foreign economic activity of the aviation industry as an object of pedagogical research. The relevance of the chosen perspective is due to the high level of dependence of the results of activities of both higher educational institutions and their graduates on the level of competitiveness of specialists in the labor market. Therefore, the most important condition for the development and effectiveness of the object and subject of educational activity is the determination of the composition of this indicator for future professionals as an indicator of the quality of educational services and the basis for ensuring the organizational and pedagogical conditions of the educational process.

The main part of the article is based on the findings of researchers and scientific and practical publications on competencies and professional competence, as the basis for the formation of competitiveness. In addition, scientists' approaches to the selection of components, their justification and grouping were analyzed. The basis for identifying the components of competitiveness of future specialists is, first of all, the functional purpose, the source of origin, the nature of origin and the subject of future activities, the successful implementation of which requires certain abilities, character traits, moral attitudes, skills or theoretical knowledge.

The important conclusions of the article were the selection of the component of competitiveness of the manager of foreign economic activity of an enterprise in the aviation industry on the basis of achieving training and development goals in 4 main areas: personal self-determination, future professional activity, social role, readiness to work in a competitive environment.

Thus, the main components of the conceptual model of competitiveness of the manager of foreign economic activity in the aviation industry can be called: cognitive-activity, as the combination of basic knowledge for the formation of skills and abilities of the future professional activity; praxeological-reflexive, implying the formation of a personality system of values and personal orientations; social communicative is the ability to social relations and interpersonal interaction; acmeological, which is based on the development of the personality at the stage of becoming of maturity, the desire for professional self-realization and personal achievements.

Structural component system, the composition and relations in which reflect the characteristics and specifics of the activities of the aviation specialist in foreign economic activity can be used to develop a model for preparing students in an educational institution.

References:

1. Andriyako T. Yu. (2010) Pedagogical essence and structure of competitiveness of a specialist. *Pedagogical science: history, theory, practice, trends of development: electronic*

journal from http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_6/

2. Melnichuk O., Yakovleva A. (2000) Specialist model. *Higher education in Russia*, 5, 19-25.

3. Sauh I. V. (2010) The models of professional competence of a tourist industry manager are the basis of competitiveness of branch. *Economy. Governance. Innovations from* http://tourlib.net/statti_ukr/sauh.htm/

4. Tamarskaya N. V. (2012) Competitiveness as a factor in the successful employment of a university graduate. Kaliningrad: Abris.

5. Tamarskaya N. V. (2013) Formation of future specialist competitiveness in the context of international activities. *Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences (Theory and Methods of Vocational Education): a scientific journal under review*. Kaliningrad: Publishing house BFFSA from <http://bgarf.ru/science/journal-izvestia/index.php>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.07.2019

Принято к публикации: 31.08.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 10.07.2019

Was accepted for publication: 31.08.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Слюсаренко Нина

Херсонский государственный университет, Украина

Липшиц Лариса

Херсонская государственная морская академия, Украина

Краткое введение. Развитие Украины как независимого суверенного государства, установление связей между народами актуализируют вопрос формирования социокультурной личности будущего судоводителя международных рейсов, способной жить и работать в условиях демократического общества, обеспечивать соборность государства, чувствовать ответственность за себя, свой народ, страну. Анализ научно-педагогической литературы позволил определить, что теоретическим основанием проблемы формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов являются: концептуальные основы формирования социокультурной компетентности как одной из главных черт личности; обоснование проблемы формирования социокультурной компетентности; вопрос о компетентностном подходе; формы организации процесса формирования вышеупомянутой компетентности в ходе социально-гуманитарной подготовки; сущность, содержание, формы и методы.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, будущие судоводители, социально-гуманитарная подготовка, формирование, профессиональная подготовка.*

Проблема. Последние тенденции развития морского рынка труда и его требования приводят к пересмотру системы профессиональной подготовки будущих судоводителей международных рейсов, в том числе формирования их социокультурной компетентности.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В круг научных исследований, касающихся компетентности специалиста как совокупности качеств, определяющих эффективность профессиональной деятельности, вошли исследования Н. Яковлевой, В. Кузовлева, В. Бездухова, И. Ермакова, Л. Большаковой, Т. Добудько, Л. Сохань, М. Лукьяновой, Н. Ершовой, И. Котляровой и др.

В научном исследовании А. Хуторского проблема социокультурной компетентности нашла достаточно полное отражение [Хуторской, 2005].

По мнению Е. Иванченко, все больше работодателей в последнее время обращают внимание не только на профессиональную, но и на психологическую совместимость каждого кандидата на должность в команде, с которой он будет рабо-

тать. В частности, особое внимание уделяется отношению и способам поведения соискателя в предконфликтной, конфликтной и послеконфликтной ситуациях [Иванченко, 2014, с. 111]. Такая тенденция требует особого внимания в морской транспортной сфере, потому что актуализируются проблемы, связанные с межличностными конфликтами представителей многих национальностей, работающих на одном судне в течение нескольких месяцев. Следовательно, возникает необходимость обеспечить будущих судоводителей и профессиональными, и социокультурными знаниями.

Многие ученые указывают на это. В частности, У. Ляшенко, анализируя профессиональную подготовку будущих судовых механиков, отмечает, что цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки формирует у них знания по истории собственной страны; знание своих прав; умение выстраивать конструктивные межличностные отношения со всеми членами экипажа; достаточные знания профессионального английского языка [Ляшенко, 2016, с. 18].

Цель этого исследования заключается в определении особенностей социально-гуманитарной подготовки, которые бы эффективно влияли на процесс формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей.

Изложение основного материала. Формирование социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в основном происходит при изучении ими на занятиях по английскому языку национальной культуры разных стран мира. Это позволяет курсантам осознать разницу между их родной культурой и другими культурами, а также приобрести умения преодолевать социокультурные различия.

При формировании социокультурной компетентности будущих судоводителей применяются дидактические методы, приемы и средства, которые были определены Р. Келембет и Е. Пейчевой для формирования социокультурной компетентности студентов на занятиях по английскому языку, среди которых [Келембет, Пейчева, 2013, с. 240]:

1. Источником социокультурной информации могут служить статьи из газет для моряков и специализированных интернет-сайтов. Они содержат невыдуманную информацию о несчастных случаях на море, где слишком часто причиной аварийных ситуаций становится человеческий фактор (несоблюдение правил безопасности, недостаточное внимание при выполнении служебных обязанностей, недоразумение или нежелание прийти к общему решению, недостаточный опыт и т.п.);

2. Изучение особенностей применения маркеров социальных отношений, иностранного языка, которые употребляются. Так, будущие судоводители должны знать стандартные морские фразы для общения на судне, с другими судами и береговыми станциями. Использование стандартных фраз поможет предотвратить недоразумения в многонациональном экипаже;

3. Выполнение специальных упражнений. При изучении иностранного языка, в частности, английского языка профессиональной направленности, важно выполнять задачи, соответствующие тем, которые используются в международных морских тестах (Marlins, CES 5.1, IMETS). Такие методы обучения, как разыгрывание ситуаций, проведение дискуссий, обсуждение проблемных вопросов в группах, интервьюирование друг друга (особенно перед проведением собеседований с судходными компаниями), положительно влияют на формирование социокультурной компетентности будущих судоводителей;

4. Аудирование аутентичных и методически-адаптированных материалов. Курсанты должны иметь возможность прослушивать диалоги профессиональной направленности. Известно, что филиппинцы работают почти на всех иностранных судах, поэтому очень важным является ознакомление с особенностями произношения представителей этой национальности. К тому же, аудирование способствует процессу запоминания стандартных фраз;

5. Применение специальных вспомогательных средств обучения: ресурсы Интернета, аудио записи, видеоматериалы, аутентичные документы, наглядность;

6. Использование метода проектов. Курсанты имеют возможность работать в группах, парах, создавая презентации, статьи, истории, доклады и т.д.;

7. Проведение нетрадиционных занятий. Например, чтение и анализ морских историй или аутентичных текстов о чрезвычайных ситуациях.

Рассмотрим некоторые примеры.

При изучении темы «*Crewmembers' Duties*» курсантам необходимо определить пути решения проблемной ситуации, в которой оказался матрос второго класса (*The Cook from the Philippines asked OS from Ukraine to deliver the dinner to the fitter's cabin but due to improper pronunciation the Cook said a word similar to the name Peter; OS spent some time to understand that the Filipino Cook could not pronounce some letters*). Курсантам становится понятно то, что филиппинцы не выговаривают некоторые буквы английского алфавита, например, вместо буквы *F* они произносят *P*. Следовательно, будущие судоводители могут предложить следующие действия матроса второго класса для решения этой проблемы: *know the crewmembers personally; check the names of the crewmembers in the Crew List; ask the Cook to say the position once again; be attentive*.

Таким образом, изучение будущими судоводителями специфики произношения представителей Филиппин способствует улучшению понимания социокультурных особенностей этой национальности, и является важным фактором предотвращения недоразумений и создания позитивного взаимодействия между членами многонациональной команды.

При изучении темы «*Meeting people*» будущие судоводители, работая в группах, могут выполнять задания, связанные с развитием коммуникативных умений общения на английском языке: рассказывать о себе и своей семье; стране, где роди-

лись; задавать вопросы о культурно-исторических достопримечательностях и др. Следовательно, они могут не только совершенствовать умения говорить на английском языке, используя социокультурный контекст, а также научиться работать в команде, следуя определенным правилам. Затем им предлагается решить проблему, касающуюся правил общения в многонациональном экипаже, а также путем комплексной генерации идей составить список правил, следование которым способствует созданию позитивной рабочей атмосферы в международной команде на борту судна. Например: *be friendly, polite to all crewmembers; do not separate yourself by insufficient level of language or ethnic group; do not talk about other members of multinational crew in a negative way; speak only in English, especially when other nationalities are present.*

Заметим, что источником социокультурных знаний могут служить специально организованные дискуссии на занятиях по дисциплинам социально-гуманитарного цикла.

На занятиях по «Философии» рекомендуется проводить дискуссии «Нам действительно не нужна религия», «Особенности взаимоотношений на борту иностранного судна», на занятиях по «Психологии» – «Этнические предубеждения: следовать или отрицать», а на занятиях по дисциплине «Менеджмент морских ресурсов» – «Конфликт культур: пути предотвращения».

Учитывая, что профессиональная деятельность будущих судоводителей реализуется в многонациональном экипаже, представители которого могут иметь разный уровень профессиональной подготовки, в том числе и низкий, овладение навыками ведения дискуссии и умение убеждать собеседника в своей правоте помогут достичь значительных успехов в работе. С этой целью необходимо на занятиях по «Английскому языку профессиональной направленности» проводить дебаты. Например, при изучении темы «*Am I ready for my maritime career?*» уместным является проведение дебатов «*The representatives of different nationalities should work together on board a ship*». Использование дебатов в процессе социально-гуманитарной подготовки будущих судоводителей международных рейсов способствует совершенствованию уровня социокультурных знаний, коммуникативных навыков общения на английском языке профессиональной направленности, умений логично и аргументировано излагать свою точку зрения, улаживать конфликты социокультурного характера.

При формировании социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин уместным является использование различных видов игр: познавательных, ролевых, сюжетно-ролевых, ситуационно-ролевых, деловых и др. При изучении курсантами «Философии» эффективными являются такие ролевые игры, как «Религиозные предпочтения народов мира», «Национальные религии». При изучении «Истории и культуры Украины» целесообразно проводить сюжетно-ролевые игры («Нацио-

нальные традиции Украины)), при изучении «Психологии» – ситуационно-ролевые («Готовность к работе в многонациональном экипаже»); при изучении «Менеджмента морских ресурсов» и «Географии судоходства и океанских путей мира» – познавательные («Население основных морских путей Европы») [Липшиц, 2018, с. 59].

Такие виды игр выступают в качестве мощного арсенала мотивационных средств, которые делают возможным использование всех видов речевой деятельности оправданным, ситуативно обусловленным. Участие в игре дает курсантам возможность погрузиться в смоделированную социально-психологическую реальность.

Итак, социокультурные знания являются фундаментом межкультурного общения, например, благодаря сформированности у курсантов навыков употребления лексических единиц с социокультурным компонентом.

Важным направлением в процессе социально-гуманитарной подготовки является формирование будущего судоводителя как культурного посредника в ситуациях межкультурного общения, как субъекта диалога культур. Поэтому эффективность изучения английского языка напрямую зависит от степени приближения процесса передачи знаний, от формирования навыков и умений, от приближенных к реальным условиям их практического применения.

Учитывая, что сущность социокультурного образования, которая определяется потребностью осознания национальной идентичности, культурного разнообразия, толерантности, заключается в использовании иностранного языка, в частности, английского языка, как средства познания мира специальных знаний, приближение к культуре разных народов, диалога различных культур, осознания своей принадлежности не только к родной стране, но и к человеческой цивилизации в целом, организация процесса обучения, на наш взгляд, должна быть такой, чтобы английский язык использовался как феномен национальной культуры народа, как модель видения мира этим народом. При таких условиях курсанты чувствуют себя на равных с носителем языка в ситуациях повседневного и профессионального общения. А одной из главных целей учебного процесса заведений высшего морского образования является включение в содержание социально-гуманитарных дисциплин элементов культуры народов, изучение которых играет решающую роль для формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов.

Новизна исследования состоит в том, что в статье впервые сформулированы особенности эффективного процесса социально-гуманитарной подготовки будущих судоводителей, а именно: расширение в процессе обучения социально-гуманитарным дисциплинам социокультурной составляющей до пределов, которые считаются достаточными для активизации самоорганизации знаний курсантов в нестандартных условиях или в ходе решения проблемных ситуаций; формирование

у курсантов мотивации к овладению социокультурными знаниями; ориентация социально-гуманитарной подготовки будущих судоводителей на решение противоречий между личностными и общественными интересами; развитие поисковых умений курсантов для расширения социокультурной подготовки; создание условий для усвоения курсантами традиционных (знаний, умений и навыков) и нетрадиционных (опыт творческой деятельности) компонентов содержания социально-гуманитарных дисциплин.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Таким образом, насыщение социально-гуманитарной подготовки будущих судоводителей учебным материалом социокультурного содержания позволяет оптимизировать процесс формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов. В результате, курсанты способны успешно овладеть социокультурными знаниями, у них повышается мотивация к работе в многонациональном экипаже, формируется готовность к межкультурному общению.

Положения, изложенные в статье, не исчерпывают всех аспектов проблемы исследования. Предметом внимания дальнейших научных поисков может быть выявление возможностей широкого использования информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, интенсификация социокультурной подготовки будущих судоводителей.

Список использованной литературы

1. Иванченко Е. (2014). Динамика результатов диагностики уровней сформированности готовности будущего экономиста к предотвращению и разрешению конфликтов в профессиональной деятельности во время функционирования системы интегративной профессиональной подготовки будущих экономистов. В. Кузьменко (ред.), *Педагогический альманах*. Херсон: КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования», Украина, 111-117.
2. Келембет Р., Пейчева Е. (2013). Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях по английскому языку. *Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии*. Сумы: Сумской ГПУ имени А.С. Макаренко, Выпуск 5, Украина, 239-245.
3. Липшиц Л. (2018). *Теоретико-методические аспекты формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей*. Херсон: ТОО «Айлант».
4. Ляшенко У. (2016). Педагогические условия подготовки будущих судовых механиков в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин (кандидатская диссертация). *Автореферат*. Херсон: Херсонский государственный университет (в Украине).
5. Хуторской А. (2005). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос*. Дата обращения 3/08/2016, URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html>.

PECULIARITIES OF SOCIAL AND HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE NAVIGATORS AS A FACTOR OF FORMATION THEIR SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Nina Slyusarenko

Kherson State University, Ukraine

Larysa Lipshyts

Kherson State Maritime Academy, Ukraine

Summary

The paper deals with the problem of formation the future navigators' sociocultural competence. It is stated that the processes of development of Ukraine as an independent sovereign state, the establishment of relations between peoples actualize the issue of forming the sociocultural personality of future navigators of international voyages. The author highlights that recent development trends and requirements of the maritime labor market lead to a revision of the training system for future navigators taking into account the formation of their sociocultural competence. It is determined that the sociocultural competence of future navigators of international voyages is formed mainly on the basis of their study of the national culture of different countries of the world at English classes. This allows students to realize the difference between their native culture and other cultures, as well as to acquire the ability to overcome sociocultural differences. In the article it is emphasized that saturation of cadets' social and humanitarian training with sociocultural content occurs not only when they study "English language of a professional orientation", but also when they master such academic disciplines as: "Philosophy", "History and Culture of Ukraine", "Psychology", "Marine Resources Management", "Geography of shipping and ocean routes of the world". The author focuses on sociocultural knowledge as the foundation of intercultural communication and states that an important direction in the process of social and humanitarian training is the formation of the future navigator as a cultural mediator in situations of intercultural communication, as a subject of dialogue of cultures. The author has formulated the features of an effective process of social and humanitarian training of future navigators, they are: expansion of the sociocultural component in the process of teaching social and humanitarian disciplines to the extent that is considered sufficient to enhance self-organization of cadets' knowledge in unusual conditions or in the course of solving problem situations; the formation of cadets' motivation to master sociocultural knowledge; orientation of the socio-humanitarian training of future navigators towards resolving the contradictions between personal and public interests; development of cadets' searching skills to expand socio-cultural training; creating conditions for cadets to learn the traditional (knowledge, skills) and non-traditional (creative activities experience) components of the content of social and humanitarian disciplines.

Keywords: *sociocultural competence, future navigators, social and humanitarian training, formation, professional training.*

References:

1. Ivanchenko E. (2014) Dynamics of the results of diagnostics of the levels of formation of the readiness of a future economist to prevent and resolve conflicts in professional activity while functioning of the system of integrative training of future economists. In V. Kuzmenko (Ed.), *Pedagogical almanac*. Kherson: CHEI "Kherson Academy of Continuing Education", Ukraine, 111 - 117.

2. Kelembet R., Psycheva E. (2013). Formation of sociocultural competence of students in English classes. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy: Sumy SPU named after A.S. Makarenko, Issue 5, Ukraine, 239-245.

3. Lipschyts L. (2018). *Theoretical and methodological aspects of the formation of socio-cultural competence of future navigators*. Kherson: Ltd. Aylant.

4. Liashenko U. (2016). Pedagogical conditions for the preparation of future ship engineers in the process of studying professionally oriented disciplines (Ph.D. dissertation) *Thesis*. Kherson: Kherson State University (in Ukraine).

5. Khutorskoy A. (2005). Design technology for key and subject competencies. *Eidos*. Retrieved 3/08/2016, from <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 23.09.2019

Принято к публикации: 04.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Айк Петросян

The material was submitted and sent to review: 23.09.2019

Was accepted for publication: 04.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Hayk Petrosyan

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стойчик Татьяна

*Криворожский профессиональный
горно-технологический лицей,
Украина*

Краткое введение. В статье рассмотрена система управления качеством профессиональной подготовки в условиях интеграционных процессов; содержание и структура управленческих функций руководителя учреждения профессионального образования в условиях интегративного обучения; исследованы понятия «бенчмаркинг», «контроллинг», «мониторинг», «фандрайзинг» как составляющие системы управления.

Ключевые слова: *управление качеством; профессиональная подготовка; заведение профессионального образования; интегративные процессы; социальное партнерство; заведение профессионального образования; работодатель; профессии; рынок труда.*

Проблема. В связи с переходом Украины к рыночным отношениям проблема качества возникла перед каждым производителем, в частности, перед поставщиками услуг профессионального (профессионально-технического) образования (далее – П(ПТ)О), к которым относятся и учреждения профессионального образования (далее – УПО). Важным для них, как производителей услуг П(ПТ)О, возникает осознание новой политики управления и основных принципов управления качеством, к которым отнесены ориентация на потребителя, лидерство, системный подход к управлению, принятие решений на основании фактов, взаимовыгодные отношения с поставщиками.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой дает возможность утверждать, что в научном и практическом измерениях создание системы управления качеством профессиональной подготовки в условиях интегративной процессов является сложной проблемой.

Свидетельством этого являются исследования отечественных ученых Е. Безрезняка, И. Булах, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Ельниковой, Ю. Конаржевського, Н. Корогод, Т. Лукиной, А. Ляшенко, Н.Ничкало, В. Панасюка, В.Пикельной, Л. Петренко, М. Поташника, А. Самодрин, Л. Сергеевой, А. Субетто, Л. Сушенцевой, С. Шевченко и др. В ряде их публикаций освещены методологические основы управления качеством подготовки, которые выступают основанием обновления деятельности современной профессиональной школы; положения о государ-

ственно-частном партнерстве в оценивании качества образования в Украине – как фактор ее перспективных изменений; теоретические аспекты адаптивного управления и т.д. Однако в современных динамических условиях развития страны постоянную актуальность приобретает вопрос управления качеством профессиональной подготовки в условиях интеграционных процессов.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Исследовать систему управления качеством профессиональной подготовки в условиях интеграционных процессов; рассмотреть содержание и структуру управленческих функций руководителя УПО в условиях интеграционного обучения.

Новизна исследования. Одновременно рассмотреть такие понятия как бенчмаркинг, контроллинг, мониторинг, фандрайзинг и провести анализ их влияния на управление качеством П(ПТ)О в условиях интегративного обучения.

Изложение основного материала. В системе профессиональной подготовки специалистов управления качество подготовки обеспечивается слаженной работой всех участников образовательного процесса, направляется, как правило, на смену модели организации управления или управленческих функций и технологий (управленческих форм и методов).

В Законе Украины «Об образовании» определено, что целью развития и функционирования системы обеспечения качества образования в Украине является «обеспечение качества образования; формирование доверия общества к системе и учреждений образования, органов управления образованием; постоянное и последовательное повышение качества образования; помощь учреждениям образования и другим субъектам образовательной деятельности в повышении качества образования (ст. 41)» [3]. Ее составляющими являются: система обеспечения качества в учреждениях образования; система внешнего обеспечения качества образования; система обеспечения качества в деятельности органов управления.

В целом, систему управления качеством рассматривают как «совокупность взаимосвязанных или взаимозависимых элементов, которая позволяет устанавливать политику и цели, достижение этих целей, а также направляющую и контролирующую деятельность организации по качеству» [1]. В широком смысле она состоит из организационной структуры вместе с системой планирования, процессами деятельности, ресурсами и документацией, которые нужны для достижения целей в сфере качества.

При этом система управления качеством реализует две стратегии: первая направлена на повышение результативности и эффективности деятельности учреждения образования и проведения соответствующей сертификации (аккредитации, лицензирования), вторая – на получение сертификата качества.

В процессе реализации первой стратегии акцент делается на улучшение качества услуг и процессов деятельности. При этом возникает естественная потребность в утверждении наиболее рационального состава документов, в проведении

объективных внутренних аудитов, самооценивания деятельности, проведении анализа на основании фактических данных и информации, выделения необходимых ресурсов для функционирования системы управления качеством. Выбор такой стратегии создает необходимые условия для реализации основных принципов, на которых базируются стандарты серии ISO 9001.

В процессе реализации второй стратегии система управления качеством является более формальной, направленной только на получение сертификата – документа, удостоверяющего высокий уровень качества продукции и соответствие ее требованиям международных стандартов ISO серии 9000.

Сертификация по ISO является добровольным шагом каждого предприятия (организации, учреждения). Основной причиной сертификации является то, что зарубежные компании требуют наличия сертификата от своих поставщиков. Более того, наличие сертификата может быть обязательным условием участия предприятия (организации, учреждения) в международных тендерах, заказах, а также в получении льготных кредитов и страхования.

Особенностью внедрения системы управления качеством образования профессиональной подготовки специалистов в условиях интегративного обучения должна стать необходимость:

- целевого направления управления на организацию и руководство разработкой, внедрение и совершенствование системы качества; контроль состояния и эффективности системы; контроль реализации плана разработки и внедрения нововведений в систему качества (см. табл. 1, столбик 1);
- расширение содержания управленческих функций, таких как информативная, финансовая, коммуникативная, информационная в части обеспечения интегративного обучения (см. табл.1, столбики 2-5).

Таблица 1
Влияние целевых функций управления качеством П(ПТ)О
на содержание и структуру управленческих функций руководителя УПО
в условиях интегративного обучения

Целевые функции управления качеством	Расширение содержания управленческих функций			
	Информативная	Финансовая	Коммуникационная	Информационная
1	2	3	4	5
организация, руководство разработкой, внедрением и совершенствованием системы качества	передача знаний о критериях качества, указанных в профессионально-квалификационной модели специалиста	создание фонда материального поощрения	создание дуальных и триадных межотраслевых методических объединений	создание электронных рабочих мест

контроль состояния и эффективность системы	оценивание состояния ресурсного обеспечения	обеспечение обратной связи в финансово-экономической деятельности (контроллинга)	мониторинг состояния взаимодействия между участниками образовательного процесса	сохранение информации
контроль реализации плана разработки и внедрения нововведений в систему качества	оценивание выполнения плана действий (бенчмаркинг)	установление контроля над планом использования фонда материального поощрения	имеющийся план образовательных научно-коммуникативных мероприятий по внедрению нововведений (инноваций) в систему качества	создание единой электронной базы

Как видно из таблицы 1, в результате разработки и внедрения системы управления качеством существенно изменяются технологические управленческие функции руководителей, такие как информативная, финансовая, коммуникативная, информационная. Для их реализации применяются новые (инновационные) методы управления, среди которых бенчмаркинг, контроллинг, мониторинг, фандрайзинг и др.

Раскроем содержание технологических управленческих функций руководителя УПО, которые действуют в условиях интегративного обучения и инновационных методов управления качеством профессиональной подготовки специалистов.

Информационная функция управления качеством предполагает своевременную передачу знаний о критериях качества, указанных в профессионально-квалификационной модели будущего специалиста, что сопоставляется с результативностью (количественные и качественные показатели сформированности знаний, умений и навыков специалиста), производительностью (сроки освоения профессией) и экономичностью (социально-экономический эффект от внедрения образовательной технологии) [6].

Эффективность применения информативной функции управления качеством зависит от: простоты информации, которая должна быть адекватной возможности ее восприятия на каждом из этапов и уровней управления; наглядности формы представления информации и структурированности; однозначности (полученные данные должны восприниматься всеми участниками образовательной деятельности одинаково); систематичности (информация о состоянии такого управления должно поступать оперативно и систематически); достоверности (информация должна опираться на научно обоснованный механизм ее измерения).

Ее применение предусматривает использование современного метода управления – метода бенчмаркинга, который обеспечивает сравнение комплексной количественной оценки научной, научно-технической и инновационной деятельности

конкретного учреждения образования с другими, осуществляющими соответствующую подготовку. Руководители, сравнивая результаты собственной управленческой деятельности с другими, анализируют их и улучшают собственные. При этом они должны пройти такие пять этапов бенчмаркинга, как «определение функций и процессов, требующих улучшения; определение лучших компаний; измерение показателей собственной компании; измерение показателей других компаний; использование полученной информации для улучшения показателей своей компании» [7].

Систематическое освещение официальной информации о состоянии дел в системе П(ПТ)О способствует более активному применению метода бенчмаркинга в управлении качеством.

Анализируя информацию, представленную в Интернете о достижении УПО и колледжей на региональном уровне, нами выявлено, что она является достаточно системной и структурированной. Например, в Хмельницкой области [Мониторинг деятельности, 5] рейтинг проводится с 2010 года по следующим критериям: профессиональное мастерство учеников различных специальностей; обеспеченность компьютерами; подключение общежитий к сети Интернет; наличие проекторов и веб-камер; подключение библиотек, методических и учебных кабинетов, кабинетов психологической службы в сети Интернет; результаты государственной квалификационной аттестации; обеспеченность учебниками; результаты государственной итоговой аттестации; учебные достижения поступающих; участие учеников в разнообразных конкурсах и тому подобное.

Использование такой электронной базы данных способствует развитию информативной функции управления и использования метода бенчмаркинга в управлении качеством П(ПТ)О. Однако следует отметить, что такая информативная база должна быть стандартизированной, легкодоступной, удобной и простой в использовании, например, такой, как Европейская базовая рамка обеспечения качества, которая включает показатели (известные как показатели EQARF), с помощью которых проверяют качество и эффективность системы П(ПТ)О.

Это актуальность систем обеспечения качества для поставщиков П(ПТ)О; инвестиции в подготовку преподавателей и мастеров; уровень участия в программах П(ПТ)О; уровень завершения программ П(ПТ)О; применение полученных умений на рабочем месте; уровень безработицы; схемы, применяемые для улучшения доступности П(ПТ)О [7].

Правильный выбор критериев имеет крайне важное значение для достоверности (а соответственно и для пользы) процесса обеспечения качества.

Вторая целевая функция управления качеством П(ПТ)О в условиях интегративного обучения – финансовая – предусматривает: создание фонда материального поощрения, который формируется за счет средств бюджета, доходов от производственной деятельности (статья 59, п.5 проекта ЗУ о П(ПТ)О), привлечение средств предприятий, учреждений, организаций, граждан (статья 57, п.2. пп. 2 проекта ЗУ о

П(ПТ)О [4]) и применением в управлении нового метода управления качеством – метода контроллинга.

Контроллинг (с англ. «controlling» – контроль или проверка) обеспечивает обратную связь в управлении, связан с мониторингом финансово-экономической деятельности и систематическим предоставлением руководству информации, необходимой для принятия своевременных тактических и стратегических управленческих решений. Он базируется на системе нормирования затрат, определении зависимости между затратами и прибылью.

Финансовая функция управления качеством П(ПТ)О в условиях интегративного обучения предполагает также применение метода фандрайзинга, который применяется для «мобилизации финансовых и других ресурсов с разнообразных источников для реализации социально значимых и научно-исследовательских неприбыльных проектов, которая требует специальных знаний и навыков фандрайзера, которые могут повлиять на принятие положительного решения донора» [8].

В Украине к основным законодательным актам в сфере фандрайзинга относятся те, что регламентируют деятельность общественных организаций (благотворительных и неприбыльных), а именно: Конституция Украины, Хозяйственный кодекс Украины, Законы Украины «О благотворительности и благотворительных организациях», «О волонтерской деятельности», «О гуманитарной помощи», «О налогообложении прибыли предприятий», «О налоге на добавленную стоимость».

Опыт стран Европейского Союза свидетельствует, что для достижения результативности и эффективности системы П(ПТ)О необходимо проводить значительное количество исследований состояния рынка труда и изменений на нем для определения перечня профессий, которые будут пользоваться спросом работодателей, а также профессий, для которых подготовлено больше кадров, чем реально нуждается рынок труда.

Положительным в этом смысле является опыт Финляндии, где о финансировании УПО заботятся на региональном уровне органы управления образованием, научно-исследовательские учреждения и непосредственно учебные заведения в сотрудничестве с социальными партнерами. В этой стране нет проблем структурного, кадрового и финансового обеспечения мониторинговых систем. Мониторинг позволяет определять состояние подготовки рабочих кадров в соответствии с потребностями рынка труда, что, в свою очередь, способствует реальному планированию объемов и направлений обучения. Но нужно отметить, что в некоторых странах вообще нет государственного заказа на подготовку квалифицированных рабочих [2].

Другой технологией обеспечения финансовой функции управления качеством в европейской и мировой практике является финансирование подготовки рабочих за счет определенных законодательством обязательных отчислений с доходов

предприятий. Так, например, во Франции предприятия отчисляют на это почти 18% от суммы своих доходов, в Австрии – 22%. В Германии и Австрии функционирует система двухканального финансирования, предусматривает 55% государственного финансирования и 45% частных поступлений для финансирования П(ПТ)О. При этом государственные расходы делятся на центральный, региональный и местный уровни и составляют: в Германии – 39,04% (центральный), 47,35% (региональный), 13,61% (местный), в Австрии – 72,72% (центральный), 25,16% (региональный), 2,11% (местный) [2].

Аналогичное распределение государственных расходов существует и в других развитых странах.

Поэтому считаем, что рациональным является использование положительного опыта ведущих государств мира по финансированию П(ПТ)О и выделяем финансовую функцию и ее современные методы управления, такие как контроллинг и фандрайзинг, как одну из особенностей управления качеством П(ПТ)О в условиях интегративного обучения, которые необходимо развивать как на законодательном, так и на организационном уровнях.

Что касается коммуникативных и информационной функций управления качеством П(ПТ)О, то они также приобретают своего значения и требуют, соответственно: создание предметных и межотраслевых методических объединений, мониторинга состояния взаимодействия между участниками образовательного процесса; имеющегося плана образовательно- и научно-коммуникативных мероприятий по внедрению нововведений (инноваций) в систему качества.

Такие действия руководители УПО осуществляют путем реализации целевых функций управления качеством, таких как организация и руководство разработкой, внедрением и совершенствованием системы качества, контроль состояния и эффективность системы, контроль реализации плана разработки и внедрения нововведений в систему качества.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. В целом, совершенствование и развитие функций управления качеством П(ПТ)О в условиях интегративного обучения будет способствовать: регламентации деятельности ЗПО; четкому распределению полномочий, задач и ответственности за прописывание процессов и управления ими; повышению качества предоставления услуг образования, информированности об этом и учета потребностей и ожиданий потребителей; рациональному и эффективному использованию ресурсов, особенно человеческих; увеличению перспективы контактирования с потенциальными инвесторами.

Считаем, что внедрение системы управления качеством является организационным стержнем создания оптимальных условий для профессиональной подготовки специалистов, которая позволяет перейти от любительского уровня управления качеством до ее научной организации.

Список использованной литературы

1. Бригилович И. (2012). Система управления качеством. Получено 29/08/2019, <http://www.cdms.org.ua/index.php/uk/municipal-government-mn-ua/quality-management-system-mn-ua/229-quality-management-system-art-ua.html> (на укр.)
2. Диденко А. (2014). Обеспечения качества профессиональной подготовки квалифицированных рабочих в рыночных условиях. Получено 29/08/2019, <http://lib.iitta.gov.ua> (на укр.)
3. Закон Украины «Об образовании» (2017). Получено 29/08/2019, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (на укр.)
4. Закон Украины «О профессиональном образовании в Украине» (2016) Получено 29/08/2019, http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH3ZC00A.html (на укр.)
5. Мониторинг деятельности профессионально-технических учебных заведений Хмельницкой области в 2016/2017 у. г. (информационно-аналитический сборник). Получено 29/08/2019, <http://hmnmc.km.ua/index.php/menu/open/10> (на укр.)
6. Нагаев В.М. (2011). Управление качеством профессиональной подготовки кадров аграрной сферы / В. Нагаев // Вестник Харьковской государственной академии культуры. – 2011. – Вып. 33. – С. 258-264. Получено 29/08/2019, http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2011_33_32 (на укр.)
7. Пять этапов бенчмаркингу и как их использовать для улучшения показателей вашей компании. Получено 29/08/2019, <http://staff-capital.com/uk/articles/5-etapov-benchmarkinga-jal-ih-vykorystovuvat-dlya-pokraschennya-pokazykiv-kompanii.html> (на укр.)
8. Фандрайзинг как система поиска источников финансирования для общественных организаций: украинский и зарубежный опыт. Получено 29/08/2019, <https://naub.oa.edu.ua/2014/fandrajzinh-yak-systema-poshuku-dzherel-finansuvannya-dlya-hromadskyyh-orhanizatsij-ukrajinskyj-ta-zarubizhnyj-dosvid> (на укр.)

QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF PREPARATION OF EXPERTS INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Tatyana Stoychik

Krivoy Rog Professional

Mining and Technology Lyceum, Ukraine

Summary

The article deals with the system of quality management of professional training of specialists in accordance with the legal framework. It has been determined that the main components in quality assurance of education in Ukraine are the systems of quality assurance in the institutions of professional education; the system of external quality assurance of education; the quality assurance system in the activities of management bodies.

The concept of "quality management system" is justified as a set of interrelated or interdependent elements that enable to establish the policy and goals and ways of achieving these goals and are directed to control the activities of the quality institution.

The directions (strategies) of development of the quality management system, which are aimed at improving the efficiency and effectiveness of the activity of the institution of professional education and carrying out the appropriate certification (accreditation, licensing) and obtaining the quality certificate, have been established.

The influence of target functions of quality management of vocational (vocational-technical) education on the content and structure of managerial functions of the head of the institution of vocational education in terms of integrative learning has been determined.

The content of technological managerial functions of the head of the institution of professional education in the conditions of integrative learning and innovative methods of management of quality of professional training of specialists is revealed.

The experience of the European Union countries in the direction of achieving efficiency and effectiveness in managing the quality of professional training of specialists has been researched. The concept of benchmarking, controlling, monitoring, fundraising as components of the management system contributing to the ordering and regulation of the activity of vocational education institutions is revealed; a clearer distribution of powers, tasks and responsibilities through prescribing and managing processes; improving the quality of the provision of educational services, awareness of it and taking into account the needs and expectations of consumers; rational and efficient use of resources, especially human resources; increased prospects for contacts with potential investors.

References:

1. Brigilevich I. (2012). Quality management system. Retrieved 29/08/2019, <http://www.cdms.org.ua/index.php/uk/municipal-government-mn-ua/quality-management-system-mn-ua/229-quality-management-system-art-ua.html> (in Ukr.)
2. Dedenko O. (2014). Providing the quality of vocational training of skilled workers in market conditions. Retrieved 29/08/2019, <http://lib.iitta.gov.ua> (in Ukr.)
3. The Law of Ukraine «On Education» (2017). Retrieved 29/08/2019, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukr.)
4. Law of Ukraine «On vocational education in Ukraine» (2016). Retrieved 29/08/2019, http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH3ZC00A.html (in Ukr.)
5. Monitoring of the activity of vocational schools of Khmelnytsky region in 2016/2017 n. p. (informational-analytical digest). Retrieved 29/08/2019, <http://hmmmc.km.ua/index.php/menu/open/10> (in Ukr.)
6. Nagayev V. M. (2011). Management of the quality of vocational training of personnel in the agrarian sphere / VM Nagayev // Vistnik Kharkiv State Academy of Culture. – 2011. – Vip. 33. – pp. 258-264 Retrieved 29/08/2019, http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2011_33_32 (in Ukr.)
7. Five steps of benchmarking and how to use them to improve your company's performance. Retrieved 29/08/2019, <http://staff-capital.com/en/articles/5-etapov-benchmarkinga-jal-ih-vykorystovuvat-dlya-pokraschennya-pokaznykiv-kompanii.html> (in Ukr.)
8. Fundraising as a source of financing for public organizations: Ukrainian and foreign experience. Retrieved 29/08/2019, <https://naub.oa.edu.ua/2014/fandrajzynh-yak-systema-poshukudzherel-finansuvannya-dlya-hromadskyh-orhanizatsij-ukrajinskyj-ta-zarubizhnyj-dosvid> (in Ukr.)

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.08.2019

Принято к публикации: 03.09.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетян

The material was submitted and sent to review: 26.08.2019

Was accepted for publication: 03.09.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

VALUE AND MARKET VALUE OF EDUCATION. UNSCHEDULED THOUGHTS ABOUT DIFFICULT TO MEASURE SIZES

Johanna Hopfner

*Institute for Educational Sciences,
Karl-Franzens University of Graz, Austria*

Introduction. It may seem strange to ask the question of the value of education at a university. It is still considered to be the one institution that exclusively awards the highest degrees of education that can ever be achieved.

At the same time, fundamental changes can be noted which, in the course of the so-called Bologna Process, have promoted a formal alignment of country-specific educational systems from a purely political-economic point of view. The relevant education policy decision-makers agreed on this and have since confirmed their willingness to comprehensively adapt the education sector to the requirements of the global capitalist economic order and to organize it as a contribution to international competitiveness.

Problem Statement. The now 49 signatory states in the European Higher Education Area - Austria has been part of this area since 1999, Armenia joined in 2005 - committed themselves to ensuring the employability of graduates through appropriate reforms in education system and guarantee mutual recognition of degrees that should provide for increased mobility of their populations. The effects have become very tangible for all of us. With the modularization of Bachelor's and Master's degree programs, the definition of quality standards, the introduction of the European Credit Transfer System (ECTS) and quality assurance in teaching and development of universities, the degrees were made comparable and at the same time in line with the market. Education has become the commodity with which the individual may act in the Higher Education Area. It has a *Market Value*.

Short analysis of current researches and publications related to the problem. In this politically expansive labor and employment market, individuals can now try their luck with the educational qualifications they have achieved. It also means that they have to be comparable with a larger number of applicants for a job and employment position. In the job market, there is initially an abundance of well-trained but unsolicited people, who turn into a shortage for the same reason. "If everyone's graduated from high school, nobody really has the graduation!" In economic service companies and state institutions are in the sequence of jobs rarely or completely disappear, which does not make the graduation to the employment requirement. Because of this, school and college degrees, which for a long time were regarded as a kind of insurance for privileged positions in the labor market, today are much more like an "Option [...] traded on the stock market", a commodity with an early "expiration date" and "enormous pressure for innovation" (see

Gruschka 2009, p.109). Even with the greatest individual training effort, many in this competition - which inevitably generates losers alongside winners - do not reach their goal. The oversupply of academics, on the other hand, also creates new freedoms in the selection and filling of jobs. The remainder is regarded as an "academic precariat" and is far more or less imaginatively reflected in its life, far below its level of education level is concerned in the diverse and differentiated range of service sector.

Research novelty. Although the life chances are linked to education and school leaving or university degrees, they are apparently far from being guarantees of getting into a job or employment relationship at all, let alone that one corresponds to the level of education and training. Regardless of this, for many existentially threatening contexts education still exists in contrast to it as an independent value - more or less idealized. The complaint about the "practice of un-education" (Liessmann 2016) implicitly or explicitly takes up elements of a "true" education to highlight the questionable transitions associated with the above mentioned profound reforms of education. There is no doubt that education has a value that differs from its market value. Something of this value still appears even where general knowledge or general education is required, which can be used in various formats of media entertainment, in quiz broadcasts, for example, concert tickets, shopping vouchers can win or lose up to one million euros.

My untimely thoughts are not exhausted in further complaints about the mismatch of the two sizes. At the *beginning* there is a somewhat unusual literary comparison under the headline "How much education does a human being need?" with exemplary references to how education is currently being discussed. The spectrum ranges from enthusiastic statements about the global and individually life-time expansion of educational processes under the keyword "Lifelong Learning" to more sceptical or questionable time diagnoses, which see this expansion as a rather problematic development.

In the discussions, a contrast always flashes, which will then occupy us in a *second* step: the contrast between "mere" qualification and "true humanistic" education or, briefly, between training and education. In the memory of some almost forgotten insights, I want to show that the contrast itself had only a relative weight, even for the protagonists of one and the other position. The two sides - training and education - were originally not seen as contradictory and incompatible. Only in retrospect did it present itself in this way and it is sporadically deliberately exaggerated.

Keywords: *Value, Market Value of Education, Unscheduled Thoughts, Measurements in Educational Field.*

I want to clarify the reciprocal dependence of both sides in order to deal with the "presumption" of education or its unpredictable and subversive remainder in the *third* step. In this way, I recall a few essential and - not only from my point of view - indispensable elements of education, which serve as a critical corrective and measure, even against false claims and impositions, which are connected with the continuous

education in the sense of a flexible usability. In return, one does not have to reconvert the "true education", which I hope I can also make clear. But first to the question:

1. How much education does a human being need?

Let me start with a story by Leo Tolstoy, to whom I owe a few important cause for thought on the subject of education. It is therefore no coincidence that the story bears the title: How much earth does man need? The short story begins with the conversation between two sisters. The older one lives in the city, the younger one in the countryside. When the elder praised the city life in the highest tones, the younger holds against:

"For nothing in the world ... I would swap my life for yours. It's true that we don't live very beautifully, we don't have any worries about that either. But you live more beautiful and cleaner, you can earn a lot of money today, but tomorrow lose everything ... Our peasant life is much safer ... meager, but long. We'll never get rich, but we'll always have enough to eat! "(Tolstoy 1886/1989, p. 9)

The young farmer's wife self-confidently encounters the throw-in of the elders, what kind of food is "out of a trough with the pigs and calves" and a life on the "dunghill" with: "Our life is just like that. For that we live safely, we don't need to stoop to anyone and we do not fear anyone. But in the city you live in constant contestation"- Through gambling addiction, alcoholism or infidelity the good life is destroyed all at once.

Now the farmer Pachom enters the scene. He "laid on the stove and listened to the conversation of the two women. 'It's all true,' he told himself. 'One of us has to deal with the earth from childhood on, and that's why such foolishness does not come to mind. One thing is just sad: we don't have enough land! If I had enough land, I would have feared no one, not even the devil! '"

"But the devil had sat behind the stove and heard everything ... 'It's good,' said the devil to himself, 'let's see: I want to give you a lot of land and just catch you with it' "(Tolstoy 1886/1989, p 10).

This is how the story takes its course and farmer Pachom has some quite reasonable reasons and also good opportunities to leave his native country to acquire more land elsewhere to live better and more carefree. With that I break off the retelling to draw some parallels. The properties or meaning that earth possesses for the Pachom peasant family can be transferred to our understanding of education. - At the same time, the high significance of education, at least since the Age of Enlightenment, becomes clear.

The earth or the land is a means to life. It doesn't necessarily make you rich, but free and independent. It is even possible to live largely carefree and safe. The country is constant. Wealth in the form of money on the other hand is fleeting. But sometimes it takes a lot of effort to bring in a rich harvest. Sometimes the fertility of the soil does not turn out until many years later. The treasures of the country must first be discovered, because sometimes it looks - at least at first sight - unspectacular and quite ordinary. The earth can then be refined and even developed into a truly "blessed land". Of all this, the

people from the city - who have no land - know nothing about all this and - above all, they do not appreciate it.

The comparison could, of course, be continued. But I will leave it for the moment. Because the devil is not only sitting at the farmer's *pachom* behind the stove. In the case of education, it is obviously in the details. This shows the ongoing discussion about lifelong learning. One and the same thing - lifelong learning - some see it as an opportunity and the others as an imposition.

Some emphasize that this concept receives all kinds of economic and social support and, above all, it is in line with the self-interest of adults, says John Field, the first person in charge of a teaching pulpit called "lifelong learning" in the Scottish town of Sterling (see Knoll 2007, P. 196).

The *others* see it as a fairy tale formula that obscures the problem: "constant learning becomes a necessity, more precisely a compulsion, but nobody knows exactly what should actually be learned" - said the Viennese philosopher Konrad Paul Liessmann (Liessmann 2006, p. 33). This is only to be agreed. Because at present people seem to attach more importance on comprehensively and flexibly educated humans than in no age before. Lifelong, from the cradle to the grave learning should continue. An endpoint is supposedly neither foreseeable nor achievable for every individual. Everyone should always be up to date and be able to train or call up exactly the specialist or social skills that are currently in demand. The needs of companies and the economy are in the foreground. Education is subordinate to this.

While "propaganda for key qualifications" is intended to allow for "maturity," in truth, they [the key qualifications, J.H.] are only used selectively [d. H. selected] and in a ruling form "- said Andreas Gruschka in his inaugural lecture in Frankfurt (Gruschka 2000, p. 625). Today, education serves more to subordinate to foreign purposes than to the emancipation and liberation of the individual.

In his "theory of Illiteracy" Liessmann describes how there was hardly any resistance from the scientific community against the comprehensive changes in the entire research and teaching operations at the universities. "Turning away from the idea of education" shows itself "most clearly where one might least suspect this: in the centers of education" (Liessmann 2006, p. 71).

The pedagogue Andreas Gruschka goes a step further and notes that the educational ideal necessarily disappears as soon as the contents of school education are perceived "above all as qualifications". And for universities, with the "last educated" who still have a "lighthouse function" dissolve the ideal "guiding principle" of education. Education becomes a "museum piece" (see Gruschka 2001, p. 624).

The discussion about education leads to a strangely paradoxical result: it is precisely the general dissemination of education that makes it less and less valuable and loses its original meaning in this process of devaluation. Both are expressed in the keywords "accumulation of knowledge and "Halbbildung" = superficial education. Nietzsche

already spoke of the fact that modern man "carries with him a tremendous amount of indigestible knowledge stones, which then, on occasion, rumble neatly in their bodies" (Nietzsche 1994, p. 180).

Paulsen describes "Halbbildung" in his manual article from 1903 as "inwardly unfinished education". While education arises "through inner processing and assimilation," superficial education takes up the "material merely outwardly": "Stuck in memory, they are like foreign bodies in the soul, inhibiting natural development and distorting and defacing spiritual education." Superficial education makes "vain and presumptuous ... haughty and bossy" and finally "intolerant and brutal" (see Paulsen 1903, p. 669). And for Adorno, "Halbbildung" is even more formulated not merely an imperfect preliminary stage, but almost the "mortal enemy" of education (see Adorno 1959/1997, p. 95) Originally, it was all about the generalization of education as the means of self-determination and emancipation of each and every individual and as a condition for social change.

This leads to the second part and to the question why the quality of education is so difficult to evaluate and measure. This has to do with the contrast that seems to exist between education versus training or qualification. On the one hand the possibility for individual perfection and emancipation, on the other hand, only an adaptation to economic and social requirements - a mental submission oriented towards social usefulness. It is about systematically demonstrating why the opposition is not tenable at all and probably never was, as it is still perceived time and again, and opposed to a seemingly only utilitarian position.

2. Between education and training - some forgotten insights

Education apparently has no measure, it is and remains an unfulfilled and insatiable need. One - from my personal point of view - particularly impressive image for this is again - a farmer: a reading farmer, as a symbol of emancipation through education in the 18th century. The characteristic feature of this Age of Enlightenment is, as we know, the (re) discovery of reason and confidence in a force equally shared by all human beings, freeing them from ignorance, superstition, prejudice, infatuation, belief in authority and religious fanaticism. Enlightenment is neither limited to a historical epoch nor is it a specific or even exclusive German phenomenon. Since then, there has apparently not been a single situation, no unfavorable circumstances, no age at which education is excluded or a state of satiety is reached. Both the unrestrained will to education and the tremendous effort associated with one's own use of reason are expressed in this image.

In an often quoted passage, the philosopher Immanuel Kant (1724-1804) decisively rejects all forms of intellectual tutelage and at the same time puts the emancipatory self-conception of the epoch in a nutshell:

"Enlightenment is man's exit from his self-inflicted immaturity." Immaturity is the inability to use one's mind without the guidance of another. This immaturity is self-

responsible, if the cause of it is not due to the lack of reason, but to the resolution and the courage to use it without the guidance of another "(Kant 1773/1977, p. 53).

It may even be convenient for the individual to renounce the use of one's own mind and to become dependent on others. Kant also does not conceal that exemption from the state of immaturity demands great effort and even courage. This is especially true at a time when ruling circles deliberately reckoned with the mental inability of broad layers of the people and especially women. The rulers felt called to patronize their subordinates.

The educational reform movement, which has decisively helped to raise the importance of educating and training even the lower classes in the consciousness of the relevant educational institutions, were the philanthropists. The philanthropic Enlightenment educators lavished themselves partly by unfortunate confrontation with humanism in the offside. As a result, they continued to be reiterated, stressing too much the social benefits of education. They sacrificed the individual perfection of the individual's social usefulness within the socially prescribed limits.

The headmaster of a school in the Swiss canton of Aarau, Ernst August Evers (1779 - 1823) wrote, for example, in 1807 a bitter satire on the philanthropic education under the title "On education to bestiality. A pamphlet in favor of humanistic education". In this work, of course, he widely covered the aforementioned opposition. But it contains useful ideas that could be used to comment on some things in today's educational landscape.

So if you like, the Enlightenment educators are one-sided in education and qualification already in the 18th century. I want to try to show that these judgments are not so tenable.

Joachim Heinrich Campe wrote in 1785 a writing entitled "Of the necessary care for the maintenance of the balance among the human forces". The unilateral development of certain forces Campe declined so decided. Even if he divides the forces perhaps somewhat cumbersome and not consistently persuasive into original and derived ones, he pleads decisively for "that all the original powers ... are strengthened and trained in such an order and to such an extent that the adult man, who has grown up to maturity, can equally put these powers into equally strong activity"? (AR III, p. 317)

This already expresses a "formal" principle. In contrast to a canon of specific and socially sought-after educational content, this formal principle is regarded as a particularly exclusive quality mark for the neo-humanistic educational ideal.

Campe calls eight original powers, but then he does not stick to his own distinction. His conclusion is interesting to us: he is quite indifferent - in the sense of equal - to which specific activities or objects the individual original forces each form and practice. The future farmer, as well as the future minister, would test his body strength, his intellect, his comparative art. They do so in different areas and through different activities. But both bring about comparable results in terms of the degree of expression of their "original" powers (see AR III, pp. 343f).

Therefore, Campe is convinced of both: on the one hand, "that every citizen needs his individual vocation of certain exclusive skills," on the other hand, that this "with a general and uniform exercise of all his original powers" quite tolerated (see AR III, p. 345).

The acquired knowledge and skills already enrich the individual existence from Campes point of view. They are a potential, a space of opportunity for each individual. This gives him the feeling of inner balance and satisfaction with himself - regardless of the current use of his powers. Campe's concern for the balance among human forces ultimately applies to the development of this consciousness, which sets itself by the comprehensive ability. At the same time, however, Campe is convinced that this awareness develops only in the examination of concrete requirements and not in an act of abstract formal self-realization. Like his philanthropic colleagues, he resolutely adheres to social reality and its necessities. Separated from this and without the division of social tasks, there is no balanced and blissful individual life possible - not only for Campe. In principle, this does not mean that education dissolves into functional adaptation to societal requirements and concentration on acquisition. Historically, the "exorbitant exaggeration of the point of utility" culminated in the development of industrial schools (see Blankertz 1963, p. 102f), which were economically innovative, yet pedagogically hardly justifiable. But Campe in his "concern" quite seriously wrestled with a connection between VET and "the humanity of the professional".

The second philanthropist, Peter Villaume, explicitly raised the question: "Whether and how far in education the perfection of the individual is to sacrifice his usefulness?" He caused a stir with it. The writing should not be treated here in detail, but I would like to point out only a break in his argumentation. Villaume, for example, wants a "knowledgeable and well-educated farmer" to recognize what is true, good and consistent. Moreover, he should even "see and feel" a "recited truth" (see AR III, p. 528). This gives Villaume a special problem. On the one hand, the farmer, craftsman, etc. should learn only useful things, on the other hand - in the sense of the Enlightenment - even judiciously judge what others present to him as truth. As you know, you can only see something if you know and examine the reasons that lead to a statement or a judgment. I.e. because Villaume wants to make the peasants "wise," he also says he has to give a measure of education, so that his professional usefulness is not called into question by education. Villaume, therefore, knows about the emancipatory surplus that exists at all times, which is potentially given with - that is, the possibility - of education. And he knows about the danger that individuals could be too narrow due to the education of his professional field. As with Campe, Villaume's concerns are mainly that the individual would be unhappy in his job if he appropriated too many items that he could not use in the end. Conversely, Villaume also holds that "every person whose powers are above his profession is in a state of discomfort" (see AR III, p. 475). He is concerned with a harmonious relationship between the individual forces and the professional requirements,

and by no means exclusively with the adaptation to the needs of the social class. Even the most decisive partisanship for vocational training evidently does not succeed without elements of general education.

The Exception

There is an exception, however. The insight that "man does not like to remain under his power" does not apply to Villaume and Campes' view of middle-aged girls and women. According to Villaume, the "noble ladies" should receive "lessons in everything" and they may "go as far" in science and art "as they want or can". He would not dare to commit these women to the job of housewife, mother, and wife. In addition, he is of course convinced that this "would be much better for mankind" (AR III, p. 548ff). Such scruples are completely eliminated when it comes to "the formation of a middle-class woman." The danger is that even the simplest physical exercises threaten to alienate the young girls from their future "confined, sedentary lifestyle," to which they, as wife and housemother, are "destined" (AR III, p. 549). However, it becomes definitively problematic when it comes to the nevertheless necessary understanding. In this case, one should definitely not go so far as to "that the intellectual momentum, the taste for truth, and the study of it, diminish the little household affairs" (AR III, p. 550). In any case, by engaging with the "beautiful sciences" a "hobby" should arise. This distorts the adolescent girl "the future housemother" (ibid.).

When Villaume complains about the education of the middle-aged woman, "How much does not belong to keep the right measure?" (ibid.), This expresses, somewhat out of line, but in fact a difficulty: the justifications for the demolition or the end of the education efforts are as inconsequential for girls and women as they are for farmers and workers who want to and can convince themselves of the justifications. The fact that it was not only women who were systematically reserved cultural educational treasures because their societal position was so demanded, after all, is not a question of the right measure, but of valid economic and social interests.

In Betty Gleim we get to know a woman from the time who successfully overcame these obstacles. Villaume knows one thing too well: Man, and probably the woman, "does not like to remain under his fortune" (AR III, p. 473). But in many cases, education is sacrificed without hesitation to social usability and limited to a socially acceptable, functional measure. At the same time, they do not even ask whether this also meets or meets their individual abilities, inclinations and possibilities.

Now consider the other, the humanist position, which purportedly represents only the pure educational ideal of individual perfection and pushes social utility into the background. With the idea of humanity, the single individual came more to the fore. It was not marginal to the philanthropists either, but it was more clearly defined by social relationships.

It is different with Wilhelm von Humboldt: he understands individuality as a variety of human possibilities. The task, therefore, is to "give the concept of humanity in our

person ... as much content as possible" (Humboldt I, p. 283). Even in these idealistic formulations, it still seems that the task can only be fulfilled in dealing with the contents, which are objectively predetermined in the world, by the individual subjectively appropriating the concrete contents. Or, as Humboldt puts it in his Theory of Human Education: "... this task is solved only by linking our ego with the world to the most general, free and reciprocal interaction" (Humboldt I, p. 284).

In this respect, Humboldt's social usefulness and functionality were by no means in absolute contrast to the general education of man, but his educational thinking contained quite a reference to social and professional tasks (see Benner 2003, p. 77f). But unlike Villaume, who thought he had to exclude certain content because of social utility, Humboldt pushed the idea of harmonious education of all forces to the extreme. Firstly, he does not see the functionality of a carpenter at all endangered by learning Greek, nor, conversely, does he mean that carpentry is not a worthy and meaningful object for a scholar to acquire. On the contrary, both carpenters and scholars would enrich their individual existence without even neglecting their social duties. Humboldt even promises to acquire extensive social skills - we would say today - so that the carpenter or day laborer "does not become raw under human dignity" and the educated "does not become sentimental, chimerical and eccentric under human power" (Humboldt 1809) / 1997, p. 112f).

At the point it becomes clear that the seemingly pure partisan of a formal idea of education Humboldt made quite similar considerations as the philanthropists. He was also concerned with the concrete content and he had to do it. Formal education and contentual canon interpenetrate (see Blankertz 1963, p.86).

Therefore, Betty Gleim in "Education of the female" 1810 decidedly advocates for a general and vocational education of girls and women. She had to reckon with corresponding resistance and to overcome it for herself. All the more combative, she stood up for the humanist ideals. Women should be able to develop their personality in all dimensions and to make their own the motto of the Enlightenment, to use themselves without guidance of another of their minds, to judge independently, uninfluenced, not only to think what others have thought before them, but self-thinking (see Borst 1999).

The prejudice of intellectual education can be lost to femininity, and it encounters the connection between both traditions - the philanthropic and the humanistic. Where femininity is withered, it cannot be concluded that the intellect is too weak:

"Wherever an investment in the human being subjugates all others, surely a disproportionate, an inharmonious education has taken place. The Rule: Depress a force because it may possibly become spoiler of the rest! is fundamentally wrong; On the other hand, it recommends this: do not develop an investment in the human being at the expense of the others ... formulate all investments in a congruent relationship, and into a harmonious whole "(Gleim 1810, p. 61).

Accordingly, education has an intellectual, an aesthetic and a moral or religious dimension. In addition, Gleim advocates "gaining employment" for women because there are many who are either discouraged from entering into marital and domestic relationships either by "their inclination or fate". They should be able to earn their own livelihood especially in social and nursing professions. Public offices are out of the question for women and are unimaginable for them. It took about 150 years until this area slowly changes come to fruition.

In all the positions presented it became clear that the contrast between education and training is not tenable. Neither in the Enlightenment pedagogy nor in the New Humanism was limited purely and exclusively to one of the two sides. With a few exceptions (Blankertz 1963, 1969 and Lichtenstein 1971), this was meticulously overlooked in the reception of historical approaches. There is even a systematic reason why both - education and training - are always connected and that the transitions between value and market value of education are fluid. This leads us to the third part.

3. Education as Critical Potential

The systematic or theoretical reason, which thus asserts itself in every possible historical situation and, as it were, ensures the connection between education and training. Wolfgang Sünkel has explained this reason in detail in his works "General Theory of Education" (2011) and "Outline of the theoretical didactics" (1996). He understands education in the widest sense as "bisubjective activities" the mediation and appropriation of "non-genetic dispositions of activity" (see Sünkel 2011, p. 29). There is always certain knowledge, skills and motives that are conveyed and appropriated - from speaking, reading, writing, arithmetic, cycling to carpentry, giving lectures, programming, playing cello or flying kites. It can therefore not be argued purely for training on social usability and functionality. Because with the concrete, content-specific special knowledge, skills and motives, which someone appropriates for the exercise of a profession or a socially useful work. He acquires or expands at the same time the potential to acquire any of many other knowledge, skills and motives. The individual, at the same time, acquires, as Sünkel calls it, the "appropriation disposition ... or the disposition for the activity of appropriation itself" (see Sünkel 1996, p. 77).

Although the "appropriation disposition" represents a potential, it can't be acquired separately from the concrete activities in this formal or methodological form - "no one can learn to learn" (Sünkel 2011, p. 49) - in this empty, airless form. The appropriation disposition arises concomitantly during the acquisition of concrete knowledge and skills. That is why training in a specific field always leads beyond itself - if you will - to what has been and is understood by "human education". Herder expressed this idea figuratively in the sentence: "If the knife is whetted you can cut all kinds of things with it" (Herder quoted in Paulsen 1903, p. 660).

Conversely, however, education, which wants to distinguish itself from any kind of social benefit as a pure form of "human education", inevitably has a structural

commonality with educational and teaching processes in which seemingly only profane, materially useful and useful knowledge, skills or motives are taught and appropriated. Education may claim to be universal, individual or comprehensive and total. In fact, it is always tied to a very specific content - even when it comes to such elementary and universally applicable activities as reading and writing. The activity of reading remains - once learned - the same, whether I read a scientific text, Goethe, Thomas Bernhard, Marx, the newspaper or a so-called trivial novel. The potential and extent of this potential of knowledge, skills and motives that individuals can derive from the "concept of humanity ..." (Humboldt I, p. 283) depends on the historical and social conditions and interests.

Humboldt was already aware of that. His educational theory must be "understood as a consistent response to his social criticism," as Eva Borst in her introduction to the "theory of education" reminiscent of the less widely received side of Humboldt's thoughts. The "aporia between freedom and coercion" could only "dissolve Humboldt if he moves the place of freedom in all radicalism into the individual himself and at the same time urges the prince to release the shackles and grant freedom, not as an act of kindness, but from reasonable insight into the necessity of freedom as such ". This means "that man is always compelled to examine the extent to which reality coincides with a liberally conceived society" (see Borst 2009, p. 63). Thus Humboldt already knew the dangers that lurked both on the state and in the economic field for the realization of the humanist idea. He knew how to determine the "limits of the effectiveness of the state" as well as the creeping processes of bureaucratization and control. However, according to Eva Borst, the inherently contradictory moment of his educational theory is that he "understood the 'dynamic character of the capitalist economy,'" but did not address the issue of "social relations" (see *ibid.*).

This contradiction is posed by the representatives of critical theory, especially Heinz-Joachim Heydorn. As Borst points out, he "positively accepts in his education theory the idea of bourgeois liberation represented by Humboldt, because it once represented the prospect of liberation of all humanity" (Borst 2009, p. 157). For Heydorn reflection on the "late capitalist society of his own time" becomes an indispensable element of educational theory (see *ibid.*). The impositions of education, the involvement of individuals in state and economic interests, but also the potential emancipatory possibilities of change within the contradiction between education and domination are clearly expressed in him.

Education obviously has a double face, it is a tool of oppression and at the same time an indispensable antidote. The "overcoming of domesticated educational practice through liberating educational practice" (Freire 2007, p. 39) was the theme of life for Paulo Freire, who both insistently pointed out Latin America and gave farm workers an awareness of their social situation and a language. Education creates and stabilizes a "culture of silence" (Freire) in which people are deprived of their curiosity and power of independent thought, submitting to resigned alien purposes and adapting to a world that is not theirs.

It takes courage and effort to restore confidence in the power of one's reason. The prevailing ideologies can be seen through, because education as a practice of freedom contains a *subversive element*. The attempts of regimentation, quantification and technologization of educational processes can also be undermined. Armin Bernhard chooses the image of the "Trojan Horse" as the education "through the constraints of social reproduction in the system of domination" is introduced. The "inmates of the Trojan horse are in principle able to open the gates" (Bernhard 2015, p. 130). They can also leverage the "tremendous potential for maturity" associated with the knowledge, skills, and motives that they acquire in "organized education" in the form of "qualifications" that are intended to serve market-driven self-optimization. "Questioning them and turning qualification processes into emancipation processes" (Bernhard 2015, p. 131). Of course, the "hard work" of education is connected with this, on the way of self-alienation and the (self-) critical distance to cherished thoughts, step by step to regain one's freedom.

Education is a "matter of freedom, not of compulsion" (Paulsen 1903, p. 665). Educational processes can be stimulated, but not enforced: memorizing may be enforced, but if I really want to learn something and not just superficially and forget about it after the exam, then I have to clear my mind. Freedom, curiosity, open-mindedness for the other and the stranger - what lies outside of one's own selfish sphere are at the same time prerequisite and essential elements of "education as the practice of freedom" (Freire).

Conclusion. The selection of educational goods is large and falls correspondingly difficult. Moreover, the cultural education universe is not free of multiple errors, interests, and ideologies. Critical capacity for judgment, uncomfortable insights, and resistant positions are in demand, which, in the tradition of the Enlightenment, embody it courageously and resolutely with the prevailing ideas and the political and economic conditions claimed as constraints. The "domesticated educational practice" stands in the way of the powerful and shows the other side of reason in rationalized computer-controlled industries, trade groups, service companies, surveillance systems and last but not least in effective killing machines practical.

On the eve of the unsuspected barbarism of reason at the beginning of the 20th century in Germany as well as in Armenia, Friedrich Paulsen concluded his article on education in the Encyclopedia of Education with the following hopeful sentence:

Education "makes you rich, content and happy; it is a treasure that, once acquired, cannot be lost or lose value, because it has no market value" (Paulsen 1903, p. 669).

The "Dialectic of the Enlightenment" (Adorno, Horkheimer) is massively asserting itself today in the economized educational systems at the beginning of the 21st century. The privatization of education is continuing, free educational events have become rare, universities have developed into business enterprises, the free spirit is still allowed to operate in elite universities. Education has a market value. Self-development and self-liberation through education are of little importance. The happy moments of education,

aha experiences, joy over self-contained knowledge, leisure and contemplation have become rare. With the treasures is not much to start, if they do not prove their marketability and lifelong, as soon as possible, flexible and constantly accumulated.

Leo Tolstoy's farmer Pachom also wanted too much of a good thing. The Bashkirs had plenty of land and the land he could place off in one day should belong to him. At some point during his day's march, he did not think about the effort and how much time it would take to plant the land and reap its fruits. At the end of that one day, he did not need more earth than was needed for his burial mound.

References:

1. Adorno T. W. (1997): Theory of Half Formation. In the S. Collected writings Bd. 8. Frankfurt / M. P. 93 - 121. General revision of the entire education system by a society of practical educators, ed. by J. H. Campe. 16 volumes. Hamburg, Wolfenbüttel, Vienna, Brunswick 1785-1792. New edition Vaduz, Liechtenstein 1979. (Abbreviated: AR, volume, page).
2. Benner D. (2003): Wilhelm von Humboldt's Educational Theory. A problem-historical study on the justification context of modern education reform. Weinheim, Munich.
3. Bernhard A. (2015): Awareness. Introduction to the Critical Educational Theory and Liberation Education Heinz-Joachim Heydorns. Hohengehren.
4. Blankertz H. (1963): Vocational training and utilitarianism. Problem-historical investigations. Dusseldorf.
5. Blankertz H. (1969): Education in the Age of the Great Industry. Pedagogy, school and call training in the 19th century. Berlin, Darmstadt, Dortmund.
6. Borst E. (1999): "... as if the woman was there only for the sake of man ..." Betty Gleim's emancipatory education program for girls and young women at the beginning of the 19th century. In: Contributions to feminist theory and practice, 53, pp. 55-64.
7. Borst E. (2009): Theory of Education. An introduction, Hohengehren.
8. Campe J. H. (1785/1799): Of the necessary care for the maintenance of the balance among the human powers. In: General revision of the entire education and training system of a society of practical educators, ed. v.
9. Campe J. H. Part 3, Hamburg 1785 (Vaduz 1979), pp. 291-434. (AR, Part, page).
10. Evers E. A. (1807/2002): On education to bestiality. Reprint of Edition Aarau 1807. A polemical in favor of humanistic education. Heidelberg.
11. Freire P. (2007): Suppression and Liberation ed. v. Schreiner P., Mette N., Oesselmann D., Kinkelbur D. in cooperation with Bernhard A., Munster, New York, Munich, Berlin.
12. Gleim B. (1810/1989): Education of the female sex. A book for parents and educators. Reprint of the Leipzig edition 1810. Paderborn.
13. Gruschka A. (2001): Education: Unavoidable and outdated, powerless and rescuing. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, p. 621 - 639.
14. Gruschka A. (2009): Unavoidable and Powerless. Theses on the change of meaning of education. In: Wigger, L. (ed.): How is education possible? Bad Heilbrunn, pp. 103-134.
15. Gruschka A., Herrmann U., Radtke F.-O., u. a. (2005): The education system is not an economic enterprise! Five objections to the technocratic reversal of education. In: Quarterly Journal of Scientific Education 81 (2005), pp. 453-459. Heydorn, H.-J. (1970/1995): Works in 9 volumes, ed. v. Heydorn, I., Kappner, H., Koneffke, G., Weick, E., Vaduz. (Volume, page).

16. Humboldt W. V. (1903-36): Collected Writings, ed. v. d. Royal Prussian Academy of Sciences. 17 volumes. Berlin. (Humboldt Band, page).
17. Kant I. (1783/1977): Answering the Question: What is Enlightenment? (1783) In: Kant, I.: Writings on Anthropology, Philosophy of History, Politics and Pedagogy 1. Edition of Works Volume XI, ed. v. W. Weischedel. Frankfurt, pp. 51-61. Knoll, J. H. (2007): "Lifelong Learning" - A New Term for an Old Thing? A historical search for traces. In: Education 60 (2007) 2, pp. 195-208.
18. Lichtenstein E. (1971): Bildung. In: Historical Dictionary of Philosophy ed. by J. Ritter u. a. 1st volume. Basel, Stuttgart, Sp. 921 - 937.
19. Liessmann K. P. (2006): Theory of Unformation. The errors of the knowledge society. Vienna 2006.
20. Liessmann K. P. (2016): Haunting Hour: The Practice of Unformation. A polemic. Munich, Berlin, Zurich.
21. Niethammer F. I. (1808/1968): The Dispute of Philanthropinism and Humanism in the Theory of Educational Teaching of Our Time (Jena 1808). Ed. V. W. Hillebrecht. Weinheim, Berlin, Basel.
22. Nietzsche F. (1884/1994): Unscheduled Considerations. Second piece. The benefits and disadvantages of history for life. In: Works in three volumes. Cologne. Volume 1, pp. 153-242.
23. Paulsen F. (1903): Education. In: Encyclopedic Handbook of Education ed. from W. Rein. 1st volume. Langensalza, p. 658-670.
24. Schleiermacher F.: Monologues. A New Year's gift (1800). In: Monologues - Christmas party ed. v. M. Rade. Berlin o. J.
25. Sünkel W. (1996): Phenomenology of Teaching. Outline of theoretical didactics. Weinheim, Munich.
26. Sünkel W. (2011): Concept of Education and Educational Relationship. General theory of education. Weinheim, Munich.
27. Tolstoy L. (1886/1989): How much earth does society need? (1886) Tales and legends. Frankfurt / M. Villaume, P. (1785/1979): Whether and how far in education the perfection of the individual is to sacrifice his usefulness? In: General revision of the secluded education system of a society of practical educators, ed. v. J.H. Campe, Part 3, Hamburg 1785, Vaduz, pages 435-616. (AR, Part, page).

ЦЕННОСТЬ И РЫНОЧНАЯ ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ. НЕРАЗУМНЫЕ МЫСЛИ О ТРУДНОИЗМЕРЯЕМЫХ РАЗМЕРАХ

Хопфнер Йоханна

*Университет Граца им. Карла Франценса,
Австрия*

Аннотация

Введение. Может показаться странным задавать вопрос о ценности образования в университете. Это все еще считается единственным учреждением, которое присуждает исключительно высшие степени образования, которые когда-либо могут быть достигнуты.

В то же время можно отметить фундаментальные изменения, которые в ходе так называемого Болонского процесса способствовали формальному выравниванию систем образования в конкретных странах с чисто политико-экономической точки зрения. Соответствующие лица, принимающие решения в области образовательной политики, согласились с этим

и с тех пор подтвердили свою готовность всесторонне адаптировать сектор образования к требованиям глобального капиталистического экономического порядка и организовать его в качестве вклада в международную конкурентоспособность.

Постановка проблемы. В настоящее время 49 подписавших государств в Европейском пространстве высшего образования - Австрия была частью этой области с 1999 года, Армения присоединилась в 2005 году - взяли на себя обязательство обеспечить трудоустройство выпускников посредством соответствующих реформ в системе образования и гарантировать взаимное признание степеней, которые должны обеспечить для повышения мобильности их населения. Эффекты стали очень ощутимыми для всех нас. Благодаря модульности программ бакалавриата и магистратуры, определению стандартов качества, внедрению Европейской системы перевода кредитов (ECTS) и обеспечению качества в преподавании и развитии университетов, степени были сопоставимы и в то же время соответствуют магазину. Образование стало товаром, с которым человек может действовать в области высшего образования. Это имеет рыночную стоимость.

Краткий анализ текущих исследований и публикаций. На этом политически экспансивном рынке труда и занятости люди теперь могут попытаться счастья с полученными образовательными квалификациями. Это также означает, что они должны быть сопоставимы с большим числом претендентов на работу и должность. «Если все закончили среднюю школу, то на самом деле ни у кого нет выпускного!»

В хозяйственных сервисных компаниях и госучреждениях рабочие места постепенно редко или полностью исчезают, что не приводит к переходу на работу по требованию. Из-за этого школьные и университетские степени, которые долгое время считались своего рода страховкой для привилегированных позиций на рынке труда, сегодня во многом напоминают «опцион [...], обращающийся на фондовом рынке», товар с ранней «датой истечения» и «огромным давлением для инноваций» (см. Gruschka 2009, p.109). Даже с самыми большими индивидуальными тренировочными усилиями, многие в этом соревновании, что неизбежно приводит к проигрышам наряду с победителями, не достигают своей цели. С другой стороны, переизбыток академиков также создает новые свободы в выборе и заполнении рабочих мест. Остальная часть рассматривается как «академический прекариат» и гораздо более или менее творчески отражается в его жизни, намного ниже уровня образования, что касается разнообразного и дифференцированного диапазона сферы услуг.

Новизна. Несмотря на то, что жизненные шансы связаны с образованием и окончанием школы или университетским образованием, они, по-видимому, далеки от того, чтобы вообще гарантировать получение работы или трудовых отношений, не говоря уже о том, что они соответствуют уровню образования и профессиональной подготовки. Независимо от этого, для многих экзистенциально угрожающих контекстов образование все еще существует в отличие от него как самостоятельной ценности - более или менее идеализированной. Жалоба на «практику отсутствия образования» (Liessmann 2016) прямо или косвенно затрагивает элементы «истинного» образования, чтобы подчеркнуть сомнительные изменения, связанные с упомянутыми выше глубокими реформами образования. Нет сомнений в том, что образование имеет ценность, которая отличается от его рыночной стоимости. Нечто подобное имеет значение даже в тех случаях, когда требуются общие знания или общее образование, которые можно использовать в различных форматах мультимедийных развлечений, в викторинах, например, на билеты на концерты, в ваучеры на покупки можно выиграть или потерять до одного миллиона евро.

Мои несвоевременные мысли не исчерпываются дальнейшими жалобами на несоответствие двух размеров. В начале есть несколько необычное литературное сравнение под заголовком «Сколько образования нужно человеку?» с примерами ссылок на то, как образование в настоящее время обсуждается. Спектр варьируется от восторженных заявлений о глобальном и индивидуальном расширении образовательных процессов в течение всей жизни под ключевым словом «Обучение на протяжении всей жизни» до более скептических или сомнительных временных диагнозов, которые рассматривают это расширение как довольно проблематичное развитие.

В дискуссиях всегда всплывает вопрос, который затем займет нас на втором этапе исследования: контраст между «простой» квалификацией и «истинно гуманистическим» образованием или, кратко, между обучением и образованием. В память о некоторых почти забытых идеях я хочу показать, что сам контраст имел только относительный вес даже для главных героев одной и другой позиции. Обе стороны – обучение и образование – изначально не рассматривались как противоречивые и несовместимые. Только в ретроспективе он проявил себя таким образом, и он время от времени намеренно увеличивается.

Ключевые слова: *стоимость, рыночная стоимость образования, незапланированные мысли, измерения в сфере образования.*

Список использованной литературы

1. Адорно Т.В. (1997). Теория полуобразования. В с. Собрание сочинений Бд. 8. Франкфурт / М.С. 93 - 121. Общая ревизия всей системы образования обществом практических педагогов / Под ред. J.H. Кампе. 16 томов. Гамбург, Вольфенбюттель, Вена, Брансуик 1785-1792. Новое издание Вадуц, Лихтенштейн, 1979. (Сокращенно: AR, том, страница).
2. Беннер Д. (2003). Теория образования Вильгельма фон Гумбольдта. Проблемно-историческое исследование по обоснованию контекста современной образовательной реформы. Вайнхайм, Мюнхен.
3. Бернхард А. (2015). осведомленность. Введение в критическую образовательную теорию и освободительное образование Хайнц-Иоахим Хейдорнс. Hohengehren.
4. Бланкертц Х. (1963). Профессиональное обучение и утилитаризм. Проблемно-исторические исследования. Дюссельдорф.
5. Бланкертц Х. (1969). Образование в эпоху великой промышленности. Педагогика, школа и вызов обучение в 19 веке. Берлин, Дармштадт, Дортмунд.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 03.10.2019

Принято к публикации: 16.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетян

The material was submitted and sent to review: 03.10.2019

Was accepted for publication: 16.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

ԲԱԺԻՆ 2: ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱՃՅՈՒՂԵՐ
РАЗДЕЛ 2: НАУЧНЫЕ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИКИ
SECTION 2: SCIENTIFIC BRANCHES OF PEDAGOGY

ՄԱՐԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆԸ

Բրուտյան Վաչիկ

*«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարան,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Ժամանակակից մանկավարժական միտքն ակտիվորեն անդրադառնում է կրթության մարդաբանական բովանդակության հիմնախնդրին: Արդի փուլում կրթությունը մարդասիրական հարացույցների ձևավորման շրջանակներում ոչ միայն չի մերժում մարդաբանական հիմքը, այլև այն ավելի է դարձնում օրախնդիր: Այս ամենը պահանջում է որոշել ժամանակակից հայրենական մանկավարժության տեսության և նորարարական կրթական գործունեության խնդիրները, այդ թվում՝ մարդաբանական մոտեցման արդյունավետ կիրառումը:

Բանալի բառեր: *Մանկավարժական միտք, մարդաբանական մոտեցում, կրթություն, մանկավարժական մարդաբանություն, գիտական ըմբռնում:*

Հիմնախնդիրը: Կրթության նկատմամբ մարդաբանական մոտեցման հիմնավորման անհրաժեշտությունը մանկավարժության տեսության մեջ և պրակտիկայում:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Մանկավարժական մարդաբանությունը սկսել է զարգանալ 20-րդ դարի 90-ական թվականներից: Դեռևս 19-րդ դարի կեսերից Կ. Գ. Ուշինսկու կողմից որոշարկված մարդու հիմնախնդիրը՝ որպես դաստիարակության առարկա, ժամանակակից պայմաններում իր զարգացումն է ստանում գիտական հետազոտություններում: Առաջին այդպիսի հետազոտություններից է Բ. Մ. Բիմ-Բադի «Համաշխարհային մանկավարժության մեջ կարևորագույն հոսանքների մարդաբանական հիմքերը (20-րդ դարի առաջին կես)» աշխատությունը: 21-րդ դարասկզբին ի հայտ եկան մի շարք փիլիսոփայական աշխատություններ Ն. Վ. Կոիլովի, Օ. Մ. Լոմկոյի, Լ. Մ. Լուզինայի և այլոց կողմից:

Մանկավարժական մարդաբանության գիտական կարգավիճակի վերաբերյալ հարցի հետազոտությունը ցույց է տալիս մի քանի տեսակետների գերակշռություն. մանկավարժական մարդաբանությունը դիտարկվում է որպես ինտեգրացված գիտություն, մարդաբանական գիտակարգերի համակարգ (Վ. Վ. Կուզին, Բ. Ա. Նիկիտյուկ, Վ. Վ. Չիստյակով), որպես գիտելիքների ինտեգրացիա՝ ուղղված երեխայի ուսուցանմանը և դաստիարակությանը (Գ. Ե. Սոլովյով), որպես համակարգված գիտելիք մարդու, դաստիարակողի և դաստիարակվողի մասին (Լ. Կ. Ռախլևսկայա):

Արևմտյան գիտնականների հետազոտություններում մանկավարժական մարդաբանությունը գերազանցապես դիտարկվում է որպես գիտություն, որն ուսումնասիրում է մարդկային կեցության երևույթները կրթության համատեքստում (Կ. Դինելտ, Վ. Լոյս, Ս. Լանգենլդ, Յ. Դերբոլավ, Է. Ֆինկ և ուրիշներ):

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Հետազոտության նպատակն է տեսականորեն հիմնավորել ժամանակակից մարդաբանական մոտեցման անհրաժեշտությունը մանկավարժական գիտության տեսության մեջ և պրակտիկայում:

Հետազոտության նորույթը: Հիմնավորվում է այն գիտական դրույթը, ըստ որի՝ մանկավարժության կողմից մարդաբանական մոտեցման որդեգրումը թույլ է տալիս նորովի նայել նորարարական կրթական պրակտիկայի ըմբռնմանը ինչպես պատմական, այդպես էլ ժամանակակից իրողությունների համատեքստում:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ժամանակակից հայ հասարակության մարդասիրական զարգացումը հայրենական կրթական համակարգի առջև դնում է նոր խնդիրներ: Մանկավարժագետները վերջին տարիներին ավելի ու ավելի հաճախ են անդրադառնում Կ. Դ. Ուշինսկու մարդաբանության, Վ. Ա. Սուխոմլինսկու մարդու անհատականության, Պ. Ֆ. Լեսգաֆտի մանկավարժության և մարդաբանության կապի, Բ. Ս. Բիմ-Բադի մանկավարժական մարդաբանության առարկայի, մեթոդների և աղբյուրների վերաբերյալ գաղափարներին:

Ժամանակակից հայ մանկավարժության ժողովրդավարացումը, անհատականացումը և մյուս միտումները պահանջում են առաջնահերթ կողմնորոշվածություն դեպի մարդու պահանջմունքների բավարարումը, նրա իրավունքների և ազատությունների ապահովումը, այնպիսի ունակությունների ձևավորումը, որոնք կչեզոքացնեն սոցիալական ռիսկերը, սեփական ճակատագրի, հանրության և պետության ճակատագրի համար պատասխանատվություն ստանձնե-

լու նրա պատրաստակամությունը:

Այսօր մեր հասարակությունում տեղի են ունենում կրթության կարգավիճակի փոփոխություններ: Առանձին անձերի լուսավորության միջոցից կրթությունը փոխակերպվում է մշակույթի, հասարակության և մարդու զարգացման մեխանիզմի: Կրթության զարգացնող գործառույթը դառնում է որոշիչ. այն վերածվում է հասարակության վերարտադրման «գենետիկական ձուլամայրի», հանդես է գալիս որպես յուրաքանչյուր մարդու անձնային զարգացման ոլորտ [Слободчикова В. И., 2009, էջ 5]:

Կրթությունը պետք է ըմբռնվի և յուրացվի որպես փիլիսոփայական-մարդաբանական հատուկ հասկացություն, որն արձանագրում է մարդկային կեցության հիմունքները և մարդու մեջ մարդկայինի ձևավորման ձևերը: Կրթության մեջ մարդաբանական գաղափարների աշխարհայացքային նշանակությունը հանդես է գալիս մարդու՝ իբրև ստեղծագործ, ինքնագիտակից գոյության ըմբռնում, նրա անձի ընդունումը՝ որպես գլխավոր արժեք, առաջնայնությունը պետությունից, *կրթությունը՝ որպես մարդկային կեցության բնորոշ հատկանիշ, ոչ թե հասարակության գործառույթ*:

Կրթությունը մեր երկրում պետք է կրի արմատական փոփոխություններ, որոնք վերաբերում են ոչ միայն նրա կառուցվածքին, մեթոդաբանությանը և այդ համակարգի օղակներում կրթական գործընթացների կազմակերպման տեխնոլոգիաներին, այլև հիմնականում այն հրամայականին, ըստ որի՝ պետք է վերասահմանվեն կրթության նպատակները, նրա ռազմավարական կողմնորոշումները, տեղը հասարակական կյանքում, ինչը թույլ կտա համարժեքորեն արձագանքել 21-րդ դարի մարտահրավերներին: 21-րդ դարի կրթությունը կոչված է դառնալու կրթություն՝ բոլորի համար, միաժամանակ կրթություն՝ յուրաքանչյուրի համար. պետք է առանցքում ունենա *հոգևոր-էթիկական* գերակայությունը. այն կոչված է կրելու ստեղծագործական և նորարարական բնույթ: Պետք է խարսխվի իսկական գիտական հիմքերի վրա, պետք է լինի բազմազան՝ համապատասխան մարդկության և տվյալ երկրի մշակութային բազմազանությանը: Ներկայումս արդեն միանգամայն ակնհայտ է մարդկային քաղաքակրթության հեռանկարի կախվածությունը մարդու այն ընդունակություններից և որակներից, որոնք ձևավորվում ու կազմավորվում են կրթության մեջ [Слободчикова В. И., 2009, էջ 12]:

Կրթության նկատմամբ մարդաբանական մոտեցման հիմնավորման անհրաժեշտությունը սոցիալ-հումանիտար գիտությունների համակարգում ձևավորում է մեթոդաբանական փաստարկումների նոր կառուցվածք՝ ընդլայ-

նելով մանկավարժության կատեգորիալ-հասկացությանը՝ «մարդկային որակ», «մարդկայինը մարդու մեջ» տերմիններով: Մարդաբանական տերմինաբանության ընդարձակման հիմնախնդիրը ժամանակակից մանկավարժության մեջ քննության է արժանացել Ե. Վ. Բոնդարևսկու, Ն. Ե. Շուրկովայի, Ն. Մ. Բորիսկոյի, Լ. Մ. Լուզինայի և այլոց աշխատություններում [Малаякова Н. С., Сентябрь, 2015, էջ 251]:

Դեռևս 19-րդ դարի կեսերից Կ. Դ. Ուշինսկու կողմից որոշարկված մարդու հիմնախնդիրը՝ որպես դաստիարակության առարկա, ժամանակակից պայմաններում իր զարգացումն է ստանում գիտական հետազոտություններում և մարդկային անհատականության արժեքների նոր իմաստավորումներում: Առաջին այդպիսի հետազոտություններից է Բ. Մ. Բիմ-Բադի «Համաշխարհային մանկավարժության մեջ կարևորագույն հոսանքների մարդաբանական հիմքերը (20-րդ դարի առաջին կես)» աշխատությունը: 21-րդ դարակզբին ի հայտ եկան մի շարք փիլիսոփայական աշխատություններ մանկավարժական մարդաբանության հիմնախնդիրների վերաբերյալ: Տ. Ա. Պետրունինան ուսումնասիրում է մանկավարժական մարդաբանության գիտակարգային կարգավիճակի հիմնախնդիրը: Ն. Վ. Կոնյովան բացահայտում է մարդու կրթության տեսության կառուցվածքում մարդաբանական ավանդույթների առանձնահատկությունները: Օ. Մ. Լոմկոն տալիս է դաստիարակության՝ որպես մարդկային կեցության ընդհանրական ոլորտի ծագումնաբանության փիլիսոփայական-մարդաբանական վերլուծությունը: Դաստիարակության նկատմամբ փիլիսոփայական-մարդաբանական մոտեցումն ուսումնասիրված է նաև Լ. Մ. Լուզինայի աշխատություններում [Шыркова Н. Е., 2002]:

Մանկավարժական մարդաբանության գիտական կարգավիճակի վերաբերյալ մի շարք հետազոտություններում մանկավարժական մարդաբանությունը դիտարկվում է որպես ինտեգրացված գիտություն, մարդաբանական գիտակարգերի համակարգ (Վ. Վ. Կուզին, Բ. Ա. Նիկիտյուկ, Վ. Վ. Զիստյակով), որպես գիտելիքների ինտեգրացիա՝ ուղղված երեխայի ուսուցանմանը և դաստիարակությանը (Գ. Ե. Սոլովյով), որպես համակարգված գիտելիք մարդու, դաստիարակողի և դաստիարակվողի մասին (Լ. Կ. Ռախլևսկայա):

Արևմտյան գիտնականների հետազոտություններում մանկավարժական մարդաբանությունը գերազանցապես դիտարկվում է որպես գիտություն, որն ուսումնասիրում է մարդկային կեցության երևույթները կրթության համատեքստում: Կ. Դինելտը առանձնացնում է մարդկային կեցության հետևյալ երևույթները՝ աշխատանք, սեր, վախ, մահ, իսկ Վ. Լոխը և Մ. Լանգելդը՝ մար-

դու կենսագրության կայացման փուլերը: Յ. Դերբուլավը և Է. Ֆինկն առանձնացնում են մարդու՝ սեփական կյանքի ինքնաիրացումը և մեկնաբանությունը [Огурцов А.П., 2002]:

Մանկավարժական-մարդաբանական մոտեցումը՝ որպես մեթոդաբանության որոշակի գիտական մակարդակ, կոչված է հիմնավորելու հետազոտական և պրակտիկ գործունեությունը, սահմանելու հասկացությունների, գաղափարների, կրթության կազմակերպման օրինաչափությունների և սկզբունքների ընտրությունը:

Մանկավարժության կողմից մարդաբանական մոտեցման որդեգրումը թույլ է տալիս նորովի նայել նորարարական կրթական պրակտիկայի ըմբռնմանը ինչպես պատմական, այդպես էլ ժամանակակից իրողությունների համատեքստում: Մարդաբանությունը դիտարկվում է որպես մարդու մասին գիտությունների համադրություն. այն տալիս է գիտական պատկերացումներ մարդու և նրա կյանքի մասին:

Ինքնաբերաբար եզրակացվում է, որ մարդաբանությունն օգտագործում է մանկավարժությունը և կատարելագործում այն: Այսինքն՝ մանկավարժության օգնությամբ մարդաբանությունն ապահովում է մարդու որակները և կրթության որակները. արդյունքում մանկավարժական մարդաբանությունը դառնում է նոր մանկավարժություն, ոչ թե սոսկ նրա մի բաժինը: Այն թույլ է տալիս որոշել մարդու ամբողջականության չափը, «մարդկայինը մարդու մեջ», որը նշանակում է հետազոտել նրա ոչ միայն բնական և հասարակական բնույթը, այլև հոգևոր կողմը՝ գիտակցության գերակայությամբ:

Ներկայումս գիտամանկավարժական բառարաններում գոյություն ունեն իմաստով իրար մերձ երկու տերմիններ՝ «մարդաբանական մոտեցում» և «մարդասիրական մոտեցում»: Լատիներեն և հունարեն այս երկու բառարմատները միևնույն նշանակությունն ունեն՝ «մարդ»: Հետևաբար նշված երկու մոտեցումների անվանումները պետք է գրեթե հոմանիշներ լինեն: Իսկապես, այդ մոտեցումներից ելնելով՝ մանկավարժության բարձրագույն արժեքի՝ երեխայի և մանկավարժական գործունեության գլխավոր նպատակի՝ երեխայի անհատականության զարգացման մասին պատկերացումները համընկնում են: Այնուամենայնիվ, «մարդաբանական մոտեցում» և «մարդասիրական մոտեցում» տերմինների գործածությունը պրակտիկայում վկայում է դրանց իմաստների որոշակի տարբերությունների մասին: Այս կապակցությամբ հետաքրքիր է վերլուծել ինչպես դրանցից յուրաքանչյուրը, այնպես էլ դրանց փոխադարձ կապը [Максакова В.И., 2019, էջ 39]:

Կարծում ենք՝ մարդասիրական մոտեցումը ենթադրում է էթիկական հայացքների համակարգ մարդու՝ որպես սոցիալական գոյության, որպես հասարակության անդամի մասին: Այն ներառում է հետևյալ դրույթները.

- բոլոր մարդիկ իրենց հիմնական իրավունքներով հավասար են,
- յուրաքանչյուր մարդ արժանի է սիրո,
- սերն անհրաժեշտ է հատկապես երեխային՝ որպես թույլ էակի, որը կարիք ունի ըմբռնման, պաշտպանության ու սատարման և այլն:

Մարդաբանական մոտեցումը մարդու՝ որպես հատուկ երևույթի նկատմամբ գիտական հայացքների համակարգ է: Այն իրականացնում է իմացության մարդաբանական սկզբունքը և թույլ է տալիս վերլուծել բոլոր մանկավարժական գործընթացները, կոնկրետ մասնագիտական գործունեությունը հարաբերակցել մարդու, երեխայի բնույթի մասին տեսական գիտելիքների հետ: Ակնհայտ է, որ մարդաբանական մոտեցումը, ըստ էության, մարդասիրական է: Այսպիսով՝ մարդասիրական մոտեցումն ավելի շուտ սկզբունք է, իսկ մարդաբանականը՝ մանկավարժական գործողությունների որոշակի համակարգի գիտական հիմնավորում, որն արդյունավետորեն նպաստում է որպես լիարժեք մարդ երեխայի զարգացմանը և ինքնորոշմանը:

Մարդաբանական մոտեցումը նկարագրվում է որոշակի արքիտմների համակարգով, արժեքանությամբ և մանկավարժական տեխնոլոգիաներով:

Որպես մանկավարժական տեսության և կրթական պրակտիկայի մեթոդաբանական կարգավորիչ՝ մարդաբանական մոտեցման ժամանակակից գիտական ըմբռնումն ամփոփվում է հետևյալում. այն գաղափարների ամբողջական համակարգ է՝ ուղղորդված դեպի մարդը՝ որպես իմացության առարկա:

Մարդաբանական մոտեցումը հրատապ է կրթության մարդասիրական հարացույցում, մանկավարժագիտության մեջ, քանի որ մարդասիրական գիտելիքը կողմնորոշված է դեպի անհատականությունը, ուղղված է մարդու հոգևոր աշխարհին, նրա անձնային արժեքներին և կյանքի իմաստին: Տվյալ դեպքում մոտեցումը հարացույցի արտացոլումն է, իսկ հարացույցը ներառում է տեսությունը և հայեցակարգը՝ որպես տեսության միջուկ:

Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Այսպիսով՝ մարդաբանական մոտեցումն առանձին հրատապություն է ձեռք բերում ինչպես մանկավարժության տեսության մեջ (հայեցակարգային-տեսական բնագավառներ), այդպես նաև կրթական պրակտիկայում (ընթացակարգային-գործունեական բնագավառներ)՝ պայմանավորված ժամանակակից հասարակության և կրթության մարդասիրականացման խնդրի լուծման

անհրաժեշտությամբ: Մարդաբանական մոտեցումը ծառայում է որպես կրթության մեջ մարդասիրական տեխնոլոգիաների հիմնավորում, քանի որ այն մանկավարժին ուղղորդում է դեպի մարդը՝ որպես ամբողջ կրթական գործընթացի գլխավոր և հիմնական արժեք:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Максакова В.И., Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов / В.И. Максакова. 2-е изд., испр. и доп. М., Издательство «Юрайт». 2019, 206 с. (Серия: Образовательный процесс).
2. Малякова Н.С., Педагогико-антропологическое обоснование современной образовательной практики. //Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», N74 (41). Сентябрь 2015.
3. Огурцов А.П., Педагогическая антропология: поиски и перспективы // «Человек», 2002. N1, с. 71-87.
4. Слободчикова В.И., Антропологическая перспектива отечественного образования. Москва-Екатеринбург. 2009, 264 с.
5. Щуркова Н.Е., Педагогическая технология. М., «Педагогическое общество России». 2002, 224 с.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Брутян Вачик

*Армяно-российский международный
университет «Мхитар Гош», Армения*

Аннотация

Демократизация, индивидуализация, диалогичность и другие тенденции современного армянского образования требуют приоритетной ориентации на удовлетворение потребностей самого человека, обращенности к его правам и свободам, к формированию способности преодолевать социальные риски, брать на себя ответственность за собственную судьбу и судьбу общества и государства. Сегодня в нашем обществе происходит изменение статуса образования. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. В третьем тысячелетии система образования Армении должна претерпеть кардинальные изменения, которые касаются не только структуры ее организации, методологии и технологии построения образовательных процессов во всех звеньях этой системы, но, главным образом, переопределить цели образования, его стратегические ориентиры, место в общественной жизни, позволяющие адекватно отвечать на вызовы XXI века. В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые становятся и формируются в образовании.

Современная педагогическая мысль активно обращается к проблеме антропологического содержания образования. Образование на современном этапе в рамках становления гуманитарной парадигмы не только не отвергает антропологический фундамент, но все более его актуализирует. Обращенность педагогики к антропологическому подходу позволяет по-новому взглянуть на понимание инновационной образовательной практики как в историческом контексте, так и в современной реальности. Антропологический подход как подход, направленный на социальный аспект вследствие субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе, позволяет и ученому, и педагогу сознательно следовать ему в своей деятельности, а также его системным, адекватным современности образовательным целям, задачам и создавать условия реализации педагогического процесса. То есть антропологический подход в современной педагогике выступает методом и одновременно инструментарием для формирования целостности человека, его целостной культуры. Антропологический подход актуален в гуманитарной парадигме образования, в педагогической науке, так как гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслу жизни.

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO MODERN EDUCATION

Vachik Brutyan

*Armenian-Russian International University
after "Mkhitar Gosh", Armenia*

Summary

Democratization, individualization, dialogism and other trends of modern Armenian education require priority orientation to meet the needs of the person himself, treatment to his rights and freedoms, to formation of the ability to overcome social risks, take responsibility for their own destiny and the fate of society and the state. Today the status of education in our society is being changed. Education is no longer regarded as a departmental industry serving the interests of other departments and social practices. In the third millennium, the education system of Armenia should undergo drastic changes, which concern not only to the structure of its organization, methodology and technology for constructing educational processes at all levels of this system, but mainly to redefine the goals of education, its strategic guidelines, and the place in public life that allows to adequately respond to the challenges of the 21-st century. At present, the fundamental dependence of the prospects of our civilization on those abilities and qualities of a person that are gained and formed in education, is already quite obvious. Modern pedagogical thought actively addresses the problem of the anthropological content of education. Education at the present stage in the framework of the development of the humanitarian paradigm not only does not reject the anthropological foundation, but actualizes it more and more. The treatment of pedagogy to the anthropological approach allows to have a new look at the understanding of innovative educational practice both in the historical context and in modern

reality. The anthropological approach, as an approach aimed at the social aspect as a result of subject-subject relations in the pedagogical process, allows both the scientist and teacher to consciously follow it in their activities, as well as its systematic, relevant modernity of educational goals, tasks and create conditions for the implementation of the pedagogical process. That is, the anthropological approach in modern pedagogy acts as a method and at the same time a tool for forming the integrity of a person, his holistic culture. The anthropological approach is relevant in the humanitarian paradigm of education, in pedagogical science, since humanitarian knowledge is focused on the individual, touches to a person's spiritual world, to his personal values and meaning of life.

References:

1. Maksakova V. I., "Theory and Methodology of Education of junior schoolchildren" textbook and workshop for universities/ V. I. Maksakova. 2nd edition, checked and completed. M., Publishing house "Yurait". 2019, p. 206. (Series: Educational Process).
2. Malyakova N. S., Pedagogical and anthropological substantiation of modern educational practice. // Electronic scientific and educational journal of VGSPU "The brinks of knowledge", N74 (41). September 2015.
3. Ogurtsov A. P., Pedagogical Anthropology: Search and prospects // "Person", 2002. N1, p. 71-87.
4. Slobodchikova V. I., Anthropological prospects of native education. Moscow-Yekaterinburg. 2009, p. 264.
5. Shchurkova N. Y., Pedagogical technology. M., "Pedagogical Society of Russia". 2002, p. 224.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 30.09.2019

Принято к публикации: 09.10.2019

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Аревик Казарян

The material was submitted and sent to review: 30.09.2019

Was accepted for publication: 09.10.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Arevik Khazaryan

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ԲԵԼԱՌՈՒՍԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Հարությունյան Նազիկ

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Տարբեր երկրների կրթության համակարգերի ուսումնասիրությունը, նրանց կառավարման համեմատական վերլուծությունը լուծում է երկու կարևոր խնդիր՝ ճանաչողական և առաջավոր փորձի փոխանակման:

Սույն հոդվածում մեկնաբանվում են բարձրագույն կրթության կառավարման աշխարհում երեք ամենատարածված և կիրառվող մոդելները, որից հետո տրվում է Հայաստանի և Բելառուսի բարձրագույն կրթության կառավարման համեմատական վերլուծություն՝ բոլոնյան գործընթացի համատեքստում:

Հիմնախնդիրը: Վերջին ժամանակներում չափազանց կարևոր ու արժեքավոր և խիստ արդիական են աշխարհի տարբեր երկրների կրթության համակարգերի համապարփակ ուսումնասիրությունները, քանի որ դրանք լայն հնարավորություններ են ստեղծում առաջավոր փորձի փոխանակմանը՝ նպաստելով Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը:

Հետազոտության նպատակը: Սույն հետազոտության նպատակն է համեմատական վերլուծության ենթարկել ԵՍՏՄ անդամ երկու երկրների՝ Հայաստանի և Բելառուսի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերը՝ ներկայացնելով նմանություններն ու տարբերությունները, ձեռքբերումներն ու խնդիրները:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ գրականության վերլուծություն: Աշխարհի տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության կառավարման վերաբերյալ կան եվրոպական, ռուս և հայ մանկավարժ-գիտնականների բազմաթիվ ուսումնասիրություններ, որոնք անդրադարձել են ինչպես առանձին երկրների, այնպես էլ տարբեր երկրների բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգերին՝ տալով դրանց համեմատական վերլուծությունը: Նրանց թվում կնշեինք՝ Резник С.Д., Филиппов В.М., Бермыс А.Г., Нестеров А.П., Скотт П., Alberto Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth, Vulfson B. L., Michaela M. & Shreya P., Ն. Հարությունյան, Ա. Գրիգորյան, Յու. Սարգսյան, Ա. Բուդաղյան և այլք: Նրանցից յուրաքանչյուրի խոսքը նորովի մոտեցում է հիմնախնդրին:

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

***Բանալի բառեր:** Բարձրագույն կրթություն, կառավարման համակարգ, կառավարման մոդել, գլոբալիզացիա, կրթական բարեփոխումներ, բոլոնյան գործընթաց:*

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Այսօր անառարկելի է մարդկային կապիտալի դերի աճը տնտեսական և գիտատեխնիկական զարգացման գործընթացներում, հետևաբար դժվար չէ նկատել, որ կրթությունը դառնում է ժամանակակից հասարակության զարգացման գլխավոր շարժիչ ուժը: Կրթությունն այսօր ակտիվ գիտելիքների արտադրություն է, որն ապահովում է հասարակության զարգացումը բոլոր ուղղություններում:

«Աշխարհի շատ երկրներում,– գրում են Ս. Դ. Ռեզնիկը և Վ. Մ. Ֆիլիպովը,– կրթությունը ներառվել է պետական հիմնական առաջնահերթությունների շարքում: Նրանցից շատերն այսօր ձեռնամուխ են եղել ռադիկալ փոփոխությունների՝ ձգտելով ստեղծել բարձրագույն կրթության ճկուն համակարգ, որը գլոբալ մրցակցության պայմաններում կպատասխանի նոր պահանջներին» [5; 15]:

Ս. Գ. Բերմուսի կարծիքով «ժամանակակից աշխարհում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության պատասխանատվությունն ու ռիսկերը նույնիսկ գերազանցում են կոմերցիոն կառույցների համապատասխան ռիսկերը» [3; 368]:

Աշխարհում ձևավորվել են բարձրագույն կրթության համակարգային կառավարման տարբեր մոտեցումներ և մոդելներ, որոնք տարբեր ժամանակներում իրենց գործնական կիրառությունն են գտել տարբեր երկրներում: Կուզենայինք համառոտ ներկայացնել այդ մոդելները: Դրանք են՝ մայրցամաքային եվրոպական, անգլո-սաքսոնական և գերմանական կամ հումբոլդտյան:

Մայրցամաքային եվրոպական մոդելի հիմքում ընկած է այն սկզբունքը, որ «բարձրագույն կրթությունն առավել, քան կարևոր է, որ այն գտնվի անկախ կառույցների ձեռքում» [8; 281]:

Մայրցամաքային Եվրոպայում համալսարանը դիտարկվել է որպես պետական կառույց, որը համարվել է ազգային պետության և պետականության զարգացման տնտեսական, սոցիալական և մշակութային հիմնական գործիքը: Այն եղել է պետության կողմից վերահսկելի կառույց: Մինչև վերջին քառորդ դարը մեծ թվով եվրոպական պետություններում համալսարաններն ամբողջովին ֆինանսավորվել և կառավարվել են պետության կողմից: Այս մոդելի դասական օրինակը Ֆրանսիան է:

Իսկ ի՞նչ սկզբունքի հիման վրա է ձևավորվել անգլո-սաքսոնյան մոդելը: Ա. Ամարալը գրում է. «Բարձրագույն կրթությունն առավել, քան կարևոր է, որպեսզի այն վստահվի ազգային պետության քաղաքական քմահաճություններին» [8; 282]: Ըստ այս մոդելի՝ պետք է ապահովել բարձրագույն կրթության կայուն զարգացում՝ շուկայի պահանջներին համապատասխան, և որ բարձրագույն կրթությունը չպետք է որևէ ազդեցության ենթարկվի պետության քաղաքական կուրսի հնարավոր փոփոխություններից:

Նշված մոդելի հիմքում ընկած այս չափազանց կարևոր գաղափարն այն կարևոր գործոնն է, որն ապահովում է բուհերի ինքնավարությունը, ինքնակառավարումը և ակադեմիական ազատությունները, որոնք չափազանց կարևոր դեր ունեն բուհերի կայուն զարգացման և առաջընթացի համար: Այս մոդելը որդեգրել են Մեծ Բրիտանիան, ԱՄՆ-ն, Կանադան և Ավստրիան:

Հաջորդը գերմանական կամ հուլբուրգոյան մոդելն է: Ի՞նչ գաղափար է ընկած այս մոդելի հիմքում: Դա ազատ իրականացված գիտահետազոտական գործունեության և կրթության միասնության ապահովումն է: Այսօր այս գաղափարն ամենակարևոր պահանջն է գիտության և կրթության զարգացման գործում, որովհետև ապահովում է գիտական նվաճումների կիրառումը ոչ միայն տնտեսության, առողջապահության, այլ նաև կրթության զարգացման գործում: Այս գաղափարն ամրագրված է նաև Բերգենյան Կոմյունիկեում: Այս մոդելի հեղինակը Վիլհելմ ֆոն Հումբոլդտն է (19-րդ դար, Գերմանիա): Բացի Գերմանիայից՝ այն կիրառվում է նաև Ավստրիայում և Շվեյցարիայում:

Բարձրագույն կրթության կառավարման այս երեք մոդելներն էլ այսօր կիրառվում են աշխարհի տարբեր երկրներում՝ տալով տարբեր արդյունքներ:

Կրթության կառավարման այս տեսական վերլուծության համատեքստում ներկայացնենք Հայաստանի և Բելառուսի բարձրագույն կրթության կառավարման առանձնահատկությունները և պարզենք, թե կրթության կառավարման ո՞ր մոդելին են նախապատվությունը տվել նրանցից յուրաքանչյուրը, և վերջապես արդյո՞ք արդարացրել են այդ դիրքորոշումները բարձրագույն կրթության

ժամանակակից մարտահրավերներին դիմակայելու և իրենց երկրում մրցունակ ու առաջանցիկ որակյալ բարձրագույն կրթություն ապահովելու գործում:

Այս բոլոր հարցերի պատասխանները տալու նպատակով ստորև կներկայացնենք Հայաստանի և Բելառուսի բարձրագույն կրթության կառավարման համեմատական վերլուծություն:

Այսօր Հայաստանի և Բելառուսի համար պետական և ազգային կարևորագույն խնդիրներից մեկը կրթության համակարգի պահպանումն ու զարգացումն է, նրա գիտական կառավարումը, համապատասխանեցումը միջազգային չափանիշներին և նրա մրցունակության ապահովումը միջազգային ասպարեզում: Այս ամենի իրականացումը, իհարկե, պահանջում է կրթության համակարգի լուրջ բարեփոխումներ, որին գնացել են և՛ Հայաստանը, և՛ Բելառուսը:

«Յուրաքանչյուր երկրի կրթության արդիականացման և զարգացման համար անհրաժեշտ է ինտեգրվել կրթական միջազգային գործընթացներին՝ նպատակ ունենալով բարելավելու կրթության որակը, համապատասխանեցնելու միջազգային չափանիշներին և այն դարձնելու առավել մրցունակ և գրավիչ: Սրան են միտված Հայաստանում բարձրագույն կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները, որոնց վերջնական նպատակը դիմամիկ զարգացող հասարակության ձևավորումն է, որը բնորոշվում է հոգևոր, իրավական, մասնագիտական, մշակութային մակարդակով, քաղաքակրթության ձեռքբերումների խելամիտ օգտագործմամբ», – գրում են Ն. Հարությունյանը և Ա. Գրիգորյանը [1; 5]:

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

Հայաստանի Հանրապետությունը, 2005 թվականին ստորագրելով Բերգենի Կոմյունիկեն, միացավ բոլոնյան գործընթացին և պարտականություններ ստանձնեց բարեփոխելու բարձրագույն կրթության համակարգը տարբեր ուղղություններով, որոնցից մենք կանգ կառնենք բուհերի կառավարման հարցի վրա:

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

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

Համալսարանական խորհուրդը համագործակցային և կոլեգիալ մարմին է: Ոչ միայն բուհի դասախոսները, այլև ուսանողները, պետությունը և տնտեսության ու հասարակության ներկայացուցիչներն իրենց մասնակցությունն են բերում բուհի կառավարման հարցերում: Խորհրդում հարցերը քննարկվում են և որոշումները ընդունվում միասնաբար՝ ձայների պարզ մեծամասնությամբ:

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

Բուհի կառավարման նոր համակարգը փոխեց ներհամալսարանական կառավարման սկզբունքները, գործառույթները, մեթոդներն ու ոճերը:

2014 թվականից փոխվեց Հայաստանի բոլոր բուհերի կազմակերպական-իրավական ձևը, և բուհերը դարձան հիմնադրամներ: Համալսարաններում ձևավորվեցին հոգաբարձուների խորհուրդներ, որոնք համարվում են բուհի կառավարման բարձրագույն մարմիններ: Նրանց կառուցվածքը նման է համալսարանական խորհուրդների կառուցվածքին: Սակայն որպես հիմնադրամներ համալսարանները ձեռք բերեցին որոշ լիազորություններ:

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

Եթե համեմատական տանենք Հայաստանի՝ մինչ 2005 թվականը բուհերի կառավարման հին համակարգի և նորի միջև, ապա ակնառու է տարբերու-

թյունը թե՛ բուհի ինքնավարության, ակադեմիական ազատությունների և թե՛ լիազորությունների առումով: Եվ հարց է առաջանում՝ Հայաստանի բուհերի կառավարման այս նոր համակարգը բարձրագույն կրթության կառավարման աշխարհում գործող ո՞ր մոդելին է ավելի հարում կամ ամբողջովին համապատասխանում: Պատասխանը միանշանակ է: Հայաստանի որդեգրած բարձրագույն կրթության կառավարման նոր համակարգը տեղավորվում է բարձրագույն կրթության կառավարման Մայրցամաքային եվրոպական մոդելի շրջանակներում՝ որոշ չափով աղերսվելով Հումբոլդտյան մոդելին:

Իսկ ինչպիսի՞ն է Բելառուսի բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգը:

Ի տարբերություն Հայաստանի՝ Բելառուսը բոլոնյան գործընթացին միացել է բավականին ուշ՝ 2015 թվականի մայիսի 14-ին Երևանում տեղի ունեցած Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի նախարարական գագաթնաժողովի և բոլոնյան գործընթացի 4-րդ քաղաքական ֆորումի ժամանակ: Առաջին անգամ Բելառուսը հայտը ներկայացրել էր 2011 թվականին, որը մերժվել էր 2012 թվականի՝ Կոպենհագենում հանդիպման ժամանակ, որտեղ փաստվել էր, որ Բելառուսը չի հետևում Եվրոպական բարձրագույն կրթության միասնական տարածքի այնպիսի սկզբունքներին, ինչպիսիք են բուհերի ակադեմիական ազատությունը, ինստիտուցիոնալ ինքնակառավարումը և ուսանողության մասնակցությունը բուհի կառավարմանը:

«Բելառուսական բուհերի սահմանափակ ինքնավարությունը և խախտված ակադեմիական ազատությունները հնարավորություն չեն տալիս նրանց հետագա զարգացման և կրթության որակի բարձրացման համար: Կարելի է նշել նաև պետական խիստ վերահսկողությունը բուհերի վրա» [6; 29]:

Համաշխարհային բանկի փորձագետ Ֆիլիպ Ալտբախը գրում է. «Բուհերի կառավարման ապակենտրոնացումն ու ժողովրդավարացումը ենթադրում են ռեկտորների ընտրություն բուհի կառավարման կոլեգիալ մարմնում, ֆինանսական, կադրային ինքնավարություն և ակադեմիական ազատություններ» [9; 336]:

Ի նմանություն Հայաստանի՝ Բելառուսում նույնպես գործում է բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգ՝ բակալավրիատ, մագիստրատուրա և ասպիրանտուրա (դոկտորանտուրա):

Ի տարբերություն Հայաստանի՝ Բելառուսում պետական բուհերի ռեկտորներին նշանակում և ազատում է երկրի նախագահը՝ սահմանված կարգով, իսկ

մասնավոր բուհերի կառավարիչներին հիմնադրի առաջադրմամբ նշանակում կամ ազատում է Կրթության նախարարությունը:

Բելառուսի բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարման ինքնավար մարմինը բուհի խորհուրդն է, որի ղեկավարը բուհի կառավարիչն է՝ ռեկտորը: Այս խորհրդին համապատասխանում են Հայաստանի բուհերի գիտական խորհուրդները:

Բելառուսում բուհի խորհրդի լիազորությունները, կազմը և գործունեությունը սահմանվում են Բելառուսի կրթության նախարարության կողմից հաստատված «Ուսումնական հաստատության խորհրդի մասին» կարգով: Բուհի խորհրդի անդամների 25 %-ը ուսանողներն են, իսկ 75 %-ը՝ ուսումնական հաստատության ստորաբաժանումների ղեկավարների, մանկավարժական կազմի ներկայացուցիչներ, ինչպես նաև տեղական կառավարման մարմինների, պետական և այլ մարմինների, պատվիրատու կազմակերպությունների, հասարակական միավորումների ներկայացուցիչներ: Խորհրդի գործունեության ժամկետը 5 տարի է:

Փաստենք, որ Բելառուսի բուհերում կարող են ձևավորվել հոգաբարձուների խորհուրդներ, ինքնավար այլ մարմիններ՝ Բելառուսի նախագահի որոշմամբ: Սա խոսում է այն մասին, որ Բելառուսի բուհերի կառավարումն ապակենտրոնացված չէ. բուհերը չեն անցել ինքնակառավարման, ինքնավարությունն ու ակադեմիական ազատությունները թույլ են, ռեկտորները չեն ընտրվում, այլ նշանակվում են երկրի նախագահի կողմից: Բուհի կառավարման ձևը կենտրոնաձիգ-ուղղահայաց է, ոչ թե՛ կենտրոնախույս-հորիզոնական (ժողովրդավարական):

Եվ այստեղ առաջանում է երկրորդ հարցը: Իսկ Բելառուսի բուհերի կառավարման համակարգը բարձրագույն կրթության կառավարման աշխարհում գործող ո՞ր մոդելին է հարում կամ ամբողջովին համապատասխանում: Այստեղ երկու կարծիք չի կարող լինել: Միանշանակ համապատասխանում է Մայրցամաքային եվրոպական պետականամետ մոդելին: Սակայն փաստենք, որ 2015 թվականին միանալով բոլոնյան գործընթացին՝ Բելառուսը մշակել է բարեփոխումների իրականացման ճանապարհային քարտեզ, սահմանել ժամանակացույց և ներկայումս կատարում է իր առջև դրված խնդիրները:

Ե՛վ Հայաստանում, և՛ Բելառուսում իրականացված կրթական բարեփոխումների շնորհիվ որոշ չափով մեծացել են բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ինքնավարությունն ու պատասխանատվությունը, ընդլայնվել է քաղաքացիական հասարակության մասնակցությունը, նպաստավոր

պայմաններ են ստեղծվել բարձրագույն կրթության համակարգի և գործարար հանրության արդյունավետ երկխոսության համար: Մակայն կառավարման արդյունավետ համակարգ ունենալու, առաջանցիկ և որակյալ բարձրագույն կրթություն ապահովելու համար դեռևս կան բազմաթիվ հիմնախնդիրներ, որոնք կարոտ են լուծման:

Եզրակացություն: Հիմնախնդրի ուսումնասիրության արդյունքները հանգեցրին այն եզրակացության, որ տարբեր երկրների կրթության համակարգերի կառավարման վերաբերյալ ցանկացած ուսումնասիրություն իր ներդրումն է բերում Համեմատական մանկավարժության զարգացմանը՝ բացահայտելով տարբեր երկրների առաջավոր փորձն ու խնդիրները:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն., Գրիգորյան Ա., Կրթության զարգացման և որակավորման խնդիրները, «Մանկավարժական միտք», Երևան, 2013, 1-2:
2. Սարգսյան Յու., Բուդաղյան Ա., Բոլոնիայի գործընթացը Հայաստանում. Ուղեցույց, Երևան, «Անտարես», 2008, 74 էջ:
3. Бермус А.Г., Модернизация образования: философия, политика, культура, М., 2008, 382 с.
4. Нестеров А.П., Система образования Республики Беларусь в цифрах, Минск, 2018, 64 с.
5. Резник С.Д., Филиппов В.М., Управление высшим учебным заведением, М., 2011, 767 с.
6. Система высшего образования Беларуси: состояние, проблемы и направления реформирования, Минск, 2014, 35 с.
7. Скотт П., Глобализация и университет, Вестник высшей школы, 2009, №4.
8. Amaral Alberto, Glen A. Jones and Berit Karseth, Governing Higher Education: National Perspectives on institutional Governance, the Netherlands, 2002.
9. Altbach Philip G. and Jamil Salmi (Ed.) The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities. Washington: The World Bank, 2011, 339 p.
10. Michaela M. & Shreya P., Quality management in higher education: Developments and drivers, Results from an international survey, Paris, France, 2017.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АРМЕНИИ И БЕЛОРУСИ

Արտյոնյան Նազիկ

*Երևանский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Сегодня в мире чрезвычайно актуальны и представляют высокую ценность исследования, содержащие сравнительный анализ управления систем образования разных стран.

Эти исследования решают две важные задачи: познавательную и обмен передовым опытом. Данные исследования однозначно способствуют развитию сравнительной педагогики.

В статье интерпретируются три наиболее популярные и применяемые в мире модели управления высшим образованием: континентальная европейская, англо-саксонская и гумбольдтская, представляя идеи, лежащие в их основе, которыми они отличаются друг от друга.

Затем в статье был проведён сравнительный анализ систем управления высшим образованием двух стран-членов ЕАЭС – Армении и Беларуси. Были представлены сходства и различия, достижения и проблемы этих систем.

В частности, в статье представлены реформы, осуществлённые как в системе управления высшим образованием Армении, так и в Беларуси в контексте Болонского процесса.

В результате сравнительного анализа был сделан вывод, согласно которому системы управления высшим образованием, принятые в Армении и Беларуси, входят в рамки континентально-европейской модели управления высшим образованием, и в некоторой степени взаимосвязаны с гумбольдтской моделью.

Это говорит о том, что в системе высшего образования как Армении, так и Беларуси всё ещё необходимы серьёзные реформы как в вопросах улучшения качества образования, так и в вопросах демократизации управления.

Ключевые слова: высшее образование, система управления, модель управления, глобализация, реформы образования, Болонский процесс.

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н., Григорян А., Проблемы развития образования и квалификации, Педагогическая мысль, Ер., 2013, N 1-2.
2. Саргсян Ю., Будагян А., Болонский процесс в Армении, Ер., 2008.
3. Бермус А.Г., Модернизация образования: философия, политика, культура, М., 2008, 382 с.
4. Нестеров А.П., Система образования Республики Беларусь в цифрах, Минск, 2018, 64 с.
5. Резник С.Д., Филиппов В. М., Управление высшим учебным заведением, М., 2011, 767 с.
6. Система высшего образования Беларуси: состояние, проблемы и направления реформирования, Минск, 2014, 35 с.
7. Скотт П., Глобализация и университет, Вестник высшей школы, 2009, №4.
8. Амарал А., Глен А., Джонс и др., Управление высшим образованием, Нидерланды, 2002.
9. Альтбах Филипп Дж. и Джамиль Салми, Путь к академическому превосходству, Вашингтон, 2011.
10. Микаелла М., Шрейя П., Управление качеством высшего образования, Париж, 2017.

COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT IN ARMENIA AND BELARUS

Nazik Harutyunyan

Yerevan State University, Armenia

Summary

The comparative analysis of higher education management in different countries has become extremely relevant and highly valuable in the world today. These studies address two important

issues: i.e. the exchange of cognitive and advanced experience and definitely contributes to the development of Comparative Pedagogy.

The article discusses the three most common and applicable models of higher education management in the world: Continental European, Anglo-Saxon, and Humboldtian, presenting the ideas underlying those that are different from each other.

Furthermore, the article compares the higher education management of the two EAEU member states - Armenia and Belarus. The similarities and differences, achievements and problems of the management system are presented.

In particular, the article presents the reforms implemented in both Armenia and Belarus in the context of the Bologna Process.

The comparative analysis concluded that the higher education management system adopted by both Armenia and Belarus fits within the framework of the Continental European model of higher education, with some reference to the Humboldt model.

This shows that both Armenia and Belarus have serious reforms in both the quality of education and the democratization of management.

Keywords: *higher education, management system, management model, globalization, education reforms, Bologna process.*

References:

1. Harutyunyan N., Grigoryan A., The problems of the Education Development and Qualification, Pedagogical Thought, Yerevan, 2013, N1-2
2. Sargsyan Y., Budaghyan A., The Bologna Process in Armenia. Yerevan, 2008
3. Bermus A. G., Modernisation of Education, M., 2008.
4. Nesterov A. P., Education System of Belarus in numbers. Minsk, 2018
5. Reznik S. D., Filippov V. M., Management of Higher School, M., 2011
6. System of Higher Education of Belarus, Minsk, 2014
7. Scott P., Globalisation and University, Bulletin of Higher School, 2009, N 4
8. Amaral Alberto, Glen A. Jones and Berit Karseth, Governing Higher Education: National Perspectives on institutional Governance, the Netherlands, 2002.
9. Altbach Philip G. and Jamil Salmi (Ed.) The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities. Washington: The World Bank, 2011. 339p.
10. Michaela M. & Shreya P., Quality management in higher education: Developments and drivers, Results from an international survey, Paris, France, 2017.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 18.09.2019

Принято к публикации: 30.09.2019

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арменуи Ашикян

The material was submitted and sent to review: 18.09.2019

Was accepted for publication: 30.10.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Armenuhi Ashikyan

ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԱՐՏԹԵՐԱՊԵՎՏԻԿ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ
ԱՇԽԱՏԱՆՔՈՒՄ

Հայրապետյան Լուսինե

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Ընտանիքի հետ տարվող աշխատանքներում սոցիալական մանկավարժի մասնագիտական տեխնոլոգիաներին զուգահեռ արվեստաբուժության ընձեռած հանրավորություններից օգտվելը թույլ է տալիս կազմակերպել ախտորոշման, այնուհետև՝ շտկման գործընթացները: Դրանք օգնում են ախտորոշել առկա խնդրի պատճառականությունը՝ տալով դրանց համապատասխան լուծումներ:

Քանալի բառեր: *Ընտանեկան արվեստաբուժություն, մանկավարժական ախտորոշում, արտտեխնոլոգիա, հոգեբանամանկավարժական աշխատանք, սոցիալ-հոգեբանական աջակցություն:*

Հիմնախնդիր: Ընտանիքի հետ տարվող աշխատանքների բազմաձևությունն ընտանիքում առկա սոցիալ-հոգեբանական, հոգեբանամանկավարժական հիմնախնդրի լուծման տեսանկյունից կարևոր է, և դրանք արդյունավետ կլինեն, եթե սոցիալական մանկավարժը կարողանա ոչ միայն երեխային, այլև նրա ընտանիքի անդամներին մասնակից դարձնել ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամին վերաբերող ցանկացած խնդրի լուծման կառուցողական գործընթացներին: Արդյունքում նրանցից յուրաքանչյուրը կկարողանա արժեքային վերաձևակերպումներ տալ խնդրին, դրական լուծման դաշտ բերել այն և գիտակցել, որ ընտանիքում ծագած յուրաքանչյուր խնդրի համար պատասխանատու է հասարակության այս «փոքրիկ բջջի» յուրաքանչյուր անդամ:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Ընտանեկան արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաների համակողմանի ուսումնասիրություններին վերաբերող աշխատություններ ունեն ամերիկացի նշանավոր արտթերապևտներ Հաննա Կվյատկովսկան, Ջուդիթ Ռուբինը, Հելեն Լանդգարթենը, որոնք իրենց պրակտիկ հետազոտությունների փորձի հիման վրա արժեքավոր տեխնոլոգիաներ

են մշակել կիրառական մանկավարժությամբ և հոգեբանությամբ զբաղվողների համար:

Հողվածի նպատակը: Վերլուծել և ներկայացնել ժամանակակից արվեստաբուժության միտումները, ինչպես նաև բացահայտել ընտանեկան հիմնախնդիրներ լուծելու տեսանկյունից արտտեխնոլոգիաների կիրառության առանձնահատկությունները:

Հետազոտության նորույթը: Ընտանեկան արվեստաբուժության տեխնոլոգիաները առաջին անգամ են դիտարկվում սոցիալական մանկավարժի աշխատանքում՝ որպես արդյունավետ որոշումներ կայացնելու, աշխատանքային կրեատիվ ուժի ձևավորման այլընտրանքներ:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Ընտանեկան արտթերապիայի մեթոդների առանձին դիտարկումը, դրանց ազդեցության բազմակողմանի ուսումնասիրությունները կարող են յուրահատուկ դեր և նշանակություն ունենալ ընտանիքի հետ տարվող սոցիալ-մանկավարժական, մանկավարժահոգեբանական խնդիրների լուծման տեսանկյունից: Դրանց առանձնահատկությունները կարող են ստանալ առողջապահական, հոգեբանական, սոցիալական և այլ բնույթի ուղղվածություն՝ կախված նրանից, թե ինչպիսի խնդիրների լուծման համար են առանձնացվել, որ տեսանկյունից են կարևորվել: Քանի որ «սոցիալական մանկավարժի հիմնական նպատակներն են ընտանիքի և նրա անդամների պաշտպանությունը (հատկապես երեխայի պաշտպանությունը), ընտանիքի ներուժի բացահայտումն ու օգտագործումը, ընտանիքի անդամների փոխհարաբերությունների կարգավորումն ու վերականգնումը, արդյունավետ փոխգործակցությունների ապահովումը» [1, 230], ապա սոցիալական մանկավարժի գործունեության ուղղվածությունը դասակարգվում է դեպի նպատակը տանող իր գործառնություններով՝ հետազոտական, սոցիալ-մանկավարժական օգնության և աջակցության, հոգեբանամանկավարժական ուղղման և շտկման, հարմարման, վերականգնման, կանխարգելման և այլն, որոնց համապատասխան կան մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ: Ընտանիքը բարդ սոցիալական ինստիտուտ է, որում մեծացող երեխան անմիջականորեն իր վրա է կրում ընտանիքի բարոյահոգեբանական մթնոլորտի, բարոյահոգեբանական կլիմայի, միջանձնային հարաբերությունների ազդեցությունները: Տարբեր պատճառներով երեխան և իր ընտանիքը կարող են ունենալ սոցիալ-հոգեբանական աջակցության, խորհրդատվության կարիք, որոնց զուգահեռ ցանկալի է ընտրել նաև այլընտրանքային միջոցներ, որոնք կապահովեն աշխատանքի դրական արդյունքը: Սոցիալական մանկավարժի կողմից ընտանեկան արտտեխնոլո-

գիաների կիրառման դեպքում երեխայի ակտիվ սոցիալականացման, դրան խոչընդոտող պատճառների, պայմանների վերացման տեսանկյունից դրանք շատ հետաքրքիր գործիքներ կարող են լինել երեխայի և իր ընտանիքի միջև ծագած խնդիրների լուծման համար: Ընտանեկան արտոտեխնոլոգիաներն արվեստաբուժության նոր հնարավորությունների բացահատումներն են: Արվեստաբուժությունը բարդ հոգեկան գործընթացների ամբողջությունն է, որը ներառում է ճանաչողական ակտիվության բազմակողմանի զարգացում, անձի հուզական, զգացմունքային ապրումների դինամիկայի ուսումնասիրություն, խթանում և այլն: Որպես համակցված գործընթացների արդյունք՝ արվեստաբուժության մեջ կան բժշկության, արվեստի, բժշկական հոգեբանության, մանկավարժական հոգեբանության, էթնոմանկավարժության, բուժական մանկավարժության, շտկողական մանկավարժության և այլ գիտաճյուղերի տարրեր [3, 29]: Արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տալիս մուտք գործելու մարդու ներաշխարհ, դուրս բերելու խորքային խնդիրը, խթանելու ենթագիտակցությունը, վեր հանելու անհաջող փորձից առաջացած վախերը, տարատեսակ ապրումներ ծնող հույզերը և նպաստելու դրանց նորովի մշակմանը՝ ապահովելով փոփոխությունների հանդեպ դիմադրելու կամ լարվելու զգացողությունը պաշտպանվածության և ապահովության զգացողությամբ: Դրանցում հատկապես կարևոր են մանկավարժահոգեբանական, հոգեշտկողական աշխատանքները, որոնք արտահայտվում են մարդու վարքում [4, 33]: Արդյունքում հոգեշտկողական աշխատանքների թիրախն անձն է, իսկ նպատակը՝ նրա հայացքների և պատկերացումների ձևավորած համակարգում փոփոխություններ կատարելը: Արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տալիս անցավ մուտք գործելու դեպի ենթագիտակցություն, վեր հանելու անհանգստացնող ապրումները, վերամշակելու դրանք՝ ապահովելով լրացուցիչ պաշտպանվածություն և նվազեցնելով փոփոխությունների դիմադրությունը: Ընտանիքի հետ տարվող աշխատանքներում յուրաքանչյուր անդամի ներգրավվածությունն արտթերապևտիկ գործունեության մեջ կարևոր է՝ խնդիրներ վեր հանելու, դրանք շտկելու, կարգավորելու տեսանկյունից: Ընտանեկան արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները արտթերապիայի ավանդական տեխնոլոգիաների նման կարելի է կիրառել անհատական կամ խմբային տարբերակներով [5, 87]: Հատկապես երիտասարդ ընտանիքների դեպքում, երբ կա փորձի պակաս և ծնողավարության ուղղորդվածության բացակայություն, շատ կարևոր է համագործակցային, փոխօգնության առկայությունն ընտանեկան խնդիրներ լուծելու համար: Դրանք հնարավորություն են տալիս վերջնարդյուն-

քում առավել համակողմանի և ամբողջական վեր հանելու ընտանիքում առկա հիմնախնդրի պատճառականությունը, հնարավորինս շտկելու կամ վերացնելու դրանց առաջացման պատճառները, հիմնական խնդիրը լուծելու հետ մեկտեղ բացահայտելու նաև ենթախնդիրներ, որոնց ազդեցությունը թվում է չնչին, բայց խորքային ախտորոշում իրականացնելու դեպքում հստակորեն երևում է, որ հիմնախնդրի բարդությունը բոլորի աչքից հեռու մնացած այդ «չնչին» թվացող երևույթների մեջ էր:

Դիտարկենք ընտանեկան արտթերապևտիկ մի քանի տեխնոլոգիաներ:

Ընտանեկան արտթերապևտիկ հիմնադիրը Հաննա Կվյատկովսկան է: Վերջինս արվեստաբուժի կարիերան սկսել է ԱՄՆ հոգեկան առողջության ազգային ինստիտուտում աշխատանքի անցնելուց հետո: Նա գտնում է, որ ընտանեկան արտթերապևտիկ որպես ընտանիքի վրա բուժական-ուղղիչ ազդեցության հիմնական մեթոդ, պետք է կիրառել ընտանիքի բոլոր անդամների մասնակցությամբ, խմբային, անհատական պարապմունքներով, նորարարական պատկերային տեխնիկայի համադրմամբ: Այն պահանջում է ընտանիքի հոգեթերապևտիկ վերապատրաստում նախքան բուն արտթերապևտիկ անցնելը [2, 29]:

Հ. Կվյատկովսկան իր աշխատանքում ընտանիքում առկա խնդրի ախտորոշման համար կիրառում էր մեթոդներ, որոնց համար պետք էին գալիս այնպիսի պարագաներ, ինչպիսիք են՝ թուղթը, յուղամատիտները, գունավոր մատիտների հավաքածուները և այլն: Առաջին փուլում ընտանիքի հետ տարվող աշխատանքների բացատրական մասն էր, որտեղ նրանք պետք է կարևորեն այն, ինչ անելու են արտթերապևտիկ ընթացքում: Բացատրական աշխատանքներից հետո ընտանիքի անդամները պետք է ստեղծեին ազատ թեմայով երկու նկար և ևս չորսը՝ ըստ տրված հրահանգների: Բոլոր վեց նկարները նախատեսվում էր նկարել մեկ դասի ընթացքում: Յուրաքանչյուր նկարի ստեղծումից հետո ընտանիքի անդամներին առաջարկվում էր արտահայտել իրենց տպավորությունները՝ կապված միմյանց նկարների ընկալման հետ: Նկարներում պետք է ապահովված լինի.

1. կամայական գաղափարի արտացոլում նկարում՝ ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամի կողմից:

2. Ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամ պետք է նկարագրի իր ընտանիքը, բոլոր անդամներին ներառյալ, այդ թվում՝ ինքն իրեն: Ընտանիքի անդամների ֆիգուրները պետք է պատկերված լինեն հնարավորինս ամբողջական:

3. Ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամ պետք է պատկերի իր ընտանիքի վերացական դիմանկարը:

4. Ընտանիքի անդամներին նախ առաջարկվում է կամայական գծեր քաշել թղթի վրա, իսկ հետո դրանց մեջ պատկերներ տեսնել և նկարել պատկերների ուրվագծերը: Նկարողը կարող է թերթիկը պտտել գրիչի առանցքի շուրջ, խզրոցներին ավելացնել նոր պատկերային տարրեր կամ անփոփոխ թողնել բնօրինակ նկարը:

5. Համատեղ խզրոց-նկարչություն, որի ժամանակ մի մեծ ստվարաթղթի վրա արդեն աշխատում են ընտանիքի բոլոր անդամները՝ իրար հետ միասին ստեղծելով խզրզանք և դրանց միջից դուրս բերելով նկարներ: Տվյալ առաջադրանքը թույլ է տալիս տեսնել, թե ինչպես են ընտանիքի անդամները համագործակցում միմյանց հետ, թե որքանով են նրանք կարողանում աշխատել սերտ կապի մեջ մեկ թղթի վրա, ինչպես են դրսևորում իրենց անհատականությունը, արտահայտում իրենց անձնական սահմանները: Առաջադրանքը կատարելուց հետո արտթերապևտը սկսում է համեմատել յուրաքանչյուրի անհատական «խզրոցը» խմբային աշխատանքում արվածի հետ:

6. Այս փուլում ևս ընտանիքի անդամներին առաջարկվում է ազատ նկարչություն: Փուլերի ընթացքում նրանք արդեն ունեն դիրքորոշում, որի հիման վրա ենթագիտակցորեն ընտրում են թեմատիկա և նկարում: Այս տեխնոլոգիայի ամենաբարդ փուլն է վերջին ազատ նկարը, որը բացահայտում է ընտանիքի անդամների սթրեսակայունության աստիճանը, փոփոխություններին, ազդեցություններին դիմակայելու ունակությունը:

Ընտանիքի հետ աշխատելու մի այլ տեխնոլոգիա է առաջարկում Ջուդիթ Ռուբինը: Նա խորհուրդ է տալիս ընտանիքի անդամներին տալ տարբեր առաջադրանքներ՝ կապված նկարչական գործունեության հետ՝ ինչպես անհատական, այնպես էլ համատեղ աշխատելու համար: Նա ևս կարևոր է համարել «խզրոցի» տեխնիկան՝ նկատելով, որ խզրոցը մարդու միջից դուրս է բերում լարվածությունը, նպաստում, որ նա «խոսի» իր մասին գծեր քաշելու, դրանք կարգավորելու կամ անկանոն թողնելու միջոցով: Ջ. Ռուբինն օգտագործել է «Ընտանեկան դիմանկար» տեխնիկայի տարբեր, այդ թվում՝ իրատեսական և խորհրդանշական դիմանկարների վարկածներ:

Հետաքրքրական է նաև նրա «Ընտանեկան որմնանկար» տեխնոլոգիան: Դրա համար սպիտակ մեծ պաստառ է ամրացվում պատին, և ընտանիքի անդամները միասին նկարում են որևէ թեմա իրենց ընտրությամբ: Առաջին հերթին նրանք պետք է միասին նկարելու ցանկություն ունենան, համաձայնության գան: Այս արտտեխնոլոգիան օգնում է ուսումնասիրել, ապա նաև ախտորոշել ընտանիքի միջև միջանձնային հարաբերությունների ձևավորման

տեխնիկան, դրանց խոչընդոտող պատճառները և դրանց վերացման ընթացքը, հաղորդակցման արդյունավետությունը բարձրացնելու պայմանները: Ընտանեկան հարաբերությունների ախտորոշումից բացի՝ նշված տեխնոլոգիան հաճախ նպաստում է ընտանիքի անդամների միջև առավել սերտ համագործակցությանը և արդյունավետ հաղորդակցության հաստատմանը:

Ընտանիքի հետ տարվող սոցիալ-մանակավարժական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացման նպատակով Հելեն Լանդգարտեն առաջարկում էր բանավոր և ոչ բանավոր խոսքերի կիրառմամբ ընտանեկան առաջադրանքների տեխնոլոգիան: Հ. Լանդգարտենի ձեռքբերումներից մեկն առանձնահատուկ ախտորոշիչ ընթացակարգի մշակումն է, որն արտաքուստ հիշեցնում է խաղ, սակայն ինքնին բարդ արտտեխնոլոգիա է, որն ապահովում է ընտանիքի անդամների փոխհարաբերությունների և վարքագծերի համապարփակ գնահատումը: Այս տեխնոլոգիայի կիրառումը պահանջում է այնպիսի միջոցների առկայություն, ինչպիսիք են՝ ֆլումաստերները, սպիտակ և գունավոր թղթերը, սոսինձը և այլ պարագաներ: Բանավոր և ոչ բանավոր խոսքերի կիրառմամբ ընտանեկան առաջադրանքների տեխնոլոգիան ենթադրում է ընտանիքի անդամների կողմից հետևյալ երեք առաջադրանքների կատարումը.

1. համատեղ պատկերային աշխատանքի ստեղծում՝ բանավոր շփման բացակայությամբ:

Սկզբում ընտանիքի անդամները (4 և ավելի անդամների դեպքում) պետք է կազմեն երկու ենթախումբ, իսկ հետո նրանցից յուրաքանչյուրը պետք է նկարի իր գույգի հետ մեկ առանձին թղթի վրա: Ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամ պետք է ընտրի որոշակի գույնի կավիճ, յուղամատիտ կամ գրիչ, որը պետք է օգտագործի ամբողջ աշխատանքի ընթացքում: Այս գույնից ոչ ոք այլևս չի կարող օգտվել: Համատեղ աշխատանքի ընթացքում ընտանիքի անդամները չեն կարող խոսել, բայց կարող են շփվել ժեստերի և նշանների միջոցով: Երբ ենթախմբերը զգում են, որ նկարը ստեղծվել է, նրանք պետք է ազդանշան տան: Այնուհետև նրանք անցնում են բանավոր խոսքին. պետք է սկսեն իրենց նկարների ներկայացման և տպավորությունների փոխանակման փուլը: Մինչ այդ յուրաքանչյուր ենթախումբ պետք է վերնագրած լինի աշխատանքը:

2. Երկրորդ փուլում ամբողջ ընտանիքով պետք է ստեղծեն համատեղ պատկերային աշխատանք՝ առանց միմյանց հետ բանավոր կամ գրավոր հաղորդակցման:

Այս առաջադրանքը նման է նախորդին, բայց տարբերվում է նրանից, որ համատեղ նկարը ստեղծվում է ընտանիքի բոլոր անդամների կողմից մեկ թղթի

վրա: Երբ նկարն ավարտուն տեսք է ստանում, ընտանիքի անդամներն անցնում են նրա քննարկմանն ու նկարի համար անուն ընտրում:

Այս ախտորոշիչ աշխատանքը թույլ է տալիս բացահայտել և գնահատել ընտանեկան դիրքորոշումները միմյանց հանդեպ [2, 276-292]:

2. Լանդգարտենն առանձնացրել է մի քանի նշան, որոնցով գնահատվում է ընտանեկան փոխգործակցությունը.

1. Ո՞վ է առաջինը սկսել նկարել, ինչն է նախորդել դրան:

2. Ի՞նչ հերթագայությամբ են աշխատել ընտանիքի մյուս անդամները:

3. Ո՞ւմ գաղափարներն էին աջակցություն գտնում, իսկ ումը՝ ոչ:

4. Ինչպիսի՞ն էր ընտանիքի տարբեր անդամների ներգրավվածությունն աշխատանքի մեջ:

5. Ո՞վ է աշխատել ընդհանուր գծանկարի սահմանափակ տարածքում, այսինքն՝ հիմնականում իր տարածքում, և ո՞վ է ներխուժել ուրիշի տարածք, նկարել ամբողջ տարածքում:

6. Ո՞վ է փորձել «դուրս մղել» ուրիշներին, օրինակ՝ նկարելով նրա նկարների վերևում:

7. Ո՞վ էր ձգտել օգնել ուրիշներին, համագործակցության և փոխգործակցության հաստատման նախաձեռնություն ցուցաբերել:

8. Ո՞վ է խուսափել շփումներից և մեկուսի աշխատել:

9. Արդյո՞ք ընտանիքի անդամներն աշխատել են հերթով, կամ արդյո՞ք միաժամանակ նրանք ստեղծել են ենթախմբեր:

10. Եթե աշխատանքի ընթացքում պատկերի ընդհանուր բնույթի փոփոխություններ են եղել, ապա ո՞ւմ նախաձեռնությունների հետ է դա կապված եղել:

11. Ի՞նչ դիրքում են ընտանիքի տարբեր անդամների կողմից ստեղծված պատկերները (կենտրոնում, անկյուններում, ամբողջ տարածքում և այլն):

11. Ի՞նչ մակերես են զբաղեցնում ընտանիքի տարբեր անդամների ստեղծած պատկերները:

12. Ո՞րն է ընտանիքի տարբեր անդամների կողմից ստեղծված պատկերների խորհրդանշական «ծանրության կենտրոնը»:

13. Ո՞վ էր անկախություն ցուցաբերում, և ո՞վ էր կախված մյուսներից:

14. Ո՞վ էր նախաձեռնողական, և ո՞վ էր հետևում ուրիշների նախաձեռնությանը:

15. Արդյո՞ք կոնֆլիկտներ ծագեցին աշխատանքի ընթացքում, և ինչպե՞ս են դրանք լուծվել:

16. Ի՞նչ զգացողություններ են դրսևորվել ընտանիքի տարբեր անդամների մոտ աշխատանքի ընթացքում:

17. Արդյո՞ք ընտանիքի անդամների փոխազդեցությունն աշխատանքի ընթացքում քառասյին կամ կազմակերպված բնույթ էր կրում:

18. Որքանո՞վ էր անհատականություն դրսևորում ընտանիքի յուրաքանչյուր անդամն աշխատելիս:

Այսպես՝ ընտանեկան արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները կարող են զարգացնել՝

- համագործակցության ձգտում,
- ուրիշի դիրքորոշման հանդեպ հարգանք,
- լիդերության դրսևորումների չափավորություն,
- բարդ իրավիճակների հաղթահարման արդյունավետ ռազմավարությունների համատեղ մշակում և օգտագործում,
- հումորի զգացում,
- ուշադրություն միմյանց հանդեպ,
- կարեկցանքի, ապրումակցման դրսևորում:

Եզրակացություն: Դիտարկելով սոցիալական մանկավարժի կողմից սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների իրականացման բարդությունը՝ կարելի է ընտանեկան արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաներն օգտագործել որպես ընտանեկան խնդրի ախտորոշման միջոց: Ընտանեկան արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները կարող են առավել ազատ ու ստեղծագործ բնույթ հաղորդել սոցիալական մանկավարժի հետազոտությանը՝ խնդիրների վերհանման տեսանկյունից, նպաստել մասնագիտական առավել կրեատիվ որոշումներ կայացնելուն: Հոդվածում քննարկված ընտանեկան արտթերապևտիկ տեխնոլոգիաները կարելի է օգտագործել նաև ընտանեկան խորհրդատվություն կազմակերպելիս:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Հարությունյան Ն., Ղազարյան Ա., Ղուկասյան Լ., Սոցիալական մանկավարժություն, ԵՊՀ հրատ., 2017, 334 էջ:
2. Ландгартен Х., Семейная арт-психотерапия // Игровая семейная психотерапия / Под ред. Ч. Шеффера и Л. Кери., СПб: Питер, 2001, 267с.
3. Медведева Е.А., Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании, Москва, Юрайт, 2019, 270 с.
4. Мамайчук И.И., Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, Москва, Юрайт, 2019, 319 с.
5. Пролкс Л., Групповая арт_терапия с маленькими детьми и их родителями // Арт-терапия- новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина, М.: Когито-Центр, 2006, 204 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Айрапетян Лусине

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

В работе с семьёй, параллельно со специальными технологиями, применение социальным педагогом арт-терапии позволяет ему организовать диагностические, а затем и коррекционные процессы. Они помогают диагностировать причину существующей проблемы, а также давать им соответствующие решения. Важность многообразия работ с семьёй, с точки зрения решения существующей в семье социально-психологической, психолого-педагогической проблемы, продуктивна, если социальный педагог к конструктивным процессам привлекает не только ребёнка, но и членов его семьи, в результате чего каждый из них сможет предоставить проблеме ценные перефразировки, показать положительное её решение и осознать, что за каждую возникшую в семье проблему несёт ответственность каждый член семьи.

Научные труды по всестороннему исследованию семейных арт-терапевтических технологий имеют выдающиеся американские арт-терапевты Ханна Квятковска, Джудит Рубин, Хелен Ландгартен, которые на основе опыта своих практических исследований разработали ценные технологии для тех, кто занимается прикладной педагогикой и психологией.

В статье проанализированы и представлены технологии, разработанные несколькими современными арт-терапевтами, а также тенденции арт-терапии с точки зрения эффективности применения семейных арт-технологий.

В статье впервые рассматривается использование в работе социального педагога технологий семейной арт-терапии как альтернативный подход к принятию продуктивных решений и формированию стиля работы. При использовании социальным педагогом технологий семейной арт-терапии, последние, в свою очередь, могут помочь ему в принятии продуктивных решений. Они могут придать более свободный и творческий характер исследованию и диагностике социального педагога, а также выявлению им проблем. Рассмотренные в статье приёмы арт-терапевтических технологий можно использовать также при организации семейной консультации.

Список использованной литературы

1. Арутюнян Н., Казарян А., Гукасян Л., Социальная педагогика, изд. ЕГУ, 334 с.
2. Ландгартен Х., Семейная арт-психотерапия // Игровая семейная психотерапия / Под ред. Ч. Шеффера и Л. Керри., СПб.: Питер, 2001, 267 с.
3. Медведева Е.А., Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании, Москва, Юрайт, 2019, 270 с.
4. Мамайчук И.И., Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, Москва, Юрайт, 2019, 319 с.
5. Пролкс Л., Групповая арт_терапия с маленькими детьми и их родителями // Арт-терапия- новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006, 204 с.

FEATURES OF APPLICATION OF ART THERAPEUTIC FAMILY TECHNOLOGIES IN THE SOCIAL PEDAGOGUE'S WORK

Lusine Hayrapetyan

Yerevan State University, Armenia

Summary

Parallel with the social pedagogue's professional technologies used in the work with family, implementing provided opportunities of art therapy allows to manage the processes of diagnostics and then curing. They help diagnose the cause of the problem and provide appropriate solutions. The importance of the versatility of work with the family is effective from the aspect of solving the social-psychological, psycho-pedagogical problem in the family, if the social educator is able to not only engage the child but also his/her family members in constructive processes, which will enable each of them to form a value-based transformation of the problem, to appear in the positive side of the solution and realize that each family member is responsible for any problems that arise in the family. Outstanding American art therapists Hanna Kvyatkowska, Judith Rubin, Helen Landgarten, who have developed valuable technology based on their practical research experience for those who practice applied pedagogy or psychology, have works referring to comprehensive researches of family art therapeutic technologies. The article analyzes and presents technologies developed by several modern art therapists, as well as tendencies of art therapy from the aspect of effectiveness of application of family art-technologies. For the first time in this article, family art-technologies are considered as alternatives to making the efficient decisions in the work of a social pedagogue and in the development of a working style. When used by a social pedagogue, family art-technologies can help make effective decisions. They can transmit freer and more creative tone in social pedagogue's research, diagnosis, problem solving. The tricks of the art-therapeutic technologies discussed in this article can also be used in organizing family counseling.

References:

1. Harutyunyan N., Kazaryan A., Gukasyan L., Social pedagogy, YSU ed., 334 p.
2. Landgarten H., Family art psychotherapy // Game family psychotherapy / ed. CH. Schaeffer and L. Carey., St.Petersburg: Peter, 2001. – 267 p.
3. Medvedeva E. A., Artpedagogics and art therapy in special and inclusive education, Moscow, yurayt, 2019. – 270 p.
4. Mamaychuk I. I., Psychocorrectional technologies for children with developmental problems, Moscow, yurayt, 2019. – 319 p.
5. The L. Proulx, Group artterapii with young children and their parents // Artterapii - new horizons / ed. by A. I. Kopytina. – Moscow: Cogito Center, 2006. – 204 p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 30.09.2019

Принято к публикации: 06.10.2019

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Арменуи Ашикян

The material was submitted and sent to review: 30.09.2019

Was accepted for publication: 06.10.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Armenuhi Ashikyan

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ

Аветисян Мери

Ереванский государственный университет,

Армения

Краткое введение. Высшее образование имеет определяющее значение для успешного развития любой страны и в зависимости от изменений политико-экономических устоев в данной стране подвергается реформированию. Однако, несмотря на это, многие европейские страны похожи по своим принципам обучения, а также в некоторой степени отличаются друг от друга. Примером таких стран являются Италия и Германия.

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

Проблема. Сравнительный анализ управления систем высшего образования Италии и Германии облегчает доступ к правильному решению её вопросов для подготовки специалистов высокого уровня.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Изучением данных вопросов занимались А.В. Борисенкова, Х.П. Бруххойзер, И.В. Цивунина, а также С. Вардумян и др.

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Целью данного исследования является выявление сходств и отличий при сравнении управления систем высшего образования Италии и Германии.

Новизна исследования. Новизна исследования заключается в проведении сравнительного анализа и выявлении особенностей управления систем высшего образования Италии и Германии с презентацией их сходств и отличий.

Управление и структура системы высшего образования Италии.

Италия всегда играла важную роль в развитии высшего образования и была одним из инициаторов перехода на Болонскую систему образования. Вместе с Францией, Великобританией и Германией она стала основателем Европейского пространства высшего образования для создания единой системы обучения в вузах. Система образования Италии меняется на протяжении уже многих лет и в настоящее время проходит очередной цикл реформирования, цель которого – повысить уровень обучения в стране и привести его в соответствие с европейскими стандартами.

Образование в Италии жёстко контролируется государственными органами. Доступность высшего образования в Италии регулируется центральным органом управления образованием – Министерством образования, университетов и науки, а также региональными органами власти и органами университетского управления (см. табл.1). В функции Министерства образования, университетов и науки входит координация деятельности департаментов образования провинций и регионов, а также разработка стратегий взаимодействий итальянских образовательных учреждений с вузами других европейских стран. Основную же функцию распределения финансирования и управления вузами берут на себя региональные органы управления образованием. В каждой итальянской провинции имеется собственное Управление по делам образования, которое следит за соблюдением Государственных стандартов. В управлении системой высшего образования активное участие принимают также учреждённые консультативные органы: Национальный совет университетов, Национальный студенческий совет, Собрание ректоров итальянских университетов, которые ответственны за определение общих интересов и стратегий модернизации университетского образования. Основную роль в управлении неуниверситетским сектором играет Национальный Совет по вопросам искусства и музыкального образования. В настоящем итальянские вузы представляют собой автономные административные учреждения, обладающие правом распределения финансов, самостоятельно разрабатывающие образовательные программы, ведущие научно-исследовательскую деятельность [1, 67-68].

Большинство итальянских университетов являются государственными. В последнее время правительство уменьшило субсидирование вузов на 15%. В отличие от вузов англоговорящих стран, в итальянских университетах отсутствует практика негосударственного финансирования, основывающееся на добровольных пожертвованиях [8]. Негосударственные же вузы не финансируются со стороны государства, которое лишь в виде исключения может оказать некоторую финансовую помощь.

Подготовка к поступлению в вузы Италии производится в лицеях, выпускники которых сдают экзамен и получают аттестат зрелости (*diploma di maturita*), с которым можно поступать в университет без экзаменов, для творческих же специальностей требуется портфолио (образцы творческих работ), а для медицинских и инженерных – тест по профилирующим предметам [7]. Поступить в итальянский вуз доступно практически всем, имеющим аттестат зрелости, однако получают диплом далеко не все в связи со сложностями учебного процесса (см. табл.2).

В настоящее время система высшего образования Италии включает в себя три сектора: университетский, неуниверситетский и сектор профессионального образования, причём первый является наиболее развитым. К вузам университетского типа относятся: около 60 государственных и 17 негосударственных университетов, имеющих государственную лицензию, 2 университета для иностранцев и 3

университета пост-дипломного уровня. Неуниверситетский сектор представлен академиями, консерваториями и высшими школами в специальных областях знаний (искусство, архитектура, дизайн и т.д.). Третий сектор – сектор высшего профессионального образования, программа которого считается альтернативой классическому университетскому образованию и рассчитана на студентов, желающих за короткий срок получить прикладные знания по специальности, соответствующие требованиям рынка труда [10, 384-385].

Учебный год в вузах Италии начинается в октябре-ноябре и заканчивается в мае-июне. Он разделён на два семестра: первый длится с октября по январь, второй – с февраля по июль. Однако в некоторых вузах (например, в Падуанском университете) учёба разделяется на три семестра: первый – с октября по декабрь, второй – с января по март, а третий – с апреля по июль. В течение года бывают две или три сессии, причём студент, имея право на индивидуальный план обучения, может решить, какие предметы он будет изучать и у кого (за исключением нескольких обязательных дисциплин), когда и какие экзамены ему сдавать (за исключением некоторых обязательных на каждом факультете) [6]. Одной из особенностей обучения в Италии является отсутствие экзаменационных билетов во время учёбы. Каждый экзамен требует огромной самостоятельной подготовки, поскольку на лекциях дают лишь небольшой материал по предмету. Студент также имеет право подать заявку на предоставление «куратора» для помощи по одному из основных предметов, обратиться в консультационный центр соответствующего факультета. Преподавание в Италии ведётся на итальянском и на английском языках, основным форматом занятий являются лекции и семинары. Обучение в государственных итальянских вузах бесплатное, в том числе и для иностранцев. Но студенты должны платить ежегодные взносы размером в 500-1000 евро. При расчёте взноса учитывается материальное состояние семьи студента, на основе которого также можно получить небольшую государственную стипендию. Обучение в негосударственных вузах платное (9500-22000 евро) [9].

Начиная с 1999 г. в Италии используется высокоразвитая кредитная система, которая способствует повышению прозрачности национальной системы образования, возможности совместной разработки учебных программ, мобильности преподавателей и студентов и т.д. [5, 91]. В отличие от Германии, в системе высшего образования Италии принята 30-ти балльная система оценивания знаний (см. табл.3). Итальянские степени в системе высшего образования соответствуют общепринятой трёхуровневой системе, но имеют свои названия (см. табл. 4). Каждая степень заканчивается защитой дипломной работы. Таким образом, раздробленная система итальянских степеней, соответствуя европейским стандартам, принимает требования современной экономической ситуации в Италии и способствует развитию академического образования, научно-исследовательской деятельности, а также профессионального, прикладного высшего образования.

Управление и структура системы высшего образования Германии.

Высшее образование в Германии является одним из наиболее популярных на образовательном рынке, отличающемся внешним единством и внутренним многообразием. Три управленческих уровня имеют различные законодательные, исполнительные, координирующие и финансово-бюджетные функции – четкое взаимодействие функций федераций, земель и местных органов власти [2, 88] (см. табл. 1). Основными проблемами высшей школы занимаются Постоянная конференция министров образования и культуры земель и Конференция ректоров учебных заведений, являющиеся руководящими органами системы образования Германии. На уровне земель руководство образовательным процессом осуществляют земельные профильные Министерства во главе с министрами или сенаторами. В каждой из земель действует свой закон об образовании. Специальные земельные законы, находящиеся в компетенции земель, регулируют основные принципы и цели организации высшего образования, а именно: плату за обучение, организационные вопросы, управление, и т.д. Деятельность же вузов контролируется федерацией, полномочия которой ограничены конституцией. Таким образом, землям принадлежит львиная доля законодательных полномочий, а управление образованием практически полностью находится в исключительном ведении земель и муниципалитетов. В Германии наибольшую ответственность за образование и подавляющую часть его финансирования несут субъекты федерации. В нынешних условиях центральные органы управления передают многие свои полномочия и функции различным территориальным властям и органам управления образованием. В условиях децентрализации немецкие вузы получают все большую автономию в решении финансовых вопросов и в управлении собственными ресурсами. Эта тенденция постепенно распространяется и на основные фонды вузов, которые пока остаются преимущественно собственностью земель. В сочетании с новыми моделями финансирования в Германии сегодня вводятся новые методы мониторинга и обеспечения финансовой прозрачности деятельности вузов [4, 10].

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

Можно выделить некоторые общие тенденции и направления модернизации местных органов управления образованием: консолидация местных органов, существенная переориентация общей направленности деятельности и функций местных органов с оперативного на стратегическое, перспективное управление, развитие образовательных учреждений и систем образования, переориентация функций и методов инспектирования, модификация функций и структур местных

органов образования вслед за изменениями в национальной образовательной политике и расширение полномочий местных органов образования.

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

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

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

Обобщая указанные выше данные, представим сравнительный анализ управления систем высшего образования Германии и Италии, в виде таблиц 1, 2, 3, 4.

Таблица 1.

Сравнительный анализ управления и финансирования систем высшего образования Италии и Германии

Италия	Германия
Внешние органы управления	
Центральное управление: Министерство образования, университетов и науки Районное управление: региональные органы управления образованием Местное управление: вуз Национальный совет университетов Национальный студенческий совет Собрание ректоров итальянских университетов	Центральное управление: 1. Министерство образования и культуры, 2. Постоянная конференция министров образования и культуры земель Районное управление: земельные профильные Министерства Местное управление: вуз Конференция или совет ректоров вузов
Внутренние органы управления	
Ректор Академический сенат Совет правления	Ректор или президент вуза Ученый совет

Студенческий совет Деканы факультетов Руководители подразделений	Студенческий совет Деканы факультетов Заведующие кафедрами
Финансирование	
Государственный бюджет, негосударственные фонды, частные платежи	Государственный бюджет, земли, немецкое сообщество содействия исследованиям и частные лица

Таблица 2.

Сравнительный анализ поступления в вузы Италии и Германии

Италия	Германия
Аттестат зрелости (Diploma di maturita). Иностранные абитуриенты сдают приёмные экзамены в виде прохождения интервью	Диплом АБИТУР или конкурсный отбор по результатам вступительных экзаменов. Обязательное знание немецкого языка как для немцев, так и для иностранных абитуриентов

Таблица 3.

Сравнительный анализ системы оценивания высшего образования Италии и Германии

Италия	Германия
<u>30-ти балльная система оценивания:</u> 30 – отлично 29-27 – хорошо 26-25 – удовлетворительно 24-18 – средний 17 и ниже – неудовлетворительно или плохо	<u>6-ти балльная система оценивания:</u> 6 – очень плохо/ 0 баллов 5 – неудовлетворительно/ 3,2,1 4 – удовлетворительно/ 6,5,4 3 – средний/ 9,8,7 2 – хорошо/ 12,11,10 1 – отлично/ 15, 14, 13

Таблица 4.

Сравнительный анализ структуры систем высшего и послевузовского образования Италии и Германии

Италия	Германия
Учебные заведения: государственные и негосударственные с образовательной лицензией	
Образовательные ступени	
<u>1-ая ступень:</u> 3 года/ степень Laurea <u>2-ая ступень:</u> 1-ый уровень специальной степени (Specialisation degree), двухгодичная магистратура с академическим уклоном или 1-ый уровень магистра (University Master degree), ориентированный на профессиональную деятельность. <u>3-ья ступень:</u> Степень доктора (Research Dottorate degree), аналог Ph.D. / от 3-х лет	1. Базовый этап – 3-4 семестра (степень лиценциата – Voldiplom) 2. Основной – 4-6 семестров (степень магистра – Magister Artium) 3. Докторантура – 3-4 года (степень доктора – Dokorate)

<p>2-ой уровень специальной степени (Specialisation degree), профессионально-ориентированная аспирантура / от 2-ух до 6-ти лет или</p> <p>2-ой уровень магистра (University Master degree)/ минимум 1 год</p>	
---	--

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. С помощью сравнительного анализа особенностей управления систем высшего образования Италии и Германии, представленных в таблицах, можно найти правильный подход и принцип для улучшения и усовершенствования уровня развития высшего образования в странах, подготовки квалифицированных работников, что даёт возможность использования данного опыта другими странами.

Список использованной литературы

1. Վարդուխյան Ս., Հովհաննիսյան Ա., Վարելլա Գ., Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական կրթություն և մասնագիտական զարգացում, ձեռնարկ մանկավարժների և կրթության կազմակերպիչների համար, Երևան, «Նոյան Տապան», 2005, 312 էջ:
2. Борисенкова А.В., Система высшего образования Италии, Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М.В. Ларионова, М., Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005, 152 с.
3. Борисенков В.П., Писарева Л.И., Педагогика – 6, научно-теоретический журнал, Российская академия образования, М., ”Педагогика,, 1996. – 108 с.
4. Бруххойзер Х.П., О ходе Болонского процесса в университетах Германии.//Гуманизация образования, 2008, N1.– 30 с.
5. Центр ОЭСР – ВШЭ. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Германии, М., 2004, “МАКС Пресс”. –12 с.
6. Бакалавриат в Италии, Retrieved 20/09/2019, from https://www.unipage.net/ru/bachelor_italy
7. Высшее образование в Италии. Retrieved 20/09/2019, from <https://www.educationindex.ru/articles/higher-education-all-europe/vysshee-obrazovanie-v-evrope-kontinentalnoy/higher-education-italy/>
8. Образование в Италии. Retrieved 21/09/2019, from https://www.unipage.net/ru/education_italy
9. Система образования Италии. Retrieved 22/09/2019, from <http://www.ec.kharkiv.edu/italy.html>
10. Цивунина И.В., Петрова М.А, Образовательная система Италии: традиции и особенности, Вестник КГТУ, 2014, Retrieved 22/09/2019, <https://cyberleninka.ru/article/n-obrazovatel'naya-sistema-italii-traditsii-i-osobennosti>

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

Mary Avetisyan

Yerevan State University, Armenia

Summary

Higher education is crucial for successful development any country, and depending on changes in political and economic foundations in the country, the system might be reformed. However, despite this, many European countries from one point of view are similar in their teaching principles, while having some extent differences from another point. An example of such countries are Italy and Germany with their own characteristics, which are presented by us in this article.

Having examined the higher education systems of Italy and Germany, we clearly stressed similarities and differences of management, financing and structures of higher education systems of these two countries. As a result, the study revealed that the management of educational systems in Italy and Germany carried out by the central government bodies (in Italy - Ministry of Education, Universities and Science, in Germany - Ministry of Education and Culture), as well as regional and local government (university).

In Italy and Germany, the general standard rules are established for admission to the university for students who successfully complete high school graduation classes. Unlike Italy, where Lyceum with a Diploma di maturita is a middle school, in Germany, universities accept graduates of gymnasiums or general schools based on the program of the gymnasium that provides a document on secondary education – diploma ABITUR. An integral part of higher education both in Germany and Italy is the developed credit system and free academy.

Unlike Italy, where the main part of the financing system of higher education is carried out by the central governing body, namely Ministry of Education, Universities and Science, in Germany, Higher education financing is mainly provided by local governing bodies. Universities in both countries- Italy and Germany, admitted a number of citizens from other countries who study here free or with a small fee.

If Italy's higher education system uses a 30-point grading system, Germany relies on 6 point one.

Higher education in both Italy and Germany is based on 3-step system universities corresponding to the Bologna process, distinguished by the names of its degrees.

Thus, the progressive development of higher education systems in Italy and Germany with their constant modernization leads to a successful resolution of problems associated with the management of higher education. The tables above provide a comparative analysis of external and internal governing bodies, financing in Italy and Germany, structures of their higher education, as well as grading systems and requirements for admission to universities in these countries.

References:

1. Borisenkova A. V., Italian Higher Education System, Actual questions of the development of education in OECD countries / Ans. ed. M. V. Larionova, Moscow, HSE Publishing House, 2005, 152 p.
2. Borisenkov V. P., Pisareva L. I., Pedagogy - 6, scientific and theoretical journal, Russian Academy of Education, M., «Pedagogy», 1996, 108 p.

3. Bruhhuiser H. P., On the progress of the Bologna process in universities of Germany. // Humanization of education, 2008, N1, 30 p.
4. OECD Center - HSE. Overview of OECD Higher Education Systems. The system of higher education in Germany, M., 2004., "MAX Press", 12p.
5. Vardumyan S., Hovhannisyan A., Varella G., Modern pedagogical approaches. Specialized education and Development, Handbook for Teachers and Education Specialists, Noyan Tapan, Yerevan, 2005, 312p.
6. Bachelor system in Italy, Retrieved 09/22/2019, from https://www.unipage.net/en/bachelor_italy
7. Higher education in Italy. Retrieved 09/22/2019, from <https://www.educationindex.ru/articles/higher-education-all-europe/vysshee-obrazovanie-v-evrope-kontinentalnoy/higher-education-italy/>
8. Education in Italy. Retrieved 09/22/2019, from https://www.unipage.net/en/education_italy
9. The education system of Italy. Retrieved 09/22/2019, from <http://www.ec.kharkiv.edu/italy.html>
10. Tsivunina I. V., Petrova M. A., Educational system of Italy: traditions and features, KSTU Bulletin, 2014, Retrieved 09/22/2019, from <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sistema-italii-traditsii-i-osobennosti>

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 23.09.2019

Принято к публикации: 30.09.2019

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Вагаршак Гюлбудагян

The material was submitted and sent to review: 23.09.2019

Was accepted for publication: 30.09.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Vagarshak Gyulbudaghyan

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИКО-ГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА

Азарян Роберт

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна, Армения*

Азарян Кристине

*Армянский государственный педагогический университет
им. Х. Абовяна, Армения*

Краткое введение. В статье анализируются результаты исследования многими авторами проблемы формирования и развития зрительного восприятия у слабовидящих детей в аспекте коррекции и профилактики у них оптико-графических нарушений письма. На основе изучения результатов исследования зарубежных и отечественных специалистов рассматриваемых вопросов сделаны выводы и проведён их теоретический анализ.

Проблема. Известно, что нарушение зрения значительно затрудняет чтение и письмо. Слабовидящим детям характерны оптико-графические нарушения письма – это, прежде всего, почти слитное или чрезмерно раздельное написание букв, слогов или слов, несоблюдение прямолинейности письма и т.д. Поэтому изыскание эффективных средств, методов и педагогических условий развития зрительного восприятия у слабовидящих учащихся станет основой эффективной коррекции и профилактики оптико-графических нарушений письма у них.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. Вопросам формирования и развития зрительного воспитания у детей с нарушением зрения посвящены исследования Р.Н. Азарян, Л.Е. Выготского, Х. Вагнерова, А.Н. Гнеушевой, В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, М.К. Марутян, А.Р. Мкртчян, В. Рот, Б.К. Тупоногова, В.А. Феоктистовой и др. Однако недостаточно внимания уделено развитию у слабовидящих детей зрительного восприятия в аспекте коррекции и профилактики у них оптико-графических нарушений письма. Вместе с тем решение этой проблемы является весьма существенной, что и определяет актуальность настоящего исследования, её теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – обоснование значимости развития зрительного восприятия у слабовидящих детей в аспекте коррекции и профилактики у них оптико-графических нарушений письма.

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для коррекции и профилактики оптико-графических нарушений письма у

слабовидящих детей, так и недостаточной изученностью многих вопросов этой проблемы.

***Ключевые слова:** нарушение зрения, слабовидящие дети, оптико – графические нарушения письма, исследование, коррекция, профилактика, зрительное восприятие.*

Известно, что нарушение зрения у детей значительно затрудняет игровую, учебную, трудовую и другие виды деятельности этих детей. Слабовидящие учащиеся, особенно начальных классов, с определёнными сложностями поддаются обучению чтению и письму. Они часто путают буквы, слога или слова. Оптико-графические нарушения письма являются характерными для большинства слабовидящих учащихся.

Поэтому проблема изыскания путей и средств формирования и развития приёмов зрительного восприятия, чтения изображений, коррекции оптико-графических нарушений письма и неполноценного зрения у слабовидящих детей имеет важное значение для теории и практики обучения учащихся специальных, интегративных и обычных школ.

Известно, что в связи с системным нарушением зрения слабовидящие учащиеся часто не умеют пользоваться своим неполноценным зрением, не умеют «смотреть», «видеть», вследствие чего не получают необходимого запаса зрительных представлений, что часто становится причиной развития оптико-графических нарушений письма у этих детей (Н.Б. Коваленко, 1955; Н.Б. Серпокрыл, 1958; А.Н. Гнеушева, 1982 и др.). Особенно это касается учащихся с низкой остротой зрения (близорукость, дальнозоркость средней степени и др.), которые затрудняются в овладении приемами зрительного чтения, письма и восприятия изображений.

Поэтому многие вопросы развития и охраны неполноценного зрения, нормализации процесса зрительного восприятия, чтения и письма у детей с нарушением зрения освещаются в работах В.А. Феоктистовой (1960), А.Н. Гнеушевой (1964, 1975), М.И. Земцовой (1967, 1973), Л.И. Солнцевой (1985, 1999), Б.К. Тупоногова (200, 2004), Р.Н. Азаряна и М.К. Марутян (2011, 2014), В.З. Денискиной (2009, 2015) и др. Однако эти работы лишь вскользь затронули вопрос становления зрительного образа у слабовидящих детей, почти не изучена проблема развития зрительного восприятия в аспекте профилактики оптико-графических нарушений письма у учащихся с нарушением зрения.

При нарушениях развития зрения процессы анализа и синтеза в ходе зрительного восприятия различных изображений предметов характеризуются большой растянутостью во времени, выраженной франсмонтальностью, что связано как с внутрисистемными нарушениями зрения (снижение остроты зрения, поля зрения,

цветовой, световой чувствительности, глазодвигательных функций и др), так и с межсистемными нарушениями.

Указанные специфические особенности восприятия и формирования зрительного образа приводят к большим трудностям при обучении слабовидящих детей чтению, письму и различным школьным дисциплинам, требующим использования неполноценного зрения.

По мере накопления знаний, способствующих формированию понятий об окружающих предметах и явлениях, возникают и совершенствуются образы. У детей со зрительными нарушениями формирование образа, как было показано выше, носит многоэтапный характер и зависит от величины воспринимаемого объекта, его формы, цвета, а также от освещённости, времени экспозиции и т.п.

В свете учения Л.Е. Выготского (1956,1960) о соотношении обучения и развития важное значение имеет обучение, направленное на коррекцию и компенсацию недоразвитых и нарушенных зрительных функций. Обучение восприятию изображений способствует становлению и совершенствованию зрительных образов, являющихся важным компонентом обобщённого восприятия и понимания иллюстративных изображений.

Как известно, развиваются и совершенствуются лишь те функции, которые имеют важное значение для определения способа восприятия и часто используются. По этому поводу И.М. Сеченов (1952) отмечал, что путём выполнения упражнений увеличивается в значительной степени способность глаза отличать друг от друга чрезвычайно близко лежащие одна от другой точки или линии.

В исследованиях М.И. Земцовой (1956, 1973) раскрыто важное коррекционное значение для формирования способов зрительного восприятия занятий по изобразительному искусству. Изобразительная деятельность помогает формированию предметных и пространственных представлений у детей с нарушением зрения. Ею разработано пособие для систематического обучения чтению рисунка детей с глубокими нарушениями зрения.

Обучение детей с нарушением зрения чтению рельефных изображений, чертежей, схем освещается в исследованиях Ю.А. Кулагина (1967), О.М. Егоровой (1971), В.П. Ермакова (1989), В.З. Денискиной (2010) и других авторов.

В.А. Феоктистова (1987) показала, что в результате систематических упражнений по обучению чтению картинок слабовидящих детей, у всех учащих экспериментальной группы зрительное восприятие изображений улучшилось, увеличилась его скорость. А.Л. Невская (1966,1975) показала важное значение специально направленных упражнений для улучшения восприятия изображений геометрических фигур у слабовидящих детей.

И.Б. Эйдинова (1986) в своих исследованиях подчеркнула важное значение коррекционной гимнастики глаз, способствующей развитию движений глазных яблок, увеличивающей объём зрительного восприятия для развития способов зри-

тельного восприятия изображений, усовершенствования деятельности недоразвитых и нарушенных глазодвигательных функций у слабовидящих.

Об успешном освоении способов зрительного восприятия при чтении и письме в условиях применения соответствующих оптических и технических средств коррекции и специальных методов обучения детей со слабым зрением свидетельствуют исследования И.М. Романовой и Б.А. Шатского (1971, 1980), З.К. Михайлюковой (1981) и др.

Вопросам важности упражнений зрительных функций слабовидящих и частично видящих детей посвящены и многие работы зарубежных авторов. Особый интерес представляют работы, затрагивающие проблему обучения детей с остаточным зрением чтению плоскочечатного шрифта (В. Рот, 1967; Х. Вагнерова 1968), изучения особенностей зрительного восприятия при чтении и письме слабовидящих школьников (К. Скала-Зд. Майтечак (1968)), проводимые в Румынии и Чехословакии.

Установлено, что в повседневной практике задача зрительного восприятия сводится к опознанию предмета и его местоположения в пространстве, к оценке величинных отношений и др. Восприятие же индивидуальных характеристик объекта представляет определённую трудность для детей с нарушением зрения.

Экспериментальные исследования генеза восприятия, выполненные в последние десятилетия рядом зарубежных авторов, выдвигающих теорию спонтанного развития восприятия (Ж. Пиаже, 1969) и советских психологов (В.П. Зинченко, 1967; Л.А. Венгер, 1969; 1967), противопоставляющих им теорию развития зрительного восприятия под влиянием специального обучения, позволили найти ответы на многочисленные вопросы обучения способам восприятия.

Однако до настоящего времени почти не решена проблема систематического, специально направленного педагогического воздействия на формирование приёмов и способов зрительного восприятия элементов письма слабовидящими детьми, коррекции и профилактики оптико-графических нарушений письма у этих учащихся.

Частичному решению этих вопросов буди посвящены и наши дальнейшие исследования.

Заключение. Изучение и анализ специальной научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что формированию и развитию зрительного восприятия у слабовидящих детей уделяется большое внимание. Однако эти вопросы почти не изучены в аспекте коррекции и профилактики оптико-графических нарушений письма у слабовидящих школьников. Поэтому глубокому и разностороннему изучению этой проблемы должно быть уделено большое внимание

Рекомендации. Изучить уровень информированности учителей и воспитателей школ в вопросах коррекции и профилактики оптико-графических нарушений письма у слабовидящих учащихся . Разработать примерную программу, средства,

методы и педагогические условия для коррекции и профилактики опτικο-графических нарушений письма у слабовидящих младших школьников

Список использованной литературы

1. Аветисов Т.Ц., Охрана зрения у детей // «Медицина», М., 1975. – 272 с.
2. Азарян Р.Н., Григорян Н.П., Коррекционно-развивающая работа со слабовидящими детьми в условиях массового и интегративного обучения // «Педагогическая мысль» 2009, N1-2. – с.157-160.
3. Беляцкая В.И., Гнеушева А.Н., Охрана зрения слабовидящих школьников, -М., 1982. – 127 с.
4. Ермаков В.П., Специальное образование лиц с нарушением зрения. В кн. Специальная педагогика /Под пер. Н.М. Назаровой. – М. 2010. – с. 279-300.
5. Земцова М.И., Учителю о детях с нарушением зрения, – М, «Просвещение»1973. – 59 с.
6. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. В. Кн. Специальная педагогика /под ред. Л.В Мардахаева, Е. А.Орловой. М, 2012. – С. 121-134.
7. Слабовидящие дети/под ред. Ю.А. Кулагина, Н. Г. Морозовой, М.Б Фидиновой. «Просвещение». – М., 1967. – 250 с.
8. Тупоногов Б.К., Учёт офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с детьми имеющие зрительный дефект //Дефектология, 1998, N5. – с. 58-63.
9. Zejmis M., SosialCampaigns for visually impaired people in Poland. –Warszawa: Academy of special Education Press, 2007, p.180-194.
10. Ntuli E., Traore M., A study of shananion, Early childhood Teaches perceptions about inclusive Education / The journal of the international Association of special Education , 2013, vol 14, N1, p. 50-58.

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE VISUAL PERCEPTION OF STUDENTS WITH LOW VISION WITHIN THE SCOPE OPTICAL AND GRAPHICAL WRITING DISORDERS CORRECTION AND PREVENTION

Robert Azaryan

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Armenia

Christine Azaryan

Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Armenia

Summary

The article analyzes the results of the studies on the formation and development of visual perception of visually impaired children in the aspect of correction and prevention of optical-graphic writing disorders, conducted by foreign and domestic authors. First of all, the importance of the problem is determined by the fact that the visual impairment makes the process of reading and writing of these children much more difficult. Owing to the insufficient development of visual perception, visually impaired students write letters, syllables or words together or excessively apart, dislocate the writing straightness etc.

Therefore, the correction and prevention of this kind and other optical-graphic writing dislocations of visually impaired students has utmost importance.

The special scientific and methodological literature pays great attention to the issues connected with the formation and development of visual perception of children with visual impairment in, many foreign and domestic researchers do research in this field.

However, conducted works lack due attention to the development of visual perception of visually impaired children within the scope of correction and prevention of optical-graphic writing disorders. Whereas the solution to this problem is very important for these children.

Therefore, the question to explore the ways and means of creation and development of techniques of visual perception, reading of flat surfaces, the correction of optic-graphic writing skills of children with visual impairment has an important significance for the theory and practice of teaching the students in special, inclusive and mainstream schools.

The above stated determines the relevance of this study, its theoretical and practical significance.

References:

1. Avetisov T. Ts., Protection of children's vision. "Medicine", M., 1952, 272 s.
2. Azaryan R. N., Grigoryan N. P., Correctional-developmental work with children with poor vision in mainstream and integrative education settings. "Pedagogical Thought", 2009, N 1-2, pp. 157-160.
3. Belyatskaya V. I., Gneusheva A. N., Protection of vision of school-children with poor vision, - M., 1982.,- 127 p.
4. Yermakov V. P., Special education of persons with visual impairment. In book; Special Pedagogy/ Ed. N. M. Nazarova., M.2010, pp.279-300.
5. Zemtsova M. I., To the teacher about children with visual impairments. -M., "Prosveshenie", 1973, 159p.
6. Psychological=pedagogical characteristics of children with visual impairment. In book; Special Pedagogy/ Ed. Mardakhaev L. V., Orlova Ye. A., M., 2012- pp121-134.
7. Children with poor vision/ Ed. Kulagina Yu. A., Morozova N. G., Fidinova M. B., "Prosveshenie". - M., 1967- 250 p.
8. Tuponogov B. K., Consideration of ophthalmologic recommendations in the organization of educational works with children who have visual impairment// Defectology, 1998, N5- p. 58-63
9. Zejmis M., Social campaigns for visually impaired people in Poland. - Warszawa: Academy of Special Education Press, 2007- pp.180-194.
10. Ntuli E., Traore M. A., A study of shananion. Early childhood Teaches perceptions about inclusive education/ The journal of the international Association of Special Education. 2013, vol. 14, N1, p. 50-58.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 11.07.2019

Принято к публикации: 31.08.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 11.07.2019

Was accepted for publication: 31.08.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСЯЗАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НЕЗРЯЧИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫДЕЛЯТЬ ФОРМУ, ВЕЛИЧИНУ И СТРУКТУРУ ПОВЕРХНОСТИ СПОРТИВНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Кручинин Владимир

*Ниже-Новгородский
строительный университет, Россия*

Асатрян Ален

*Армянский государственный институт физической
культуры и спорта, Армения*

Краткое введение. В статье анализируются результаты исследования осязательных возможностей незрячих младших школьников выделять спортивные предметы (мячи, булавы, гимнастические палки и др.) по форме, размерам, структуре поверхности и другим признакам. Установлено, что абсолютно незрячим учащимся и учащимся с остаточным зрением начальных классов характерны низкие показатели осязательного определения основных признаков и структуры поверхности различных спортивных предметов, что и определяет необходимость разработки специальных средств, методов и условий их применения для развития и расширения осязательных возможностей незрячих младших школьников.

Проблема. Известно, что глубокие или частичные нарушения зрения значительно затрудняют игровую, учебную, физкультурно-спортивную и другие виды деятельности этих детей (Б.В. Сермеев, 1971; Р.Н. Азарян, 1990; Б.К. Тупоногов, 2004; М.М. Мишин, 2017 и др.). Поэтому изучение осязательных возможностей у незрячих младших школьников и разработка специальных средств, методов и условий их применения для ее развития и расширения станет основой активного включения этих детей в физкультурно-спортивные занятия.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанные с проблемой. В общей системе учебно-воспитательной работы, проводимой с детьми, имеющими нарушения зрения, неизмеримо возрастает роль и значение физического воспитания, которое должно обеспечить укрепление их здоровья, физическое развитие, формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков (Б.В. Сермеев, 1987; Ф.М. Маллаев, 1998; Р.Н. Азарян, 2008; Б.А. Кручинин, 2016 и др). Однако глубокие и частичные нарушения зрения значительно затрудняют участие этих детей в физкультурно-спортивных занятиях, проводимых в режиме учебного дня и во внеклассное время. Поэтому изысканию эффективных путей вовлечения незрячих школьников в активную физкультурно-спортивную деятельность всегда находилось в центре внимания специалистов.

Данные научной литературы и практика свидетельствуют о том, что в вопросах активного участия незрячих школьников в игровой, учебной, физкультурно-спор-

тивной и других видах деятельности большое место должно отводиться изучению и развитию у них осознательных умений и навыков (В.З. Денискина, Н.С. Костючек, 1990; В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, 1997; Л.В. Мердахаева, Е.А. Орлова, 2012; Р.Н. Азарян, М.К. Марутян, А.Р. Асатрян, 2017 и др.).

Изложенное и определяет актуальность настоящего исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Цель исследования – определить осознательные возможности незрячих младших школьников выделять спортивные предметы по различным признакам.

Ключевые слова: *абсолютно незрячие, незрячие с остаточным зрением, младшие школьники, спортивные предметы, исследование, физкультурно-спортивные занятия.*

Новизна настоящего исследования определяется как важностью изучаемой проблемы для развития активного участия незрячих школьников в физкультурно-спортивных занятиях, так и недостаточной изученностью осознательных возможностей этих детей выделять спортивные предметы по их различным признакам.

В целом, в исследовании приняли участие 66 учащихся I-IV классов: 26 абсолютно незрячих и 40 незрячих с остаточным зрением (острота зрения на лучше видящем глазе от 0,01 до 0,04 единицы). Испытуемым предлагались следующие задания для определения их возможностей осознательно выделять форму, величину, толщину, длину и структуру поверхности различных спортивных предметов:

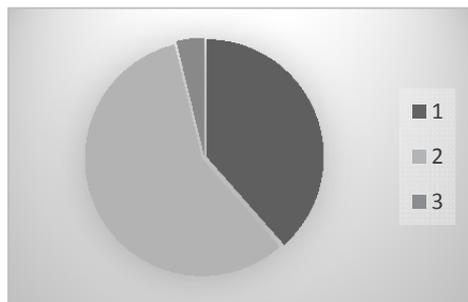
1. Определить на ощупь структуру поверхности различных мячей, булав, гимнастических палок и других спортивных предметов;

2. Определить на ощупь форму, размер, толщину и длину различных спортивных предметов;

3. Разместить мячи (волейбольные, баскетбольные, настольного и большого тенниса), булавы, скакалки и другие спортивные предметы в коробки согласно наклеенным на них рельефно изображенным плоским образцам.

При выполнении этих заданий от испытуемых требовалось как можно быстро и правильно их выполнить. При этом учитывалась степень точности выполнения задания, ошибки, а также время, за которое оно было выполнено.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что абсолютно незрячим и незрячим учащимся с остаточным зрением начальных классов характерны низкие показатели осознательных умений выделять спортивные предметы по их признакам и структуре поверхности. Установлено, что у подавляющего большинства испытуемых отмечаются низкие показатели определения на ощупь структуру поверхности различных спортивных предметов. Так, из 66 абсолютно незрячих и незрячих учащихся с остаточным зрением I-IV классов с этим заданием успешно справились 18 (27,3%) испытуемых, с ошибками выполнили 45 (68,2 %) детей, а 3 (4,5%) учащихся, после долгих раздумий, отказались от выполнения задания (Рис.1).

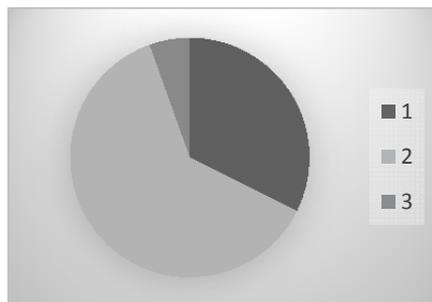


1 – выполнено правильно 38,5%

2 – с ошибками 57,7%

3 – отказ 3,8%

Абсолютно незрячие



1 – выполнено правильно 32,5%

2 – с ошибками 62,5%

3 – отказ 5,5%

Незрячие с остаточным зрением

Рис.1. Показатели осязательного определения структуры поверхности спортивных предметов у испытуемых

Из рисунка наглядно видно, что абсолютно незрячие учащиеся осязательно сравнительно лучше ориентировались при определении структуры поверхности спортивных предметов, чем их сверстники с остаточным зрением. Так, 38,5% абсолютно незрячих испытуемых правильно выполнили данное задание, 57,7% выполнили с ошибками и только 3,8% детей отказывались от выполнения задания. У незрячих учащихся с остаточным зрением эти показатели были менее выражены. Только 32,5% из них смогли осязательно правильно определить структуру поверхности рекомендованных спортивных предметов, 62,5% учащихся ошибались при выполнении этого задания, а 5,5% испытуемых этой группы по различным причинам отказались от выполнения задания. Результаты исследования также показали, что абсолютно незрячие испытуемые затрачивали значительно меньше времени на осязательное определение структуры поверхности различных мячей, булав, гимнастических палок и других спортивных предметов, чем их сверстники, имеющие остаточное зрение.

Важно отметить, что испытуемые I-II классов значительно уступали учащимся III-IV классов в выполнении задания осязательно определить структуру поверхности спортивных предметов. Абсолютно незрячие и незрячие учащиеся с остаточным зрением I-II классов при выполнении этого задания ошибались чаще и путали спортивные предметы с различной структурой поверхности, больше тратили времени на выполнение задания. Установлено, что во всех исследуемых классах показатели правильного выполнения задания к IV классу постепенно возрастают, а показатели ошибочного определения структуры поверхности различных мячей, булав, гимнастических палок и других спортивных предметов снижаются. Причем у абсолютно незрячих детей это явление более выражено, чем у их сверстников, имеющих остаточное зрение. Это свидетельствует о том, что обучение в школе, физкультурно-спортивные и другие занятия способствуют улучшению осязатель-

ных возможностей детей, но все же они еще продолжают оставаться на низком уровне, особенно у незрячих учащихся с остаточным зрением.

В связи с изложенным выше важно было выяснить, как развито у абсолютно незрячих и незрячих с остаточным зрением учащихся начальных классов умение осязательно определять форму, размер и другие признаки спортивных предметов, поскольку в процессе физкультурно-спортивных занятий им на практике приходится пользоваться мячами, булавами, гимнастическими палками и другими спортивными предметами разных размеров, форм и других признаков. В констатирующем эксперименте испытуемым было предложено определить на ощупь форму, размер, толщину и длину различных спортивных предметов.

Результаты исследования показали, что из 26 абсолютно незрячих испытуемых 11 (42,3%) смогли правильно осязательно разложить мячи, булавы, скакалки, гимнастические палки по их размерам, форме, длине. Тогда как среди испытуемых, имеющих остаточное зрение с этой задачей смогли справиться только 10 (25%) учащихся, подавляющее же большинство этих детей (67,5%) многократно ошибались и путались в ответах, а 3 (7,5%) отказались от выполнения данного задания.

Результаты проведенных исследований показали, что испытуемые обеих исследуемых групп больше затруднялись при выполнении задания разложить волейбольные, баскетбольные мячи и мячи большого и настольного тенниса, булавы, скакалки в коробки согласно наклеенным на них рельефно изображенным плоским образцам. Так, из 26 абсолютно незрячих учащихся I-IV классов только 8 (30,8%) испытуемых смогли осязанием правильно определить и разложить спортивные предметы в коробки согласно наклеенным на них плоским образцам. Среди незрячих с остаточным зрением с этим заданием безошибочно справились 17,5% учащихся.

Установлено, что 65,7% испытуемых обеих исследуемых групп I-IV классов данное задание выполнили с ошибками, не точно определили форму, размер, пропорции спортивных предметов при распределении их по соответствующим коробкам, ориентируясь на наклеенные на них плоские образцы этих предметов. А 7,7% абсолютно незрячих и 12,5% незрячих учащихся с остаточным зрением по различным причинам отказались от выполнения данного задания (табл. 1).

Таблица 1

Показатели осязательных умений испытуемых при определении различных спортивных предметов по рельефно изображенным плоским образцам

Класс	Испытуемые	К-во испытуем	Показатели					
			Правильно		С ошибками		Отказ	
			N	%	N	%	N	%
I	Абсолютно незрячие	6	1	16,7	4	66,6	1	16,7
	Незрячие с остаточным	9	1	11,1	6	66,6	2	22,2

	зрением							
II	Абсолютно незрячие	7	2	28,6	4	57,1	1	14,3
	Незрячие с остаточным зрением	10	1	10,0	7	70,0	2	20,0
III	Абсолютно незрячие	6	2	33,3	4	66,6	-	-
	Незрячие с остаточным зрением	10	2	20	7	70,0	1	10,0
IV	Абсолютно незрячие	7	3	42,4	4	57,1	-	-
	Незрячие с остаточным зрением	11	3	27,3	8	72,7	-	-
Всего	Абсолютно незрячие	26	8	30,8	16	61,5	2	7,7
	Незрячие с остаточным зрением	40	7	17,5	28	70,0	5	12,5

Из таблицы видно, что подавляющее большинство испытуемых обеих исследуемых групп I-II классов значительно уступают учащимся III-IV классов в показателях осознательных умений в определении плоских фигур рельефно изображенных спортивных предметов. Так, в среднем 16,6% незрячих детей I-II классов правильно выполнили задание, 30,7% – допускали различные ошибки, а 17,8% испытуемых отказывались от выполнения задания. Тогда как у учащихся III-IV классов эти показатели были значительно лучше.

Анализ результатов выполнения данного задания также свидетельствует о том, что абсолютно незрячие учащиеся всех изучаемых возрастов проявили лучшие показатели осознательных умений дифференцировать фигуры различных рельефно изображенных плоских образцов спортивных предметов по сравнению с их сверстниками с остаточным зрением. Абсолютно незрячие учащиеся на выполнение задания затрачивали значительно меньше времени, чем испытуемые, имеющие остаточное зрение. У этих учащихся, видимо, сказывается отсутствие достаточного практического опыта осознательных действий в повседневной жизни, поскольку, как показывает практика, во всех видах деятельности (игровой, учебной, физкультурно-спортивной и др.) они стремятся использовать имеющееся у них остаточное зрение и почти не используют свои осознательные возможности.

Итак, проведенное исследование позволило установить, что у абсолютно незрячих и незрячих учащихся с остаточным зрением, в связи с недостаточным развитием осознательных умений отмечаются низкие возможности различать рельефно изображенные плоские и объемные спортивные предметы, на ощупь отбирать и группировать их по форме, размеру, структуре поверхности и другим признакам.

Выявлено, что незрячие учащиеся с остаточным зрением значительно уступают абсолютно незрячим сверстникам по всем изучаемым показателям осязательного определения многих признаков и структуры поверхности различных спортивных предметов. Это особенно проявляется у учащихся I-II классов.

Таким образом, результаты проведенных исследований позволяют констатировать необходимость разработки специальных средств, методов и условий их применения на физкультурно-спортивных занятиях для развития у детей с нарушением зрения умений и навыков осязательно определять форму, размер, объем, структуру поверхности и другие признаки спортивных предметов. Это даст возможность развить и расширить осязательные возможности этих детей, что будет способствовать активному участию незрячих учащихся в физкультурно-спортивных занятиях.

Список использованной литературы

1. Азарян Р.Н., Зрение ребенка. Методическое пособие. Ереван, 2008. – 48 с.
2. Денискина В.З., Костючек Н.С., Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания. // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции. Учебно-методическое пособие. М., 1990. – С. 25-45.
3. Денискина В.З., Плаксина Л.И., Развитие осязания и мелкой моторики. // Программы специальных образовательных учреждений IV вида (Детский сад, начальная школа). М., 1997. – С. 113-120.
4. Земцова М.И., Учителю о детях с нарушением зрения. М., 1973. – 159 с.
5. Сермеев Б.В., Физическое воспитание детей с нарушением зрения. Киев, 1987. – С. 7-19.
6. Специальная педагогика / под ред. Л.В.Мардаховой, Е.А.Орловой. М., 2012. – С. 121-134.
7. Тупоногов Б.К., Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с детьми имеющие зрительный дефект // Дефектология, 1998, N5. – С. 59-63.

A STUDY OF TOUCHING POSSIBILITIES OF BLIND PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO IDENTIFY THE SHAPE, SIZE AND TEXTURE OF SURFACE OF SPORTS OBJECTS

Vladimir Kruchinin

Nijniy-Novgorod Construction University, Russia

Alen Asatryan

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Armenia

Summary

In the article, the results of a study of touching possibilities of blind primary school children to identify sport objects (balls, maces, sport sticks) by the shape, sizes, texture of surface and other features are presented.

It is stated that primary school children who are totally blind and blind with residual vision have low indicators of touching identification of main characteristics and surface texture of

different sport objects, despite the fact that blind children with residual vision stay significantly behind of the totally blind peers by the studied indicators. It is specifically obvious in case of 1-2-year school children. The data from scientific literature, practice and our studies indicate that a special attention should be devoted to the study and development of touching abilities and skills of blind school children in the issues of active participation of these students in playing, study, sport-gym and other types of activities.

The results of the conducted studies allow to state the necessity of elaboration of special means, methods and conditions to use them in sport-gym lessons to develop the abilities of children with visual impairment to identify the shape, size, surface texture of objects. This will promote the active participation of blind students in sport-gym lessons.

Keywords: *totally blind, blind with residual vision, primary school children, sport objects, study, touching possibilities.*

References:

1. Azaryan R. N., The vision of a child. Methodical manual. Yerevan, 2008, 48 p.
2. Deniskina V. Z., Kostyuchek N. S., The content and methods of correctional work for development of touch. //The specifications of conduction of lessons with blind children at the time of correction. Educational-methodical manual. M., 1990, pp.25-45
3. Deniskina V. Z., Plaksina L. I., The development of touching and fine motor skills. // Programmes of special educational facilities of the IV type (Kindergarten, primary school), M., 1997, pp.113-120
4. Sermeev M. I., Physical education of children with visual impairment, Kiev, 1987, pp.7-19
5. Special pedagogy/ ed. Mardakheva L. V., Orlova Ye. A., M., 2012, pp.121-134
6. Tuponogov B. K., Accounting of ophthalmic recommendations in the organization of educational work with children with visual defect. // Defectology, 1998, N5, Pp. 59-63.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.08.2019

Принято к публикации: 03.09.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 26.08.2019

Was accepted for publication: 03.09.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

РОЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Мардоян Рузанна

ШГУ им. М. Налбандяна, г. Гюмри,
Армения

Краткое введение. Важнейшая тенденция развития человеческого общества в XXI веке связана с изменением типа личности, которую характеризуют социальная активность, креативный подход, высокий уровень технологических знаний и др. А самое главное – осознание человека себя ценностью жизни и культуры. Поэтому современное вузовское образование должно быть ценностно-ориентированным. Педагогическое образование в этих условиях приобретает новое значение, к нему предъявляются особые требования, так как целью деятельности будущих учителей должно стать: воспитание такой личности, которая сможет способствовать дальнейшему прогрессу человечества, очеловечиванию человека. Это требует не только фундаментальных знаний по специальности, но и сформированной системы ценностей, и на их основе ценностного поведения.

Ключевые слова: ценности, ценностное поведение, педагогическая аксиология, тьютор, тьюторское сопровождение, педагогические технологии.

Проблема: формирование ценностного поведения будущих учителей в процессе вузовского обучения.

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В педагогической науке накоплен достаточный фонд знаний, есть много исследований по данной проблеме: аксиологизация образования, ценностное воспитание учащихся и др. Так, например, Б.М. Бим-Бад, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров и др. обратили внимание на социокультурную интерпретацию образования, раскрыли аксиологический аспект образования и его аксиологическую функцию [5]. В.И. Гинецинский, Г.Ф. Корнетов и др. раскрыли ценностные основы управления образованием. В. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Г.И. Чижакова и другие дали аксиологическую характеристику педагогической деятельности. Б.Г. Кузнецов, В.И. Додонов и др. показали ценностное отношение учащихся к познавательной деятельности [5]. Однако, несмотря на многочисленные исследования проблемы по аксиологической подготовке будущих учителей в вузе, остаются еще недостаточно изученными вопросы практической подготовки учителей с ценностным поведением, которые в процессе своей педагогической деятельности смогут качественно повысить уровень ценностного воспитания школьников.

Цель исследования. Разработать содержание и методику тьюторского сопровождения студентов в вузе, направленного на формирование ценностного поведения.

Новизна исследования: разработаны содержание и методика тьюторского сопровождения студентов в процессе формирования ценностного поведения будущих учителей.

Изложение основного материала. Ценностное поведение студентов, будущих учителей, несомненно, поможет в ценностной ориентации среди многообразных, подчас противоречивых ценностей, укрепят профессиональную позицию педагога, будут способствовать творческому поиску, выбору новых, более актуальных педагогических ценностей, повысят методический, культурологический и в целом профессиональный уровень педагога, поднимут престижность и общественную значимость этой профессии.

Рассмотрим понятие «ценностное поведение». Прежде всего отметим, что поведение человека, в широком смысле слова – это его действия, образ, каким видит его общество и человек сам. В трудах известных психологов, например, Д.А. Леонтьева, поведение характеризуется как сложная психическая функция человека. Он ввел понятие «смысловая логика поведения», потому что, по его мнению, в основе отношения человека к окружающему миру лежит определенный смысл. Система смыслов объектов и явлений, которые значимы для человека, являются компонентами его внутреннего мира. А источником этих смыслов автор называет потребности человека, его систему ценностей.

Кроме этого типа поведения, смыслового поведения, направленного на достижение жизненных ценностей (идеалы красоты, добра, справедливости и др.), в психологии выделяют и реактивное поведение – удовлетворение различных потребностей, которые отражаются в желаниях, стремлениях. Поведение в этом случае определяется инстинктами, органическими ощущениями, «данными человеку от природы и идеи, воспринятые им, благодаря воспитанию» [8]. Индивид в этом случае не является хозяином поведения, творцом поступков и действий. Эти два типа раскрывают логику поведения человека.

При переходе от традиционной культуры к личностно-реактивной изменяется и механизм управления поведением людей [5]. Потому что, если в традиционной культуре преобладали нормативные механизмы, то в новой доминируют ценностные. И на этом уровне ценности управляют поведением человека как внутренние регуляторы.

Ценностное поведение студентов осуществляется более целенаправленно, если, кроме изучения общественных наук, психологии, педагогики, студенты будут изучать и “Педагогическую аксиологию”. Это положение подтверждается результатами социологического опроса, проведенного нами среди студентов педагогических специальностей (будущие учителя русского, армянского, английского языков)

и студентов факультета педагогики (учителя начальной школы, воспитатели дошкольных учреждений, социальные педагоги). Студенты I группы не изучают “Педагогическую аксиологию” в отличие от студентов II группы факультета педагогики. Основными вопросами социологического опроса были: «Что такое ценности?»; «Какие ценности Вы знаете?»; «Какими ценностями руководствуетесь в вузе, в семье, в кругу друзей?»; «Какие ценности будут приоритетными для Вас в будущей профессиональной деятельности?»; и др. Социологический опрос проводился в двух группах у равного количества студентов 4 курса. Общий уровень информированности о ценностях, видах ценностей составил: в I группе из 110 – 37 %, во II группе – из 110 – 87 %.

В содержание курса “Педагогическая аксиология” включены темы: этнологические ценности (сравнительный анализ этнологических ценностей различных народов: общее и различия в них); валеологические ценности; новые ценности в жизни армянского общества и др. В содержании программы учебного курса, кроме лекций и семинаров, больше тридцати часов проводят в школах.

При изучении предметов психолого-педагогического цикла в программы были введены темы по аксиологии, а также предмет “Педагогическая валеология”, направленный на формирование ценностей здоровья и ЗОЖ.

Таким образом, введение специальных предметов, разделов, тем, направленных на формирование ценностного сознания, ценностного поведения студентов создает широкие возможности для достижения цели – формирования ценностного поведения студентов в процессе вузовского обучения.

Ценностное поведение – это не только результат приобретенных знаний студентов, но и построенное на их основе поведение. Это трудный, многоступенчатый путь, требующий индивидуальной ответственности за знания, трансляцию знаний в сознание, включения в социальную среду и т.д. Студенту, как субъекту этого процесса, требуется оказание поддержки и помощи в осознании и занятии собственной аксиологической позиции; разработке собственных аксиологических поступков – действий – поведения; развитии поступков и интересов; освоении механизма ценностного роста личности и др.

Все эти задачи, по нашему мнению, наиболее успешно решаются при новой позиции, преподавателя – тьюторского сопровождения, которое в рамках нашей экспериментальной работы стали осуществляться с 2017 учебного года.

Слово «тьютор» имеет различные определения в специальной литературе. Согласно толковому словарю современного русского языка, «тьютор» означает «преподаватель, наставник, помогающий студентам колледжа, университета наиболее оптимально строить учебный процесс» [1, 1357с.]. А, по мнению одного из исследователей тьюторства в России, «смысловая нагрузка падает на характеристику педагогической деятельности в области педагогики будущего специалиста» [9]. А.В. Золоторева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина характеризуют тьютора как педа-

гога, который занимает тьюторскую позицию [2, с. 24]. Следовательно, в формировании ценностного поведения будущих учителей важна новая позиция преподавателя по отношению к студенту для развития субъектно-субъектных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Новая позиция преподавателя, несомненно, способствует гуманизации, аксиологизации образования, развитию новых педагогических технологий. И одной из таких технологий можно считать тьюторство.

Содержание деятельности тьютора определяется в основном через функции его деятельности. В практике тьюторского сопровождения сложились следующие функции: аналитико-рефлексивная, прогностическая, контрольно-диагностическая, организационно-мотивационная, социокультурная и др. Функции тьюторского сопровождения зависят от целей учебного предмета, от поставленных конечных результатов и т.д. Решая поставленные задачи, он может использовать индивидуальные, групповые, коллективные формы организации деятельности, а также такие педагогические технологии, которые наиболее соответствуют поставленной цели – формированию ценностного поведения.

В ходе экспериментальной работы, исходя из поставленной цели, были разработаны критерии при выборе педагогической технологии в процессе тьюторского сопровождения. Они должны:

- способствовать формированию критического мышления, личностной устойчивости, творческого применения ценностей и созданию новых ценностей; работе с духовными кризисами личности и общества и др.;
- повышать уровень экзистенциальной рефлексии; осознание системы социальных и личных, общечеловеческих и национальных ценностей, смысловых, ценностных установок, собственной ценностной позиции и др.;
- расширять спектр социальных ценностных представлений и стратегий взаимодействия с современной социокультурной и информационной средой и др.;
- развивать коммуникативные компетенции в различных видах обмена ценностями, выбора ценностей в различных ситуациях и др.;
- формировать в различных ситуациях ценностные поступки, действия, поведение.

С учетом этих критериев, были выбраны и применены следующие педагогические технологии: организация исследовательской деятельности, проектной деятельности, развития критического мышления, диалогового взаимодействия [6, 7].

Количественный, качественный анализ результатов различных видов контроля познавательной деятельности студентов, изучающих “Педагогическую аксиологию” до экспериментальных работ и во время, а затем проведение сравнительного анализа результатов первого и второго этапа показал, что организация учебно-познавательной деятельности студентов на втором этапе при тьюторском сопровождении намного эффективнее.

Выводы: результаты нашего исследования показали, что формирование ценностного поведения студентов, будущих учителей, осуществляется намного эффективнее, если изучение, преподавание специально введенного предмета осуществляется при тьюторской позиции преподавателя, тьюторским сопровождением.

Перспективы дальнейших исследований, предложения: исследование принципов, методологических подходов к тьюторской позиции преподавателя, применение этой педагогической технологии в процессе преподавания других педагогических дисциплин.

Список использованной литературы

1. Большой толковый словарь русского языка, сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
2. Золотарева А.В., Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт – 2016. – 215 с. – Серия: Университеты России
3. Каган М.С., Философская теория ценности СПб.: ТОО ТК “Петрополис” 1997. – 204 с.
4. Леонтьев Д.А., Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. 1992 Т 13, N 2. – С. 47-53.
5. Мардоян Р.А., Педагогическая аксиология / Р.А. Мардоян – Гюмри: Эльдorado, 2012. – 305 с.
6. Плаксина И.В., Интерактивные образовательные технологии: учебное пособие для академического бакалавриата / И.В. Плаксина -2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 163 с.
7. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивамедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская _ Санкт-Петербург: Каро, 2017. – 176 с.
8. Торндайк Э.Л., Принципы обучения, основанные на психологии. М.: Изд.-во АСТ – ЛТД, 1998. – 704 с.
9. Яковлев С.В., Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей: монография / С.В. Яковлев, под ред. В.А. Слостенина – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА – М., 2017. – 72 с. (Научная мысль)

THE SIGNIFICANCE OF TUTORING FOR THE FORMATION OF THE FUTURE TEACHER-STUDENTS' VALUE BEHAVIOUR

Ruzanna Mardoyan

ShSU after M. Nalbandyan, Gyumri, Armenia

Summary

The most important tendency in the human society development in the 21st century is connected with the changes in the personality type, the human awareness of themselves as a life and culture value. That is why higher education should be value-oriented. And the goal of the pedagogical education should be the formation of the teachers' value behaviour. Teachers' value behaviour, undoubtedly, will help students in their value orientation in the world of various, sometimes controversial values, will raise the educators' cultural and professional level, as well as the prestigiousness of their profession. The concept “Value Behaviour” has got different interpretations, but there is one common feature about them all, i.e. that the values manage human behaviour. The formation of the “value behaviour” takes place mainly during the educational process at higher school institution, while studying subjects of the psychological-pedagogical

cycle. But the process becomes more focused through studying “Pedagogic Axiology”. During the formation of the value behaviour, the student as the subject of that process, needs assistance in the realization of the own axiological position, etc. To our mind, all these problems are successfully solved in case of tutoring the students.

In the pedagogical literature, there are various definitions of the word “tutor”. We base upon the one which describes “tutor” as a pedagogue, who takes a tutorial position towards the student in order to develop subject – subject relationship between the participants of the educational process. The tutor’s activity content is defined by his functions. Carrying out the assigned tasks, the educator selects different forms of activity and pedagogical technologies. We have elaborated criteria for the selection of such technologies. They should raise the level of existential reflection, broaden the spectrum of social value conception, develop communicative competencies, etc. With the consideration of these criteria, the following technologies were applied during the experiments: organization of the research activity, dialogue interaction, critical thinking and others. The analysis of the results of various types of control over the students’ cognitive activity while studying “Pedagogic Axiology” during experimental work via tutoring displayed a much higher level than before the experiment.

The results of the conducted research highlighted the fact that the formation of the future teachers’ value behaviour takes place more effectively via including “Pedagogic Axiology”, tutoring students, in the curriculum.

Keywords: *values, value behaviour, Pedagogic Axiology, tutor, tutoring, pedagogic technologies*

References:

1. The large explanatory dictionary of the Russian language, comp. and ch. ed. S.A. Kuznetsov. - St. Petersburg: Norint, 1998-1536s.
2. Zolotareva A. V., Tutoring of a gifted child: textbook. manual for undergraduate and graduate programs / A. V. Zolotareva, E.N. Lekomtseva, A.L. Pikina. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Yurayt Publishing House - 2016 -215 s. - Series: Universities of Russia
3. Kagan M. S., Philosophical theory of value. St. Petersburg: LLP TC Petropolis 1997 - 204 pages
4. Leontiev D. A., The life world of a person and the problem of needs // Psychological journal. 1992 T 13, N 2, 47-53
5. Mardoyan R. A., Pedagogical axiology/R. A. Mardoyan - Gyumri: Eldorado, 2012 -305 p.
6. Plaksina I. V., Interactive educational technology: textbook for academic undergraduate / I.V. Plaksina -2nd ed., Rev. and add. - M.: Publishing house Yurayt, 2017 - 163 p.
7. Modern pedagogical technologies of the basic school in the conditions of the Federal State Educational Standard / O. B. Dautova, E. V. Ivashina, O. A. Ivamedkina, T. B. Kazachkova, O. N. Krylova, I. V. Mushtavinskaya _ St. Petersburg: Karo, 2017 -176 p.
8. Thorndike E. L., Principles of training based on psychology. M.: Publishing house of AST - LTD, 1998 -704 p
9. Yakovlev S. V., Tutor and pupil: pedagogical interaction of value systems: monograph / S. V. Yakovlev, ed. V. A. Slastenin - 2nd ed., Rev. and additional - M.: INFRA -M., 2017 - 72 s. (Scientific thought)

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.09.2019

Принято к публикации: 30.09.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетян

The material was submitted and sent to review: 17.10.2019

Was accepted for publication: 30.09.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

ԲԱԺԻՆ 3: ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

РАЗДЕЛ 3: ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ SECTION 3: TEACHING AND UPBRINGING

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԱՐԴԻԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Աթայան Կամո

Երևանի պետական համալսարան,

Հայաստան

Համառոտ ներածական: Երկիր մոլորակի վրա ծավալված գիտատեխնիկական առաջընթացը, որը տարբեր ժամանակաշրջաններում ընթանում էր տարբեր արագություններով, իր ազդեցությունն է թողել նաև կրթության համակարգի վրա: Ուսուցման միջոցներն ու հատկապես տեխնիկական միջոցները այն անփոխարինելի գործիքակազմն են եղել, որի օգնությամբ պատմական զարգացման տվյալ փուլում զարգացում է ապրել նաև կրթության համակարգը՝ դրանով իսկ դնելով հետագա նոր զարգացումների հիմքը:

21-րդ դարի սկզբնական շրջանը մարդկության պատմության մեջ աննախադեպ է իր տեխնիկատեխնոլոգիական զարգացման և՛ տեմպերով, և՛ դրանց հախուռն մուտքով հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներ, այդ թվում՝ նաև կրթության համակարգ: Այն լուրջ փոփոխությունների է ենթարկում նաև կրթության բովանդակությունն ու մատուցման ձևերը:

Բանալի բառեր: *Տեխնիկական միջոց, համակարգչային տեխնոլոգիա, ուսուցման միջոց, ուսուցման տեխնոլոգիա, արդիականացում, տեղեկույթ, տեղեկատվական հասարակություն:*

Հիմնախնդիրը: Փորձել խմբավորել մարդկային հասարակության կրթության պատմության ընթացքում օգտագործված ուսուցման միջոցները՝ հընթացս համառոտ ներկայացնելով կրթական զարգացումների վրա դրանց թողած ազդեցությունը:

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների և հրատարակությունների վերլուծություն: Ուսուցման միջոցները ներմուծվում են ուսուցման գործընթաց որպես տեղեկատվության կրողներ, որից ուսումնական պատմություն

առումով օգտվում են և՛ ուսուցիչները, և՛ սովորողները: Մանկավարժական գրականության մեջ որպես ուսուցման նյութական միջոցներ նշվում են դպրոցական կահույքը, դիտողական պարագաները, դիդակտիկ նյութերը, դասագրքերը, ձեռնարկները, բնական օբյեկտները, ուսուցման տեխնիկական և մուլտիմեդիա միջոցները և այլն:

Ուսուցման միջոցների շարքում են՝ գրավոր և բանավոր խոսքը, տրամաբանական դիտարկումները, միմիկան, ժեստը, ձայնի բարձրությունը, տեմբրը, գրաֆիկները, դիագրամները, տարբեր սիմվոլներ, սխեմաներ և այլն:

Ուսուցման տեխնիկական միջոցներն ուսուցման գործընթացում ուսուցողական նպատակներով կիրառվող այն տեխնիկական համալիր համակարգերն են, որոնք օպտիմալացման տեսանկյունից կարող են ընդունել և մշակել անհրաժեշտ տեղեկատվություն:

Կրթության արդիականացումն աշխարհում ծավալված գործընթաց է, որը ներկայումս միտված է մարդու անձի զարգացմանը՝ այն ի վերջո դիտարկելով որպես գլխավոր արժեք ու կրթության արդյունք:

Հետազոտողների կարծիքով ժամանակակից ուսումնական գործընթացի կառուցվածքում անընդհատ մեծանում է ուսուցման միջոցների դերը հատկապես ուսումնադաստիարակչական գործընթացի ինտենսիվացման, նրա արդյունավետության բարձրացման, տեղեկատվական հասարակության պայմաններում ապրելուն և աշխատելուն նախապատրաստելու առումով:

Հողվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակը: Համառոտ ներկայացնել ուսուցման և տեխնիկական միջոցների զարգացման ընթացքը՝ խմբավորել ու վերհանել դրանց ազդեցությունը կրթական զարգացումների ու նրա արդիականացման վրա:

Հետազոտության նորույթը: Հողվածի շրջանակներում ներկայացվել են հասարակության կրթության պատմության ընթացքում օգտագործված ուսուցման միջոցների, տեխնիկական միջոցների զարգացման հիմնական փուլերը, և ցույց է տրվել դրանց ազդեցությունը կրթության արդիականացման գործընթացի վրա:

Եզրակացություններ, հետագա հետազոտական հեռանկարներ, առաջարկություններ: Անկասկած, հասարակության կրթական կյանքի հետագա առաջընթացի վրա ուսուցման տեխնիկական միջոցները կունենան ներգործության ավելի մեծ աստիճան: Մասնավորապես մոտ ապագայում ցանկալի է, որ ստեղծվի համակցված այնպիսի ՏՀՏ շարժական տեխնիկական միջոց, որի օգնությամբ ուսուցիչները, դասախոսները և այլ մասնագետներ առանց լրա-

ցուցիչ ստատիկ սարքերի կկարողանան ուսումնական, գիտական առկա տեղեկույթը դրվագներով, ըստ անհրաժեշտության պրոյեկտել ու ներկայացնել սովորողներին ու գործընկերներին:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Վաղուց հայտնի է, որ ուսուցման միջոցները ուսուցչի կենդանի խոսքի հետ կրթական գործընթացի կարևոր բաղադրիչներից են: Նրանց ազդեցությունը զգալի է ուսուցման այնպիսի կարևոր բաղադրամասերի վրա, ինչպիսիք են նրա նպատակները, բովանդակությունը, ձևը և մեթոդները:

Տարբեր ժամանակահատվածներում գործածված ու ուսուցման արդյունավետության առումով հաջողություններ գրանցած այդպիսի միջոցների զգալի մասը նույնիսկ մեր ժամանակներում չի էլ օգտագործվում (աբակ, լոգարիթմական քանոն և այլն): Ներկայումս ուսուցման գործընթացում համարյա չեն օգտագործում նաև կինոապարատներ, տեսաձայնագրիչներ, գրաֆոպրոյեկտորներ, հեռուստահամալիրներ: Դրանց բոլոր գործառույթները որակով ու ֆունկցիոնալ ձևով կատարում է համացանցին միացած համակարգիչը՝ պրոյեկտող, սկանավորող սարքերով ու տպիչով:

Մանկավարժական գիտության մեջ դեռևս բացակայում է «ուսուցման միջոց» եզրույթի միանշանակ սահմանումը: Տարբեր ժամանակներում տարբեր հեղինակներ ուսուցման միջոցներ են անվանել «այն նյութական օբյեկտները, ուսումնական տեղեկույթի կրողները, ինչպես նաև բնական ծագման այն առարկաները, որոնք ուսուցման գործընթացում օգտագործվում են ուսուցչի և սովորողների կողմից»:

Նշված խնդրին մասնավորապես անդրադարձել են Ի. Լերները, Ն. Տալիգինան, Վ. Սլաստեյլինը, Ֆրանսուա Մարի Ժերարը և ուրիշներ [1],[2], [6], [8]:

Գոյություն ունեցող մոտեցումներից մեկի համաձայն՝ ուսուցման միջոցներն ուսուցման գործընթացի յուրահատուկ նյութեր ու գործիքներ են, որոնց օգտագործմամբ ուսուցման նպատակներին հասնելու ժամանակահատվածը էականորեն կրճատվում է: Այլ մոտեցման համաձայն՝ ուսուցման միջոցը նյութական կամ իդեալական օբյեկտ է, որը տեղադրված է ուսուցչի ու սովորողների միջև և օգտագործվում է գիտելիքների յուրացման, ինչպես նաև ճանաչողական ունակությունների ու գործնական հմտությունների ձևավորման ու զարգացման նպատակով:

Ելնելով ուսուցման միջոցների զարգացման ու դրանց ուսուցման գործընթացում վերապահված ավելի մեծ դերից ու գործառույթներից՝ կարելի է տալ ավելի ընդգրկուն սահմանում, համաձայն որի՝ ուսուցման միջոցը նյութական

կամ իդեալականացված օբյեկտ է, որը նպատակադրված կիրառվում է ուսուցման գործընթացում ու ուսումնագիտական տեղեկատվության յուրօրինակ աղբյուր է, որը նպաստում է սովորողների ուսումնաճանաչողական և զարգացման գործընթացներին:

Եթե մարդկային քաղաքակրթությունը բաժանենք միջև խոսքը և խոսք ունենալու շրջանը, ապա կարելի է ասել, որ բանական էակի սկզբնավորման շրջանում, երբ դեռ բացակայում էր խոսքը, երիտասարդները «սովորում էին» ժեստերի լեզվով: Այնուհետև առաջացավ խոսքը, որը մարդկային հասարակության կյանքում նոր ու կարևոր շրջան էր: Զարգացման այդ փուլում բանավոր խոսքը ուսուցման ամենակարևոր միջոցն էր [7]:

Ասածից հետևում է, որ ուսուցման միջոցների առաջացման փուլի սկիզբը պետք է ընդունել մարդկային խոսքի ի հայտ գալու պահը: Փաստորեն՝ Ք.ա. 4-3-րդ հազարամյակները կարելի է համարել ուսուցման միջոցների զարգացման առաջին փուլը, որը գրականության մեջ հաճախ անվանում են պատկերային-խոսքային [7, էջ 4]:

Քաղաքակրթական զարգացումները տարբեր ազգերի մոտ ավելի նկատելի դարձան գրերի գյուտի շնորհիվ: Ուսումնական և այլ բնույթի տեղեկատվությունը ներկայացվում ու փոխանցվում էր քարի, ոսկորի, կավահողի, մագաղաթի, մետաքսի միջոցով: Թուղթը և այլ միջոցներն ավելի ուշ են ի հայտ եկել: Կարելի է ասել, որ գրերի գյուտով սկզբնավորվեց ուսուցման միջոցների երկրորդ կարևոր փուլը, որը գրականության մեջ հիշատակվում է որպես գրելու և խոսելու շրջան: Այդ շրջանում առաջացան նաև տեղեկույթի կողավորման այլ տեսակներ՝ նկար, սխեմա, գծագիր, ինչպես նաև սիմվոլներ՝ խաչ, շրջանագիծ, քառակուսի և այլն:

Ուսուցման միջոցների զարգացման երրորդ փուլի սկիզբն իրավացիորեն համարվում է Ք.հ. առաջին հազարամյակից մինչև երկրորդ հազարամյակի վերջը, այսինքն՝ 20-րդ դարավերջը: Այդ քաղաքակրթական զարգացման կարևոր փուլի ընթացքում մարդը շատ բան սովորեց ու նաև կատարեց բավականին մեծ թվով հայտնագործություններ: Դրանցից էին մանրադիտակը, մեխանիկական հաշվիչը, առաջին ջրային ժամացույցները, առաջին մանկական մեխանիկական խաղալիքները, առաջին, այսպես կոչված լսատեսողական միջոցները՝ ռադիո, կինոսպարատ, լուսանկարչական ապարատ և այլն [7, էջ 5]:

Դասագիրքը այն կարևոր գիրքն է, որը պարունակում է տվյալ ոլորտի կամ ուղղության, նրա հիմունքների վերաբերյալ ուսումնական գիտելիքների հաջորդական շարադրանքը, որը բովանդակային առումով գիտական է, իսկ սովոր-

րողների տարիքային առանձնահատկությունների պահով՝ մատչելի, նաև, ըստ ուսումնական նպատակների, լայնորեն օգտագործվում է կրթության համակարգում:

Ընդհանրացնելով վերը նշվածը՝ հանգում ենք այն մտքին, որ կրթության արդիականացմանը, նրա զարգացման գործին մեծապես նպաստել է գրատպության գյուտը, որը, ըստ էության, մարդու հայտնագործած գիտաուսումնական տեղեկատվության կոդավորման առաջին միջոցն է:

Չորրորդ փուլը ուսուցման լատենտոգրական միջոցների ի հայտ գալու և դրանց զարգացման փուլն է, որն ընդգրկում է ողջ 20-րդ դարը: Այդ ընթացքում աշխարհի տարբեր պետությունների կրթության համակարգեր էին ներմուծվում ուսուցման լատենտոգրական այնպիսի միջոցներ, ինչպիսին էին կոդուկոպը, տեսամագնիտաֆոնը, գիտելիքների գնահատման ավտոմատացված տարբեր համակարգեր, մանկավարժական ծրագրավորված միջոցներ, համակարգիչներ և այլն [2], [7], [8]:

Կրթության որակն ու նրա արդյունավետությունը մեծապես կախված են նրանից, թե ուսուցիչն ինչքանով է կարողանում զուգակցել ուսուցման ավանդական, նոր և գերնոր միջոցները:

Ուսուցման միջոցների զարգացման հինգերորդ փուլը կարելի է անվանել տեղեկատվական: Այս փուլի համար շատ կարևոր եզրույթներ են «կրթության ինֆորմատացումը», «տեղեկատվական հասարակությունը» և այլն:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ամենածավալուն գիտաուսումնական տեղեկատվությունը ստեղծվել է 20-րդ դարում, ու դրա պահպանման խնդիրն էլ այդ ժամանակահատվածում դժվարներից մեկն է:

Անկասկած, 20-րդ դարի էական գիտատեխնիկական ձեռքբերումներից մեկը էլեկտրոնային հաշվիչ մեքենայի պատրաստումն էր: Անցած դարի 50-60-ական թվականներից համակարգիչները մուտք գործեցին կրթական հաստատություններ ու ուսուցման գործընթաց: Դարավերջին ուսումնական ողջ տեղեկատվությունը փոխարկվեց էլեկտրոնային ձևի, ու դրանք պահպանվում էին էլեկտրոնային հատուկ կրիչներում: Այսպես կոչված տեղեկատվական փուլի հիմնական առանձնահատկությունն այն էր, որ կրթական հաստատություններում իրականացվող ուսուցման գործընթացը հազենում էր համակարգիչներով, ինտերակտիվ գրատախտակներով և թվային հենքի վրա աշխատող լատենտոգրական այլ միջոցներով [3], [5]: Շատ կարևոր էր համացանցի մուտքը ուսուցման գործընթաց:

Վերլուծելով ուսուցման միջոցների զարգացման ընթացքը և փուլերը՝ հանգում ենք այն եզրակացության, որ պայմանականորեն այդ ճանապարհը

կարելի է բաժանել հինգ հիմնական փուլերի՝ պատկերային-խոսքային, գրավոր-խոսքային, տպագիր-տեխնիկական, լսատեսողական և տեղեկատվական:

Ինֆորմատացման սկիզբը պետք է ընդունել անցած դարի 60-ական թվականները, երբ ԱՄՆ-ում, իսկ այնուհետև Ճապոնիայում սկսեցին լայնորեն օգտագործել ԷՀՄ-եր:

«Տեղեկատվական հասարակություն» եզրույթը ներառում է բազմաթիվ տեղեկատվական օբյեկտներն ու նրանց փոխադարձ կապերը, տեղեկատվության հավաքման, կուտակման, հաղորդման, տարածման միջոցներն ու տեխնոլոգիաները [8]: Այդպիսի միջավայրին հասուն կ են՝

- միացյալ տեղեկատվական տարածքը,
- տեղեկատվական պաշարների կարևոր դերը,
- հասարակության պահանջների բավարարումը՝ տեղեկատվական ծառայությունների ու արժեքների առումով և այլն:

Ժամանակակից հասարակության տեղեկացվածության կարևոր ուղղություններից է տեղեկատվական կրթությունը: Դա այնպիսի գործընթաց է, որի շնորհիվ կրթության ոլորտը կապահովվի տեղեկատվական նոր տեխնոլոգիաների ներդրման ու օպտիմալ օգտագործման մեթոդաբանությամբ և պրակտիկայով, որը միտված է ուսուցման, դաստիարակության և զարգացման նպատակների իրականացմանը [3, էջ 3]:

Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցման գործընթացում ժամանակակից մուլտիմեդիա միջոցների կիրառման շնորհիվ այն ավելի արդյունավետ է դարձնում տարբեր հետաքրքրություններ ու զարգացման աստիճաններ ունեցող սովորողների համար:

Կրթության արդիականացման գործընթացում բավականին նշանակալից դեր է վերապահվում կոմունիկատիվ՝ հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ուսուցման գործընթացում ներգրավմանը: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հաղորդակցական տեխնոլոգիաների օգտագործումը բավականին արդյունավետ է դարձնում ուսուցումը երկխոսության միջավայրում:

Նկատենք, որ կրթական հաստատության համակարգչայնացումը, կրթական առարկայական էլեկտրոնային պաշարների ավելացումն ուսումնական գործընթացի արտաքին բաղադրիչներ չեն: Դրանք ոչ միայն ուսուցման տեխնիկական միջոցներ են, այլև գիտելիքի այլ տեսակ, որը յուրացվում է միայն ժամանակակից տեղեկատվական միջավայրում: Նոր տեղեկատվական միջավայրում գիտելիքը ներկայանում է որպես միացյալ դինամիկ համակարգ, որպես կենդանի գիտելիք:

Կրթության համակարգում ինֆորմատացման շրջանակներում հաջողությամբ են կիրառվում, այսպես կոչված, ավտոմատացված ուսուցանող համակարգերը, որոնք տեղեկատվական ծրագրային համալիրներ են և իրականացնում են գիտելիքի ու հմտությունների փոխանցում և ձևավորում: Նման համակարգերը բաղկացած են մուլտիմեդիա տեխնոլոգիաներից, դրա համար էլ համարվում են ուսուցման արդյունավետ միջոցներից մեկը [1], [5]: Այս համակարգի առավելություններից է նաև ինտերակտիվության բարձր մակարդակը, որը թույլ է տալիս ուսումնական պարապմունքի բոլոր փուլերում պահպանել դիալոգային ռեժիմը:

Ինտերակտիվ ուսումնական համալիրը ներառում է ինտերակտիվ էլեկտրոնային դասագրքեր, տարբեր տեղեկագրեր, խնդրագրքեր, լաբորատոր պրակտիկումներ և դիտողական այլ պարագաներ: Իսկ ընդհանրապես ինտերակտիվ ուսումնական կահավորանքի մեջ մտնում են ինտերակտիվ գրատախտակը, պլանշետը, պլազմային էկրանները, պրոյեկտորները, թեստավորման համալիրները և S2S այլ միջոցներ: Ուսուցման ինտերակտիվ միջոցների համար բնութագրական է ինտերակտիվ ուսումնական համալիրների ու ինտերակտիվ կահավորանքի համաձայնեցված գործունեությունը:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով վերը նշվածը՝ կարելի է եզրակացնել, որ ուսուցման տեխնիկական միջոցների օգտագործումը՝ սկսած ամենապարզից մինչև ժամանակակից միջոցներ, սովորողների ուշադրությունը հավելյալ կենտրոնացնում է դեպի ուսումնաձանաչողական ակտիվ գործունեություն, համարվում է սովորեցնող-սովորող կապը ապահովող ու հնարավորինս ակտիվ վիճակում պահող միջնորդավորված օղակ, որի ուսումնանպաստ գործառույթներն արտահայտվում են նաև ինքնուսուցման կարևոր հանգրվանում, ինչպես նաև, ըստ անհրաժեշտության, գիտելիքների մակարդակի օբյեկտիվ ստուգման գործընթացում: Քաղաքակրթության կրթական կյանքի փուլային զարգացումները, նրա արդիականացումը պայմանավորված են նաև ոլորտում տվյալ ժամանակահատվածում գիտատեխնիկական առաջընթացի շնորհիվ ստեղծված ուսուցման տեխնիկական միջոցների լայն կիրառմամբ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Артюхина М.С., Особенности современных средств обучения в контексте интерактивных технологий, Вестник РУДН, серия „Информатизация образования”, 2014, № 2.
2. Гафуров Н.В., Чурилова Е.Ю., Педагогическое применение мультимедийных средств, ч. 1, Красноярск, 2008.
3. Роберт И.В., Поляков В.А., Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования, М., 2004, 68 с.

4. Сергеев С.Ф., Коммуникационный базис механизмов обучения, Народное образование, 2014, № 8, с. 137-145.
5. Сергеев С.Ф., Инструменты обучающей среды: стили обучения, Школьные технологии, 2010, № 5, с. 19-27.
6. Талызина Н.Ф., Теоретические проблемы программированного обучения, М., Изд-во МГУ, 1969, 132 с.
7. Шилягина А.М., Этапы развития средств обучения и способов кодирования информации, Современные научные исследования и инновации, 2015, № 7, ч. 4 (Электронный ресурс).

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В МОДЕРНИЗУЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Атаян Камо

*Ереванский государственный университет,
Армения*

Аннотация

Средства обучения и технические средства обучения на данном этапе развития цивилизации делают процесс образования интересным и плодотворным.

В статье представлено, что на протяжении всей истории человечества действующие системы образования по мере возможностей пользовались присущими данному периоду техническими средствами, являющимися результатом научно-технического развития, начиная с механического калькулятора – арифмометра, логарифмической линейки и заканчивая аудио и видео средствами – магнитофоном, видеомагнитофоном и уже в XXI веке компьютерами, интернетом и другими средствами ИТ.

В этом плане историю образования можно разделить на 5 этапов:

1. Образно-разговорный;
2. Письменно-разговорный;
3. Печатно-технический;
4. Визуально-слуховой;
5. Информационный.

Бурное технико-технологическое развитие и востребованное внедрение современных средств ИТ в систему образования создало совершенно новую учебно-познавательную ситуацию, которая в литературе представлена термином “информатизация образования”.

В XXI веке модернизация образования во многом зависит от степени ее информатизации. В современном мире развитие и модернизация систем образования зависит от социально-экономического уровня государства и наблюдается определенная разница в уровне обеспечения систем образования современными средствами ИТ и интернетом. Тем не менее самые развитые государства уже входят в этап информационной общественности, когда система образования не только модернизирована, но и готова применять новые технологические средства образования.

Содержание статьи подтверждает ту реальность, в которой комплексное применение технических средств обучения, действующих на основе новых технологий, содействует плодотворному и успешному осуществлению процесса обучения на высоком уровне.

THE TECHNICAL MEANS OF EDUCATION IN THE MODERNIZING EDUCATIONAL SYSTEMS

Kamo Atayan

Yerevan State University, Armenia

Summary

The educational means and the technical means of education in the current state of the civilization development have essentially promoted the educational process to become more interesting and effective.

In the paper it is represented that throughout human history the corresponding educational systems have successfully used the special results of science and technology of the current period beginning from mechanical calculators – arithmometers, slide rule and ending with audiovisual means – film projector, tape player, video player and in the 21st century also computers, internet and other means of ICT.

In that sense, the history of the society educational life can be divided into five periods, which are: illustrative visual, verbal, printed technical, audiovisual and informative.

The rapid technological advancement, the strong and demanded entrance of the modern ICT means into the educational system has created a completely new state which is presented in the literature as a term of informatization of the education.

In the 21st century the modernization of the education mostly depends on its level of informatization. In the modern world where the development and modernization of the educational systems depend on the level of social and economic power of the state it is noticed that there are certain differences in providing educational systems with modern ICT means and internet as well.

Nevertheless, the most powerful countries in the world are already entering into the stage of informative society, where the educational system is not only informatized, but also is ready to immediately feel the need of usage of new technologies as educational technical means.

The content of the article confirms the fact, that the technical means based on new technologies in educational process can perform all the functions of the similar means created during the history in a more effective, incomparably high quality and complex way.

References

1. Artyuhina M., The peculiarities of modern means of learning in the context of interactive technologies, RUDN Journal, series “Computerization of learning”, 2014, n. 2.
2. Gafurov N., Churilova, Pedagogical application of multimedia, p. 1, Krasnoyarsk, 2008
3. Robert I., Polyakov V., The main directions of scientific research in the field of computerization of vocational education, 2004, n. 68.
4. Sergeev S., Communication basis of learning mechanisms, Public education, 2014, n. 8, pp. 137-145.
5. Sergeev S., The tools of Learning Environment: learning styles, school technology, 2010, n. 5, pp. 19- 27.
6. Talizina N., Theoretical issues of programming learning, M., MSU publishing house, 1969, p.132.
7. Shilyagina A., The stages of the development of learning tools and the ways of coding information, Modern scientific studies and innovations, 2015, n. 7, p. 4 (Online source)

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 16.07.2019

Принято к публикации: 02.09.2019

Рецензент: канд. пед. наук, доцент Самвел Асатрян

The material was submitted and sent to review: 29.04.2019

Was accepted for publication: 02.09.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Samvel Asatryan

**ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԽՈՍՈՒՅԹՈՒՄ**

Կարապետյան Իգոր

*Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական
մանկավարժական համալսարան, Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Հոդվածում ներկայացվում են փոխաբերության վերլուծության գործառույթները, բովանդակությունը՝ հաշվի առնելով մանկավարժական խոսույթի դինամիկ, փոխներգործուն բնույթը:

Կրթության փիլիսոփայության համատեքստում փոխաբերությունը դիտարկվում է որպես ուսումնառության շարժառիթ, ինչպես նաև գիտական երևույթների բացատրության և մեկնաբանման եղանակ թե՛ գիտելիքի ստեղծման, թե՛ ուսուցման, թե՛ ուսումնառության տեսանկյուններից:

Հիմնավորվում է այն գաղափարը, որ կրթության ոլորտում, ուսուցման և ուսումնառության գործընթացում փոխաբերության վերլուծության միջոցով հնարավոր է դառնում բացահայտել ոչ միայն մանկավարժական, կրթական խոսույթի ռճական, գործաբանական առանձնահատկությունները, այլև դասակարգել փոխաբերության տիպերը, գործառույթները, նրա բովանդակությունը:

***Բանալի բառեր:** Փոխաբերություն, մանկավարժական խոսույթ, խոսութային վերլուծություն, հասկացութային համակարգ, ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիա, ճանաչողական, էվրիստիկ, գեղագիտական, վերլեզվական, կոնցեպտոլոգրոս, մենթալիտետ, կենսադիրքորոշում:*

Հիմնախնդրին առնչվող արդիական հետազոտությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ փոխաբերության վերլուծությունը կիրառվում է կրթության ոլորտում դեռևս 21-րդ դարի սկզբներից: Այն կարող է զարգացնել ապագա ուսուցիչների քննադատական մտածողությունը [5, 87-102]: Կրթական խոսույթի փոխաբերականացման հիմնախնդիրն է արծարծում Մաքսվելը [9]: Հարթը և Մուսոլֆը փոխաբերությունը դիտարկում են որպես քննադատական խոսութային վերլուծության բաղադրիչ [7]: Որոշ հետազոտողներ առանձնացնում են փոխաբերության ուսուցողական, կրթական գործառույթները [10, 99-100]:

Մանկավարժական փոխաբերությունների ուսումնասիրությունը հիմնավորվում է ուսուցման և ուսումնառության հաղորդակցական և աջակցման

(fasilitation) բնույթով: Մի կողմից փոխաբերությունը ներկայացնում է հաղորդակցության արդյունավետ և համոզիչ ակտի դրսևորումը: Մյուս կողմից այն սահմանում և փոխանցում է փոխաբերական իմաստով, ներակա հաղորդվող գիտելիքը:

Մանկավարժական և կրթական փոխաբերության ուսումնասիրության նոր հորիզոններ են բացվում, երբ հետազոտողները սկսում են կիրառել փոխաբերության կոնցեպտուալ կամ հասկացութային տեսության հիմնադրույթները [8]: Այդ տեսության առանցքային դրույթներից մեկն այն է, որ փոխաբերությունը դիտարկվում է ոչ միայն որպես լեզվի, այլև ճանաչողության հետազոտության առարկա:

Հոդվածի շրջանակներում իրականացվող հետազոտության նպատակն է ներկայացնել փոխաբերության վերլուծության գործառույթները մանկավարժական խոսույթում՝ հաշվի առնելով մանկավարժական և դիդակտիկական փոխաբերությունների բովանդակային և գործառական բնութագրերը:

Հետազոտության նորույթը: Համապատասխան վերլուծությամբ բացահայտվում են մանկավարժական և դիդակտիկական փոխաբերությունների բովանդակային և գործառական բնութագրերը՝ հաշվի առնելով մանկավարժական խոսույթի առանձնահատկությունները, երկխոսական, փոխներգործուն բնույթը, կառուցողական, աջակցման տեխնոլոգիաների կիրառման նպատակահարմարությունը, դասավանդողների և սովորողների ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի ձևավորման մանկավարժական և լեզվաբանական պայմանները:

Փոխաբերությունների տեսակները: Համապատասխան գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ կրթության ոլորտում առանձնացնում են հիմնավոր, հաղորդակցական և դիպվածային փոխաբերությունները: Ըստ այդմ՝ կարելի է առանձնացնել փոխաբերության միջնորդավորող, շահադրող, հասկանալուն նպաստող կամ աջակցող գործառույթները:

Փոխաբերության ուսումնասիրությունն օգնում է հետազոտողներին հասկանալ, թե ինչպես են դասավանդողները և սովորողները բանակցում փոխաբերական լեզվով:

Որպես խոսութային վերլուծության բաղադրիչ՝ փոխաբերական վերլուծությունը բացահայտում է տվյալ մանկավարժական հանրության հաղորդակցման հասկացութային համակարգը, ներկայացնում է նրա բովանդակությունը:

Մանկավարժական փոխաբերությունները կատարում են թե՛ դասավանդման ընթացքում, թե՛ գիտական հետազոտություններ կատարելիս փաստարկման գործառույթ: Փոխաբերության վերլուծությունը կարող է հիմք ստեղծել

տարբեր մակարդակներում հետազոտող գիտնականի, դասավանդող դասախոսի կամ ուսուցչի, ուսանողի կամ աշակերտի խոսությանին վերլուծական կարողությունների ձևավորմանը, ռեֆլեքսիվ-քննադատական մտածողության զարգացմանը:

Սովորողների կողմից օգտագործվող փոխաբերությունների վերլուծությամբ կարելի է բացահայտել նրանց վերաբերմունքը դասավանդողների հանդեպ [6]: Ուսուցիչը կարող է հանդես գալ որպես թշնամական գորքի հրամանատար, հոգատար այգեգործ, սպորտային մարզիչ:

Մանկավարժական փոխաբերությունների սկզբնաղբյուր-ուղբոսներից հաճախակի են հանդիպում Օբյեկտ, Կենդանիներ, Մարդ հասկացությունները: Ընդ որում, սովորողը հիմնականում պասիվ է: Անգլալեզու մանկավարժական խոսույթում սովորողներին փոխաբերաբար անվանում են *սպունգ*, *մատիտ*, *խլուրդ*: Հայերենում ընդունված են *ուռած գլուխ*, *Ձախորդ Փանոս*, *գլուխ պահող*, *հոգնած* փոխաբերությունները:

Փոխաբերությունների համեմատական վերլուծությունը: Հայերեն և անգլերեն մանկավարժական փոխաբերությունների համեմատությունն օգնում է բացահայտել ուսուցման և ուսումնառության հոգեբանական, ոճային և այլ առանձնահատկություններ: Երկու լեզվում էլ հաճախակի են հանդիպում կենդանական փոխաբերություններ: Օրինակ՝ անգլերենում լայն տարածում է գտել «The classroom was a zoo» փոխաբերությունը, որը հայերենում նույնպես հաճախակի է կիրառվում՝ «*Դասարանը կարծես զազանանոց լինի*»: Հատկանշական է այն, որ շատ մանկավարժական փոխաբերություններ հայերենում և անգլերենում փոխառություն են, պատճեն, ունեն ընդհանուր ծագումնաբանություն: Օրինակ, երբ անգլերենում ասում են «She is a peacock», ապա հայերենում նույնպես ուսուցչին կարող են անվանել *սիրամարգ*, *կաքավ*, *աքլոր*: Ինչ վերաբերում է նորաբանություն-փոխաբերություններին, օրինակ՝ «The computers at school are old dinosaurs», ապա հայերենում կարող ենք լսել՝ «*Մեր դպրոցի համակարգիչները տրակտորի պես են աշխատում*», կամ «*Համակարգիչը նախնադարից է բերած*» և այլն: Թե՛ անգլերենում, թե՛ հայերենում հավը գուգորդվում է վախկոտության, նախաձեռնող չլինելու հետ՝ «Maria is a chicken»: Խոզը երկու լեզվում էլ շատակերություն, անհագություն է նշանակում՝ «Jamal was a pig at dinner»:

Դժվարություն է ներկայացնում իրակություն-փոխաբերությունների մեկնաբանությունը կամ թարգմանությունը, քանի որ դրանց համարժեքը դժվար է

գտնել մայրենիում՝ «The kids were monkeys on the jungle gym» – «Խաղահրապարակում երեխաները կապիկից ճարպիկ են»:

Ամենօրյա փոխաբերությունները հիմնականում ունիվերսալ են և շատ դեպքերում պատճեն: Օրինակ՝ «Your brain is a computer» փոխաբերությունը հաճախակի է կիրառվում հայերենում՝ «Նրա ուղեղը համակարգչի պես է աշխատում»: Նույնը վերաբերում է «He is a walking dictionary» փոխաբերությանը: Միայն թե հայերենում ավելի հաճախակի է կիրառվում «Նա քայլող հանրագիտարան է» փոխաբերությունը: Սակայն «My baseball coach is an ogre» փոխաբերությունը հայերենում իր համարժեքը չունի, քանի որ բեյսբոլը Հայաստանում տարածված սպորտաձև չէ: Սակայն հայերենում մարզիչը, ուսուցիչը նույնպես կարող են ներկայանալ որպես չար ուժ, հրեշ, նույնիսկ՝ սատանա:

Փոխաբերության ճանաչողական գործառույթները: Առանձնանում են հատկապես այն մանկավարժական փոխաբերությունները, որոնք ընկած են ուսուցչի վարքագծի ճանաչողական ռազմավարության հիմքում: Փոխաբերության վերլուծությամբ ուսումնասիրվում են ուսուցչի պատկերացումներն իր աշխատանքի մասին: Նրա միջոցով փորձում են գտնել կոնֆլիկտային իրավիճակների լուծման եղանակներ, աջակցել ուսուցչին աշխատանքային տարբեր իրավիճակներում:

Մեծ դեր ունեն փոխաբերությունները մանկավարժական խոսույթի կազմակերպման գործում: Խոսույթն այս համատեքստում ենթադրում է լեզվի կիրառման տարբեր տեսակներ, որը ներառում է բանավոր և գրավոր խոսքը, երկխոսությունը և մենախոսությունը, բոլոր խոսքային ժանրերը: Խոսույթը շեշտադրում է հաղորդակցության փոխներգործուն, գործընթացային և դինամիկ բնույթը: Փոխաբերական են մանկավարժության հասկացական ապարատը, նրա առանցքային հասկացությունները (դաստիարակություն, կրթություն, ուսուցում): Ընդունված են բավականին հայտնի դպրոցական փոխաբերություններ: Օրինակ՝ երեխան անոթ է, ծեփելու համար նախատեսված նյութ, դպրոցը ըստ Կոմենսկու, ֆաբրիկա է, ուսումնական գործընթացը տեխնոլոգիա է: Գիտելիքը փոխանցելը կամ հաղորդելը նույնպես փոխաբերություն է (Веряева, 2007):

Որոշ փոխաբերություններ, որոնք օգտագործվում են դասին, նշանակում են պատկանելիություն և բաժանում: Օրինակ՝ *որսալ գաղափարի էությունը, թարգել ծուլությունը, խելքը գլուխը հավաքել*: Գիտելիքահեն, գիտելիքային մոտեցման պարագայում խոսք գիտելիքի ընդունման, անոթը լցնելու մասին է, իսկ անձնակողմնորոշիչ մոտեցումը ենթադրում է մատուցվող նյութի յուրացում կամ չյուրացում:

Փոխաբերության վերլուծության հասկացության ձևաբանությունը: Սկզբունքային նշանակություն ունի փոխաբերական հասկացությունների վերլուծությունը մանկավարժական խոսույթում: Վ. Վ. Պուստովալովան առանձնացնում է փոխաբերության ճանաչողական, էվրիստիկ, գեղագիտական, բարոյականացնող, վերլեզվական գործառույթներ [4, 169-175]: Ուսուցչի խոսքի գնահատման տեսանկյունից առանձնանում են փոխաբերության խթանող, փաստարկող և հուզահարույց, խնդրահարույց գործառույթները:

Ա. Ֆ. Զակիրովան առանձնացնում է մանկավարժական և դիդակտիկական փոխաբերությունները [2]: Ըստ նրա՝ մանկավարժական փոխաբերությունը համարվում է մեկնաբանելու և իմաստաստեղծման անքակտելի բաղադրիչը, և նրա ուսումնասիրությունը դուրս է գալիս լեզվաբանության և գրականագիտության շրջանակներից [2]: Մանկավարժները ստեղծել են հետաքրքիր փոխաբերություններ: Օրինակ՝ Յ. Կորչակը գործածում է «մանկավարժական մոխրոտիկ», «մանկավարժական բատրակ» փոխաբերությունները, իսկ Վ. Ա. Սուխոմլինին՝ «պաշտպանական դաստիարակություն», «գեղեցկությամբ բուժում», «գեղեցկության ծաղիկ», «Ուրախության դարոց», «կենդանի խնդրագիրք» [2]:

Դիդակտիկական փոխաբերությունը դիտարկվում է որպես հնար, սովորողի մտածողության ձև: Փոխաբերությունը հանդես է գալիս որպես ճանաչողության միջոց կամ գործիք [3]:

Փոխաբերությունը՝ որպես մտածողության մեխանիզմ. Փոխաբերության միջոցով հնարավոր է ներկայացնել ուսուցչի կոնցեպտուալորտը: Այն ներկայացնում է ոչ միայն տվյալ անձի, հանրության մտածելակերպը, մենթալիտետը, կենսադիրքորոշումները, այլև մտածողության մեխանիզմները: Ըստ Վ. Վ. Պուստովալովայի՝ դիդակտիկական փոխաբերությունը դիտարկվում է որպես երեխայի աշխարհը ճանաչելու մեխանիզմներից մեկը [4, 169-175]: Այն դիտարկվում է որպես ճանաչողական փոխաբերության տեսակ՝ հատուկ մշակված ուսուցողական նպատակներով:

Եզրակացություն: Փոխաբերությունը հանդես է գալիս է որպես ուսուցման և ուսումնառության միջոց, ձև, մեթոդ և մեխանիզմ: Ուսուցման և դաստիարակության մակարդակում առանձնանում են փոխաբերության միջնորդավորող, շահադրող, հասկանալուն նպաստող կամ աջակցող գործառույթները:

Մանկավարժական հետազոտության համատեքստում առաջին պլան է մղվում փաստարկման գործառույթը: Կրթության կազմակերպման գործընթացում փոխաբերության վերլուծությունն օգնում է ուսումնասիրել ուսուցչի պատկերացումներն իր աշխատանքի մասին:

Գիտելիքների ձեռքբերման և յուրացման, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման մակարդակում առանձնանում են փոխաբերության ճանաչողական, էվրիստիկ, գեղագիտական, բարոյականացնող, վերլեզվական գործառույթները: Ուսուցչի խոսքի գնահատման տեսանկյունից առանձնանում են փոխաբերության խթանող, փաստարկող և հուզահարույց, խնդրահարույց գործառույթները:

Փոխաբերության վերլուծության միջոցով հնարավոր է ներկայացնել ուսուցչի կոնցեպտուալությունը, այն հասկացույթները, որոնց միջոցով կարելի է ճիշտ պատկերացում կազմել կրթության մեջ ներգրավված մարդկանց մտածելակերպի, կենսադիրքորոշումների, մտածողության մեխանիզմների մասին:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Веряева Ю.А., Роль метафор в организации педагогического дискурса на уроках математики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007, № 39. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-metafor-v-organizatsii-pedagogicheskogo-diskursa-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 11.02.2016).
2. Закирова А.Ф., Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания // Вестник ТюмГУ. 2014. – № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-metafory-kak-sredstvo-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 08.02.2016).
3. Кларин М.В., Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997, 223 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=57121> (дата обращения: 16.01.2016).
4. Пустовалова В.В., Метафора в педагогике: экскурс и перспективы // Вестник ТГПУ. 2016.12 (177), с. 169-175.
5. Brown P. U., Parsons S. C., & Worley V. (2005). Pre-service teachers write about diversity: A metaphor analysis. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 3(1), 87-102.
6. De Guerrero M., Villamil O. Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning // *Language Teaching Research*. 2002, Vol. 6(2).
7. Hart C. (2008). Critical discourse analysis and metaphor: Toward a theoretical framework. *Critical Discourse Studies*, 5(2), 91-106.
8. Lakoff G., & Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
9. Maxwell B. (2015) Teacher as Professional' as Metaphor: What it Highlights and What it Hides // <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12106>.
10. Mouraz A., Vale Pereira A. and Raquel Monteiro The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education//*International Online Journal of Educational Sciences*, 2013, 5 (1), 99-110.
11. Musolff A. (2012). The study of metaphor as part of critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 9(3), 301-310.

ФУНКЦИИ АНАЛИЗА МЕТАФОРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Карапетян Игорь

АГПУ, Армения

Аннотация

Проблема данного исследования. В статье рассматривается проблема определения основных функций метафорического анализа в педагогическом дискурсе с точки зрения концептуального подхода. Метафора рассматривается не только как средство коммуникации, но и как способ мышления, коммуникативного поведения участников педагогического дискурса. Она выступает не только как единица обучения, но и условие формирования рефлексивной компетенции.

Актуальные исследования по данной проблеме. Определение основных функций анализа метафора в педагогическом дискурсе способствует выявлению характера и направленности воспитания и образования, стиля организации педагогического процесса, содержания обучения. Формирование культуры метафорического анализа является условием развития рефлексивной компетенции и преподавателей, и учащихся.

Цель данного исследования заключается в определении функций метафоры в педагогическом дискурсе, с учетом содержательных и функциональных характеристик педагогических и дидактических метафор.

Новизна. Определены основные функции анализа метафоры в педагогическом дискурсе, с учетом особенностей педагогического дискурса, его диалогического и интерактивного характера, целесообразности применения конструктивных, фасилитационных технологий преподавания и педагогических, лингвистических условий формирования рефлексивной компетенции учащихся.

Ключевые слова: метафора, педагогический дискурс, дискурсивный анализ, концептуальная система, рефлексивная компетенция, познавательный, эстетический, метаязыковой, концептосфера, менталитет, жизненная позиция.

THE FUNCTIONS OF METAPHOR ANALYSIS IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Igor Karapetyan

ASPU, Armenia

Summary

The problem of this study. The article discusses the problem of determining the basic functions of metaphor analysis in pedagogical discourse from the point of view of the conceptual approach. The metaphor is considered to be not only as a means of communication, but a way of thinking, communicative behavior of participants in pedagogical discourse. It acts not only as a unit of training, but also a condition for the formation of reflexive competence.

The problem of this study is to define the basic functions of metaphorical analysis in pedagogical discourse that helps to identify the nature and orientation of upbringing and education, the style of organization of the pedagogical process, and the content of instruction. The formation of the culture of metaphor analysis is a condition for the development of reflexive competence of both teachers and students.

The purpose of this study is to determine the functions of metaphor in pedagogical discourse, taking into account the meaningful and functional characteristics of pedagogical and didactic metaphors.

Novelty. It defines the basic functions of metaphor analysis in the pedagogical discourse, taking into account the peculiarities of the pedagogical discourse, its dialogical and interactive nature, the appropriateness of using the constructive, facilitational teaching technologies and pedagogical, linguistic conditions for the formation of students' reflexive competence.

Keywords: *metaphor, pedagogical discourse, discursive analysis, conceptual system, reflective competence, cognitive, aesthetic, metalanguage, concept sphere, mentality, life position.*

References:

1. Veryaeva Yu. A., The role of metaphors in the organization of pedagogical discourse in mathematics // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. 2007. - No. 39. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-metafor-v-organizatsii-pedagogicheskogo-diskursa-na-urokah-matematiki> (accessed: 02/11/2016).
2. Zakirova A. F., Cognitive metaphors as a means of conceptualizing pedagogical knowledge // Bulletin of the Tyumen State University. 2014. - No. 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-metafory-kak-sredstvo-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (accessed: 08.02.2016).
3. Klarin M. V., Innovation in learning: metaphors and models: analysis of foreign experience. M.: Nauka, 1997.- 223 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?Absid=57121> (accessed: 01/16/2016).
4. Pustovalov VV Metaphor in pedagogy: an excursion and prospects // Vestnik TSPU. - 2016.12 (177). - S. 169-175.
5. Brown P. U., Parsons S. C. & Worley V. (2005). Pre-service teachers write about diversity: A metaphor analysis. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 3(1), 87-102.
6. De Guerrero M., Villamil O., Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning // Language Teaching Research. - 2002. - Vol. 6(2).
7. Hart C. (2008). Critical discourse analysis and metaphor: Toward a theoretical framework. *Critical Discourse Studies*, 5(2), 91-106.
8. Lakoff G., & Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
9. Maxwell B. (2015) Teacher as Professional' as Metaphor: What it Highlights and What it Hides // <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12106>.
10. Mouraz A., Vale Pereira A. and Raquel Monteiro. The Use of Metaphors in the Processes of Teaching and Learning in Higher Education//International Online Journal of Educational Sciences, 2013, 5 (1), 99-110.
11. Musolff A. (2012). The study of metaphor as part of critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 9(3), 301-310.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2019

Принято к публикации: 09.10.2019

Рецензент: преподаватель Зарине Мхитарян

The material was submitted and sent to review:25.09.2019

Was accepted for publication: 09.10.2019

Reviewer: Lecturer Zarine Mkhitaryan

ՄՅՈՒՆԻՔԻ ՄԱՐԶԻ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԻՃԱԿԻ
ՄՈՆԻԹՈՐԻՆԳ

Մկրտչյան Թուխմանուկ
*Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ, Հայաստան*

Համառոտ ներածություն: Աշակերտների ֆիզիկական զարգացման և շարժողական պատրաստվածության վիճակի հաշվառումը կարևոր դեր է խաղում դպրոցական կրթության ֆիզիկական դաստիարակության, արդյունավետ մեթոդիկայի և մանկավարժական հսկողության միջոցների և մեթոդների ռացիոնալ օգտագործման հարցերում: Այս հիմնախնդիրը հատկապես արդիական է Եվրոպայի, Ամերիկայի, ԱՊՀ երկրներում, ինչպես նաև Հայաստանում: Անցկացվող միջոցառումներն ընդունված է անվանել մարդու ֆիզիկական վիճակի մոնիթորինգ, երբ վերահսկվում են որոշակի պարամետրեր: Իրականում մոնիթորինգը կոնկրետ երևույթների, գործընթացների, հատկանիշների և ցուցանիշների դիտումների, գնահատման, վերլուծության և հղկման միջոցառումների համակարգ է: Բացի դրանից՝ մոնիթորինգը վերջին 10-15 տարիներին լայնորեն կիրառվում է նաև ֆիզիկական դաստիարակության պրակտիկայում:

Բանալի բառեր: *Մոնիթորինգ, ֆիզիկական զարգացում, շարժողական ընդունակություններ, ֆիզիկական դաստիարակության գործընթաց, անհատական զարգացման պրոցես, մանկավարժական թեստավորում:*

Հիմնախնդիր: Դպրոցականների ֆիզիկական վիճակը, շարժողական պատրաստվածության և ֆիզիկական զարգացման մակարդակը մարդու ֆիզիկական կատարելագործման կարևորագույն գործոններից են: Սա փոխհամագործակցության բարդ համակարգ է օրգանիզմի կենսաբանական ձևավորման ներքին օրենքների և նրա գոյատևման միջավայրի միջև: Մյուս կողմից, ֆիզիկական վիճակն աճող սերնդի սանիտարահամաճարակային բարեկեցության տեղեկատվական ցուցանիշներից է: Հետևաբար դպրոցականների ֆիզիկական վիճակի մակարդակի գնահատումը ֆիզիկական դաստիարակության ցանկացած ծրագրի անբաժանելի և պարտադիր մասն է, մեր երկրում հանրակրթական դպրոցի ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի արդյունավետության որոշման չափանիշներից մեկը:

Հիմնախնդրին առնչվող այլ հետազոտությունների և հրատարակությունների կարճ վերլուծությունը: Հիմնախնդրի համեմատական վերլուծությունը վկայում է տարբեր երկրների դպրոցականների ֆիզիկական վիճակի վատացման մասին: Այսպես, ռուս դպրոցականների մեկ երրորդի մոտ առկա է ոչ ներդաշնակություն ֆիզիկական զարգացման և շարժողական պատրաստվածության ցուցանիշների միջև (А.В. Шишова, 2016), ոսկրամկանային հիվանդությունները գերազանցում են 2,6 անգամ (Д.Г. Левитис, 2018), Ուկրաինայի դպրոցականների 70 %-ն ունի ֆիզիկական զարգացման ցածր և միջինից ցածր մակարդակ (Е. Андреева, 2014), դպրոցում ուսուցանելու ընթացքում նկատելիորեն (5-20 %) վատանում են արագաշարժության, արագաուժային ընդունակությունների, ճարպկության, դիմացկունության ցուցանիշները (И.В. Самсоненко, 2011):

Վերջին 20-30 տարիներին դպրոցականների ուժը պակասել է 10 կգ-ով, պատանիների մոտավորապես 25 %-ը նույնիսկ մեկ ձգում չի կարողանում կատարել (М. Матвеева, 2014): Եվրոպայի, Իսրայելի և Կանադայի 24 երկրների 10-15 տարեկան դպրոցականների շրջանում կատարված համալիր ուսումնասիրությունների արդյունքում գրանցվել է ֆիզիկական ակտիվության մակարդակի նվազման միտում (K. Meisner, 1996; The ..., 1996), դպրոցականների 60 %-ը չի կարողանում կատարել ֆիզիկական պատրաստվածության «Եվրոֆիտ» եվրոպական թեստերի պահանջները (Т.Ю. Круцевич, 2018): Տվյալներ կան նաև, որ միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտների միայն 5 %-ն է համապատասխանում ֆիզիկական զարգացման և առողջական ցուցանիշների պահանջներին (В.С. Плотникова, 2012):

Մեր կարծիքով լավ վիճակում չէ նաև հայ դպրոցականների ֆիզիկական վիճակը: Այսպես, դեռահասների 23 %-ն ունի ոչ բավարար քաշ, իսկ 15 %-ը՝ ավելորդ քաշ, ինչը բացատրվում է ֆիզիկական ակտիվության պակասով (С. Саркисян, 2011), քաշի և մարմնի հասակի ցուցանիշները 1970-ական թվականների համեմատ նվազել են, ընդամենը 8 %-ն է հանձնում ֆիզիկական պատրաստության նորմատիվները (<http://www.radio van.am>):

Դպրոցականների ֆիզիկական վիճակի այսպիսի անբարեհաջող ցուցանիշներն ամենայն հավանականությամբ թերշարժունության և էկոլոգիայի բացասական գործոնների հետևանք են (С.М. Погудин, 2006; Ֆ. Գ. Ղազարյան, 2007; Թ. Լ. Մկրտչյան, 2016):

Ֆիզիկական կուլտուրայի բնագավառի ղեկավարների հետ անցկացված հարցումը ցույց տվեց, որ նրանց 90,6 %-ն առաջնահերթ խնդիր է համարում

դպրոցականների շարժողական պատրաստվածության բարելավումը (В.Ф. Лигуца, 2016):

Վերը շարադրվածն ընդգծում է տարբեր տարիքի դպրոցականների ֆիզիկական վիճակի սիստեմատիկ մոնիթորինգի անհրաժեշտությունն ու կարևորությունը հատկապես մեր երկրի հեռավոր և գյուղական շրջաններում:

Հողվածի նպատակը: Հայաստանի Սյունիքի մարզում բնակվող երկու սեռի դպրոցականների մոտ իրականացնել ֆիզիկական վիճակի՝ ֆիզիկական զարգացման մակարդակի և հիմնական շարժողական ընդունակությունների մոնիթորինգ:

Հետազոտության նորույթը: Առաջին անգամ ստացվել և քննարկվել են Սյունիքի մարզում մշտապես բնակվող 6-17 տարեկան դպրոցականների հիմնական սեռային հատկանիշներն ու ցուցանիշները բնութագրող տվյալները:

Հիմնական նյութի շարադրումը: Դպրոցականների ֆիզիկական վիճակի մոնիթորինգն անցկացվել է Սյունիքի մարզի 6 քաղաքներում և գյուղերում (Քաջարան, Լեռնաձոր, Անդոկավան, Ջեյվա, Դավիթ Բեկ), որոնք ընկած են ծովի մակերևույթից 600-640 մ բարձրության վրա: Գիտափորձին մասնակցել է 6-17 տարեկան 1067 դպրոցական (576 տղա և 491 աղջիկ), որոնց թույլատրվել է մասնակցել նաև ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին: Մոնիթորինգի կազմակերպման և անցկացման ժամանակ ղեկավարվել ենք գրականության մեջ գոյություն ունեցող մեթոդական առաջարկություններով (Еврофит, 2000; Ю.Н. Вавилов, 2002; Ֆ. Գ. Ղազարյան, 2007 և այլք): Հարմարեցվել է հատուկ թեստերի մարտկոց, որը թույլ է տվել գնահատել փորձարկվողների ֆիզիկական վիճակը: Ֆիզիկական զարգացման մակարդակը որոշվել է մարմնի քաշի և հասակի ցուցանիշներով՝ մարդաչափության մեջ հայտնի մեթոդիկայով: Շարժողական պատրաստվածության գնահատման համար թեստ են հանդիսացել մկանային ուժի համար՝ երկու ձեռքերի դաստակների դինամոմետրիան, արագային ընդունակությունների համար՝ 20 մ վազքը, ցատկունակության համար՝ տեղից հեռացատկը և դիմացկունության համար՝ տարբեր տարածության վազքեր՝ կախված տարիքից. 6-7 տարեկան՝ 300 մ, 8-9 տարեկան՝ 500 մ, 10-11 տարեկան՝ 800 մ, 12-14 տարեկան՝ 1000 մ և 15-17 տարեկան՝ 2000 մ:

Մանկավարժական թեստավորումն անցկացվել է նույնական պայմաններում և միևնույն ժամանակահատվածում մշտապես ստուգվող միևնույն սարքավորումներով, հեղինակի կողմից անմիջական վերահսկվող թեստավորման պահանջներին և կանոններին նախապես ծանոթացած միևնույն ասիստենտներով (ընթերակա): Ստացված տվյալները ենթարկվել են վիճակագրական

վերլուծության. հաշվարկվել են միջին թվաբանական մեծությունը, միջին քառակուսային շեղումը, միջին թվաբանականի սխալը, ինչպես նաև վարկածի ստուգումը Ստյուդենտի չափանիշով:

Դպրոցական օնտոգենեզի շրջանում ֆիզիկական զարգացման ցուցանիշները նկատելիորեն բարելավվում են (աղ. 1): Այսպես, 6-17 տարեկան երկու սեռի դպրոցականների մարմնի հասակն ավելանում է 1.3-1.4 անգամ: Սակայն բացարձակ ցուցանիշներով տղաները աղջիկներին գերազանցում են 9 սմ-ով: Տարիքային այդ նույն հատվածում մարմնի քաշի ցուցանիշները ևս մեծանում են և գրեթե 2 անգամ ավելի, քան մարմնի հասակը, բացարձակ տվյալներով տեղաշարժերը երկու սեռի դպրոցականների մոտ գրեթե նույնական են (39.8 և 36.3 կգ):

Աղյուսակ 1.

Ֆիզիկական զարգացման հատկանիշների տարիքային տեղաշարժերը

Տարիքը	Մարմնի հասակը, սմ		Մարմնի քաշը, կգ	
	տղաներ	աղջիկներ	տղաներ	աղջիկներ
6	123.3±0.70	122.8±1.64	21.1±0.46	20.4±0.49
7	128.2±0.40	126.3±0.70	22.3±0.40	22.1±0.44
8	131.5±0.74	130.4±0.78	25.2±0.58	24.3±0.51
9	133.7±0.64	133.1±0.82	27.9±0.47	26.5±0.90
10	136.7±1.10	136.5±0.85	32.1±0.83	30.7±1.04
11	138.9±0.73	138.6±0.95	33.6±0.59	31.4±0.82
12	142.6±0.88	140.3±0.85	35.5±1.62	34.8±0.81
13	145.8±0.75	145.4±1.50	39.3±1.56	36.4±1.86
14	150.3±0.60	147.1±2.89	45.4±1.06	41.6±1.06
15	155.4±1.34	149.3±1.25	50.4±1.18	45.3±1.63
16	161.3±1.54	153.5±1.14	55.3±1.87	50.1±1.86
17	167.8±0.90	158.2±1.33	60.9±6.61	56.7±1.42

Ինչ վերաբերում է շարժողական պատրաստվածության ցուցանիշներին, ապա ուսումնասիրվող բոլոր ցուցանիշները՝ մկանային ուժ, ցատկունակություն, արագաշարժություն և դիմացկունություն, տարիքի հետ երկու սեռի դպրոցականների մոտ անշեղորեն աճում են, ինչը օնտոգենետիկ աճի և զարգացման օրինաչափ երևույթ է (աղ. 2): Սակայն տարբեր շարժողական ընդունակությունների ցուցանիշների տեղաշարժերը տարբեր են և անհամաչափ նաև սեռային առումով: Այսպես՝ արագաշարժության ցուցանիշները 12 տարվա

ընթացքում երկու սեռի դպրոցականների մոտ բարելավվում են 1.8 անգամ, սակայն բացարձակ ցուցանիշներով գերազանցում են տղաների արդյունքները:

Ցատկունակության ցուցանիշներում գերազանցում են տղաները տարիքային բոլոր խմբերում, որտեղ աճը կազմում է 107 սմ, իսկ աղջիկների մոտ՝ 67 սմ: Հասկապես նկատելի տարբերություններ են բացահայտվել Սյունիքի մարզի դպրոցականների ուժային ընդունակություններում: 6-17 տարեկան տղաների մոտ աջ դաստակի մկանային ուժը մեծանում է 75 կգ-ով, իսկ աղջիկների մոտ՝ 2 անգամ քիչ: Ոչ միաբժեք տվյալներ են ստացվել դիմացկունության վազքի արդյունքներում (աղ. 2): Այսպես, 6-7 և 8-9 տարիքային խմբերում ավելի դիմացկուն են աղջիկները, իսկ 10-11 տարիքային խմբում տղաների արդյունքները 4 անգամ ավելի լավն էին, քան աղջիկներինը, դիմացկունության գրեթե նման ցուցանիշներ են դրսևորել 12-14 տարեկան երկու սեռի դպրոցականները, իսկ 15-17 տարիքային խմբում աղջիկները չգիտես ինչու ավելի դիմացկուն են 2000 մ վազքում:

Աղյուսակ 2.

Շարժողական պատրաստվածության ցուցանիշների տարիքային տեղաշարժերը

Տարիքը	Աջ դաստակի ուժը, կգ	Հեռացատկ տեղից, սմ	Վազք 20 մ, վրկ.	Դիմացկունության վազք, վրկ.
6	4.0±0.20	102.0±1.34	5.01±0.05	249±3.96
	3.0±0.16	90.3±1.83	5.8±0.16	270±6.21
7	6.0±0.29	105.6±1.39	408±0.08	246±3.86
	5.0±0.30	94.6±3.21	5.6±0.12	260±5.23
8	9.0±0.31	116.3±1.37	404±0.10	385±4.44
	9.0±0.58	98.3±3.01	5.3±0.12	399±6.05
9	11.0±0.62	135.6±2.19	4.2±0.07	383±4.41
	10.0±0.74	100.0±3.30	5.1±0.11	405±7.86
10	14.0±0.67	140.5±3.43	3.9±0.12	298±9.45
	13.02±0.47	110.0±3.02	4.8±0.07	305±4.86
11	18.0±0.75	143.3±2.64	3.7±0.08	270±3.94
	16.0±0.59	126.4±3.26	4.5±0.09	300±8.97
12	21.0±1.19	156.8±7.08	3.6±0.15	240±11.5
	19.0±1.24	128.6±2.99	4.1±0.12	260±10.1
13	27.0±2.16	168.7±4.02	3.4±0.03	236±4.58
	22.0±1.44	130.1±3.49	3.7±0.15	250±8.37
14	36.0±2.05	176.5±2.58	3.2±0.02	231±6.0
	26.0±0.95	138.7±3.59	3.6±0.08	242±6.44

15	47.0±3.74	186.0±16.6	3.1±0.04	630±9.38
	29.0±1.68	142.8±5.05	3.4±0.08	670±11.3
16	60.0±3.59	197.3±5.07	3.0±0.04	6.21±13.1
	33.0±2.13	146.3±4.60	3.3±0.06	6.65±7.5
17	79.0±3.05	209.1±1.59	2.9±0.01	618±4.38
	37.0±1.51	157.6±3.75	3.2±0.03	647±7.29

Ծանոթացում. համարիչում՝ տղաներ
 հայտարարում՝ աղջիկներ

Այսպիսով, ուսումնասիրվող ցուցանիշների օնտոգենետիկ փոփոխությունները նույնատիպ չեն, ինչը բացատրվում է օրգանիզմի զարգացման և ձևավորման անհամաչափությամբ և տարածամեկտությամբ: Դպրոցականների աճի շրջանում հենց այսպիսի անհամաչափ զարգացումն էլ իր հետքն է թողնում ֆիզիկական վիճակի հատկանիշների և ցուցանիշների փոփոխության վրա:

Ուշադրության է արժանի տարբեր տարիքի և սեռի դպրոցականների ֆիզիկական վիճակի ուսումնասիրվող յուրաքանչյուր հատկանիշի և ցուցանիշի անհատական փոփոխականության մեծ լայնույթը: Պետք է եզրակացնել, որ նշված տեղաշարժերն ունեն տարբեր պատճառներ, որտեղ ոչ պակաս կարևոր նշանակություն ունի նաև ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի դրվածքը:

Եզրակացություններ: Սյունիքի մարզի դպրոցականների ֆիզիկական զարգացման և շարժողական պատրաստվածության հատկանիշների տարիքային փոփոխությունների բացահայտված օրինաչափությունները՝ որպես նպատակահարմար հիմք, կարող են օգտագործվել երկու սեռի սովորողների համապատասխան նորմատիվային պահանջների մշակման և բազմակողմանի ներդաշնակ զարգացման խնդիրների համակարգի կառուցման և գնահատման տարածաշրջանային համապատասխան սանդղակների մշակման համար:

Քննարկվող տեսանկյունից ստացված տվյալները կարող են նպաստել դպրոցականների հիմնական շարժողական ընդունակությունների մշակման տեսական սկզբունքների բացահայտմանը՝ հաշվի առնելով նրանց տարիքային դինամիկայի օրինաչափությունները: Այս առումով թելադրվում է ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին ֆիզիկական պատրաստության հատուկ հարմարեցված ծրագրի մշակման անհրաժեշտությունը:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ղազարյան Ֆ. Գ., Մարդու ֆիզիկական վիճակի մոնիթորինգ, Երևան, 2007, 215 էջ:

2. Մկրտչյան Թ. Լ., Դպրոցականների շարժողական պատրաստվածության իրականացման մեթոդական պայմանները ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում. Թեկն. ատեն. սեղմագիր, Երևան, 2016, 22 էջ:

3. Круцевич Т.Ю., Современные подходы к организации системы физического воспитания школьников Украины //Материалы XXII международного конгресса. Тбилиси, 2018, с. 436-439.

4. Левитес Д.Г., Школьное обучение как инструмент педагогического насилия //“Педагогика”, 2018, N3, с. 38-43.

5. Саркисян С., Как здоровье, армянский подросток? “Новое время”, 2011, 29 сентября.

6. Шишова А.В., Персонификация медико-педагогического сопровождения обучающихся с учетом гетерохронии их развития. Тезисы международной конференции. М., 2016, с. 121.

7. Meisner K., Telensy vychovy a vykopost zaki 16 az 18 letzi se zvlastnmm vzetelem k pozadavkum arawadu.-II Mezionarodnu Kongres. Praga: 1996, s. 112-114.

8. The Health of Youth Gross-National Suryey. WHO Regional Publication. European series. 1996, N69.

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СЮНИКСКОГО РЕГИОНА

Մկրտչյան Թուխմանուկ

*Государственный институт физической культуры и спорта Армении,
Армения*

Аннотация

Физическое состояние школьников – уровень физического развития и двигательной подготовленности – является одним из важных компонентов физического совершенства человека. Поэтому оценка уровня физического состояния школьников является неотъемлемой и обязательной частью любой программы по физическому воспитанию, одним из критериев определения результативности процесса физического воспитания в общеобразовательной школе нашей страны.

Анализ литературных источников свидетельствует об ухудшении физического состояния школьников разных стран. Аналогичная картина характерна и для школьников Армении. Изложенное подчеркивает важность и необходимость проведения систематического мониторинга физического состояния школьников разного возраста и пола, особенно в отдаленных и сельских районах нашей страны.

В настоящей работе впервые получены и обсуждены данные, характеризующие основные гендерные признаки и показатели физического состояния школьников 6-17 лет, постоянно проживающих в Сюникском марзе. Изучены признаки длины и веса тела, а также показатели быстроты движений, мышечной силы, прыгучести и выносливости у 1067 школьников обоего пола.

В итоге установлено, что онтогенетические изменения показателей физического состояния неоднородны и неравномерны, что обусловлено закономерностями роста и развития организма детей разного школьного возраста.

Выявленные закономерности возрастных признаков физического развития и двигательной подготовленности школьников Сюникского марза могут быть использованы как целесообразная основа для разработки соответствующих нормативных требований и построения системы задач всестороннего и гармонического развития учащихся обоего пола, разработки соответствующих оценочных региональных шкал и программ по их физическому воспитанию.

Ключевые слова: мониторинг, физическое развитие, двигательная подготовленность, процесс физического воспитания, индивидуальное развитие, педагогическое тестирование.

Список использованной литературы

1. Казарян Ф.Г., Мониторинг физического состояния человека. – Ереван. – 2007. – 15 с.
2. Мкртчян Т.Л., Методические условия реализации двигательной подготовки школьников в процессе физического воспитания: Автореф. Дисс..., к.п.н., Ереван, 2016. – 22 с.
3. Круцевич Т.Ю., Современные подходы к организации системы физического воспитания школьников Украины // Материалы XXII Международного конгресса. – Тбилиси. – 2018. – с. 436-439.
4. Левитес Д.Г., Школьное обучение как инструмент педагогического насилия // Педагогика. – 2018. – №3. – с. 38-43.
5. Саркисян С., Как здоровье, армянский подросток? // “Новое время”. – 2011, 29 сентября.
6. Шишова А.В., Персонификация медико-педагогического сопровождения обучающихся с учетом гетерохронии их развития.-Тезисы международной конференции . – М.: 2016. – с. 121.
7. Meisner K., Telensy vychovy a vykopost zaki 16 az 18 letzi se zvlastnnm vzetelem k pozadavkum arawadu.-II Mezionarodnu Kongres. – Praga: 1996. – s. 112-114.
8. The Health of Youth Gross-National Suryey.-WHO Regional Publication.-European series. – 1996. – N 69.

MONITORING OF THE PHYSICAL CONDITION OF SCHOOLCHILDREN IN THE SYUNIK MARZ

Tukhmanuk Mkrtchyan

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

Summary

The physical condition of schoolchildren: the level of physical development and motor readiness is one of the most important components of the physical perfection of a man. Therefore, the assessment of the level of schoolchildren's physical condition is an integral and mandatory part of any physical education program and one of the criteria for determining the effectiveness of the physical education process in comprehensive school in our country. The analysis of the literary sources indicates a deterioration in physical condition of schoolchildren of different countries. A similar picture is typical for schoolchildren in Armenia.

The above emphasizes the importance and the need for systematic monitoring of the physical condition of schoolchildren of different ages and sexes, especially in remote and rural areas of our country.

In this paper, we discuss data on the signs of the main gender characteristics and indicators of the physical condition of schoolchildren aged 6-17 years old, permanently living in the Syunik Marz. The signs of the body growth and weight as well as the indicators of movement speed, muscle strength, jumping ability and endurance in 1067 schoolchildren of both sexes have been studied.

As the result of the study, it was found that ontogenetic changes of the indicators of the physical condition are heterogeneous and uneven, which is explained by the laws of the growth and development of the body of schoolchildren of different ages.

The revealed patterns of age related signs of physical development and physical readiness of schoolchildren in the Syunik Marz can be used as an appropriate basis for developing relevant regulatory requirements and creating a system of tasks for the comprehensive and harmonious development of schoolchildren of both sexes, the development of appropriate regional assessment scales and physical education programs.

Keywords: *monitoring, physical development, motor readiness, process of physical education, individual development, pedagogical testing.*

References:

1. Ghazaryan F. G., Monitoring the physical condition of a person. Yerevan. -2007.-215p.
2. Mkrtychyan T. L., Methodological conditions for the implementation of motor training of schoolchildren in the process of physical education: Abstract, thesis. Ph.D., Yerevan 2016,12p
3. Krucevich T. U., Modern approaches to the organization of the system of physical education schoolchildren of Ukraine. -Materials of the XXII International congress. -Tbilisi. -2018.-p.436-439
4. Levites D. G., Schooling as an instrument of pedagogical violence //Pedagog. -2018.-N3.-p.38-43
5. Sarkisyan S., How is the state of teenagers' health? "New time". -2011.-September 29
6. Shishova A. V., Personification of medical and pedagogical support of schoolchildren with taking into account the heterochrony of their development. Theses of the International conference.-M: 2016.-p. 121
7. Meisner K., Telensy vychovy a vykopost zaki 16 az 18 letzi se zvlastnm vzetelem k pozadavkum arawadu. -II Mezionarodnu Kongres. -Praga: 1996.-s. 112-114
8. The Health of Youth Gross-National Suryey. -WHO Regional Publication.-European series.-1996.-N69

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.09.2019

Принято к публикации: 01.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Елена Акобян

The material was submitted and sent to review: 17.09.2019

Was accepted for publication: 01.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Elena Hakobyan

ԴԱՍՍԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՆՈՐ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՅԻՆ -
ՄԱՐԶԱԿԱՆ ԲՈՒՀԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ

Չատինյան Աշոտ

*Հայաստանի ֆիզկուլտուրայի և սպորտի
պետական ինստիտուտ,
Հայաստան*

Համառոտ ներածական: Հոդվածում ներկայացված են «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսության գործածման նպատակահարմարությունը և առանձնահատկությունները ֆիզկուլտուրային-մարզական բուհի բակալավրիատի և մագիստրատուրայի ուսումնական գործընթացներում: Պարզաբանվել են նախատեսված սխալների օպտիմալ քանակը, դասախոսության ընթացքում դրանց առաջարկման և քննարկման ժամանակահատվածները, գործածման կուրսը և այլ հարցեր:

Բանալի բառեր: *Ֆիզկուլտուրային-մարզական բուհ, ուսումնական գործընթաց, ուսանողներ, մագիստրանտներ, դասախոսության արդի ձևեր:*

Հիմնախնդիրը: Հայաստանի Հանրապետությունը Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքը ձևավորող և բարեփոխումներ իրականացնող 48 երկիր-անդամներից մեկն է: Բարեփոխումները միտված են ուսումնական ծրագրերի և ուսուցման գործընթացների կատարելագործմանը, որոնք այլ միջոցառումներին զուգահեռ նախատեսում են նաև դասախոսությունների արդի ձևերի ակտիվ օգտագործում՝ հաշվի առնելով դրանց լայն ու բազմաբնույթ հնարավորությունները: Ավանդական (տեղեկատվական) դասախոսությունների համեմատ վերջիններս իրականացնում են բազմաթիվ կարևոր գործառույթներ՝ ակտիվացնող, զարգացնող, դրդապատճառային, դաստիարակող [3, էջ 35]:

Որոշ մասնագետների կարծիքով անհրաժեշտ են ուսումնական նյութի ձեռքբերման նոր աղբյուրների առկայությունը և հասանելիությունը, թուլանում են տեղեկատվություն հաղորդելու ավանդական դասախոսության «առաջատար դիրքերը», ինչը ավելի է կարևորում ուսումնական գործընթացում դասախոսության նոր ձևերի կիրառումը [6, էջ 39-40]:

Հաշվի առնելով եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգում լսարանային ժամերի փոքր ծավալը և կրճատման միտումը, ինչպես նաև ֆիզկուլտուրային-մարզական բուհի ուսումնական գործընթացի կազմակերպման

առանձնահատկությունները՝ ուսանող-մարզիկների մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակի բարձրացման գործում տեսագործական կարևոր նշանակություն ունի դասախոսությունների նոր ձևերի գործածման հնարավորությունների և արդյունավետության ուսումնասիրման հիմնախնդիրը:

Հրատարակությունների կարճ վերլուծություն: Ուսումնական և գիտական գրական աղբյուրներում ներկայացված են արդի դասախոսությունների ձևերը՝ «վաղօրոք պլանավորված սխալներով», «դասախոսություն՝ երկուսով», «դասախոսություն՝ մամուլի ասուլիս», պարզաբանված են դրանց բովանդակային կողմը, անցկացման ընդհանուր սկզբունքները կամ կիրառման արդյունքները [4, էջ 42; 5, էջ 55-58; 8, էջ 109-113; 9, էջ 328-329]: Այսպես, երաժիշտների պատրաստության գործընթացում «դասախոսություն՝ երկուսով» ձևը հնարավորություն է տալիս լուծելու բազմաթիվ դիդակտիկական խնդիրներ՝ «դասախոսական նյութի զուտ բացատրման և տեսական շարադրման, ուսանողների ընկալման պասիվության հաղթահարում, նրանց մտածողության ու ստեղծագործական գործունեության ակտիվացում...» [5, էջ 58]: Նովոսիբիրսկ քաղաքի պետական տեխնիկական համալսարանի դասախոսների 62 %-ը «հավատարիմ է» ավանդական դասախոսությունների անցկացմանը, նրանց 59 %-ը, սակայն, գիտակցում է արդի պայմաններում դասախոսության ձևերի փոփոխության անհրաժեշտությունը [3, էջ 302]: Անհրաժեշտ է հավելել, որ այս և նման հետազոտություններում չեն նկարագրվում դասախոսությունների նոր ձևերի կազմակերպման և գործնականում կիրառման արդյունավետ պայմանները:

Հետազոտության նպատակը: Ուսումնասիրել «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսությունների գործածման առանձնահատկությունները ֆիզկուլտուրային-մարզական բուհի բակալավրիատի և մագիստրատուրայի ուսումնական գործընթացում:

Հետազոտության նորույթը: Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի (ՀՖԿՍՊԻ) առկա ուսուցման բաժնի բակալավրիատի «Ընդհանուր և սպորտի մանկավարժություն», մագիստրատուրայի «Բարձրագույն կրթության մանկավարժություն» և Երևանի պետական համալսարանի (ԵՊՀ) «Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոնի» բակալավրիատի «Մանկավարժության տեսություն» դասընթացներին «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսությունների կիրառման արդյունքում հնարավոր եղավ պարզել դրանց կազմակերպման հնարավորությունը և առանձնահատկությունները: Հստակեցվեցին մեկ դասախոսության ընթացքում սխալների բնույթը, սխալների օպտիմալ քանակը, բակալավրիատի տարբեր

կուրսերում դրանց կիրառման նպատակահարմարությունը, պարզաբանվեցին նաև բազմաթիվ այլ հարցեր:

Հիմնական նյութի շարադրանքը: Բարձրագույն կրթության արդի հարացույցի համատեքստում բարեփոխումների հիմնական ուղղությունը նախատեսում է ձևավորել այնպիսի մասնագետ, որը պատրաստ է ակտիվ գործունեությանը և ինքնադրսևորմանը: Այս առումով Մ. Մ. Ակուլիչը նշում է, որ ժամանակակից հասարակությանն անհրաժեշտ են «գիտելիքների տիրապետող, կյանքին պատրաստված և սոցիալ-մշակութային տարածության մեջ կողմնորոշվող մասնագետներ...» [1, էջ 52]:

Ներկայումս եվրոպական բուհերի ուսումնական գործընթացում կարևորվում է ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպումը, որը գերազանցում է լսարանային ժամերը 3,5 և նույնիսկ 6 անգամ [8, էջ 125; 10, էջ 106]: Անկասկած, նման մոտեցումը ունի բազմաթիվ դրական կողմեր, սակայն գերծ չէ որոշ բացասական հետևանքներից: Մասնավորապես դասախոսությունների ժամերի կրճատման դեպքում թուլանում են ուսումնական գործընթացի դրդապատճառային, կազմակերպակողմնորոշիչ, մեթոդաբանական գործառույթները, ընկնում է ուսումնական գործընթացի հուզական բաղադրիչը, վերանում է դասախոսի և ուսանողի կենդանի հաղորդակցման առավելությունը:

Անհրաժեշտ է նշել, որ ֆիզկուլտուրային-մարզական բուհում նման հիմնախնդիրն ավելի է կարևորվում, քանզի այստեղ առկա են ուսումնական գործընթացի բովանդակային և կառուցվածքային բնույթի որոշ յուրահատկություններ: Մասնավորապես ՀՖԿՄՊԻ բակալավրիատի ուսումնական ժամերի մոտ 45 %-ը նախատեսված է ընտրված մարզաձևում գործնական պարապմունքների, ինչպես նաև մարմնամարզության, բասկետբոլի, աթլետիկայի, լողի և գործնական այլ առարկաների համար: Դրա հետ մեկտեղ ուսանողների գերակշռող մասն ակտիվորեն մարզվում է ինստիտուտի, ակումբների կամ Հայաստանի տարբեր հավաքական թիմերի կազմում: Ամենօրյա մարզումները, մասնակցությունն ուսումնամարզական հավաքներին և բազմաթիվ մրցումներին հանգեցնում է ուսանող-մարզիկների ֆիզիկական հոգնածությանը և կարող է բացասաբար անդրադառնալ դասերի հաճախումների, ուսումնական նյութի յուրացման խորության և կայունության վրա: Այդ պատճառով նվազում է գիտելիքների ինքնուրույն յուրացման հնարավորությունը, և այս տեսանկյունից ուսումնական գործընթացում կարևորվում է դասախոսությունների նոր տեսակների գործածման անհրաժեշտությունը:

Հայտնի է, որ «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսության մեջ նախօրոք ներմուծված են բովանդակային, մեթոդական, քերականական կամ այլ բնույթի որոշակի թվով սխալներ: Նման դասախոսության նպատակն է ակտիվացնել ուսանողների ուշադրությունը, մտածողական գործընթացները, զարգացնել ուսումնական նյութն օպերատիվ վերլուծելու, դասախոսության ոչ ճիշտ կամ սխալ տեղեկատվությունն առանձնացնելու կարողությունը: Որպես հսկողական գործառույթի վերջնարդյունք՝ այն ունի շտկողական նշանակություն և թույլ է տալիս դասախոսին բացահայտել թերությունները ներկայացվող նյութում՝ հետագայում կատարելով անհրաժեշտ ուղղումներ ու շտկումներ [8, էջ 112]: Ուսանողների խնդիրն է դասախոսության ընթացքում հայտնաբերել սխալները, նշել առանձին կամ կոնսպեկտում և դասի ավարտին ներկայացնել այն դասախոսին:

Փորձառու դասախոսը կարող է անմիջապես դասախոսության ընթացքում ներմուծել որոշակի սխալներ՝ հաշվի առնելով կոնկրետ թեմայի բովանդակության առանձնահատկությունները, լսարանի ընդհանուր վիճակը և դասի տեղն օրվա ուսումնական պարապմունքների շարքում:

Բուհի առաջին (ԵՊՀ) և երկրորդ (ՀՏԿՍՊԻ) կուրսերում նման դասախոսությունների ընթերցումը ակնհայտորեն ցույց տվեց դրանց գործածման նպատակահարմարությունը միայն 2-րդ կուրսում, երբ ուսանողները լիովին ներգրավվել են ուսումնական գործընթացում, տիրապետում են դասախոսություններն ունկնդրելու և կոնսպեկտավորելու հմտություններին, կարող են ակտիվ վերլուծել առաջարկվող ուսումնական նյութը: Դասախոսությունների այս ձևի գործածման սկզբնական փուլում անհրաժեշտ է պլանավորել հասարակ, հեշտ երևացող սխալներ՝ հետագայում դրանք բարդացնելով:

Հետագոտության արդյունքում պարզաբանվել է, որ դասախոսության այս տեսակի արդյունավետությունը կարող է ապահովել մասնավորապես 4-5 սխալ: Նույնիսկ նման պայմաններում հնարավոր է երկար ժամանակ ապահովել լսարանի ուշադրության և վերլուծական ակտիվության բարձր մակարդակ:

Ի տարբերություն գրականության մեջ առկա երաշխավորությունների՝ առաջադրված սխալների քննարկումը նպատակահարմար է իրականացնել հենց դրանց հայտնաբերման ընթացքում, ինչը նպաստում է լսողների ուշադրության երկարատև պահպանմանը և դասի ընթացքում ուսումնական նյութի ակտիվ վերլուծության ապահովմանը:

Կարելի է նաև այնպես կազմակերպել դասախոսության ընթացքը, որ նույնիսկ սխալի բացակայության դեպքում լսողները ներգրավվեն բանավեճի և ներկայացվող նյութի բովանդակության տարբեր դրույթների ու մտքերի ակտիվ քննարկմանը: Դասախոսի կողմից նման ուսումնական իրավիճակների նպատակային ստեղծումը հնարավորություն է տալիս դասին հաղորդելու ավելի բարձր հուզական հազեցվածություն և միաժամանակ լուծելու մտավոր կարողությունների ձևավորման կարևոր խնդիրը:

Որոշ դեպքերում կարելի է դասի հիմնական բաժնի սկզբնամասում որպես «նախավարժանք» առաջարկել պարզ, աչքի ընկնող սխալներ, ինչի շնորհիվ լսողները, կենտրոնացնելով ուշադրությունը, կնախապատրաստվեն ուսումնական խնդիրների հետագա լուծմանը:

ՀՖԿՍՊԻ ուսումնական գործընթացում նման դասախոսությունների բազմամյա կազմակերպումը վկայում է, որ դրանք ակտիվացնում են և ավելի երկար ժամանակահատված պահպանում ուսանող-մարզիկների ուշադրությունը, բարելավում են վերլուծական կարողությունները և էականորեն բարձրացնում են դասի հուզական բաղադրիչը:

Անկասկած, մագիստրանտների հետ աշխատելիս պլանավորվող սխալները պետք է լինեն ավելի բարդ, սակայն դրանց ընդհանուր քանակը կարևոր է պահպանել երաշխավորված քանակի սահմաններում: Հակառակ դեպքում լարվածության պատճառով բարձրանում է հոգնածության աստիճանը, և որպես հետևանք՝ նվազում է հետաքրքրությունն ուսումնական նյութի նկատմամբ: Հավելենք, որ նման դասախոսության ընթացքում անհրաժեշտ է առնվազն 1-2 անգամ կազմակերպել որոշակի մտավոր «հանգիստ»՝ ուսանողներին տրամադրելով համեմատաբար ավելի դյուրին և սխալ չպարունակող դասախոսության նյութ:

Դասախոսությունների այս ձևի կազմակերպման մյուս կողմն առնչվում է ուսումնական կիսամյակում դրանց կիրառման հաճախականությանը: Անկասկած, «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսությունների բազմակի անցկացումը կիսամյակի ընթացքում նպատակահարմար չէ, քանզի դա կարող է հանգեցնել ուսումնական նյութի մատուցման նման ձևի նկատմամբ հետաքրքրության անկմանը:

Անհրաժեշտ է նաև հաշվի առնել, որ որոշ օբյեկտիվ պատճառներով (դասի տեղը ուսումնական օրվա գրաֆիկում, դրան նախորդող դասի բնույթը և այլն) լսարանը միշտ չէ, որ պատրաստ է ակտիվորեն մասնակցելու նման դասախոսություններին: Սակայն դրա զուգակցումը ավանդական դասախոսություններ-

րին կարող է նպաստել ուսումնասիրման գործընթացի արդյունավետության ապահովմանը և պահպանմանը: Հավելենք, որ բարձրագույն կրթության ոլորտում մասնագետների պատրաստության գործընթացում այս մոտեցման կողմնակիցներից է Օ. Ի. Ժուրավյովան [5, էջ 58]:

Չորս տարվա ընթացքում ՀՖԿՍՊԻ 2-րդ կուրսի 240 ուսանողների և 120 մագիստրանտների կարծիքների ուսումնասիրումը բացահայտեց, որ նրանց 68 %-ը և 91 %-ը դրական են վերաբերվում «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսությունների կազմակերպմանը: Նրանց կարծիքով դրանց գործածումն ավելի հետաքրքիր և յուրահատուկ է դարձնում ուսումնական գործընթացը, հանգեցնում է բարձր հուզականության առաջացմանն ու պահպանմանը, իսկ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը, իմացական գործունեության ակտիվացումը՝ ավելի դյուրին ու մատչելի: Սակայն ոչ բոլոր ուսանողներն ու մագիստրանտներն էին կողմնակից նման դասախոսությունների կազմակերպմանը: Մասնավորապես, նրանց 15 %-ն ու 5 %-ը տվեցին բացասական կարծիք, իսկ 17 %-ն ու 4 %-ը չկողմնորոշվեցին այս հարցում:

Հավելենք, որ նման դասախոսությունների կազմակերպումը, բազմաթիվ խնդիրներ լուծելուց բացի, նպաստեց նաև ուսանողների գիտական հետաքրքրությունների ձևավորմանը, որի արդյունքում 2-րդ կուրսի ավարտին ուսանողների մոտ 10 %-ը ցանկացավ մասնակցել ուսանողական գիտական ընկերության աշխատանքներին:

Եզրակացություններ: Բազմամյա հետազոտության արդյունքում հնարավոր եղավ պարզաբանել «վաղօրոք պլանավորված սխալներով» դասախոսությունների կիրառման մեթոդական առանձնահատկությունները, բացահայտել ուսանող-մարզիկների և մագիստրանտների կարծիքները դասախոսությունների նման ձևի կազմակերպման նպատակահարմարության վերաբերյալ:

Հարցման արդյունքները վկայում են, որ ՀՖԿՍՊԻ առկա ուսուցման բաժնի 2-րդ կուրսի ուսանողների և մագիստրանտների 79,5 %-ը դրական է արտահայտվում նման դասախոսությունների կազմակերպման հարցին: Դրանց կիրառումը ֆիզկուլտուրային-մարզական բուհի ուսումնական գործընթացում դարձնում է դասախոսությունն ավելի հետաքրքիր, նպաստում է ուսանողների և մագիստրանտների որոշ մտավոր կարողությունների զարգացմանը, լուծում է ուսումնասիրաստիարակչական տարբեր խնդիրներ, էականորեն բարձրացնում է դասի հուզականությունը, ուժեղացնում է ուսանողների հետաքրքրությունը գիտական հետազոտությունների նկատմամբ:

Հետագա հետազոտության հեռանկարները: Որպես հետազոտության հեռանկար պետք է նշել արդի դասախոսությունների այլ ձևերի գործածման հարցը ՀՖԿՄՊԻ բակալավրիատի «Ընդհանուր և սպորտի մանկավարժություն» և մագիստրատուրայի «Բարձրագույն կրթության մանկավարժություն», ինչպես նաև «Էթնոմանկավարժություն» ուսումնական առարկաների դասավանդման գործընթացում: Պարզաբանման անհրաժեշտություն ունի նաև այս հիմնախնդիրը հեռակա ուսուցման բաժնի բակալավրիատում և մագիստրատուրայում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ակուլիչ Մ. Մ., Կրթությունը գլոբալիզացիայի պայմաններում // Համալսարանական կառավարում, 2005, № 5, էջ 50-57, [Էլեկտրոնային ռեսուրս], Հասանելիության ռեժիմ: <https://docplayer.ru/216744-Globalizaciya-i-universitet.html>:
2. Աստաշովա Ս. Ա., Ժամանակակից դասախոսությունը ուսանողի տեսանկյունից. Զարգացման ճանապարհները // «Բաց կրթություն- 2014», №4, էջ 34-42, [Էլեկտրոնային ռեսուրս], Հասանելիության ռեժիմ: <http://openedu.rea.ru/jour/article/view/426/340>:
3. Աստաշովա Ս. Ա., Ժամանակակից դասախոսությունը ուսանողների և դասախոսների տեսանկյունից // Կրթական տեխնոլոգիաները և հասարակությունը, 2017, հատոր 20, № 3, էջ 299-308, [Էլեկտրոնային ռեսուրս], Հասանելիության ռեժիմ: <https://readera.ru/140224508>:
4. Եգորով Վ. Վ., Սկիբիցկի Է. Գ., Խոաբչենկով Վ. Գ., Բարձրագույն դպրոցի մանկավարժություն. Ուսումնական ձեռնարկ, Նովոսիբիրսկ: ՍՍՖԲԴ, 2008, էջ 42-43:
5. Ժուռավյովա Օ. Ի., Երկուսով դասախոսությունը երաժիշտ-կատարողների բուհական ուսուցման համակարգում // Մանկավարժական գիտափորձ. Մոտեցումներ և հիմնախնդիրները, 2016, № 2, էջ 51-58:
6. Զազվյազինսկի Վ. Ի., Բուհական դասախոսությունը ժամանակակից ուսումնական գործընթացի կառուցվածքում// «Կրթություն և գիտություն», 2014, №2, էջ 34-46:
7. Նորարարությունը կրթության մեջ. Գերմանիայի և ԱՄՆ-ի փորձը (Մ. Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ փիլիսոփայության ֆակուլտետի մասնագետների կողմից կատարված համեմատական վերլուծություն), [Էլեկտրոնային ռեսուրս], Հասանելիության ռեժիմ: <http://inpro.msu.ru/PDF/inno1.pdf>:
8. Բարձրագույն դպրոցի մանկավարժություն և հոգեբանություն. Ուսումնական ձեռնարկ, Հեղինակությամբ Մ. Վ. Բուլանովա-Տոպոբկովայի, Դոնի Ռոստով, «Ֆենիկս», 2006, էջ 109-125:
9. Պլոտնիկովա Ե. Գ., Ժամանակակից դասախոսությունը բուհում. Կատարելագործման ուղիները// «Եվրասիական իրավաբանական հանդես», 2018, № 4 (119), էջ 328-329:

10. Սենաշենկո Վ., Ժալինինա Լ., Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը. արդիական հիմնախնդիրները// «Բարձրագույն կրթությունը Ռուսաստանում», 2006, № 7, էջ 106:

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ЛЕКЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ВУЗА

Чатинян Ашот

*Государственный институт
физической культуры и спорта Армении
Армения*

Аннотация

В статье представлены результаты изучения особенностей использования в учебном процессе физкультурно-спортивного вуза лекций «с заранее запланированными ошибками» и их влияния на учебную активность студентов и магистрантов.

Анализ литературы показал, что, хотя преподаватели многих вузов положительно относятся к новым активным формам лекций, однако они крайне редко используют их в своей практической деятельности. Организация учебного процесса в физкультурно-спортивном вузе имеет некоторые особенности, среди которых большой объем учебного времени, планируемого на практические занятия, а также участие многих студентов-спортсменов в составе сборных команд на учебно-тренировочных сборах и многочисленных соревнованиях. Все это сказывается на физической усталости студентов в течение учебного дня и как следствие – на трудности в выполнении самостоятельной учебной работы. Один из путей решения этой проблемы – более эффективное использование на аудиторных занятиях больших возможностей современных лекций.

Многолетнее использование в учебном процессе Государственного института физической культуры и спорта Армении лекций «с заранее запланированными ошибками» при прохождении в бакалавриате предмета «Общая педагогика и педагогика спорта», а также «Педагогика высшего образования» в магистратуре позволило выявить методические особенности их практического применения. В частности, в бакалавриате целесообразно такие лекции использовать лишь со II курса с 4-5-ю ошибками на одном уроке. Желательно обсуждение обнаруженных ошибок проводить не в конце урока, а по ходу чтения лекции. В магистратуре при одинаковом количестве запланированных ошибок степень их сложности должна быть более высокой. Примерно 79,5% студентов и магистрантов положительно оценили новую форму организации лекций, отметив их положительное влияние на эмоциональную насыщенность урока, неординарность проведения, доступность в овладении знаниями, формировании умений и навыков.

***Ключевые слова:** физкультурно-спортивный вуз, учебный процесс, студенты, магистранты, современные формы лекций.*

Список использованной литературы

1. Акулич М.М., Образование в условиях глобализации // Университетское управление. – 2005. – № 5. – С. 50-57. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/216744-Globalizaciya-i-universitet.html>.

2. Асташова Т.А., Современная лекция глазами студента: пути развития // Открытое образование. – 2014. – №4. – С. 34-42. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://openedu.rea.ru/jour/article/view/426/340>.
3. Асташова Т.А., Современная лекция глазами студентов и преподавателей // Образовательные технологии и общество. – 2017. Т. 20. – № 3. – С. 299-308. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://readera.ru/140224508>.
4. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г., Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – С. 42-43.
5. Журавлева О.И., Бинарная лекция в системе вузовского обучения музыкантов-исполнителей // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2016. – № 2. – С. 51-58.
6. Загвязинский В.И., Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. – 2014. – №2. – С. 34-46.
7. Инновационность в образовании: опыт Германии и США (сравнительный анализ, выполненный специалистами философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inpro.msu.ru/PDF/inno1.pdf>.
8. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 109-125.
9. Плотникова Е.Г., Современная лекция в вузе: пути совершенствования // Евразийский юридический журнал. – 2018. – № 4 (119). – С. 328-329.
10. Сенашенко В., Жалнина Л., Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 106.

THE NEW FORMS OF LECTURES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS UNIVERSITIES

Ashot Chatinyan

*Armenian State Institute of Physical Culture and Sport
Armenia*

Summary

The article presents the results of studying the use of lectures with “pre-planned errors” in the educational process of Physical culture and Sports universities and their influence on the learning activity of baccalaureate and magistracy students. The literature analysis has shown that although teachers at many universities have a positive attitude towards new active forms of lectures, they use them extremely rarely in their practical work.

There are some peculiarities, which should be taken into account when organizing the educational process at Physical Culture and Sports Universities, such as – a large amount of time planned for practical training, as well as frequent participation of students – athletes in different training camps and competitions as members of National Teams. All this leads to physical fatigue of the students and consequently to difficulties in performing independent work. One of the ways to solve this problem is to use the possibilities of modern lectures more effectively.

Years of use lectures with “pre-planned errors” when reading lectures on “General Pedagogy and Pedagogy of Sports” in baccalaureate and “Pedagogy of Higher Education” in magistracy at the Armenian State Institute of Physical Culture and Sports allowed us to identify methodological features of their practical use. In baccalaureate, it is advisable to use them from the second year of

study and the member of errors should be not more than 4 or 5. The discussion of the detected errors is advisable to be conducted not at the end of the lesson, but during the lecture.

In the magistracy, the member of the planned errors should be the same, but the degree of their complexity higher. About 79.5% of baccalaureate and magistracy students positively evaluated the new form of lectures noting their positive impact on the emotional richness of the lesson, originality of conduct and accessibilities.

Keywords: *Physical culture and Sports universities, educational process, baccalaureate and magistracy students, the new forms of lectures.*

References:

1. Akulich M. M., Education in the context of globalization // University Management. - 2005. - № 5. - pp. 50-57. [Electronic resource]. - Access mode: <https://docplayer.ru/216744-Globalizaciya-i-universitet.html>.
2. Astashova T. A., Modern lecture through the students view: ways of development // Open Education. - 2014. - №4. - pp. 34-42. [Electronic resource]. - Access mode: <http://openedu.rea.ru/-jour/article/view/426/340>.
3. Astashova T. A., Modern lecture through the students and teachers view // Educational technologies and society. - 2017. V. 20. - № 3. - pp. 299-308. [Electronic resource]. - Access mode: <https://readera.ru/140224508>.
4. Egorov V. V., Skibitsky E. G., Khrapchenkov V. G., Higher School Pedagogy: Tutorial. - Novosibirsk: SAFBD, 2008. - pp. 42-43.
5. Zhuravleva O. I., Binary lecture in the system of high school education of performing musicians // Pedagogical experiment: approaches and problems. - 2016. - № 2. - pp. 51-58.
6. Zagvyazinsky V. I., University lecture in the structure of the modern educational process // Education and Science. - 2014. - №2. - pp. 34-46.
7. Innovation in education: the experience of Germany and the United States (comparative analysis performed by specialists of the Faculty of Philosophy of Moscow State University after M.V. Lomonosov. [Electronic resource]. - Access mode: <http://inpro.msu.ru/PDF/inno1.pdf>.
8. Pedagogy and psychology of higher education: Textbook. Ed. M.V. Bulanova-Toporkova. - Rostov n / D. : Phoenix, 2006. - pp. 109-125.
9. Plotnikova E. G., Modern lecture in high school: ways of improving // Eurasian Law Journal. - 2018. - № 4 (119). - pp. 328-329.
10. Senashenko V., Zhalnina L. Independent work of students: actual problems // Higher education in Russia. - 2006. - № 7. - pp. 106.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.07.2019

Принято к публикации: 30.08.2019

Рецензент: доктор пед.наук, доцент Армен Григорян

The material was submitted and sent to review: 17.07.2019

Was accepted for publication: 30.08.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Assoc. Prof. Armen Grigoryan

РОЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Акопян Елена

*Государственный институт физической
культуры и спорта Армении,
Армения*

Кантарчян Эвелина

*Государственный институт физической
культуры и спорта Армении,
Армения*

Краткое введение. Идеологическое воспитание является фундаментом всего воспитательного процесса и направлено на формирование взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, определяющих отношение человека к происходящим событиям, культурному и научному наследию, историческим достижениям, пониманию своего места в обществе. Физическая культура и спорт рассматриваются как эффективное средство идеологического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: *идеологическое воспитание, физическое воспитание, спорт, специалист физической культуры.*

Проблема. В условиях модернизации современного образования на повестку дня поставлены многие вопросы его преобразования, в том числе, вопросы, касающиеся определения новых приоритетов в системе воспитания подрастающего поколения. Воспитание и образование предполагают наличие идеологии, которая определяет: чему учить и что воспитывать? Как учить и как воспитывать? У кого учиться и кто воспитывает? [4, с. 5].

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Как известно, идеологическое воспитание является основой всего содержания воспитания и направлено на воспитание учащихся патриотами своей Родины, людьми со стойкими убеждениями, подлинными гражданами Отечества. Идеология воспитания как система социальных ценностей имеет национальный статус, закреплена конституцией, охраняется законом как исходное начало сохранения целостности общества и государства, как главные ориентиры движения в будущее [4, с. 5]. Идеология образования также несет отпечаток национальной культуры, что находит свое отражение в особом типе мышления и мировоззрения [8, с. 182].

В Советском Союзе гражданское, патриотическое, идеологическое воспитание было приоритетным в системе образования, в качестве целей были поставлены

такие идеальные модели, как: «строитель коммунизма», «всесторонне развитая личность», которые определяли содержание и направленность процесса воспитания [6, с. 63]. Система коммунистического воспитания формировала коллективистское мировоззрение и соответствующие ему личностные качества, моральные установки и традиции. Физическое воспитание рассматривалось, как часть общеполитического воспитания масс в духе коммунистической интернациональной идеологии [5, с. 52].

С развалом СССР и обретением независимости бывшими советскими республиками, произошла смена прежних идеологических ориентиров, системы ценностей. Все это потребовало переосмысления сущности идеологического воспитания, его места в общественной жизни, роли в формировании у молодых людей нравственных, патриотических, моральных убеждений [3, с. 52].

От правильного понимания идеалов и сути воспитательной работы, соблюдения ее законов в значительной степени зависят эффективность и качество решения задач во всех остальных сферах нашей жизни: социальной, экономической, политической, военной [10, с. 181]. Необходимость духовно-нравственного, граждански активного, патриотического воспитания подрастающего поколения вытекает из самой сути этого процесса. Такой же должна быть идеология воспитания, чтобы соответствовать общему направлению социального развития государства [4, с.8].

Таким образом, в настоящее время возникла острая необходимость в создании и внедрении новых, эффективных путей идеологического воспитания школьников. В этой связи нам представляется важным рассмотрение данной проблемы в рамках физкультурно-спортивной деятельности.

Физическая культура и спорт специалистами рассматриваются как сложные социальные явления, выполняющие разнообразные функции – оздоровительную, воспитательную, прикладную, рекреационную, интегрирующую, социализирующую, политическую и др. [5, с. 72-78]. Идеологические основы системы физического воспитания отражены в цели, задачах и принципах физического воспитания [5, с. 96-97]. Физическая культура служит идеологическим фактором становления активной жизненной позиции и формирования здорового образа жизни [9, с. 70]. Идеологическая роль физической культуры раскрывается в ее воспитательной функции. В физической культуре и спорте заложены большие возможности для осуществления нравственного, патриотического, идейного воспитания подрастающего поколения. В этой связи следует отметить, что основу педагогических взглядов П.Ф. Лесгафта о физическом воспитании составляет положение о единстве физического и духовного развития человека при решающей роли нравственного воспитания [5, с. 101].

Основная идеологическая функция спорта проявляется в его интегрирующем характере. Большой спорт, выступающий как зрелище, оказывает идеологическое воздействие и на зрителя [7, с. 8]. В контексте рассматриваемой проблемы следует

выделить принципы фейр-плей (fair play) – справедливой игры, являющейся средством правового воспитания.

Пьер де Кубертен утверждал, что олимпизм – философия жизни, которая возвышает и объединяет в гармоническое целое наилучшие качества души, тела и воли, ставит спорт на служение гармоничному развитию человека, установлению социального порядка и мира. [цит. по Белых С.И. 2015, с. 51]. В свою очередь, пропаганда олимпийской идеологии способствует развитию массовой физической культуры, как части культуры общества, оказывает влияние на мировоззрение подростков, способствует развитию «олимпийского духа», идеологическому и нравственному воспитанию.

Предъявляемые современным обществом требования к воспитанию нового поколения обосновывают необходимость совершенствования идеологического воспитания в процессе физкультурно-спортивной деятельности. В то же время в изучаемой проблеме выделяются противоречия между:

- признанием роли и значения идеологического воспитания и недостаточным вниманием со стороны образовательных учреждений и общественных организаций к этой проблеме,

- потребностью общества в теоретическом осмыслении идеологического воспитания в процессе физкультурно-спортивной деятельности и недостаточной разработанностью педагогических условий его реализации в современных условиях.

Исходя из этого, нами была сформулирована **цель исследования:** изучить возможности и направленность работы специалиста физической культуры в осуществлении идеологического воспитания школьников в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

Новизна исследования заключается в том, что показаны возможные организационно-педагогические условия идеологического воспитания школьников с использованием средств физической культуры и спорта.

Изложение основного материала. В процессе физического воспитания решение задач идеологического воспитания школьников нами рассмотрены по следующим направлениям: патриотическом, нравственном, идейно-политическом, правовом (рис.1).

Идеологическое воспитание школьников, формирование у них нравственности, идейности, патриотизма, активной гражданской позиции осуществляется в системе школьного образования как на уроках физической культуры и внеклассной работы, так и в процессе спортивно-соревновательной деятельности.

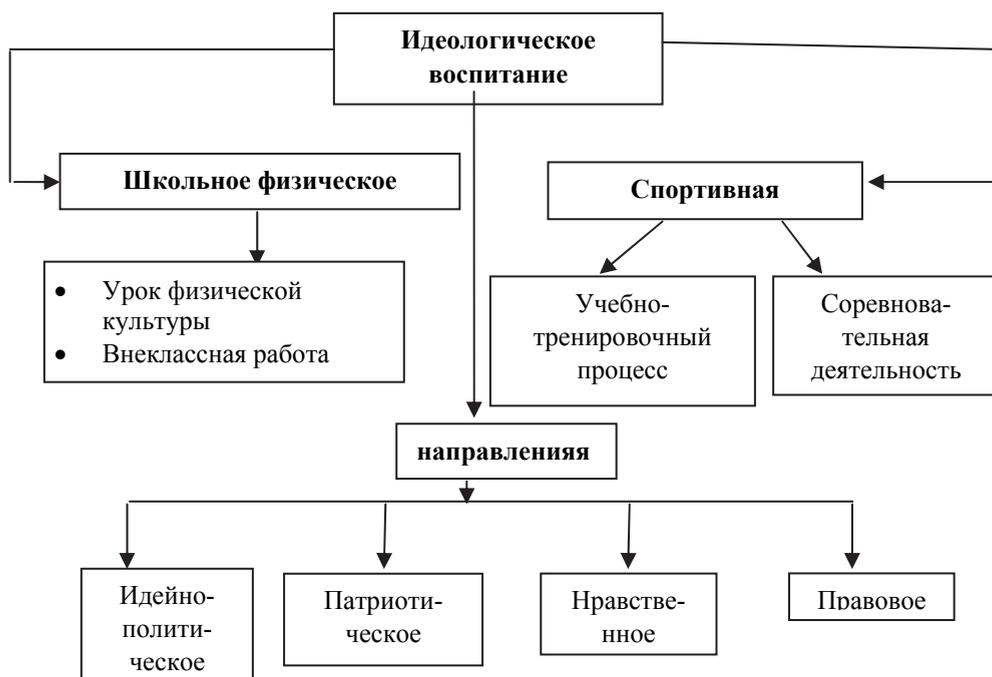


Рисунок 1. Направления идеологического воспитания школьников в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

В процессе физического воспитания осуществляется приобщение школьников к нравственным ценностям, таким как добро, гуманизм, долг, достоинство, ответственность, совесть, справедливость, честность, честь [1, с. 14].

Патриотизм как качество личности человека проявляется в любви к своему Отечеству, преданности, готовности служить своей Родине, привязанности человека к родной земле, языку, культуре и лучшим традициям своего народа. Патриотическое воспитание – это часть общегражданской культуры и общегражданского воспитания, опирающаяся на общечеловеческие ценности.

Знания об известных спортсменах, национальных героях, полученные на уроках физической культуры, формируют чувство гордости за страну, спортсмены-школьники, выступая на различных соревнованиях, стремятся прославить свой коллектив, свою республику спортивными достижениями, что является одной из форм проявления патриотизма.

Физическая культура является одним из наиболее эффективных средств формирования здорового образа жизни. Знания о здоровом образе жизни обуславливают формирование установки на укрепление и совершенствование личного и общественного здоровья, на включение учащихся в оздоровительную деятельность, на отношение к здоровью как к ценности. Поэтому с уровнем его знаний и умений по ведению здорового образа жизни, сформированных в процессе урока физичес-

кой культуры, в значительной мере связано поведение школьников в сфере здоровья.

Олимпийское воспитание, осуществляемое в процессе школьного физического воспитания, целью которого является приобщение учащихся к ценностям олимпизма – гармоничное развитие физических, психических и духовных качеств спортсмена, активность, целеустремленность, ориентация на постоянное самосовершенствование, гуманизм, интернационализм, борьба за мир, равноправие и взаимоуважение наций, несмотря на расовые, религиозные, политические и другие различия.

В рамках физкультурно-спортивной деятельности заложены большие возможности для реализации правового воспитания школьников – формирования у них уважения к праву и законопослушания. Знание и понимание своих прав и обязанностей является тем основанием, на котором формируется правовое сознание школьника.

На уроках физической культуры школьники наряду с теоретическими знаниями по предмету должны получать сведения о законах РФ: об образовании, физической культуре и спорту, здравоохранении, воинской обязанности, где подчеркивается роль и значимость физического воспитания и спорта и понимание прав и обязанностей в вопросах укрепления здоровья, обеспечения должного уровня физической подготовки.

В спорте деятельность спортсмена строго регламентирована, участие в соревнованиях в соответствии с правилами и принципами фэйр-плей (справедливой игры) обязывает его неукоснительно выполнять установленные правила, что способствует формированию соответствующего поведения в контексте общепринятых моральных норм и правил и опосредованно законопослушности.

Таким образом, рассматривая пути осуществления идеологического воспитания в рамках физкультурно-спортивной деятельности, в соответствии с современными требованиями общества на повестку дня встает вопрос о готовности специалистов физической культуры и спорта к его реализации.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме позволил выделить некоторые вопросы, остающиеся недостаточно изученными: в современных условиях развития общества изменились требования к идеологическому воспитанию школьников, что влечет за собой необходимость пересмотра системы подготовки физкультурных кадров и путей совершенствования этого процесса. Дальнейшие исследования будут направлены на разработку методических подходов и педагогических условий, соответствующих целостному характеру формирования готовности будущих специалистов физической культуры и спорта к осуществлению идеологического воспитания подрастающего поколения.

Список использованной литературы:

1. Акимов И.Б., Нравственные ценности в контексте физического воспитания учащихся. Поволжский педагогический вестник. 2014. N1. – С. 9-14.
2. Белых С.И., Идеология физического воспитания и спорта / Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015, N9 . – С. 51.
3. Волов В.Т., Воспитание и теоретико-методологическое осмысление проблемы национальной идеи / Педагогика. 2019, N4. – С. 49-55.
4. Ильинский И.М., Воспитание новых поколений: назревшие проблемы/ Знание. Понимание. Умение. 2016, N2. – С. 5-11.
5. Матвеев Л.П., Теория и методика физической культуры.- 3-е изд., перераб. И доп.- М.: Физкультура и спорт., СпортАкадемПресс, 2008. – С. 70-72; 96-100.
6. Никандров Н.Д., Идеология и идеологическое воспитание: есть ли они, нужны ли они сегодня?// Родная Ладога. 2010, N3. – С. 59-67.
7. Степовой П.С., Выше идейно-теоретический уровень анализа физической культуры и спорта как общественных явлений/ Теория и практика физической культуры. 1984, N4. – С. 6-9.
8. Тяпин И.Н., Мальцева Ю.А., Идеология образования в России XXI в.: Реальность и желаемые контуры будущего. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. – Тамбов. Грамота. 2016, N4, Ч.1. – С. 181-185.
9. Физическая культура и советский образ жизни / К.В.Адамсон, М.Х. Титма, М.А. Арвисто, А.С. Чесноков; под ред. М.Х. Титма, Москва.: Физкультура и спорт. – 1982. – С. 62-78.
10. Ղուկուհան Գ. Ե., Մանկավարժություն: Դասագիրք բուհերի համար: Երկու գրքով: Գիրք 1, Երևան, «Զանգակ-97», 2005, էջ 175-180:

THE ROLE OF THE SPECIALIST OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN REALIZING IDEOLOGICAL EDUCATION OF THE SCHOOLCHILDREN

Yelena Hakobyan

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

Evelina Ghantarchyan

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

Summary

The article discusses the issues of ideological education of schoolchildren in the frame of physical culture and sport activity.

In physical culture and sport wide possibilities are invested for realizing moral, patriotic, ideological education of younger generation.

Aim of the research: to study possibilities and directions of the work of physical culture specialist in realizing ideological education of schoolchildren in the process of physical culture and sport activity.

In the process of physical education solving problems of ideological education of schoolchildren are discussed in following directions: patriotic, moral, ideological political, legal.

Ideological education of schoolchildren, formation of morality, ideology, patriotism, active civil position is realized in the system of school education both during the lessons of physical culture and extra curriculum work, and in the process of sport competitive activity.

Analysis of scientific methodical literature on the researched problem allowed to underline some questions not researched fully: in modern conditions of society development it has been changed the demands for ideological education of schoolchildren, which entails need to review the system of preparing physical education personnel and ways to improve this process.

The further researches will be directed to working out methodical approaches and pedagogical conditions, corresponding to the character of forming preparation of future specialists of physical culture and sport realizing ideological education of younger generation.

Keywords: *ideological education, physical education, sport, specialists of physical culture.*

References:

1. Akimov I. B., Moral values in the context of physical education of students. Volga region pedagogical express. - 2014. -N1. P. 9-14. (in Russ.).
2. Belykh S. I., Ideology of physical education and sport/ Scientific noes of university after P. F. Lesgaft. - 2015.- N9. P 51. (in Russ.).
3. Volkov V. T., Education and theoretical methodological concept of problem of national idea/ Pedagogy. 2019.- N4. P. 49-55. (in Russ.).
4. Ilinnski I. M., Education of new generations: overdue problems / Knowledge, comprehension, skills. 2016.- N2. P.5-11. (in Russ.).
5. Matveev L. P., Theory and methods of physical education. -3rd edition, physical culture and sport. SportAcademPress, 2008.- P. 70-72, 96-100. (in Russ.).
6. Nikandrov N. D., Ideology and ideological education: are they here, are they needed today? //Native Ladoga. 2010.- N3. P. 59-67. (in Russ.).
7. Stepovoi P. S., Higher ideological and theoretical level of analysis of physical culture and sport as social phenomena / Theory and practice of physical culture. 1984. N4. P. 6-9. (in Russ.).
8. Tyapin I. N., Maltseva Yu. A., Ideology of education in Russia XXI c.: Reality and desired contours of the future. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Problems of theory and practice. Tambov. Diploma. 2016. N4. P. 1. P. 181-185. (in Russ.).
9. Physical culture and Soviet lifestyle / K. V. Adamson, M. Kh. Titma, M. A. Arvisto, A. S. Chesnokov; under the editorship of M. Kh. Titma. Moscow.: Physical culture and sport. 1982.-P. 62-78. (in Russ.).
10. Ghuyumjyan G. E., Pedagogy. Textbook for HEIs. In two books. Book 1 – Yerevan, Zangak – 97, 2005. –P. 175-180. (in Arm.)

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 09.10.2019

Принято к публикации: 16.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Роберт Азарян

The material was submitted and sent to review: 09.10.2019

Was accepted for publication: 16.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Robert Azaryan

ПИСЬМЕННАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ – ФОРМА ДЛЯ ОЦЕНКИ ИЛИ СТРАТЕГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Добрева Снежанка

*Шуменский университет
им. Епископа Константина Преславского,
Болгария*

Краткое введение. Эффективность обучения родному языку в Болгарии (сконцентрированная на развитии ключевой компетентности общения на родном языке) предопределена целесообразным перманентным взаимодействием, обратными связями между субъектами образовательного дискурса в виде текстов. Учитель болгарского языка и литературы участвует в активностях благодаря своим разнообразным ролям (информатора, фасилитатора, руководителя, координатора, сотрудника, советника и др.); он профессионально обязан реализовать измерительно-тестовую и экспертно-оценочную деятельность и предоставлять обучаемым результаты этой деятельности в соответствующей форме в соответствии с нормативными требованиями и национальными приоритетами [5]. Ученик ожидает объективного количественного и поддерживающего его качественно (через устную и письменную рецензию) оценивания. Компетентностная ориентация образования по родному языку предполагает новые стратегические подходы к процессуальным и результативным моделям доцимнологической деятельности в связи с активностью и ответственностью обоих образовательных субъектов в направлении приближения оценочной деятельности к современным моделям формирующего оценивания.

Ключевые слова: *обратная связь, формирующее оценивание, функции отзыва, действенная модель.*

Проблема. Нарастающий интерес в последние десятилетия к проблемам качества болгарского образования предопределяет динамичность в процессах оценивания результатов этого образования. Бесспорной является необходимость того, чтобы сложная познавательная деятельность по проверке и оценке знаний и умений в обучении родному языку выполняла многочисленные важные функции: ориентирующую, обучающую, контрольную, управляющую, диагностическую, развивающую, воспитательную, гносеологическую, дидактическую, контрольно-осведомительную, диагностическую и прогностическую, регулирующую и селективную, стимулирующую и др. Реализация качественного оценивания в школе по отношению к степени овладения ключевой компетентностью "общение на родном языке" активизирует традиционные и современные методические и аксиологические парадигмы.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В научно-дидактической литературе обосновывается целесообразность ориентации доцимологической деятельности в школе в сторону современных „стратегий контроля и оценки учебных достижений учеников“ (формирующих, результативных и процессуальных, репродуктивных и творческих стратегий) [4]. Это выполнимо в контексте не только понимания, но и реализации оценивания (assessment) как “интерактивного процесса, который обязывает как учителя, так и ученика к наблюдению за успеваемостью в школе; как конкретное продолжение процесса обучения; как процессуальная стратегия” [6]. «Оценка должна быть объективной и дифференцированной, учитывая не только уровень владения правилами, но и умение их применять, быть мотивированным, и не использоваться в качестве средства наказания» [1]. Целесообразной в обучении родному языку является оценочная деятельность, которая выделяет «более подробно сильные стороны и проблемные области в достижениях», дающая "возможность учащемуся испытать удовлетворение от успеха в процессе обучения и своевременно ему помогающая в случае необходимости» [2]. Современные теоретико-прикладные исследования в области методики указывают на закономерности и взаимозависимости процессуальных активностей: предположенная тенденция формирующего оценивания необходимость использования в обучении родному языку качественной и количественной оценки письменного текста ученика с разнообразными функциями (гносеологической, контрольно-осведомительной, информативной, воспитательной, дидактической, диагностической и прогностической, регулирующей и селективной, стимулирующей, мотивирующей); эффективное использование экспертно-оценительской деятельности учителя в трех контекстах: оценка обучения, оценка об обучении, сама оценка как обучение; не стихающий интерес к экспертно-оценительской деятельности учителя в нормативистическом и научно-дидактическом контексте, но установленное затруднение при реализации этой деятельности в практике из-за наличия общеизвестных критериев оценки небольшой части речевых ученических жанров (предусмотренных для освоения в новых учебных программах по болгарскому языку и литературе); из-за отсутствия в критериальных парадигмах критериев для оценки качества ученика как творца текстов; из-за «невыведенности» критериев оценки самой доцимологической деятельности учителя, а также и ее результата – педагогического отзыва [3].

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. Настоящее научное исследование направлено на изучение сущности, содержания и функций речевой деятельности учителя в качестве эксперта-оценителя разнообразных (по жанру, тематике, дидактической задаче) ученических письменных текстов в болгарской школе; изучение возможностей учительского отзыва и рецензирования в качестве деятельности по эффективному обучению родному языку в направлении активного включения оценивания в процессы обучения и личностного развития ученика всех

образовательных этапов.

Новизна исследования. Изучение (в период с 2014 по 2017 годы), мнения 388 учителей и школьников из трех районов Болгарии (Шумен, Разград, Кюстендил) о значимости обратной связи в обучении родному языку указывает на выводы, вызывающие некоторую тревогу и предполагающие быструю реакцию:

1. Осмысленная обоими образовательными субъектами функциональность учительской оценочной деятельности в коммуникативном педагогическом дискурсе по болгарскому языку и литературе; оценка значимости качественного оценивания для дальнейшего развития ученика в когнитивном, коммуникативном, социальном, эмоциональном, аксиологическом плане;

2. Замеченная многофункциональность отзыва учителя, как сосредоточение многогранных функций учителя родного языка (обучать, воспитывать, развивать, формировать личностей; выявлять, диагностировать, контролировать, оценивать, корректировать; прогнозировать, целелеполагать, проектировать);

3. Заявленное желание учителей включить учеников в процессы оценивания, с одной стороны; с другой стороны, страх и беспокойство по поводу нехватки учебного времени для фактического осуществления подобных мероприятий;

4. Осознанная учителями и учениками значимость письменной обратной связи (в виде отзыва), с одной стороны, и с другой стороны, недостаточная эффективность или формальность этой деятельности в отношении активизации ученика в качестве партнера – не только оцениваемого, но и оценивающего или понимающего оценивание.

Прагматические контексты использования в школе оценочной обратной связи (в контексте указанных выше нормативных требований и субъективных ожиданий) были изучены посредством двух типов деятельностных моделей и экспериментальным исследованием. Первая действенная модель связана с эксерпцией 1647 обзоров, созданных около 250 учителями из разных регионов страны (Шумен, Пазарджик, Кюстендил, Габрово, Разград). Эксерпированный текстовый блок был исследован в двух критериальных контекстах: в лингвистическом контексте (с учетом таких текстовых характеристик, как линейность, связность, объем, форма высказывания, грамматическая специфика (морфологические и синтаксические особенности), композиционная и графическая оформленность); в лингводидактическом контексте (с точки зрения информативности, конкретности, функциональности, эффективности, корректности). Это объектное исследование привело к следующим выводам:

1. В целом выводимая неформальность при создании письменной обратной связи в форме учительского отзыва; эксплицированность четырех основных аспектов, подлежащих отзыву школьного письменного текста – жанрово-идентифицирующего, содержательного, структурного, формального (включая подаспекты – стиль; соблюдение литературных и конвенциональных норм (орфографических,

пунктуационных); графическая оформленность и др.);

2. Единообразие и неполнота содержательно-структурного плана учительских отзывов - недостаточная экспликация вербальных маркеров конкретности – о показанных / не показанных учеником знаниях и умениях об авторе, о художественном произведении, о литературно-культурном контексте;

3. Отсутствие ориентировки/очень слабая ориентировка на учительских отзывах на автора соответствующего (подлежащего проверке) речевого продукта – ученика; предпочтение текстоцентрических моделей и направленность на безлично-нейтральной выводимости постижимости/дефицитности ученика-автора;

4. Акцентирование на дефицитность на речевого продукта ученика, и это преимущественно негативной вербальной экспликации.

5. Недостаточность пропозиций мотивирующего, стимулирующего и поддерживающего характера в учительских отзывах (недостаточность отзывов, вписывающаяся в характеристики формирующей оценки и в особенностях конструктивистской педагогической парадигмы).

Вторая активная модель объектного исследования была реализована в 2017 году с участием 70 учителей из Шуменской области. Исследовательская парадигма требует, чтобы все преподаватели одного образовательного этапа проверяли три одинаковых текста в соответствии с жанровыми моделями, созданными с учетом учебных программ соответствующего класса (а также с учетом государственных образовательных стандартов об ожидаемой результативности для соответствующего образовательного этапа). Анализ результатов речевого поведения этих учителей был сделан с учетом двух типов критериев: (1) количественные оценки; (2) качественные оценки (выполненные с помощью отзывов). Обобщения были конкретизированы и систематизированы с учетом дополнительных критериев – классификационных маркеров, таких как ученический речевой жанр (репродуктивный текст, подлинный текст), педагогический стаж экспертов-учителей, участвовавших в исследовании. Второе объектное исследование указывает на выводы:

1. Высокая степень субъективности в доцимологической деятельности учителей даже при оценивании текстов с общеизвестными критериями (используется в форматах национальных / региональных внешних оцениваний);

2. Расхождение на два-три пункта в количественных оценках для одного и того же текста учителей и с примерно одинаковым, и с различным педагогическим стажем; т.е. бытует довольно широкий спектр субъективных оценочных критериев (стандартов), которые учитывает оценочная деятельность преподавателей болгарского языка и литературы в педагогической практике;

3. Предположение по отношению к детерминированной вариативности оценочных факторов – объективного и субъективного характера. (Объективные: отсутствие общепринятых измерительных единиц / официально принятых критериальных шкал для оценки некоторых типов ученического письменного

текста. Субъективные: не равнопоставленность уровня научной и методической подготовки; различная степень проявления умений объективной экспертно-оценительской деятельности; выведение в критериальных индексах педагогических моделей общения: строгость, требовательность, склонность к снисходительности и компромиссам; возможности допуска ошибок; широкий спектр проявления различных «эффектов субъективизма» при оценивании.

Проецирование исследования в плане перспективности возможных изменений осуществлялось посредством двухлетней экспериментальной деятельности (2015-2017 гг.) со 150 учениками (соответственно: VII класса – 99 и IX класса – 51) трех школ города Шумен. Целью эксперимента с процессуально-обучающим характером является установление возможностей повышения качества деятельности учителя-филолога в качестве эксперта-оценителя ученических письменных текстов и обоснование того, в какой степени последующие целенаправленные действия учителя и ученика с текстом отзыва влияют на качество будущей письменной речевой продукции учащихся и их личности в целом. Реализация цели экспериментального модуля подчиняется логике традиционно выводимых этапов:

1. Констатирующий этап (устанавливающий эксперимент), с которым связано выведение двух типов критериев для проверки студенческих текстов:

➤ Критерии оценки качеств отзыва учителя в его качестве обратной связи: функциональность (наличие констатирующей, рекомендующей, мотивирующей, стимулирующей функции); информативность/полнота (информация доступна для жанровой идентификации, тематическая релевантность и композиционное оформление ученического текста, правильность и меткость выражения); конкретность (в констатирующей, в рекомендующей части); эффективность (синергия лингвистических и экстралингвистических посланий, как моделей дидактической коннотации ученика – творца текста); правильность (четкость, терминологическая незагруженность, релевантность, соблюдение литературных и конвенциональных норм в экспертно-оценочном тексте учителя);

➤ Критерии оценки навыков студентов для использования отзыва учителя для своего дальнейшего развития в качестве коммуникаторов: 1. умения понимания/интерпретации учительской обратной связи (осознанные позитивы, понятые ошибки, растолкованные рекомендации); 2. умения последующей после учительского отзыва редакционной деятельности; 3. умения для создания письменного текста, следующего после учительского отзыва (с уменьшенным количеством ученических ошибок); 4. умения на самооценивания/оценивания собственного текста/текста одноклассника;

2. Формирующий этап (обучающий эксперимент – с двумя акцентами в соответствии с их адресатом:

✓ по отношению к учителям (в которых реализована экспериментальная модель) – квалификационные мероприятия по обсуждению и применению современных

моделей формирующей оценки в обучении болгарскому языку и литературе; по отношению к тексту учителя (улучшение его отзыва в направлении включения дескрипторов формирующей оценки) и по отношению к последующим учительским действиям учителя – создателя отзыва (включая деятельность по оцениванию в общем эффективном образовательном процессе по предмету);

✓ по отношению к ученикам, участвующим в эксперименте (VI, VII, IX и X класса) – апробация упражнений, алгоритмов, деятельностных моделей групповой и индивидуальной работы, рефлексия и саморефлексия и др.

Деятельностный план экспериментальной модели связан с активностью обучаемых субъектов в отношении: рецепции/расшифровки отзыва учителя (например, выявленных достижений, выявленных недостатков, понятых рекомендаций и принятых соответствующих мер в соответствии с ними); соотнесение отзыва учителя с другим текстом (с конкретным учебным текстом, с ученическим текстом и критериями для оценки соответствующего жанра речи учащихся); редактирование отзыва на письменный ученический текст или редактирование текста на основе рекомендаций в отзыве; написание учеником обзора на письменный текст (собственного или одноклассника).

3. Контрольный этап (завершающий эксперимент) с двумя акцентами с учетом адресата (по аналогии с устанавливающей экспериментальной моделью): по отношению к продукции от деятельности учителей (участвующих в эксперименте) – устанавливание качеств отзывов в соответствии выведенными лингводидактическими показателями и ведущими функциями отзыва (признаки приближенности отзыва учителя к модели формирующего оценивания); по отношению к степени адекватности интерпретации отзыва учениками в деятельностном аспекте – не только в понимании послания, но и как предпринятая в контексте самомотивации последующая речевая деятельность со стороны учеников.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Выводы экспериментального исследования могут быть представлены в контексте своей соотносимости с тремя дидактическими компонентами:

➤ учителя и их речевые действия. Измененная роль и компетентность учителей в их работе в качестве оценителей эффективно влияет на их деятельность и в качестве конечного результата (повышение качества созданных ими оценочных отзывов), а также как целенаправленный ими коммуникативный процесс по включению деятельности по созданию отзывов в процессы формирующей оценки и конструктивистского образования;

➤ ученики и их речевые действия. Активное включение студентов в процессы оценивания, ко-оценивания (взаимное оценивание) и самооценивания приводит к освоению стратегий учения; самомотивационных моделей для постижимости и результативности; к мотивации на саморазвитие и саморегулирование коммуникативного поведения; к изменениям в направлении деятельности, объективной самооце-

ночности и саморефлексивности; к повышению эффективности деятельности по редактированию собственной речевой продукции (последовательность разнообразной рецептивной, сопоставительно-анализирующей, редакторской деятельности способствует и для уточнения последующих действий учеников, как авторов репродуктивных текстов и текстов-оригиналов); к формированию и развитию эмоциональных умений – толерантности и терпимости при восприятии критики и констатаций о дефицитах (в констативно-негативном или стимулирующе-позитивном контексте); к культивированию поведенческих моделей, связанных с умением работы в команде, принятием ответственности за собственный речевой продукт и показанным посредством него интеллектуальным уровнем и лингвистической культурой; к ответственности за выраженную оценку по отношению к коммуникативному поведению человека рядом с тобой/ такого, как ты;

➤ тип общения в процессе обучения. Проведенная экспериментальная деятельность свидетельствует о возможностях по отношению к

1. изменению общения на уроках болгарского языка и литературы в контексте реализации инновационных функций учителя (в его роли фасилитатора, координатора, посредника, активатора, стимулятора, соратника ученика, эффективного/равноправного коммуникатора).

2. дополнению оценочно-обучающих моделей по отработке речевых дефицитов коммуникаторов учеников новыми аксиологическими парадигмами, основанными на принципах саморефлексивности и эмпатии, практики и взаимопомощи, толерантности и этичности.

3. повышению эффективности процесса обучения как типа социальной и межличностной человеческой коммуникации, стимулирующей общее коммуникативное, интеллектуальное и эмоциональное развитие учащихся.

Список использованной литературы

1. Ангелова Т., Оценивание в обучении болгарскому языку. София: Просвета-София АД, 2012. – с. 71.

2. Гурова В., Дерменджиева Г., Божилова В., Вербанова С., Приключение учебный процесс. Руководство для преподавателя университета. София: ЕВРОПРЕСС, 2006. – с. 244-245.

3. Добрева С., Речевое поведение учителя как эксперта-оценителя ученических письменных текстов в обучении болгарскому языку и литературе. Шумен: Издательство университета Епископ Константин Преславский, 2018. – с. 16-172.

4. Колишев Н., Педагогические умения учителей: теоретические модели. Книга вторая. София: Изд. Захарий Стоянов, 2016. – с. 222-233.

5. Распоряжение № 11 от 11 сентября 2016 года об оценивании результатов обучения учеников. Обн.-в ДВ (Государственная газета), № 74 от 20.09.2016 года, вступила в силу с 20.09.2016 года.

6. Чавдарова-Костова С., Делибалтова В., Господинов Б., Педагогика. София: Университетское издательство Святой Климент Охридский, 2012. – с. 357.

REVERSE RELATION IN WRITING-A FORM OF EVALUATION OR STRATEGY OF EFFECTIVE PEDAGOGIC COMMUNICATION IN EDUCATION OF MOTHER TONGUE IN SCHOOL

Snezhanka Dobрева

*Shumen University. Bishop Constantine of Preslav,
Bulgaria*

Summary

A theme with a great interest in methodic literature is the problem of professional loyalty of the teacher in Bulgarian through measures in evaluation and expert, professional skills to expose the results of these actions to his subjects in proper form, according to lawful and national strategy. The present research analyses two types of action models of creating a reverse relation teacher-student in the written form (review). The material of 1857 reviews, created by 320 teachers from five regions in Bulgaria is researched by linguistic features (text features like line, cohesion, volume, forms of speech, grammar specific, composition and graphic) and linguistic didactic parallels (information, function, effect, loyalty). The results of two-years research of practice and transformation of used reverse relation in education in Bulgarian. The value of new strategy approaches and resultative models of such activity in the process of education in Bulgarian language and literature in Bulgaria. The article claims for responsibility from both sides of the educational process (teacher and students) according to relate evaluation activity to modern models of forming evaluation in order to better pedagogic communication in school and the results of it.

Keywords: *Reverse relation, forming evaluation, function of the review, action model.*

References:

1. Angelova T., The Evaluation in Education in Bulgarian. Sofiya: Prosveta – Sofiya AD, 2012, p. 71.
2. Gyurova V., Dermendzhieva, G., Bozhilova V., Varbanova S., The Adventure Educational Process Guidance for University Teachers. Sofiya: EVROPRES, 2006, p. 244 – 245.
3. Dobрева S., The speech Behavior of the Teacher as an Expert and Evaluating Written Texts of Students in Education in Bulgarian. Shumen: Universitetsko izdatelstvo “Episkop Konstantin Preslavski”, 2018, p. 16 – 172.
4. Kolishev N., Pedagogics Skills of the Teachers: Theoretical Models Volume II. Sofiya: “Zahariy Stoyanov”, 2016, c. 222 – 233.
5. Issue of the Republic of Bulgaria No 11/11. 09. 2016. Evaluation of the Results of the Students. State Newspaper, 74, 20. 09. 2016.
6. Chavdarova-Kostova S., Delibaltova V., Gospodinov B., Pedagogika. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo “Sveti Kliment Ohridski”, 2012, p. 357.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2019

Принято к публикации: 04.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Рузанна Мардоян

The material was submitted and sent to review: 25.09.2019

Was accepted for publication: 04.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ruzanna Mardoyan

ВОПРОСЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Казарян Фрунз

Государственный институт физической культуры и спорта, Армения

Краткое введение. Известно, что в социальном и биологическом развитии человека ведущим фактором является формирование интеллектуальных способностей и качеств (Н. Gardner, 1983; В.И. Гинецинский, 1989; В.П. Лукьяненко, 2001 и др.). И неслучайно, что в современном обществе отмечается прогрессирующая интеллектуализация в практической деятельности. Это в равной мере относится и к отрасли физического воспитания и к спортивной подготовке. В последние годы в специальной литературе очень часто используются термины “двигательный интеллект”, “интеллектуализация процесса физического воспитания”, “вербальный интеллект спортсмена” и т.п. (О.Б. Малков, 2016; Г.А. Кузьменко, 2016; Л.И. Костюнина, 2012; Т. Амброжи, 2013 и др.) Кстати, впервые понятие и термин “двигательный интеллект” ввели О.Б. Малков и В.В. Гожин (2014).

Интеллектуальная деятельность в физическом воспитании – это процесс, направленный на самовыражение, самореализацию личности через единство двигательных и творческих способностей, формирование двигательной памяти, логического мышления, устойчивости внимания.

Практика показывает, что отсутствие у школьников теоретических знаний по физической культуре резко снижает эффективность обучения и воспитания, уменьшает интерес к занятиям физическими упражнениями, мешает привитию учащимися положительного отношения к систематическим самостоятельным занятиям физической культурой. Поэтому учителя физической культуры должны своей деятельностью доказать необходимость взаимосвязи двигательного и интеллектуального развития при изучении этой дисциплины учебного плана.

Ключевые слова: *физическое воспитание, урок физической культуры, интеллектуализация, двигательный интеллект, специальные знания, учебная программа, всестороннее и гармоничное развитие.*

Проблема. В педагогической практике по физическому воспитанию в настоящее время идет интенсивный поиск новых форм и способов интеллектуального развития в обучении школьников. Отдельные авторы в разных странах пытаются разработать и научно обосновать модели и программы интеллектуального воспитания детей разного возраста на уроках физической культуры (Л.А. Парфенова, 2013; В.Л. Киреев, 2010; С.В. Барбашов, 2013; И.К. Латыпов, В.И. Лукина, 2010). И это потому, что из всех разделов учебной программы по физической

культуре наименее разработан раздел по основам теоретических знаний. После приобретения независимости в Армении были внедрены несколько программ по физической культуре (1993, 1997, 2000, 2003, 2007, 2012). Здесь для прохождения учебного материала “Основы знаний” отводится от 4 до 6 часов в течение года в каждом классе. Изучение школьной программы показывает, что за 12 лет обучения на проведение уроков физической культуры затрачивается 1055 часов, а на теоретическую подготовку за тот же период – 72 часа или 6,8 % от общего объема часов, что, конечно, очень и очень мало.

Анализ актуальных исследований, связанных с проблемой. Наблюдения, опыт работы и результаты научных изысканий подтверждают наличие на уроках физической культуры одностороннюю ориентацию на двигательное совершенствование с недооценкой интеллектуальной сферы школьников (В.П. Лукьяненко, 2001; Ֆ. Գ. Ղազարյան, Ա. Գ. Ստեփանյան, 2010; Հ. Ս. Մինասյան, Հ. Հ. Գաբրիելյան, 2011 и др.). В этом плане мнения педагогов расходятся. Одни считают преподавание теории на уроках физической культуры бесперспективной тратой времени, другие – не пытаются решить эту задачу на знаниевой основе и лишь небольшая часть учителей, выступают за необходимость формирования у школьников физкультурно-спортивных знаний. Так, например, по данным российских специалистов (М.А. Протченко, 1997; В.И. Кожанов, 2009) знаниями по физической культуре в объеме школьной программы владеет не более 10 % младших школьников, 15 % – среднего возраста, 35 % – старшего, а знаниями о способах физкультурно-спортивной деятельности соответственно 2-4, 3-5 и 6-8 % учащихся.

Не лучше картина и в нашей стране. Исследования автора и его сотрудников (Ա. Լ. Գրիգորյան, 2003; Հ. Յու. Ավագյան, 2017), проведенные в общеобразовательных школах, показали, что некоторыми знаниями по физической культуре в объеме школьной программы владеют около 30 % учащихся I-XII классов. Еще ниже уровень знаний школьников разного возраста о способах физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности. В пределах школьного периода обучения таковые знания имеют 3-10 % обучающихся. Установлено также, что 60-70 % школьников на уроках физической культуры не получают полноценные знания. Поэтому сегодня мы вынуждены говорить о “физкультнеграмотности”, о чем еще более 100 лет назад говорил П.Ф. Лесгафт (1909).

Что касается учителей физической культуры, то большинство из них считают, что уровень знаний их учеников далек от желаемого, каждый второй предлагает проведение дополнительных теоретических занятий, 40 % – совершенствовать методику формирования теоретических знаний, 85 % – совмещать теоретические и практические занятия. В связи с этим предлагается на уроках физической культуры в школе обеспечивать неразрывную связь двигательной и интеллектуальной деятельности (Л.Н. Костюнина, 2011; Л.Д. Назаренко, 2011; Հ. Յու. Ավագյան, 2017).

Из этого вытекает, что и не вызывает сомнения, что чем больше у школьников знаний по физической культуре и спорту, тем больше у них развивается мыслительный компонент двигательной деятельности, тем выше результаты в освоении умений и навыков, развитии двигательных способностей, привычки интереса к занятиям физической культурой и спортом.

Изучение литературы показало, что еще есть ключевые вопросы, препятствующие процессу интеллектуализации физического воспитания школьников, иначе изолированное рассмотрение разделов теоретического и практического физического воспитания, несомещение механизмов интеллектуальной и двигательной деятельности.

Недостаточные знания по предмету “Физическая культура” не обеспечивают должным образом главную цель образования – всестороннее и гармоничное развитие личности.

Цель исследования – обозначить актуальные проблемы единства интеллектуальной и двигательной подготовленности школьников.

Новизна исследования. Обсуждены и обобщены педагогические вопросы интеллектуализации процесса физического воспитания в общеобразовательной школе.

Изложение основного материала. В данном разделе статьи проанализированы и обобщены результаты наиболее актуальных научных разработок по проблеме, опыт работы передовых специалистов отрасли (В.К. Бальсевич, 1991; В.П. Лукьяненко, 2001; М.А. Правдов, 2003, В.Л. Киреев, 2010; Л.А. Парфенова, 2013 и др.), а также результаты исследований автора и его сотрудников (У. Л. Գրիգորյան, 2003; Ֆ. Գ. Ղազարյան, Հ. Յոս. Ավագյան, 2012; Հ. Յոս. Ավագյան, 2017).

На наш взгляд для реализации положений интеллектуального вектора физического воспитания в общеобразовательной школе необходимо осуществлять ряд следующих мероприятий.

Во-первых, содержание теоретического учебного материала по предмету “Физическая культура” должно состоять из следующие двух разделов. Теоретический раздел должен включать в себя вопросы истории физической культуры, видов спорта, обозначенных в школьной программе, организации здорового образа жизни, основных понятий, используемых в сфере физической культуры и спорта, терминологии и др. Такие знания лучше формировать на теоретических уроках с обязательным конспектированием учебного материала. Очень важно систематически проверять усвоение знаний школьниками в виде тестирования, затрачивая на это не более 5 мин. Практический раздел осуществляется на практических занятиях, куда входят знания по методике формирования двигательных способностей, по подбору физических упражнений, организации самостоятельных занятий, по измерению частоты сердечных сокращений, технике выполнения различных двигательных действий и др. Учитель физической культуры должен само-

стоятельно определять содержание и порядок проведения теоретических и практических занятий.

Во-вторых, на уроках физической культуры следует систематически предлагать школьникам устную самостоятельную работу. Это может быть подготовка ответов на ряд вопросов, предложенных учителем, или специальные теоретические сообщения о новостях спорта, о технике изучаемого движения, а также требования объяснить упражнение или показать движение, о котором рассказал учитель.

В-третьих, в средних и старших классах желательно проводить учебные дискуссии по различным темам: отношение к вредным привычкам, рациональное питание, закаливание, подбор физических упражнений для самостоятельных занятий, дозирование физической нагрузки, терминология, судейство соревнований по доступным и более знакомым видам спорта и т.п.

В-четвертых, определяющими компонентами повышения интеллектуальных качеств в учебном процессе по физическому воспитанию должны быть: введение в образовательный процесс более широкого и углубленного объема теоретических знаний по усвоению роли физической культуры личности школьника, использование системы специальных двигательных заданий для совершенствования восприятия внимания, зрительной и двигательной памяти, логического и творческого мышления, самостоятельного составления школьниками комплексов физических упражнений при консультации с учителем физической культуры.

В-пятых, на уроках физической культуры желательно использовать интеллектуальные двигательные задания, сочетающие в себе упражнения общеразвивающего характера на 12-16 счетов с акцентом на наиболее важные фазы двигательного действия, строевые упражнения и упражнения с предметами, которые требуют наибольшей концентрации внимания, скорости логического мышления, двигательного ритма. Интеллектуальная направленность физического воспитания должна вобрать в себя сочетание обучения двигательным действиям, воспитания двигательных способностей и развития познавательных качеств.

В-шестых, основной формой для преподавания теоретических знаний является обычный урок, но не исключаются и другие формы. Сюда можно отнести внеклассные занятия, но они, как правило, тематически ограничены. Заметную роль должна играть самостоятельная работа школьников по заданию учителя. Но эта форма очень трудоемкая с точки зрения ее обеспечения и осуществления систематического контроля.

В-седьмых, возросшие современные требования к знаниям, умениям и навыкам, трехразовые уроки физической культуры, включение в школьную программу шахмат, да и вообще гуманизация образования диктуют новые подходы к изучению теоретических основ физической культуры. И, наконец, физическое воспитание содержит уникальный, не до конца изученный потенциал для формирования раз-

личных сторон личности школьников, в том числе для совершенствования интеллектуальных свойств и качеств.

Выводы. Процесс преподавания основ теории физического воспитания и спорта в школе еще далек от совершенства, хотя значение его неоспоримо. Поэтому для повышения эффективности процесса физического воспитания урок физической культуры должен нести в себе прежде всего образовательную функцию, предусматривать необходимость разносторонней интеллектуальной, теоретической подготовленности. Последнее в итоге приведет школьников к формированию представления о возможностях собственного организма, умения следить за его состоянием, самостоятельно выполнять физические упражнения на протяжении всей жизни. От этого выиграет все наше население и государство в целом.

Стратегическая задача развития школьного физкультурного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания и достижении нового качества его результатов. Назрела необходимость выделить теорию и методику физической культуры в отдельную программу или самостоятельный раздел действующей учебной программы.

Интеллектуальный вектор физического воспитания должен быть неременной составляющей разрабатываемых и внедряемых в практику школьного физического воспитания инновационных педагогических технологий.

Список использованной литературы

1. Бальсевич В.К., Интеллектуальный вектор физической культуры человека // Теория и практика ФК. –1991. – N7. – с.37-41
2. Киреев В.Л., Новый подход к преподаванию теоретических знаний // Физкультура в школе. – 2010. – N7. – с. 10-11
3. Лукьяненко В.П., Физическая культура: основы знаний. – Ставрополь: СГУ, 2001, 244 с.
4. Малков О.Б., Гожин В.В., Развитие двигательного интеллекта детей как интегральный фактор интенсивного формирования общего интеллекта и здоровья //Физкультура: В.О.Т. – 2014. – N3. – с.11-15
5. Парфенова Л.А., Основные направления интеллектуализации физического воспитания школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья //Физкультура: В.О.Т. – 2013. – N6. – с. 14-19.
6. Правдов М.А., Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей на физкультурных занятиях: Автореф. дисс.... д-ра пед. наук. – Шуя, 2003. – 54с.
7. Протченко М.А., Проблема комплексного формирования психофизических качеств учащихся //Физкультура: В.О.Т. 1997. – N4. – с. 15-16
8. Авакян А.Ю., Методика формирования теоретических знаний школьников на уроках физической культуры: Автореф. дисс. ..., к.п.н. – Ереван, 2017. – 22 с.
9. Григорян А.Л., Социально-педагогические условия формирования грамотности населения Армении: Автореф. дис., к.п.н.– Ереван, 2003. – 21 с.

QUESTIONS OF INTELLECTUALIZATION OF SCHOOLCHILDREN PHYSICAL EDUCATION PROCESS.

Frunz Kazaryan

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

Summary

The leading factor in the social and biological human development is the formation of intellectual abilities. That is why, progressive intellectualization of activity is noted in different sciences, and this is also characteristic of physical education.

In recent years, the terms “intellectualization of physical education” and “motor intelligence” are often used in specialized literature.

Today “intellectualization” is considered as a process of forming the foundations of general physical culture knowledge, cognitive activity and the development of telekinetic intelligence among schoolchildren.

Practice shows that the lack of theoretical knowledge of physical culture among students sharply reduces not only the effectiveness of training and education, but the interest in systematic physical exercises as well. Therefore, today new forms and ways of intellectual development in teaching are intensively searched. After the independence in Armenia six programs were introduced into the educational process on physical education.

Unfortunately, in each year only six hours are allotted for theoretical training of schoolchildren which is too little.

The article notes the urgent problems of the unity of intellectual and motor training of students in the process of physical education in comprehensive school. The author discusses and summarizes pedagogical issues in this direction.

Having analyzed literature data, the experience of leading experts and the results of his own research, the author recommends a number of measures to implement the provisions of the intellectual vector of physical education in school, such as the obligatory presence of theoretical and practical sections, independent work and pedagogical testing and discussions, the use of intellectual motor tasks, ensuring the interconnection of motor and intellectual development of schoolchildren and so on.

As a result of the work done, it was concluded that the process of teaching the basics of physical education and sports theory at school is still far from perfect.

In order to increase the efficiency of this process, the lesson of physical education should carry, first of all, the educational function and provide intellectual theoretical preparedness, which ultimately will lead students to the formation of ideas about the capabilities of their own body, the ability to motor its condition, independently perform physical exercises throughout their life.

Armenian population and the state as a whole will benefit from this. The intellectual vector of physical education should be an applicable component of innovative pedagogical technologies in the practice of school physical education.

Keywords: *physical education, physical culture lesson, intellectualization, motor intelligence, special knowledge, training program, comprehensive and harmonious development.*

References:

1. Balsevich V. K., Intellectual vector of human physical education //Theory and practice of PE. -1991. -N7. -p. 37-41.

2. Kireev V. L., A new approach to teaching theoretical knowledge // Physical education at school. -2010. -N7. - p. 10-11.
3. Lukyanenko V. P., Physical Education-Basics of knowledge. -Stavropol: 2001. -244 p.
4. Malkov O. B., Gozhin V. V., The development of children intelligence movement as intensive formation integral factor general intelligence and health. //Physical education: WHO - 2014. -N3. - p.11-15.
5. Parfenova L. A., The main directions of intellectualization of schoolchildren physical education, who have health deviations // Physical education: WHO. -2013. -N6.- p. 14-19.
6. Pravdov M. A., Children integration of movement and cognitive activity in the process of physical education: Abstract, thesis. P.h.d. 2003. 54p.
7. Protchenko M. A., Problem the formation of psychophysical qualities of schoolchildren //Physical education: WHO,1997. -N4. p. 15-16.
8. Avagyan A. L., Methodology of formation of theoretical knowledge of schoolchildren in PE lesson: Abstract, thesis, Yerevan. 2017. 22p.
9. Grigoryan A. L., Socio-pedagogical conditions of the formation literacy of the population of Armenia: Abstract, thesis, Yerevan, 2003, 21p.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 17.09.2019

Принято к публикации: 01.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Ашот Чатинян

The material was submitted and sent to review: 17.09.2019

Was accepted for publication: 01.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Ashot Chatinyan

НОВАЯ СТРАТЕГИЯ БАЗОВОЙ СЕРДЕЧНО-ЛЕГОЧНОЙ РЕАНИМАЦИИ ПРИ ВНЕГОСПИТАЛЬНОЙ ОСТАНОВКЕ СЕРДЦА

Манасян Карине

Ереванский государственный университет,
Армения

Краткое введение. Новая стратегия базовой сердечно-легочной реанимации (СЛР) – только-компрессионная сердечно-легочная реанимация (ТК-СЛР), появилась как альтернатива стандартной сердечно-легочной реанимации (С-СЛР) при внегоспитальной остановке сердца и включает только компрессии грудной клетки, без искусственной вентиляции легких методом “рот-в-рот”. Современные международные инструкции по сердечно-легочной реанимации рекомендуют выполнение ТК-СЛР для непрофессионалов, не прошедших целевое обучение, а также для прошедших обучение непрофессионалов, не желающих выполнять искусственную вентиляцию.

Принятие ТК-СЛР ассоциируется с более высоким уровнем выживаемости и направлено на упрощение СЛР для спасателей и медицинских работников, а также максимальное вовлечение окружающих в оказание реанимационной помощи при внегоспитальной остановке сердца.

Ключевые слова: базовая сердечно-легочная реанимация, только-компрессионная сердечно-легочная реанимация, стандартная сердечно-легочная реанимация, компрессии грудной клетки.

Проблема. Внезапная остановка сердца остается ведущей причиной смерти во многих странах мира. 70% остановок сердца происходит во внегоспитальных условиях и последствия неутешительны: только 10% пациентов зрелого возраста с нетравматической остановкой сердца, получивших реанимационную помощь со стороны служб неотложной медицинской помощи, выживали.

Непрерывное совершенствование сердечно-легочной реанимации (СЛР), создание новых реанимационных подходов может значительно улучшить качество СЛР и оптимизировать результаты ее проведения.

Высококачественная СЛР, как возможность повысить уровень выживаемости, основывается на правильном выполнении реанимационных мероприятий, точном соблюдении специфических параметров компрессии грудной клетки (глубины и частоты), максимальном ограничении пауз между компрессиями.

Эффективное обучение приемам и практическим навыкам выполнения только-компрессионной базовой сердечно-легочной реанимации (ТК-СЛР) может быть важным шагом в обеспечении выполнения высококачественной базовой реанима-

ционной помощи представителями немедицинских профессий до прибытия специализированной помощи.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. С тех пор как в 1966 году Американской сердечной ассоциацией (АСА) были учреждены первые инструкции по сердечно-легочной реанимации (СЛР) в течение более, чем 40 лет комплекс первичной или базовой СЛР не претерпевал принципиальных изменений и заключался в последовательном осуществлении восстановления проходимости дыхательных путей с дальнейшим поддержанием дыхания и кровообращения путем искусственной вентиляции легких и закрытого массажа сердца. Прямыми показаниями к немедленному началу выполнения СЛР были отсутствие сознания, отсутствие пульсации на магистральных артериях и остановка дыхания.

Логика классической последовательности мероприятий первичной или базовой СЛР основывалась на том, что ни самостоятельное, ни искусственное дыхание не могут быть эффективными до тех пор, пока непроходимы верхние дыхательные пути. Поэтому первым шагом СЛР было определено обеспечение проходимости дыхательных путей (А – Airways), затем следовала искусственная вентиляция легких (В – Breathing), которая должна была привести к обогащению крови кислородом, и только после этого проводился закрытый массаж сердца или компрессии грудной клетки (КГК), обеспечивающие циркуляцию оксигенированной крови (С – Circulation), доставку ее мозгу и сохранение таким образом мозга живым до начала специализированной помощи.

Такая последовательность реанимационных мероприятий, известная как А-В-С алгоритм, приводила к значительной задержке начала компрессий грудной клетки, а, следовательно, и начала циркуляции оксигенированной крови и ликвидации тканевой гипоксии. Стала очевидной необходимость пересмотра традиционных реанимационных мероприятий.

Ученые из Сердечного центра Сарвера Аризонского университета в США разработали новый реанимационный подход под руководством директора Центра Эви Гордона, согласно которому было рекомендовано при внезапной остановке сердца у людей зрелого возраста во внегоспитальных условиях производить только компрессии грудной клетки, без искусственной вентиляции легких методом “рот-в-рот” (5). Предложенный альтернативный подход был назван сердечно-мозговой реанимацией (СМР). Важным аргументом в пользу нового реанимационного подхода являлось также то, что снималась необходимость непосредственного контакта с пострадавшим для проведения искусственного дыхания методом “рот-в-рот”. Это обстоятельство увеличивало количество желающих оказывать реанимационную помощь при остановке сердца. В то же время СМР легка для изучения и запоминания.

Службы Неотложной медицинской помощи штата Аризона отметили трехкратное увеличение уровня выживаемости после остановки сердца с переходом от традиционной СЛР к СМР. Аналогичные результаты были получены в Сердечном

центре Сарвера Арizonского университета и доложены на научной сессии АСА в Чикаго в 2006 году.

Позднее в Инструкции Американской сердечной ассоциации (American Heart Association -АНА) по СЛР, (АНА Guidelines 2010; 2015) и Инструкции Европейского совета по реанимации (European Resuscitation Council – ERC) (ERC Guidelines 2010; 2015) был внесен ряд изменений, касающихся алгоритма и способов сердечно-легочной (2; 4; 9). Было предложено изменение алгоритма СЛР от А-В-С к С-А-В, согласно которому первым шагом после выявления остановки кровообращения становится немедленное начало компрессий грудной клетки, а также предложено использование только-компрессионной сердечно-легочной реанимации (ТК-СЛР) в качестве альтернативы стандартной СЛР (С-СЛР).

Масштабное общенациональное исследование в Швеции с анализом 30,445 случаев внегоспитальной остановки сердца, зарегистрированных в Государственном Реестре Швеции по СЛР, показало, что частота выполнения СЛР непрофессионалами при внегоспитальной остановке сердца за последние 18 лет (с 2000-го по 2017-ый годы) почти удвоилась, в то же время частота выполнения ТК-СЛР за тот же период времени подскочила в шесть раз (7).

Причины изменения сердечно-легочной реанимации в сторону ТК-СЛР, вероятно, многофакторные. В недавнем исследовании, проведенном Норд с соавторами (10), показано, что в период с 2010 по 2014 гг. метод ТК-СЛР использовался в равной мере как окружающими непрофессионалами, так и окружающими, имеющими медицинское образование. По мнению авторов, причиной для этого могло быть фокусирование на минимизации времени прерывания компрессий грудной клетки.

Данные относительно большей эффективности ТК-СЛР противоречивы. Ряд крупных исследований и анализ огромного количества данных показали, что при внегоспитальной остановке сердца у взрослых пациентов проводимая непрофессионалами ТК-СЛР давала более высокий уровень выживаемости по сравнению со С-СЛР (3; 6). В то же время, согласно исследованиям Огава с соавторами, С-СЛР ассоциировалась с более высоким уровнем выживаемости и лучшими нейрологическими показателями, чем ТК-СЛР (11). В некоторых работах не найдено различий в уровне выживаемости при использовании ТК-СЛР и С-СЛР при внезапной остановке сердца (3; 8; 12).

Таким образом, вопрос о том, является ли традиционная СЛР с компрессией и вентиляцией предпочтительнее только-компрессионной СЛР в ситуации, когда реанимационную помощь оказывает непрофессионал, остается открытым. Нет доказательных данных в пользу эффективности того или иного способа базовой сердечно-легочной реанимации.

Цель работы – повышение осведомленности о существовании новой стратегии базовой сердечно-легочной реанимации – только-компрессионной сердечно-

легочной реанимации (ТК-СЛР); улучшение обучения приемам и практическим навыкам выполнения базовой сердечно-легочной реанимации.

Новизна: использование обновленных международных рекомендаций Американской сердечной ассоциации (АСА Guidelines 2010; 2015) и Европейского реанимационного совета (ЕРС Guidelines 2010; 2015), касающихся ключевых вопросов и проблем базовой СЛР.

Изложение основного материала. Мировое медицинское сообщество уже много лет стремится усовершенствовать методы реанимационной помощи на всех ее этапах, в особенности на догоспитальном (от 60 до 70% остановок сердца происходит во внегоспитальных условиях), а также добивается того, чтобы СЛР мог выполнить человек любой профессии.

Первичная, или базовая сердечно-легочная реанимация (СЛР) представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поддержание жизни в случае остановки кровообращения или дыхания. Известно два типа базовой сердечно-легочной реанимации на догоспитальном этапе. Это проверенная временем традиционная СЛР с компрессией грудной стенки и искусственной вентиляцией легких. И второй тип реанимации – это реанимация путем только компрессии грудной клетки без искусственной вентиляции легких. Эта разновидность СЛР, известная как только-компрессионная сердечно-легочная реанимация (ТК-СЛР), привлекает все больше внимания в качестве альтернативы для представителей немедицинских профессий.

Однако количество спасенных жизней при внезапной остановке сердца зависит не только от способа проводимой сердечно-легочной реанимации (СЛР) или уровня научных разработок, но и от эффективного обучения приемам и практическим навыкам выполнения базовой сердечно-легочной реанимации как профессионалов неотложной медицинской службы, так и непрофессионалов, которые могут оказаться свидетелями внезапной остановки сердца.

В большинстве сообществ среднее время от звонка в службы неотложной медицинской помощи до прибытия ее представителей на место происшествия составляет 5-8 минут. В течение этого времени выживание пострадавшего зависит от окружающих, которые начинают СЛР и используют автоматический наружный дефибриллятор. Поэтому, важно, чтобы население, в целом, было обучено навыкам выполнения СЛР, включая эффективные компрессии грудной клетки и искусственную вентиляцию легких в соотношении 30:2, а также дефибрилляцию в условиях, когда доступен автоматический наружный дефибриллятор.

В последние годы прослеживается прогрессирующая тенденция по обучению базовой сердечно-легочной реанимации с использованием метода только-компрессионной сердечно-легочной реанимации. Этому легче обучать и метод лучше воспринимается непрофессионалами в связи с тем, что они часто опасаются и избегают прямого контакта “рот в рот” для проведения искусственной вентиляции легких.

Согласно Обновленным рекомендациям по проведению реанимационных мероприятий Американской сердечной ассоциации, а также Европейского совета по реанимации (AHA Guidelines 2010; 2015; ERC Guidelines 2010; 2015), в процессе обучения базовым реанимационным мероприятиям необходимо подчеркнуть важность раннего распознавания остановки сердца и звонка в службы неотложной медицинской помощи (2; 4; 9). Окружающие должны заподозрить остановку сердца и немедленно начать СЛР, если пострадавший не реагирует на обращения и у него нет нормального дыхания. В первые минуты остановки сердца у пострадавшего может сохраняться очень слабое дыхание, или могут быть редкие, медленные и шумные вздохи (агональное дыхание), что типично для ранних стадий остановки сердца и относится к признакам остановки сердца. Короткие генерализованные судороги также могут служить первым проявлением остановки сердца, поэтому у любого пострадавшего с судорогами рекомендуется тщательно оценить дыхание.

По-прежнему отмечается отсутствие необходимости проверки пульса непрофессионалами. А в случае оценки состояния пострадавшего прошедшими подготовку профессиональными спасателями на определение пульса следует тратить не более 10 сек. и, чтобы не задерживать начало компрессий грудной клетки, наличие пульса и дыхания рекомендуется проверять одновременно.

Итак, если у пострадавшего нет признаков жизни – сознания, целенаправленных движений, нормального дыхания, или они сомнительны, следует немедленно начинать СЛР. Вовремя начатая сердечно-легочная реанимация может увеличить шансы на выживание после остановки сердца в два или четыре раза.

В Рекомендациях Европейского совета по реанимации (ERC Guidelines 2015) подчеркивается также необходимость разъяснения непрофессионалам, что при наличии таких признаков, как отсутствие сознания и нарушение внешнего дыхания, страх гипердиагностики в отношении возможной остановки кровообращения не должен удерживать от проведения СЛР, поскольку непроведение СЛР в ситуациях, когда она жизненно необходима, ведет к летальным последствиям. Кроме того, не было выявлено серьезных осложнений в ситуациях, когда проводили компрессии грудной клетки пациентам без сознания, у которых не было остановки кровообращения.

Рекомендации АСА и ЕСР подчеркивают важную роль диспетчера службы неотложной медицинской помощи в ранней диагностике остановки сердца и выполнении мероприятий базовой сердечно-легочной реанимации (СЛР). Диспетчер может помогать непрофессионалам в выполнении СЛР по телефону.

Если остановка сердца является следствием фибрилляции желудочков, рекомендуется немедленно начать СЛР окружающими и по возможности скорая дефибрилляция. Дефибрилляция, выполненная в течение 3-5 минут после развития остановки сердца, увеличивает выживаемость до 50-70%. Программы общей доступности АНД рекомендуют активно внедрять в общественных местах.

Обучение способам базовой сердечно-легочной реанимации с учетом современных международных рекомендаций, включая обновленные рекомендации Европейского совета по реанимации (ЕСР), а также Американской сердечной ассоциации (АСА) повышает готовность оказывать помощь в реальной ситуации, в ожидании специализированной помощи и оптимизировать результаты проводимых реанимационных мероприятий.

Создание единых образовательных программ обучения методам сердечно-легочной реанимации, унифицированных методик, соответствующих международным требованиям; проведение образовательных курсов по навыкам сердечно-легочной реанимации; проведение экспертной оценки учебных программ по оказанию первой медицинской помощи; подготовка инструкторов – все это может способствовать повышению эффективности проведения реанимационных мероприятий при остановке кровообращения.

Полезным инструментом для приобретения навыков выполнения, а также оценки правильности выполнения реанимационных мероприятий и определения пробелов в приобретенных в процессе обучения навыках могут быть учебные манекены. Представляется важным проведение части практических занятий не в аудиторных условиях, а в условиях, приближенных к реальным. Чем реалистичнее условия обучения, тем больше шансов на получение благоприятных результатов в жизни.

Предлагаемый цикл последовательного обучения базовой сердечно-легочной реанимации может включать следующие этапы:

- наглядная теоретическая подготовка в виде лекций и семинарских занятий с использованием презентаций;
- просмотр коротких учебных видеоматериалов по теме;
- практическое освоение алгоритма выполнения СЛР на манекене и отработка манипуляций под руководством преподавателя с обсуждением ошибок и последующим самостоятельным закреплением техники выполнения СЛР;
- проверка знаний и закрепление пройденной темы в тестовой форме;
- практическое занятие в условиях имитированной ситуации с внегоспитальной остановкой сердца;
- итоговая оценка теоретических знаний и практических навыков.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Уровень выживаемости при остановке сердца во внегоспитальных условиях возможно увеличить не только с помощью традиционной сердечно-легочной реанимации, но и с помощью только-компрессионной сердечно-легочной реанимации (ТК-СЛР) в качестве альтернативы.

Отсутствие осведомленности о существовании альтернативной ТК-СЛР является серьезным препятствием для выполнения сердечно-легочной реанимации (СЛР) непрофессионалами. Это подтверждает необходимость широкого распространения концепции ТК-СЛР в качестве стратегии обучения.

Эффективное обучение способам базовой сердечно-легочной реанимации, приобретение знаний и практических навыков выполнения реанимационных мероприятий с учетом обновленных международных рекомендаций (AHA Guidelines 2015; ERC Guidelines 2015) повышает вовлеченность в выполнение реанимационных мероприятий, увеличивает выживаемость пострадавших.

BASIC CARDIOPULMONARY RESUSCITATION NEW STRATEGY IN OUT-OF-HOSPITAL CARDIAC ARREST

Karine Manasyan

Yerevan State University, Armenia

Summary

Out-of-hospital cardiac arrest is a leading cause of premature death worldwide. High-quality cardiopulmonary resuscitation (CPR) is a means to improve cardiac survival rate and achieve optimal patient outcomes.

Chest compression-only cardiopulmonary resuscitation (CO-CPR) has emerged as an alternative to standard CPR (S-CPR), using both chest compressions and rescue breaths. Since 2010, CPR guidelines recommend CO-CPR for both untrained bystanders and trained bystanders unwilling to perform rescue breaths.

CO-CPR is easier to teach, easier to perform and may be associated with increased CPR rates, and thereby with a higher rate of overall survival. The reasons for the adoption of CPR new strategy in out of hospital cardiac arrest could also include focus on minimizing interruptions in chest compressions.

The goal of saving more lives relies not only on type of effective CPR and solid quality science but also the effective education of lay people and healthcare professionals.

This article provides some basis of a successful educational strategy for improved CPR education, taking into consideration new recommendations of European Resuscitation Council and American Heart Association (ERC Guideline 2015, AHA Guideline 2015). There is increased emphasis on the rapid identification of potential cardiac arrest by dispatchers, with immediate provision of CPR instructions to the caller. CPR should be performed immediately on any person who has become unconscious and is found not breathing normally or with absent breathing.

The sequence of basic CPR training was suggested.

The study might improve awareness of basic CPR new strategy, support CO-CPR as an option in future resuscitation course developments.

Keywords: *out-of-hospital cardiac arrest, cardiopulmonary resuscitation, standard cardiopulmonary resuscitation, compression-only cardiopulmonary resuscitation, chest compressions.*

References:

1. American Heart Association. American Heart Association. Web-based Integrated Guidelines for CPR & ECC. Available at <https://eccguidelines.heart.org/index.php/circulation/cpr-ecc-guidelines-2/>. October 15, 2015; Accessed: November 21, 2015.
2. Berg R. A., Hemphill R., Abella B. S., et al. Part 5: Adult Basic Life Support: 2010 American Heart Association Guidelines for Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care. *Circulation*. 2010. 122: S685-S705. [Full Text].
3. Bobrow B. J., Spaite D. W., Berg R. A., et al. Chest compression-only CPR by lay rescuers and survival from out-of-hospital cardiac arrest. *JAMA*. 2010 Oct 6. 304(13):1447-54. [Medline].

4. European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015: Section 1. Executive summary. *Resuscitation*. 2015; 95:1–80. doi: 10.1016/j.resuscitation.2015.07.038CrossrefMedlineGoogle Scholar.
5. Gordon A. Ewy. A new approach for out-of-hospital CPR: a bold step forward. *Resuscitation*. 2003; 58: 271–272.
6. Hupfl M., Selig H. F., Nagele P., Chest-compression-only versus standard cardiopulmonary resuscitation: a meta-analysis. *Lancet*. 2010 Nov 6. 376(9752):1552-7.
7. Jacob Hollenberg. Survival in Out-of-Hospital Cardiac Arrest After Standard Cardiopulmonary Resuscitation or Chest Compressions Only Before Arrival of Emergency Medical Services. Nationwide Study During Three Guideline Periods. *Circulation*. 2019; Vol. 139, No 23, 2600–2609 <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.118.038179>
8. Kitamura T., Iwami T., Kawamura T., Nagao K., Tanaka H., Berg R. A., Hiraide A.; Implementation Working Group for All-Japan Utstein Registry of the Fire and Disaster Management Agency. Time-dependent effectiveness of chest compression-only and conventional cardiopulmonary resuscitation for out-of-hospital cardiac arrest of cardiac origin. *Resuscitation*. 2011; 82:3–9. doi: 10.1016/j.resuscitation.2010.09.468.CrossrefMedlineGoogle Scholar
9. Neumar R. W., Shuster M., Callaway C. W., et al. Part 1: Executive Summary: 2015 American Heart Association Guidelines Update for Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care. *Circulation*. 2015 Nov 3. 132 (18 Suppl 2): S315-67. [Medline].
10. Nord A., Svensson L., Karlsson T., Claesson A., Herlitz J., Nilsson L. Increased survival from out-of-hospital cardiac arrest when off duty medically educated personnel perform CPR compared with laymen. *Resuscitation*. 2017; 120:88–94. doi: 10.1016/j.resuscitation.2017.08.234-CrossrefMedlineGoogle Scholar
11. Ogawa T., Akahane M., Koike S., et al. Outcomes of chest compression only CPR versus conventional CPR conducted by lay people in patients with out of hospital cardiopulmonary arrest witnessed by bystanders: nationwide population based observational study. *BMJ*. 2011 Jan 27. 342:c7106 Rea TD, Fahrenbruch C, Culley L, et al. CPR with Chest Compression Alone or with Rescue Breathing. *N Engl J Med*. 2010. 363:423-433. [Full Text].
12. Panchal A. R., Bobrow B. J., Spaite D. W., Berg R. A., Stolz U., Vadeboncoeur T. F., Sanders A. B., Kern K. B., Ewy G. A., Chest compression-only cardiopulmonary resuscitation performed by lay rescuers for adult out-of-hospital cardiac arrest due to non-cardiac aetiologies. *Resuscitation*. 2013; 84:435–439. doi:10.1016/j.resuscitation.2012.07.038.CrossrefMedlineGoogle Scholar
13. Rea T. D., Fahrenbruch C., Culley L., Donohoe R. T., Hambly C., Innes J., Bloomingdale M., Subido C., Romines S., Eisenberg M. S., CPR with chest compression alone or with rescue breathing. *N Engl J Med*. 2010; 363:423–433. doi: 10.1056/NEJMoa0908993CrossrefMedline-Google Scholar

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 30.09.2019

Принято к публикации: 17.10.2019

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганисян

The material was submitted and sent to review: 30.09.2019

Was accepted for publication: 17.10.2019

Reviewer: Ph.D., Assistant Karine Hovhannisyan

ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К АКТИВНОЙ УКРАИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Московчук Наталя

Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Украина

Краткое введение. Требования к результатам профессионально-речевой подготовки будущих специалистов постепенно растут в связи с глобализацией современного общества и универсализацией системы образования. В рамках профессиональной лингводидактики как первоочередный предстает вопрос речевой подготовки будущих специалистов. Система высшего образования Украины направлена на международную интеграцию и интеграцию в Европейское пространство высшего образования в условиях сохранения и развития достижений и прогрессивных традиций национальной высшей школы. В связи с этим исследования украинских лингводидактов направлена на достижение будущими специалистами коммуникативной компетенции. Особый интерес представляет категория иностранных студентов технических специальностей, обучающихся на украинском языке.

Ключевые слова: *украиноязычная речевая деятельность, активность, активация, активизация.*

Цель исследования, проведенного в рамках статьи. В статье раскрыта сущность базовых понятий педагогического условия формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей «Привлечение студентов-иностранцев к активной украиноязычной речевой деятельности профессиональной направленности», а именно: «активность», «активация», «активизация». Освещены научные взгляды на проблему активности в обучении и факторы, способствующие активной украиноязычной речевой деятельности будущих специалистов технических специальностей.

Проблема. В рамках исследования украиноязычной подготовки будущих иностранных специалистов технических специальностей привлечение студентов-иностранцев к активной украиноязычной речевой деятельности профессиональной направленности было определено как одно из педагогических условий формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей. Реализация обозначенно-

го педагогического условия требует рассмотрения его базовых понятий, а именно «активность», «активация», «активизация».

Анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой.

Проблеме активности в обучении посвятили свои работы К. Абульханова-Славская (308), Б. Ананьев (236), Л. Выготский (238), И. Зимняя (241), А. Лазурский (311), А. Леонтьев (235), В. Мясищев (312), С. Рубинштейн, (233), В. Русанова и др.

Изложение основного материала. Справочная литература определяет понятие «активация» как нейрофизиологический и психический процесс усиления активности организма. Этот процесс рассматривается как переменная величина, зависящая от внутренних и внешних факторов, выступающих в процессе взаимодействия организма с окружающей средой [3, 21]. Активация, как усиление деятельности личности, является необходимым условием профессионально-речевой подготовки, предусматривает улучшение памяти, эмоционального фона, внимания, восприятия, процесса мышления и тому подобное. Специфика активации украиноязычной речи иностранных будущих специалистов заключается в учете двух взаимосвязанных факторов: коммуникативных свойств личности и условий образовательной среды.

Понятие «активизация» в отношении образовательного процесса в словарных источниках определено как совершенствование методов и организационных форм учебно-познавательной деятельности студентов, которая обеспечивает активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность на всех уровнях образовательного процесса [3, 21]. Семантика понятия «активизация» заключается в побуждении к действию, к проявлению потенциала субъекта деятельности. Особенность организации процесса погружения студентов-иностранцев в активную украиноязычную речевую деятельность профессиональной направленности определяется особенностями объективно предметного содержания технической специальности и характеристикой личности будущего специалиста.

Понятие «активность» в педагогической справочной литературе определяется через категории «активность личности» и «активность учащихся в обучении». Более широким является понятие «активность личности», что определяется как способность человека к сознательной трудовой и социальной деятельности, степень целенаправленного, планомерного преобразования ею окружающей среды и самой себя на основе усвоения ею богатства материальной и духовной культуры. Активность личности проявляется в творчестве, волевых актах, в общении. Интегральной характеристикой активности личности является активная жизненная позиция человека, которая проявляется в его принципиальности, последовательном отстаивании своих взглядов, инициативности, деловитости, психологической настроенности на деятельность. Непосредственное проявление личностью активности в образовательном процессе характеризуется понятием «активность учащихся в обучении», которое понимаем как дидактический принцип, требующий от педагога такой орга-

низации образовательного процесса, которая способствует воспитанию у учащихся инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и речи, памяти и творческого воображения [3, 21].

Философы считают понятие «активность» общенаучным, поскольку активность является общим свойством материи, которая обладает развитым сознанием, то есть является характеристикой человеческой личности. В частности, И. Джидарьян отмечает, что активность фиксирует такое свойство явлений и систем материального мира, которое проявляется в их способности к внутренне необходимому движению и связано с процессами самоизменения, саморазвития, саморегуляции [4, 86]. Философская трактовка активности имеет как физиологическую, так и духовную природу и заключается в определении ее как способности личности целенаправленно взаимодействовать с окружающей средой. Результатом этого взаимодействия являются изменения в среде и в самой личности для самосохранения или улучшения положения личности.

По мнению А. Лазурского, активность – это не волевое усилие в узком смысле. Автор считает, что активность является основополагающим понятием психологии, определяет деятельность личности в среде, лежит в основе всех психических процессов и проявлений личности. Важен анализ исследователем характера взаимодействия личности и окружающей среды: проявляя активность, личность не только проявляет способность приспосабливаться к условиям окружающей среды, но и приводит к изменению в этой среде, которое, по мнению А. Лазурского, является совокупностью вещей, природы, людей, человеческих взаимоотношений, идей, духовных выгод, эстетических, нравственных и религиозных ценностей и т.д. [6, 8]. Аналогичное мнение высказывает К. Абульханова-Славская, которая считает, что активная личность не столько зависима от объективных характеристик условий ее жизнедеятельности, сколько активно превращает их, формирует в определенных пределах позицию и линию своей жизни. Исследователь утверждает, что в определенной ситуации, если анализ личностью субъективных и объективных факторов собственной деятельности проявляет такую необходимость, происходит мобилизация и реализация активности [1, 4].

Как видим, становление активной личности будущего специалиста предполагает способность приспосабливаться к условиям образовательной среды, подчиняться ей в некоторой степени, подражать деятельности других представителей этой среды. После этапа обогащения личностных качеств, студент может адекватно проявить свою активность в образовательной среде и корректировать её. Следует заметить, что среда, в которой оказываются будущие иностранные специалисты, может вызвать совершенно разные рефлексии каждого из них. Задачей образовательного учреждения является создание максимально универсальных условий для проявления активности иностранных студентов, поскольку, по мнению В. Мясн-

щева, проявление активности является результатом взаимодействия человека с конкретной окружающей средой, и с тем, насколько эта среда предоставляет условия для развития его активности и индивидуальности [7, 53].

И. Зимняя отмечает, что определение особенностей организации образовательной деятельности и влияние этих процессов на учебно-познавательную активность является одной из главных задач педагогической психологии [5, 15]. Исследователь определяет активность субъекта обучения на ряду с воспитательным и развивающим характером обучения как необходимое требование к основным направлениям современного обучения. Кроме того, ученая определяет активность как одну из характеристик вместилищной категории «деятельность» [5, 31]. Именно деятельность, по мнению С. Рубинштейна, служит основой для определения сущности активности человека и является формой активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром [8, 201]. К. Абульханова-Славская считает, что активность не только качественно присуща самой деятельности, придает ей определенную «окраску», но и структурно более сложно организована. Активность определяет деятельность (с ее структурами, функциями), мотивы, цели, направленность, желание (или нежелание) осуществлять деятельность, то есть является движущей силой, источником пробуждения в человеке его потенциалов. А отличие активности и деятельности ученый видит в том, что деятельность базируется на потребности в предмете, а активность – на потребности в деятельности [2, 42]. Если толчком для деятельности выступает предмет удовлетворения потребности, то движущей силой для активности, направленной на деятельность, становится сам субъект. С помощью своей активности человек достигает таких условий для деятельности, такого уровня и качества ее осуществления, чтобы она соответствовала стремлениям, намерениям, критериям. Именно эти усилия, направленные на преодоление трудностей, достижение высокого уровня качества деятельности, на ее совершенствование, приносят человеку удовлетворение. Проведенный К. Абульхановой-Славской анализ различий между деятельностью и активностью становится основой для определения основного свойства активности, что, по мнению исследовательницы, заключается в ее принадлежности человеку, субъекту, вне которого она не может существовать [2, 43].

Итак, личность, выполняет определенную деятельность, имеет такие же характеристики (психические, нравственные, социальные, профессиональные и т.п.), как и активная личность в той же деятельности, за тем отличием, что указанные характеристики субъекта активности более личностно направлены. Поэтому детальный психологический анализ личности будущего специалиста и сопоставление его результатов с условиями пребывания иностранца, призваны спрогнозировать различные типы проявления активности, становятся отправной точкой погружения студентов-иностранцев в активную украиноязычную речевую деятельность профессиональной направленности. Так, преподавателю прежде всего необходимо опре-

делить, что побуждает каждого отдельного студента к деятельности (желание, заинтересованность, ответственность, обязательства и т.п.) и, руководствуясь этой информацией, строить будущее общение с целью активизации украиноязычной речевой деятельности. Если речь идет об иностранных будущих специалистах, то положительным моментом в стимулировании активной украиноязычной речевой деятельности является стрессовая ситуация, в которую они попадают, приехав в новую страну, поскольку именно стрессовая ситуация усиливает активность как характеристику личности, которая готова к преодолению трудностей. Конечно, здесь имеет решающее значение проанализированная в исследовании В. Русановой [9, 1998] зависимость психического напряжения от состояния готовности или неготовности личности к стрессовым ситуациям, от того, насколько была сформирована психика человека и собственная позиция до наступления стрессовой ситуации.

Также важным фактором, влияющим на формирование активности личности, по мнению К. Абульхановой-Славской, является оценка других людей. Исследователь отмечает, что сравнение себя с другими может быть неадекватным: может происходить занижение собственных или чужих достижений и, наоборот, их переоценка [2, 46]. Поэтому следует учитывать, что только через адекватное восприятие себя и окружающих, оценку другого человека (как критики, так и признание достижений) и при наличии заинтересованности в ней будущего специалиста происходит формирование активности в образовательно-профессиональной деятельности. Личность, приобретя статус студента, становится членом нового коллектива и это дает ей возможность продемонстрировать лучшие черты своего характера и лучшие качества, предусматривает ее активную деятельность. Особой активности требует реализация стремления будущего иностранного специалиста найти свое место в студенческом коллективе и вообще в новом для него социуме. Важными здесь является контроль и координация оценки друг другом студентов в коллективе со стороны преподавателя и формирования адекватного отношения преподавателя к каждому студенту, что побуждает будущих специалистов к приумножению собственных добродетелей путем повышения своей активности. Для адекватной оценки собственных способностей в формировании украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущий специалист должен получать удовольствие от активной образовательной деятельности и как можно чаще чувствовать результат от приложенных усилий.

В. Мясичев придает особое значение активности субъекта познания в исследовании вопросов образовательной деятельности. Характеризуя личность, ученый уточняет традиционную схему, сформированную психологами, которая заключается в определении целей, мотивов и потребностей, которые преобладают в личности (органических, личных или надличностных (общественных)). Ученый предлагает анализировать активность, реактивность и аффективность в отношении тех или иных объектов. Степенями действенной активности автор называет влечение,

желание, стремление и потребности. Основой выборочной объективной направленности психической активности личности В. Мясищев считает положительные и отрицательные активные реакции человека. Автор видит прямую связь между уровнем успеваемости, избирательной волевой активностью и особенностями отношения к учебной задаче. Прежде всего это касается речевой подготовки, поскольку «в общении проявляется отношение человека с разной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером... Общение обусловлено жизненной необходимостью, но характер его активности, объемы определяются отношением» [7, 49]. Такое суждение вновь подтверждает, что стремление достичь высокого результата в процессе украиноязычной подготовки иностранных студентов должно подкрепляться формированием позитивного отношения к дисциплине. Формирование благосклонного отношения к украиноязычной речи становится основой для погружения студентов-иностранцев в активную украиноязычную речевую деятельность профессиональной направленности. В процессе активной деятельности студент получает удовольствие от результатов работы и постепенно меняет положительное отношение к дисциплине на восхищение ею, что в перспективе стимулирует стабильную активность в профессионально-речевой подготовке.

Новизна исследования. Анализ понятия «активность» и выделение важных ее особенностей для понимания процесса погружения студентов-иностранцев в активную украиноязычную речевую деятельность профессиональной направленности как педагогического условия формирования украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей позволяет повысить уровень планирования аудиторной и внеаудиторной работы, в частности, разработки профессионально-коммуникативных задач и мотивационных мероприятий; внедрить педагогические методы, обеспечивающие улучшение внутренних (личностных) качеств студента и внешних условий профессионально-речевой подготовки.

В частности, в ходе экспериментальной работы результативными были коллоквиум по теме «Грамматика украинского языка», упражнения «Веб-квест» и «Учебное реферирование». Опишем процедуру выполнения этих упражнений.

Для будущих иностранных специалистов технических специальностей коллоквиум по теме «Грамматика украинского языка» служил экспресс-подготовкой к контрольному тестированию. В течение 7 семестров студенты усваивали нормы украинского литературного языка, соответствующие уровню В2 владения украинским языком как иностранным. Актуализации полученных знаний и демонстрации умений в видах речевой деятельности на украинском языке способствовала методика проведения коллоквиума, атмосфера проведения которого по сравнению с контрольным тестированием или экзаменом была достаточно непринужденной и спокойной. Вопросы для коллоквиума предварительно предоставлялись студентам для

самостоятельной работы. Это был перечень норм современного украинского литературного языка. По этим вопросам студенты готовили сжатые доклады. Темы докладов были распределены между студентами таким образом, чтобы охватить весь теоретический материал. Поскольку перечень вопросов достаточно обширный, коллоквиум проходил в течение 3 практических занятий. Перед коллоквиумом иностранные будущие специалисты составляли краткие конспекты, обрабатывали теоретическую информацию. Основным условием коллоквиума было активное участие в процессе такого вида обучения и контроля. Коллоквиум был проведён в индивидуально-групповой форме, когда студенты, докладывая, работая на доске и с наглядностью, раскрывали содержание вопросов темы в присутствии других студентов, которые имели возможность закрепить свои знания и умения в видах речевой деятельности. Каждый студент должен был напомнить одноклассникам теоретический материал и, самостоятельно выбрав другого студента, пригласить его к доске для выполнения задания. Докладчик выступал в роли преподавателя, который давал задание, контролировал его исполнение на доске и оценивал правильность.

Цель упражнения «Веб-квест» – активное погружение в украиноязычную Интернет-среду. Темой веб-квеста на первом этапе украиноязычной подготовки стала «Капсула времени». По классификации разработчиков веб-квеста, Берни Доджа и Тома Марча, квест «Капсула времени» относится к виду «Компиляция» – трансформация формата информации, полученной из разных источников: студенты должны были составить список ссылок на украиноязычные страницы, статьи, сайты, видео и т.д. в Интернете, которые, по их мнению, отражают современность. Проведение веб-квеста происходило по следующей схеме: вступление (формулировка темы, описание главных ролей участников, построение сценария квеста, плана работы); задачи (определение задач, вопросов, на которые участники должны найти ответ в пределах самостоятельного исследования, обозначение ожидаемого результата); порядок работы и необходимые ресурсы (список информационных ресурсов, которые можно использовать во время исследований, описание основных этапов работы, руководство к действию); демонстрация результатов (групповой просмотр «капсул времени»); оценка (описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, оценивание); вывод (итоги исследования, вопросы для дальнейшего развития темы).

Упражнение «Учебное реферирование» было направлено на выработку навыков передачи информации предложения в «реферативной форме», в основе которой находится номинативная структура; формирование умений соединять эту структуру с реферативной рамкой, в которой выражается отношение автора научной статьи к объективной информации; ознакомление со структурой и типичными языковыми средствами научных и научно-популярных статей, развитие навыков использования средств межпредметных связей для составления реферата как связ-

ного текста; погружение в профессиональный украиноязычный образовательно-научный дискурс. Преподавателем были приведены примеры трансформации предложений исходного текста в реферативные формы, предложены готовые к употреблению базовые образцы. В процессе работы преподаватель направлял студентов к ориентации на эти образцы. В процессе выполнения задания студенты должны были соотносить исходное предложение с одной из базовых моделей. В упражнении «Учебное реферирование» в качестве учебного материала были использованы тексты учебников, научные и научно-популярные статьи из периодической печати, посвященные актуальным проблемам, связанным с будущей профессиональной деятельностью иностранных студентов.

В рамках внеаудиторной работы продуктивным было привлечение будущих иностранных специалистов к непосредственному участию в работе научно-технических, научно-практических, студенческих конференций и студенческих культурно-образовательных мероприятий (День национальных культур, День института (факультета), Международный день студента и т.д.). Если аудиторная работа ограничена во времени, то погружение будущих иностранных специалистов в активную украиноязычную речевую деятельность профессиональной направленности вне занятий можно корректировать в отношении продолжительности и максимально насыщать различными методиками и технологиями обучения. Так, погружение студентов-иностранцев в активную украиноязычную речевую деятельность профессиональной направленности вне аудитории, где они могут получить определенный реальный результат общения на украинском языке, способствует дальнейшей активности будущих специалистов в обучении языку. Активная украиноязычная речевая деятельность будущих специалистов технических специальностей за пределами образовательного учреждения проявляет высокий уровень профессионально-речевой подготовки и предполагает сдвиг на внутреннем личностном уровне. В этом направлении работы с иностранцами актуализируются такие необходимые условия проявления активности личности, как личностная направленность коммуникативной деятельности, удовлетворение потребности в постоянном получении реального результата деятельности, возможность усиленно подражать речевой деятельности носителей украинского языка в выбранной сфере деятельности, разнообразие условий профессионально-речевой подготовки и ее эмоциональная окрашенность, реализация самостоятельности, творчества, креативности и инициативности будущих специалистов технических специальностей.

Выводы, перспективы дальнейших исследований, предложения. Привлечение студентов-иностранцев технических специальностей к активной украиноязычной речевой деятельности профессиональной направленности является эффективным педагогическим условием украиноязычной подготовки будущих иностранных специалистов технических специальностей, может быть реализована как во время аудиторных занятий, так и в процессе внеаудиторной работы и способствует фор-

мированию украиноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов технических специальностей.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К. (1997). *Диалектика человеческой жизни*. Москва.
2. Абульханова-Славская К.А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва.
3. Гончаренко С.У. (1997). *Український педагогічний*. Київ: Либідь.
4. Джидарьян И.А. (1988). Категория активности и ее место в системе психологического знания. *Категории материалистической диалектики в психологии*. Москва: Наука. – с. 56-87.
5. Зимняя И.А. (2002). *Педагогическая психология: учебник для вузов, 2-е изд., доп., испр. и перераб.* Москва: Логос.
6. Лазурский А.Ф. (1997). *Избранные психологические труды по общей психологии*. Москва: Наука.
7. Мясищев В.Н. (1995). Психология отношений: избр. психол. тр. Ред. А.А. Бодалев. Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. - Москва: Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК.
8. Рубинштейн С.Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург.
9. Русанова В. (1988). Зависимость психического напряжения от некоторых характеристик личности. *Актуальные вопросы психологии личности*. Москва.

INVOLVEMENT OF FOREIGN STUDENTS FROM TECHNICAL SPECIALTIES IN UKRAINIAN SPEECH ACTIVITY OF PROFESSIONAL ORIENTATION

Natalya Moskovchuk

*State Institution South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky, Ukraine*

Summary

Involvement of foreign students in Ukrainian speech activity of professional orientation was defined as one of pedagogical conditions for forming the Ukrainian professional and communicative competence of future foreign specialists from technical specialties within the research of Ukrainian training of future foreign specialists from technical specialties. The entity of basic concepts of the pedagogical condition as "activity", "activation", "activization" has been offered in the article. Scientific perspectives to a problem of activity in education have been investigated. The factors promoting Ukrainian speech activity of future specialists from technical specialties have been defined such as: 1) the organization of educational process, it promotes initiative and independence of foreign students, strong and deep acquisition of knowledge, development of necessary skills, development of observation, thinking and speech, memory and creative imagination; 2) forming the student's ability in order to adapt to conditions of the educational environment, to conform to it, to imitate the activity of other representatives of this environment; 3) the detailed psychological analysis of the identity of future specialist and comparison of his results with conditions of educational environment in order to forecast different types of activity; 4) adequate perception of people, assessment of other person and existence of interest in this assessment of the future specialist; 5) student's enjoyment of educational activity

and results of the efforts; 6) forming of the favorable attitude of a foreign student towards the discipline "Ukrainian as a foreign language" and to Ukrainian in general, etc.

The analysis of the concept "activity" and selection of its important features for understanding the process of foreign students' involvement in Ukrainian speech activity of professional orientation as a pedagogical condition for the Ukrainian professional and communicative competence formation of future foreign specialists from technical specialties allows to increase the level of planning of classwork and extra-curricular work, to develop professional and communicative tasks and motivational exercises, as well as to introduce the pedagogical methods providing improvement of internal (personal) qualities of the student and external conditions of professional and speech training.

References:

1. Abulhanova-Slavskaya K. (1997). The dialectic of human life. Moscow.
2. Abulhanova-Slavskaya K. (1991). Life strategy. Moscow.
3. Goncharenko S. U. (1997). Ukrainian Pedagogical. Kiev: Lybid.
4. Dzhidaryan I. A. (1988). The category of activity and its place in the system of psychological knowledge. *Categories of materialistic dialectics in psychology*. Moscow: Science, 56-87.
5. Zimnyaya I. A. (2002). *Pedagogical psychology: a textbook for high schools*, 2nd ed., Ext., Rev. and pererabat. Mosva: Logos.
6. Lazurskiy A. F. (1997). Selected psychological works on general psychology. Moscow: Science.
7. Myasishev V. N. (1995). Psychology of relationships: fav. psychol. tr. Ed. A. A. Bodalev. Academy of Pedagogical and Social Sciences, Moscow Psychological - Social Institute. - Moscow: Institute of practical psychology; Voronezh: NPO "MODEK.
8. Rubinshteyn S. L. (2002). Basics of general psychology. St. Petersburg.
9. Rusanova V. (1988). The dependence of mental stress on some personality characteristics. *Actual issues of personality psychology*. Moscow.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 10.07.2019

Принято к публикации: 02.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Эдвард Айвазян

The material was submitted and sent to review: 10.07.2019

Was accepted for publication: 02.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Eduard Ayvazyan

ПОДГОТОВКА К СЕМЬЕ И БРАКУ КАК АСПЕКТЫ ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА РУБЕЖЕ XX-XXI СТОЛЕТИЙ

Онипченко Оксана

*Коммунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета,
Украина*

Анализ исследований на рубеже XIX-XX столетий показал что, подготовка к семейной жизни как составляющая полоролевой социализации детей и подростков, может быть обеспечена лишь при условии создания научно-обоснованной системы учебно-воспитательной работы, которая содействовала бы формированию знаний культуры, этики, психологии, конфликтологии, сексологии брака, воспитанию личностных качеств будущего семьянина, учитывая психосексуальный аспект; сохранению репродуктивного потенциала молодежи; формированию семейных ценностей на основе национально-культурного наследия.

***Ключевые слова:** полоролевая социализация, подготовка к брачно-семейным отношениям, семьянин, репродуктивное поведение, осознанное родительство*

Проблема. Социологические исследования свидетельствуют, что в развитии современной украинской семьи характерными являются такие тенденции, как рост разводов; рост количества неполных семей и детей, родившихся вне брака; увеличение среднего возраста вступления в брак; распространение идеи добровольной бездетности «free child»; проживание супружеских пар без оформления брака; увеличение количества одиноких людей, которые не вступают в брак; уменьшение количества повторных браков.

Сложная социально-экономическая ситуация в украинском обществе отрицательно влияет на семью как основной социальный институт, в котором воспитывается личность будущего семьянина. Все это непосредственным образом отображается на процессе полоролевой социализации детей и подростков, усвоении моделей полоролевого поведения, выполнении полоролевых функций.

Одним из путей решения создавшейся ситуации ученые считают подготовку детей и подростков к семейной жизни через организацию и внедрение специальных курсов и программ в общеобразовательной школе.

Цель исследования: на основе изучения опыта подготовки старшеклассников к семейной жизни проанализировать разные аспекты этой работы как составляющие полоролевой социализации через соответственно организованное половое воспитание детей и подростков; рассмотреть опыт внедрения разных курсов и

факультативов по подготовке семьянина в 80-90-х годах XX столетия, их последствия и опыт; охарактеризовать современные формы, методы, направления работы по подготовке детей и подростков к брачно-семейным отношениям, половому воспитанию и половому просвещению.

Новизна исследования. Акцентировано внимание на теоретических и практических аспектах сохранения репродуктивного здоровья подростков, инновационных формах и методах формирования культуры межличностных взаимоотношений, осознанного родительства, как составляющих подготовки детей и подростков к семейной жизни.

Краткий анализ актуальных исследований и публикаций, связанных с проблемой. В 80-90-е годы XX века учеными были предложены научно-методические разработки, которые охватывали разные аспекты подготовки к семейной жизни детей и подростков, в том числе формирование ценностей дружбы, любви, осознанного родительства.

Среди основной литературы указанного периода можно увидеть различные психолого-педагогические, медико-биологические направления подготовки к семейной жизни детей и подростков: Т. Афанасьева «Семейные портреты» (1990), И. Бестужев-Лада «Ступени к семейному счастью» (1988), В. Бойко «Любовь, семья, общество» (1983), М. Вовчик-Блакитна «Подготовка молодежи к семейной жизни» (1984), И. Гребенников «Основы семейной жизни» (1991), С. Ковалев «Психология современной семьи» (1988), А. Кочетов «Начало семейной жизни» (1987), И. Костив «Народно-педагогические идеи прошлого в формировании современного семьянина» (1996), В. Кравец «Теория и практика подготовка учащейся молодежи к семейной жизни» (1997), Л. Куликова и Л. Слинко «Половое воспитание детей и подростков» (1988), Л. Санюкевич «Половое воспитание детей и подростков» (1979), В. Слепкова «Полоролевая дифференциация брачно-семейных ориентаций старшеклассников» (1990), И. Трухин «Будущему семьянину» (1987), Б. Шапиро «Психологические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни» (1983), И. Юнда «Социально-психологические и медико-биологические основы семейной жизни» (1990) и т.д.

Позднее появились диссертационные исследования и методические пособия по половому воспитанию, полоролевой социализации и идентификации, основам психосексуальной культуры как аспектам подготовки детей и подростков к семейной жизни: О. Василенко «Педагогические условия полового воспитания подростков во внеурочной деятельности» (2006); Н. Городнова «Социально-психологические факторы становления полоролевой идентификации подростков» (2006), В. Кравец «Сексуальная педагогика» (2016), В. Левицкий «Особенности полоролевого воспитания учащихся младших классов вспомогательной школы» (2005), Л. Олейник «Половое воспитание» (2009), Д. Романовская «Основы психосексуальной культуры» (2003), В. Романова «Особенности полоролевой социализации подростков» (2002), Г. Филиппова «Психология материнства» (2002) и т.д.

Изложение основного материала. Раскрывая проблемы соматического и полового развития девочек в разные возрастные периоды, а также их подготовку к семейной жизни, А. Хрипкова и Д. Колесов в работе «Девочка – подросток – девушка» (1981) среди актуальных вопросов развития женского организма выделяют следующие: природу женского пола; строение и функции женской половой системы, ее нарушение; соматическое развитие и половое созревание; специфические половые особенности болезненности и течения болезни; организацию специализированной медпомощи. Отдельными разделами выделены вопросы гигиены кожи, волос, ногтей; гигиена одежды и обуви; гигиена половых органов, а также вопрос полового воспитания и подготовки к семейной жизни: особенности психологии женского пола, содержание и формы полового воспитания; ошибочные установки взрослых, которые мешают правильному половому воспитанию и т.п. [5].

Через год вышла вторая книга – «Мальчик – подросток – юноша» (1982), в которой авторы диалогии посчитали необходимым включить основные медико-физиологические и психолого-педагогические аспекты при осуществлении полового воспитания мальчиков в процессе взросления: 1) характеристика мужского организма: строение и функции мужских половых органов; особенности физического развития и полового созревания мальчика, подростка, юноши; 2) социально-психологические особенности мужского пола: психологические особенности мальчика, подростка, юноши; специфика половой потребности и полового поведения; 3) физическое воспитание и гигиена мальчика, подростка, юноши, в том числе профилактика бесплодия, импотенции, психосексуальных нарушений; 4) венерические заболевания и их профилактика; 5) вредные привычки и их предупреждение [6].

Особенности соматического и полового развития девочки с раннего периода и до наступления половой зрелости раскрыли отечественные исследователи З. Шкиряк-Нижник и Е. Непочатова в работе «Девочка – девушка – женщина – мать» (1989). Содержание программы в ключевых вопросах повторяет те, что предлагаются к рассмотрению предыдущими исследователями, но вместе с тем делается акцент на материнстве и рассматриваются психосоциальные и сексуальные аспекты семейных отношений (основные гинекологические заболевания, которые снижают функции будущего материнства; сексуальность, любовь, брак; понятие о половом воспитании; оценивание семейных отношений и их влияние на здоровье и развитие ребенка; психологическая и социологическая подготовка к материнству) [7].

Освещая особенности полового становления, анатомические и физиологические особенности организма женщины в ее разные возрастные периоды жизни, условия здорового поведения, личной гигиены, авторы считают необходимым акцентировать внимание на значительной психоэмоциональной и соматической лабильности, впечатлительности и неуравновешенности детей и подростков. Важным является разъяснение роли физической культуры, двигательной активности в правильном формировании организма, психолого-эмоциональной уравновешенности

для нормального гормонального фона, роль образа жизни и характер питания здорового человека. Девушек старших классов знакомят с вопросами сохранения репродуктивного здоровья, информируют о вредности раннего начала половой жизни [7, с. 4].

Результатом организованной подготовки к семейной жизни, учитывая половое воспитание и половое просвещение детей и подростков стало внедрение по решению Министерства образования СССР с 1983 года в программы школ страны обязательных курсов «Гигиеническое и половое воспитание» в VIII классе и «Этика и психология семейной жизни» в X классе, издание пособий для педагогов и учеников.

Основополагающей целью курса «Этика и психология семейной жизни» стало формирования готовности к созданию семьи и воспитанию будущих детей, уважительного отношения к семье, ее духовным ценностям. Анализ структуры курса показал многогранность аспектов, которые включены в изучение дисциплины: 1) психология личности (даются представления о строении личности, ее направленность, способности); 2) особенности межличностных отношений юношества (раскрываются понятия о психологии межличностных отношений, моральные основы взаимоотношений между юношами и девушками, понятия «общество», «дружба и любовь», культура поведения); 3) брак и семья (характеризуются основные функции семьи, раскрываются особенности молодой семьи); 4) основные ценности семьи (характеризуются духовные и моральные основы семьи, бюджет и хозяйство, значение психологического климата семьи, анализируются причины возникновения неблагополучных семей); 5) семья и дети (рассматриваются вопросы незаменимости семьи в воспитании детей, педагогические рекомендации по предупреждению и перевоспитанию детского эгоизма) [8].

Следует отметить причины отмены курса «Этика и психология семейной жизни» в 90-х годах XX ст.: во-первых, – недостаточное мастерство педагогов донести материал до учащихся, их неумение доступно изложить материал и грамотно без морализаторства говорить об актуальных проблемах межполовых отношений подростков; во-вторых, – в содержании курса почти не учитывались реальные интересы детей и подростков, не принимались во внимание индивидуальные особенности психосексуального и физиологического развития школьников, поскольку в одном классе дети одного и того же биологического возраста могли находиться на разных уровнях полового созревания. Как следствие – занятия проводились формально, поскольку одним ученикам содержание материала было уже неинтересным, а другим – еще неинтересным. Это послужило причиной того, что новая дисциплина, которая должна была стать актуальной и целесообразной в школьном курсе, оказалась неэффективной и практически исчезла из школьных программ.

В дальнейшем программа дорабатывалась педагогами, психологами и медиками, добавлялись вопросы, которые не были учтены раньше и, приобретая актуальность, нуждались во внесении в содержание подготовки к семейной жизни, например актуальные проблемы формирования у детей и подростков здорового

отношения к вопросам пола, сексуальности и межполовых отношений подростков, необходимость учитывать индивидуальные особенности психосексуального и физиологического развития школьников, вопросы полового воспитания.

В начале XXI века проблемы подготовки детей и подростков к семейной жизни как составные аспекты полоролевой социализации приняли новые направления, поскольку, наше общество значительно изменилось за последние 20-30 лет: состоялись значительные трансформации в ценностных ориентациях молодежи, ее образовании, занятости, здоровье, досуге, социальной активности и т.п.

И на сегодняшний день в учебных заведениях отсутствует специальный курс, направленный на воспитание культуры отношений между полами, на подготовку старшеклассников к вступлению в брак и созданию семьи, который был бы утвержден Министерством образования и науки Украины. Однако в учебных заведениях преподаются курсы «Этика», «Основы здоровья», которые в некоторых аспектах освещают важные вопросы для будущей семейной жизни.

За последние десятилетия в Украине различные направления подготовки учащейся молодежи к семейной жизни изучаются многими исследователями. Значительный потенциал имеют тренинговые занятия, инновационные формы, которые, опираясь на активность старшеклассников, дают возможность комплексно рассмотреть разные актуальные вопросы брака и семьи.

Довольно содержательно проблема подготовки учащейся молодежи к семейной жизни рассмотрена В. Кравцом в работах: «Психолого-педагогические основы подготовки школьников к семейной жизни», «Психофизиологические и психолого-педагогические аспекты формирования осознанного отцовства», «Теория и практика добрачной подготовки молодежи», «Половая социализация детей и подростков: закономерности и гендерные особенности» и т.п.

Авторская модель воспитания семьянина предусматривает комплексное взаимодействие учеников с родителями, учителями, школьными психологами, ровесниками. По мнению педагога, подготовка учащейся молодежи к семейной жизни в процессе обучения должна учитывать воспитательный потенциал всей школьной программы: уроки украинской и мировой литературы, истории Украины и всемирной истории, правоведения, биологии, географии, музыки, изобразительного искусства, физической культуры, трудового обучения.

Особенностям семьи как малой социальной группы посвящено учебное пособие «Этика и психология семейных отношений» (В. Токась, О. Плыска, Я. Фруктова, 2006), где рассмотрены вопросы распределения и выполнения семейных ролей, этапов формирования супружеской пары, любви, стабильности семейных отношений, брачной адаптации, фаз семейной жизни, психологического климата семьи, семейного воспитания.

Рассмотрены модели и ценности семьи в разных культурах и религиях, правовые вопросы брака и семьи, проблемы ранних браков и подготовки молодежи к семейной жизни, а также вопрос семейных ценностей и ценностей украинской семьи в коллективном издании «Семейные ценности: практико-ориентированное

пособие к учебной программе «Семейные ценности» (О. Мельник, Т. Кравченко, Л. Канишевская, И. Белоцерковец, 2013). В пособии к отдельным темам представлены образцы практических работ и упражнений, которые являются обязательной составляющей формирования у юношей и девушек традиционной системы ценностей создания, функционирования и развития семьи.

Для подготовки старшеклассников к семейной жизни предлагаются тренинговые занятия «Я и ты: от дружбы до семьи» (Г. Хархан, 2015), цель которых состоит в формировании у старшеклассников адекватных представлений о семейной жизни и моделях поведения будущего семьянина. Перечень тематики занятий показывает наглядно разные проблемы, которые в будущем необходимо решать в супружеской жизни: 1) «Я – личность»; 2) «Дружба»; 3) «Влюбленность»; 4) «Любовь»; 5) «Я и мое репродуктивное и сексуальное здоровье»; 6) «Я и мой будущий брак»; 7) «Я и моя будущая семья»; 8) «Я и возможные семейные конфликты»; 9) «Я и мое домашнее хозяйство»; 10) «Я и мои будущие дети» [3].

Общие вопросы подготовки к семейной жизни, полоролевой социализации, половой культуры и начала половой жизни подростков в Украине невозможны без рассмотрения проблемы репродуктивного здоровья детей и подростков, в том числе подростков из групп риска.

В свою очередь, раннее начало половой жизни, подростковая беременность, охрана репродуктивного здоровья подростков взаимосвязаны с вопросом ответственного родительства. Осуществляя здравоохранение и проводя профилактику репродуктивного здоровья подростков, обязательно нужно доносить информацию о медицинских, психологических и экономических последствиях аборта.

Медицинские последствия: риск высокого уровня смертности и заболеваемости в результате опасных абортов высок для женщин всех возрастных групп, но особенно он высок для подростков из-за несоответствующих стандартам условий проведения абортов и чаще всего позднего обращения за медпомощью. Наиболее распространенные медицинские последствия, которые наступают во время аборта, или после него – это физические травмы, которые могут варьироваться от небольших вагинальных и цервикальных повреждений (чаще всего повреждений шейки матки), до больших перфораций матки или кишечника, которые повреждают не только репродуктивные органы, но и мочевыделительную и гастроинтестинальную системы органов. *Отсроченные во времени медицинские последствия:* осложнения, которые проявляются через месяц или больше после аборта. Многие из этих осложнений становятся серьезным и пожизненным бременем: хроническая инфекция органов малого таза; вторичное бесплодие; спонтанные аборты в будущем; повышенная вероятность внематочной беременности; повышенная вероятность преждевременных родов в будущем. *Психологические последствия:* депрессия и отсроченные во времени психологические проблемы. *Социально-экономические послед-*

ствия: девушки, которые сделали аборт, вынуждены оставить школу, учебу, испытывать на себе осуждение окружающих и т.п. [4, с. 83].

Таким образом, необходимо объединить усилия педагогов, родителей, общественных организаций для решения задач сохранения репродуктивного здоровья подростков через соответствующее организованное половое воспитание; соблюдение норм брачно-семейных отношений, формирование у детей и подростков ориентации на брак, семью и ответственное отцовство; использование в воспитательной практике современных форм работы по половому воспитанию и половому просвещению.

Полезным в работе с детьми и подростками является программа спецкурса «Сохранение репродуктивного здоровья»; тренинговые занятия по формированию сексуального здоровья молодежи «Сексуальное здоровье молодежи, профилактика ВИЧ/СПИД и инфекций, которые передаются половым путем» (К. Шендеровский, И. Ткач, 2005); «Партнерское общение между полами», «Рискованное сексуальное поведение молодежи»; «Сохранение и укрепление репродуктивного здоровья подростков и молодежи: потенциал общины» (Н. Зимивец, 2004); новый модуль тренинга «Сохранение репродуктивного потенциала учащейся молодежи» (В. Оржеховская, 2008).

Теоретические аспекты полового воспитания, формирование здорового образа жизни и сохранение репродуктивного здоровья подростков, основ планирования семьи и ответственного отцовства, формы и методы реализации программ полового воспитания раскрывает Н. Лещук в учебном пособии «Половое воспитание и репродуктивное здоровье подростков и молодые» (2012).

Выводы. Выступая одной из самых важных составляющих полоролевой социализации детей и подростков, подготовка к семейной жизни может быть обеспечена лишь при условии создания научно обоснованной системы учебно-воспитательной работы, которая содействовала бы формированию знаний по культуре, этике, психологии, сексологии брака, воспитанию личностных качеств будущего семьянина, обязательно учитывая психосексуальный аспект; формирование уважительного, заботливого отношения к женщинам; практическая подготовка старших школьников к ведению семейного хозяйства и воспитанию детей, умение решать конфликтные ситуации и т.п. Также немаловажный аспект в подготовке к семейной жизни и как составная полоролевой социализации детей и подростков является проблема репродуктивного здоровья и осознанного отцовства.

Перспективы дальнейших исследований, предложения. Перспективными направлениями являются использования инновационных средств подготовки детей и подростков к семейной жизни (тренинги, интерактивные игры, средства театральной педагогики – форум-театр и т.п.), а также подготовка учащихся школ-интернатов и вспомогательных школ, учитывая специфику контингента, к выполнению роли семьянина, осознанному родительству.

Список использованной литературы:

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е., Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Изд. 2-е, перераб. И доп., Л.: Медицина, 1988 . – 160 с.
2. Оржеховська В., Збереження репродуктивного потенціалу учнівської молоді: Практико-орієнтований посібник. / В. Оржеховська, Л. Габора, В. Кириченко., 2008. – 242 с.
3. Підготовка старшокласників до сімейного життя: тренінги / Г. Хархан; упоряд. В. Снігульська., К.: Видавнича група «Шк. світ», 2015 . – 136 с.
4. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді: навч. посіб. / Н. Лещук, Ж. Савич, О. Голоцван, Я. Сивохоп., К., 2014. – 136 с.
5. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В., Девочка – подросток – девушка: Пособие для учителей., М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
6. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В., Мальчик – подросток – юноша: Пособие для учителей., М.,1982 . – 206 с.
7. Шкіряк-Нижник З.А., Непочатова Е.І., Дівчинка – дівчина – жінка – мати – К.: Т-во «Знання» УРСР., 1989. – 48 с.
8. Этика и психология семейной жизни: Проб. Пособие для учителя / И. Гребенников, И. Дубровина, Г. Разумихина и др.; под ред. И. Гребенникова., М., 1984. – 256 с.

PREPARING FOR FAMILY CREATION AND MARRIAGE AS COMPONENTS OF SEX ROLE SOCIALIZATION, SEXUAL EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS XX-XXI CENTURIES.

Oksana Onypchenko

Municipal Establishment

Kharkov Humanitarian Pedagogical Academy of Kharkov Regional Council

Summary

The complicated socio-economical situation in Ukrainian society negatively affects the family as the main social institution in which the personality of the future family man is brought up. The following trends are characteristic in the development of the modern Ukrainian family: high rates of divorces; an increase in the number of single-parent families and children born out of wedlock; increase in the average age of people getting married; spreading the idea of voluntary childlessness “child free”; joint couples living without wedlock; an increase in the number of single people who do not marry; reduction in the number of re-marriages.

All of the mentioned above directly affects the process of sex-role socialization of children and adolescents, the assimilation of models of the sex-role behavior, the fulfillment of sex-role functions.

Scientists considered the preparation of children and adolescents for family life through the organization and implementation of special courses and programs in a school as one of the ways to resolve the situation, such as the introduction of mandatory courses “Hygienic and Sexual Education” in the 8th grade by the decision of the USSR Ministry of Education from 1983 class and "Ethics and Psychology of Family Life" in the 10th grade, the publication of manuals for teachers and students.

Nowadays, relevant manuals on preparing children and adolescents for family life, revealing the urgent issues of the process of sex-role socialization, are manuals: “Psychological and

pedagogical patterns of preparing pupils for family life”, “Sexual socialization of children and adolescents: patterns and gender characteristics” (B. Kravets); “Ethics and Psychology of Family Relationships” (authors V. Tokas, O. Plyska, Y. Fruktovyaya); “Family Values: a practice-oriented manual for the “ Family Values ”curriculum (authors O. Melnik, T. Kravchenko, L. Kanishevskaya, I. Belotserkovets); “Preserving and strengthening the reproductive health of adolescents and youth: the potential of the community” (N. Zimivets); “Preservation the reproductive potential of students” (V. Orzhekhovskaya); “Preparation of high school students for future family life” (G. Harhan).

Being the one of the most important components of the sex-role socialization of children and adolescents, preparation for family life can be provided only if a scientifically based system of educational work is created and cooperates with the formation of culturological knowledge of, ethics, psychology, sexology of marriage, and the education of the personal qualities of a future family man, necessarily considering the psycho-sexual aspect.

Keywords: *responsible parenthood, reproductive health, sexual upbringing preparation for a family life, sex education, future family man, gender-role socialization*

References:

1. Isaev D. N., Kagan V. E., *Sexual education of children: Medical and psychological aspects*. Ed. 2nd, rev. And add., L.: Medicine, 1988, 160 p. (in Russ.)
2. Orzhekhovskaya V., Gabor L., Kirichenko V., *Preserving the reproductive potential of student youth: A practice-oriented guide*. 2008, 242 p. (in Ukr.)
3. Harhan G.; order. Snihulska V., *Preparing high school students for family life: trainings*. K.: Publishing group «Shk. World, 2015, 136 p. (in Ukr.)
4. Leshchuk N., Savich J., Golotswan O. and Sivohop Y., *Sexual education and reproductive health of adolescents and young people: study. tool*. K., 2014, 136 p. (in Ukr.)
5. Khripkova A. G., Kolesov D. V., *Girl - teenager - girl: A manual for teachers*. Moscow: Education, 1981, 128 pp. (in Russ.)
6. Khripkova A. G., Kolesov D. V., *Boy - teenager - youth: A manual for teachers*. M., 1982, 206 p. (in Russ.)
7. Shkiryak-Nizhnik S. A., Nepechatova E. I., *Girl - girl - woman – mother*. K.: Knowledge Complex of the USSR., 1989, 48 p. (in Ukr.)
8. Grebennikov I., Dubrovin I., Razumikhin G., and others; under the editorship of Grebennikova I. *Ethics and psychology of family life: Samples. A manual for the teacher*. M., 1984, 256 pp. (in Russ.)

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 03.10.2019

Принято к публикации: 16.10.2019

Рецензент: канд. пед. наук, ассистент Мери Аветисян

The material was submitted and sent to review: 03.10.2019

Was accepted for publication: 16.10.2019

Reviewer: Ass., Ph.D. Meri Avetisyan

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ГЕРБАРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Перерва Виктория

*Криворожский государственный педагогический университет,
Украина*

Аннотация. Рассмотрены сущность и предназначение электронного (виртуального) гербария. Выявлены преимущества и недостатки виртуального гербария как средства предметной наглядности. Определена возможность использования виртуального гербария в учебном процессе высшей школы при изучении дисциплин профессионального цикла подготовки будущего учителя биологии.

Ключевые слова: виртуальный гербарий, профессиональная подготовка, учитель биологии, наглядность.

Переход от индустриального общества к информационному обусловлен интенсивным процессом информатизации, процессу, при котором создаются условия, удовлетворяющие потребности человека в получении необходимой информации. Основная роль в этом процессе принадлежит системе распространения, хранения и обработки информации, т.е. открытой и доступной информационной среде. Информационные процессы и технологии сопровождают как профессиональную, педагогическую, так и любую другую сферу деятельности.

Профессиональная деятельность учителя биологии предполагает овладение знаниями про видовое разнообразие местной флоры и фауны; навыками их определения и изготовления биологических коллекций и гербария. Основным назначением гербария, как отмечают ученые, является накопление документированной информации про таксономическое разнообразие растительного мира, а также обеспечение возможности свободного использования этой информации специалистами разных отраслей ботаники; сохранения в течение бесконечно долгого времени в состоянии, которое соответствует сохранению информационной ценности [6].

Электронные гербарии (ЭГ), либо, как их еще называют *виртуальные*, созданы с целью как обезопасить ценные гербарные образцы, так и расширить доступ заинтересованных лиц к каталогам и виртуальным гербарным базам.

Весомейшим преимуществом создания и использования виртуальных гербариев в сети Интернет является их *доступность*: упрощение поиска необходимого образца в гербарии другого научного учреждения, города, страны. С помощью информационно-поисковых систем исследователь может получить данные про состав, состояние, коллектора искомого гербария, морфологию, систематику, экологию определенного образца и его цифровое изображение.

Анализ актуальных исследований. Проблема создания виртуального гербария актуальна как для научных учреждений по сохранности гербарных фондов (Анищенко И., Безусько Л., Вирченко В., Дудка И., Кондратюк С., Сытник К., Царенко П., Шиян Н. и др.), так и в учебных целях средней и высшей школы (Горелова О., Дмитриева Е. и др.).

Целью данной статьи является анализ преимуществ и недостатков электронного виртуального гербария, выявления возможностей его использования в профессиональной подготовке будущих учителей биологии.

Новизна данной статьи заключается в анализе сущности, преимуществ и недостатков ЭГ как средства предметной наглядности подготовки учителя биологии.

Гербарные коллекции нуждаются в деликатном подходе к созданию, монтажу, хранению и обработке, ведь высушенные образцы хрупкие и могут повредиться при частом (даже аккуратном) к ним обращении, что может привести к потере отдельных либо даже целых образцов [3]. Все это обуславливает необходимость и актуальность проведения компьютеризации гербарных коллекций, т.е. превращении гербарного фонда в виртуальный. Следует отметить, что использование ЭГ имеет как научное, так и образовательное значение, ведь открывает доступ к информации как ученым, специалистам разного профиля, так и студентам, учащимся, натуралистам. А также значительно упрощает обмен данными.

Таким образом, *электронный виртуальный гербарий является информационным ресурсом, который обеспечивает быстрый и качественный доступ к обновляемым и открытым базам данных и является высшим уровнем накопления, хранения и распространения текстовой и графической информации.*

Электронная форма хранения гербария по сравнению с бумажной имеет ряд *преимуществ*:

- предупреждает повреждение уникальных образцов;
- обеспечивает экономичность и эргономичность, что проявляется в экономии времени и денежных средств;
- быстрота и удобство;
- доступность;
- обновляемость;
- возможность поиска и анализа.

Среди *недостатков* следует отметить:

- возможность утраты диагностических признаков для определения принадлежности растительного образца к определённому виду либо даже роду;
- возможность использования исключительно с наглядной целью (нет возможности отбора образцов для других форм анализа, например, генетического, биохимического и т.п.);
- ограниченность возможности расширения базы данных качественных (соответственно больших по МБ) отцифрованных данных емкостью сервера учреждения;

– необходимость наличия качественного дорогостоящего оборудования и трудозатраты для отцифровки больших объемов гербарных фондов.

Рассмотрим представленность и структуризацию гербарного материала всемирно известных баз данных гербариев, ведь развитие современных технологий и компьютеризация сделали возможным обмен большими объемами информации учеными благодаря широкому доступу к специализированным базам данных [1]. Такой интернет-директорией для ботаников стала IBD (Lampinen et al., 1996), которая организована в форме индексов и позволяет пользоваться онлайн версией доступной ботанической информацией. Этот проект реализован коллективом специалистов гербария Гарвардского университета (Кембридж, США), Миссурийского ботанического сада (Сент-Луис, США), группой канадских программистов ботанического отдела музея истории природы и Хельсинского университета (Финляндия).

Проделана большая работа по компьютеризации Национального гербария (KW) Института ботаники им. Н.Г. Холодного (Киев, Украина). Разработан программный блок, который позволяет работать с видами, получая в поисковом режиме полную информацию про них: название семейства список видов; по названию вида – статус, ареал, год и коллектора [2].

Электронные гербарии, доступные в сети Интернет, включают отцифрованные данные по сосудистым растениям, грибам и лишайникам. Целью «Первого украинского виртуального гербария юного натуралиста», инициированного Национальным эколого-натуралистическим центром Министерства образования и науки Украины, является создание нового образовательного ресурса для широкого круга пользователей: учеников, учителей, студентов, руководителей кружков, натуралистов и всех, кто осознает личную ответственность в деле сохранения растительного мира Украины [9]. Использование ЭГ предполагает возможность дистанционного изучения отдельно взятых флор.

Виртуальный гербарий доступен для использования не только учеными, но и натуралистами, любителями, учителями и всеми заинтересованными. Поэтому сайт с отцифрованными гербарными образцами, ботаническим описанием, возможно и с фото растения, произрастающего в природных условиях, должен соответствовать требованиям доступности, быть интуитивно понятным.

Следует отметить, что открытость и доступность информации может быть целесообразна для реализации природоохранной деятельности, изучения проблем биоразнообразия [4, 5], природоохранных объектов и комплексов [3].

Электронный гербарий может быть *средством предметной наглядности* при изучении ботаники: морфологии, экологии и систематики растений. Виртуальные гербарии, наряду с традиционными, целесообразно использовать в лекционном и лабораторно-практическом курсах учебных дисциплин профессионального подготовки: «Ботаника с основами геоботаники», «Основы сельского хозяйства», «Физиология растений», «Экология растений», «Лекарственные растения», «Основы экологии» и др. Причем электронный гербарий имеет некоторые преимущества,

ведь он может презентоваться как при индивидуальной, групповой, так и при фронтальной форме работы – выводиться на большой экран при презентации. Использование ЭГ упрощает организацию контроля знаний студентов местной флоры, отдельных систематических групп, экологических групп или жизненных форм; культурной и рудеральной флор; лекарственных растений и т.п.

Учебный гербарий является средством наглядности как в ходе аудиторной работы, так и на факультативах, при организации учебно-исследовательской работы проблемных групп. По результатам инвентаризации 2014-2016 гг., гербарий Криворожского государственного педагогического университета (КГПУ) (KRWI*) представлен 3 540 гербарными листами (включая дублиеты обменного фонда) *Magnoliophyta* (763 вида, 73 семейств). Ведется работа по каталогизации образцов других отделов. Учебный морфологический гербарий включает гербарные листы, сформированные в соответствии с основными темами учебного плана дисциплин при профессиональной подготовке будущих учителей. Учитывая актуальность и перспективность ЭГ, ведется работа по отцифровке гербарного фонда и размещение его на сайте КГПУ.

Актуальным информативным аналогом ЭГ могут выступать Интернет-ресурсы:

1. Плантариум (*plantarium.ru*) – атлас видов и иллюстрированный online определитель растений, предназначенный для широкого круга пользователей – как для любителей, так и для профессионалов – ботаников, геоботаников и экологов;

2. UkrBIN (*ukrbin.com*) – украинская информационная сеть по биоразнообразию; поисковая онлайн база данных биологических связей между животными, растениями и грибами (кормовое растение-фитофаг, паразит-хозяин и т.п.).

Но следует отметить, что отличительной чертой этих ресурсов является представленность цифрового материала в виде фото живых объектов в природе. В отличие от них, электронные гербарии представляют собой базу данных отцифрованных гербарных образцов, которые хранятся в соответствующем учреждении.

Можно выделить такие преимущества ЭГ над представленными выше онлайн-ресурсами, которые дают возможность, в случае необходимости, обратиться к гербарии учреждения для проведения научных исследований: переопределение, проведение морфометрических измерений, отбор образцов для генетического анализа и спектрометрии.

Так как важной частью подготовки будущих учителей биологии является осведомленность о специфике состава и функционировании флоры и фауны, в том числе и в краеведческом аспекте, возникает необходимость расширения возможностей использования биологических коллекций и перевод гербарных фондов в виртуальные. ЭГ является современным компонентом предметной образной наглядности в биологии.

Выводы. Электронные виртуальные гербарии, наряду с электронными ботаническими базами данных, могут быть использованы в качестве предметной нагляд-

ности в ходе профессиональной подготовки будущих учителей биологии (при аудиторной, самостоятельной и дистанционной формах работы). Сфера их использования довольно широкая и обеспечивается доступностью и информативностью.

Перспективой дальнейших исследований является полная отцифровка гербарного фонда кафедры ботаники и экологии КГПУ и внедрение ЭГ в электронные учебные курсы дисциплин по профессиональной подготовке на базе общеуниверситетской платформы Moodle.

Список использованной литературы:

1. Аніщенко І.М., Застосування досвіду відомих «електронних» гербаріїв світу для комп'ютеризації колекцій рослин та грибів природоохоронних об'єктів України. *Заповідна справа в Україні*. Том 15. Випуск 2. 2009. С.120-126. URL: <http://www.botany.kiev.ua/doc/anishchenko1.pdf>
2. Аніщенко І.М., Ситник К.М., Комп'ютеризація національного гербарію України (KW): першочергові та перспективні кроки. *Український ботанічний журнал*, 2007, Вип. 64, № 5. С.634-642. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/3954/Bot_5_2007_634-642.pdf?sequence=1
3. Горелова О.І., Гербарій і ботанічні колекції в підготовці фахівців зеленого будівництва. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна*. Серія: біологія, Вип. 25, 2015. С.39-42. [http://seriesbiology.univer.kharkov.ua/ukr/25\(2015\)/pdf/39.pdf](http://seriesbiology.univer.kharkov.ua/ukr/25(2015)/pdf/39.pdf)
4. Дмитриева Е.А., Использование ресурсов виртуального гербария ЯГПУ в образовательной практике. *Ярославский педагогический вестник*. – 2015, № 3. – С.64-69.
5. Доронькин В.М., Лучкевич Н.П., Вклад в изучение растительного мира гербариев ВУЗов Азиатской России. *Сибирский педагогический журнал*. – 2013, № 4 – С.152-155.
6. Дослідницька робота школярів у біології: навчально-методичний посібник / [за заг. ред. С.М. Панченка, Л. В. Тихенко]. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 368 с.
7. Москалюк Н.В., Гербарій кафедри ботаники та його значення у підготовці магістрів біології. *Матеріали XIII з'їзду Українського ботанічного товариства*. – Львів, 2011. – С. 477.
8. Панченко С.М., Тихненко Л.В. (ред.), Дослідницька робота школярів у біології: навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 368 с. https://library.udpu.edu.ua/library_files/425064.pdf
9. Про створення «Першого українського віртуального гербарію юного натураліста» (Віртуальний гербарій). URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/03-22-122.pdf>
10. Шиян Н. М., Дудка, І.О., Кондратюк С.Я., Царенко П.М., Вірченко В.М., Безусько Л.Г., Національному гербарію України – 90 років. *Український ботанічний журнал*. – 2012, Т. 69, № 1. – С. 77-87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UBJ_2012_69_1_9

PROSPECTS FOR THE USE OF VIRTUAL HERBARIUM IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Victoria Pererva

*Kyryvi Rih State Pedagogical University,
Ukraine*

Summary

The essence and role of electronic (virtual) herbarium are considered. Identified property advantages and disadvantages of virtual herbarium as a means of visual aids. The possibility of using a virtual herbarium in the educational process of graduate schools in the study of the discipline of the professional cycle of preparation of biology teacher is determined.

Electronic herbaria (EG), or, as they are also called virtual, can both protect valuable specimens and increase the access of all interested to catalogs and virtual herbarium bases. The

electronic virtual herbarium is an information resource that provides fast and high-quality access to updated and open databases and is the highest level of accumulation, storage and distribution of textual and graphical information.

The EG has several advantages: it prevents damage to unique samples; provides cost-effectiveness and ergonomics, which is manifested in saving time and money; speed and convenience; availability; updatability; the ability to search and analyze.

The lack of use of EG is the possibility of loss of diagnostic features of plant; using with visual purpose only; limited possibilities with the capacity of the server of the institution; the need for high-quality expensive equipment for digitization; effort to digitize large herbarium funds.

EG is possible and necessary in teaching educational disciplines from the professional cycle “Botany with the basics of geobotany”, “Basics of agriculture”, “Plant physiology”, “Plant ecology”, “Medical plants”, “Basics of ecology” and etc.

The prospect of further research is the full digitization of the herbarium fund of the Department of Botany and Ecology of KSPU and the introduction of EG in electronic training courses of professional training disciplines on the basis of the university-wide platform Moodle.

References:

1. Anishchenko I. M., Applying the experience of the known world «electronic» herbaries for computerization of collections of plants and mushrooms of nature’s protected objects of Ukraine. *Protected Case in Ukraine*. Volume 15. Issue 2 . 2009. P.120-126. URL: <http://www.botany.kiev.ua/doc/anishchenko1.pdf>
2. Anishchenko I. M., Sitnik K. M., Computerization of the National Herbarium of Ukraine (KW): the first and foremost steps. *Ukrainian Botanical Journal*, 2007, Vol. 64, № 5. P.634-642.
3. Gorelova O. I., Herbarium and botanical collections in the training of green building specialists. *The Journal of V.N.Karazin Kharkiv National University. Series: biology*. 2015. Vol. 25, P.39-42.
4. Dmitrieva E. A., The use of the resources of the virtual herbarium of YAGPU in educational practice. *Yaroslavl Pedagogical Gazette*. 2015. № 3. C.64-69.
5. Doronkin V. M., Luchkevich N. P., Contribution of herbariums of universities of Asian Russia to the study of flora. *Siberian Pedagogical Journal*. № 4. 2013. C.152-155.
6. Research work of schoolchildren in biology: a textbook / edited by S. Panchenko, L. Tichenko]. - Sumy: University Book, 2008. 368 p.
7. Moskalyuk N. V., The herbarium of botany department and it’s significance for the teaching of biology magisters. Materials of the XIIIth congress of the Ukrainian Botanical Partnership. Lviv, 2011. C.477.
8. Panchenko S. M., Tikhnenko L. V. (Ed.) Research work of schoolchildren in biology: a teaching manual. Sumy: VTD "University Book", 2008. 368 p. https://library.udpu.edu.-ua/library_files/425064.pdf
9. About the creation of "The first Ukrainian virtual herbarium of the young naturalist" (Virtual Herbarium).URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/03-22-122.pdf>
10. Shyian N. M., Dudka, I. O., Kondratyuk S. Y., Tsarenko P. M., Vyrchenko V. M., Bezusko L. G., National Herbarium of Ukraine - 90 years. *Ukrainian Botanical Journal*. 2012. T. 69, N. 1. P. 77-87. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UBJ_2012_69_1_9

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 12.07.2019

Принято к публикации: 04.10.2019

Рецензент: канд. биол. наук, ассистент Карине Оганисян

The material was submitted and sent to review: 12.07.2019

Was accepted for publication: 04.10.2019

Reviewer: Ph.D., Assistant Karine Hovhannisyanyan

METHODS OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCES MANAGEMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER (IN THE CONTEXT OF STEM-TRENDS IN EDUCATION)

Denys Derevianko

*Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
Ukraine*

Introduction. The main problem in the research area is the fundamental need for fundamentalization, the continuity of education, the use of experience accumulated by the education system, and the maximum expansion and implementation in educational processes of information technology education and computer technology, both at the educational level and at the level of management of them.

Purpose. Nowadays in conditions of development and functioning of the educational system, the necessity of qualitative improvement of informational and analytical support in the educational system institutions, including educational processes at all levels, is objectively overdue. The effectiveness of informational and analytical systems, in turn, objectively determines the level of awareness of specific subjects of management in educational institutions.

Methods. The main directions in his work are the following ones:

- informational and analytical direction – provision in educational establishments of conditions for the introduction of pedagogical technologies, organization of teacher's innovative activity, the conditions under which a deep analysis of their own activities becomes a conscious necessity;

- consulting and informational direction – studying documents on education, school development. Providing assistance to teachers in material planning, developing lessons, streamlining the learning process, modular training, drawing up technological maps with prediction of desired results, teaching a teacher to conduct diagnostics;

- diagnostic and analytical direction – monitoring is the basis of the foundation in the management of the educational process.

Results. The article substantiates the concept of «informational and analytical competence of primary school teachers», defines its content and structure, principles and methods of management.

Originality. Nowadays, a new system point of view is needed for the organization and management of educational and educational processes within the education system, which should consist of interconnected subsystems, which are united by the general purpose of functioning.

Conclusion. The solution of this problem is focused on the use of information and analytical support systems that meet the modern requirements in the educational sphere.

Keywords: *informational and analytical competence; informational and analytical skills of the teacher; elementary school teacher; monitoring; analysis; method.*

The system of informational and analytical support in the field of education must fulfill a number of complex tasks aimed at developing the education system in accordance with the target orientations and the current work of educational institutions. The need to solve the problem of informational and analytical competence of primary school teachers is conditioned by an increase in the role of information in society, which is informational in nature. Accordingly, the following problem arises: the need for informational and analytical support for all lessons and activities in the elementary school.

The main subject of informational and analytical work is the teacher, who has to process a large volume and diverse information, analyze it, systematize it, and generalize it; make it suitable for practical application by all subjects of the educational process. At the same time, in the management activity of primary school teachers, it is necessary to constantly take into account the need for updating scientific knowledge, various educational and official information, and so on.

Consequently, the relevance of the article is determined by the following factors:

- increasing the role of information in the informational society;
- informational saturation of the system;
- the need for informational and analytical support of all activities in primary classes: managerial, educational, industrial, methodical, etc.;
- implementation of informational and communicative technologies in the process of preparing future schoolchildren for high school;
- information is «raw material» for the adoption of main decisions of teachers.

Particularly valuable is the teacher of primary classes, who is capable and ready to constantly work with information, so he is competent in the informational and analytical sense. Such competence provides its informational and analytical work, the main directions of which are:

- constant reliance on scientific knowledge;
- creation of conditions for the design and research activity of teachers and students;
- creation of conditions for the development of positive motivation in different categories of students;
- continuation of work on the development of modern innovative educational technologies to create conditions for the qualitative preparation of pupils to study in the secondary school.
- studying and generalizing the experience of effective use of pedagogical technologies;
- updating and reorganizing the educational process using informational and communicative technologies;

– creating comfortable conditions for pupils, analyzing their interests and abilities through the use of methods that are safe for the psychological health of junior pupils.

The purpose of the article is to substantiate the concept of «informational and analytical competence of primary school teachers» and determine its content, structure and management methods.

Nowadays the problem of competence in relation to the informational and analytical sphere of the teacher's professional activity, in comparison with other spheres of competence, practically is not investigated. At the same time, their professional activity of managerial direction is multifunctional and integral; a reliable precondition for its success is the systematic and timely implementation of informational and analytical work, which involves the availability of advanced informational and analytical knowledge, skills, abilities, creative potential, and the need for constant self-development and self-improvement as subjects of the informational and analytical activities.

The analysis of the research shows that the problem of methods of managing informational and analytical competence of teachers was not the subject of scientific research of Ukrainian scientists. There are only individual publications and studies that relate to, for example, the information culture as a factor in the successful professional activities and social security of a person in the information society (N. Dincharadze, R. Kalyuzhny, O. Matvienko, N. Novitskaya, G. Pavlenko, E. Sablin, S. Slyvka, M. Shvets, V. Tsimbalyuk, Y. Yatsishin and others); the problem of creating information management systems in the field of education was the subject of research by V. Bykova, N. Velichko, L. Mayboroda, I. Savchenko. At the same time, the structure and content of informational and analytical competence of teachers in pedagogical researches, in practice, is not presented, except for publications by T. Volkova [1–2]. The professional activity of the teacher involves the implementation of many functions, including informational and analytical. For example, for the elementary school teacher, its contents are: analysis and generalization of documents; expert evaluation of information; processing information from different sources and bringing it to the subjects of the pedagogical process; information provision for various activities in the school [3, p. 12].

The research of scientific sources shows that there is a study of certain aspects of informational and analytical activity of specialists (Y. Brannovsky, N. Gendina, Yu. Zubov, V. Minkin, N. Slyadneva, etc.), formation of informational and analytical teachers' skills (B. Zagviazinsky, T. Klimova, E. Karpenko, L. Kustova, O. Nain, etc.), although there is an understanding of the relevance of this problem among scholars, since they emphasize the presence of analytics in all areas of professional management, and emphasize that it is a prerequisite for the adoption of rational improvements administrative decisions. For example, most researchers in the structure of professional competence of a teacher, as a rule, point out an analytical component. Yu. Dementieva [4], M. Kovardakova [5], N. Toskina [6], V. Chaika [7] investigate various aspects of pedagogical analysis and pedagogical analytics.

Informational and analytical activity of primary school teachers is an integral part of their management activity, which is characterized by a systematic search, collection, expert evaluation, analysis and processing of various information related to the life and functioning of the school. Accordingly, one can speak about analytical thinking and analytical competence of teachers. In the process of analytical activity, the teacher solves a set of applied research tasks:

activation of pupils' cognitive activity with the help of modern electronic educational materials intended for use at primary school lessons;

- development of motivation to study;
- development of informational thinking of schoolchildren, formation of informational and communicative competences;
- development of self-education and self-control skills among junior pupils;
- improvement of the comfort training level;
- reduction of didactic difficulties of pupils;
- increasing activity and initiative in the classroom and in extracurricular activities.

Consequently, the analytical competence of the teacher is a prerequisite for his successful analytical activity; it should be understood as the ability and willingness to solve various analytical tasks of scientific, research, management, pedagogical, economic and other directions, which ensure the effective design and programming of the practical solution of managerial problems in the classroom.

Modern educational standards impose new requirements and the process of formation of pedagogical skills. This requires the organization of the educational process so that the pupil does not perceive a single source of information as given, and learned to use all the information available to him, choose the necessary for solving practical problems, check and evaluate it in order to make his own decision.

This determines the urgency of the problem of forming the informational and analytical skills of future teachers (IAS), under which we understand the ability to find the necessary information, its comprehensive processing and application in its own professional activities. The object of research in the article is the process of formation of informational and analytical skills of primary school teachers in the system of vocational training. It is also necessary to consider the principles of formation of informational and analytical skills of teachers in the system of vocational training. The use of forms and methods of work aimed at developing skills for effective work with information recommended by the National Doctrine of the Development of Ukraine in the 21st Century, the Bologna Declaration, the Council of Europe Recommendations. The basis of the teacher's professional education is the informational competence that the Council of Europe has identified as the main characteristic of a specialist of the XXI century.

Among the skills that include this competence, the most important from a professional point of view for teachers is the ability to analyze information gathered from different sources in terms of its reliability, accuracy, usefulness for solving professional

tasks; to identify conflicting data, judgments, arguments, and use only reliable and verified data in their professional activity [1; 8; 9]. The problem of the formation of skills for the search, processing and use of information is given more and more attention in the scientific literature.

The works of T. Oleynik, A. TyagloTax, T. Voropaj, A. Korzhueva, E. de Bono, J. McPack, M. Lipman, C. Meredith, D. Halpern, E. Polat, Ch. Templata are very important for the disclosure of the foundations of the formation of these skills. In particular, they developed the general principles and peculiarities of the formation and application of information and analytical skills in various fields of activity, the composition and characteristics of the ability to work effectively with information (Joule McPeck, E. de Bono, D. Halpern). Some pedagogical and methodological aspects of the issues studied, namely the requirements and strategies for the formation and development of information and analytical skills in the system of higher education, are covered in the works of T. Oleynik, Jouli Stila, C. Temple and others.

However, the issue of principles and pedagogical conditions for the formation of IAS teachers in the process of vocational training remains insufficiently researched. Among the most important principles of the formation of the IAS, we distinguish the general didactic principles (the system of teaching, scientific, consciousness and activity, visibility, accessibility, and the provision of learning outcomes), as well as the specific principles related to the specificity of the research (the principle of relying on specialized disciplines, the principle of congruence, the principle of educational reflection, the principle of dialogue). Let's expound the essence of specific principles. The principle of relying on profile disciplines involves the formation of an IAS based on the use of knowledge and experience in the field of humanities and professional disciplines being studied. The use of interdisciplinary connections enables not only to «unite» into a single system all the knowledge gained in different occupations, as well as to obtain new ones as a result of the implementation of these links. Therefore, interdisciplinary connections are one of the sources of constructing the content of the training of modern specialists, especially the linguistic profile, since the linguistic information included in the content of the training is largely marked by interpersonal relations, that is, the information from different spheres of life, science, culture, art. This is explained by the fact that interpersonal relations stimulate cognitive activity of pupils, interest in the subject, encourage an independent search, use of various sources of information, form scientific concepts, practical skills.

The principle of congruence. Speaking about congruence in the educational process, it should be noted that the educational activity is a regular educational interaction between the teacher and the pupils. They interact in a certain way within the framework of various organizational forms, in particular at seminars Yu. Karyakin defines three types of congruence in the framework of educational interaction on the following parameters: objectivity, orientation and intensity. Both the activity of the teacher and the

activity of the pupils in the educational process have one subject – the subject of the discipline – a scientific representation of reality, about that part of the world, which is seen by the researcher, specialist of the corresponding profile. This allows us to determine the first sign of the congruence of the educational process – the substantive congruence, which testifies to the correspondence of two activities within the subject. However, the presence in the educational process of conformity on the subject is not a guarantee of the full conformity of the two activities of the teacher and the activities of pupils, since these two activities may not be suitable for direction. The activities of pupils and teachers are multidirectional, if the teacher takes part in the educational process as a «translator» of knowledge for schoolchildren. In this case, the teacher is closed to the knowledge of the subject of science. He knows and transmits his own knowledge, but the pupils, by contrast, do not know, but «learn» from the teacher. The problem of matching in the direction is solved if you overcome the traditional approach to the organization of the educational process. It does not arise when the teacher acts before the students not as the person who knows and teaches everything, but as the researcher. The subject of science for him, as well as for students, is fundamentally unknown. All known scientific representations of reality appear before the teacher and pupils not in the status of truth, but as instruments of knowledge. These tools are continually refined by the researchers, and the truth is always unattainable. In addition to these cases, the activities of the teacher and pupils may vary in intensity. The principle of educational reflection is that the educational process is accompanied by its awareness of the reflection by the subjects of education. Reflection is not simply a recollection of the basic material of occupation or the formulation of statements, it is primarily awareness of the ways of activity, the identification of its semantic features, educational achievements of students and teachers. At the same time, pupils are not just aware of what they are doing, they are also aware of how it was done, there are ways of doing things. Different forms of educational reflection are possible – written questioning, oral discussion, graphic representation of the events, for example, a schedule of changes in their interest (state of health, level of cognition, personal activity, self-realization, etc.) during the occupation or for a certain time.

Such pupil's reflection records are valuable material for the analysis and correction of the teacher of the educational process. However, it is also important for the teacher himself to enter the position of reflection more often, demonstrating the culture of self-examination, making the content and form of presentation of the educational material problematic, since the activity of the teacher's reflection is one of the conditions for the formation of this quality in the students. The principle of dialogue implies a multifaceted «interactivity» of the process of formation of IAS teachers, both in the process of communication, and in the process of working with sources of information.

Teachers' sphere of activity requires the ability to express their thoughts, persuade, argue, build proofs, analyze, express judgments, transmit rational and emotional information, coordinate their actions with colleagues' actions, establish interpersonal

connections, choose the optimal style of communication in different situations, organize and maintain a dialogue. All these activities are based on dialogue interaction. In a pedagogical activity, dialogue is necessary in the performance of common responsibilities and achievement of the result. According to views V. Serikova, the dialogue is not synonymous with verbal communication or conversation, although it implies it, is a definite communicative environment that includes the mechanism of becoming a person. The development of personality in this case is a kind of interpretation of the dialogue [10].

The stated principles of the organization of training will contribute to the formation of knowledge systems in the pupils of information laws and laws that objectively act in the educational process and information worldview, which will promote the acquisition of optimal standards of behavior in conditions incomplete, unreliable, constantly changing information and needs for self-improvement.

Each pedagogical technology, each group of methods has its own capabilities for forming pupils the skills of self-organization, autonomy and creativity. Well-chosen educational technologies provide the pupil with the freedom to choose ways to study the content. In the teaching activity, the use of elements of various technologies takes a place:

- informational, software learning, test and gaming technology, technology projects, technology group learning methods; technologies that develop self-esteem of schoolchildren;
- organization of educational process in various forms: traditional lesson, lesson-training, lesson-workshop, game lesson, etc.;
- application in digital educational resources, interactive testing;
- involvement of pupils in different types of intellectual and creative activity.

It is possible to teach pupils how to combine teaching of elementary school disciplines with all the diversity of knowledge, so that students can enjoy this pleasure. The application of problem learning elements and technology projects contributes to this process.

Technology of project training (project method, project training) is the development of ideas of problem learning, when it is based on the development and creation of pupils under the control of the teacher of new products (goods or services), possessing a subjective or objective novelty, have practical significance.

The method of projects – one of the few methods that deduce the pedagogical process from the school in the world around. This method promotes updating of knowledge, skills and abilities of the child, their practical application in interaction with the surrounding. Realizes the principle of cooperation between children and adults, allows to combine collective and individual in the pedagogical process. Is a technology that ensures the growth of the child's personality, allows you to record this growth, to lead the child in steps of growth – from project to project.

The method of projects allows students to develop cognitive activity, creative thinking, ability to independently construct their knowledge, navigate the information space. The main difference between the project method is that, as a result of joint group activities, pupils not only receive new knowledge, but also create a learning product, the material result of collaborative work.

Problem learning and project creation requires information literacy from a teacher and pupils. «Portfolio» Technology is a way of capturing, accumulating and evaluating the individual educational achievements of a pupil during a certain period of his training. Portfolio is a little more than just a folder of pupil's work; it is a pre-planned and specially organized individual collection of materials and documents that demonstrates the efforts, dynamics and achievement of the student in various fields. Therefore, the ultimate goal of a primary school pupil portfolio can be seen in the progress of educational activities.

«Portfolio» technology is the integration of quantitative and qualitative estimates; self-evaluation dominance in relation to external evaluation. This technology helps to solve the following pedagogical tasks:

- to support high motivation of schoolchildren;
- to encourage their activity and independence, to expand the possibilities of education and self-education;
- to develop skills of reflexive and appraisal activity of pupils, to form an adequate self-esteem;
- to promote personalization of education, to determine quantitative and qualitative individual achievements.

In the mutual activity of a teacher with pupils and parents, starting with the first class, you can use combined portfolio options. The sections of each pupil can be their own, individual. Portfolio is a modern effective form of assessment, complemented by traditional control tools. Each pupil of the class can have his own portfolio for grades 1–4, where he selects his works, drawings, works, photographs, letters. Portfolio technology is also used to capture results, accumulate pedagogical materials and evaluate the activities of the teacher.

Efficient forms of methodological work include a system of informational and analytical support (monitoring), through which school principals can receive information on the state and development of those processes in the subsystems for which they are responsible and which are called to perform administrative action. Where the analytical penetration of the teacher begins in the learning process, the basis for a scientific approach to the management of the class is laid. Scientific understanding of the educational process is always a reflection of the hidden dependencies that constitute the internal mechanism of the school's activity. To penetrate into this «mechanism», to make it work clearly, rhythmically possible only with the help of pedagogical analysis. The teacher of elementary school in the new conditions becomes a researcher, diagnostician,

and analyst who knows not only the problems of pedagogy, but also psychology, philosophy, statistics, computer science.

The criterion properties of the model of school that serves as our benchmark include the real continuity of the educational process, the growing desire of pupils to study and continuous monitoring of the state of the educational process. Monitoring we see in the form of the following scheme:

- selection of monitoring components (quality of school students' education);
- the choice of aggregate of indicators of evaluation of each component;
- selection of technologies for the performance of each indicator – definition of objects, place and time of information removal;
- definition of the person whose functional duties include the removal and processing of information;
- drawing up an exemplary plan for the analysis of information;
- the adoption of management decisions.

Monitoring of pupils' education on subjects is the main, basic in a number of objects subject to analysis. Monitoring is carried out by means of zero, intermediate and final sections and analysis of their results.

Zero (inbound diagnostics) is carried out in the beginning of the school year by teachers – subjects in written form on the tasks of compiled teachers and coordinated at the meetings of the pedagogical team of the school. Intermediate diagnostics is carried out with the aim of assessing the success of the promotion of pupils in the subject area and enable the teacher to evaluate the success of the choice of teaching methods. Final diagnostics – the final tests are carried out two weeks before the end of the school year and the final certification of graduates. The results of the diagnosis are recorded in the diagnostic cards, drawn up in the form of charts, tables of data. Information is summarized at the meetings of the teaching staff, communicated to pupils and parents, the teacher adjusts the work program, an individual adjustment strategy for the pupil is made. At the administration level, a managerial decision is made. This may include making changes to the curriculum, introducing new courses, introducing a number of subjects for the final week, etc.

If you track the results of the start-up tests in mathematics and other subjects in 4 classes and find that the qualitative indicators are lower than the output from the 3rd grade, we must put the control over the issue of teaching these subjects in the elementary classes.

The assessment of the quality of knowledge is carried out in the following positions:

1) level of compulsory knowledge and skills; the application of knowledge in standard situations, the ability to apply knowledge in new non-standard situations – and tested in various ways;

2) on the intermediate grade of 3 classes, which is conducted in the form of tests and credits, the criteria for evaluating the answer are developed in advance, the formulation of

questions promotes that the pupil not only reproduces the knowledge, but also analyzed the material, gave an assessment, showed the ability to work with sources of information;

3) during the attestation at the end of the school year.

Thus, the technology of monitoring allows to obtain an objective picture of the quality of teaching pupils, which allows the administration to plan its activities for the management of quality education and to model the educational process of the school. Monitoring as a form of analytical activity is also successfully used when studying work with gifted children at the Olympiads. One can find out that the last 5 years of good results in district Olympiads reach pupils of the humanitarian direction. With the help of charts, the stability and decline of prize places by years in each Olympiad, the effectiveness of the preparation of each teacher can be traced, the reasons for the inconsistency of the planned and actual result are revealed.

The reasons may be:

- low level of teaching;
- School Olympiad held at a low level;
- lack of in-depth study of subjects;
- unwillingness of the pupils;
- mismatch of the content of the task of the study time of the material;
- teacher overload, illness change of staff.

Pedagogical analysis is often conducted in our school in the form of a council. The analysis of each area of work is carried out in comparison with the indicators of the last three years, which allows us to trace the dynamics of pupils' development, the growth of the professional qualifications of teachers, the success of the main tasks of the school, that is, the effectiveness or deficiencies of management. Each member of the teaching staff knows how he has improved teaching and educational activities, what is different from the work of previous years. This is very important for motivating self-education, for a critical self-esteem. The results of their work are structural units of the methodical service in creative reports. Pedagogical products of teachers are given: visual aids, handouts, lessons development, extracurricular activities, creative work of pupils, charts of the quantitative characteristics of trained schoolchildren on subjects, and as a result determines the quality of work of the teacher, his promotion, professional competence. Analytical became at school and methodical weeks. Their goal is to deeply and comprehensively examine a particular problem of education and training both in theory and in practice, to compare how things have gone in the recent past that has changed. These materials will then be helpful in attestation. Given that the lesson reflects the teacher's relation to the renewed education, within the framework of the week, open lessons are conducted, each of which has its own intended purpose.

As a result of establishing a reliable picture of knowledge, the level of education of pupils, their overall development, the objective assessment of the quality of teaching, the organization of the process of teaching there is an opportunity to identify the main

directions of training, a system of organizational measures for further improvement of the educational process. An absolute majority of modern schools tend to use the most informational and analytical network (diagnostics, monitoring). Teachers should deeply, comprehensively know the object being taught. That is why diagnostic laboratories, informational and analytical centers are needed, and preparation of diagnostic technologists is required.

The transition from the conceptual and hypothetical thinking of school principals and teachers to diagnostic and technological is inevitable. Only he will allow to study the laws and on this basis make effective management decisions.

Monitoring the quality of education is a systematic and regular procedure for gathering information on leading indicators. In between testing period, we must track the quality of educational achievements of pupils and creative activity through: materials of control works, including multilevel; to form a form of tasks for holding competitions on subjects.

You can do:

- technological records of success;
- monitoring of the formation of mathematical skills, spelling skills and the way and pace of reading;
- evaluation letters of implementation of complex works;
- monitoring intellectual and creative activity of pupils (participation in competitions, contests, creative events, research and project activities).

On the basis of monitoring data, diagnostics of the quality of education, levels of cognitive activity, and traineeship are conducted. The analysis of the received information about adaptation of pupils of 1 classes, adaptation and success of studying in elementary school, allows to edit the software and methodical material and effectively to build correcting work with pupils.

Conclusion. In the field of education, the system of information and analytical support is used, first of all, to improve the organization of educational processes in educational institutions, which is achieved through the use of analytical processing and control of educational procedures. Application of systems of informational and analytical support in the field of education is based on program management and implementation of specific tasks, determined by the specifics of educational activities of a specific institution of education. The interconnection and the hierarchy of individual subsystems within the framework of a single information-analytical system is determined by the principles of information and analytical support.

References:

1. Volkova, T. V. (2009). Conceptual approaches to the formation of information-analytical competence of the engineer-teacher in the field of information security. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools: collection of scientific works. Zaporizhzhia*, 2, 72–76 (in Ukr.).

2. Volkova, T.V. (2010). Methodical approaches to the formation of information and analytical environment of the management activities of VSE. *Vocational and technical education*, 2, 14–19. (in Ukr.).
3. Shapiro, S. B., Tarasenko, V. V. (1997). Meet: modern manager: portrait in the interior of the market. Kharkov: Arkair. 104 p. (in Rus.).
4. Dementieva, Yu. V. (2003). Formation of analytical skills and skills in the process of professional pedagogical activity. Ph.D. Dissertation. Moscow, 174 p. (in Rus.).
5. Kovardakova, M. A. (1990). Formation of students' ability to analyze the pedagogical process in a preschool institution. Ph.D. Dissertation. Moscow, 244 p. (in Rus.).
6. Toskina, N. A. (1988). The formation of skills of pedagogical analysis in the process of preparing the reserve of heads of secondary schools (Ph.D. Dissertation). *Thesis*. Liningad/ 18 p. (in Rus.).
7. Chayka, V. M. (1990). Formation of the future teacher's readiness for pedagogical analysis (based on the training of primary school teachers) (Ph.D. Dissertation). *Thesis*. Kiev, 19 p. (in Rus.).
8. Serikov, V. V. (1994). Personality Approach in Education: Concept and Technology. Monograph, Volgograd: Break, 150 p. (in Rus.).
9. *National Doctrine of Educational Development (2002). Approved by the Decree of the President of Ukraine on April 17, 2002 № 347/2002.* (in Ukr.).
10. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: CUP, (2001), 253 p.
11. Information Literacy Standards for Teacher Education. *Association of College & Research Libraries a Division of the American Library Association*. Retrieved 09/20/2019, from http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf.
12. Program UNESCO «Information for All». *Information for All*. Retrieved from <https://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/program.htm> (in Rus.).

МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Деревянко Денис

*Черкасский Национальный университет
имени Богдана Хмельницкого, Украина*

Аннотация

Проблема. Основной проблемой в области исследований является фундаментальная потребность в фундаментализации, непрерывности образования, использовании опыта накопленного системой образования, и максимальном расширении и внедрении в образовательные процессы информационные и компьютерные технологий обучения на образовательном уровне.

Цель. В настоящее время в условиях развития и функционирования системы образования, необходимость качественного совершенствования информационно-аналитического обеспечения в учреждениях системы образования, в том числе в образовательных процессах на всех уровнях. Эффективность информационно-аналитических систем, в свою очередь, объективно определяет уровень осведомленности о конкретных субъектах управления в образовательных учреждениях.

Методы. Основными методами в работе являются следующие:

- информационно-аналитическое направление - обеспечение в образовательных учреждениях условий для внедрения педагогических технологий, организации инновационной деятельности учителя, условий, при которых глубокий анализ собственной деятельности становится осознанной необходимостью;

- консультационное и информационное направление - изучение документов по образованию, развитию школы. Оказание помощи учителям в планировании материалов, разработке уроков, оптимизации учебного процесса, модульной подготовке, составлении технологических карт с прогнозированием желаемых результатов, обучении учителя проведению диагностики;

- диагностическое и аналитическое направление - мониторинг является основой фундамента в управлении образовательным процессом.

Результаты. В статье обосновано понятие «информационно-аналитическая компетентность учителей начальных классов», определены ее содержание и структура, принципы и методы управления.

Оригинальность. В настоящее время необходима новая системная точка зрения для организации и управления образовательными процессами в системе образования, которые должны состоять из взаимосвязанных подсистем, которые объединены общей целью функционирования.

Заключение. Решение данной проблемы ориентировано на использование систем информационно-аналитического обеспечения, отвечающих современным требованиям в сфере образования.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетентность, информационно-аналитические способности учителя, учитель начальных классов, мониторинг, анализ, метод.

Список использованной литературы

1. Волкова Т.В., Концептуальні підходи до формування інформаційно-аналітичної компетентності інженера-педагога в галузі інформаційної безпеки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2009. Вип. 2. – С. 72-76.
2. Волкова Т.В., Методичні підходи до формування інформаційно-аналітичного середовища управлінської діяльності ПТНЗ. *Професійно-технічна освіта*. 2010. № 2. – С. 14-19.
3. Шапиро С.Б., Тарасенко В.В., Знакомьтесь: современный менеджер: портрет в интерьере рынка. Харьков: Аркаир, 1997. – 104 с. (Учимся управлять; кн. 1).
4. Дементьева Ю.В., Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 174 с.
5. Ковардакова М.А., Формирование у студентов умения анализировать педагогический процесс в дошкольном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 244 с.
6. Тоскина Н.А., Формирование умений педагогического анализа в процессе подготовки резерва руководителей общеобразовательных школ : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1988. – 18 с.
7. Чайка В.М., Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу (на материале подготовки учителя начальной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1990. – 23 с.

8. Сериков В.В., Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти. Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002 р. № 347/2002.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP, 2001. – 264 p.
11. Information Literacy Standards for Teacher Education. *Association of College & Research Libraries a Division of the American Library Association*. Retrieved 09/20/2019, from http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf
12. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех». *Информация для всех*. URL: <https://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/program.htm>.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 25.09.2019

Принято к публикации: 16.10.2019

Рецензент: доктор пед.наук, проф. Игорь Карапетын

The material was submitted and sent to review: 25.09.2019

Was accepted for publication: 16.10.2019

Reviewer: Doctor of Sciences, Prof. Igor Karapetyan

MODULARIZATION AS A FACTOR IN INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY

Frank Meier

*Heinrich Heine University Düsseldorf,
Germany*

Introduction. The Bologna Process for the creation of a barrier-free European Higher Education Area was initiated almost 18 years ago on 19 June 1999 in a joint declaration by Europe's education ministers. Originally, thirty countries affirmed their commitment to this goal and began the task of facilitating mutual access to science and education resources as well as improving the international dialogue and the mobility and exchange of students, teachers and researchers.

Problem statement. In the meantime, the group of countries participating in the Bologna Process has grown continuously. The 48th and latest country to be included in the European Higher Education Area and hence also in the Bologna Process was the Republic of Belarus. That was here in Yerevan two years ago at the Ministerial Conference. The meeting was dominated by the challenges of the economic and social crisis confronting numerous European countries at that time, the consequences of which we can still observe today in manifold ways. In the course of these developments, separatist voices have gained noticeably in influence for the first time. That is why it was all the more important that a positive example of Europe as a place for academic freedom was renewed and underlined in the Yerevan Communiqué:

Short analysis of current researches. "We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civil values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies." [5]

The ideal of the Bologna Process is thus embedded in a concept of European and global citizenship that is based on the enlightened values of democracy and human rights. We are hence not talking here about the technicistic realization of harmonization measures in higher education, particularly in the administration and organization of degree programmes. The Bologna Process is closely linked to the development of inclusive societies, that is, "societies for all", where social, economic and political participation is not delimited by categories such as race, gender, class, generation or origin. The measures anchored in the Bologna Process are oriented towards this guiding principle of critical and independent thinking, of inclusion and equality at national as well as international level. This is the benchmark against which the Bologna reforms must be measured.

Research novelty. Criticism of the ways in which the Bologna reforms are implemented and standardized must therefore always also take into account this dimension of global politics alongside academic aspects and higher education policies. However, legitimate political claims must not be fulfilled to the detriment of scientific freedom. The danger is inherent in the very structure of the Bologna Process that scientific freedom in the different member countries will be levelled out in favour of the international harmonization wanted at political level. If it wants to avoid shipwreck, European higher education policy must navigate skilfully between these two poles, the seductive Scylla of scientific freedom and the shapeless Charybdis of levelled local and regional peculiarities. My hypothesis is that the harmonization process in the European Higher Education Area can even hinder student mobility if it is put into practice badly. I would like to illustrate this using data gathered in the framework of a research project at Heinrich Heine University Düsseldorf in which software for planning overlap-free degree programmes has been developed. My question is: How can international mobility be implemented in a targeted manner and put into practice at the level of programme planning and curriculum development?

Keywords. *Modularization, International Student Mobility, Bologna Process, ECTS scheme, Education Management.*

The Bologna Process comprises a number of structural specifications regarding the inner design of degree programmes, the aim of which is to achieve a common European Higher Education Area. These include, amongst others, grouping courses into modules, establishing the ECTS scheme, focusing teaching on learning outcomes and introducing a competence-oriented examination system. Above all with the modularization of degree programmes, an organizational level was introduced into the model of two-tiered degree programmes that involves tremendous administrative effort. It is not just a matter of coordinating the contents of the respective courses. Equally important is ensuring that students are able to complete all the courses required in a degree programme within the prescribed standard period of study [6]. In practice, making sure that curricula do not overlap is often accompanied by major organizational problems. This applies especially in cases where several institutes, departments or chairs are mutually independent, such as is found in combined degree programmes. Let me illustrate this on the basis of experience gathered in a research project at Heinrich Heine University Düsseldorf.

Heinrich Heine University Düsseldorf has five faculties and currently about 33,000 students. The Faculty of Arts and Humanities, about which I would like to speak in more detail here, has at present about 9,100 students who are enrolled in 29 subjects as Bachelor of Arts and Master of Arts students or doctoral researchers [3]. Most of the BA degree programmes are combined programmes with a major and a minor subject. Students can choose from 9 major subjects and 17 minor subjects that can be combined with each other. In addition, some modules are offered in several different programmes.

A total of 145 different subject combinations are possible. Each course must be checked for overlapping and studiability for at least 24 subject combinations, partly over several semesters and in different module contexts.

The planning of modularized degree programmes under consideration of studiability and mobility aspects is therefore by no means a trivial problem and in view of the large number of possible combinations unachievable without computer support. That is the reason why the deans of study of the Faculty of Arts and Humanities and the Faculty of Business Administration and Economics at HHU Düsseldorf, together with the Department of Computer Science, have developed software called “PLÜS” (*Planungswerkzeug für überschneidungsfreies Studieren*). PLÜS is a tool for planning overlap-free study programmes and can help in the widest variety of degree programme models in the framework of the Bologna requirements.¹ The software checks automatically the fundamental studiability of all programme combinations and is able – if there is a problem – to calculate course collisions and show how study quality can be improved with the help of planning alternatives.

In order to increase student mobility at the level of programme planning and curriculum development, one particular instrument in the Bologna Process should be especially highlighted, namely the introduction of mobility windows in the framework of the two-tiered BA and MA degree programmes. What is referred to as a mobility window is a time period in the course of a degree programme reserved for a stay abroad. The deciding factor in this context is that studying abroad should normally not result in the lengthening of the standard period of study. The mobility window should therefore facilitate student mobility without leading to negative consequences for study time.

“A mobility window is a period of time reserved for international student mobility that is embedded into the curriculum of a degree programme.”[2]

According to a report by the Academic Cooperation Association (ACA), the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW - *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*) and the Centre for International Mobility (CIMO), mobility windows foreseen in the framework of the Bologna Process can be differentiated according to the two criteria of “Status” and “Standardization” [2, p. 13]. “Status” means the differentiation according to whether a mobility window is formally a compulsory or an optional study offer. At content level (this concerns standardization), the topics, learning outcomes and skills to be acquired within a mobility window can be more or less rigorously defined and pre-determined. Logically, the two criteria are

¹ For the development of the software model and the ProB calculation kernel please see: Dominik Hansen, David Schneider, Michael Leuschel: Using B and ProB for Data Validation Projects. In: Proceedings of the 5th International ABZ Conference ASM, Alloy, B, TLA, VDM, Z, LNCS, 9675, Springer-Verlag, 2016; David Schneider, Michael Leuschel, Tobias Witt: Model-Based Problem Solving for University Timetable Validation and Improvement. In: FM 2015: Formal Methods: 20th International Symposium, Lecture Notes in Computer Science (Book 9109), Springer, 487-495, 2015; David Schneider: Constraint Modelling and Data Validation Using Formal Specification Languages, Ph.D. Thesis, 2017 (forthcoming).

independent of each other and can be combined in all four variants. Mobility windows are found that are compulsory and where content is described in detail. This is, for example, frequently the case in existing binational degree programmes which clearly specify in which semester at which university which programme components must be completed. The other extreme case would be a purely optional mobility window of which the content is only vaguely outlined. This variant is often chosen for an Erasmus exchange if the courses abroad are less structured or attended by greatly varying numbers of students. It is precisely in the latter case that vagueness in content allows for greater scope in the recognition of learning outcomes attained abroad.

Which type of mobility window is included always depends on the framework parameters and objectives of the respective degree programme. There is therefore no uniform Pan-European silver bullet for implementing mobility windows, but instead local specifics must always also be taken into account in the deliberation. According to a report by the German Academic Exchange Service, the majority of students enrolled on the 6-semester BA degree programmes with 180 credit points now predominant in Germany use the fifth subject-related semester to study abroad, whilst internships and shorter stays abroad are undertaken in earlier semesters.

“The point in time of the period spent abroad is also dependent on the type of activity undertaken there. Students more often calculate time in the earlier semesters of their studies for internships than for studying abroad. Whilst only a fifth of all (first) study visits were undertaken up until the end of the fourth semester, almost twice as many internships were undertaken in the same period [...]. The concentration on the fifth semester is far higher for studies abroad than for internships abroad. It can therefore be assumed that shorter stays abroad of up to three months are achievable in many phases of a Bachelor degree programme from the third semester onwards. By contrast, there is only a relatively limited mobility window for studying abroad.”[4]

From the perspective of programme planning, there are various reasons for recommending that in the case of a 6-semester standard period of study the mobility window is positioned in the second half, i.e. in the fourth or fifth semester. In terms of content, students have already completed the fundamentals and there are no major consecutivity problems in subsequent semesters. In addition, students can complete the final phase of their studies (sixth subject-related semester) at their home university. Recognition of learning outcomes attained abroad is nevertheless problematic and the period spent abroad often leads to a lengthening of study time despite all attempts at harmonization.

In practice, one or two semesters are often designated as mobility windows in a programme curriculum, which are characterized by a favourable position in the degree programme’s modular architecture. The learning outcomes attained abroad must be recognized afterwards by the home university.

There are two basic ways how this can occur:

1. Recognition in the framework of the regular modules in a degree programme
2. Recognition in the framework of a special mobility module

The advantages and disadvantages of these two ways to operationalize mobility windows become clear when the structural specifications for programme modules are examined. According to the definition of the Donors' Association for the Promotion of Sciences and Humanities in Germany (*Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*), modules are:

1. “Self-contained, formally structured learning processes with
2. theme-based teaching and learning,
3. pre-defined and coherent learning results,
4. a fixed workload (expressed in credits),
5. clear assessment criteria.”

The narrower these features are defined in a module description and used in the home university's recognition of learning outcomes attained abroad, the more difficulties can occur in the recognition procedure. Problems are inevitable in cases where highly specialized modules are embedded in the mobility window in the regular programme curriculum, the content of which is not taught at all at the partner institution or only partly covered. Let me explain these issues using the example of the curriculum for the BA degree programme in “Information Science and Language Technology” at HHU Düsseldorf.

Overhead: Information Science and Language Technology Curriculum

In this case, the fourth semester is designated as the mobility semester, i.e. students who go abroad during this semester cannot complete four modules either partly or in full which are components of the regular curriculum in Düsseldorf. These are the:

- Advanced module in “Informetrics”
- Advanced module in “Theory of Computer Linguistics”
- “Interdisciplinary Compulsory Electives”
- “Work Experience Placement”

In the normal case, students must complete the two modules “Informetrics” and “Theory of Computer Linguistics”, courses chosen from amongst the compulsory electives and a work experience placement in the fourth subject-related semester. Courses in the two thematic modules are so specialized that it is unlikely that students can attend similar ones at any partner university. In addition, the advanced module in “Informetrics” runs over two semesters. If the courses in the fifth semester build consecutively on those in the fourth semester, the student cannot complete the courses in this module in the fifth semester without losing time because he or she must first of all catch up with the courses from the fourth semester.

The programme stipulates a work experience placement that is generally undertaken at a local company. Exchange students would have to seek a placement abroad.

The range of compulsory electives is very broad. Students have the opportunity here to earn credits in courses run by other departments, including ones attended abroad. This area thus supports mobility.

We have a situation here where some modules are conducive to mobility whilst others disadvantage student mobility. It becomes evident that the modularization of degree programmes must not automatically lead to improved student mobility. If it is not implemented properly, modularization can also have a negative effect on the possibilities which studying abroad offers. The manner in which the Bologna requirements are introduced and put into practice in the two-tiered degree programmes is a deciding factor in student mobility. What essentially count are clever programme planning and the efficient interaction of the four pillars of the Bologna system:

1. Modularization
2. ECTS points system
3. Learning outcomes
4. Competence-oriented examination system

Important rules to be considered when modularizing programmes with regard to the mobility window are as follows: It is advisable to create medium-sized modules ($M \geq 5$ und $M \leq 14$) that should not extend over more than one semester, especially in the later stages of a programme. The themes covered in modules in mobility semesters should not be too specialized because otherwise learning outcomes attained abroad frequently cannot be recognized. These recommendations apply for cases where the mobility window is not modularized in any special way but instead recognition of course and examination achievements takes place within the framework of existing modules.

In Germany, accreditation rules demand that there are mobility windows in all two-tiered degree programmes. However, the rules leave open whether the mobility window itself must be modularized. It is conceivable in theory that learning outcomes attained abroad could be recognized entirely within a programme's subject-specific modules. This is, however, conditional on all learning outcomes attained abroad being recognizable in those modules. Outside fixed international degree programmes or institutional partnerships, the modularization of degree programmes in practice often proves inflexible here and lengthens study time. In reality, it is often the case that only fractions of the learning outcomes attained abroad are recognized by the home university. There are often obstacles if a programme's modular architecture is structured in such a way that the modules are small and frequently comprise just two special courses. In STEM subjects, modules often consist of just one lecture with accompanying tutorials that becomes more and more specialized over the course of the programme. In these cases, it is often impossible for studies abroad to match accurately enough for learning outcomes to be recognized.

Outside the framework of specifically agreed exchange programmes, two different strategies can be proposed for designing mobility windows and facilitating the

recognition of learning outcomes attained abroad without lengthening study time. One practicable possibility is to integrate optional mobility modules into a degree programme, the specific purpose of which is to make learning outcomes recognizable too that are not subject-related. At the Faculty of Arts and Humanities of HHU Düsseldorf we have introduced interdisciplinary compulsory electives for this purpose that allow students to look beyond the horizons of their own subject, as is indispensable for humanities, cultural or social science studies. In this area, up to 18 credit points (10 % of the Bachelor programme) can be used for free-choice interdisciplinary courses in all subjects at the university, to acquire transferable skills, prepare for working life or undertake a work experience placement. The compulsory electives are outlined in the Examination Regulations as follows:

“The purpose of the compulsory electives is the attainment of transferable skills, familiarization with the principles of scientific working methods and the acquisition of competencies that go beyond the specialist expertise acquired in the chosen subjects. They give students the opportunity to shape their studies according to their personal interests and abilities and to distribute the workload flexibly over the semesters of study.” [1]

In the area of compulsory electives, many learning outcomes attained during studies abroad and that have contributed to the acquisition of intercultural or language skills are credited in a generous manner. This ensures that an optional module context of sufficient size exists that makes it possible to be generous when crediting learning outcomes attained abroad. Content-wise, this variant is very unspecific and can be transferred to very different subject cultures. In our case, the same recognition rules apply for all our faculty’s degree programmes and subject combinations – from English Studies to Social Sciences, from Japanese Studies to Ancient Culture. To be sure, the mobility module does not correspond exactly in terms of content to the requirements that the Bologna Process places on module design. Nevertheless, it allows room for independent, interest-driven studies abroad with a high degree of freedom. This is highly conducive in my view to the civic objective of the Bologna Process that I mentioned at the start of this paper.

The second variant involves the introduction of project modules that are open in terms of content but skills-oriented. Students can complete these modules during the designated stage of their programme both at their home university as well as whilst studying abroad. Broad support is meanwhile available for this variant in the shape of eLearning (e.g. virtual classroom concepts, chats, fora or video conferencing). What is innovative about this variant is that students do not totally lose contact with their home university during their studies abroad and continue to work in line with their home university’s standards thanks to online supervision. Recognition of such learning outcomes ought therefore to be unproblematic and thus foster student mobility in the long term. Despite all attempts to eliminate obstacles to student mobility by means of standardized structures, it should not be forgotten that students should ideally not learn

and experience the same things whilst they are abroad as they would at their home university. The heterogeneity of cultures, knowledge and lifestyles is a fundamental asset of the European Higher Education Area that should be encouraged and not suppressed by administrative structures.

Concluding hypotheses:

1. Apart from contributing to mobility, the Bologna Process has the global political objective of citizenship through education.
2. The heterogeneity of education landscapes and biographies must not be sacrificed for blind harmonization madness.
3. Wrongly conceived modularization of degree programmes does not improve student mobility but instead even debases it.
4. Modularization ought to open up generous opportunities for students to choose freely and shape their individual educational pathways.
5. The design of mobility windows depends on the concrete framework parameters and the objectives of the respective degree programme.
6. eLearning instruments offer novel ways to support students during the mobility phase.

References:

1. BA Examination Regulations of HHU Düsseldorf.
2. Mobility Windows: From Concept to Practice/Irina Ferencz, Kristina Hauschildt and Irma Garam (eds.) – Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2013 (ACA Papers on International Cooperation in Education).
3. Student statistics, HHU, 2017 summer semester.
4. Ulrich Heublein/Julia Ebert/Christopher Hutzsch/Johanna Richter/Jochen Schreiber: Internationale Mobilität im Studium 2013. Ergebnisse der vierten Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten. Online.
5. Yerevan Communiqué.
6. § 61 NRW Higher Education Act.

МОДУЛЯРИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР В МЕЖДУНАРОДНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Майер Франк

*Университет им. Генриха Гейне,
Дюссельдорф, Германия*

Аннотация

Введение. Болонский процесс создания безбарьерного европейского пространства высшего образования был начат почти 18 лет назад 19 июня 1999 года в совместной декларации министров образования Европы. Первоначально тридцать стран подтвердили свою приверженность этой цели и приступили к задаче облегчения взаимного доступа к научным и образовательным ресурсам, а также улучшения международного диалога и мобильности и обмена студентами, преподавателями и исследователями.

Постановка задачи. Между тем, группа стран, участвующих в Болонском процессе, постоянно росла. 48-й и последней страной, включенной в Европейское пространство высшего образования и, следовательно, также в Болонский процесс, стала Республика Беларусь. Это было здесь, в Ереване, два года назад на министерской конференции. На встрече доминировали проблемы экономического и социального кризиса, с которым столкнулись многие европейские страны в то время, последствия которого мы можем наблюдать сегодня по-разному. В ходе этих событий впервые заметно влияние сепаратистских голосов. Вот почему тем более важно, чтобы в Ереванском коммюнике был обновлен и подчеркнут положительный пример Европы как места академической свободы.

Краткий анализ текущих исследований. «Мы будем поддерживать высшие учебные заведения в наращивании их усилий по содействию межкультурному взаимопониманию, критическому мышлению, политической и религиозной терпимости, гендерному равенству, демократическим и гражданским ценностям, с тем чтобы укрепить европейское и глобальное гражданство и заложить основы для инклюзивных обществ».

Таким образом, идеал Болонского процесса заложен в концепции европейского и глобального гражданства, основанной на просвещенных ценностях демократии и прав человека. Следовательно, мы не говорим здесь о технической реализации мер по гармонизации в высшем образовании, особенно в области администрирования и организации программ на получение степени. Болонский процесс тесно связан с развитием инклюзивных обществ, то есть «обществ для всех», где социальное, экономическое и политическое участие не ограничивается такими категориями, как раса, пол, класс, поколение или происхождение. Меры, закрепленные в Болонском процессе, ориентированы на этот руководящий принцип критического и независимого мышления, интеграции и равенства на национальном и международном уровнях. Это точка отсчета, с которой должны быть измерены Болонские реформы.

Новизна. Поэтому критика способов реализации и стандартизации Болонских реформ всегда должна учитывать это измерение глобальной политики наряду с академическими аспектами и политикой высшего образования. Однако законные политические требования не должны выполняться в ущерб научной свободе. Опасность присуща самой структуре Болонского процесса, что научная свобода в разных странах-членах будет выровнена в пользу международной гармонизации, требуемой на политическом уровне. Если она хочет избежать кораблекрушения, европейская политика в области высшего образования должна умело перемещаться между этими двумя полюсами - соблазнительной Сциллой научной свободы и бесформенным Харибдой с нивелированными местными и региональными особенностями. Моя гипотеза состоит в том, что процесс гармонизации в Европейском пространстве высшего образования может даже препятствовать мобильности студентов, если он будет плохо применяться на практике. Я хотел бы проиллюстрировать это, используя данные, собранные в рамках исследовательского проекта в Университете Генриха Гейне в Дюссельдорфе, в котором было разработано программное обеспечение для планирования программ степени без наложения. У меня вопрос: как целенаправленная реализация международной мобильности и ее реализация на уровне планирования программ и учебных программ?

Ключевые слова: Модуляризация, Международная студенческая мобильность, Болонский процесс, схема ECTS, Управление образованием.

Список использованной литературы

1. Положение об экзамене. ВА ННУ, Дюссельдорф.
2. Окна мобильности: от концепции к практике / Ирина Ференц, Кристина Хаушильдт и Ирма Гарам (ред.) - Бонн: Lemmens Medien GmbH, 2013 (документы АСА по международному сотрудничеству в образовании).
3. Студенческая статистика, ХХУ, 2017 летний семестр.
4. Ульрих Хойблейн / Джулия Эберт / Кристофер Хуш / Йоханна Рихтер / Йохен Шрайбер: Internationale Mobilität im Studium 2013. Ergebnisse der vierten Befragung deutscher Studenten. Студенческая деятельность в студенческой среде: Auslandsaufenthalten. В сети.
5. Ереванское коммюнике.
6. Статья 61, Закона о высшем образовании.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 03.10.2019

Принято к публикации: 19.10.2019

Рецензент: канд. фил. наук, доцент Тигран Микаелян

The material was submitted and sent to review: 03.10.2019

Was accepted for publication: 19.10.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Tigran Mikayelyan

FEATURES OF THE FORMING READINESS OF FUTURE PILOTS TO SOLVE PROBLEM SITUATIONS IN HIGHER FLIGHT EDUCATION INSTITUTION IN THE PROCESS OF SPECIAL THEORETICAL TRAINING

Elena Zadkova

Flight academy of NAU, Ukraine

Olesia Brodova

Flight academy of NAU, Ukraine

As it is known, aviation equipment and methods of its operation are continuously improved in order to solve the problem of flight safety. Modern aircrafts are equipped with more sophisticated automated systems that assist the pilot in the implementation of piloting and navigation functions. At the same time, the introduction of such systems complicates the pilot's monitoring over the systems operation. Consequently, the breadth of professional erudition and the analytical abilities of the future pilot are of great importance. The issues of readiness to solve problem situations arising in the process of their professional activity, namely in flight are becoming increasingly important [6].

Keywords. *Aviation, flight safety, human factor, professional training, cadet-pilots, readiness to solve problem situations.*

Introduction. Statistics shows that most fatal accidents are caused by errors in decision-making - 51.6%, while errors in procedural and sensory-motor activities account for 4.6% and 43.8% of fatal accidents [2]. All this is the evidence that the current pilot, for the most part, does not comply with modern requirements for the operation of aircraft fully.

Researchers A. Vorona, D. Gander, V. Ponomarenko [8] note the fact that nowadays professional flight school graduates almost have no psychological readiness for the upcoming activities. And their too low professional reliability leads to deficiencies in work, incidents and accidents due to human factor.

Although the flying establishments, in general, carry out their functions in training pilots, the training system, mainly based on the experience of the flight methodological work of its developers, often has no scientific substantiation and is not optimal. As a result, the cadets have no sufficiently developed skills that contribute to their readiness to make a competent decision in a problem situation that arises in the process of the performing training flight.

The imperfection of the training technology is directly connected to the inability of the flight personnel to analyze the current situation correctly and make the right decision clearly and quickly, on the basis of the information received (pre-flight and instruments readings in flight), available knowledge, skills and abilities [4].

A brief analysis of relevant researches and publications that are connected to the problem. It should be noted that, thousands of studies considering a wide variety of aspects of flight work have been carried out over the past 40 years.

Certain studies of the psychophysiological training of specialists in military aviation and civil aviation were carried out (D. Gander, P. Korchemny, F. Karushin, P. Rudny, etc.). Conducted studies relate to the professional selection of pilots (K. Platonov, E. Mileryan, A. Vorona, etc.); formation of professional availability (V. Marishchuk, R. Makarov, etc.); pedagogical foundations of professional training of pilots of civil aviation (R. Makarov, P. Kartamyshev); professional activity of pilots and the mental characteristics of their flying activities (N. Zavalova, B. Lomov, K. Platonov, V. Ponomarenko, V. Kozlov, etc.).

In the context of our research, particular interest represents works related to arrange of the process of cadet-pilots training. Analysis of literary sources shows that a lot of works have been devoted to the problems of flight personnel training in order to increase their professional reliability. For example, in the course of researches conducted by A. Garnaev, R. Makarov, V. Marischuk, I. Rudny, F. Karushin, V. Kuznetsov, V. Shadrikov, it is found that simulator and theoretical training are important components of professional reliability formation.

Studies conducted by scientists R. Makarov, V. Ponomarenko, N. Zavalova show that the erroneous actions of the flight personnel are the most important characteristic of the causes of aviation accidents that are connected with the human factor. Recently, numerous studies have been carried out concerning the professional and applied training of future pilots in the higher educational institutions of Ukraine, among them the works of I. Smirnova, A. Reva, A. Kernitsky, N. Epikhina and others.

However, we have identified a small number of works concerned with the formation of the readiness of future civil aviation pilots for professional activities in general and solving problem situations arising in flight, in particular.

Among the abovementioned studies, special attention should be paid to works related to readiness assessment of future officers for professional activities (S. Kubitsky), the formation of psychological readiness of future military pilots (A. Kernitsky), and the development of theoretical models for choosing solutions by operators at risk (A. Bektukhambetov).

At the same time, the insufficient development of the problem of the formation of the future pilots' readiness to solve problem situations in professional activities in indigenous researches motivated us to turn to the general methodology of professional education, the analysis of flight safety by the human factor, the requirements for a higher flying school graduates and outline the current starting points regarding organization of cadet-pilots theoretical training.

The goal of the research. The urgency of the research is to improve the system of vocational training of flight personnel through the development and implementation of

model for the formation of future pilots' readiness to solve problem situations in professional activities while studying special disciplines.

The scientific novelty. The psychological and pedagogical conditions that affect the effectiveness of the formation of future pilots' readiness to solve problematic situations in their professional activities, such as: ensuring the intellectual and creative development of future pilots based on the integration of modern technologies and training methods (personality-oriented training, problem-based training, game training), cadets engagement to creative educational activities as part of their self-study work, as well as the widespread use of computer programs and simulators in the process of training future pilots are stated.

The statement of basic materials. Pilot activity in abnormal situations requires an immediate analysis of all incoming information, making a decision relevant to actual conditions and its subsequent implementation in actions. Two stages of activity can be distinguished: the stage of information search, which includes the perception, analysis and evaluation of incoming information; and the service phase, which consists of making a decision and its execution at the required moment - immediately or delayed. The pilot's activity does not begin with an ordinary action, but with a rethinking of the situation on the basis of a situation that has changed, which requires the inclusion of productive creative forms of mental activity.

Information retrieval is controlled under normal circumstances. The operation of systems is controlled by the reading of relevant instruments and indicators in a certain sequence, depending on the stage of the flight, switching and distributing attention, in accordance with standard operating procedures. Such retrieval and monitoring is the only method if there are no abnormal features. But if the failure features are detected or parameters depart from Parameters recommended by Flight Manual it takes more active form. The goal is to find additional criteria, on the basis of which it is possible to determine the failure, evaluate the current situation, and make the decision recommended by the Flight Manual. If there are none, a new action plan that is unknown, or a new combination of previously known actions are created. In those cases, the way out of an emergency situation is provided not so only with automated skills but also the activation of intellectual processes, reflecting professional experience, acquired knowledge and willingness to act in such situations.

ICAO requirements for the training of future pilots, as set out in document No. 9868 "Training" [5] state the training goal to ensure that aviation specialists perform tasks at acceptable skill levels, which, in turn, are determined by duties analyzing.

In our research instructors found on well-defined goals during future pilots training in special disciplines (such as "Flight Principles", "Flight Operation of Aircraft", "Aircraft Technical Performance", etc.) in order to achieve this target, particularly, the goal of the training – cadets must master the profession of a pilot in general and professionally important qualities in particular; the goal of the discipline is to improve knowledge, skills,

and abilities during the operation of an aircraft; the goal of a class is to study methods and techniques of flight operation of aircraft. To interest the student, we used the productive teaching methods that require a creative approach to solving problems, and the content of theoretical material was based on examples from flight practice, that helps cadets to see the connection between theory and practice.

Engine fire occurred during the flight was played in the process of practical classes. The cadets got to know with the crew actions, operating procedures, analyzed the situation, designed various solutions to the problem, jointly searched for the right solution, simulated a way out of the situation. At the same time, their logical thinking was formed, which let them find ways to solve specific didactic tasks by themselves, as well as their willingness to solve such situations.

It is important to build the study of special disciplines by cadets on the principles of the activity approach, namely:

- the leading thing at the beginning of the study of the discipline is the theoretical knowledge acquired by cadets-pilots;
- the course of the discipline is studied with the active creative participation of cadets in the educational process, in order to realize the importance of its study;
- goal-directed and systematic work is carried out on the general development of all cadets, including the weakest.

The implementation of the activity approach in practice involves the problem-based learning. G. Selevko defines problem-based learning as the organization of training sessions, which involves the creation of problematic situations and the active independent activity of students to solve them under the guidance of instructor; as a result, there is a creative mastery of professional knowledge, skills and abilities and the development of mental abilities [5].

Then modern researchers note, that the use of problem-based training methods in the process of pilot training helps to solve the problems of forming their mental skills and knowledge acquisition through the activation of mental activity effectively. In order to intensify the mental activity of a cadet, it is not enough to set a task for him; it should be done so that he develops his own attitude towards it. It is important to create an environment in which personal interest in solving the problem arises. Moreover, the student is the most actively involved in the process of cognition in the event if he faces a contradiction. So, if the future pilot finds a contradiction between the conditions of the task and his knowledge, or a contradiction between theoretical knowledge and the practical way of completing a task, if his personal ideas differ from some views, provisions, that arise in the process of training, then there will be a natural desire to understand the substance of the issue. Thus, a motivation for learning activities appears.

The basis of all cadet's motivations are the needs, which are the source of activity and which cause the desire to meet them, as well as certain emotional states, desires, aspirations that force a person to be active, set goals and achieve them. On the basis of

needs, under the influence of a worldview, the motives are formed. They are the internal motivating forces that determine the content of goals and the nature of activities to achieve them. The leading motive of the future pilot is professional interest, that is, a positive conscious-emotional attitude to the profession, which has become fixed in practical activities [2]. An essential property of interest is that it is always aimed at one or another subject, one or another specific activity.

V. Ponomarenko notes that sustainable professional interest of the cadet-pilot, which is formed in the process of higher education institution studying, develops into a motive for mastering the flight profession. It is expressed in the ambition for professional activities, and the stronger is the interest in the profession, the higher are the cadets' indicators in studying and discipline, the more meaningful is the professional orientation [2].

A. Vorona and D. Gander summarize that human abilities are formed and developed in the process of professional activity. And development of the abilities depends on the diligence and perseverance of the cadet-pilot in training, his professional focus. Also, the abilities, ensuring the achievement of success in future pilot training, directly affect the formation of his inclination and professional orientation as a whole [8, p. 153].

Professional orientation develops under the influence of various factors and forms a professional orientation as a personal orientation in application of knowledge skills and experience in the area of the chosen profession during the training of cadets-pilots. It provides for the understanding and internal acceptance by the cadet of the goals and objectives of the flight activities, which, in turn, provides for the availability of interests, ideals, attitudes, beliefs, views that encourage successful and productive studying in flight higher education institution. The formation of the professional orientation of cadets, which appears in a positive attitude to future activities, interest, propensity for it, the desire to improve own professionalism in the framework of solving complex tasks of activity, is a logical continuation of professional selection and is the basis for development of professional readiness for activities in general, as well as readiness for solving problem situations in professional activities, in particular [8].

The analysis of aviation accidents and air crashes [3] suggests that the level of skills and abilities to solve problem situations in professional activities that acquired by cadet-pilots in the learning process, often turns out to be insufficient to ensure flight safety. Then psychological and pedagogical aspects of our research will proceed from the following ideas:

- the pilot in the process of professional activity often fall in quandary when making the decision in abnormal situation due to the lack of an optimal scientifically based structure and content of special disciplines in the context of the formation of cadets' readiness to solve problem situations, that entails delays, incorrect crew actions and, as a result, incidents and accidents;

- problem-search training methods which form the skills of future pilots readiness for solving problem situations in professional activities are insufficiently used in the process of training for special disciplines, and they, in their turn, ensure their reliability characteristics;

- the uncertainty of the levels and indicators of the readiness of future pilots to solve problem situations in professional activities, as the backbone of training keeps out of the desired result – formed reliability characteristics of the aviation specialist.

The conclusions, prospects for further research, suggestions. The process of pilots training in a higher flight education institution is built mainly on the basis of many years of experience in the flight and flight methodological work of its developers, therefore, although it helps to obtain positive training results, but it isn't optimal, as evidenced by safety statistics. In view of this, training of future pilots needs to be reviewed in basic framework. Particularly special noteworthy takes on the formation process of future pilots' readiness to solve problem situations in professional activities. That is expressed, first of all, in the need to improve the organization model of the educational process of special theoretical disciplines in the process of future pilots' integrative knowledge formation in the context of their readiness to solve problem situations in professional activity, namely: its substantive part (knowledge, skills), methods of formation of appropriate readiness, technical means, forms of training organization, assessment of the results.

References:

1. *Human factor: Part I*. Translate from English - Moscow: Mir, 1991.
2. Ponomarenko V., *Aviation. Person. Spirit*. Moscow: Universum, 1998.
3. *Proceedings of the sixth ICAO Safety Oversight Regional Workshop*. Official publication. Kyiv: UKRAERORUH, 1997.
4. Reva A., Bekmukhambetov A., The motive system of cadets-pilots to safe activities in special cases of flight. *Prospects for the development of civil aviation and training of highly qualified personnel*. 1st compilation of international conference. Edited by prof. Aldamzharova K. Almaty, September 18-22, 114-123, 2000.
5. Selevko G., The personal approach (the concept of the teacher-student relationship). *School technologies*. № 6, 108-133, 1999.
6. Shebrova A., *Errors of the pilot: the human factor*. Translate from English. Moscow: Transport, 1986.
7. *Training: Doc. ICAO 9868*. Montreal, Canada, 2006.
8. Vorona A., Gander D., Ponomarenko V., *Psychological and pedagogical foundations of flight training personnel*. Moscow: MAPCHAK, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ЛЕТНОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Задкова Елена

Летная академия НАУ, Украина

Бродова Олеся

Летная академия НАУ, Украина

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности формирования готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в летном высшем учебном заведении в процессе специальной теоретической подготовки. Статистика показывает, что именно по причине ошибок в деятельности, связанной с принятием решения, происходит наибольшее количество катастроф и авиационных происшествий. Это является свидетельством того, что нынешний пилот, в большинстве своем, не в полной мере соответствует современным требованиям, предъявляемым к эксплуатации воздушных судов нового поколения. В связи с этим, профессиональная подготовка будущих пилотов нуждается в пересмотре ряда основных положений.

Особого внимания заслуживает процесс формирования готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, что выражается, прежде всего, в необходимости усовершенствования модели организации учебного процесса специальных теоретических дисциплин при формировании интегративных знаний будущих пилотов в контексте их готовности к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, а именно: ее содержательной части (знания, умения, навыки), методов формирования соответствующей готовности, технических средств, форм организации обучения, оценивания полученных результатов.

Авторами определены психолого-педагогические условия, влияющие на эффективность формирования готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, а именно: обеспечение интеллектуального и творческого развития будущих пилотов на основе интеграции современных технологий и методик обучения (лично-ориентированное, проблемное и игровое обучение), привлечение курсантов к творческой учебной деятельности в рамках их самостоятельной работы, а также широкое использование компьютерных программ и тренажеров в процессе профессиональной подготовки будущих пилотов.

Список использованной литературы:

1. Человеческий фактор: В 6 т. / Пер. с англ. – М.: Мир, 1991. – Т. 1. – 599 с.
2. Пономаренко В.А., *Авиация. Человек. Дух* / В.А. Пономаренко. – М.: ИП РАН, Универсум, 1998. – 319 с.
3. Материалы шестого регионального семинара-практикума ИКАО по контролю за обеспечением безопасности полетов. – Офиц. изд. – К.: Укрэзрорух, 1997. – 168 с.
4. Рева А.Н., Бекмухамбетов А.А., Система мотивов курсантов-пилотов к безопасной деятельности в особых случаях полета // Перспективы развития гражданской авиации и подготовка высококвалифицированных кадров: Сб. тр. 1-й междунац. конф. /Под ред. проф. К. Б. Алдамжарова.- Алматы, 18-22 сент. 2000 г. – Алматы, 2000. – Ч. П. – С. 114-123.

5. Селевко Г.К., Личностный подход (концепция отношений “учитель-ученик”) / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 1999. – № 6. – С. 108-133.
6. Ошибки пилота: человеческий фактор / Пер. с англ. А.С. Щеброва. – М.: Транспорт, 1986. – 262 с.
7. Подготовка персонала: Doc. ICAO 9868 – Монреаль, Канада, 2006. – 90 с.
8. Ворона А.А., Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава/Ворона А.А., Гандер Д.В., Пономаренко В.А. – М.: МАПЧАК, 2000. – 340 с.

Материал был представлен и отправлен на рецензию: 26.09.2019

Принято к публикации: 17.10.2019

Рецензент: канд.фил. наук, доцент Тигран Микаелян

The material was submitted and sent to review: 03.10.2019

Was accepted for publication: 16.10.2019

Reviewer: Assoc. Prof., Ph.D. Tigran Mikayelyan

ՍՈՒՅՆ ՀԱՄԱՐԻ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ

Աթայան Կամո

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ katayan@ysu.am

Բրուտյան Վաչիկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
«Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ brutyan62@mail.ru

Կարապետյան Իգոր

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
Հայաստան
Էլ. փոստ՝ igorkarapetian@gmail.com

Հարությունյան Նազիկ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Մանկավարժության և կրթության
զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Հայրապետյան Լուսինե

Մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ
Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն
Երևանի պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ l.hayrapetyan@mail.ru

Հովհաննիսյան Անահիտ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ hovhannisyan_58@mail.ru

Մկրտչյան Թուխմանուկ

Մանկ. գիտ. թեկնածու, ասիստենտ
Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ tuxmanuk.mkrtchyan@mail.ru

Չատինյան Աշոտ

Մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր
Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ, Հայաստան
Էլ. փոստ՝ ashohock@yandex.com

АВТОРЫ ДАННОГО НОМЕРА

Аветисян Мери

Кандидат педагогических наук, ассистент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: mavetisyan@ysu.am

Азарян Кристине

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am

Азарян Роберт

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: azaryanrobert41@aspu.am

Айрапетян Лусине

Кандидат педагогических наук, ассистент
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: l.hayrapetyan@mail.ru

Акопян Елена

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: elenahakobyan@rambler.u

Арутюнян Назик

Доктор педагогических наук, профессор
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Асатрян Ален

Соискатель кафедры адаптивной физической культуры и анатомии
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: kinezio@rambler.ru

Атаян Камо

Доктор педагогических наук, профессор
Центр педагогики и развития образования
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: katayan@ysu.am

Бродова Олеся

Кандидат педагогических наук
Летная академия НАУ, Украина
Эл. почта: elenazadkova71@gmail.com

Брутян Вачик

Доктор педагогических наук, профессор
Армяно-русский международный университет «Мхитар Гош», Армения
Эл. почта: brutyan62@mail.ru

Деревянко Денис

Преподаватель кафедры управления образованием и социокультурной деятельностью
Черкасский Национальный университет им. Богдана Хмельницкого, Украина
Эл. почта: lodatko@ukr.net

Добрева Снежанка

Доктор педагогических наук, доцент кафедры ТОПО и ПУНУП
Педагогический факультет
Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского, Болгария
Эл. почта: s.dobрева@shu.bg

Задкова Елена

Кандидат педагогических наук
Летная академия НАУ, Украина
Эл. почта: elenazadkova71@gmail.com

Казарян Фрунз

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: astepanyan@aua.am

Кантарчян Эвелина

Ассистент кафедры спортивного менеджмента и общественных наук
Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения
Эл. почта: evelinek@mail.ru

Карапетян Игорь

Доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения
Эл. почта: igorkarapetian@gmail.com

Козырь Инна

Преподаватель
Летная академия НАУ, Украина
Эл. почта: praydtan@ukr.net

Кручинин Владимир

Доктор педагогических наук, профессор
Ниже-Новгородский строительный университет, Россия
Эл. почта: galinakruchinia2009@rambler.ru

Кузьменко Василий

Доктор педагогических наук, профессор
Коммунальное высшее учебное заведение,
Херсонская академия непрерывного образования, Украина
Эл. почта: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Липшиц Лариса

Кандидат педагогических наук
Херсонская государственная морская академия, Украина
Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Майер Франк

Доктор педагогических наук, профессор
Университет им. Генриха Гейне, Дюссельдорф, Германия
Эл. почта: frank.meier@hhu.de

Манасян Карине

Кандидат биологических наук, доцент
Ереванский государственный университет, Армения
Эл. почта: kmanasyan@ysu.am

Мардоян Рузанна

Доктор педагогических наук, профессор
Ширакский государственный университет им. М.Налбандяна
Эл. почта: mardoyanr@mail.ru

Мкртчян Тухманук

Кандидат педагогических наук, ассистент
Армянский государственный институт физической культуры и спорта,
Армения
Эл. почта: tuxmanuk.mkrtchyan@mail.ru

Московчук Наталя

Аспирантка Южноукраинского
национального педагогического
университета им. К. Ушинского
Эл. почта: moskovchuknata85@gmail.com

Оганесян Анаит

Кандидат педагогических наук, доцент

Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна, Армения

hovhannisyana_58@mail.ru

Онипченко Оксана

Кандидат педагогических наук, доцент

Кафедра социальной работы и социальной педагогики Коммунального заведения,
«Харковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета,
Украина

Эл. почта: onip4enko.o@gmail.com

Перерва Виктория

Ассистент кафедры ботаники и экологии

Криворожский государственный педагогический университет, Украина

Эл. почта: pererva@kdpu.edu.ua

Плачинда Татьяна

Доктор педагогических наук, доцент

Лётная академия Национального авиационного университета, Украина

Эл. почта: praudtan@ukr.net

Слюсаренко Нина

Доктор педагогических наук, профессор

Херсонский государственный университет, Украина

Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

Стойчик Татьяна

Кандидат педагогических наук

Криворожский профессиональный горно-технологический лицей, Украина

Эл. почта: stoychyk_t@ukr.net

Хопфнер Йоханна

Доктор педагогических наук, профессор

Грацский университет, Австрия

Эл. почта: johanna.hopfner@uni-graz.at

Чатинян Ашот

Доктор педагогических наук, профессор

Армянский государственный институт физической культуры и спорта, Армения

Эл. почта: ashothock@yandex.com

Чижик Татьяна

Кандидат педагогических наук

Международный классический университет им. Пилипа Орлика, Украина

Эл. почта: ninaslusarenko@gmail.com

THE AUTHORS OF THIS ISSUE

Kamo Atayan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: katayan@ysu.am

Alain Asatryan

Armenian State Institute of Physical Culture and Sports
Department of Adaptive Physical Culture and Anatomy,
Armenia
Email: kinezio@rambler.ru

Mary Avetisyan

Ph.D. in Pedagogy, Assistant
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: mavetisyan@ysu.am

Robert Azaryan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am

Kristine Azaryan

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia
Email: azaryanrobert41@aspu.am

Olesia Brodova

Ph.D. in Pedagogical Sciences
Flight Academy of National Aviation University, Ukraine
Email: elenazadkova71@gmail.com

Vachik Brutyan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
"Mkhitar Gosh" Armenian-Russian International University, Armenia
Email: brutyan62@mail.ru

Ashot Chatinyan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia
Email: ashothock@yandex.com

Tetiana Chyzyk

Ph.D. in Pedagogy
Communal Higher Education Institution
International Classical University after Pylp Orlyk, Ukraine
Email: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Denys Derevianko

Lecturer of Pedagogical Sciences
Educational and Socio-Cultural Management Department
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine
Email: lodatko@ukr.net

Snezhanka Dobrev

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Pedagogical Faculty
Shumen University after Bishop Constantine of Preslav, Bulgaria
Email: s.dobрева@shu.bg

Frunz Ghazaryan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia
Email: astepanyan@aua.am

Elena Hakobyan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia
Email: elenahakobyan@rambler.ru

Nazik Harutyunyan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: nazik_harutiunian@yahoo.co.uk

Lusine Hayrapetyan

Ph.D., Assistant
Center of Pedagogy and Education Development
Yerevan State University, Armenia
Email: l.hayrapetyan@mail.ru

Johanna Hopfner

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
University of Graz Karl Franzens, Austria
Email: johanna.hopfner@uni-graz.at

Anahit Hovhanesyan

Ph.D., Associate Professor
Vanadzor state University after Hovh. Tumanyan, Armenia
Email: hovhannisyan_58@mail.ru

Evelyn Kantarchan

Assistant of the Department of Sports Management and Social Science
Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia
Email: evelinek@mail.ru

Igor Karapetyan

Doctor of Sciences, Professor

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Armenia
Email: igorkarapetian@gmail.com

Inna Kozir

Lecturer
Flight Academy of National Aviation University, Ukraine
Email: praydtan@ukr.net

Vasiliy Kuzmenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Communal Higher Education Institution
“Kherson Academy of Continuing Education”, Ukraine
Email: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Karine Manasyan

Ph.D., Associate Professor
Yerevan State University, Armenia
Email: kmanasyan@ysu.am

Ruzanna Mardoyan

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Shirak State University after M. Nalbandyan, Armenia
Email: mardoyanr@mail.ru

Frank Meier

Doctor of Sciences, Professor
University Heinrich Heine, Dusseldorf, Germany
Email: frank.meier@hhu.de

Tukhmanuk Mkrtchyan

Ph.D., Assistant
Armenian State Institute of Physical Culture and Sports, Armenia
Email: tuxmanuk.mkrtchyan@mail.ru

Natalya Moskovchuk

South Ukrainian national pedagogical University
after K. Ushinsky
Email: moskovchuknata85@gmail.com

Oksana Onipchenko

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy of the Municipal Institution "Harkov Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Harkov Regional Council, Ukraine
Email: onip4enko.o@gmail.com

Victoria Pererva

Assistant of the Department of Botany and Ecology
Krivoy Rog State Pedagogical University, Ukraine
Email: pererva@kdpu.edu.ua

Tetiana Plachynda

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Flight Academy of the National Aviation University, Ukraine
Email: praydtan@ukr.net

Nina Slyusarenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kherson State University, Ukraine
Email: ninaslyusarenko@gmail.com

Tatyana Stoychik

Ph.D. in Pedagogical Sciences
Krivoy Rog Professional Mining-
Technological Lyceum, Ukraine
Email: stoychik_t@ukr.net

Vladimir Kruchinin

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Nizhny Novgorod University of Civil Engineering, Russia
Email: galinakruchinia2009@rambler.ru

Elena Zadkova

Ph.D. in Pedagogical Sciences
Flight Academy of National Aviation University, Ukraine
Email: elenazadkova71@gmail.com

«Կրթությունը 21-րդ դարում»
Գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես
Թիվ 2(2), 2019
Երևան

"Образование в XXI веке"
Международный научно-методический рецензированный журнал
Номер 2(2), 2019
Ереван

"Education in the 21st Century"
International Scientific-Methodological Review
No 2(2), 2019
Yerevan

*Հանդեսի շապիկին Երևանի պետական համալսարանի
վեցերորդ մասնաշենքի նկարն է:*

*На обложке журнала изображен шестой корпус
Ереванского государственного университета.*

*The image of the 6th building of Yerevan State University is
on the cover page of the journal.*

Համակարգչային ձևավորումը՝ Կ. Չալաբյանի
Հրատ. խմբագրումը՝ Մ. Հովհաննիսյանի, Ա. Խիզանցյանի, Գ. Հարությունյանի

Ստորագրված է տպագրության՝ 19.11.2019:
Չափսը՝ 60x84 1/16: Տպ. մամուլը՝ 16.25:
Տպաքանակը՝ 100:

ԵՊՀ հրատարակչություն
ք. Երևան, 0025, Ալեք Մանուկյան 1
www.publishing.am